REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE BLIDA 2 - ALI LOUNICI
Faculté des lettres et des langues
Département de français

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT
Spécialité : Didactique du français

POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE LITTERAIRE EN 1ERE ANNEE DE LICENCE DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE BLIDA 2 : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

(Volume 1)

Présentée par :
Chanez HAMDAD

Dirigée par :
PR. Amina BEKKAT

Devant le jury composé de :

Djamel KADIK	Professeur, Université de Médéa	Président
Amina BEKKAT	Professeure, Université Blida 2	Rapporteur
Mohand Amokrane AIT DJIDA	Maitre de conférences, Université de Chlef	Examinateur
Fatma Fatiha MEGHRAOUI	Maitre de conférences, U.F.C d'Alger	Examinatrice
Hakim MENGUELLAT	Maitre de conférences, Université Blida 2	Examinateur
Sid-Ali SAHRAOUI	Maitre de conférences, Université Blida 2	Examinateur

Année universitaire 2017/2018

« Tout texte littéraire est une citadelle, qui ne se rend pas au premier assaut. Pour qu'elle livre ses trésors, il faut posséder les armes adéquates et utiliser la bonne stratégie »

Annick Dussausoy-Benoit, et.al.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements et ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de cette recherche.

J'adresse en priorité un grand merci à la Grande Pyramide du département de français de Blida 2, Professeure Amina BEKKAT, ma directrice de recherche. Je souhaite lui témoigner ma profonde gratitude pour son aide précieuse, ses conseils constructifs et sa disponibilité.

Je remercie ensuite Docteur Houda AKMOUM, vice-doyen de la post-graduation de la faculté des Lettres et des Langues. C'est grâce à son professionnalisme et à son efficacité que toutes les embûches susceptibles d'entraver l'aboutissement de cette thèse ont été écartées.

Un merci chaleureux à mon professeur et collègue Docteur Sid-Ali SAHRAOUI. En bon conseillé, et toujours porteur de bonnes nouvelles, Monsieur SAHRAOUI, a toujours été présent dans les moments les plus décisifs de mon parcours d'étudiante, et le voilà aujourd'hui, qui me fait l'honneur d'expertiser ma thèse de Doctorat.

Je ne remercierai jamais assez, mes collègues, amis et ex-étudiants, dont je suis très fière, Docteur Ouardia ACI et Docteur Hakim MENGUELLAT, pour leur aide incommensurable.

Je remercie vivement les membres du jury qui ont pris soin de lire et d'évaluer mon travail. Un merci particulier au Docteur Fatma Fatiha MEGHRAOUI, au Professeur Djamel KADIK et au Docteur Mokrane AIT Djida qui me font l'honneur d'expertiser ma thèse.

Un merci à mon amie Docteur Sarah KOUIDER-RABAH, Chef de Département de français. Ses encouragements rassurants et sa compréhension m'ont procuré toute l'énergie positive dont j'avais besoin.

Ma reconnaissance va également à mes amies et collègues, Docteur Nawel Bourkaib et Docteur Meriem Zeharaoui qui, respectivement, en leur qualité de Présidente du Comité scientifique du département et Responsable de la post-graduation, n'ont ménagé aucun effort pour me faciliter les procédures administratives.

Je remercie du fond du cœur mon amie de toujours Docteur Assia Belgheddouche pour son aide et ses encouragements.

Je n'oublie pas de remercier mon collègue, Monsieur Hatem AMRANI qui a mis à ma disposition un précieux corpus d'étude.

Je remercie aussi tous les collègues du département qui ont bien voulu participer à l'enquête effectuée sur le terrain.

Je remercie enfin de tout mon cœur, toutes mes amies et mes collègues qui m'ont, d'une manière ou d'une autre, apporté leur aide et leur soutien, et participé ainsi à la réalisation de cette thèse. Je cite : Mme Hassina BELKACIMI, Mme Nassima MOUSSAOUI, Docteur Souad SAIDOUN, Docteur Imane OUAHIB et Docteur Karima FERROUKHI.

Merci à toutes et à tous.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail

A mes parents qui ont toujours cru en moi et à qui je dois tout ;

A mon merveilleux époux,

Aux trois soleils qui illuminent ma vie : Anis, Racim et Houssam ;

A ma douce sœur Amèle et son époux Faik

A Rafik et Nassima,

A Amine et Nesrine

A mon petit frère adoré Hichem

A mes adorables neveux et nièce : Rami, Imad, Rayan, Sami et Nihel.

A ma belle famille : ma belle-mère ; mes belles-sœurs Atika, Leila, Samira et leurs époux ; Hassina, Fayçal et les croquantes Meriem et Danya

A mes grands-parents

A toutes mes tantes

A ma meilleure amie Salima

A toutes les personnes qui m'aiment

RÉSUMÉ

Le commentaire de textes littéraires, anciennement appelé commentaire composé est un exercice complexe qui présente une double difficulté : étudier en profondeur un texte littéraire en appréciant son sens et sa beauté puis rendre compte dans un écrit cohérent et progressif de l'analyse faite de ce texte. Malgré sa complexité, ce type d'écrit fait partie intégrante du cursus universitaire de l'étudiant de licence de français de l'université LOUNICI Ali de Blida. Il représente en effet, la technique privilégiée des enseignants de littérature à travers laquelle, ils exigent de leurs étudiants de leur restituer le savoir qui leur a été dispensé. Pourtant, arrivés en fin de cursus, les futurs licenciés de français rencontrent toujours des difficultés à rédiger des commentaires littéraires performants. Notre recherche qui se situe au croisement de la didactique de l'écrit et celle du texte littéraire, cherche à comprendre la nature et l'origine des dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires, enregistrés chez ces étudiants et tente de proposer des solutions en guise de remédiation.

Mots-clés : commentaire de textes littéraires - compétence de production écrite – didactique de l'écrit – didactique du texte littéraire

ملخص :

يمثل نقد النصوص الأدبية أو ما كان يعرف بالنقد المركب ممارسة معقدة من حيث أنها تطرح صعوبة ذات وجهين : دراسة معمقة للنص الأدبي بالوقوف على معناه و جماليته، ثم إعداد تعليق متماسك و ارتقائي للتحليل المتعلق بالنص . و بالرغم من تعقيده فإن هذا النوع من الكتابة يمثل جانبا أساسيا ضمن المسار الدراسي الجامعي لطلبة الليسانس للغة الفرنسية بجامعة لونيسي علي بالبليدة. إنه يمثل بالفعل التقنية المفضلة لأساتذة الأدب و التي من خلالها يطالبون طلبتهم إبراز ما اكتسبوه من معرفة. بيد أنه في نهاية مسار طور الليسانس لهؤلاء الطلبة يلاحظ بأنهم لا يزالون يعانون من صعوبات في تحرير نقد أدبي في المستوى. إن موضوعنا هذا، و الذي يتموقع ضمن نقطة مفصلية بين تعليمية الكتابة و النص الأدبي، يسعى إلى محاولة فهم طبيعة و أصل الاختلالات المسجلة لدى هؤلاء الطلبة فيما يتعلق بتحرير النقد الأدبي و كذا تقديم بعض الحلول.

كلمات البحث : نقد النصوص الأدبية - تعليمية الكتابة - تعليمية النص الأدبي – اتقان الكتابة

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 3

DEDICACE 5

RESUME 6

SOMMAIRE 7

INTRODUCTION GENERALE 9

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE 17

CHAPITRE I : littérature et enseignement du texte littéraire : de la compréhension à l'expression écrite 19

1- D'hier à aujourd'hui, la littérature dans l'enseignement des langues 20
2- Littérature et enseignement du texte littéraire 30
3- Lire et écrire en littérature 39

CHAPITRE II : le commentaire de textes littéraires 55

1- Qu'est-ce que le commentaire de textes littéraires ? 56
2- Les compétences et les savoirs requis pour la rédaction de commentaires littéraires 61
3- Les outils d'analyse du texte littéraire 95

CHAPITRE III : la méthodologie générale du commentaire littéraire 128

1- La démarche 130
2- Commentaire et genre littéraire 136

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 173

CHAPITRE I : état des lieux 175

1- Le département de français de l'université LOUNICI Ali – Blida 2 176
2- Le système LMD au département de français de l'université Blida 2 178
3- Attentes et exigences de l'université 185

CHAPITRE II : protocole de recherche et enquête 187

1- Le contexte 188
2- La problématique et les hypothèses de recherche 188
3- La méthodologie 189

CHAPITRE III : résultats et discussions 220

1- Résultats de l'analyse des copies 221
2- Résultats de l'analyse documentaire 244

3- Résultats de l'analyse du questionnaire 247

TROISIEME PARTIE : ELABORATION D'UN DISPOSITIF D'AIDE A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA METHODE DU COMMENTAIRE LITTERAIRE..... 281

CHAPITRE I : proposition d'une méthode d'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire 284

1- Conditions d'élaboration de la méthode 285
2- La démarche..... 286

CHAPITRE II : application et entrainement..... 305

1- Le commentaire d'un poème..... 306
2- Le commentaire d'un extrait de pièce de théâtre..... 323
3- Le commentaire d'un extrait de roman..... 334
4- Activités d'entrainement..... 345

CHAPITRE III : expérimentation..... 363

1- Conditions de réalisation de l'expérimentation..... 364
2- Déroulement de l'expérimentation..... 366
3- Evaluation..... 367

CONCLUSION GENERALE..... 384

BIBLIOGRAPHIE..... 390

TABLE DES MATIERES 401

LISTE DES TABLEAUX..... 411

LISTE DES FIGURES ET GRILLES 412

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les programmes et les contenus de l'enseignement supérieur en Algérie sont en permanence revus et repensés, et ce dans le but de répondre aux besoins de la société algérienne qui évolue et se transforme à une vitesse vertigineuse. L'installation du système LMD en 2004 représente la plus grande réforme qu'a connue le secteur depuis l'indépendance. C'est donc « *en relation avec la libéralisation du pays en contexte de mondialisation que l'université algérienne va adopter la réforme LMD* »[1].

Et au même titre que les autres disciplines, la licence de français, notamment à l'université de Blida 2 (notre terrain de recherche), a connu des remaniements radicaux. Il s'agit de *« la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements, accompagnée d'une actualisation et mise à niveau des différents programmes pédagogiques, ainsi que d'une réorganisation de la gestion pédagogique* »[2]. En d'autres termes, les changements en question, concerneront les volumes horaires, le nombre d'années d'étude, les contenus, les dispositifs didactiques et pédagogiques mis en œuvre ainsi que les intitulés des modules, appelés désormais « matières ».

Notons cependant, qu'en dépit de ces changements, les matières à caractère littéraire ont gardé la place qui leur a été réservée dans l'ancien système (dit classique). Nous avons constaté en effet, qu'au département de français de Blida 2, la nouvelle licence de français, compte un grand nombre de matières littéraires. Nous citons à titre d'exemple : « *Initiation aux textes littéraires* » et « *culture(s) et civilisation(s)* » en première année de licence ; « *littérature de la langue d'étude* » en deuxième année ; « *Etude de textes littéraires* » et « *Etude de textes de civilisation* » en troisième année, etc. Après l'obtention de la licence, les nouveaux diplômés pourront s'inscrire, s'ils remplissent certaines conditions en Master ''option littérature''. Un diplôme qui leur ouvrira, non seulement les portes du travail, mais leur permettra aussi de postuler pour le doctorat. Cela dit, l'importance de la littérature et du texte littéraire et leur rôle dans l'apprentissage du FLE ne laissent aucun doute quant à la nécessité de les enseigner, et d'une manière intensive à l'université.

---

[1] Note de l'université Mouloud Mameri de Tizi Ouzou concernant la réforme LMD,(2013 : 04) http://www.ummto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf

[2] « Note du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sur la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs. Plan de mise en œuvre adopté par le Conseil des ministres le 30 avril 2002 »
http://www.ummto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf

La littérature n'est plus, en effet le parent-pauvre des méthodes d'apprentissage des langues étrangères comme elle le fut dans les anciennes méthodologies. L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE connait selon Besa Camprubi « *un heureux regain d'intérêt : sa renaissance est bien juste, surtout après les longues années d'ostracisme*[3] *auquel l'avait condamné la didactique des langues* » (1994 :17). Aujourd'hui le texte littéraire est un outil didactique privilégié en classe de FLE. Tout en gardant le statut que lui avait conféré l'approche communicative des années quatre-vingt, celui de « document authentique[4] », c'est-à-dire un document non élaboré à des fins didactiques mais « *à des fins de communication réelle* » (Jean Pierre Cuq, 2003 : 29), le texte littéraire se retrouve aujourd'hui au cœur de la pratique pédagogique du FLE. Il est selon Ramon GARCIA PRADAS « *un outil fort pratique pour explorer le mécanisme de fonctionnement d'une deuxième langue* »[5]. Ainsi, de nos jours, de nombreux chercheurs voient en le texte littéraire un excellent moyen d'apprentissage de la langue. Ioanna CONSTANDULAKI-CANTZU, considère la langue et la littérature comme « *deux sœurs siamoises* » (2009 : 71) leur séparation pourrait s'avérer très délicate, voire ''mortelle''. Maria-ELFTHERIA GALANI, quant à elle, explique que le texte littéraire fournit aux apprenants « *une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique* » (2009 :264).

En plus de son caractère authentique et de son apport à l'apprentissage de la langue, le texte littéraire est un ''réservoir'' inépuisable d'éléments culturels. Maria-ELFTHERIA GALANI dit que « Les *textes littéraires constituent des véhicules de culture* » (2009 : 264). Ils favorisent le développement d'une compétence culturelle chez l'apprenant et lui permettent une meilleure appréhension de la langue étudiée. Jean-Pierre CUQ affirme que :

---

[3] l'ostracisme est selon les dictionnaires en lignes synonyme de rejet ou de « *proscription* », La définition.fr, http://www.la-definition.fr/definition/ostracisme

[4] - « *L'adjectif authentique (…) se rapporte à tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » Jean-Pierre Robert (2002 :14)*
- Le mot, est apparu pour la première fois en 1970 dans un article de Daniel Coste publié dans La revue LE Français dans le monde n°173

[5] *Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement de FLE à l'université : un défi linguistique et interculturel*, http://www.yumpu.com/fr/document/view/17093866/sur-lutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-de-fle-a-luniversite

> *« la lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs, compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture […] Le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extratextuelles [qui] permettent de construire une compétence culturelle » (2005 : 504)*

En outre, le meilleur apport que pourrait offrir le texte littéraire à l'enseignement/apprentissage du FLE est celui de permettre à l'apprenant de développer des compétences en lecture et en écriture. ARTUNEDO et BOUDART nous expliquent qu' : « *un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer (…) des compétences à la fois de lecture et d'écriture* » (2002 : 53).

De ce fait, et étant donné que l'enseignement de l'écrit universitaire représente l'un des objectifs fondamentaux de la licence de français[6], c'est à cet aspect, qui découle de l'apport du texte littéraire à l'enseignement du FLE, que nous nous intéresserons de très près. Nous savons que tout au long de leur cursus universitaire, les étudiants de licence de français devront produire divers types d'écrit. En parcourant les programmes de la licence, nous avons pu recenser les formes suivantes : le résumé, le compte rendu, la fiche de lecture, la synthèse, la dissertation et le commentaire. Ce dernier est présent dans la majorité des sujets d'examens de la licence, notamment sous sa forme littéraire. Le commentaire de textes littéraires est en effet, la technique privilégiée des enseignants de littérature à travers laquelle ils exigent de leurs étudiants de leur restituer le savoir qui leur a été dispensé. Sauf que, loin de satisfaire les exigences de leurs enseignants, les étudiants de français, même en fin de cursus, trouvent beaucoup de mal à rédiger des commentaires littéraires répondant aux normes de l'exercice. Ils se contentent souvent d'une explication linéaire et superficielle du texte qu'ils sont censés commenter. Cette incompétence inquiète les enseignants de littérature qui sollicitent souvent leurs collègues qui assurent la matière intitulée *Compréhension et expression écrite*, afin de leur demander de renforcer l'enseignement /apprentissage de la technique du

[6] L'enseignement de l'écrit est l'une des priorités des contenus de la licence de français de l'ULAB2. Il est présent dans les Unités Fondamentales des trois années de la licence et comporte les coefficients, les crédits et les volumes horaires hebdomadaires les plus élevés. (Voir Annexe 7).

commentaire littéraire. Cela dit, il faut reconnaitre que l'appropriation de ce genre discursif est souvent problématique. C'est pourquoi d'ailleurs, de nombreux chercheurs reconnaissent la complexité de l'exercice et proposent des méthodes d'enseignement de cet écrit spécifique.

De manière générale, la rédaction de commentaires littéraires est considérée comme une activité cognitive[7] qui associe réflexion et écriture. Elle obéit à une forme discursive particulière qui emprunte certaines de ses caractéristiques à d'autres formes d'écriture. En effet, le commentaire littéraire n'est selon, Pierre BRUNEL et Jean-Marc MOURA « *ni une explication linéaire ou suivie (menée au fil du texte), ni une dissertation, tout en empruntant certains éléments à ces deux exercices* » (1998 : 12) Il s'agit selon les mêmes auteurs d'une :

> *« Etude organisée de manière à dégager l'unité d'un texte en analysant méthodiquement les principales significations de celui-ci, les moyens d'expression utilisés, les intentions de l'auteur, si elles sont décelables et l'éventuelle relation du texte au programme général dans lequel il s'inscrit*. » (1998 : 12).

Le commentaire littéraire représente ainsi une double difficulté : la première est d'étudier en profondeur un texte littéraire en évitant de le paraphraser. La seconde consiste à regrouper les idées et à les organiser de manière à produire un écrit cohérent et respectant les normes de l'exercice. Demandant beaucoup d'entrainement, son acquisition requiert plusieurs compétences (linguistique, discursive, culturelle, rhétorique, etc.) qui incluent elles-mêmes de multiples savoirs (savoirs liés à la spécificité du texte littéraire, savoirs rédactionnels, etc.). A partir de ces définitions, nous déduisons que l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire ne serait pas une tâche facile pour l'enseignant. D'où peut être, les difficultés et les échecs enregistrés chez les étudiants de licence de français de l'ULAB2.

---

[7] « *La **cognition** est le terme scientifique qui sert à désigner l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance tels que la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention.* » *https://fr.wikipedia.org/wiki/**Cognition***

Pourtant, aussi difficile soit-elle, la rédaction de commentaires littéraires peut s'apprendre ou « *s'éduquer* » selon Véronique ANGLARD (2000 :08). Il s'agit d'installer chez l'apprenant certains « *mécanismes* » (Ibid) qui sont toujours les mêmes et qui ne « *peuvent varier d'un lecteur à l'autre*. [Autrement], *il existerait une infinité de commentaires possibles or, même s'il existe des variations, l'interprétation générale demeure identique à elle-même* » (ibid).

Ainsi, c'est en partant du terrain, et en réfléchissant sur la place et l'importance d'un enseignement efficace de la technique du commentaire littéraire au département de français de l'ULAB2 qu'est née l'idée de cette thèse. Notre recherche tentera donc de répondre aux questions suivantes :

Quelles difficultés rencontrent les étudiants de licence de français de Blida 2 lors de la rédaction de commentaires littéraires ? Et surtout, pourquoi ces étudiants ne parviennent-ils pas à rédiger des commentaires littéraires performants[8] ?

Pour répondre à ces questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1) Les étudiants de français de Blida 2 ne maitriseraient pas la méthodologie générale du commentaire littéraire.
2) Le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée et le temps insuffisant accordé à cet exercice, seraient à l'origine de cette incompétence, autrement dit, la séparation entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature, ainsi que le peu de temps consacré à l'apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire, ne permettraient pas l'acquisition de la technique.

Ceci étant, et afin de répondre aux questions posées, et confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous recourons à trois outils de recherche. Notre premier choix porte sur une analyse diagnostique des copies d'examen d'étudiants de troisième année de licence LMD. Il est question d'identifier et d'énumérer les dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires en fin de cursus. Notre second choix consiste en une analyse documentaire. Il s'agit d'une étude descriptive des sujets d'examens, des programmes, et des arrêtés ministériels relatifs à la licence de français système LMD de Blida 2. A cette analyse s'ajoute un autre outil d'investigation permettant d'identifier,

[8] La performance en linguistique est définie comme suit : « *savoir construire les énoncés [...] à partir des éléments de la langue* » Jean-Pierre Robert (2002 : 31)

ou plus exactement de confirmer les données recueillies de manière informelle, concernant l'enseignement/apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire au département de français de Blida 2. Il s'agit d'un questionnaire adressé aux enseignants permanents du département en question.

Les résultats obtenus, nous ont amenée à réfléchir aux éventuelles solutions qui pourraient aider l'étudiant de français, dès la première année de licence à acquérir la méthodologie du commentaire littéraire. Chose qui nous a amenée aussi, à proposer une démarche, ou plutôt un dispositif d'aide à la rédaction de commentaires littéraires. Ce dispositif s'appuie sur les outils théoriques proposés dans notre partie conceptuelle et prend en considération les résultats d'investigations auxquels nous sommes parvenus dans notre partie méthodologique.

Notre recherche s'articulera donc, autour de trois grandes parties : une partie conceptuelle, une partie méthodologique et une partie expérimentale.

Située au carrefour de la didactique de l'écrit et celle du texte littéraire, notre recherche nous conduira, dans le premier chapitre de la partie théorique, à revenir sur certains sentiers battus de la didactique du FLE. Il s'agit, en fait de notions-clés de notre recherche et sans lesquelles la cohérence et la pertinence de notre étude n'apparaitront pas clairement. Nous reviendrons ainsi sur des notions qui ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches en didactique du FLE. Nous définirons tout d'abord la littérature et le texte littéraire. Nous parlerons de leur importance et de leur utilité et plus particulièrement en classe de FLE. Nous nous intéresserons par la suite à l'écriture et à l'acte décrire. A ce que ce dernier exige comme compétences et/ou savoirs pour qu'il soit considéré comme acquis. Nous emprunterons quelques notions à la psychologie cognitive pour définir la lecture et son rapport à l'écriture, etc. Pour définir ces notions, nous recourrons aux travaux menés par, Anne GODARD, Nathalie MARINIER, Jocelyne GIASSON, Martine FIEVET, Amor SEOUD, Marie-José FOURTANIER et Gérard LANGLADE, Catherine TAUVERON, Laurent FOURCAULT et bien d'autres.

Le second chapitre est réservé à l'objet de notre étude, en l'occurrence le commentaire littéraire. Nous définirons cet écrit particulier. Nous expliquerons pourquoi nous utilisons deux terminologies différentes pour désigner un même type d'exercices : nous

parlerons tantôt de commentaire de textes littéraires et tantôt de commentaire composé. Nous tenterons aussi dans ce chapitre de lister les compétences et les savoirs nécessaires à l'acquisition de cette forme discursive. Les travaux de Véronique ANGLARD, de Pierre BRUNEL et Jean-Marc MOURA, nous serviront de points d'appui. Le troisième et dernier chapitre est consacré à la méthodologie générale du commentaire littéraire et aux différents plans possibles pour la rédaction.

La deuxième partie de cette recherche se divise en trois chapitres et est réservée au cadre méthodologique. Nous présenterons dans le premier chapitre notre terrain de recherche, à savoir, le département de français de L'ULAB 2. Nous définirons ensuite le système LMD et ses objectifs ainsi que les programmes de la licence. Nous nous arrêterons enfin sur les attentes et les exigences de l'université. Le deuxième chapitre est consacré à la description des outils d'investigations utilisés lors de cette recherche et aux différentes enquêtes menées pour le recueil de données. Le troisième chapitre contient les résultats obtenus et les conclusions tirées suite au dépouillement.

La troisième et dernière partie, est consacrée aux propositions et perspectives de cette recherche. Nous proposerons dans cette partie une méthode permettant aux étudiants de se familiariser avec la technique du commentaire littéraire. Ensuite et afin de vérifier l'efficacité de la démarche, nous la testerons, nous-mêmes, avec nos propres étudiants.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Situé au croisement de l'enseignement de l'écrit et celui du texte littéraire, notre objet de recherche, à savoir le commentaire littéraire, nous impose de revenir ou de proposer une réflexion sur la littérature et sur l'importance de l'enseignement du texte littéraire en français langue étrangère. En effet, le lien étroit unissant l'enseignement de la langue et celui du texte littéraire n'est plus à prouver. Le texte littéraire est considéré aujourd'hui comme un outil pédagogique fort pratique. Il est selon J. Lefebvre « *le fleuron de l'emploi d'une langue* » (2009 : 62). A. Godard quant à elle insiste sur « *le caractère pluriel des compétences qui se développent au contact des textes littéraires* » (2015 : 06). Parmi ces compétences, celle qui nous intéresse de près, est celle qui permet aux étudiants « *d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture* » Shrivastava (2010 :11).

De ce fait, la première partie de notre recherche se divisera en trois chapitres. Le chapitre 1 présentera un cadrage général sur la place et l'histoire de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire dans la didactique du français langue étrangère. Nous insisterons dans ce chapitre, sur le rôle que joue l'approche des textes littéraires dans l'acquisition d'une compétence de production écrite.

Le deuxième chapitre tentera de cerner notre objet de recherche à savoir, le commentaire littéraire. Définitions, compétences et savoirs nécessaires à la rédaction de ce type d'écrit seront présentés dans ce chapitre.

Nous réserverons le dernier chapitre à la méthodologie du commentaire littéraire et aux différents types de plans à suivre lors de la rédaction.

CHAPITRE I : littérature et enseignement du texte littéraire : de la compréhension à la production écrite

La question, longtemps débattue, de la nécessité de l'enseignement de la littérature en classe de FLE ne se pose plus. Le texte littéraire est reconnu aujourd'hui comme étant un « *matériel didactique intéressant* » A. Proscolli (2009 : 131). Il s'offre selon, le même auteur « *au développement de toutes les activités de communication langagière (de réception, de production, d'interaction et de médiation) et peut devenir un support de développement de diverses compétences…* » Op.cit.

Ainsi, nous allons voir dans ce chapitre comment la littérature et l'enseignement du texte littéraire évoluent à travers les méthodologies d'enseignement des langues et contribuent au développement d'une compétence de production écrite chez l'apprenant.

1- D'hier à aujourd'hui, la littérature dans l'enseignement des langues

Avant de poser la question du passage de la lecture à la rédaction en littérature, il convient tout d'abord de poser la question de ce qu'est la littérature, de revenir sur ses origines et son évolution dans les méthodologies de l'enseignement des langues, de définir aussi le texte littéraire et son rôle dans l'enseignement du FLE.

1.1- Qu'est-ce que la littérature ?

Nos diverses lectures sur le sujet, nous permettent d'affirmer qu'il serait vain d'essayer de répondre d'une manière exhaustive et définitive à la question : Qu'est-ce que la littérature ?

Le terme est d'autant plus difficile à définir, qu'il a toujours été considéré comme quelque chose qui va de soi, un acquis implicite sur lequel on ne s'est jamais posé de question. Pourtant, si l'on considère la littérature, d'un point de vue didactique, comme étant un « *objet* » (M. Fiévet, 2013 :16) exploitable en classe, il faudrait nécessairement développer une réflexion sur certaines caractéristiques de cet « *art du langage* » (Op.cit) qui entraineraient forcément des implications pédagogiques.

Ainsi, au lieu de chercher à enfermer la littérature dans une définition réductrice, nous préférons remonter aux origines de ce terme et aux différentes évolutions qu'il connaitra à travers les siècles. Ensuite, et vu qu'il n'est pas facile de définir avec précision le mot littérature, nous tenterons de cerner l'« *être de la littérature* » - pour reprendre une

expression de Roland Barthes, extraite de son célèbre *Degré zéro de l'écriture*[9]. Nous essaierons, par conséquent de déterminer les caractéristiques linguistiques et sociales les plus importantes de la littérature en passant par son origine et son évolution à travers les siècles.

1.1.1- Origine et évolution du mot littérature

D'après l'encyclopédie numérique Wikipédia[10], le mot littérature vient du mot latin *litteratura* qui veut dire : écriture, grammaire et culture et qui lui-même vient de *littera* qui signifie *la lettre*.

Le mot littérature apparait au XIIe siècle et avait, à cette époque-là, un sens très technique signifiant *chose écrite*. C'est seulement vers la fin du XVème siècle qu'il retrouvera le sens latin *d'érudition* ou de *savoirs tirés des livres.* Un sens qu'il gardera jusqu'au XVIIème siècle. L'expression *avoir de la littérature* signifiait en ce temps-là, *avoir de la culture* ou *être cultivé*, ce qui revient à considérer tous les domaines du savoir comme des genres littéraires.

Mais vers la deuxième moitié du XVIIème siècle, sous le règne de Louis XIV et avec son projet de ''l'honnête homme'', c'est-à-dire de l'homme au gout raffiné et aux multiples connaissances culturelles et littéraires, le sens du mot littérature évolue et désignera désormais les *Belles Lettres*. Autrement dit, est considérée comme littéraire toute œuvre jugée de « bon gout ». Au fil du temps, cette restriction sera remise en question et par les écrivains, et par les critiques et les théoriciens. Le mot littérature désignera à partir de la deuxième moitié du XVIIIème toute création langagière écrite et basée sur une certaine subjectivité.

Au début du XIXème siècle le mot littérature acquiert une nouvelle acception. Il s'applique ainsi à des textes auxquels sont accordées des qualités esthétiques discutables.

Vers la deuxième moitié du XIXème siècle, le grammairien Bernard Jullien sépare la grammaire de la littérature. Ces deux concepts, qui ont toujours été étroitement associés, ont selon ce théoricien des objets d'études différents : la littérature étudie le fond des œuvres tandis la grammaire se réduit à la description de la langue. Ainsi, la grammaire

---

[9] L'expression est reprise par : Huisman D. et MalfrayM.A dans, *Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale*, Perrin © 2000, pages 602 à 604.

[10] Consultée le 01 juillet 2016

est considérée par Bernard Jullien comme un outil permettant à la littérature d'étudier l'aspect formel des œuvres littéraires.

Aujourd'hui le sens du terme littérature s'élargit pour englober toutes les productions écrites qui se veulent littéraires par leur fonction esthétique.

Riche de sa diversité formelle et de ses sujets continuellement renouvelés, la littérature est sans conteste le lieu où se rencontrent un auteur désireux de se dévoiler et un lecteur assoiffé de savoir et désireux de prendre du plaisir le temps d'une lecture.

1.1.2- Caractéristiques du discours littéraire

Amor Séoud (1997 : 45-63) attribue à la littérature trois caractéristiques principales : la polysémie, la culture et le plaisir.

a- Littérature et polysémie

Le discours littéraire serait donc par définition un langage polysémique. Pour certains théoriciens comme Julia Kristeva, n'est pas littéraire tout discours dégageant un sens unique. Elle dit à ce propos :

> « *Serait littéraire le discours qui n'a pas épuisé son entropie, autrement dit, le discours dont la probabilité de sens est multiple, non close, non définie. Une fois l'entropie épuisée, donc le sens fixé, le discours cesse d'être reçu comme littéraire* » (1968 : 55)

Si l'on croit ces définitions, la littérarité[11] d'un texte est étroitement liée à sa charge polysémique. Et c'est justement cette polysémie qui fait du discours littéraire, un discours complexe et ambigu.

Toute œuvre littéraire est en effet, une œuvre singulière, unique. L'auteur utilise la langue qui, certes, est commune, pour créer une œuvre particulière qui n'existerait pas sans lui. On ne connaitrait pas, par exemple *A la recherche du temps perdu* sans Marcel Proust, ni *Les misérables* d'ailleurs, sans Victor Hugo. Chaque œuvre est le fruit de l'expérience, de l'intention, de la vision du monde, des émotions, de la sensibilité et du projet de celui qui l'écrit. Or, pour celui qui écrit, l'œuvre n'a qu'un seul sens : celui

[11] La notion de littérarité a été inventée dans les années 1920 par Jackobson. Elle désigne « l'objet de la science de la littérature » Eterstein et al. (2011 : 248)

qu'il voulait lui donner, le message qu'il voulait transmettre. Pourtant, une fois achevée, l'œuvre échappe à son auteur, pour reprendre une expression souvent utilisée par les critiques. Elle devient le lieu de rencontre de l'écrivain et de son lecteur. Chacun y met son présent, son passé, ses intentions et ses fantasmes.

Par ailleurs, le discours littéraire utilise un matériau qui peut être à la fois commun et particulier qu'est le langage. Le langage littéraire contribue à la création de cette polysémie caractéristique du discours littéraire. Le mot rouge par exemple renvoie à un sens unique qu'est la couleur rouge. En littérature, la couleur rouge revêt souvent un sens symbolique : le sang, la chaleur, la passion amoureuse, etc.

La polysémie et les ambigüités qui caractérisent le discours littéraire sont décelables à d'autres niveaux. Martine Fiévet, parle de « *l'ambigüité liée à la fonction esthétique* » (2013 : 18). Elle rappelle que

> « *L'écrivain crée sa voix littéraire non seulement par le message qu'il transmet, mais par la mise en œuvre du code propre à sa personnalité et à ses choix (sonorités, rythmes, figures de style…) porteuse de son message et dont elle est indissociable*. » (Ibid :19)

Martine Fiévet parle aussi de cette ambigüité liée à l'énonciation : qui parle dans la littérature ? Elle ne remet pas en cause l'idée qu'il existe un écrivain ayant des intentions et opérant des choix mais elle reconnait en parallèle qu'il existe « *une part de lui-même [de l'auteur] qui échappe à sa connaissance claire, une part inconsciente, qui le constitue, et qui évidemment, ''parle'' dans l'œuvre*. » (Ibid.).

Tout cela fait du discours littéraire, un discours particulier, ouvert à de multiples interprétations.

b- Littérature et culture

La deuxième caractéristique qui distingue le discours littéraire des autres discours est sa richesse en terme d'éléments culturels. Maria-Elftheria Galani dit que « *Les textes littéraires constituent des véhicules de culture* » (2009 : 264). Une culture qu'on ne trouve nulle part ailleurs. De ce point de vue, les textes littéraires « *se distinguent substantiellement de tous les autres* » explique Amor Séoud (Op.cit : 56). George Mounin quant à lui explique que :

> « *la littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues (...) des œuvres littéraires* » (1976 : 153).

Ainsi, la question de l'appropriation de la culture de l'autre par le biais du texte littéraire ne se pose plus. Reste à savoir de quelle culture on parle ? Amor Séoud précise que *« le culturel ne se confond pas avec ce qui est simplement d'ordre informationnel ou anecdotique* » (Op.cit : 55). Le culturel peut être défini comme :

> « *ce qui résulte à la fois, d'un ensemble de pratiques sociales et d'un ensemble de discours construits sur ces pratiques (...) : les conditions climatiques de vie, la configuration géographique des lieux et les possibilités de circulation des hommes et des produits, la faune et la flore, qui a des incidence sur les habitudes alimentaires, l'histoire des peuplements et les mouvements d'émigration, etc*. » Charaudeau (1987 : 26)

Amor Séoud ajoute à ces éléments :

> « *l'organisation de l'espace, le rapport avec le temps, les comportements et les attitudes dans les relations familiales, dans la relation au travail, à l'égard du droit et du devoir, les rapports de génération, la sexualité, le corps, les objets, etc., sont autant d'éléments, et une infinité d'autres encore, qui relèvent manifestement du culturel.* » (Op.cit : 56)

Ainsi la littérature représente le support idéal qui permet au lecteur étranger de connaitre la culture de l'autre et au lecteur natif de s'identifier et de se reconnaitre à travers la littérature du pays auquel il appartient. Amor Séoud dit à ce propos que la littérature :

> « *dans la mesure où elle véhicule les valeurs propres à une communauté, va permettre à l'usager, au travers d'un processus complexe d'identification, de projection, de repérage, etc., de s'y reconnaitre et*

> *d'avoir le sentiment d'une identité, celle d'être membre de la communauté* » (Op.cit : 60)

Nabila Benhouhou, insiste sur le caractère « *inséparable* » de la langue et de la culture. Elle précise par la même occasion, que ces derniers sont présents en force dans la littérature. Nous citons : « *la littérature véhicule également les codes culturels […] langue et littérature sont inséparables*» (2012 : 15)

c- Littérature et plaisir

Au-delà de la reconnaissance de soi ou de la découverte des multiples significations qui se dégagent d'un texte littéraire, la lecture littéraire est avant tout une source de plaisir ou de « *jouissance* » selon A. Séoud (Op.cit : 67). Le rapport du lecteur avec le texte littéraire est, selon le même auteur, « *un rapport d'amour, certains diront même amoureux* » Ibid. En effet, ce que recherche un lecteur dans une œuvre littéraire, n'est pas une information ou un sens caché mais une émotion, une évasion, une forte sensation.

La découverte du plaisir de lire s'apprend et s'acquiert dès le très jeune âge. Selon Pennac, l' « *amour du livre est un héritage infantile. Il commence avec l'audition des contes, dès l'âge où on ne sait pas encore lire* » (1992 : 19). Avec le temps, cet amour se transforme en passion, en une relation intime et solide que rien ni personne ne pourra remplacer. C'est pourquoi, didacticiens et pédagogues recommandent aux parents d'initier leurs enfants à la lecture dès la petite enfance.

Pour conclure, nous résumerons les caractéristiques du discours littéraire par une citation de Bernard UHODA : « *le texte littéraire (…) est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (…), il entraine à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (…) et il exerce l'affectivité et l'émotion*. « (2003 : 325)

1.2- Histoire de la littérature dans l'enseignement /apprentissage des langues

La littérature a connu des évolutions très contrastées à travers les siècles et les différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Sacralisée dans la méthodologie dite grammaire-traduction, utilisée comme support ou comme

« *accessoire* » Defay J-M et.al (2014 : 22) dans la méthodologie directe et la méthodologie active ; ignorée, marginalisée dans la méthodologie SGAG [12] puis redécouverte par l'approche communicative, la littérature a toujours été au centre des débats pédagogiques et didactiques.

1.2.1- Grammaire-traduction

Dans cette méthodologie qui s'est développée jusqu'aux années 1880, la littérature était considérée, d'après Anne Godard comme : « *la seule réalité linguistique et culturelle* » (Op.cit : 15). Elle était indissociable de la langue. L'apprentissage de cette dernière se faisait par la traduction de textes littéraires du latin au français. Le fait que le latin était considéré comme une langue morte, donc inaccessible à tous, mais qui avait en même le statut de « *langue mère du français* » (ibid. : 16), justifiait cette traduction.

L'approche de la littérature était « *comparatiste, rhétorique et colingue*[13] » (ibid.). Les textes eux, étaient considérés comme « *des modèles discursifs à imiter, transposer et traduire* » (ibid.). Le but de cette méthodologie était d'amener l'apprenant ou plutôt l'élève (le mot apprenant étant moderne) à acquérir l'art de l'éloquence autrement dit : « *la capacité de composer des discours et de les orner* » (ibid.).

Cette méthodologie basée essentiellement sur l'écrit, et en particulier sur la traduction et sur l'imitation des textes anciens, montrera ses limites vers la fin du XIXe siècle, et ce en raison, entre-autres, de l'absence d'apprentissage de l'oral.

1.2.2- Méthodologie directe

Entre 1880 et 1925, une nouvelle méthodologie, complètement opposée à la grammaire-traduction et donnant la primauté à l'oral s'imposera. Utilisant une démarche inductive : du connu vers l'inconnu, c'est-à-dire de l'univers familier de l'élève vers l'acquisition de nouvelles expressions, cette méthodologie, qui s'opposera à la traduction à cause du caractère indirect de celle-ci, utilisera comme supports d'abord des imagiers ensuite des petits textes. Ces textes serviront de réservoirs d'expressions et de constructions grammaticales que l'élève est censé mémoriser pour pouvoir les réutiliser dans des situations de communication.

---

[12] SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

[13] On parle de Colingue lorsque « *l'enseignement repose sur l'association de deux langues* » (Renée Balibar, 1985 : 421)

Cette méthodologie permettant aux élèves d'acquérir un français élémentaire, car fabriqué à des fins pédagogiques et obéissant à une construction grammaticale simple (sujet, verbe, complément) mais réductrice de la langue, a été abandonnée en 1925. En raison de l'absence de finalités culturelles, cette méthodologie ne correspondait plus au nouveau contexte de l'après guerre mondiale.

1.2.3- Méthodologie active

De 1925 à 1960 une méthodologie dite mixte, car elle associe les pratiques de la grammaire-traduction à ceux de la méthode directe, entre en vigueur. Il s'agit de la méthodologie active.

Tout comme dans la grammaire traduction, cette méthodologie accorde une importance particulière au texte littéraire. Elle l'utilise, comme support principal de la leçon. Et tout comme dans la méthodologie directe, elle utilise une méthode inductive allant du connu vers l'inconnu. Dans un climat interactif autour du texte, élèves et professeur approchent le texte (oralement) en procédant comme suit: l'explication des mots nouveaux, l'analyse des constructions grammaticales inconnues, les questions de compréhension de texte et enfin la réutilisation des structures et du vocabulaire par imitation.

L'objectif de cette méthodologie est de former des lecteurs capables d'acquérir, grâce à sa littérature, une compétence culturelle relative à une langue étrangère. A. Godard, en parlant de littérature dit que celle-ci « *reste considérée comme la quintessence d'une langue étrangère* » (Op. cit : 20)

1.2.4- Méthodologie SGAV

À partir des années 1960, dans un contexte politique nouveau, notamment celui de la guerre froide pour les Etats-Unis et celui de la décolonisation pour la France, de nouvelles méthodologies d'enseignement des langues émergent. Les méthodologies audio-orales qui voient le jour aux Etats-Unis d'Amérique, avaient pour objectifs de former le plus rapidement possible des militaires maitrisant des langues étrangères. Influencées par la linguistique structurale et distributionnaliste [14] et surtout par le

[14] La linguistique distributionaliste de Bloomfield « *se développe seulement à la fin du XIX siècle aux Etats-Unis. Elle ne prend pas appui sur la longue tradition européenne : il n'y a ni grammaire historique, ni grammaire comparée, ni grammaire philosophique. Cette caractéristique permet le développement de méthodes originales, qui aboutissent également à une conception structuraliste du langage* (…) Bloomfield considère que la langue fonctionne selon les mêmes principes de stimulus et de réponse que le comportement» G. SIOUFFI et D. VAN RAEMDONCK (1999 : 202)

béhaviorisme[15], ces méthodologies utilisaient des documents sonores et audiovisuels pour faire répéter inlassablement aux apprenants des structures grammaticales et un vocabulaire de base.

Inspirées par les Américains, les Français développent une nouvelle méthode d'enseignement des langues appelée la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Privilégiant les dialogues et donnant donc la primauté à l'oral, cette nouvelle méthodologie, va assigner au texte littéraire une « *fonction[s] purement accessoire[s], à la limite décorative*» diront Defay J-M et.al (Op. cit : 22). Les tenants de ces méthodes rejetteront ensuite catégoriquement l'utilisation du texte littéraire comme support ou comme prétexte à l'apprentissage de la langue. Nelson[16] , traduit par Defays et al. dira à ce propos : « *Etudier la langue à travers la littérature est à la fois infondé et inadapté à la pratique* » (Op. cit : 22)

Ces méthodologies qui avaient pour objectif de former le plus rapidement possibles des citoyens parlant une langue étrangère, utilisaient des documents sonores ou audio-visuels fabriqués à des fins pédagogiques. Les enseignants faisaient répéter aux apprenants des structures grammaticales simples et un vocabulaire de base afin de leur faire acquérir certains automatismes leur permettant de communiquer dans cette langue. C'est donc par souci de simplicité et vu que le texte littéraire était perçu comme chargé en éléments culturels qui entravent la compréhension, que celui- ci était quasiment « *banni des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle* ». Cuq et Gruca (2008 : 413)

Paradoxalement, c'est à cause de l'absence de la dimension culturelle ainsi que de la composante écrite que les méthodes structuro-globales vont montrer leurs limites vers le début des années 1980. En effet, une fois que l'apprenant a atteint le niveau élémentaire qui lui permet de communiquer dans des situations simples, il doit passer à un niveau supérieur qui lui permettrait d'affronter des situations plus complexes. Pour ce faire, il faudrait faire intervenir des compétences plus complexes, en particulier la compétence culturelle. Or celle-ci ne faisait partie des objectifs de cette méthodologie.

---

[15] « *Le béhaviorisme est une méthode psychologique fondée sur l'observation objective. Pour les béhavioristes, la psychologie est le comportement extérieur des hommes, et non l'intériorité (les pensées, les sentiments) des sujets. Il s'agit donc d'une psychologie du comportement. Ce courant a été fondé à la fin du XIXe siècle avec l'ouvrage de Thorndike, l'Intelligence Animale (1898). Watson aux Etats-Unis et Bechterev en Russie en sont les fondateurs. » http://la-philosophie.com/le-behaviorisme-definition*

[16] Nelson R-J (1959), The role of litérature in foreign language learning, The french Review, vol. 32 n°5, (456-460)

1.2.5- Approche communicative

L'enseignement /apprentissage des langues connaitra un important rebondissement au début des années 1980. L'approche communicative qui introduira le document authentique[17] dans l'enseignement du FLE et qui développera la didactique de l'écrit réhabilitera le texte littéraire en classe de langue. Considéré donc comme un document authentique, le texte littéraire sera perçu comme « *un incitant à la communication* » Defays et.al (Op. cit : 22). Il est selon Jean Peytard : « *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 fonctionnement » (1989 : 08).* Il ajoute que la littérature n'est pas *« un supplément culturel* [mais] *une assise fondatrice de l'enseignement de la langue » Ibid.*

1.2.6- La littérature à l'ère des nouvelles approches

Vers la fin des années 90, une nouvelle association est effectuée entre le texte littéraire et la linguistique, grâce l'approche interculturelle. Hélène Rufat Perello explique que « *l'apprenant-lecteur peut investir le texte de sa propre image, et le fait de solliciter son vécu stimule sa mémoire ; ainsi, il appréhende le texte comme il lui convient le mieux, en même temps qu'il s'intéresse à l'aventure de langue* » (1997 : 583).

Ainsi de nos jours, à l'ère des nouvelles approches, notamment celle de l'approche par compétence[18], la question de l'utilité de la littérature dans l'enseignement des langues ne se pose plus. Le CECRL (Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), rend à la littérature sa valeur d'antan. Sauf que, pour le Cadre, la littérature n'est plus sacralisée ou utilisée comme modèle. Désormais, la littérature fait partie des savoirs socioculturels qui doivent être maitrisés par l'apprenant au même titre que la langue. Elle permet selon Fiévet l'acquisition de plusieurs compétences *répertoriées dans le CECRL* :

---

[17] C'est-à-dire un document réel « *issu de la presse, des messages informatifs* » Defays et. Al (2014 : 23). Il est opposé à texte didactique « *créé pour des visées d'enseignement, donc artificiel ou modifié pour répondre aux besoins de l'enseignement* » Ibid

[18] « *Dans le processus Enseignement/Apprentissage l'approche permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'approche par compétence devient donc la base pédagogique de touts les constituants de l'enseignement* ». Tarek Ghazel *le 3 Janvier 2012 à 22:35) http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531. Consulté le 31 mars 2016.*

> *« Compréhension/réception de l'oral : cette activité est évidente pour des poèmes mis en musique, par exemple. Mais elle se justifie pour tous les textes dès qu'ils sont lus à haute voix.*
>
> - *Compréhension/réception de l'écrit : cela peut aller de la simple lecture du texte à la recherche fouillée, détaillée de la compréhension du contenu du texte.(…)*
> - *Interaction orale pour toute la classe. C'est le cas lorsqu'on propose un sujet de débat après l'exploitation littéraire d'un texte.*
> - *Production écrite pour l'apprenant, doublée d'interaction orale pour la classe lorsqu'on propose un travail de création à la suite de l'exploitation littéraire d'un texte. » (2013 : 22)*

Ainsi, le CECRL établit clairement le rôle et l'importance que revêt l'enseignement de la littérature dans les classes de langue.

2. Littérature et enseignement du texte littéraire

Aujourd'hui, comme le souligne Geetanjali Shrivastava, « *toutes les recherches valorisent la littérature et la mettent au cœur de la pratique pédagogique du FLE*. » (2009-2010 : 24). La littérature devient ainsi, un outil de base pour l'enseignement des langues étrangères en général et du FLE en particulier. Mais quelle littérature faut-il enseigner ? Qu'est-ce qu'un texte littéraire et quelles sont ses spécificités ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans les points qui suivent :

2.1. Quelle littérature enseigner ?

Si l'on se réfère au CECRL qui définit clairement les compétences à acquérir par l'apprenant d'une langue étrangère et qui établit une échelle de niveau allant du A1 (niveau élémentaire) au C2 (niveau avancé), nous constaterons que la littérature n'apparait qu'à partir du niveau B2. Ainsi l'apprenant de niveau B2 peut :

> « *lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.[Il] peut comprendre un texte littéraire* ***contemporain*** » CECRL (2001 : 27).

Au niveau C1, il peut

> « *Comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différents styles. [Il] peut comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec [son] domaine* » (Ibid).

Au niveau C2, l'utilisateur d'une langue étrangère peut « *lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire* » (Ibid). Ainsi l'introduction de la littérature dans les cours de FLE doit se faire de manière progressive et pas avant le niveau de l'utilisateur indépendant, à savoir le niveau B2. Il est en outre recommandé à ce stade de ne recourir qu'aux textes contemporains. Il est donc un peu tôt d'introduire la littérature dite *classique* à ce stade. Ce n'est donc qu'au niveau C2, c'est-à-dire, chez l'utilisateur expérimenté que tout type de textes, y compris les œuvres littéraires, peut être appréhendé.

Pour terminer, nous pouvons dire que toute réflexion sur la littérature et son enseignement en classe de FLE, nous amène à nous interroger sur son objet, c'est-à-dire le texte littéraire.

2.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

La réponse à cette question ne semble pas aller de soi. En effet, un grand nombre de théoriciens pensent que la définition du texte littéraire n'est pas aussi évidente qu'elle n'y parait. J. Vassevière et N. Toursel avouent que cette question est « *redoutable dans sa banalité* » (2015 : 15). J. Giasson se demande, quant à elle, si l'on « *peut réellement définir l'essence d'un texte littéraire* ? » (2008 : 03).Christian Poslaniec va encore plus loin en affirmant qu'il subsiste « *une incapacité d'énoncer une définition claire et nette de ce qui est littéraire et de ce qui ne l'est pas* » (1995 : 18). Quoi qu'il en soit, certains auteurs ont tenté de proposer des pistes de définitions : Paule Turmel-John par exemple, bien qu'elle pense « *qu'il n'existe pas de définition précise du texte littéraire* » (1996 : 51), elle le définit comme « *Tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune* ». (ibid). Ghislain Bourque lui, définit le texte littéraire comme « *le résultat d'opérations réalisant un ou plusieurs parcours qui débordent les communes mesures de la langue* » (1989 : 68).

Cela revient à dire, que le texte littéraire est un texte qui transgresse la langue. Unn texte qui ne renvoie pas toujours à la réalité qu'il désigne. Dans le célèbre vers de Paul Eluard par exemple « *La terre est bleue comme une orange* » (1929), la phrase est correcte sur la plan grammatical mais elle renvoie à une réalité complètement erronée. Cette figure d'analogie « volontairement provocante » désigne une réalité autre que celle qu'elle désigne et nécessite obligatoirement un travail d'interprétation. Ainsi, contrairement aux textes courants (mode d'emploi, formulaire, directives, etc.) qui cherchent à être utiles et donc tâchent d'être le plus précis possible, le texte littéraire lui, cherche à traduire la vision du monde et l'émotion de son auteur, c'est pourquoi, il utilise des mots connotés et des structures ou des formes propres au langage poétique.
Ainsi, dans son sens le plus large, le texte littéraire se définit souvent par opposition au texte courant. Godelieve De Koninck explique à ce propos :

> *« Le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, laisser libre cours à la fiction, adopter une écriture sans restriction, par exemple des poèmes sans ponctuation, des romans sans paragraphes. Son but est de partager un univers imaginaire. Le texte courant se doit d'être clair, de satisfaire le désir de s'informer du lecteur. Il doit respecter les règles habituelles de l'écriture pour être accessible et compréhensible* » (1998 : 57)

Cette dernière définition nous intéresse plus particulièrement car certains textes, considérés communément comme littéraires (le conte, la nouvelle, le roman, le poème, le texte théâtral) font partie intégrante de la vie universitaire de l'étudiant de licence de français.
Cela dit, le texte littéraire n'est pas un texte comme les autres. Il se distingue en effet, des autres textes par des caractéristiques qui lui sont propres.

2.3. Spécificités du texte littéraire

Jacques Vassevière et Nadine Toursel pensent que le texte littéraire est une forme d'écriture particulière qui peut être considérée, comme « *une œuvre d'art, une communication linguistique, ou une structure qui ne prend sens que dans la réception* » (2015 : 15).

- ***Le texte littéraire une œuvre d'art***

La spécificité du texte littéraire réside avant tout dans sa valeur artistique. Reconnue comme telle, une œuvre littéraire se doit de suivre l'esthétique et les formes propres à la littérature qui lui assurent sa survie. Pour Gustave Lanson, une œuvre littéraire est une œuvre d'art dont la forme se doit d'être « *parfaite* » (1979 : 346)

- ***Le texte littéraire une communication linguistique***

Avec l'évolution des Sciences du langage, certains théoriciens comme Jakobson, Roland Barthes ou Yves Citton s'intéressent à une autre particularité du texte littéraire à savoir la communication littéraire. Comparée aux autres arts, la communication littéraire utilise le langage qui lui, possède déjà un sens préalable à celui que lui confère le texte littéraire. Roland Barthes dit à ce propos que la littérature « *est faite de langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare* » (1964 : 263)

- ***Le texte littéraire et la théorie de la réception***

Les théoriciens de la réception pensent que le texte littéraire se définit par rapport à l'interaction existant entre sa structure et son destinataire. L'œuvre littéraire est donc « *la constitution du texte dans la conscience du lecteur* » Wolfgang Iser (1985 : 48-49). Ainsi la communication littéraire ne dépend pas uniquement du message transmis par le texte mais aussi et surtout de l'interprétation qu'en fait le lecteur.

2.4- Rôle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE

Si certains théoriciens contemporains montrent encore quelques réticences ou s'opposent carrément à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue, et ce en raison de la difficulté de la langue utilisée dans ce type de texte et son éloignement de la langue courante, beaucoup d'autres encouragent vivement les enseignants de langue à utiliser le texte littéraire en classe. Et ce ne sont pas les arguments en faveur de l'exploitation pédagogique de ce type de textes qui manquent.

Parmi les arguments sur lesquels s'entendent tous les défenseurs de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue, le caractère authentique de ce dernier est toujours cité en premier. Le texte littéraire permet, en effet au lecteur de vivre une expérience de lecture proche de celle que vit un lecteur natif. PauleTurmel-John dit à ce propos que le

texte littéraire est « *un document authentique par excellence […] il se prête mieux que tout autre à un apprentissage véritablement authentique* » (1996 : 52). C'est un texte qui a, selon Bourdet, « *l'avantage d'être explicite et d'être utilisé dans une situation se rapprochant de celle qu'expérimente le lecteur natif* » (1988 : 144). Martine Fiévet pense que le texte littéraire peut « *simplement faire* ***partie du corpus*** *qui permet d'étudier un fait de langue [*et qu'il*] serait aberrant de se priver de cette ressource parmi d'autres productions authentiques* » (2013 : 21)

Outre le caractère authentique du texte littéraire, il est une autre vertu sur laquelle s'accorde un grand nombre de théoriciens : le plaisir que procure la lecture du texte littéraire. Amor Séoud dit qu' « *il faut apprendre à penser l'amour du livre, le plaisir de lire comme un bien en lui-même […] enseigner la littérature c'est mettre à même d'en jouir* » (1997 : 117)

De manière générale, les théoriciens actuels attribuent au texte littéraire des qualités qui font de lui un support de choix pour l'enseignement des langues. Jean-Marc Defays et al. (2014) relèvent cinq finalités que nous résumons ici:

- Le texte littéraire permet l'acquisition de plusieurs connaissances tant culturelles que linguistiques
- Le texte littéraire contribue à la naissance d'un sujet-lecteur
- Le texte littéraire permet de porter un regard sur l'Autre et sur soi-même
- Le texte littéraire contribue à remettre en question les représentations sur le monde et à perturber les clichés et les idées reçues. Il favorise ainsi l'ouverture sur le monde et la tolérance.
- Le texte littéraire permet parfois d'éduquer à la citoyenneté.

Anne Godard de son côté voit en la littérature un outil et une « *voie d'accès à la culture anthropologique* » (2015 : 49). Elle entend par là que le texte littéraire constitue un outil de « *médiation culturelle* » (ibid). Il permet d'accéder à une « *forme de connaissance du monde différente de la connaissance scientifique* » (ibid). Le texte littéraire permet selon la même auteure l'apprentissage de l'altérité. Il est, selon Fenner « *la voix individuelle d'une culture* » (2002 :17).

Par ailleurs, plusieurs auteurs placent aux premiers rangs, après la quête du plaisir, la quête du sens et l'apprentissage linguistique. Jocelyne Giasson ajoute à cela, la contribution de la lecture littéraire dans le « *développement social, cognitif et affectif*

des élèves » (2005 : 04) mais elle ajoute surtout que c'est une activité « *contribuant à l'acquisition des connaissances, y compris, bien sûr, celle de la langue écrite* » (Ibid).

Ainsi, c'est à partir de ces différents points de vue, qui à notre sens se recoupent et/ou se complètent parfois, que nous reconnaissons l'utilité de l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE :

2.4.1- Le texte littéraire une source de plaisir

En contexte extrascolaire, certains diront que la lecture littéraire est un moyen de détente, d'évasion, une source de plaisir. Un avis que beaucoup de chercheurs partagent. Jocelyne Giasson, par exemple pense que la lecture littéraire procure « *du plaisir à celui qui s'y adonne* » (2005 : 05).

Cependant, en contexte scolaire, les avis divergent. Tous les chercheurs n'accordent pas le même degré d'importance à la notion de plaisir qui serait plutôt ''une affaire personnelle''. Jean Peytard, par exemple, pense que le plaisir n'a pas de place à l'école : « *personne ne refuse le plaisir ni la jouissance textuelle. Mais ce geste n'appartient ni à la didactique, ni à la pédagogie* » (1988 : 14). Quelques années plus tard Amor Séoud qui refuse cette occultation de la nécessité d'apprendre aux élèves à prendre du plaisir par le biais de la lecture littéraire, dit qu'au contraire « *la notion de plaisir doit être au centre des préoccupations [...] en contexte FLE* » (1997 : 118). Cela dit, apprendre à l'élève à prendre du plaisir en lisant, c'est lui donner l'occasion de lire en classe et en dehors de la classe et d'être donc en permanence en ''situation d'apprentissage'', car la lecture littéraire permet de développer de multiples compétences.

2.4.2- La quête du sens

Le texte littéraire, selon certains chercheurs, permet au lecteur de comprendre le monde qui l'entoure, de lui donner une signification. Jocelyne Giasson va jusqu'à dire que *« ni la philosophie, ni les sciences humaines ne peuvent fournir cette connaissance particulière sur l'existence que procure le roman* » (2005 : 06). Elle explique que :

> « *la littérature est un art qui fait appel à l'intégralité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité* (…)» (Ibid).

Ceci nous amène à dire qu'en contexte scolaire, le meilleur moyen de préparer un élève à affronter le monde extérieur, est celui de l'initier et de lui apprendre à lire des textes littéraires.

2.4.3- Le développement socio-affectif

Lire un roman conduit souvent, le lecteur de manière générale et le jeune lecteur plus particulièrement, à s'identifier aux personnages du récit, à vivre des émotions fortes et sincères le temps d'une lecture. Ces émotions sont d'autant plus fortes, lorsque le lecteur perçoit des ressemblances entre les sentiments exprimés dans l'œuvre et ses propres sentiments. Des sentiments souvent refoulés et inexprimés par faute de langage. Autrement dit pour n'avoir pas su mettre des mots sur des sentiments ressentis. Jocelyne Giasson le dit clairement dans ce passage : « *le jeune lecteur rencontrera dans le livre un sentiment qu'il éprouve, mais qu'il n'avait pas nécessairement encore défini ; le livre servira donc d'abord à clarifier ses sentiment* » (ibid : 07). Manguel exprime aussi le même point de vue en affirmant que « *nous lisons comme si un souvenir enfoui au fond de nous avait soudain été libéré – comme si nous connaissions une chose dont nous avions toujours ignoré la présence, ou une chose que nous sentions vaguement* » (1998 : 357). Ainsi, les lecteurs, surtout les plus jeunes d'entre eux, arrivent grâce à la lecture de textes littéraires, de romans en particulier, à bien exprimer leurs sentiments et parfois même à résoudre des problèmes qu'ils n'auraient pas pu résoudre en l'absence de lectures.

Par ailleurs, la lecture des textes littéraires, par les biais des émotions et des sentiments qu'elle fait naitre chez les jeunes lecteurs, permet à ces derniers de comprendre l'Autre (l'être humain) et de développer une certaine « *empathie* » (ibid), très importante dans un monde où tout n'est pas parfait. La littérature permet ainsi aux enfants et aux adolescents d'acquérir des qualités humaines et de devenir plus tolérants.

En outre, le texte littéraire, par le biais des variations culturelles qu'il renferme, offre au lecteur la possibilité de s'ouvrir à une « *réalité multiculturelle* » (ibid) et de réaliser donc qu'il existe d'autres modes de vie différents du sien mais tout aussi réels et intéressants.

2.4.4- La construction d'un esprit critique

Même si les cognitivistes n'expliquent pas clairement comment se construit la pensée critique chez l'apprenant, beaucoup ont pu observer que la lecture des textes littéraires permet de développer un certain raisonnement, une certaine pensée critique. Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou dit dans sa communication intitulée « Un défi pour l'enseignement interculturel » que « *le texte littéraire […] stimule l'imagination des*

apprenants/lecteurs tout en permettant le développement de leur esprit critique. » (2009 : 192). Jocelyne Giasson qui soutient la même idée, pense aussi que l'esprit critique s'acquiert par le biais de lectures littéraires. Nous citons : « *plus les élèves discutent des textes littéraires, plus ils ont de chance de développer une pensée d'ordre supérieur, une pensée critique* » (op. cit : 09). Concrètement, cela signifie qu'au contact des textes littéraires, les apprenants arrivent à reconnaitre les points de vue de l'auteur, ses positions et à les comparer avec leurs propres points de vue. De cette confrontation pourrait naitre une certaine réflexion, un certains raisonnement qui mèneraient, à la longue, au développement de l'esprit critique.

2.4.5- L'appropriation d'une compétence encyclopédique

La lecture de textes littéraires est considérée comme l'un des meilleurs moyens d'acquisition des connaissances. Thérien, explique comment le texte littéraire contribue-t-il à l'appropriation de cette compétence encyclopédique :

> « *La littérature de fiction mais aussi la poésie, la littérature autobiographique (récit de voyage, journaux, mémoires, correspondances, etc.) constituent un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco. […] il n'est pas un domaine du savoir (religion, sciences, techniques, arts), il n'est pas une réalité sociale (travail, chômage, etc.) pas une réalité économique ou politique pour lesquelles la littérature ne peut considérablement contribuer à construire l'encyclopédie* » (1997 : 26).

Voilà donc comment, la littérature permet l'acquisition des savoirs qui regroupent tous les domaines de connaissance et qui n'exclut aucune réalité qu'elle soit sociale, politique ou économique.

2.4.6- L'appropriation d'une compétence linguistique

Si l'on entend par compétence linguistique la maitrise du lexique et de la syntaxe d'une langue, le texte littéraire serait, selon plusieurs théoriciens, un outil privilégié d'appropriation de cette compétence. Jocelyne Giasson affirme (en parlant des chercheurs) que « *Tous reconnaissent que la lecture [littéraire] peut contribuer à l'acquisition du vocabulaire* » (2005 : 08). Elle ajoute qu' « *en ce qui concerne le vocabulaire, on sait qu'à partir du troisième cycle primaire, la plus grande partie du vocabulaire des élèves s'acquiert par la lecture* » (Idem).

La lecture de textes littéraires permet en outre, de comprendre le fonctionnement d'une langue, aussi bien au niveau phrastique que textuel. Selon Maria Eleftheria Galani, le texte littéraire :

> « *Fournit les apprenants d'une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxique, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique* » (2009 : 264)

2.4.7- Le développement d'une compétence de communication

Si par le passé, le texte littéraire a été négligé pour accorder la primauté à la communication dans l'enseignement des langues étrangères en général et dans celui de l'enseignement du du FLE en particulier, il retrouve aujourd'hui ses titres de noblesses pour les mêmes raisons. En effet, si le texte littéraire est réhabilité aujourd'hui dans l'enseignement, c'est parce que théoriciens et chercheurs reconnaissent l'importance du texte littéraire dans le développement des compétences communicatives. Jean-Pierre Cuq assure que le texte littéraire offre une panoplie de textes authentiques conçus « *à des fins de communication réelle* » (2003 :29).

Proscolli et Voulgaridis pensent que le texte littéraire : « *peut devenir un support précieux pour le développement avantageux de tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières des apprenants* » (2006 : 34). Ils entendent par compétences générales selon Maria Elfethéria Galani « *savoir socio-culturel, savoir être, prise de conscience interculturelle* » (2009 : 265) et par compétences communicatives langagières : « *compétence linguistique, socio-linguistique et pragmatique* » ibid.

Ainsi, grâce à sa richesse, le texte littéraire permet de développer de multiples compétences, parmi elles, la plus visée par les nouvelles approches est la compétence communicative.

2.4.8- Le développement d'une compétence de lecture et de production écrite

Outre les compétences citées précédemment, le texte littéraire permet de développer « *des habilités en lecture* » J. Giasson (2005 :09) et une compétence de production écrite.

Jocelyne Giasson explique en effet, comment l'élève acquiert des habilités en lecture au contact de textes littéraires : « *plus l'élève lit, plus il développe ses habilités en lecture, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire* » (ibid).

Nabila Benhouhou affirme de son côté que le texte littéraire permet de développer une compétence de production écrite : « « *Enseigner une langue appelle à utiliser les documents d'écriture littéraire comme supports d'acquisition notamment pour le développement de la compétence de production de l'écrit* » (2012 : 15)

Enfin, pour toutes ces raisons et pour bien d'autres, notamment en ce qui concerne le développement des habilités en lecture et en production écrite grâce à la lecture littéraire, nous pensons qu'aujourd'hui, à l'ère de l'interculturel, le texte littéraire ne doit plus, comme le dit si bien Isabelle Gruca, « *occuper une place périphérique ou chaotique* » (2009 : 182) mais plutôt *« participer de plein droit* » (Idem) à l'apprentissage des langues étrangères en général et à celui du FLE en particulier.

3- Lire et écrire en littérature

L'époque où l'on cloisonnait et l'on séparait l'enseignement des différentes aptitudes (l'expression et la compréhension, l'écrit et l'oral) est complètement révolue. Aujourd'hui, tous les chercheurs s'accordent à dire qu'un lien étroit unit la compréhension et l'expression, la lecture et l'écriture. Amor Séoud est catégorique, il faut : « *exclure désormais la séparation, théoriquement contestable et pédagogiquement condamnable, entre la pratique de la lecture (telle que nous la concevons aujourd'hui) et la pratique de l'écriture (qui doit lui faire écho)* » (1997 : 165). Ainsi, cette citation, nous amène à nous interroger sur la lecture et la compréhension du texte littéraire. Elle nous amène aussi à nous demander qu'est-ce écrire ? Comment l'écriture peut-elle ''faire écho'' à la lecture ? Autrement dit comment s'opère le passage de la lecture littéraire à la production écrite ?

3.1- Qu'est-ce que la lecture ?

Dans son acception la plus large, et avant de poser toute question sur la compréhension d'un texte ou sur le « comment lire un texte ? » et surtout « pourquoi le lire ? », nous présentons d'abord quelques définitions de la lecture selon le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert (2002 : 98).

- ***Définitions***

La lecture vient du latin médiéval «*lectura »,* issu du latin classique, *« legere » qui signifie lire.* En linguistique le mot lire veut dire : « *savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé* » »J.P. Robert (2002 :98). En didactique des langues le mot lire signifie : « *s'approprier le sens d'un message* »(Ibid).

A partir de ces définitions, nous pouvons déduire que lire un texte est loin d'être une opération de déchiffrement - « *savoir lire, ne peut s'identifier à savoir déchiffrer* » Claude Bartholy (1984 :129)-, encore moins, comme le souligne Bernard Courbon « *une simple Opération passive d'enregistrement* » (1996 : 17). Lire un texte est selon Josette Jolibert « *attribuer directement du sens à de l'écrit sans passer par le déchiffrement ou l'oralisation* » (2001 : 62). On peut dire donc, que lire un texte signifie être capable de le comprendre**.**

3.1.1. Lire c'est comprendre

Bernard Courbon, dans un ouvrage adressé aux futurs Professeurs des écoles définit le savoir lire comme suit : « *parvenir à élaborer une représentation mentale, conforme à celle que le scripteur a voulu transmettre, en s'appuyant sur des signes graphiques organisés qui constituent la langue écrite* » (1996 : 17).

La lecture serait donc, comme le montre une activité complexe résultant de l'«*activité intellectuelle du lecteur : opération de sélection des informations, de hiérarchisation, de structuration*, etc. » (1996 :17). Elle exige du lecteur des compétences diverses qu'il doit mettre en jeu lors de la lecture.

3.1.2- Les compétences de lecture

Bernard Courbon (1996 : 19-20) distingue six domaines de compétences qui rentrent en jeu lors de l'activité de lecture :

a- Des compétences qui relèvent du domaine de la pragmatique

Ces compétences veulent que le lecteur :

- Sache « pourquoi il lit ? », c'est-à-dire prenne conscience des fonctions de l'écrit et de ce qu'on appelle le projet de lecture.
- Puisse pratiquer la lecture comme un acte de langage (chaque texte a un message à transmettre)
- Puisse percevoir l'intention générale du scripteur et faire des calculs interprétatifs.

b- Des compétences qui relèvent du domaine socioculturel

Le lecteur doit :

- Se familiariser avec tous les types d'écrits sociaux et leur fonctionnement
- Percevoir les différentes connotations liées à la langue dans laquelle elles sont réalisées.
- Reconnaitre les différentes typologies textuelles, leurs caractéristiques et leur fonctionnement
- Se familiariser avec les codes non-linguistiques (symboles, schémas, images, etc.)

c- Des compétences qui relèvent du domaine linguistique

La maitrise de ces compétences implique :

- La maitrise du système graphique : l'orthographe, la morphologie
- La maitrise du système lexical : les familles de mots, les champs lexicaux, la rhétorique, le contexte linguistique
- La maitrise du système grammatical : la phrase et ses constituants
- La maitrise du système organisationnel ou textuel : la progression thématique, les anaphoriques, l'énonciation, etc.

d- Des compétences qui relèvent du domaine comportemental

Savoir-lire exige du lecteur un comportement intellectuel actif :

- La curiosité intellectuelle,
- La rapidité,

- La diversité des stratégies de lecture,
- La capacité d'anticipation (repérage rapide d'indices, formulation d'hypothèses de sens, exploration du document, rigueur dans la vérification des hypothèses, etc.).

e- Des compétences qui relèvent du domaine de l'activité cognitive

- La capacité à se servir des deux hémisphères du cerveau : l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit,
- La capacité à se servir des deux mémoires : la mémoire à long terme et la mémoire à court terme,
- La capacité à gérer les implicites et à saisir les connotations : comprendre les présupposés, les sous-entendus, les jeux de mots

f- Des compétences qui relèvent du domaine du développement sensori-moteur

Le lecteur doit jouir de :

- Une bonne discrimination visuelle
- Un développement de la mémoire visuelle
- Une rapidité dans la lecture (vitesse de balayage)

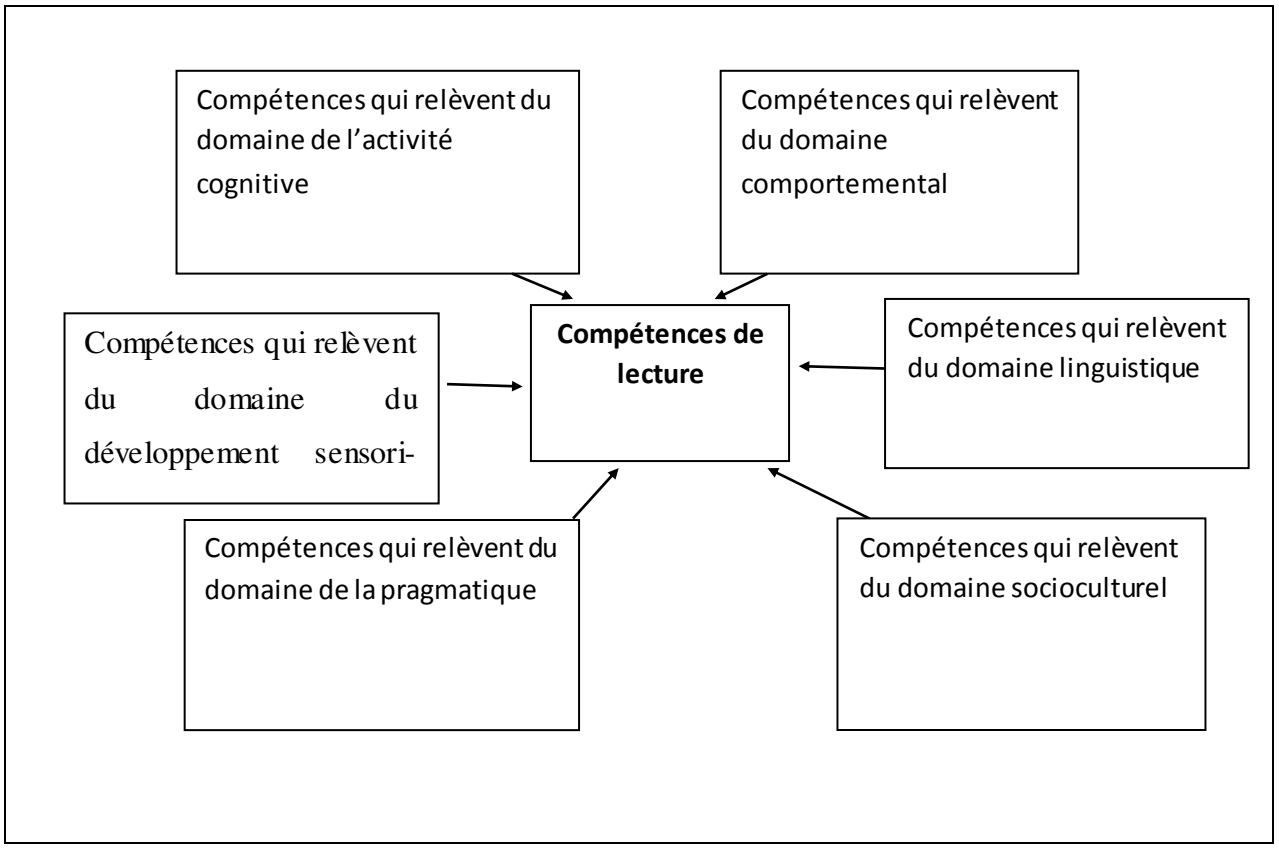


Figure 1 : Schéma des domaines de compétence mis en jeu en lecture

Après avoir exposé les compétences qui rentrent en jeu lors de la lecture, nous expliquerons dans les points qui suivent comment le lecteur procède-t-il pour accéder au sens d'un texte en langue étrangère ?

3.1.3- Lire un texte en langue étrangère

Que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, la lecture d'un texte renvoie à la compréhension du sens du texte. Or, cette dernière ne va pas de soi. Il s'agit d'une activité langagière très complexe qui nécessite plusieurs compétences et qui laisse souvent le lecteur non-natif perplexe devant un texte ''à décrypter''. En effet, face à un texte étranger, le lecteur se trouve souvent confronté à un problème de premier ordre : quel « *protocole de lecture* » J-P Goldenstein (1990 : 08) mettre en place ? Goldenstein explique qu'on se heurte souvent devant un texte à lire au « *problème matériel de la lecture* » (Ibid) et l'on se demande comment on va lire le texte?

> *« À haute voix ? Si oui, sur quel ton ? Neutre ? Lyrique ? À la manière d'une litanie ? D'un bonimenteur ? Va-t-on le lire silencieusement ? Que la lecture soit vocalisée ou ''pour les yeux'', lira-t-on le texte intégralement, ou en diagonale, comme quand on cherche un renseignement pour soi dans un annuaire téléphonique […] lira-t-on horizontalement […] ou verticalement ? etc. »* J-P Goldenstein (1990 : 08).

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyée sur la recherche de F. Desmons et.al dans laquelle il est question de la manière dont procède le lecteur pour construire le sens d'un texte. En synthétisant les travaux des théoriciens de l'approche communicative et ceux des cognitivistes, trois aspects de l'activité de construction du sens sont définis : « *la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture* » (2005 : 48)

3.1.3.1- La perception du texte

La perception ou l'approche d'un texte passe, selon F. Desmons et.al par trois moments :

a- La perception visuelle ou la mémoire sensorielle

Le premier contact avec un texte se fait avec les yeux. Lors de ce contact, une mémoire dite « *sensorielle* » C. Cornaire, et.al. (1999 : 18) saisit les images des

mots sous forme de photos et les enregistre pendant un laps de temps très court (environ un quart de seconde). Les images saisies vont être rapidement triées et une certaine sélection de mots se fait.

b- La mémoire à court terme

Une fois sélectionnés, les mots choisis sont acheminés vers la mémoire à court terme qui leur donne un sens. Il s'agit d'une mémoire temporaire qui « *stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois* » F. Cicurel (1991 :11). Elle peut selon F. Desmons et.al traiter jusqu'à sept éléments en vingt secondes

c- La mémoire à long terme

Une fois qu'un sens est donné aux mots, les éléments d'informations significatifs sont acheminés vers la mémoire à long terme. Il s'agit selon G. Vigner d' « *un dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message* » (1979 : 38). La mémoire à long terme n'emmagasine que les éléments importants. Les autres éléments sont systématiquement effacés. Les trois phases de la perception d'un texte fonctionnent en interaction et demandent une certaine rapidité du lecteur qui permet aux deux mémoirex de bien remplir leur fonction.

Sauf que, en langue étrangère, notamment lorsqu'il s'agit d'un lecteur débutant, les choses ne se passent pas comme prévu. En effet, un lecteur non-natif, bute devant le sens de certains mots, perd beaucoup de temps et empêche ainsi les deux mémoires de remplir leurs fonctions. Les mots ou les unités de sens se bousculent ainsi dans la mémoire à court terme et un encombrement s'en suit, empêchant cette mémoire de traiter ce grand nombre d'éléments et de les transférer vers la mémoire à long terme. Ainsi beaucoup d'informations importantes seront effacées et le lecteur ne parviendra pas à comprendre le sens du texte.

Voilà pourquoi, il est recommandé en langue étrangère, d'habituer l'apprenant à ne pas s'arrêter sur chaque mot ou chaque phrase inconnue et de pratiquer ce qu'on appelle la lecture globale. Une lecture qui permet selon les théoriciens de saisir le sens global d'un texte, sans pour autant comprendre le sens de chaque mot.

Pourtant, il arrive qu'un apprenant comprenne tous les mots d'un texte sans pour autant, comprendre le sens du texte. Il s'agirait alors d'une difficulté qui relève de ce qu'on appelle l'interprétation.

3.1.3.2- L'interprétation du texte

Souvent, la compétence linguistique ne suffit pas pour comprendre un texte. Nous avons vu précédemment que d'autres compétences aussi importantes que la compétence linguistique rentrent en jeu lors de cette activité langagière. En langue étrangère la compétence socioculturelle peut conditionner l'accès au sens d'un texte. En effet, la méconnaissance du contexte historique, politique, littéraire, culturel ou sociologique entrave souvent la compréhension d'un texte. La compétence socioculturelle permet l'accès à l'implicite d'un texte et donc favorise à l'interprétation de ce dernier.

3.1.3.3- Les stratégies de lecture

Desmons, Ferchaud, Godin, et. al. définissent les stratégies de lecture comme des stratégies «*personnelles, dépendantes du niveau d'instruction et des habitudes culturelles d'un individu* » (2005 : 49). Francine Cicurel, dans *Lectures interactives* (1991 : 16-21) explique que la stratégie employée par le lecteur dépend de ce qu'il attend, de ce qu'il cherche dans un texte. Elle laisse entendre qu'il existe cinq types de stratégies de lecture:

a- La lecture studieuse

C'est une lecture dans laquelle le lecteur est attentif, il veut en tirer le maximum d'informations du texte, en mémoriser certains éléments du texte, prendre des notes, etc. F. cicurel pense que dans cette lecture « *il y a souvent relecture de certains passages* » (Ibid).

b- La lecture balayage

C'est une lecture qui s'oppose à la lecture studieuse. Ici le lecteur ne cherche à lire que l'essentiel. Il ne s'attarde pas sur les détails. Cette lecture repose sur une bonne perception visuelle. Le lecteur doit être capable de tirer rapidement les informations contenues dans le texte et d'éliminer ce qui n'est pas important pour lui. F. Cicurel parle de « stratégies d'élimination » Ibid. Cette lecture est appelée également « Lecture écrémage » (Michèle Pendanx, 1998 : 88) ou « *Skimming* » (S. Bosworth, et al. 1992 :34).

c- La lecture sélective

Cette stratégie est mise en œuvre lorsque le lecteur est à la recherche d'une information bien précise. Elle repose énormément sur la perception visuelle et sur la rapidité de lecture.

d- La lecture action

Dans cette lecture le lecteur lit pour agir. C'est souvent le cas lors de la lecture des textes prescriptifs : recette de cuisine, mode d'emploi, notice, etc. C'est une lecture « *discontinue [qui] se caractérise par un va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser* » (F. Cicurel, 1991 : 16-21).

e- La lecture oralisée

C'est une lecture à haute voix qui prend souvent deux formes :

- Lire la totalité du texte à haute voix
- Lire ses notes avec fréquents « *levers d'yeux* » (Ibid). exemple : les orateurs ou les conférenciers

Les stratégies utilisées par les lecteurs non-natifs sont les mêmes qu'en langue maternelle. En fait, un lecteur qui sait lire dans sa langue maternelle est déjà en possession de stratégies de lecture, il lui suffit de les transférer en langue étrangère. Et il appartient l à l'enseignant de langue de l'aider à utiliser ces stratégies lors de la lecture.

3.1.4- La lecture littéraire

La notion de *lecture littéraire* est née selon Bertrand Daunay et al. en 1990 lors du colloque de Louvain intitulé « *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages* ? » (2011 : 196). Une notion qui intégrait pour la première fois le champ de la réflexion en didactique. Ainsi, nous reprenons ici cette notion pour tenter de la définir et pour dire en quoi elle se distingue des autres lectures.

Comme nous l'avons vu précédemment, le texte littéraire n'est pas un texte comme les autres. Il se distingue des autres types de textes par ses caractéristiques spécifiques. C'est pourquoi, la lecture littéraire est considérée comme une lecture à part, une lecture complexe qui nécessite selon Catherine Tauveron « une activité *à la fois cognitive et*

culturelle » (2002 : 40). Pourquoi cognitive ? Parce qu'elle force le lecteur à exercer « *un effort intellectif important* » (Ibid). : il doit construire ou déconstruire les éléments de l'intrigue, rechercher des indices, retrouver les pièces du puzzle pour compléter le texte qui par définition est « *incomplet* » Catherine Tauveron (2002 :40).

Pourquoi culturelle ? Parce qu'elle exige du lecteur des connaissances culturelles qui permettent d'interpréter le texte. Il appartient donc au lecteur de construire et de compléter le sens en sortant de temps à autre du texte pour « *errer et fouiller dans sa mémoire* effective et culturelle» Ibid (2002 :41).

La lecture littéraire est selon Papo et Bourgain une « *pratique signifiante* » (1989 : 25) dans laquelle le lecteur « *(re)crée du sens ou plus exactement (re)construit du sens* » (Ibid).

A la question « qu'est-ce que la littérature ? » Jean-Paul Sartre répond par cette célèbre définition : la littérature (ou ce qu'il appelle « *l'objet littéraire* ») est « *une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer* » (1948 : 52).

En définitive, la lecture littéraire se distingue des autres lectures par son ouverture aux multiples interprétations : « *Pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnus plausibles […] toutes les interprétations sont possibles* » précise Catherine Tavernon (2002 : 40).

La lecture littéraire est donc une question d'interprétation ou de « *spéculations* »(Ibid) (2002 : 41). Ainsi, outre la compétence linguistique, le lecteur ne peut accéder aux sens d'un texte littéraire s'il ne fait pas preuve de compétences multiples, toutes nécessaires à la réalisation de cette activité complexe. Nous appellerons cette compétence, la compétence de lecture littéraire.

Nous savons par ailleurs, que la lecture de façon générale et la lecture littéraire en particulier, permettent l'acquisition d'une autre compétence, tout aussi importante : il s'agit de la compétence de production écrite. Amor Séoud dit à ce propos que « *la lecture prépare l'écriture, la suscite, la provoque* » (: 166). Ainsi, nous tenterons de définir à présent, l'écriture ou l'acte d'écrire et de comprendre comment s'opère le passage de la lecture à l'écriture.

3.2- Qu'est-ce qu'écrire ?

L'acte d'écrire consiste dans son acception la plus simple, à transcrire graphiquement la parole ou la pensée de celui qui écrit. Pour Christine Barré de Miniac : « *Ecrire c'est produire un objet, une trace matérielle (…)* » (2000 : 33). Cependant, certains penseurs, comme Jacques Derrida, trouvent cette définition trop réductrice. Pour eux, l'écriture est plus qu'un simple acte de transcription graphique de la pensée, elle transcende la parole et « *englobe tout le champ du langage* »[19]. Chartier, A-M., Clesse, M. et Hebard, C. rejoignent cet avis en insinuant que l'écrit est autre chose que transcrire la parole, noir sur blanc comme on dit : « *chacun sent bien que l'oral ne se transcrit pas directement sur le papier et que d'autres transformations sont nécessaires, pour prendre en compte les spécificités de la langue écrite* » (1998 : 17). Cela dit, nous pouvons attester que didacticiens et cognitivistes sont unanimes pour dire que l'acte d'écrire est un exercice de motricité très complexe. Levy C-M., Michael, C. et Ransdell, S. définissent l'acte d'écrire comme « *une activité rédactionnlle […] ardue et complexe* » (1998 : 137). Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond et Claude Germain reconnaissent dans leur avant-propos que

> « *rédiger est un processus complexe* » (1999) et estiment qu' « *amener [les] apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée* » Ibid. Pour Cuq J-P. et Gruca I. : « *écrire (…) constitue une performance fort complexe* » (2005 : 26).

Rédiger fait partie, sans doute des activités langagières les plus complexes et les plus longues à acquérir. C'est un exercice qui exige de l'adresse, de la précision et de la rigueur dans l'organisation des éléments de la pensée. Christine Barré de Miniac pense que :

> « *L'instant d'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration des ses savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnements et de jugement* » (op. cit : 33)

---

[19] MALABOU C., *DERRIDA J. (1930-2004),* Encyclopédia Universalis en ligne, http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacques-derrida, consulté le 10 octobre 2016

En parlant de *raisonnement*, Barré de Miniac, comme beaucoup de théoriciens, reconnait que l'acte d'écrire relève de la *cognition*[20].

3.2.1- Écriture et cognition

Christine Barré de Miniac explique clairement comment et pourquoi l'écriture appartient au domaine cognitif:

> « *L'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient donc au domaine de la cognition, au sens étymologique du terme : activité de connaissance*. » (Ibid.)

Voilà pourquoi cognitivistes et psycholinguistes se sont penchés sur la question et ont proposé plusieurs modèles des opérations mentales qui précèdent la rédaction.

Parmi les différents modèles proposés, nous ne retenons que ceux qui peuvent avoir une implication pédagogique :

3.2.1.1- Les trois phases de l'écriture

Desmons, Ferchaud, Godin et.al. distinguent trois phases de l'acte d'écrire : « *une phase d'élaboration, une phase de mise en texte et une phase de révision* » (2005 :54). Ces trois opérations interagissent simultanément et dans l'ordre où elles sont présentées. Elles dépendent du niveau du scripteur et de sa capacité à passer indifféremment d'une phase à l'autre.

3.2.1.2- Les opérations de haut et de bas niveau

Lors de la rédaction, tout comme pour la lecture, des opérations mentales de niveaux différents sont mises en œuvre. Ces opérations sont de haut ou bas niveau :

- Les opérations de haut niveau témoignent de la compétence discursive du scripteur. Elles concernent selon Desmons et.al. « *la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte* » (2005 :54).

---

[20] « *La cognition (du latin cognito) est la faculté de connaitre. L'adjectif cognitif qualifie ce qui permet de connaitre ou ce qui concerne la connaissance. En psychologie, l'adjectif cognitif qualifie les processus par lesquels les informations sur l'environnement sont acquises et utilisées. Le terme cognition quant à lui désigne l'ensemble des états et l'ensemble des processus qu'un système physique, naturel ou artificiel peut avoir, lors de la construction d'une représentation interne de données externes et ceci à des fins de prise de décision d'action* » Charles Tijus (2004 : 01)

- Les opérations de bas niveau relèvent de la compétence linguistique : elles témoignent de la maitrise de la langue (syntaxe et orthographe).

3.2.1.3- La mémorisation

Tout comme pour la lecture, la compétence de production écrite repose sur la mémoire du scripteur. Aussi, la mémoire la plus sollicitée en situation d'écrit est la mémoire à long terme. Cette sorte de réservoir où sont emmagasinées les informations et les connaissances antérieures.

3.2.1.4- Le contexte de l'acte d'écriture

Nous savons que l'acte d'écriture ne prend sens que dans le contexte dans lequel il a été réalisé : on n'écrit pas pour écrire mais pour faire quelque chose. Pourtant, tout en reconnaissant le rôle du contexte dans la production écrite, les cognitivistes pensent que le contexte est généré par le texte lui-même : « *le texte […] de corrections en révisions, se modifie sans cesse, devenant alors son propre contexte* » Ibid (2005 :55).

***3.2.2-* Écrire en langue étrangère**

Écrire en langue étrangère représente une double difficulté :

- La compétence de production écrite n'est pas facile à acquérir en langue étrangère, surtout si elle n'est pas acquise en langue maternelle
- La compétence linguistique représente souvent une barrière à l'apprentissage de la langue écrite.

C'est pourquoi, la compétence de production écrite est considérée comme l'une des plus difficiles et les plus longues à acquérir chez les apprenants de langue. Pourtant, certains théoriciens pensent qu'un apprentissage précoce et progressif des savoir-faire écrits[21] et un choix judicieux des textes, peut amener progressivement l'apprenant à maitriser ces savoir-faire et à acquérir la compétence de production écrite.

3.2.2.1- Écrire dès le début de l'apprentissage

Beaucoup d'enseignants de langue, notamment ceux de FLE, se réservent d'initier très tôt leurs apprenants à l'écriture, vu qu'ils la considèrent comme complexe et réservée à un public de niveau avancé.

---

[21] « - *savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français)*
- *Savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchainer des paragraphes, produire un texte cohérent* »Desmons, et.al. (2005 : 55)

Fabienne Desmons, Ferchaud, et Godin pensent qu'au contraire, il ne faut pas attendre que l'apprenant maitrise parfaitement la langue (orthographe et syntaxe) pour lui apprendre à écrire. Ils expliquent que les différentes compétences à acquérir sont « *en interaction* » (2005 : 56) l'écriture permet, par exemple d'accéder à la lecture et vice versa : « *l'expérience de l'écriture (...) constitue un soutien indispensable pour celle de la lecture (...), la réciproque est souvent plus facile à admettre* » A.Séoud (1997 : 166).
Ainsi, les théoriciens recommandent aux enseignants de langue d'initier très tôt leur apprenant à l'écriture, en commençant par la lettre ensuite le mot, ensuite la phrase, le paragraphe pour arriver au texte. Cela permet de sensibiliser les apprenants à la constitution de « *la chaine écrite dans sa spatialité et dans son sens* » F ; Desmons (2005 :56)

3.2.2.2- Utiliser des modèles

Les théoriciens pensent qu'écrire repose sur un travail d'imitation. Il n'est pas possible « *d'écrire un texte à partir de rien* » pensent F. Desmons et.Al (ibid). Chacun de nous, sait écrire, parce qu'il a déjà été confronté à des textes. Un texte qu'il a pu lire, analyser, déconstruire, reconstruire, etc. Inconsciemment le lecteur acquiert des manières d'écrire et utilise les différentes structures acquises pour créer de nouveaux textes. Cuq et Gruca affirment que l'utilisation de modèles permet le transfert des connaissances sur les règles de fonctionnement d'un texte lors de la production écrite : « *S'appuyer sur l'exploitation de modèle types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celle-ci pour la production* » (op. cit : 188).
De ce fait, nous pensons que pour aider les apprenants à acquérir une compétence en production écrite, il faut les confronter en permanence à la lecture, tout en veillant à bien choisir ses textes.

3.2.2.3- Bien choisir ses textes

Il faut tout d'abord expliquer aux apprenants (en leur proposant des modèles) qu'il existe plusieurs types de textes. Pour les motiver, il faut leur demander d'écrire des textes qui les intéressent ou les concernent de près : « *des écrits utilitaires ou affectifs »(*Ibid).

3.2.2.4- Privilégier les écrits littéraires

Comme le texte littéraire représente un document authentique par excellence, il est recommandé par les didacticiens et les pédagogues actuels de l'utiliser comme support favorisant l'accès à la compétence de production écrite. Il ne s'agit surement pas – comme on le pensait dans les méthodes traditionnelles - de « *produire des écrivains* » A.Séoud (1997 : 162) mais d'utiliser le texte littéraire comme un support ou un « *matériel didactique* » M. Eleftheria Galani (2009 : 265) approprié à l'enseignement de la langue écrite. Il s'agit d'imiter les structures narratives ou descriptives du texte ; de copier le style ; d'apprendre à jouer avec la langue en utilisant des métaphores et des jeux de mots. L'apprenant arrive ainsi à construire de beaux textes, tout en ''s'amusant'' car l'écriture littéraire, si l'on reprend la métaphore de Catherine Tauvernon, est pour le scripteur une véritable « *aire de jeu* » (2002 : 15).

3.2.2.5- Écrire des textes à difficultés croissantes :

Pour apprendre aux apprenants à écrire en langue étrangère, l'enseignant doit établir une progression :

- Commencer par faire produire des textes courts : une petite description, compléter un dialogue, écrire une carte d'invitation, etc.
- Faire rédiger des textes de longueur moyenne : raconter un souvenir – rédiger une demande, etc.
- Faire écrire des textes plus longs et plus complexes : des textes critiques, des textes argumentatifs, des commentaires, etc.

3.3- De la lecture littéraire à la production écrite en classe de langue

L'époque où l'on séparait l'enseignement/apprentissage des quatre aptitudes langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) est complètement révolue. Nous savons aujourd'hui, que ces compétences sont en perpétuelle interaction. A l'oral par exemple, on ne peut pas parler si on ne comprend pas le discours oral. Même chose pour l'écrit, les recherches actuelles affirment toutes, qu'il existe « *des liens cognitifs forts entre ces deux facettes de la langue écrite* » (Bernard Balas. 2008 : 29), à savoir la lecture et l'écriture. Beaucoup de psycholinguistes soutiennent que les deux apprentissages sont dépendants l'un de l'autre et « *peuvent efficacement s'appuyer l'un sur l'autre* » (Ibid). D'autres accordent une certaine prévalence de la lecture sur l'écriture : Fabienne Desmons et.al. expliquent

que « *pour produire des textes, il faut en avoir lu* » (2005 : 53). Ils ajoutent que « *la compétence de production écrite est dépendante des textes lus antérieurement* » (Ibid). Cuq et Gruca pensent qu'à l'écrit : « *compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite* » (op.cit : 188)

Par ailleurs, un grand nombre de chercheurs soutiennent que le texte littéraire est le support idéal qui aide l'apprenant à acquérir une compétence de production écrite. Pour Defays et.al ; «*la littérature qui implique davantage le lecteur que d'autres textes, devrait – si elle est abordée à bon escient – susciter davantage sa réaction…et sa plume* » (2014 : 96). Pour Amor Séoud « *la lecture prépare l'écriture, la suscite, la provoque* » (1997 : 166). C'est pourquoi, l'enseignement de la deuxième doit toujours faire écho à la première : *« toute expérience de lecture peut se réaliser en étant mêlée à une expérience, aussi modeste soit-elle de l'écriture* » (Ibid). Ainsi, nous pouvons dire que le texte littéraire, s'il est bien utilisé, constitue un excellent support didactique favorisant le développement d'une compétence de production écrite chez l'apprenant. La question que nous nous posons alors : comment la littérature permet-elle le développement d'une compétence de production écrite chez le lecteur ?

Le texte littéraire constitue selon Peytard « *un document d'observation et d'analyse des effets polysémique* » (1982 : 102). Les apprenants peuvent, par le biais de lectures littéraires, développer « *la capacité d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture* » (G. Shrivastava, 2009-2010 : 11).

Le texte littéraire permet par ailleurs à l'apprenant de « *dépasser la barrière de la langue au fur et à mesure qu'il acquiert des points de repère de qualité grâce à un triple processus : l'étude lexicale, l'étude thématique et l'étude stylistique*[22] » (I. Constandulaki-Chantzou, 2009 : 74). Le « *passage à l'écriture* » pour reprendre une expression de Régine DELAMOTTE et.al. (2000 :24), est conditionné par une prise en charge sérieuse et efficace du texte littéraire. En effet, le décorticage approfondi du texte, assisté par l'enseignant peut déclencher chez l'apprenant, le désir d'écrire et de se lancer dans cette aventure scripturale, rythmée par le jeu et le plaisir.

Le recours à la littérature en classe de langue doit donc être associé à des activités d'écriture et de réécriture. Defays et.al.(2014 : 96-99) proposent trois types d'exercices qui permettent l'apprentissage de l'écriture par le biais du texte littéraire :

---

[22] Elle est selon le G. Siouffi et D. Van Raemdonck : « *une lecture grammaticale d'un texte littéraire, mais aussi un commentaire général de toutes ses caractéristiques de forme* » (1999 : 71)

- **Les activités critiques**

Elles se présentent souvent sous forme de fiches de lecture ou de commentaires de textes.

- **Les activités re-créatives**

Elles se présentent sous forme d'imitation de textes. Et il existe deux types d'imitation : l'imitation du style (le pastiche) ou l'imitation du sujet (la parodie)

- **Les activités créatives**.

Il s'agit d'activités d'écriture dans lesquelles l'apprenant cherche à s'exprimer librement, à partager un sentiment ou une réflexion, raconter un événement, donner une opinion. Si ces écrit créatifs sont d'abord des imitations conscientes ou inconscientes d'autres textes ; elles constituent néanmoins, des initiatives personnelles du scripteur. Ce sont selon D. Dupleix et B. Mègre des « *activités [s] authentique [s]* » (2007 : 08) L'enseignant doit alors encourager ce type d'initiatives afin d'amener ses apprenants à prendre du plaisir et à se surpasser en écrivant.

Conclusion

En partant des points développés dans ce chapitre, nous pouvons affirmer qu'il n'est plus possible aujourd'hui de nier l'importance de l'enseignement de la littérature en classe de FLE. En effet, nous avons pu, en faisant le tour des notions théoriques indispensables à notre recherche, fournir tous les arguments en faveur de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère, notamment l'argument qui stipule qu'au contact des textes littéraires, l'apprenant développe une compétence de production écrite.

CHAPITRE II : le commentaire de textes littéraires

Le commentaire de textes littéraires est pratiqué tout au long du parcours universitaire des étudiants de licence de français. Aussi complexe soit-il, cet exercice qui demande de la réflexion et de la rigueur, conditionne la réussite de ces étudiants. Pourtant l'approche analytique des textes littéraires n'inspire pas beaucoup les étudiants. Ils se retrouvent à chaque fois déstabilisés au moment de la rédaction. Quant à leurs supposées analyses, elles ressemblent souvent à de courtes paraphrases maladroites du texte qu'ils sont censés commenter.

En réalité, le commentaire de façon générale et le commentaire de textes littéraires (appelé aussi le commentaire composé) en particulier, n'est pas une technique simple et facile à acquérir. Tous les praticiens de la langue sont unanimes quant à la complexité de ce type discursif : pour Emmanuelle Blanc, le commentaire littéraire est un « *exercice (…) difficile et souvent paralysant* » (2014 : 03). Véronique Anglard le définit comme présentant une « *double difficulté* » (2000 : 07).

En même temps, tous ces chercheurs, pensent que la méthode du commentaire littéraire s'acquiert grâce à l'entrainement. C'est pourquoi, certains d'entre eux, proposent des méthodes du commentaire littéraire qu'ils mettent à la disposition des universitaires et des candidats au bac, afin de les familiariser avec ce type de rédaction.

Ainsi, en nous appuyant, entre-autres sur les travaux de V. Anglard, de P. Brunel et J-M Moura, de D. Bergez et d'E. Blanc nous consacrerons ce chapitre à notre objet de recherche, à savoir le commentaire littéraire.

1- Qu'est-ce que le commentaire de textes littéraires ?

Nous introduisons ce point par cette citation d'Emmanuelle Blanc qui résume bien l'essence du commentaire littéraire :

> **«** *Il est maintes façons d'apprécier, ou de faire apprécier un beau texte : les comédiens peuvent le déclamer, les philosophes peuvent en faire comprendre la profondeur selon les grilles d'interprétation qu'ils lui appliquent, psychologiques ou psychanalytiques, métaphysique, sociologique, mais il appartient au critique qui s'occupe d'esthétique […] d'étudier la pertinence du lien entre une forme artistique et son sens (…)* » (2014 : 05)

Le commentaire littéraire est donc cette forme d'expression qui permet au critique, où à l'étudiant en *Lettres* de faire apprécier la beauté d'un texte en l'analysant en profondeur et en faisant ressortir son sens caché.

1.1- Comment commenter ?

Qu'il s'agisse d'un texte philosophique, historique, politique, littéraire ou autre, le commentaire de textes consiste en un exercice qui nécessite un double travail :

- Lire et comprendre le texte en profondeur. Cette étape nécessite un travail de décorticage, de décryptage et d'interprétation.
- Rédiger un compte rendu cohérent et structuré dans lequel doivent apparaitre les enjeux du texte.

Pour ce faire, le devoir doit être organisé autour de deux ou trois idées directrices, ou problématiques d'écriture : c'est ce qu'on appelle les axes de lecture.

1.2- Commentaire littéraire ou commentaire composé ?

Le commentaire de textes littéraires est un devoir qui se veut réfléchi. Il est organisé selon divers plans et autour de plusieurs problématiques d'écriture ou de thématiques, d'où l'appellation de commentaire composé**.** Selon P. Brunel et J-M Moura, lorsqu'on parle aujourd'hui de commentaire littéraire, l'adjectif composé « *y est forcément implicite* » (op.cit. 07). Et ils précisent que « *cet exercice scolaire en usage aujourd'hui est souvent appelé ainsi* » (Ibid).

En France la dénomination de l'exercice a évolué avec les différentes réformes de l'enseignement du français.

> « *D'abord intitulée ''commentaire de texte'' en 1972, elle devient ''commentaire composé'' en 2002 puis ''commentaire littéraire'' depuis 2006. La dénomination de « commentaire de texte » est conservée au sein de l'épreuve de philosophie mais l'exercice est différent : il s'agit d'analyser un ou plusieurs textes sans recourir aux outils de langue*»[23].

C'est pourquoi, nous avons choisi tout au long de ce travail de recherche d'appeler indifféremment cet exercice, commentaire littéraire ou commentaire composé.

---

[23] Commentaire littéraire en première : https://fr.wikiversity.org/wiki/Commentaire_litt%C3%A9raire_en_premi%C3%A8re

1.3- A quoi sert le commentaire littéraire ?

Comme nous l'avons vu précédemment, la littérature est un art qui procure à celui qui s'y adonne, énormément de plaisir. Un plaisir que beaucoup de lecteurs voudraient spontanément partager ou « *prolonger* » (E. Blanc : 05). Comment prolonger ce plaisir, si ce n'est en allant dans les ''fins-fonds'' du texte ; en interrogeant chaque mot, chaque phrase ; en fouillant dans sa mémoire, en faisant appel à ses lectures antérieures, à ses connaissances sur le thème, sur l'auteur, sur le contexte, etc.

Daniel Bergez explique que « *La polysémie et la complexité de l'objet littéraire* » (2012 : 08), ne peuvent être coordonnés et synthétisés que grâce à un travail réfléchi et minutieux d'explication et d'analyse littéraire, autrement dit, que grâce à ce qu'on appelle le commentaire littéraire ou composé. En effet, commenter un texte littéraire revient à effectuer un travail à la fois proche de celui de l'archéologue qui fouille et qui prête une attention particulière à chaque détail, à chaque indice, et de celui de l'architecte qui bâtit et qui construit son œuvre en veillant à ce que chaque détail soit cohérent avec l'ensemble, tout en respectant l'art de la symétrie.

Vu l'importance de l'exercice, le commentaire littéraire fait parties des épreuves officielles des examens et concours d'aptitude en France. Bien qu'il ne soit considéré comme acquis qu'à partir du niveau B2 (c'est-à-dire dès la première), il est introduit bien plus tôt, (avant la seconde) et enseigné progressivement. L'exercice permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis linguistiques et de développer son esprit analytique et synthétique. En Algérie par contre, le commentaire littéraire ne figure pas dans les programmes de l'Éducation nationale[24], mais fait partie intégrante du quotidien de l'étudiant de licence de français. Cela étant, nous pouvons affirmer que la maitrise de la technique du commentaire littéraire constitue une condition sine qua non à la réussite dans les études universitaires des étudiants algériens de licence de français.

1.4- Spécificité du commentaire littéraire

Le commentaire littéraire emprunte certaines de ses caractéristiques à l'explication linéaire de textes et d'autres à la dissertation. P. Brunel, J-M Moura expliquent :

---

[24] Voir *: Français 1ère année secondaire*, commission nationale des programmes (2005 : 15-16) ; *Français 2ème année secondaire*, commission nationale des programmes (2005 : 15) ; *Français 3ème année secondaire*, commission nationale des programmes (2006 : 12) ;

> « *Comme pour l'explication, il importe de prendre en compte l'organisation du texte, comme pour la dissertation, il faut construire une réflexion personnelle ne suivant pas l'ordre du texte tout en servant la compréhension de celui-ci* » (op.cit. 12)

Ainsi, le commentaire littéraire est défini par ces deux théoriciens comme :

> « *Une étude organisée de manière à dégager l'unité d'un texte en analysant méthodiquement les principales significations de celui-ci, les moyens d'expression utilisés, les intentions de l'auteur, si elles sont décelables* (…) » (Ibid).

Sur le plan théorique, le commentaire littéraire se situe « *à l'entrecroisement de la linguistique, de la poétique*[25]*, de la stylistique*[26]*, de la sémiotique*[27]*, mais aussi de l'histoire et de la philosophie* » Eric Bordas et.al. (2011 : 11). Pourtant, ces disciplines ne dialoguent pas forcément les unes avec les autres : « *leurs objets ne sont pas comparables* » (Ibid). Malgré cela, le texte littéraire permet à ces disciplines de trouver un terrain d'entente et de se mettre toutes, au service de l'interprétation du sens profond qu'il renferme. Seule une approche multidisciplinaire permet au texte littéraire d'être analysé et compris en profondeur.

1.5- Quels commentaires pour quels textes ?

En classe, trois possibilités s'offrent à l'enseignant et à l'apprenant pour la rédaction d'un commentaire littéraire :

- **Le commentaire d'un passage extrait d'une œuvre littéraire étudiée en classe**

  Ce cas de figure est le plus simple, car il facilite à l'apprenant la réalisation de son commentaire. En effet, la connaissance de l'œuvre, de l'auteur, du contexte de production, des thématiques, etc., favorisent ou facilitent la réalisation du devoir.

---

[25] La **poétique** est selon Aristote « *l'étude de l'art littéraire en tant que création verbale* » Ducrot O. et Schaeffer J-M (1995 : 193)

[26] La **stylistique** est « *l'étude des particularités d'écriture d'un texte* ». https://fr.wikipedia.org/wiki/Stylistique. Issue de la linguistique, elle est « *l'héritière la plus directe de la rhétorique* ». Ducrot O. et Schaeffer J-M (op.cit.:181)

[27] La **sémiotique** est « *l'étude des signes et des processus interprétatifs* » (Ibid. : 213)

- **Le commentaire d'un passage extrait de l'œuvre d'un auteur connu et/ou construit autour d'une problématique ou d'un thème étudiés en classe**

Ne pas connaitre l'œuvre d'où est extrait le texte à commenter peut entraver la réalisation de l'exercice. Cependant, des connaissances sur l'auteur, sur le courant auquel il appartient, additionnés à des savoirs thématiques, culturels, esthétiques, historiques, techniques, etc., peuvent constituer un outillage favorable à la réalisation de commentaires de textes littéraires.

- **Le commentaire d'un texte inconnu**

Face à un texte inconnu, les rédacteurs potentiels de commentaires littéraires, se trouvent souvent désarçonnés : ils ne possèdent aucune connaissance préalable sur l'auteur, sur l'œuvre et ne disposent d'aucun contexte d'étude connu. Le seul élément matériel qu'ils possèdent est le texte lui-même. Devant ce genre de situations, le rédacteur commet souvent cette erreur fatale qu'est la reformulation paraphrastique du texte.

Pourtant, nous savons que même devant un texte inconnu, un candidat entrainé à la technique du commentaire littéraire n'aborde pas le texte complètement désarmé. Il possède déjà quelques outils qui lui permettent d'appréhender le texte et d'en faire un commentaire littéraire : la compétence de lecture méthodique, les outils de l'analyse littéraire, la rhétorique, les savoirs littéraires et culturels constituent autant d'éléments qui permettent l'accès au sens profond du texte en se basant uniquement sur le texte lui-même. Cela dit, cet exercice qui semble souvent complexe et inaccessible, peut être maitrisé grâce à l'entrainement.

1.6- Le commentaire littéraire une affaire d'entrainement.

Le commentaire littéraire est donc un exercice qui exige de l'entrainement : « *plus on fait d'exercice et plus on intègre de méthodes* » pense Véronique Anglard (2000 : 06). Elle explique, comment en dépit de la personnalité de chaque lecteur et des connaissances antérieures qui sont elles aussi personnelles (ou individuelles), le commentaire littéraire demeure un exercice qui ne varie pas beaucoup d'un lecteur à

l'autre, car il vise à cerner le sens profond d'un texte, dont l'interprétation générale est souvent la même :

> « *Apprendre à faire des commentaires (...) permet d'aller vers la signification juste du texte, qui ne varie pas, fondamentalement, d'un lecteur à l'autre. Sinon, il existerait une infinité de commentaires possibles ; or, même s'il existe des variations, l'interprétation générale demeure identique à elle-même* » (2000 : 08).

Pour Emmanuelle Blanc, apprendre la méthodologie du commentaire littéraire à l'école ne peut être pédagogiquement efficace que grâce à une « *Une méthode répétitive et scolaire* » (2014 : 10). D'ailleurs, dans un ouvrage adressé aux futurs candidats au bac, il est clairement dit que le meilleur apprentissage de la méthode du commentaire littéraire « *reste l'entraînement à l'écriture* » (1997 : 12). En effet, l'entrainement et la répétition permettent d'installer chez l'apprenant, ce que V. Anglard appelle « *des mécanismes* » (2000 :08). Il existe par exemple des thématiques récurrentes dans les œuvres littéraires : la guerre, l'amour, la folie, la quête de l'identité, etc. Ces dernières peuvent être suggérées par les champs lexicaux. De même, pour les problématiques qui reviennent souvent dans les commentaires littéraires ; la problématique de l'écriture, l'écriture engagée, etc. Les figures de style produisent des effets qui sont souvent les mêmes : l'antithèse par exemple souligne toujours un contraste entre deux choses ou deux sentiments, etc. ; la personnification[28] qui attribue des qualités humaines à des objets ou à des animaux, sert souvent à critiquer ou à rendre une réalité plus vivante. Avec la répétition et l'entrainement, le scripteur acquiert des automatismes et une certaine facilité à utiliser les outils de l'analyse littéraire pour commenter son texte.

2- Les compétences et les savoirs requis pour la rédaction de commentaires littéraires

Hormis la compétence de lecture et la compétence de production écrite, toutes deux importantes pour la rédaction de commentaires littéraires, ce type de production écrite exige du commentateur d'autres compétences d'ordre méthodologique et rhétoriques,

[28] « *Procédé qui consiste à représenter un objet ou une idée comme un être humain* » Beth A., Marpeau E. (2011 : 79)

toutes aussi importantes. Le commentaire est en fait un exercice qui repose sur une **transversalité** des savoirs et des compétences :

2.1- Compétence de lecture méthodique

La lecture méthodique est une explication de texte à la fois consciente et réfléchie. Elle permet au lecteur d'appréhender un texte de manière structurée et organisée et lui facilite l'accès à la compétence de production écrite.

Ce type de lecture mène le lecteur dans un jeu de pistes et de recherche d'indices. Le lecteur devient explorateur, il « *parcourt méthodiquement le texte en multipliant les balayages, les balisages* (…)»P. lehu (op.cit.: 165).

La lecture méthodique est une lecture organisée et ordonnée qui respecte plusieurs étapes :

1ère étape : interroger le texte :

- Après une première lecture nonchalante, le lecteur en mobilisant ses savoirs et son expérience personnelle interroge le texte : quel est le genre du texte ? son type ? sa date de parution ou de production ?, qui est l'auteur ? etc.
- En parcourant le paratexte, le lecteur parvient souvent à définir les pistes de lecture, à créer un univers d'attente, autrement dit, à formuler des hypothèses de sens.

2ème étape : **analyser méthodiquement le texte**

Plusieurs lectures s'imposent lors de cette étape. Ces lectures permettent au lecteur de valider ou de rejeter ses premières hypothèses de sens. Si celles-ci ne sont pas validées, il en formulera d'autres qu'il pourra valider suite au repérage de nouveaux indices.

Cette deuxième étape, est en effet, l'étape dans laquelle le lecteur procède au repérage d'indices et à la sélection des outils d'analyses adéquats. Il s'intéressera ainsi aux champs lexicaux, aux figures de style et aux effets qu'elles produisent, à l'énonciation, à la syntaxe, aux registres de langue etc. S'il s'agit d'un récit, le lecteur se posera des questions sur la narration, les personnages, le temps et l'espace, etc. Un lecteur bien entrainé, saura très rapidement attribuer du sens à chaque élément et sélectionner les éléments susceptibles d'enrichir sa production écrite. Il en fera ainsi une explication soignée et cohérente basée sur une démarche consciente et réfléchie. Lors de cette étape, il est recommandé, d'utiliser ce qu'on appelle les grilles de lecture.

3ème étape : interpréter et synthétiser

Dans cette étape, le lecteur procède à la mise en relation des indices recueillis lors de l'étape précédente, à les hiérarchiser et à construire du sens. « *Un processus interprétatif* » P. lehu (op. cit : 165) est alors mis en activité. Le lecteur « *synthétise les observations, et ainsi explique le texte dans sa complexité, dans son fonctionnement, dans son unité et son originalité* »(Ibid).

Pour résumer, nous pouvons dire, que la compétence de lecture méthodique fait intervenir une compétence très importance appelée : la compétence logique. Celle-ci permet, selon P. Lehu « *d'élaborer des stratégies de lecture en mettant en jeu certaines opérations mentales comme l'observation, le prélèvement de l'information, l'interprétation, l'abstraction, l'anticipation, la transposition, l'analyse, la synthèse* » (Ibid : 166).

Enfin, pour conclure nous reprendrons cette définition de P. Lehu de la lecture méthodique qui selon lui :

> « *Permet d'affiner, de vérifier, de valider, d'ajuster les premières observations et les instruments d'analyse ; elle permet encore de dégager les thèmes, les principes d'organisation, les procédés les plus fréquents, les effets dominants, les registres (…) ces démarches associées, convergent vers l'étude du texte et la construction de sens*. » (Ibid)

2.2- Compétence discursive :

Après la lecture méthodique et la construction du sens, vient l'étape de la rédaction du commentaire. Or, celle-ci ne peut se faire si le lecteur/scripteur n'est pas en mesure de rédiger un texte cohérent et intelligible. Autrement dit s'il ne ''possède'' pas ce qu'on appelle la compétence discursive.

Pour définir la compétence discursive, nous recourons à la définition du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le CECRL définit la compétence discursive comme une composante qui relève d'une compétence plus générale appelée la compétence pragmatique. Elle « *permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* ». (2001 : 96). Elle relève selon F. Desmos et.al d'opérations mentales de « *haut niveau : la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique*

d'un texte » (2005 : 54). Elle requiert la maitrise des règles de la cohésion[29] et de la cohérence[30] textuelles.

Ainsi, cette compétence permet au scripteur de rendre compte, sous la forme écrite, de la complexité d'un texte lu et analysé préalablement.

2.3. Compétence de rédaction

Certes la compétence discursive est très importante lors de toute production écrite, et elle l'est encore davantage lors de la rédaction de commentaires littéraires. Pourtant, il est une autre compétence, tout aussi importante, que doit développer le scripteur pour prétendre à la rédaction de ce type d'écrit : il s'agit de la compétence de rédaction.

Afin de bien structurer son commentaire et transmettre clairement les idées qui y sont développées, le scripteur doit témoigner d'une bonne maitrise de :

- **La mise en page**

Le commentaire qu'il soit manuscrit ou saisi par ordinateur, doit respecter les codes conventionnels de la mise en page. Les parties et les sous-parties doivent être bien évidentes, ou bien aérées comme on dit. Elles doivent donc respecter les règles suivantes :

- On sépare les grandes parties du commentaire littéraire (l'introduction- le développement – la conclusion) par un interligne double ;
- On sépare les parties du développement par un interligne simple ;
- A la fin de chaque paragraphe on observe un retour à la ligne ;
- Les débuts de paragraphes doivent être marqués par un retrait ou ce qu'on appelle un alinéa.

- **La mise en texte**

Les phrases doivent respecter, elles aussi, les règles fondamentales de l'écriture :

---

[29] « *La notion de cohésion peut être définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Appliquée au texte, la cohésion détermine si une phrase bien formée est appropriée au contexte. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent* » Siouffi G., Van Raemdonck D. (op. cit. 112)

[30] La notion de cohérence complète, au niveau de l'analyse pragmatique, celle de la cohésion, elle « *fait intervenir le contexte dans un sens plus large que la cohésion (…) ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés, mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion de connaissances du monde qui interviennent dans les enchainements textuels* ». (Ibid : 113).

- Les phrases commencent par une majuscule et se terminent par un signe de ponctuation : un point (.), un point d'interrogation (?), un point d'exclamation (!) ou les trois points de suspension(…).
- A l'intérieur de la phrase des signes de ponctuation permettent d'observer des pauses et de créer ce qu'on appelle le rythme, il s'agit de : la virgule (,), le point-virgule (;) et lez deux points (:).
- En fin de ligne, faute de place pour terminer un mot, on coupe le mot entre deux syllabes ou entre deux consonnes doubles et poursuivre sur la ligne suivante, par exemple : fabri-cation ou consom-mation.

➢ **L'insertion des références et des citations**

La rédaction d'un commentaire littéraire exige du scripteur, l'insertion de certaines références, de citations, de titres d'œuvres, etc. Toutefois, celles-ci sont toutes codifiées et doivent respecter certaines règles :

a- Les titres des œuvres

- Lorsque le commentaire est écrit à la main, les titres des œuvres doivent être soulignés, exemple : Le fils du pauvre, Mouloud Féraoun ;
- Lorsque le commentaire est imprimé, les titres des œuvres doivent apparaitre en italique, exemple : Le *fils du pauvre,* Mouloud Féraoun.

b- Le titre d'un poème, d'une nouvelle ou d'un extrait

On met entre guillemet, tout ce qui ne représente pas le titre intégral d'une œuvre :

- Le titre d'un poème extrait d'un recueil poétique : « Elévation », Les fleurs du mal (ou *Les fleurs du mal*), Charles Baudelaire ;
- Le titre d'une nouvelle appartenant à un recueil : « La chevelure », Contes et nouvelles, (ou *Contes et nouvelles*), Guy de Maupassant.
- L'extrait d'une œuvre : « Comment aiment les filles », Splendeurs et misères des courtisanes (*Splendeurs et misères des courtisanes*), Honoré de Blazac

c- **Les citations de prose**

A l'intérieur du commentaire, les citations de prose glissent dans le déroulement de la phrase. Elles sont introduites par les deux points et mises en évidence par les guillemets. Lorsque le texte est imprimé elles sont en italique.

- Exemple : commentaire d'un extrait de *Boule de suif*, Guy de Maupassant (1880)

Dès le début de l'extrait, Guy de Maupassant amène son lecteur à réfléchir sur le rôle de la religion dans la propagation de la violence : « *l'église absout sans peine ses forfaits* ».

d- **Les citations de vers**

Toujours mis entre guillemets et introduit par les deux points, il existe deux façons différentes d'insérer les vers à l'intérieur d'un commentaire :

- Soit en respectant la structure du poème en les faisant apparaitre au milieu de la ligne :
  - Exemple : commentaire de *Vie antérieure* de Charles Baudelaire :

L'élément central du décor est d'ores et déjà évoqué dans le premier vers :

« J'ai longtemps habité sous de vastes portiques »

- Soit en les insérant dans la continuité de la phrase en séparant les vers par une barre oblique :
  - Exemple : Commentaire d'Heureux *qui comme Ulysse*, de Joachim du Bellay

Dans les premiers vers du poème : « *Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage/ Ou comme cestuy-là qui conquit la toison* », Joachim du Bellay nous replonge dans les récits grecs d'Ulysse et de Jason.

2.4- Connaissances culturelles :

Selon L. Fourcaut, « *tout écrivain est tributaire du fonds culturel dont son œuvre, consciemment ou non, se nourrit. Les textes en portent donc les traces (...)* » (2013 : 12). Cette citation nous explique que la culture fait corps avec les textes littéraires et ne peut en être dissociée. C'est pourquoi, nous pensons que le commentaire littéraire qui est un exercice fréquemment utilisé dans la langue française, ne peut être rédigé sans l'appropriation de connaissances relatives à la culture française. Vassevière J. et al. affirment que la rédaction de commentaires littéraires « *exige une culture générale solide* » (2014 : 204). Cette culture permet à la fois de décrypter le texte et d'enrichir l'étude par la mise en relation du texte avec son contexte d'écriture. En effet, au moment de la lecture, il convient d'aller creuser dans sa mémoire afin de faire remonter tous les éléments culturels susceptibles de servir l'interprétation de ce texte. Ces éléments appartiennent souvent à des domaines très variés: l'Histoire, la géographie, le contexte socio-économiques, l'art, le cinéma, etc. A ce propos, Vassevière J. et al. expliquent que le commentateur doit avant toute chose « *établir le* ***contexte d'écriture*** *: l'extrait est à*

situer dans l'œuvre, la biographie, l'histoire, l'histoire littéraire, le contexte artistique » (ibid : 205).

Pour comprendre, par exemple cet extrait d'un poème de Voltaire écrit en 1756, il est impératif de se référer au contexte historique et philosophique de l'époque :

« *Dites-vous, en voyant cet amas de victimes :*
''Dieu s'est vengé, leur mort est le prix de leurs crimes ?''
Quel crime, quelle faute ont commis ces enfants
Sur le sein maternel écrasés et sanglants ?
Lisbonne, qui n'est plus, eut-elle plus de vices
Que Londres, que Paris, plongés dans les délices ?
Lisbonne est abimée, et l'on danse à Paris [...]
Croyez-moi, quand la terre entrouvre ses abimes
Ma plainte est innocente et mes cris légitimes »

Poème sur le désastre de Lisbonne.

En 1755, un puissant tremblement de terre frappe Lisbonne au Portugal et cause 25000 morts. Les philosophes de l'époque qui considéraient tous les malheurs qui frappaient l'homme, comme la punition Dieu, pensaient que cette catastrophe, n'étaient que la réponse de Dieu aux crimes commis par les Lisbonnais. Pour ces philosophes, rien n'arrive dans ''le meilleur des mondes''. Voltaire, dans ce poème se révolte contre cette philosophie et contre les philosophes qu'il désigne par « vous », en expliquant que le vice est partout et que Dieu ne peut se venger des hommes en sacrifiant des enfants innocents (les milliers d'enfants morts dans cette catastrophe).

Il convient donc de connaitre beaucoup d'éléments appartenant au domaine socioculturel, pour pouvoir rédiger un commentaire littéraire. La liste est très longue et les domaines auxquels renvoie cette culture s'avèrent très variés. C'est pourquoi, nous ne pouvons pas donner une liste exhaustive de tous ces éléments et nous nous contentons seulement de montrer à travers quelques exemples comment certaines références culturelles contribuent à la construction du sens dans un texte littéraire.

- **Les stéréotypes culturels** :

Catherine Tauveron définit le stéréotype comme « *un schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés* » (2002 : 66). Et elle donne comme exemple le thème du personnage ''avare'', elle explique que dans les représentations culturelles

françaises l'avare a « *des caractéristiques physiques (une certaine maigreur et pâleur) [et] des traits physiques (outre la fascination névrotique pour l'argent et l'horreur de la dépense, un repli sur soi, une méfiance de l'autre* » (ibid.). C'est ainsi que Catherine Tauveron explique le rôle que joue la connaissance de certains stéréotypes français (ou sur les Français) dans la lecture littéraire. Elle dit que « *le stéréotype peut être considéré comme une construction de la lecture* » (2002 : 67) et elle ajoute que « *de telles opérations ne sont possibles au lecteur que si la représentation littéraire renvoie à une image d'ores et déjà familière pour qu'il puisse la retrouver* » (Ibid.) Ainsi, connaitre certains stéréotypes peut contribuer - voire conditionner- à la compréhension d'un texte littéraire.

Notons, qu'il existe des stéréotypes qui reviennent souvent dans la littérature française et qui relèvent de ce qu'on appelle la caricature : l'ambitieux, l'opportuniste, le bohémien, le pauvre, etc. Il existe aussi un bon nombre de stéréotypes ou de représentations répandus en France sur les Belges, les Arabes, les Noirs, les Américains, les Juifs, etc. La liste est longue, et il importe donc de connaitre certains de ces stéréotypes pour construire du sens lors de la lecture littéraire.

- **L'héritage judéo-chrétien**

Selon Dussausoy-Benoit A. Urban, M-C., Fontaine, A. et Fontaine, G. « *la bible demeure présente dans l'inspiration des écrivains(…)* » (op.cit. : 26) C'est pourquoi, certains personnages bibliques ont inspiré un bon nombre d'œuvres littéraires d'expression française à travers les siècles. Parmi ces personnages, les plus connus sont bien évidemment Jésus-Christ et la vierge Marie. Il y a aussi Juda le traitre, Noé et son arche, Adam et Eve, Moïs et les dix commandements sans oublier l'histoire tragique de Caïn et Abel, etc. Les allusions aux personnages bibliques ou à leurs histoires sont omniprésentes dans la littérature française. Avoir une culture biblique permet de mieux comprendre certains textes littéraires. Nathalie Marinier affirme que « *la connaissance de ces origines est* ***obligatoire*** » (1996 : 17) et qu'il est impératif « *de connaitre la bible* » (Ibid.) pour accéder au sens d'une « *littérature [qui] ne se comprend que par l'écho affaibli et déformé de ces voix, voies anciennes mais toujours empruntées* » (Ibid.). Pour le vérifier, voyons s'il serait possible d'interpréter ces vers de Baudelaire sans se référer aux textes bibliques

1- « *Race d'Abel, dors, bois et mange ;*

Dieu te sourit complaisamment

Race de Caïn, dans la fange

Rampe et meurs misérablement

Race d'Abel, ton sacrifice

Flatte le nez du Séraphin

Race de Caïn, ton supplice

Aura-t-il jamais une fin ? »

Abel et Caïn, *Les fleurs du mal,* Charles Baudelaire

2- *Ô toi, le plus savant et le plus beau des Anges,*
Dieu trahi par le sort et privé de louanges, »

Les Litanies de Satan, Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*

La réponse à cette question est sans doute « non ». Il est difficile, voire impossible de comprendre ces vers sans évoquer le célèbre fratricide commis par Caïn à l'encontre de son frère Abel pour le premier extrait ou sans parler du péché originel et de la chute de Satan pour le deuxième. Les thèmes développés dans les deux poèmes permettent en outre, d'expliquer l'ensemble du recueil : l'origine du mal. Cela dit, se référer aux textes bibliques peut s'avérer parfois obligatoire dans l'interprétation de certains textes littéraires.

La culture contemporaine trouve ses racines dans les livres qui la fondent. Ainsi, nous pouvons dire, pour conclure que paradoxalement, la littérature qui exige des savoirs culturels pour être appréhendée, c'est en partie grâce à elle que s'acquièrent les connaissances culturelles dont nous parlons dans ce chapitre. La liste est longue, et il vraiment difficiles de dresser une liste exhaustives de tous les éléments culturels que tout lecteur étranger doit, plus ou moins, connaitre afin de mieux appréhender les textes littéraires français. En voici à titre d'exemple, quelques éléments qui nécessitent des recherches plus élaborées : les grandes dates historiques comme la date de la révolution française, les figures historiques/emblématiques comme Clovis, Charlemagne ou

Jeanne D'arc ; les présidents célèbres ; les grands monuments et musées français et leur histoire ; les quartiers, les places et les rues célèbres de Paris ; les mythes célèbres tels que la bête du Gévaudan, l'Apocalypse ou le Déluge ; le sens de certaines expressions françaises telle que « *l'enfer est pavé de bonnes intentions* » ; les symboles et les emblèmes de la France comme la marseillaise, le drapeau tricolore, la Marianne, le coq gaulois, etc.

L'allusion à telle ou telle référence culturelle dans un texte littéraire est souvent implicite. L'auteur qui compte sur la culture de son lecteur n'a pas besoin de préciser par exemple que la date 1789 renvoie à la révolution française, que Montmartre est un célèbre quartier parisien et que Marie-Antoinette était l'épouse du roi Louis VXI. Il appartient au lecteur de déduire à partir de ces indices, le contexte historique, littéraire et culturel du texte à commenter.

2.5- Connaissances littéraires

Comprendre un texte littéraire afin d'en faire un commentaire, repose, entre-autres sur les connaissances littéraires du lecteur. Plus la culture littéraire de ce dernier est riche et variée, plus le développement de l'analyse littéraire est abondant et bien illustré. Cela va de la connaissance de l'auteur, de sa vie, de ses œuvres, du courant littéraire dans lequel il s'inscrit, jusqu'à la connaissance des œuvres antérieures qui ont pu l'inspirer ou influencer son écriture. La rédaction de commentaires littéraires requiert aussi, la connaissance et l'utilisation efficace des outils de l'analyse littéraire : reconnaissance du type et du genre de texte, reconnaissance du type de discours, repérage et interprétation des figures de style, repérage et interprétation des champs lexicaux et grammaticaux, etc. Loin de vouloir dresser une liste exhaustive des connaissances indispensables à l'analyse littéraire, nous présentons dans ce qui suit les éléments qui, selon nous, font corps avec l'analyse du texte littéraire :

2.5.1. - Les grands auteurs et les grandes œuvres

Véronique Anglard affirme qu'un « *auteur n'est jamais isolé dans l'histoire littéraire. Quand il écrit il se sert toujours de ce qu'il a appris et il ouvre la voie à d'autres. La connaissance de sa biographie éclaire sa formation, les influences et les esthétiques de ses prédécesseurs ou ses contemporains» (2010 : 09).* Ainsi, connaitre la biographie d'un auteur, sa formation, les influences qu'il a pu subir au contact des mouvements esthétiques et littéraires anciens ou contemporains s'avèrent indispensables pour la

lecture et l'analyse littéraires de ses œuvres. La connaissance de l'univers de l'auteur permet au lecteur d'identifier les « *traits* » (Tauveron, C. 2002 : 65) distinctifs du style de chaque auteur. Selon Catherine Tauveron « *certains auteurs parviennent à construire un univers singulier. Chacune de leurs œuvres se reconnait alors entre toutes à ses airs de ressemblance* » (Ibid.). Ces ressemblances se rencontrent par exemple, au niveau de l'univers fictionnel à travers certains personnages récurrents. Dans *La Comédie humaine* de Balzac, les personnages voyagent, évoluent et se transforment d'œuvres en œuvre : Vautrin le forçat évadé de prison dans *le Père Goriot*, apparait dans plusieurs romans de *La Comédie humaine* et devient prêtre dans *Les illusions perdues*. Eugène de Rastignac, personnage récurrent dans l'œuvre balzacienne, est rencontré pour la première fois dans *La peau de chagrin* et réapparait dans plusieurs autres romans dont le Père Goriot où il incarne le rôle principal.

Les ressemblances peuvent aussi être repérées au niveau du style particulier de chaque auteur. L'usage d'un certain lexique ou d'une écriture particulière échappent rarement à la perception d'un lecteur habitué. La manière de décrire les personnages, de planquer le décor, d'utiliser certaines techniques narratives peut être très marquée chez certains auteurs. La reconnaissance des traits distinctifs du style d'un auteur, permet de mieux approcher un texte littéraire appartenant à ce même auteur.

En plus de la connaissance de l'auteur, nous rajoutons la connaissance des grandes œuvres de l'histoire littéraire qui est, elle aussi, indispensable à toute lecture analytique d'un texte littéraire. Nathalie Marinier pense que *« la fréquentation de grands textes (...) permet de saisir le sens de l'histoire littéraire, conçue comme partie intégrante de la culture nécessaire à toute lecture critique sérieuse* » (1996 :21). Ainsi, la connaissance de l'auteur, de ses œuvres et de son style est fondamentale pour toute analyse littéraire. En plus, le commentaire d'un texte littéraire porte souvent sur un extrait ou un morceau d'un texte, c'est-à-dire d'un ensemble plus vaste appelé, l'œuvre. Le premier travail du commentateur constitue d'abord à situer le texte par rapport à l'œuvre dont il tiré. L'étude de l'extrait ne peut se faire que par rapport à cet ensemble dont il fait partie. Marinier le dit clairement dans son livre intitulé *Commentaire composé et explication de texte* : « *Il [le morceau choisi] fait partie d'une œuvre au sens large,* ***l'opus***[31] *de tel écrivain, et s'inscrit donc dans une somme, en est un*

[31] Œuvre ou ouvrage

''morceau'' qui ne se conçoit que dans le rapport étroit à l'ensemble dont il est issu » (1996 : 27).

Néanmoins, recenser tous les auteurs français ainsi que leurs œuvres à travers les siècles et les genres littéraires, représente une tâche extrêmement difficile, voire impossible. C'est pourquoi, nous nous contentons dans cette recherche de dresser un tableau non-exhaustif des auteurs français les plus connus et de leurs chefs-d'œuvre et ce, du moyen-âge à nos jours (voir annexe 1).[32]

2.5.2. Les courants littéraires

Connaitre les principaux courants littéraires et leurs caractéristiques permet de mieux appréhender un texte littéraire. La reconnaissance d'éléments appartenant à tel ou tel courant littéraire permet en effet, de saisir la portée philosophique et/ou la visée morale de telle ou telle œuvre littéraire. Véronique Anglard soutient que pour bien étoffer son analyse, il faut connaitre « *les techniques mises au point par l'auteur [pour pouvoir situer le texte] dans le contexte historique* » (2010 : 16). Puis elle ajoute que *« les thèmes et les effets recherchés dépendent étroitement du* ***courant littéraire*** *(romantisme, réalisme, surréalisme, etc.) auquel l'auteur appartient* »(Ibid.). Il est donc difficile, voire impossible de comprendre un texte littéraire en ignorant dans quel mouvement s'inscrit son auteur. Si l'on prend une œuvre d'André Breton, *Nadja* par exemple, et si l'on ignore que Breton est un écrivain surréaliste et que l'on ne sait rien, ou peu, sur ce mouvement littéraire, il est fort probable qu'on passe à côté du sens de ce texte.

Il est possible cependant, toujours selon Anglard, même en ignorant tout de l'auteur « *de saisir intuitivement les idées d'un texte si l'on connait bien les grands mouvements littéraires* » (ibid.). Cette affirmation, nous amène à nous interroger sur ce qu'est un courant littéraire, à nous demander quels sont les courants à connaitre absolument et quelles sont les caractéristiques de ces derniers.

Il est admis aujourd'hui que des œuvres ayant en commun les mêmes caractéristiques esthétiques et des auteurs qui défendent les mêmes valeurs morales, font partie d'un même courant littéraire. Notons cependant, que la classification des différents styles, en courants littéraires n'est apparue qu'au XIXème. Ainsi, les styles ou les courants

---

[32] Sources documentaires : Bernard, D., Carbonell, A., Jabbour, N. et al. (1996), *La littérature française au bac*, Paris, Belin ; DUSAUSOY-BENOIT, A., URBAN, M-C., FONTAINE, A. et al. (2005). *Lettres ou le néant*, Paris, Ellipses ;

dominants au XVIème seront appelés : Humanisme et Pléiade. Le XVIIe siècle, marqué par deux grandes périodes esthétiques est baptisé siècle baroque puis classique. Le XVIIIe siècle est le siècle des Lumières. Le XIXe siècle est marqué par quatre grands courants : le romantisme, le naturalisme et le réalisme, le parnasse et le symbolisme.
Cela étant, nous pensons que dans le cadre de l'analyse littéraire, il est important, voire obligatoire, de connaitre les caractéristiques de chaque courant littéraire et quels sont les auteurs qui ont marqué les grands mouvements littéraires à travers les siècles. Voici donc les principaux courants littéraires du XVIe au XXIe siècle :

2.5.2.1 - Courants littéraires du XVIème siècle

Deux grands courants vont marquer ce siècle

- **L'humanisme**

La fin de cette longue période appelée le moyen-âge laisse place à une vision du monde plus moderne. En effet, sous l'influence des changements géopolitiques (la chute de Constantinople en 1453 et l'installation des Erudits Grecs en Italie) et des grandes découvertes du nouveau siècle (l'imprimerie, le nouveau continent en 1492, etc.). Les Humanistes français s'efforceront donc de réconcilier la vie et la culture. Ils s'intéresseront à cet effet aux langues anciennes (le grec, le latin, l'arabe, l'hébreu, etc.) qu'ils chercheront dans les vieux livres. Leur but est d'amener l'homme à atteindre une certaine perfection morale.
Les principes de ce courant sont basés sur le rejet du moyen-âge (considéré comme obscur et ignare) et l'éloge de l'Antiquité. Les thèmes de prédilection sont la politique, la religion, les arts, l'éducation et la pédagogie. Et les écrivains les plus connus de cette période sont François Rabelais et Montaigne.

- **La pléiade**

La pléiade est un groupe formé de jeunes poètes qui militent pour la revalorisation de la langue française. Les deux éléments les plus importants de ce groupe sont Du Bellay et Ronsard qui formeront avec d'autres jeunes poètes (De Baïf, Dorat, La Péruse, Jodelle et Belleau) ce mouvement naissant. Ce groupe de jeune poète est le premier dans le genre dans l'histoire de la littérature française. Leur principe est de codifier la poésie française, autrement dit de lui appliquer des règles d'écriture précises et de construire ainsi, un style propre à la poésie.

Les poètes de la Pléiade œuvrent à enrichir la langue française afin de lui donner des chefs-d'œuvre dignes de la poésie grecque et latine.

Leurs principes sont donc de rejeter la langue latine comme langue d'écriture et d'embellir la langue française, encore « *pauvre et vulgaire* » (Fdida, M. et Sfez, D. 1997 : 131) afin de la rendre capable de supporter la poésie dont ils veulent la charger. Pour ce faire, Du Bellay et ses coéquipiers vont aller puiser dans les dialectes provinciaux, dans le vocabulaire des artisans, dans celui des métiers, etc. Ils vont créer de nouveaux mots (des néologismes) à partir de verbes ou d'adjectifs déjà existants. Ils œuvreront également à définir concrètement les nouvelles règles poétiques : « *le recours à la périphrase (...) ; des comparaisons concrètes (...) ; une syntaxe audacieuse qui rompt avec la phrase grammaticale de la prose (...) ; une versification élaborée* » (Ibid. : 133). Les poètes de la Pléiade vont ainsi : créer ce qu'on appelle les rimes riches. Ils vont opter pour l'alexandrin et le décasyllabe pour la métrique et les rythmes des vers. Ils alterneront entre rimes féminines et rimes masculines pour les sonorités.

Les thèmes favoris de la Pléiade sont les sentiments amoureux, la nostalgie et les thèmes mythiques.

Les principes de la Pléiade sont expliqués et détaillés dans leur manifeste intitulé : *Défense et illustration de la langue française* (1549).

2.5.2.2- Courants littéraires du XVIIème siècle

Les courants dominant du XVIIe siècle sont :

- **Le baroque**

Le mot baroque vient du mot portugais *barroco* qui signifie « *perle de forme étrange et mal taillée* » (Véronique Anglard, 1999 : 02)

Ce courant est apparu en France vers la fin du XVIe siècle et s'est imposé pendant la première moitié du XVIIe siècle sous le règne de Louis XIII. Visibles aussi en art et en architecture, les mots d'ordre de ce courant artistique et littéraire sont instabilité stylistique et inconstance des sentiments.

Les principes de l'art baroque en littérature sont : l'instabilité, le culte de l'apparence, l'exagération, les ornements excessifs, les artifices du langage, la rhétorique de la confusion : antithèses, oxymores et hyperboles, sont les figures privilégiées du baroque.

Ses thématiques sont aussi celles de l'instabilité et du bizarre : la folie, le déguisement, le mensonge, la tromperie.

Les auteurs baroques les plus connus sont :

- Honoré d'Urfé (1567-1625), *L'Astrée ;*
- Théodore Agrippa d'Aubigné (1552-1630), *Les tragiques* (un long poème lyrique)

➢ **La préciosité**

Mouvement littéraire apparu en France entre 1626 et 1662. L'adjectif précieux désigne en fait, une personne qui utilise un langage peu naturel car excessivement recherché et qui exprime des sentiments exagérés.

Les réunions des intellectuels et des écrivains se tenaient dans des salons qu'on appelait, les **salons littéraires.** Ces derniers étaient tenus par des femmes. Le salon le plus connu était celui de Mme De Rambouillet. Il était fréquenté par les plus grands écrivains de l'époque : Honoré d'Urfé, Madame de Sévigné, Malherbe, Madame de Lafayette, etc. Les femmes qui tenaient ou qui fréquentaient donc ces salons étaient nobles, oisives, raffinées et habillés élégamment d'où le terme « *précieuses* ». Les salons précieux ont ainsi considérablement contribué à l'émancipation de la femme. Ils ont aussi contribué à l'épanouissement de la galanterie masculine.

Soucieux donc d'être élégants, les écrivains de sexe masculin, soigneront leur langage, chercheront leurs mots, et exprimeront de manière raffinée leurs sentiments. Les femmes aussi écriront de manière raffinée et distinguée. Elles s'appliqueront à expurger la langue française de tous les mots ‘‘impurs’’.

Les œuvres les plus connues issues de ce mouvement sont : La princesse de Clèves de Mme de Lafayette et Clélie de Mlle de Scudéry.

Aujourd'hui, le regard porté sur cette période précieuse passe essentiellement par les critiques faites à l'égard des femmes précieuses par Molière qui écrivit *Les précieuses ridicules* (1959) et *Les femmes savantes* (1672).

➢ **Le classicisme**

L'adjectif classique renvoie à toutes les œuvres parues dès 1630 et qui s'opposent par leurs caractéristiques à l'idéal baroque. Les œuvres classiques sont en effet des œuvres sobres qui ont le souci de l'élégance et de la clarté. Elles rejettent strictement la fantaisie et l'exagération qui caractérisaient la littéraire baroque et prennent pour modèles les auteurs anciens (grecs et latins).

C'est ainsi que l'idéal classique s'imposera en France dès 1660 et deviendra le modèle à suivre.

Influencés par l'humanisme, les auteurs classiques chercheront comme leurs prédécesseurs à imiter les anciens. La création de l'Académie française (1634), la centralisation politique sous le règne de Louis XIV et le désir de poursuivre le travail de la Pléiade, ont permis à une nouvelle doctrine, dite classique de voir le jour.

Dans son ouvrage *L'Art poétique* (1674), Boileau (1636-1711) fait la synthèse de la doctrine classique :

- **La classification et la hiérarchisation des genres** : la tragédie et le poème épique, considérés comme genres nobles sont classés aux premiers rangs. La comédie et les « *petits genres poétiques (ballade, sonnet, ...)* » (Fdida et Sfez, 1997 : 136) à un rang inférieur dit « *médiocre* » (Ibid.). Au dernier rang, était classé le genre théâtral au style bas, selon Boileau, nommait la Farce. Le roman, lui était banni, car considéré par Boileau comme un genre « frivole » qui débride l'imagination au détriment de la raison.

- **L'imitation des anciens :** Aristote, Sophocle, Eschyle et Tacite inspireront très souvent les grands auteurs du siècle tels que Corneille, Racine et La Fontaine.
- **L'imitation de la réalité :** l'imitation de la réalité chez les classiques a fixé des règles qui permettent de créer une illusion de réel. Pourtant, de tout temps, la réalité pouvait dépasser parfois l'entendement. De ce fait, la doctrine classique rejetait tout ce qui n'était pas admis par la raison, inacceptable. Elle transcendait ainsi le réalisme au profit de ce que les adeptes du classicisme appelaient **vraisemblable**.
- **Le culte de la raison et du bienséant :** au nom de la raison et du bon sens, les écrivains classiques s'interdisent toute fantaisie et toute imagination débordante. L'œuvre littéraire doit poursuivre trois objectif, sans jamais s'écarter de la bienséance : instruire, émouvoir, plaire.
- **La règle des trois unités :** Afin de produire une illusion de vraisemblance, des règles ont été crées afin de codifier le théâtre classique et de permettre la concordance entre l'espace (le lieu) et l'action au théâtre. L'unité de temps – l'unité d'action – l'unité de lieu. Pour résumer cette règle Boileau écrit dans *Art Poétique* III -Vers 45-46- (cité par Evelyne Amon, 1990 : 182) :

« *Qu'en un lieu, qu'en jour un, un seul fait accompli*

Tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli »

Etant donné que la tragédie classique était considérée comme le genre le plus noble du siècle, les auteurs les plus célèbres de cette période sont évidemment des dramaturges : Molière, Corneille et Racine.

2.5.2.3- Courants littéraires du XVIIIe siècle

Le XVIIe siècle est considéré par la nouvelle génération (celle du XVIIIe siècle), comme celui des contraintes idéologiques et esthétiques. C'est pourquoi, cette nouvelle génération qui cherche à se libérer de toutes formes d'absolutisme, établira de nouvelles règles, ou plutôt transgressera toutes les règles : politique, religieuses, morales et esthétiques. C'est ainsi que naitront les deux plus grands courants de ce siècle :

- **Le libertinage**

Apparu deux siècles auparavant, en Italie avec des auteurs comme Machiavel, le libertinage, est un courant de pensée qui renvoie à une personne libérée des contraintes philosophiques et religieuses. On parle alors de « *Libre penseur* » [33] Ce courant tient son nom du mot latin « *Libertus* » (ibid.) qui signifie « *affranchi* »(Ibid.). Le mot libertin prend toutefois, une autre signification : on taxe de libertine toute personne qui transgresse les convenances morales et qui s'adonne au plaisir charnel.

En France, au XVIIIe siècle, le mouvement libertin, prend de l'importance et de l'ampleur grâce aux femmes qui acquièrent plus de liberté et participent plus activement au monde intellectuel. Cette liberté qui commence d'abord par se sentir dans les conversations des salons littéraires, finira par envahir la littérature et se traduira de deux manières différentes:

- les écrivains appartenant à ce mouvement commencent par transgresser les règles du romanesque (le refus de l'intrigue, le refus du pittoresque[34], le bouleversement du schéma narratif traditionnel, etc.).

---

[33] https://fr.wikipedia.org/wiki/Libertin

[34] Définition de Larousse numérique : « *Se dit d'une tendance de l'art des jardins et de l'architecture des manoirs, en Grande-Bretagne, aux XVIIIe et XIXe s. (the picturesque). [Cette tendance se caractérise notamment par la recherche de l'asymétrie, des jeux de lumière, d'un aspect « sauvage » de la nature ; à ses caractères classiques, inspirés par la peinture du Lorrain ou de Dughet, succèdent des développements romantiques.* »
http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pittoresque/61231#kB3hAOpHYIHyjeKw.99

- Les récits libertins qui, transgressent, eux aussi, les règles morales et qui feront l'éloge du vice en décrivant ces différentes facettes, cherchent en fait, d'après les écrivains libertins à protéger la morale.

Les principaux auteurs libertins sont : Le Marquis de Sade, Choderlos de Laclos et Marivaux.

- **Les lumières**

Mouvement intellectuel né vers la fin du XVIIe siècle mais qui se développe et qui prend de l'ampleur vers la deuxième moitié du XVIIIe siècle avec la parution de l'Encyclopédie (1751-1772) de Diderot et de D'Alembert.

Ce courant est né du désir des penseurs du siècle de se libérer du dogmatisme religieux et de l'obscurantisme ayant caractérisé le siècle précédent.

Le terme *Lumières* s'oppose ainsi, à celui de « *ténèbres* » (Fdida et Sfez, op.cit. 141), *qui enveloppaient « l'esprit dogmatique ou superstitieux » (Ibid.) du XVIIe.*

Inspirés par la politique et par les écrivains anglais, les écrivains français de ce nouveau siècle, bouleverseront l'ordre établi jusque-là : ils s'opposeront à la monarchie absolue, ils lutteront contre l'ignorance et les superstitions générées par le dogmatisme religieux, ils mettront toute leur foi en l'importance de la raison et du raisonnement qui doivent dominer chez l'homme, ils accorderont leur confiance à l'homme et à sa capacité à participer au progrès, etc.

Les écrivains des Lumières sont : Denis Diderot (1713-1784), Jean Jacques Rousseau (1717-1778), Montesquieu (1689-1755)**,** Voltaire (1694-1778)

2.5.2.4- Courants littéraires du XIXème siècle

Le XIXe siècle est marqué par quatre grands courants :

- **Le romantisme**

Apparu d'abord en Allemagne et en Angleterre, le courant romantique ne connait de véritable essor en France qu'à partir de 1820. C'est en effet, grâce à la nouvelle génération de poètes (De Vigny, Lamartine, Hugo, et Musset) que ce courant, issu, ou plutôt influencé par le courant sensible, (initié par Jean-Jacques Rousseau), se développe en France et devient la sensibilité dominante du nouveau siècle.

Le courant romantique, marqué par une rupture totale avec le courant classique, exprime son refus de voir le monde dominé uniquement par la raison. Les écrivains classiques développeront ainsi un goût profond pour le mystère et l'irrationnel. La

sensibilité romantique est centrée autour du « *moi* ». Le héros romantique cherche à exprimer ses sentiments profonds et à se situer dans l'univers, en utilisant le pronom personnel « *je* ». Cela dit, le héros romantique, n'est pas pour autant un personnage égoïste, bien au contraire : en cherchant à comprendre ses sentiments et à connaitre sa place dans l'univers, le héros romantique « *tient à prendre part aux luttes sociales qui amèneront le bonheur à l'humanité entière.* » (Fdida et Sfez, op.cit. 148).

Ainsi, les thèmes privilégiés des auteurs romantiques se concentreront autour du cœur et du sentiment ; de la sincérité envers soi-même et envers les autres ; du goût de la solitude d'un côté et de la conquête de la terre et de la société de l'autre, etc.

Les principaux écrivains romantiques sont : Victor Hugo, Stendhal, Chateaubriand, Honoré de Balzac, Lamartine, De Vigny, Mérimée, etc.

- **Le réalisme**

Considéré comme le précurseur de ce courant, Honoré de Balzac, qui prend quelques distances par rapport au romantisme, propose de nouvelles techniques d'écriture. En effet, Balzac, présente dans l'avant-propos de *La comédie humaine*, les principes de ce nouveau courant. Pour lui, l'écrivain ne doit pas se contenter de peindre la réalité et d'écrire des vers mais d'être aussi un savant et un philosophe. Il doit, comme un savant expliquer l'influence du milieu social sur le comportement humain, et comme un philosophe, « *rendre compte dans la fiction, des leçons de l'Histoire* » (Fdida et Sfez, op.cit. 151). L'écrivain réaliste, comme Balzac, doit avoir toujours un stylo en main. Soucieux de rendre compte ou de décrire objectivement la société dans ses moindres détails, et doté d'une observation minutieuse, l'écrivain réaliste est en permanence en quête du détail vrai.

C'est donc à partir de recherches minutieuses et de documentations abondantes qu'ont vu le jour les plus grandes œuvres appartenant à ce courant : *Madame Bovary* (1857), l'Education sentimentale (1869) ou encore *Bouvard et Pécuchet* (1880).

Ce courant, qui tente de décrire la réalité dans ses moindres détails et de l'expliquer en même temps, rencontre cependant une difficulté de taille : celle du style. Comment rendre compte d'une réalité parfois ''odieuse'', en utilisant un style orné et raffiné ? Il s'agit d'une contradiction (ou d'une incompatibilité) que les auteurs réalistes eux-mêmes reconnaissent. Flaubert dit qu'il existe en lui « *deux bonhommes distincts, l'un épris de lyrisme, l'autre qui creuse et fouille le vrai tant qu'il peut* » (Ibid. : 152).

Les principaux écrivains réalistes sont : Balzac, Flaubert, Maupassant,

➢ **Le naturalisme**

Inscrit dans le prolongement du courant réaliste et en opposition claire au romantisme, le courant naturaliste est apparu en France vers les années 1880 grâce à Emile Zola**.**

Inspiré par les travaux de Darwin et surtout ceux de Claude Bernard[35], Emile Zola définit sa conception de l'œuvre littéraire à laquelle il introduit la méthode scientifique et expérimentale. Zola s'inspire aussi des travaux de l'historien Hyppolite Taine et s'applique à adapter la méthode déterministe à la littérature.

C'est donc en appliquant la méthode scientifique et expérimentale d'un coté et la méthode déterministe de l'autre qu'Emile Zola, réalise son immense fresque sociale : vingt romans regroupés sous le titre des Rougon-Macquart.

Afin d'appliquer les principes de ce courant littéraire, les écrivains naturalistes utilisent des descriptions abondantes. Ils s'appliquent surtout à décrire le milieu dans lequel évoluent les personnages et son rôle déterminant dans l'évolution de ces derniers.

Les principaux écrivains naturalistes sont : Zola, Maupassant, Daudet, Huysmans, etc.

➢ **Le symbolisme**

Le symbolisme est un courant qui s'est développé à partir de la première moitié du XIXe siècle en France, mais qui n'a pu s'affirmer en tant que courant dominant qu'à partir des années 1880. Remettant en cause le « *matérialisme borné* » (Sfez et Fdida, op. cit. 155) des courants précédents (romantisme et réalisme) et succédant au Parnasse[36], le symbolisme traduit selon Véronique Anglard « *la volonté de déchiffrer les mystère du moi et du monde* » (1999 : 46). Le symbolisme s'attachait à établir des correspondances entre deux réalités distinctes : les sensations et les objets du monde. C'est pourquoi, les auteurs issus de ce courant utilisaient des images et des analogies. Le précurseur du symbolisme, celui qui excellait dans l'art du symbole et des Correspondances[37] était bien évidemment Charles Baudelaire.

Les écrivains symbolistes, qui étaient surtout des poètes, s'étaient éloignés du réel et tournés vers un monde spirituel, plus purs et plus parfait.

---

[35] « *Claude Bernard, né le 12 juillet 1813 à Saint-Julien (Rhône) et mort le 10 février 1878 à Paris, est un médecin et physiologiste français. Considéré comme le fondateur de la médecine expérimentale (…), on lui doit (…) les fondements de la biologie moderne*. » https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Bernard

[36] Le parnasse mouvement poétique qui s'est développé au XIXe siècle avec Théophile Gautier. C'est un mouvement qui préconise selon Sfez et Fdida « *une poésie pure, dégagée de toute allégeance à un message quelconque ou à une ambition sociale* » (1997 : 149)

[37] D'où le célèbre poème, *Correspondance*, quatrième poème des Fleurs du mal (1857)

Les principaux écrivains symbolistes :

- Charles Baudelaire, le précurseur ;
- Jean Moréas auteur du premier manifeste de l'école symboliste (Lettre parue dans le Figaro le 18 septembre 1886) ;
- Stéphane Mallarmé, le premier théoricien
- Paul Verlaine, le premier représentant (qui brise la structure du vers) du symbolisme

2.5.2.5. - Courants littéraires du XXème siècle

Trois grands et derniers représentants de la littérature classique en France domineront le début du XXe siècle : Marcel Proust, André Gide et Palu Valéry. Bientôt d'autres générations et d'autres idées se projetteront au devant de la scène.

- **Le surréalisme**

Le mouvement surréaliste qui « *unit le réel et l'irréel* » (Anglard, 1999 : 53) s'est développé en France dans l'entre-deux-guerres. Les principaux fondateurs de ce courant sont : André Breton, Louis Aragon et Philippe Soupault.

Traumatisés et horrifiés par la guerre, la nouvelle génération d'écrivains proclame la négation et le rejet de tout l'héritage culturel et esthétique d'avant-guerre. Inspirés par le mouvement dada[38] , qu'ils développent et transforment en surréalisme.

André Breton et ses disciples fondent en 1919, la revue *Littérature*. Influencés déjà par les écrits de Sade, la révolte sociale de Marx et la théorie de l'inconscient de Freud, ils inventent ce qu'ils appellent *l'écriture automatique* ou *la dictée de l'inconscient*[39].

Rejetant catégoriquement les conventions stylistiques et artistiques traditionnelles, les écrivains surréalistes ''donnent la parole'' à l'inconscient et accordent de l'importance au hasard qui participe, selon eux, dans la création littéraire et artistique.

Les principaux écrivains surréalistes sont :

---

[38] Le mouvement Dada est né à Zurich grâce à « *Tristan Tzara (1896-1963), Hans Ard, Richard Huelsenbeck, ces jeunes expatriés européens (…) [dont] le groupe n'accorde plus de crédit à la fiction et remet en question la fonction de l'art dans la société* » (Anglard, 1999 : 53-54)

[39] « *L'écriture automatique consiste à se mettre dans un état de réceptivité et de disponibilité psychique totales, entre le rêve et la veille, et à noter au fil de la plume le courant de mots qui jaillit. ''Ecrivez vite, recommande Breton, sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas être tenté de vous relire''. Passif, celui qui écrit borne son rôle à enregistrer : il s'agit en somme d'écrire dans un état second, sous la dictée de l'inconscient, hors de tout contrôle et de toute censure, sans aucune intervention de l'esprit critique* » (Claude Eterstein, 2011 : 147).

Hormis Breton, Aragon et Soupault, d'autres écrivains se joindront au mouvement : Paul Eluard, Vitrac, Artaud, Desnos, etc., ils composeront le *Manifeste du surréalisme* sous la direction de Breton en 1924.

- **L'existentialisme**

Les écrivains existentialistes s'insurgent non seulement - comme leurs prédécesseurs - contre le scientisme du siècle précédent, mais contre le concept même ''d'être''. Les existentialistes pensent que les êtres sont perpétuelle évolution. C'est pourquoi, il n'est pas possible de définir la nature de l'homme en généralisant ses traits. Les existentialistes s'intéressent à l'existence individuelle de l'homme. Ce dernier « *doit s'assumer seul (...)* » (Anglard, op.cit. 58). L'existentialisme se fonde essentiellement sur la nécessité d'affirmer sa liberté et de refuser les valeurs établies.

C'est dans cette nouvelle optique philosophique, que l'existentialisme – qui vient remplacer le surréalisme- voit le jour en France. Et c'est grâce à Jean-Paul Sartre qui dirigeait la revue *Les temps modernes* que l'existentialisme est médiatisé et est devenu une mode chez les jeunes lettrés.

Les écrivains les plus connus de ce courant restent Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir sa compagne. Le premier évoque dans ses romans *La Nausée* (1938) et *Le Mur* (1939), la difficulté à se détacher du monde matériel et à renoncer à l'image idéale que tout homme cherche à se donner. La deuxième (Simone de Beauvoir) s'intéresse et défend la condition féminine. Elle écrit *Le deuxième sexe* en 1949 (un essai) et *Les Mandarins* en 1954. Ce dernier accentue le désaccord entre Jean-Paul Sartre et Albert Camus qui ne partageaient pas le même avis sur les crimes soviétiques.

A cause de ce désaccord, Camus s'éloigne de Sartre et critique l'idéalisme existentialiste. Il renoue, à cet effet, avec la réalité que Sartre ''renie''. Aussi, s'il s'interroge dans *L'étranger* (1942) sur les raisons de l'existence de l'homme, il semble répondre en quelque sorte dans *La Peste* (1949) à cette question : « *l'existence ne vaut d'être vécue que dans la conscience lucide de ses limites* » (Anglard, op.cit. : 60)

- **Le nouveau roman**

Le nouveau roman est l'appellation donnée au mouvement littéraire qui dans les années 1950-1960 s'insurge contre le roman au sens traditionnel du XIXe siècle (ou plus précisément au sens balzacien du terme) : déroulement linéaire de l'intrigue romanesque, la notion de héros, l'omniscience du narrateur, la vraisemblance, etc. Pourtant, la remise en cause de la psychologie et de la narration traditionnelle, a déjà

préoccupé de nombreux écrivains français auparavant : Flaubert et Roussel qui considéraient l'écriture romanesque comme « *une sorte de jeu combinatoire* » (Anglard, op.cit. : 61) et André Gide qui pratiquait « *la mise en abyme*[40] » (Ibid.) ont tous contribué à la destruction de la narration. Sans former une vraie école du mouvement, un groupe d'écrivains : Michel Butor, Jean Ricardou, Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute, et Claude Simon, rassembles tous autour du Célèbre Philippe Sollers, suscitent par leur nouveau style de nombreux débats. Les nouveaux romanciers qui rejettent donc l'héritage traditionnel du roman, font des vies intérieures de leurs personnages, le centre d'intérêt de leur récit.

Les principales œuvres issues de ce courant : *La modification* de Michel Butor, *Les Gommes* d'Alain Robbe-Grillet, La route des Flandres de Claude Simon.

2.5.2.6- Courants littéraires du XXIe siècle

Le XXIème siècle qui ne fait que commencer, et dont la postériorité parlera sans doute avec beaucoup d'intérêt, connait, à l'instar des siècles précédents de grands changements et de grandes ruptures. Entre continuité, reniement, voire renouement, avec le passé, la nouvelle génération d'écrivains, influencée par les nouvelles technologies et par la mondialisation, inventera à son tour de nouvelles techniques d'écriture et s'affirmera grâce à des auteurs comme : Michel Houellebecq, Marc Levy, Erik Orsenna, Gao Xinjiang en 2001, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Patrick Modiano etc. Cependant, il est encore, à notre sens, assez tôt de parler de mouvement ou de courant littéraire dominant. C'est pourquoi nous préférons laisser le temps, et les futurs critiques, nous parler de la littérature de ce début du XXIème siècle.

2.5.3- L'héritage grec dans la littérature française

La littérature grecque est, et a toujours été, une source d'inspiration pour les écrivains. Elle leur offre selon N. Marinier « *différentes versions d'une même intrigue remaniable à l'infini* » (1996 :19). Les mythes grecs sont en effet, passionnants. Ils offrent à l'imaginaire des écrivains, des intrigues extraordinaires et des personnages dont la

---

[40] « *Technique exploitée par les peintres qui, sur leur toile, font se réfléchir dans un miroir la scène qu'ils représentent* » (Anglard, 1999 : 61)
Christiane Achour et Amina Bekkat (2002 : 165), distinguent trois types de mise en abyme :

- La première prospective, réfléchit avant terme l'histoire à venir
- La deuxième rétrospective, réfléchit après coup l'histoire accomplie
- La troisième rétro-prospective, réfléchit l'histoire en découvrant les événements antérieurs et postérieurs à son point d'ancrage dans le récit.

charge sémantique est inégalable. Voilà pourquoi, les mythes grecs sont inlassablement réécrits, et pourquoi la littérature française regorge d'œuvres inspirées par la mythologie grecque. C'est donc en puisant dans cette littérature, et plus précisément, dans les œuvres de Sophocle, d'Euripide, d'Eschyle ou d'Homère que de grands auteurs français vont composer certaines de leurs plus belles œuvres. Racine par exemple, va écrire *Andromaque* (en 1667) et *Phèdre* (en 1677) qui remportent un grand succès au XVIIe siècle. Corneille s'inspire à son tour des tragédies de Sophocle pour écrire sa célèbre pièce *Œdipe* (en 1659). Quant à Jean de La Fontaine, il choisit de reprendre toutes les fables d'Esope en les réactualisant et en les marquant d'une touche personnelle. Bien plus tard, des auteurs contemporains vont reprendre aussi certains mythes ou personnages grecs : André Gide écrit *Le Prométhée mal enchainé* (en 1899) et *Œdipe* (en 1930), Camus publie (en 1942) un essai intitulé *Le Mythe de Sisyphe*, Jean Giraudoux écrit sa célèbre pièce *La guerre de Troie n'aura pas lieu* et Jean Anouilh compose sa pièce *Antigone* (en 1944).

Les écrivains reprennent ces mythes en les réactualisant, en les adaptant à leur époque, et même en réinventant parfois les personnages. Cependant, quelle que soit la transformation que va subir le mythe ou le personnage, la charge sémantique qui l'entoure reste identique à celle de la première source. A partir de là, nous pouvons dire que la bonne compréhension, ou plutôt l'étude des différentes œuvres qui s'inspirent de la mythologie grecque, (et pas seulement[41]) est tributaire de la culture relative aux mythes grecs. Prenons l'exemple de ces vers de Joachim Du Bellay. Est-il possible de comprendre la première strophe de ce sonnet sans connaitre la mythologie grecque ?

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage

ou comme cestuy là qui conquit la toison

et puis est retourné, plein d'usage et de raison

vivre entre ses parents le reste de son âge!

Joachim Du Bellay, *Les regrets*

[41] Même les œuvres qui ne s'inspirent pas directement de la mythologie grecque, empruntent sciemment ou inconsciemment, des expressions à cette dernière. Il faut dire que certains mythes et certains personnages grecs ont intégré la langue courante : le complexe d'Œdipe, le talon d'Achille, la boite de Pandore,

La réponse ne peut être évidemment qu'à la forme négative. Pour comprendre ce quatrain il est important de connaitre les personnages dont parle le poète, c'est-à-dire « *Ulysse* » et celui « *qui conquit la toison* » (Jason). Prenons aussi l'exemple de cet extrait de Victor Hugo qui confirme bien ce que nous venons d'avancer :

Du mal dont rêve Argan, Poquelin est mourant ;
Il rit : oui, peuple, il râle ! Avec Ulysse errant,
Homère éperdu fuit dans la brume marine.
Saint Jean frissonne ; au fond de sa sombre poitrine
L'Apocalypse horrible agite son tocsin.
Eschyle ! Oreste marche et rugit dans ton sein,
Et c'est, ô noir poëte à la lèvre irritée,
Sur ton crâne géant qu'est cloué Prométhée.

Le poème éploré se lamente, Les contemplations, Victor Hugo

A l'instar du premier extrait, ce morceau choisi d'un poème de Victor Hugo, ne peut être compris sans que le lecteur ne soit ''armé'' d'une remarquable culture relative à la mythologie grecque. Ainsi, connaitre cet héritage grec omniprésent dans la littérature française, permet de bien comprendre cette dernière. Voilà pourquoi, nous tenons à rappeler ici les principaux Dieux et déesses grecques, les célèbres mythes grecs ainsi que les auteurs français qui se sont inspirés de cette littérature :

a. Les dieux et les déesses grecs

Les dieux et les déesses grecs sont très nombreux. Néanmoins, certains Dieux ou Déesse sont plus importants que d'autres. Il s'agit principalement des Dieux qui règnent sur le Mont Olympe[42]. Nous proposons un tableau représentant les principales divinités grecques :

[42] La montagne la plus haute de Grèce, et le lieu de prédilection des dieux de la mythologie grecque.

Tableau 1: les principaux dieux et déesses de la mythologie grecque

Dieux grecs	Statut	Identité
Zeus	Roi des Dieux / dieu de la Foudre	Fils de Cronos (Dieu du temps) et de Rhéa. Frère de Poséidon, de Hadès, de Hestia et d'Héra qui deviendra son épouse.
Poséidon	Dieu de la Mer et des Océans, des tremblements de terre et des chevaux	Frère de Zeus
Héra	Reine des Dieux / déesse des femmes et du mariage	Femme de Zeus
Dionysos	Dieu de la fête, du vin et du théâtre	Fils de Zeus
Déméter	déesse des Terres et de l'agriculture	Hésiode[43] fait d'elle une fille de Cronos et de Rhéa et donc Sœur de Zeus
Athéna	Déesse de la sagesse de la stratégie guerrière et de l'artisanat. Elle est la déesse protectrice d'Athènes.	Fille de Zeus
Apollon	Dieu de la vérité, de la médecine, du soleil, des arts, de la lumière et de la musique	Fils de Léto[44] et de Zeus
Artémis	déesse de la Chasse et de la Nature Sauvage. Elle est la déesse protectrice des jeunes-filles	sœur jumelle d'Apollon
Héphaïstos	Dieu du Feu et des Forgerons	Fils de Zeus et de Héra et mari d'Aphrodite
Hermès	Messager des dieux donneur de chance et dieu des bergers, des voyageurs, du commerce et des voleurs	Fils de Zeus et de Maia, petit-fils d'Atlas
Arès	Dieu de la guerre et de la destruction	Fils de Zeus et d'Héra
Aphrodite	Déesse de l'Amour et de la beauté	Née du sang d'Ouranos[45]

b. Les mythes célèbres

La littérature grecque a inspiré et inspire toujours les écrivains, les poètes et les dramaturges. Connaitre certains mythes grecs est parfois essentiel à la compréhension de la littérature française ancienne et contemporaine. Cependant, la mythologie grecque est très vaste. Connaitre tous les personnages grecs et leurs histoires nécessite un temps considérable. C'est pourquoi, nous présentons brièvement ici quelques mythes grecs, les plus connus surtout[46] :

[43] Poète grec du VIIIe siècle avant J.-C.
[44] Titanide, mère d'Artémis et d'Apollon
[45] Divinité primordiale personnifiant le ciel et l'esprit démiurgique. (https://fr.wikipedia.org/wiki/Ouranos)
[46] Résumés personnels,

- **Le mythe de Sisyphe :**

Puni par Zeus pour trahison et par les dieux de l'enfer pour s'être échappé du monde des morts, Sisyphe est condamné à rouler éternellement un énorme rocher jusqu'au sommet d'une montagne. Et qu' à chaque fois qu'il parvient au sommet, le rocher retombe au point de départ.

- **Le mythe d'Œdipe :**

Abandonné par ses parents Laïos et Jocaste, Œdipe est élevé par un couple royal (Polybe et sa femme Périboea) à Corinthe. A sa majorité, Œdipe est effrayé par une prophétie de La Pythie qui lui révèle qu'il allait tuer son père et épouser sa mère. Suite à quoi, il prend la fuite et se dirige vers le royaume voisin, celui de ses vrais parents, où il finira par tuer son père et épouser sa mère. En apprenant la vérité, Œdipe se crève les yeux et sa mère Jocaste se donne la mort.

- **Le mythe d'Antigone :**

Condamnée à mort par son oncle Créon pour avoir enterré dignement son frère Polynice, Antigone se pend en entrainant dans son suicide celui d'Hémon son fiancé et fils de Créon ainsi que celui de l'épouse de ce dernier : Eurydice.

- **Le mythe d'Ulysse :**

Héros de la guerre de Troie, Ulysse prend enfin le large pour retourner dans son pays natal, Ithaque, afin d'y retrouver sa femme Pénélope et son fils Télémaque. Toutefois, son voyage ne serait pas de tout repos. De péripéties en péripéties, Ulysse et son équipage devront affronter dieux et monstres, tempêtes et naufrages.

Seul survivant de ce voyage, Ulysse arrive enfin à Ithaque après vingt années d'exil. Mais sa femme Pénélope, que tout le monde croyait veuve ne le reconnut pas et dût le soumettre à un test pour admettre enfin qu'il s'agissait bel et bien de son époux.

- **Le Mythe de Jason et de la toison d'or :**

Rentrée à Thessalie afin de récupérer le trône volé à son père par son oncle Pélias, Jason est sommé d'aller récupérer la toison d'or (gardée par un dragon) en échange du trône. Aidés par Athéna et par Héra, Jason et son équipage prennent le large sur un bateau nommé l'Argo. Le voyage fut pénible. Le redoutable équipage, constitué entre-autres de Thésée, d'Héraclès et d'Orphée et qu'on appelait les Argonautes, affronte toutes sortes d'obstacles avant de parvenir à récupérer la toison d'or. Le chemin du retour ne fut pas de tout repos non plus. L'équipage affrontera d'autres périples avant d'arriver enfin à Thessalie. Jason remettra la toison d'or à son oncle mais il était déjà trop tard : Pélias avait déjà tué le père de Jason et toute la famille de ce dernier. Médée, la future femme

de Jason, remonte les filles de Pélias contre leur père : elles le tueront en le faisant bouillir.

- **Le mythe de Thésée et le minotaure**

Après avoir retrouvé son père Egée, Thésée partagea avec ce dernier le royaume d'Athènes. Mais il fut surpris de constater que le royaume est soumis à un sacrifice annuel : Quatorze Athéniens sont jeté tous les ans, en guise de nourritures, au minotaure par Minos le roi de Crète.

Thésée se propose parmi les sacrifiés pour pouvoir accéder au labyrinthe et tuer le minotaure.

Ariane, la fille de Minos, tombe amoureuse de Thésée et l'aide, avec la collaboration de Dédale, à sortir du labyrinthe. Elle lui donne un fil pour le guider.

Thésée tue le minotaure et rentre à Athènes avec Ariane. Mais celle-ci part avec Dionysos qui tombe amoureux d'elle. De chagrin, Thésée oublie de changer les voiles de son bateau, laissant croire à son père qu'il était mort. Affecté, Egée se suicide en se jetant dans la mer qui porte aujourd'hui son nom.

De retour enfin à Athènes, Thésée épouse Phèdre, la sœur d'Ariane.

- **Le mythe de dédale :**

Chassé d'Athènes pour avoir tué son neveu, Dédale se rend en Crète où il sera le serviteur du roi Minos. Mais Dédale trahira Minos à plusieurs reprises, il révèlera entre-autres le secret du labyrinthe à Thésée. Fou de colère Minos, enferme Dédale et son fils Icare dans le labyrinthe. Les deux construisent des ailes pour sortir du labyrinthe. Mais Icare vole très haut dans le ciel, se brule les ailes, tombe en mer et se noie. Dédale lui, va se réfugier chez Cocalos.

Déterminé à retrouver Dédale, Minos fait du porte à porte, en posant à chaque habitant une question à laquelle, seul le rusé dédale saura répondre. Il finira ainsi par retrouver Dédale chez Cocalos. Mais les filles de ce dernier lui tendent un piège et l'ébouillantent dans son bain.

- **Le Mythe de Prométhée (Prométhée enchainé)**

Afin de remercier Prométhée et son frère Epiméthée pour l'avoir aidé lors de Titanomachie[47], Zeus leur confie le don de la création.

---

[47] La **Titanomachie** « *est un épisode de la mythologie grecque racontant la lutte entre les Titans, première génération de dieux menés par Cronos, face à Zeus allié aux Hécatonchires et aux Cyclopes* ». https://www.google.dz/search?q=titanomachie&oq=titanomachie&aqs=chrome..69i57.8628j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Simple d'esprit, Epiméthée attribue aux animaux toutes les qualités, ne laissant rien pour l'homme. Prométhée décide alors de voler le feu et l'art à Zeus afin de les offrir aux hommes.

Très contrarié, Zeus punit Prométhée en l'enchainant à un rocher où il se fera dévorer le foie, tous les jours, par un aigle.

- **Le mythe de pandore (la boite de Pandore)**

Après avoir puni Prométhée pour avoir offert le feu aux hommes, Zeus décide avec l'aide des dieux de punir aussi les hommes. Il crée alors la femme la plus parfaite qu'il nommera Pandore et qu'il fera épouser par Epiméthée. Zeus donne à Pandore une boite et lui interdira strictement de l'ouvrir. Mais Pandore, par curiosité ouvre la boite d'où s'échapperont les neufs maux qui feront souffrir les hommes : la maladie, la misère, la vieillesse, la guerre, la tromperie, le vice, la folie, la famine et la passion. Il restera un seul don au fond de la boite : l'espérance.

- **Le mythe d'Orphée**

De retour de l'expédition des Argonautes, Orphée talentueux musicien fait la rencontre d'Eurydice dont il tombe amoureux et qu'il épouse. Mais celle-ci, en fuyant le dieu Aristé qui voulait la violer, marche sur un serpent qui la tue sur le coup.

Mort de chagrin, Orphée, en envoutant tous les habitants du royaume des morts avec les chants de sa lyre, parvient jusqu'à Hadès et son épouse Perséphone et leur demande de le laisser récupérer sa bien-aimée. Touchée par son courage, Perséphone accepte de rendre Eurydice à Orphée mais à une condition : il ne doit pas se retourner avant de sortir de l'enfer. Orphée accepte. Mais en sortant de l'enfer, impatient de retrouver sa femme, Orphée regarde derrière lui et perd ainsi à jamais sa bien-aimée, Eurydice.

- **Le mythe de Pygmalion**

Pygmalion le roi de Chypre avait une passion qui lui prenait tout son temps : la sculpture.

N'aimant pas les femmes, qui étaient à ses yeux pleines de défauts, il créa lui-même une statue de femme qu'il dota d'une beauté exceptionnelle. La statue était tellement belle et parfaite qu'il en tomba follement amoureux.

Il pria alors Aphrodite de lui trouver une femme aussi parfaite que sa statue. Mais Aphrodite préféra donner la vie à celle-ci. C'est ainsi que Galatée verra le jour et épousera Pygmalion dont elle aura un enfant nommé Paphos

- **Le mythe d'Achille (le talon d'Achille)**

L'un des principaux héros de la guerre de Troie, Achille fait partie des personnages mythiques de la littérature grecque. Son histoire découle principalement du désir de sa mère Thétis de le rendre invulnérable. Elle le plonge alors dans un fleuve des enfers appelé le Styx. Ce fleuve est connu pour rendre invulnérable quiconque s'y baigne. Thétis plongea donc son fils dans le fleuve en le tenant par le talon. Elle le confia ensuite à Centaure qui lui enseigna l'art de la guerre et qui fera de lui un valeureux guerrier.

En dépit des ruses de sa mère qui voulut l'éloigner de la guerre, Achille est retrouvé par Ulysse qui finit par l'emmener avec lui en guerre. Une guerre dans laquelle il triomphera à tout point de vue. Le guerrier est invincible. Il repousse l'ennemi et venge la mort de son ami Patrocle en tuant Hector. Mais Pâris, le frère de ce dernier, un guerrier tout aussi puissant qu'Achille, veut à son tour venger la mort de son frère. Dans un combat interminable les deux hommes s'épuisent sans qu'aucun des deux ne parvienne à tuer l'autre. Apollon, seul à connaitre la faiblesse d'Achille (son talon qui n'a pas été plongé dans les eaux du fleuve) guida la dernière flèche de Pâris qui transperça le talon d'Achille et le tua immédiatement.

c. Les œuvres inspirées de la littérature grecque

Très influencés par la fabuleuse mythologie grecque, un grand nombre d'auteurs français s'en sont inspirés. Tantôt pour faire redécouvrir cette littérature, tantôt pour la développer et tantôt pour la critiquer, les œuvres inspirées de la littérature grecques représentent un patrimoine important dans l'histoire littéraire française. Dusausoy-Benoit, A., Urban, M-C., Fontaine, A. et al. nous présentent dans leur ouvrage *Lettres ou le néant* (2005 : 37), un tableau récapitulatif des principales œuvres et des principaux auteurs français qui se sont inspirés de la littérature grecque en précisant le centre d'intérêt de la comparaison.

Tableau 2: héritage grec dans la littérature française

Auteurs grecs	**Œuvres et références**	**Auteurs qui s'en inspirent**	**Centre d'intérêt de la comparaison**
Homère (IXe s. av. J.C.)	Iliade	Chenier, *L'Aveugle*, in Bucoliques (1785-87)	L'imitation
	Iliade III	Ronsard, *Sonnets pour Hélèn*e (1578) Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu,* (1935)	L'évocation
	Iliade VI, (adieux d'Hector et d'Andromaque	Racine, *Andromaque*, (1667)	L'utilisation des sources
	Iliade XXII (combat d'Achille contre Hector)	Michaux, *Le grand combat*, in L'espace du dedans (1944)	La continuité d'un thème : la guerre
	Iliade et Odyssée	Saint-John Perse, Amers (1957)	La mer. La permanence d'un genre : l'épopée
	Odyssée I à IV (Télémaque)	Fénelon, *Les aventures de Télémaque* (1699)	L'utilisation des sources : l'évocation

Hésiode (VIIIe s. av. J.C.)	➢ Théogonie ➢ Les travaux et les jours ➢ Prométhée enchainé	Gide, le Prométhée mal enchainé (1899)	L'utilisation et l'interprétation d'un mythe
Anacréon VIe s ; av. J.C.	*Mes tempes sont déjà grises* (Odes) in Brasillach, Anthologie de la poésie grecque	Ronsard, Odes IV : *ma douce jouvence est passée* (1550)	L'imitation
Pindare 518 av. J.C. – 438 av.J.C.	*Odes olympiques et pythiques*	Ronsard, Odes (1550-51) Claudel, *Cinq grandes Odes* Montherlant, *Les olympiques (1924)*	L'imitation L'éloge : la permanence d'un genre (1910) La permanence d'un thème : le sport
Eschyle Sophocle Euripide	*Les Choéphores* *Electre* *Electre*	Giraudoux, *Electre* (1937) Sartre, *Les mouches* (1943)	L'imitation L'utilisation des sources
Sophocle	*Œdipe-Roi*	Corneille, *Œdipe* (1659) Voltaire, *Œdipe (1718)* Gide, *Œdipe* (1930) Cocteau, La machine infernale(1934	L'interprétation d'un mythe L'imitation
Euripide	*Hippolyte Porte-couronne*	Racine, *Phèdre* (1677)	L'imitation L'utilisation des sources
Aristophane	*Les Guêpes*	Racine, *Les plaideurs* (1668)	La continuité d'un thème : *la satire de la justice*

Hérodote	*Histoires, Livres VI : La bataille de marathon*	G. Duby, *Le dimanche de Bouvine*s (1973)	La continuité d'un genre : l'histoire
Xénophon	*Cyropédie*	Vallès, le bachelier (1881)	L'éducation et les humanités
Platon	*Le banquet, 385 av. J.C.*	Rabelais, *Prologue de Gargantua* (1934)	Socrate : l'évocation
	Un dialogue socratique	Valéry, *un dialogue (l'Ame et la danse* 1923, *Eupalinos* 1923)	L'imitation d'un genre
Isocrate	*Panégyrique d'Athènes 380 av. J.C.*	Chateaubriand, *Athènes au soleil levant* (1811) Renan, *Prière sur l'Acropole* (1876)	De l'histoire au mythe : la grandeur d'Athènes
Hypéride	Oraison funèbre 323 av. J.C.	Malraux, *Oraisons funèbres* (1971)	La continuité d'un genre : l'éloquence ; l'oraison
Démosthène	*Troisième Philippique 341 av. J.C.*	Danton, Discours à l'assemblée législative (1792)	L'éloquence patriotique
Théocrite	*Idylle XIX (Le voleur de miel)* Anacréon, *Eros piqué par une abeille*	Ronsard, Odes IV, *Le petit enfant amour* (1550)	L'imitation
	Idylles, XXIV	Leconte de Lisle, *L'enfance d'Héraclès (poème Antiques, 1874)*	L'imitation

2.5.4- L'héritage romain dans la littérature française

Tout comme pour la mythologie grecque, la mythologie romaine, bien que moins riche, est aussi présente, dans la littérature française. Cependant, la mythologie romaine est en quelque sorte inspirée de la mythologie grecque qui s'avère plus ancienne. Ce qui fait que les dieux et les déesses romains sont souvent les mêmes que les dieux et les déesses grecs avec des noms différents. Voici un tableau des noms des dieux romains et leurs équivalents grecs

Tableau 3: dieux romains Vs dieux grecs

Dieux romains	**Equivalents Grecs**
Jupiter	Zeus
Neptune	Poséidon
Junon	Héra
Bacchus	Dionysos
Cérès	Déméter
Minerve	Athéna
Apollon	Apollon
Diane	Artémis
Vulcain	Héphaïstos
Mercure	Hermès
Mars	Arès
Vénus	Aphrodite

Connaitre cette littérature fait partie aussi des savoirs nécessaires à l'analyse littéraire. Prenons l'exemple de la célèbre fable de Jean de La Fontaine intitulée *l'Amour et la folie*. Afin de montrer que l'amour est aveugle, le fabuliste personnifie ces deux notions abstraites qui sont l'amour et la folie et utilise les noms des personnages et des Dieux romains (Jupiter, Némésis, Venus) pour représenter la scène qui se déroule à l'Olympe. La compréhension de cette fable exige du lecteur des connaissances relatives à la littérature romaine. Il doit savoir que l'amour ici est représenté par Cupidon, le Dieu romain de l'amour (flèche/carquois). Le nom de Cupidon n'est pas mentionné mais le fait de savoir qu'il est le fils de Venus permet d'interpréter la fable.

2.5.5- L'intertextualité

Dans son acception la plus générale, le mot intertextualité renvoie à « *l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec un ou d'autres(s) texte(s)* » (Daniel, B., GERAUD,

V. et ROBRIEUX, J-J., 2016 : 147). On peut dire donc, que même si chaque texte semble être un texte singulier, l'acte d'écrire est loin d'être un acte totalement original. Il existe toujours des liens entre un texte en cours de création et des textes qui l'ont précédé. Mais jusqu'où peuvent aller ces liens ou ces relations ?

Selon Tauvernon, écrire, « *c'est toujours réécrire, une constante dans l'histoire de la littéraire* » (2002 : 56) d'où donc le terme *d'intertextualité* inventé par Julia Kristeva en 1969. Par le biais de ce terme, Kristeva explique la réalité de la création littéraire. Elle entend par intertextualité que « *tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte* » (Kristeva 1969, cité par Bordas, et.al, 2011 : 101). Philippe Sollers, membre de la revue *Tel Quel* dont fait partie Kristeva, donnera une définition similaire *« tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur* » (Sollers 1971 cité par, Achour et Bekkat, 2002 : 102) Cela signifie que tout texte n'est pas nouveau ou novateur en soi, il est fait à partir d'autres textes. Chaque mot, chaque phrase à déjà été selon Bakhtine « *parlé, controversé, éclairé et jugé diversement* » (Bakhtine, 1984, cité par Bordas, Barel-Moisan, Bonnet, et.al, 2011 : 102).

La reconnaissance de l'intertexte repose donc sur les connaissances livresques du lecteur et surtout sur sa capacité à entrevoir les liens unissant une lecture en cours à des lectures antérieures. Le lecteur est en effet, souvent appelé, lors de la rédaction d'un commentaire littéraire, à mettre en relation un texte qu'il a sous les yeux, avec d'autres textes qui l'ont précédé ou même suivi. Cette compétence permet au lecteur de mieux appréhender le texte et d'en faire un bon commentaire littéraire.

3- Les outils d'analyse du texte littéraire :

Le commentaire littéraire est un exercice qui repose sur un va-et-vient constant entre le **fond et la forme** d'un texte. Le fond renvoie au sens du texte, la forme représente les procédés d'écriture employés par l'auteur. Maintenir un parallèle constant entre le fond et la forme dans un commentaire littéraire, exige du commentateur, une bonne maitrise des outils d'analyse du texte littéraire. Dussausoy-Benoit, et. al. rendent bien compte de l'utilité des outils d'analyse, à travers cette métaphore filée : « *Tout texte littéraire est une citadelle, qui ne se rend pas au premier assaut. Pour qu'elle livre ses trésors, il faut posséder les armes adéquates et utiliser la bonne stratégie* » (2005 : 394). Les outils de

l'analyse littéraire sont donc ces ''armes'' qui permettent de montrer que les procédés d'écriture utilisés par l'auteur servent le sens du texte. Leur maitrise est requise pour l'analyse et le commentaire d'un texte littéraire. Face à un texte à commenter, le lecteur se mettra à la recherche d'un champ lexical, d'un verbe, d'un signe de ponctuation ou d'une figure de style qui lui permet de dégager un thème ou de mettre en valeur une idée à développer.

3.1- Les procédés lexicaux

Les procédés lexicaux permettent au lecteur d'une œuvre littéraire d'affiner sa lecture, de définir le style de l'auteur et de dégager les thèmes essentiels. Les procédés lexicaux étudiés dans l'analyse du texte littéraire sont :

3.1.1- Les champs lexicaux

Un champ lexical regroupe une série de mots qui se répètent et qui appartiennent tous au même thème ou à la même signification et qui participent à la cohérence d'un texte. Ces mots peuvent être des synonymes (beau, charmant, gracieux, etc.), appartenant à la même famille (terre, terrestre, terrien, etc.) ou renvoient tout simple à la même notion (champ lexical de la guerre comme tir, feu, bombardement, soldat, etc.)

Les champs lexicaux sont selon N. Marinier « *d'un grand intérêt pour l'analyse littéraire car ils permettent de dégager les thèmes, leurs corrélations et d'observer comment s'opère leur caractérisation* » (1996 :45). Le repérage des champs lexicaux permet ainsi au lecteur de définir ce à quoi l'auteur donne le plus d'importance et d'entrevoir la portée du texte : « *l'analyse des champs lexicaux permet de repérer comment s'impose une image, se déroule un thème (…)* » (Ibid. : 11).

Dans cet extrait de *La fortune des Rougon* d'Emile Zola, un monde féroce, comparable à celui des bêtes *sauvages se dessine à travers le champ lexical de l'appétit :*

> *« Et, chez les Rougon, le soir, au dessert, des rires montaient dans la buée de la table, toute chaude encore des débris du dîner. Enfin, ils mordaient aux plaisirs des riches ! Leurs appétits, aiguisés par trente ans de désirs contenus, montraient des dents féroces. Ces grands inassouvis, ces fauves maigres, à peine lâchés de la veille dans les jouissances, acclamaient l'empire naissant, le règne de la curée ardente. Comme il avait relevé la fortune des Bonaparte, le coup d'État fondait la fortune des Rougon. ».*

A travers ce champ lexical, l'auteur porte un regard critique sur toute la société française de son époque, celle du Second Empire « *l'empire naissant* » dont le coup d'état a favorisé l'enrichissement d'êtres avides et féroces tels que les Rougon.

Notons à la fin, qu'il existe des champs lexicaux qui reviennent en littérature et auxquels il faudrait prêter attention. Les champs lexicaux les plus évoqués dans les analyses littéraires appartiennent souvent aux domaines suivants :

- **Les quatre éléments** : le feu, la terre, l'eau et l'air
- **Les cinq sens** : l'ouïe, le toucher, la vue, l'odorat et le gout
- **Le déplacement** : mouvement et immobilité
- **L'appréciation** : positive ou négative, livrer ses sentiments

3.1.2- Dénotation et connotation

Le texte est formé de mots. Ces derniers peuvent avoir un sens objectif, explicite, celui que donne le dictionnaire : on parle dans ce cas de sens dénoté. Les mêmes mots peuvent cependant avoir des sens implicites, cachés, subjectifs : on parle alors de sens connoté. Les textes littéraires qui sont, par définition, des textes polysémiques, sont toujours connotatifs. Ainsi, comprendre un texte littéraire en profondeur c'est comprendre en même temps sa dénotation et sa connotation.

Il existe selon Crépin, F., Loridon, M. et pouzalgues-Damon, E cinq type de connotation (op. cit : 17) :

- **Des connotations thématiques** : elles renvoient au même thème (guerre, amour, temps, solitude, etc.)
- **Des connotations de caractérisation** : caractériser par exemple un personnage en faisant référence à son milieu social (maison, profession, origine, etc.)
- **Des connotations appréciatives** : elles peuvent êtres soit négatives, soit positives
- **Des connotations stylistiques** : citer un autre milieu, une autre époque, etc.
- **Des connotations culturelles** : faire appel à l'intertextualité (comparaison avec d'autres textes).

Si nous prenons *Le rouge et le noir* de Stendhal par exemple, nous constatons que l'auteur oppose dès le titre, deux couleurs fortement connotatives. Dans les représentations communes, le rouge représente souvent le sang, la passion, la colère, l'interdiction, le communisme, la révolution, etc. Le noir lui, est synonyme de deuil, il rappelle la mort. L'une des multiples interprétations de ce titre, fait un rapprochement avec les jeux de hasard (carte rouge/carte noire). La vie est soumise au hasard, nul ne choisit ses cartes. Mais l'interprétation, la plus plausible est liée à l'habit noir de séminariste que portait Julien Sorel (personnage principal du roman) et qu'il quitte un peu plus loin dans le roman pour embrasser une carrière militaire symbolisée par la couleur rouge. Quoi qu'il en soit, l'interprétation du titre de ce célèbre roman de Stendhal n'est pas simple. Elle relève de la connotation, c'est-à-dire de ce qui n'est pas « *mentionné dans le dictionnaire à cause de son caractère non objectif et fluctuant* » (N. Marinier. Op.cit : 46), et exige du commentateur potentiel un effort intellectuel et une bonne maitrise des outils lexicaux.

3.1.3- Les registres de langue

Selon le milieu et le niveau intellectuel de ses personnages, ses lecteurs et ses propres intentions, l'auteur d'un texte adoptera un code propre à telle ou telle situation de communication : c'est ce qu'on appellera, les registres de langue**.** L'identification des registres de langue d'un texte permet de mieux saisir les intentions de l'auteur. Il existe trois principaux registres de langue :

- **Le registre familier :** dans ce registre l'auteur utilise des termes familiers, populaires, voire vulgaire ou argotiques. La langue utilisée est donc proche des conversations quotidiennes. La syntaxe n'est pas respectée : absence de négation, phrase simples, nominale sans subordination.
- **Le registre courant :** les termes utilisés sont simples et compréhensibles mais sans relâchement
- **Le registre soutenu :** le vocabulaire utilisé est rare et recherché. Les expressions exigent des connaissances culturelles et littéraires. La syntaxe est complexe d'où l'emploi de subordonnées. Les temps utilisés sont peu fréquents (l'imparfait du subjonctif, le plus que parfait, etc.)

Notons que l'auteur, dans un même texte peut faire appel à plusieurs registres à la fois. Et selon les effets qu'il cherche à produire il optera pour tel ou tel registre de langue :

- S'il veut informer il utilisera le registre courant
- S'il veut créer une illusion de communication réelle, il utilisera soit le registre familier, soit le registre courant ou les deux en même temps
- S'il veut dénoncer ou critiquer, il peut utiliser indifféremment ou en même temps les trois registres en créant un effet de surprise.
- S'il veut dire sa vision du monde, il choisira le langage soutenu.

3.2- Les procédés grammaticaux

L'analyse et la caractérisation stylistique d'un texte littéraire reposent en partie sur l'analyse des procédés grammaticaux utilisés par l'auteur. Le lecteur doit en effet, lors de l'analyse d'un texte littéraire, prêter une attention particulière à la phrase et ses constituants, aux temps et aux modes verbaux, aux pronoms personnels, aux marqueurs spatio-temporels, aux adverbes, etc.

3.2.1. La phrase et ses constituants

Selon l'effet que l'auteur cherche à produire, il choisira tel ou tel type de phrases. Claude Peyroutet (2009 : 30), explique que la phrase a souvent un rôle expressif:

- Les phrases courtes marquent « *la vivacité d'un sentiment* » ;
- Les phrases longues et complexes traduisent « *un état d'âme, des sentiments intimes ou contradictoires* »
- Des phrases coupées ou elliptiques permettent de retrouver « *la spontanéité de l'oral* ».
- Les phrases exclamatives traduisent « *la force du sentiment exprimé* »
- Les phrases interrogatives permettent de « *prendre à témoin, interroger, impliquer …* »

Lors de l'analyse d'un texte littéraire, il est recommandé de bien observer la longueur et la structure des phrases. Elles peuvent en dire long sur l'éloquence du discours et les sentiments de l'auteur.

3.2.2- Les modes et les temps verbaux

Dans le cadre de l'analyse littéraire, Il est souvent important, voire impératif, d'étudier le mode et le temps d'un verbe car ils participent au sens :

➢ **Les modes** indiquent la manière dont s'accomplit l'action exprimée par les verbes. L'auteur d'un texte choisira, par exemple, le mode infinitif, qui est un mode impersonnel, s'il veut exprimer des idées abstraites et générales. Il optera cependant pour le subjonctif, s'il cherche à exprimer des faits incertains, une prise de position ou un souhait. N. Marinier insiste sur la nécessité d'être attentif « *aux ruptures de mode, aux choix particuliers quand la contrainte de la langue n'impose rien* » (Op.cit : 53). Autrement dit, il ne faut pas chercher à expliquer l'emploi d'un mode, lorsque ce dernier est imposé par les règles syntaxiques ou grammaticales de langue. Il faut cependant, être très attentif aux choix des modes, lorsque ces derniers sont délibérément employés par l'auteur qui cherche incontestablement à dire quelque chose.

➢ **Les temps** inscrivent l'action sur l'axe chronologique. Ils permettent de déterminer le sens d'un texte. Un auteur utilisera le présent s'il veut rapporter des actions passées, en donnant une impression de réel et de direct. Il pourra choisir aussi l'imparfait ou le passé simple dans les récits relatés au passé. L'imparfait servira alors à décrire ou à évoquer des actions qui se répètent. Le passé simple, permettra de rapporter des faits passés successifs, et donne ainsi du rythme au texte en accélérant l'action

3.2.3- Les marqueurs de la personne

Il s'agit de relever (repérer) dans un texte, les pronoms personnels utilisés (je, nous, on, il(s) ou elle(s), etc.), les adjectifs et les pronoms possessifs (ma, sa, son, leur, notre, le mien, le votre, les nôtres, etc.). Ces marqueurs permettent d'identifier dans un texte narratif l'énonciateur ou le narrateur (qui parle ?), les différents personnages (de qui parle-t-il ?) et le(s) destinataires(s) du message (à qui s'adresse-t-il ?), etc.

Prenons par exemple, le pronom indéfini « on » qui, nul n'est sans savoir, a un statut particulier, et requiert lorsqu'il est employé dans un texte littéraire un effort d'attention. Selon le contexte, le pronom ''on'' peut renvoyer à une personne indéterminée, comme il peut inclure tous les hommes. Il désigne parfois le narrateur et le narrataire en même temps, il prend alors la valeur de nous, mais il peut aussi, renvoyer à la deuxième personne du singulier (tu).

Dans cette fable de la Fontaine, le pronom **on** ne renvoie à personne en particulier. A court d'arguments, et cherchant à tout prix une excuse pour manger l'agneau, le loup prétexte avoir appris « ***on*** *me l'a dit* » que l'agneau et les siens complotaient contre lui :

« (…) *Car vous ne m'épargnez guère,*
Vous, vos Bergers et vos Chiens,
On *me l'a dit : il faut que je me venge.*
Là-dessus au fond des forets
Le loup l'emporte et puis le mange
Sans autre forme de procès. »

Le loup et l'agneau, Fables, Jean de La Fontaine

Dans ces vers de Rimbaud, le poète utilise le **On** pour désigner tous les jeunes de son âge (17 ans).

« **On** n'est pas sérieux quand **on** a dix-sept ans
Un beau soir, foin des bocks et de la limonade (…)»

Roman, Arthur Rimbaud,

Le « vous » requiert aussi une attention particulière lorsqu'il employé par le narrateur lui-même, dans un texte littéraire. Dans *Jacques le fataliste* de Diderot, l'auteur (le narrateur) utilise le pronom personnel « vous » pour interpeler directement son lecteur. « ***Vous*** *voyez lecteur que je suis en beau chemin (...)* ! ». Il faut savoir que toute l'originalité de cette œuvre réside dans l'emploi inattendu de ce pronom personnel. Habituellement, le narrateur se dissimule derrière ses personnages, se fait oublier. Dans *Jacques le fataliste*, l'auteur sort délibérément de son anonymat en tenant une conversation avec son lecteur. Ces exemples illustrent bien comment un simple pronom personnel peut guider ou même déterminer le sens d'un texte littéraire.

3.2.4- Les autres procédés :

La liste des procédés grammaticaux utilisés dans les textes littéraires est longue à définir. Il est cependant utile, de citer les marques grammaticales les plus importantes et sur lesquelles il faut s'attarder lors de l'analyse littéraire : les marqueurs spatio-temporels, les articles (définis, indéfinis, absence d'articles), les auxiliaires (être ou avoir), les adverbes, les présentatifs, les tournures impersonnelles, les voix (active, passive), etc. Toutes ces catégories grammaticales peuvent être significatives lorsqu'il est possible de les caractériser et de justifier leur emploi.

3.3- La ponctuation

Les signes de ponctuation jouent un rôle non négligeable dans le décryptage du sens d'un texte littéraire. Connaitre la valeur de chaque signe de ponctuation permet de préciser le sens de chaque phrase et de définir les liens existant entre les propositions et les idées du texte. Les signes de ponctuation servent aussi à marquer les pauses et les intonations. Les tirets indiquent par exemple dans un dialogue, le changement d'interlocuteur. Les trois points (les points de suspension) indiquent qu'une phrase est interrompue et invitent le lecteur à s'interroger sur les raisons de cette interruption. Souvent l'auteur utilise les trois points afin d'inviter le lecteur à réfléchir ou à compléter le sens d'une phrase ou d'une idée qu'il refuse délibérément de donner. Dans ce sens, Dahlet dit que par le biais des points de suspension : « *le scripteur donne le relais au lecteur, qui devient alors énonciateur du dit originellement manquant* » (2003 : 104).
En poésie, la présence ou l'absence d'un signe de ponctuation n'est jamais fortuite. L'analyse d'un poème exige que l'on prête une attention particulière à chaque signe de ponctuation. En plus de leur importance dans l'organisation du rythme à l'intérieur d'un poème, certains signes de ponctuation, la virgule notamment, jouent un rôle très important dans la détermination du sens.

3.4- Le type et le genre d'un texte

Identifier le genre et le type d'un texte littéraire permet de poser les bonnes questions, celles qui orientent la lecture et l'étude.

3.4.1- Le type de textes ou le genre de discours :

Le type ou le mode d'un texte est selon Bordas, Barel-Moisan, Bonnet, et al. : « *Une catégorie linguistique renvoyant au mode d'énonciation du texte* » (2011 :179). Reconnaitre le type d'un texte c'est reconnaitre ce que Lita Lundquist appelle le *« pattern linguistique qui domine le texte* » (2013 : 15) cela signifie que c'est le discours dominant d'un texte qui déterminera sa typologie.

Egon Werlich (1975) distingue cinq types de textes : le descriptif, le narratif, l'expositif, l'argumentatif et l'instructif. Jean Michel Adam lui, en distingue huit : l'informatif, l'argumentatif, le narratif, le descriptif, le prédictif, l'injonctif, le poétique ou rhétorique

et le conversationnel (2001 : 10-27). Nous ne retenons cependant, que les types de textes qui peuvent faire l'objet d'une analyse littéraire.

3.4.1.1- Le type narratif

Ce type de texte a pour objet de raconter ou de rendre compte d'une série d'événements qui se sont produits dans le temps. Identifier un texte comme appartenant au type narratif, c'est reconnaitre ses fonctions et ses caractéristiques.

a) Fonctions du texte narratif

Crépin et al. (1992 : 59) attribuent au texte narratif quatre fonctions :

- **Relater** : La première fonction d'un texte narratif est de relater des événements réels ou imaginaires
- **Fonction documentaire :** lorsque les événements relatés sont réels, comme dans les textes historiques, le texte narratif remplit une fonction purement documentaire.
- **Fonction symbolique :** le texte narratif peut avoir une fonction qui dépasse le simple fait de raconter des événements. Derrière le sens dénoté, se cache souvent un sens symbolique qui renvoie à une réalité autre que celle relatée par les faits. Dans les fables de La Fontaine par exemple, les récits relatés permettent de tirer une leçon de morale ou de réfléchir sur le comportement humain.
- **Fonction argumentative :** certaines anecdotes dans les textes narratifs servent à apporter un témoignage ou une preuve afin de soutenir ou de réfuter une thèse ou un point de vue.

b) Caractéristiques du texte narratif

Plusieurs caractéristiques permettent d'identifier un texte comme appartenant au type narratif **:**

- **L'écoulement du temps :** généralement, le temps dans les textes narratif respecte une certaine chronologie. Cependant, cette chronologie peut être parfois perturbée. Dans les faits divers par exemple, on commence toujours par présenter l'événement majeur avant de donner les détails dans l'ordre chronologique. Dans les romans aussi, notamment chez les romanciers contemporains, la chronologie des événements est souvent perturbée : on commence par la fin, on fait des flash-back (retour en arrière), des prolepses (raconter un événement qui ne s'est pas encore produit), etc.

- **La mise en évidence des acteurs :** souvent les personnages dans les textes narratifs, restent les mêmes du début jusqu'à la fin de l'action. Ils assurent au texte une progression à thème constant qui garantit la lisibilité de ce dernier.

- **Mots de liaison spatio-temporels :** les textes narratifs sont riches en terme ou en expressions relatifs au temps : ce jour-là, hier, avant-hier, demain, le lendemain, la veille, etc. Ces derniers permettent de dater un événement ou de le situer par rapport à d'autres événements. Ils utilisent aussi des termes ou des expressions permettant de situer l'action dans l'espace. Il s'agit le plus souvent de groupes nominaux prépositionnels compléments circonstanciels de lieu (dans la rue, à côté de, loin de, etc.), d'adverbes (devant, derrière) ou de locutions adverbiales (en bas, en haut, à côté de, etc.)

- **Les phrases complexes :** dans les textes narratifs, les phrases complexes abondent. Elles sont constituées de deux propositions ou plus. Chaque proposition contient un verbe conjugué et est reliée à la proposition suivante soit par une virgule (la juxtaposition), soit par une proposition subordonnée (la subordination), soit par une conjonction de coordination (la coordination) ;
- **Le schéma narratif :** dans les textes narratif, les étapes du récit sont souvent respectées : situation initiale – élément perturbateur – péripéties – résolution du problème ou dénouement – situation finale
- **Les temps narratifs** : les temps employés dans les textes narratifs sont souvent : le passé simple et l'imparfait ou le présent de narration

3.4.1.2- Le type descriptif

Ce type de texte a pour objet d'évoquer un lieu, de disposer des éléments dans un espace ou de faire le portrait d'un personnage afin de susciter l'imagination du lecteur.

a) Fonctions du texte descriptif :

Les fonctions du texte descriptif dépendent de la nature du récit

- Dans le récit documentaire, le texte descriptif a pour fonction de donner une image complète et fidèle de la réalité.
- Dans le récit de fiction, le texte descriptif a pour fonction de « *créer une atmosphère ou une impression* » (Crépin et al. 1992 : 63). Ils donnent aussi au texte une valeur esthétique et symbolique.

b) Caractéristiques du texte descriptif

On peut identifier un texte descriptif grâce aux caractéristiques suivantes **:**

- **Le point de vue** : le texte descriptif est structuré de manière à permettre au lecteur de se représenter ce qu'il ne voit pas. La description peut être organisée selon différents points de vue ou focalisations : la focalisation zéro, la focalisation interne et la focalisation externe.

On parle de **focalisation zéro** lorsqu'il est difficile de déterminer le point de vue duquel la réalité est décrite. Le narrateur est comme un dieu : il est partout et voit tout. Il décrit par conséquent la réalité, sous différents angles.

On parle de **focalisation interne** lorsque la réalité est décrite par un personnage. Ce dernier ne sait pas tout et ne voit pas tout et donc ne peut fournir ou décrire aux lecteurs que ce qu'il sait et ce qu'il voit.

On parle de **focalisation externe** lorsque la description est prise en charge par un témoin extérieur qui rapporte ce qu'il a vu.

Le choix de tel ou tel type de focalisation n'est jamais fortuit : il participe au sens.

- **Les repères spatiaux :** l'utilisation des adverbes (plus haut, plus bas, à gauche, à droite, etc.) et des prépositions (entre, vers, devant, etc.)
- **Les repères temporels :** en l'absence de chronologie, ces derniers ne sont utilisés que lorsque la description est entrecoupée (plusieurs moments) ou lorsque celui qui décrit est en déplacement.
- **Champs lexicaux des cinq sens :** même si la vue représente le sens le plus sollicité dans la description, les autres sens à savoir l'ouïe, l'odorat, le gout et le toucher sont également présents afin de rendre ce qui décrit plus présent et plus concret.

Les substituts lexicaux et grammaticaux : les textes descriptifs utilisent les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition. Ces procédés permettent d'alléger le texte.

- **Les temps** : le temps dominant dans les textes descriptif est l'imparfait. Le présent est utilisé également pour décrire : il a alors une valeur intemporelle.
- **Les figures d'analogies** : les figures d'analogies (comparaisons, métaphores, personnifications, etc.) abondent dans les textes descriptifs. Elles permettent de rapprocher deux réalités différentes en utilisant ou pas des outils comparatifs.

3.4.1.3- Le type argumentatif

Le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend une thèse. Pour ce faire, il utilise des arguments qu'il illustre ou renforce par des exemples.

a) Fonctions du texte argumentatif : le but des textes argumentatif est de convaincre, faire changer d'opinion, faire réagir ;

b) Caractéristiques du texte argumentatif : le texte argumentatif se caractérise par :

- **La thèse :** est le noyau ou l'idée directrice d'un texte argumentatif. C'est elle que l'auteur défendra tout au long de son texte afin de convaincre ou d'y faire adhérer son lecteur.
- **Les arguments :** sont les preuves qu'utilise l'auteur pour justifier sa thèse
- **Les exemples :** ils sont employés pour illustrer un argument. Ils lui donnent plus de force.
- **Les procédés argumentatifs :** ils permettent à l'auteur d'un texte de **présenter**, d'**'intensifier,** de **développer** ou d'**étayer** les arguments utilisés afin de leur donner plus de force et de crédibilité. Outre l'exemple, il existe plusieurs procédés argumentatifs [48] : **la définition** (permet de mieux informer le lecteur et de rendre crédible les propos de l'auteur), **l'appel à l'autorité** (permet de renforcer la thèse en faisant référence à une personnalité de grande renommée dans le domaine traité) , **le contre-exemple** (permet de détruire les exemples utilisés pour étayer la thèse adverse) **le raisonnement déductif** (il présente par anticipation les risques engendrés par la thèse réfutée et permet donc de donner plus de force aux arguments avancés), **le fait** (il consiste à présenter des données - dates, lieux, discours, etc. - qui appuient l'argumentation) , l'analogie (elle consiste à établir une comparaison entre deux situations similaires et permet donc de renforcer l'argumentation) , la réfutation (elle consiste à démolir les arguments de la thèse adverse), l'accumulation (elle consiste à présenter plusieurs éléments afin de défendre un seul et même argument) et la description (elle consiste à donner les principales caractéristiques d'un élément).
- **Les procédés grammaticaux :** les idées dans un texte argumentatif sont reliées entre elles par des liens logiques. La présence de quatre types fondamentaux de rapports logiques dans les textes argumentatifs est à noter. Il s'agit de l'addition, la conséquence, la cause et l'opposition. Ces liens sont exprimés par des conjonctions de coordination

[48] Voir Bibliothèque virtuelle- Alloprof : http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1112.aspx

et/ou de subordination, par des adverbes, par des locutions adverbiales et même par des signes de ponctuation.

- **Les procédés rhétoriques :** le texte argumentatif qui a pour but de convaincre le lecteur, ne peut atteindre cet objectif que s'il réussit à ''séduire'' à ce dernier. L'auteur d'un texte argumentatif utilise tous lui moyens pour attirer la sympathie de son lecteur. Pour ce faire, il utilise les procédés rhétoriques, connus pour embellir le langage et le rendre plus persuasif.

Axelle Beth et Elsa Marpeau (2005) distinguent quatre catégories de figures de style : les figures de sens, les figures de mots, les figures de pensée et les figures de construction. Selon l'effet que l'auteur cherche à produire, ce dernier choisira entre :

- la comparaison et la métaphore s'il veut donner à ses propos une valeur polémique ou s'il veut tout simplement valoriser ou dévaloriser une thèse ;
- l'ironie ou l'antithèse pour exprimer le contraire de ce qu'il pense ;
- la paronomase ou l'anagramme s'il veut jouer avec les mots ;
- l'antithèse s'il veut mettre en relief deux idées opposées
- et enfin l'interrogation rhétorique (qui suppose une réponse évidente) à laquelle le lecteur doit répondre afin d'adhérer complètement à la thèse de l'auteur.

- **Les procédés de reprise :** la cohérence d'un texte argumentatif est garantie par des termes qui structurent le texte en lui assurant une progression thématique (thème-propos). Il existe trois types de progression thématique : la **progression à thème** constant qui suppose la reprise du même thème d'une phrase à l'autre, la **progression linéaire** (le propos de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante) et la **progression à thèmes dérivés** (les thèmes sont divisés en sous-thèmes et distribués dans plusieurs phrases).

3.4.1.4- Le type conversationnel ou dialogique

Le type conversationnel est présenté souvent sous forme de dialogue ou de d'interview. On retrouve ce type de textes dans le théâtre, dans la bande dessinée mais aussi dans les textes narratifs qui sont un mélange de récit et de discours.

a) Fonction du type conversationnel :

Ce type de texte a pour fonction de rapporter directement ou indirectement des paroles

b) Caractéristiques du type conversationnel:

Les caractéristiques du texte conversationnel permettent très rapidement d'identifier ce type de textes :

- **La ponctuation :** la ponctuation dans les textes conversationnels est particulière et permet d'identifier facilement ce type de texte. Il s'agit évidemment des tirets et parfois des deux points qui marquent le changement d'interlocuteurs ou ce qu'on appelle dans le langage théâtral : la réplique. Le texte conversationnel est marqué aussi par la présence de points d'interrogation et d'exclamation

- **Présence d'émetteur et de récepteur :** les textes conversationnels se caractérisent par la présence de deux ou plusieurs interlocuteurs.

- **Les temps :** les temps utilisés sont souvent ceux de l'oral, c'est-à-dire le présent et le passé composé

- **Les déictiques :** les pronoms personnels (je, tu, nous, etc.), les marqueurs temporels (aujourd'hui, hier, demain, l'année dernière, etc.), les marqueurs d'espace (ici, là-bas, devant, derrière, etc.)

- **Les types de phrases :** la présence de phrases exclamatives et interrogatives

3.4.1.5- Le type poétique ou rhétorique

Ce type de texte a pour objectif de plaire, de jouer avec les mots, de faire rêver. S'adressant généralement au cœur, le type poétique suscite chez le lecteur émotion et fascination.

a) Fonction du texte poétique : plaire, jouer avec le langage, faire rêver

b) Caractéristiques du texte poétique : les caractéristiques du texte poétique sont facilement identifiables. Ce type de texte se caractérise déjà par sa forme (dispositions, strophes, refrains, etc.). Certains poèmes obéissent à des formes fixes (le pantoum, la ballade, le sonnet, le rondeau, etc.). La ponctuation des poèmes est également particulière (coupes à l'hémistiche, césures, etc.). Les sonorités font parties également des caractéristiques fondamentales du type poétique. Elles créent une certaine musique, un certain rythme (rimes, assonances, allitérations, etc.). Et pour finir, les figures de styles qui sont le propre-même du texte poétique.

3.4.2- Le genre de texte

Le genre de texte est, selon Bordas, et.al. une « *catégorie relevant de l'histoire littéraire [qui] repose sur des conventions et des modèles* » (2011 : 179). N. Marinier le définit

comme une « *catégorie littéraire qui permet de regrouper un certain nombre de textes selon des critères variables* » (op.cit. : 28)

La reconnaissance du genre auquel appartient le texte constitue selon Marinier « *le premier réflexe* »(Ibid.) que doit avoir le lecteur. En effet, reconnaitre l'appartenance d'un texte à un genre littéraire particulier, c'est reconnaitre ses caractéristiques particulières et facilement identifiables et c'est comprendre l'intention de l'auteur. Le genre littéraire représente selon Catherine Tauvernon *« une classe de textes historiquement constituée et reconnue comme telle par un public déterminé, plus ou moins codifiée et dotée de caractéristiques distinctes et identifiable*s » (2002 : 57). Elle explique qu'en optant pour tel ou tel genre littéraire, l'auteur décide d'emprunter délibérément à ce dernier certaines de ses caractéristiques : *« une intention communicationnelle spécifique (...), un univers de fiction avec sa logique propre (...), une organisation structurelle (...) ; un ensemble de personnages muni de rôles thématiques plus ou moins figés, etc. » (2002 : 57).* Un lecteur habitué, arrive donc facilement à reconnaitre les caractéristiques spécifiques de chaque genre littéraire et de construire du sens à partir de ses connaissances sur tel ou tel genre.

L'histoire littéraire distingue quatre grands genres de texte : le genre romanesque, le genre dramatique, le genre poétique et le texte d'idées. Il faut donc savoir quelles questions poser à chacun d'entre eux pour bien mener son analyse :

- **Le genre romanesque** :

A ce genre de texte qui utilise essentiellement le type de texte narratif et le type descriptif, nous pouvons poser les questions suivantes : le narrateur utilise-t-il la première ou la troisième personne du singulier ? Intervient-il dans le texte ? Est-il omniscient ? Quelle est son point de vue ? Est-il proche ou distant ? Pour rapporter les paroles de ses personnages, utilise-t-il le discours direct, le discours indirect ou le discours indirect libre ? Comment sont décrits les personnages ?quel est leur rôle ? Le texte respecte-il les règles du genre romanesque (l'intrigue, les étapes du récit, les caractéristiques du genre, etc.) ?

- **Le genre théâtral** :

En guise de préparation au commentaire littéraire, voici les questions à poser aux textes appartenant au genre théâtral : s'agit-il d'une tragédie, d'une comédie, d'une tragi-comédie, d'un drame romantique, de théâtre engagé ou de l'absurde ? S'agit-il d'un dialogue ou d'un monologue ? S'il s'agit d'un monologue est-il lyrique ? Délibératif ?

Comment sont les personnages, l'espace et le temps dramatique ? Les étapes de l'action dramatique sont-elles respectées ? Etc.

- **Le genre poétique**

A ce genre de texte, on pourrait poser les questions qui concernent ce qu'on appelle la versification : le poème est-il en prose, en vers ou en vers libres ? Sa forme est-elle fixe (sonnet, ballade, pantoum, etc.) ou libre ? S'il est en vers combien de vers comporte-t-il ? Comment sont-ils disposés ? Combien de strophes comporte-t-il ? Quelles sont les figures de styles utilisées ? Comment est la rime ? Quels sont les champs lexicaux dominants ? Le poète est-il présent dans le texte ? Comment se manifeste-t-il ? Etc.

- **Le texte d'idées** :

Les textes d'idées ont souvent une visée argumentative. Ils renferment donc une thèse, des arguments et des exemples qui viennent les renforcer. Cela dit, la question principale à poser aux textes d'idées concerne ces éléments ainsi que le schéma argumentatif du texte : quelle est la thèse défendue ou réfutée ? Quels sont les arguments utilisés ? Quels exemples appuient-ils ces arguments ? comment est assurée la progression thématique ? Est-elle à thèmes constants, linéaire ou à thèmes dérivés ? Quels sont les outils grammaticaux utilisés ? Quels procédés rhétoriques utilise-t-il ? Etc.

3.5- La tonalité ou le registre littéraire

La tonalité, appelée aussi dans le langage littéraire, registre littéraire est à la fois assimilée et distinguée au/du terme ton:

> « *Le **ton** est une qualité de la voix qui exprime une attitude affective (ton enjoué), intellectuelle (ton pédagogique), ou psychologique (ton pédant). La **tonalité** est la mise en œuvre de cette attitude dans le texte : elle corresponde à une disposition mentale, une posture existentielle face au réel* » (Bordas, Barel-Moisan, Bonnet, et al. Op. cit. : 180)

La compréhension d'un texte littéraire exige du lecteur l'identification de cette « *petite musique particulière, qu'on peut appeler sa tonalité* » (Marinier, Op.cit. : 41). Les textes bien écrits utilisent un ensemble de procédés destinés à susciter chez le lecteur

des sentiments, des émotions particulières qui peuvent agir sur son humeur : le rendre heureux, mélancolique, nostalgique, triste etc. Ces sentiments dépendent donc de sa tonalité ou de ce qu'on appelle le registre littéraire.

L'histoire littéraire distingue huit principaux types de tonalité ou de registre littéraire. Les reconnaitre permet de comprendre les intentions de l'auteur et les sentiments qu'il cherche à créer chez son lecteur. Voici donc les registres littéraires les plus connus ainsi que les principaux procédés qui permettent de les identifier :

3.5.1- Le ton lyrique

Il exprime avec passion des sentiments intimes. Dans un texte, le ton lyrique communique des émotions intenses au lecteur. L'auteur cherche à partager avec son lecteur un sentiment très fort : regret, nostalgie, joie, douleur, etc.

➢ **Procédés utilisés**

- Emploi fréquent du « je » et quelques fois du « on » et du « nous »
- Champ lexicaux des sentiments et des sensations : la peine, le désarroi, l'angoisse, la peur, la joie, la compassion, le regret, l'amour, la haine, l'allégresse, la tristesse, la saveur, le plaisir, la douleur, la soif, la fatigue, la folie, etc.
- Ponctuation expressive : le point d'exclamation, le point d'interrogation, etc.
- Les images : comparaison, métaphores, hyperboles, etc.
- Le rythme et les sonorités : jouer sur la musicalité de langue (le lyrisme apparait surtout en poésie).

3.5.2- Le ton épique

Il décrit avec amplification les exploits glorieux d'un héros qui représente les valeurs collectives d'une grande nation. Il a tendance à attribuer aux personnages et aux événements relatés une dimension qui les dépasse et qui peut aller jusqu'au merveilleux[49]. Il leur attribue quelquefois aussi une dimension purement symbolique.

➢ **Procédés utilisés** :

- Les figures de style : hyperbole, comparaison, personnification, énumération, gradation, etc.
- Champ lexical de l'héroïsme : la bravoure, le courage, la force, la témérité, l'hardiesse, etc.

---

[49] On parle de merveilleux en littérature lorsque « le surnaturel se mêle à la réalité » Etudes littéraires : https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/merveilleux.php

- Les superlatifs, les comparatifs et les adverbes : le plus, beaucoup, le meilleur, très, etc.
- La description : une description abondante
- Les phrases : sont longues

3.5.3- Le ton tragique

Il met l'accent sur le caractère inéluctable du destin qui s'acharne sur l'homme et qui le voue au désespoir et à une mort certaine. Ce ton se rencontre dans les tragédies classiques et dans la littérature du XXe siècle.

➢ **Procédés utilisés**

- Les phrases exclamatives et interrogatives
- Les figures de style : métaphores, comparaisons, figures d'oppositions (antithèses, oxymores), figures d'amplification (hyperboles)
- Champ lexical du destin (fatal, cruel, malheur), de la mort (agonie, décès, trépas, cercueil, linceul, funèbre, enterrement, etc.) et de l'impuissance (faiblesse, terrible, inévitable, impuissant, destructeur, subir, souffrir, etc.)
- Registre de langue soutenu

3.5.4- Le ton pathétique

Il décrit les souffrances et les luttes humaines afin de susciter l'attendrissement et la commisération du lecteur.

➢ **Procédés utilisés** :

- Champ lexical de la souffrance (torture, affliction, peine, chagrin, désolation, les larmes, tristesse, angoisse, etc.)
- Figures d'analogie (comparaisons, métaphores) et d'amplification (les hyperboles)
- Phrases exclamatives et phrases interrogatives
- Les ellipses

3.5.5- Le ton ironique

Il utilise la dérision et fait entendre le contraire de ce que l'auteur pense.

➢ **Procédés utilisés** :

- Figures d'apposition (antiphrases)

- Figures d'exagération ou d'atténuation (la périphrase)

3.5.6- Le ton comique

Le ton comique provoque le rire et l'amusement.

➢ **Procédés utilisés** :

- Jeux de mots : calembours, néologismes
- Les comparaisons insensées
- Le registre de langue familier.

3.5.7- Le ton dramatique

Se rapportant à l'action théâtrale, le ton dramatique maintient le spectateur en attente et ne lui accorde aucun répit, tant l'action est délicate et tendue.

➢ **Procédés utilisés**

- Verbes d'action (agir, juger, résoudre, faire, réaliser, accomplir, etc.)
- Rythme accéléré
- Multiplicité des actions et des événements inattendus
- Phrases exclamatives et interrogatives
- Champ lexical de l'émotion (bouleverser, consterner, accabler, etc.)

3.5.8- Le ton polémique, didactique ou oratoire

On les trouve dans les textes d'idées. Le ton polémique exprime des idées contradictoires. Le ton didactique cherche à instruire et utilise un vocabulaire clair et précis. Le ton oratoire a pour but de convaincre d'où l'utilisation de phrases éloquentes et de figures de rhétorique.

3.6- L'énonciation

L'exercice du commentaire littéraire nécessite souvent l'étude ce qu'on appelle l'énonciation. D'ailleurs, l'un des libellés qui reviennent fréquemment dans les sujets d'examens concernent l'étude de cette dernière. Pour étudier l'énonciation il faut, selon le G. Siouffi et D. Van Raemdonck :

> « *Prendre en compte un grand nombre de paramètres : la personne de l'énonciateur, par exemple mais aussi le lieu où se produit*

> *l'énonciation, les conditions sociales, historiques, qui l'entourent, le moment, l'acte de langage dans lequel l'énonciation se trouve engagée, etc.* » (1999 : 114)

Dans le cas qui nous préoccupe, c'est-à-dire face à un texte littéraire, il faut prendre en compte les paramètres suivants :

3.6.1- Situation d'énonciation

Un énoncé appartient toujours à ce qu'on appelle une situation d'énonciation. Celle-ci renvoie aux paramètres qui ont entouré la production de l'énoncé : le temps, l'espace, les circonstances, etc. A l'écrit la situation d'énonciation renvoie à un ensemble de paramètre constitué de l'auteur qui s'adresse à un lecteur dans une situation donnée avec une intention particulière. Afin de définir la situation d'énonciation, il faut d'abord répondre aux questions suivantes : **qui parle ?** (un narrateur externe ? un narrateur qui est lui-même personnage de l'histoire ? plusieurs narrateurs ? un personnage ? plusieurs personnages ?etc.). **A qui s'adresse-t-il ?** (à un personnage ? au lecteur ?) **comment ? Où ? Quand ?** Autrement dit, quels marqueurs grammaticaux utilise-t-il ? Les pronoms personnels? Les pronoms possessifs ? Les temps verbaux ? Les marqueurs spatio-temporels ? Etc. Et quels marqueurs sémantiques emploie-t-il ? Les adjectifs qualificatifs ? Les adverbes ? Les modes et les temps ? Les verbes ? , etc. les marqueurs sémantiques reflètent l'affectivité de l'auteur.

Dans les romans ''dits traditionnels'', la situation d'énonciation est parfois très simple à définir : un narrateur externe qui parle à la troisième personne et qui prend soin de bien préciser le temps, l'espace etc. Il existe cependant des romans, où la situation d'énonciation est carrément brouillée. Dans *Jacques le fataliste* par exemple, Denis Diderot, brouille toutes les pistes afin de critiquer le roman romanesque. Il refuse dès l'incipit de préciser la situation d'énonciation :

> « Comment s'étaient-ils rencontrés ? Par hasard, comme tout le monde. Comment s'appelaient-ils ? Que vous importe ! D'où venaient-ils ? Du lieu le plus prochain. Où allaient-ils ? Est-ce que l'on sait où l'on va ? Que disaient-ils ? Le maître ne disait rien ; et Jacques disait que son capitaine disait que tout ce qui nous arrive de bien et de mal ici-bas était écrit là-haut. »

Dans cet incipit surprenant, Diderot rompt avec les conventions romanesques habituelles en refusant de préciser la situation d'énonciation. Il se contente de donner des réponses floues et évasives aux questions qu'un lecteur est supposé poser : « Comment s'appelaient-ils ? Que vous importe ! » Le vous ici, désigne le lecteur.

Chose qui brouille encore davantage cette situation. Qui parle ? Qui pose les questions ? Qui répond ? Préciser la situation d'énonciation dans l'œuvre littéraire, permet de saisir une bonne partie du sens de cette dernière

3.6.2- Récit vs discours

Etudier l'énonciation dans un texte, c'est faire aussi la part du récit et celle du discours. Il existe en effet, deux types d'énoncés : ceux qui font partie du discours et ceux qui font partie du récit.

a- **Le discours :** un énoncé emploie le système du discours lorsqu'il renvoie à une situation d'énonciation. Nous reconnaissons ce type d'énoncé, lorsque nous nous trouvons devant un auteur qui exprime ses pensées, qui donne son avis, qui décrit ses sentiments. Dans ce type d'énonciation, l'auteur utilise généralement les pronoms personnels **je** et **tu** et les temps de base sont **le présent** et **le passé composé**. Il emploie aussi souvent des marqueurs spatio-temporels qui le mettent au cœur de la situation d'énonciation : **hier**, **demain**, **aujourd'hui**, **il y a un an**, **ici**, **là-bas**, **là-haut**, etc.

b- Le récit : un énoncé emploie le système du récit lorsque ce dernier est coupé de toute situation d'énonciation. Dans ce type de système, le narrateur n'intervient pas directement, il ne participe pas aux événements, ne donne pas son opinion. Il se contente de rapporter les événements relatés à la **troisième personne**. Dans ce cas, les temps utilisés sont souvent le **passé simple** et le **présent de narration**. **L'imparfait** est également utilisé pour indiquer la durée d'une action ou pour décrire un lieu ou un personnage. On y trouve aussi le plus-que-parfait, le passé antérieur ou le futur antérieur. Les marqueurs spatio-temporels sont également présents pour situer les événements entre eux : la veille, le lendemain, ce jour-là, un an auparavant, à quelques mètres de là, à proximité de, etc.

Cependant, souvent les deux systèmes d'énonciation s'alternent ou même s'imbriquent. Il importe donc fortement de savoir faire la part de l'un et de l'autre. Pour ce faire, le lecteur doit faire preuve de discernement. Il doit se mettre à la recherche des moindres indices susceptibles de trahir la subjectivité de l'auteur : une position ou une critique cachée derrière un lexique mélioratif ou péjoratif, un modalisateur qui confirme cette subjectivité, etc.

3.6.3- Types de discours rapportés:

Le narrateur utilise généralement trois types de discours pour rapporter les paroles de ses personnages. Les reconnaitre permet de bien cerner les modes d'énonciation et de faire la part de la narration et de la fiction :

- **Le discours direct**

Dans ce type de discours, on repère distinctement deux voix, celle du narrateur et celle du personnage : le narrateur rapporte textuellement les paroles de ses personnages. Ce type de discours est introduit par des guillemets qui le séparent du récit. On y trouve aussi les tirets et les deux points. Dans cet extrait de *Hizya* de Maissa BEY (2015 :109), On distingue bien la voix du narrateur (Hizya) et celle du personnage (sa maman) : « *C'est alors que ma mère m'a appelée, d'une voix onctueuse que je ne lui connaissais pas. '' Hizya, ma fille, viens et apporte-nous le café !'' »*

- **Le discours indirect**

Dans le discours indirect le narrateur rapporte toujours les paroles de ses personnages mais pas telles quelles. Les propos du personnage sont subordonnés à ceux du narrateur. Ici on n'entend qu'une seule voix, celle du narrateur : « *Elle ajoute cependant, avec agacement qu'elle était déconcentrée par les dernières trouvailles en matière de prescriptions religieuses auxquelles elle ne peut se résoudre à adhérer* » (ibid. : 148)

- **Le discours indirect libre**

Ce type de discours rapporté est complexe et difficile à repérer. Il s'agit bien des paroles du personnage qui sont rapportées par le narrateur. Et on entend bel et bien les deux voix, celle du narrateur et celle du personnage, mais il s'avère souvent difficile de dire où sont les paroles du narrateur et où sont les paroles du personnage. Dans cet extrait *L'éducation sentimentale* de Flaubert (1869 : 15) *« Une négresse, coiffée d'un foulard se présenta, en tenant par la main une petite fille, déjà grande. L'enfant dont les yeux roulaient des larmes, venait de s'éveiller ; elle la prit sur ses genoux. « Mademoiselle n'était pas sage, quoiqu'elle eut sept ans bientôt ; sa mère ne l'aimerait plus ; on lui pardonnait trop ses caprices* », il est difficile de faire la part des paroles du narrateur et ceux de la « *négresse* ». Cet enchevêtrement est volontaire de la part de l'auteur qui cherche à créer une ambigüité.

3.7- La rhétorique et ses figures

Afin d'émouvoir, d'impressionner ou de séduire le lecteur, l'écrivain utilise des techniques qui consistent à présenter les idées de la manière la plus persuasive possible, c'est ce qu'on appelle la **rhétorique**. Pour ce faire, il utilise différents moyen d'expression, dont les **figures de style**. Celles-ci perm*ettent, selon* A. Dusaussoy-Benoit, et.a*l. « De traduire certaines structure de pensée* » (2005 :386)

Axelle Beth et Elsa Marpeau expliquent que l' « *une des caractéristiques du langage humain est sa capacité à s'auto-inventer, à l'infini. Les figures de style représentent un ensemble d'outils permettant précisément cette réinvention, perman*ente » (2005 : 05)

Les figures de style agissent donc sur la langue et la transforment en accentuant les effets qu'elles cherchent à produire : elles créent des effets de contraste, de rapprochement, d'amplification, etc. Dans ce vers de Racine par exemple « *Quand je suis tout de feu, d'où vous vient cette glace ?* » Phèdre exprime à travers cette antithèse, un sentiment contradictoire, un contraste : elle brule d'amour, un amour interdit pour son beau fils Hyppolite mais elle ressent en même temps de la culpabilité.

Reconnaitre une figure de style, comprendre son effet et savoir l'analyser, fait partie des compétences inéluctables de l'analyse littéraire. Pour comprendre comment agissent les figures de style et quels effets elles produisent sur le lecteur, nous commençons par les présenter et les classer par catégorie.

3.7.1- Les types de figures de style

Les figures de style sont classées d'après de nombreux théoriciens[50] selon quatre typologies : les figures de mots (ou tropes), les figures de pensée, les figures de construction et les figures de sens (ou de diction[51]). Loin de vouloir dresser une liste exhaustive de toutes les figures de style, nous n'allons présenter ici que les figures les plus courantes :

3.7.1.1- Les figures de mots

Ce sont des figures qui utilisent l'aspect sonore et visuel des mots pour agir sur le lecteur en évoquant un sentiment ou une impression. Ces figures opèrent selon Beth et Marpeau de trois manières différents : elles utilisent des effets sonores, elles opèrent des

[50] Voir Axelle Beth et Elsa Marpeau (2005), Moise Fdida et Dany Sfez (1997), Catherine Fromilhague (2014)

[51] Catherine Fromilhague parle de *« quadripartition traditionnelle : figures de diction, figures de construction, figures de mots –ou tropes- et figures de pensée* » (2014 : 10)

jeux de mots, elles créent ou modifient les mots. Les figures de mots les plus importantes sont :

- **L'allitération**

C'est la répétition d'une ou de plusieurs consonnes à l'intérieur d'une phrase ou d'un vers et « *produisant des sons identiques* » (Ibid. 10)

Le célèbre vers de Racine « *Pour qui sont ces serpent qui sifflent sur vos têtes* » (Andromaque) = la répétition du [s] rappelle le sifflement d'un serpent

- **L'assonance**

C'est la répétition d'une ou de plusieurs voyelles (ou sons vocalique) à l'intérieur d'une phrase ou d'un vers et « *parce qu'elles sont répétées produisent un effet sonore particulier* » (Ibid. 11)

« *Les sanglots longs*
Des violons
De l'automne
Blessent mon cœur
D'une langueur monotone »

Paul Verlaine, *Chanson d'automne*, *Poèmes Saturniens*.

= La répétition du [o] et du [ɔ]

- **Le hiatus**

On parle de hiatus lorsque deux voyelles appartenant à des syllabes différentes se succèdent (se juxtaposent), provoquant un heurt dans la prononciation.

« *J'ai suivi, des mois pleins, pareille aux vacheries*
Hystérique, la houle à l'assaut des récifs »

Arthur Rimbaud, *Le bateau ivre, Poésies*

= deux sonorités identiques qui se succèdent [i]

- **La paronomase**

C'est le procédé qui consiste à rapprocher dans une même phrase des paronymes, c'est-à-dire des mots dans le son est à peu près identique mais qui n'ont pas le même sens.

« *Toi qui endors les cœurs, toi qui endors les corps*

Les cœurs endoloris, les corps endoloris, »

Charles Péguy, *Le porche de la deuxième vertu*

- **L'anagramme**

Une anagramme consiste à utiliser dans un ordre différent les lettres d'un autre mot/

« Nous étions faits pour être libres

Nous étions faits pour être heureux

Comme la vitre pour le ***givre***

Et les vêpres pour les aveux

Comme la ***grive*** *pour être ivre »*

Louis Aragon, *Elsa*

Ce procédé est utilisé fréquemment par les écrivains pour la création de pseudonymes, de noms de personnages, etc. Alcofribas Nasier est le pseudonyme qu'utilisait François Rabelais et qui représentait l'anagramme de son vrai nom et prénom. Fouroulou Menrad, personnage principal du *Fils du pauvre*, est l'anagramme de l'auteur Mouloud Féraoun.

- **Le lipogramme**

Le lipogramme est un défi ou une contrainte que l'auteur s'impose: une lettre, ou un terme qui ne doit pas figurer dans son texte.

George Perec a écrit un roman sans utiliser la lettre « e ».

> « *Puis, à la fin, nous saisirons pourquoi tout fut bâti à partir d'un carcan si dur, d'un canon si tyrannisant. Tout naquit d'un souhait fou, d'un souhait nul : assouvir jusqu'au bout la fascination du cri vain, sortir du parcours rassurant du mot trop subit, trop confiant, trop commun, n'offrir au signifiant qu'un goulot, qu'un boyau, qu'un chas, si aminci, si fin, si aigu qu'on y voit aussitôt sa justification*. »
>
> Extrait de *La disparition*

- **Le métaplasme**

Le métaplasme est un terme qui désigne le procédé par lequel l'auteur décide d'altérer la construction d'un mot. C'est, selon Bergez, Géraud et Robrieux « *un terme générique*

[qui] désigne l'ensemble des altérations phonétiques qui peuvent être subies par les mots » (2016 : 165) Il existe ainsi, plusieurs types de métaplasmes :

a- La suppression d'une lettre ou d'une syllabe :

- En début du mot, s'appelle **l'aphérèse** ⇨M'dame au lieu de Madame, blème au lieu de problème
- A la fin du mot s'appelle **l'apocope** ⇨ Prof au lieu de professeur, bon aprèm au lieu de bon après-midi
- Au milieu du mot s'appelle la **syncope** ⇨ msieu au lieu de Monsieur

b- L'adjonction d'une lettre ou d'une syllabe

- Au début du mot, s'appelle la prosthèse ⇨ « étoile » au lieu se « stella »
- Au milieu du mot s'appelle **épenthèse** ⇨« *Merd**re*** » le célèbre juron grotesque de *Ubu Roi* d'Alfred Jarry. Il y a aussi « *t'en fais pas, dit Charles à Zazie, il le fait pas ex**eu**près* » Raymond Queneau, Zazie dans le métro.
- Double au début du mot : fifille pour fille

➢ **Le mot-valise**

Le mot-valise est formé à partir de deux ou plusieurs mots contractés ou condensés en un seul. Il exprime plusieurs sens à traves un seul mot. ⇨ « *Fictionnaire* » pour dictionnaire de fiction et « *boulangélique* » pour boulangère au visage angélique. (F. Nayrolles, 1987 : 53).

➢ **Le néologisme**

Le néologisme est un nouveau mot crée par l'auteur sur la base d'une racine qui existe déjà.

« *Le cœur fou Robinsonne à travers les romans* » Arthur Rimbaud, *Romans*

Le verbe « Robinsonner » n'existe pas mais l'auteur l'a crée à partir du prénom de Crusoé, Robinson, personnage de Daniel Defoe.

3.7.1.2- Les figures de sens

Les figures de sens appelées aussi « *tropes* » (L. Fourcaut, op.cit. 19), substituent au sens littéral des mots, ou groupes de mots, auxquels elles se rapportent, un sens figuré.

Il existe selon Beth et Marpeau trois types de figures de sens : les figures de la contigüité[52] , les figures de l'association et les figures du double sens.

➢ **La métonymie**

C'est un procédé qui consiste à nommer une réalité trop longue à exprimer en lui substituant un terme qui lui est relié par un lien logique.

Lire un Maupassant ⇨ au lieu de lire une œuvre de Maupassant

➢ **La périphrase**

C'est un procédé qui consiste à remplacer un mot, sans le nommer, par une expression qui le décrit.

- Dans l'Albatros de Charles Baudelaire (Les Fleurs du mal), le poète utilise plusieurs périphrases qui renvoient toutes à l'oiseau : « *ce voyageur ailé* », « *ces rois de l'azur* », « *indolents compagnons de voyages* », etc. au lieu de l'albatros.
- Le lion dans, *Le lion et le rat* Jean de La Fontaine est désign par « *Le Roi des animaux* »

➢ **La synecdoque**

C'est un procédé qui consiste à utiliser pour parler d'un être ou d'un objet, un mot désignant une partie seulement de cet être ou de cet objet. La synecdoque constitue une variante de la métonymie

« *Je ne verrai ni l'or du soir qui tombe,*
Ni <u>les voiles</u> au loin descendant vers Harfleur,
Et quad j'arriverai je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx verts et bruyère en fleurs »

Victor Hugo, *Demain dès l'aube, Les contemplations*

= Ici, les voiles qui constituent une partie seulement du bateau sont utilisées pour désigner les bateaux

➢ **L'allégorie**

Un procédé qui consiste à transformer, une notion, un concept, une idée abstraite en une réalité matérielle est vivante. Souvent le mot abstrait commence par une majuscule.

« *Et l'obscur <u>Ennemi</u> qui nous ronge le cœur*
Du sang que nous perdons croît et se fortifie »

Charles Baudelaire, *L'Ennemi*, *Les fleurs du mal.*

---

[52] « *Dans les figures de contigüité, le transfert est opéré par l'utilisation d''une chose ou d'une idée qui en présente une autre et avec laquelle elle entretient un rapport.* » (Beth et Marpeau, 2005, 24)

- **La comparaison**

C'est une figure qui consiste à relier ou à rapprocher deux élément, le comparé et le comparant en utilisant un outil comparatif (tel, comme, pareil à, etc.).

« *Et ces feuilles tombant toujours semblaient des larmes* »

Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*

Ici, *les feuilles* sont le comparé, *les larmes* le comparant et *semblaient* l'outil de comparaison

- **La métaphore**

La métaphore est une sorte de comparaison implicite. Si dans la comparaison, l'analogie est justifiée par l'emploi de l'outil de comparaison, dans la métaphore ce dernier est absent. Il appartient donc au lecteur de comprendre ce qui rapproche le comparé au comparant.

La métaphore représente avec la synecdoque et la métonymie les trois figures de style les plus abondamment utilisés :

« Dans *l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques* » Baudelaire, *Petits poèmes en prose*

- **L'oxymore**

C'est le procédé qui consiste à faire coexister deux termes de sens contraire en les reliant étroitement par la syntaxe :

« *Je voulais prendre soin de ma gloire*
Et dérober au jour une flamme si noire » Racine, *Phèdre*

Il y a aussi le célèbre vers de Corneille

« Cette obscure clarté qui tombe des étoiles » Corneille, le Cid

- **Le calembour**

Le calembour est un jeu de mots qui consiste à rapprocher deux mots ou groupes de mots ayant une ressemblance phonique, afin d'en créer un rapprochement sémantique.

« Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime
Galamment de l'arène à la tour Magne à Nîmes »

Marc Monnier

En littérature les calembours sont parfois subtils et expressifs

« *Les miroirs feraient bien de réfléchir avant de renvoyer les images* »

Jean Cocteau, Essai de critique indirecte

3.7.1.3- Les figures de construction

Les figures de construction qui ont pour objet la structure de la phrase, participent à l'agencement du discours.Elles sont nombreuses et utilisent selon Beth et Marpeau (op.cit. : 39) plusieurs types de procédés : les figures de la symétrie ou de l'opposition, les figure de la répétition, les figures de l'accumulation, les figures de la disposition et les figures de la déstructuration.

- **L'antithèse**

Elle oppose deux termes évoquant des réalités contradictoires, qu'elle insère dans un parallélisme de construction :

« *J'ose dire pourtant que je ne mérite*
Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité »
Racine, *Britannicus*

- **L'anaphore**

Dans l'anaphore un mot ou un groupe de mots, est répété au début de plusieurs vers ou de plusieurs phrases.

« *Rome, l'unique objet de mon ressentiment !*
Rome, à qui vient ton bras d'immoler mon amant !
Rome, qui t'as vu naitre, et que ton cœur adore !
Rome, enfin que je hais parce qu'elle t'honore, »
Corneille, Horace

- **Le chiasme**

Il oppose, en les inversant, deux éléments parallèles d'une même phrase. Les termes des deux segments de la phrase peuvent être positionnés selon le schéma suivant : ABBA.

« Ce n'est pas l'Etat qui appartient au Prince, c'est le prince qui appartient à l'Etat.
A **B** **B** **A**
Denis Diderot, *Autorité politique*, *Encyclopédie*

« *Tous ces présents, Albine, irritent mon dépit*
[Je vois mes honneurs] [croitre] et [tomber] [mon crédit] »
A **B** **B** **A**

Jean Racine, Britannicus

- **La gradation**

Elle consiste à employer des termes qui se suivent et dans l'intensité et de plus en plus croissante.

- « *Ah ! Oh ! Je suis blessé, je suis troué, je suis perforé, je suis administré, je suis enterré* » Alfred Jarry, Ubu roi
- « *c'est un roc !...c'est un pic ! c'est un cap ! que dis-je, c'est un cap ?...C'est une péninsule !* » Edmond Rostand (description du nez de Cyrano de Bergerac)

- **L'anacoluthe**

Elle consiste à introduire une rupture dans la construction de la phrase.

« *Qui voudra connaitre à plein la vanité de l'homme n'a qu'à considérer les causes et les effets de l'amour. Le nez de Cléopâtre : s'il eut été plus court, toute la face de la terre aurait changé* » Pascal, *Pensées*

- **L'ellipse**

Dans l'ellipse, des termes nécessaires à la construction complète de la phrase, sont absents, sans altérer pour autant la compréhension.

« *Je t'aimais inconstant, qu'aurais-je fait fidèle* ? » Racine, Andromaque

3.7.1.4- Les figures de pensée

Elles relient les idées entre elles et sont indicatrices de la situation d'énonciation. Beth et Marpeau distinguent quatre types de figures de pensées (Op.cit. : 73): les figures de l'intensité, les figures de l'énonciation, les figures de la dialectique et le figures qui rendent le discours vivant.

- **L'euphémisme**

Il atténue le sens d'un mot ou d'une expression en utilisant à sa (leur) place(s) un (une) moins brutal(e) ou moins choquant(e) :

Les pays sous-développés sont désormais appelés *pays en voie de développement*, Les aveugles, des non-voyants, etc.

- **L'hyperbole**

Elle accentue une idée en l'amplifiant et en utilisant de l'exagération

« Tout se fait par intrigue et rien par loyauté
L'Espagne est un égout où vient l'impureté
De toute nation »

Victor Hugo, Ruy Blas

- **La litote**

La litote consiste à dire moins pour faire entendre ou suggérer davantage.

Exemple :

« Va je ne te hais point » Corneille, Le Cid

- **La personnification**

La personnification est un procédé qui consiste à représenter un objet, une idée ou un animal sous les traits d'un être humain.

« *Un soir j'ai* assis la Beauté sur mes genoux (…) » Arthur Rimbaud, Une saison en enfer

3.7.2- Les figures de styles et leurs effets

Les figures de style cherchent selon Beth et Marpeau à « *provoquer une réaction du lecteur* » (2005 : 06) à produire un effet sur lui, à lui communiquer certaines impressions. Reconnaitre ces effets est primordial pour l'analyse littéraire. Il faut rappeler que l'exercice du commentaire littéraire repose sur un travail de mise en relation entre la forme et le fond. De ce fait, le repérage des figures de style doit se faire subtilement, de manière à relier continuellement, la figure et l'effet qu'elle produit au sens que l'auteur cherche à communiquer. Les effets produits par les figures de style, sont souvent les mêmes et peuvent être appris au même titre que la figure elle-même.

Voici un tableau récapitulatif de quelques-unes - surtout les plus fréquentes- des figures de style définies antérieurement, et de leurs effets :

Tableau 4: les principales figures de style et de leurs effets

La figure de style	L'effet qu'elle produit
L'allitération	Les consonnes sonores p, t, k, b, d, g donnent une impression de **dureté** Les consonnes sourdes [f], [v], [s], [z], [ch], [j] et les consonnes liquides [l], [m], [n], [r] suggèrent de la **douceur**
L'assonance	Les voyelles [i] et [u] expriment la **joie profonde** ou la **plainte** Les sons [u] [o] [ɔ̃] traduisent la colère
La comparaison	En suivant un processus logique et en mettant deux réalités différentes en parallèle, la comparaison suggère **une nouvelle réalité** (méliorative ou péjorative) et suscite l'imagination du lecteur.
La métaphore	En rapprochant deux éléments différents, elle crée **de nouvelles correspondances** (qui n'existent pas dans la réalité) et s'adresse à la sensibilité du lecteur
La métonymie	Grâce à la désignation imagée qu'elle crée, elle permet une **meilleure concentration** sur un élément particulier
La synecdoque	Donne une vision fragmentée de la réalité
L'euphémisme	Dissimule une idée désagréable et difficile à entendre
La litote	Suggère plus que ce qu'elle dit réellement
La périphrase	Crée une attente ou un mystère autour d'un être ou d'un objet qu'elle ne nomme pas directement mais dont elle cite souvent les qualités
L'anaphore	Permet d'insister sur un mot, de souligner une obsession, de dégager un thème
La gradation	Permet de ''zoomer'', d'amplifier une chose ou d'intensifier une description
L'hyperbole	Crée une exagération
Le chiasme	Renforce une opposition ou une union, entre deux réalités
L'oxymore	Crée une réalité nouvelle contradictoire
L'antithèse	Souligne un contraste en mettant en évidence le conflit central de l'œuvre
L'ellipse	Permet au lecteur de compléter et d'imaginer sans difficulté tout ce qui n'est pas dit implicitement
L'anacoluthe	L'écart par rapport aux convenances syntaxique crée un effet de surprise

Conclusion

Nous venons dans ce second chapitre de notre partie conceptuelle de définir le commentaire littéraire et de rappeler les connaissances et les instruments indispensables à la réalisation de ce type d'exercice. Le chapitre suivant est réservé à la méthodologie générale du commentaire littéraire qui dépend souvent du genre de texte à commenter.

CHAPITRE III : la méthodologie générale du commentaire littéraire

La rédaction du commentaire littéraire repose sur un certain nombre de connaissances et de compétences acquises par le lecteur : compétence linguistique, compétence culturelle, compétence de rédaction, et surtout, une bonne maitrise des outils d'analyse du texte littéraire. Pourtant, il arrive que, malgré les connaissances et les compétences acquises par le commentateur, ce dernier se retrouve complètement paralysé devant un texte à commenter : comment procéder ? Par où commencer ? Comment éviter la paraphrase ?etc.

Avant de répondre à ces questions, nous tenons à préciser que le commentaire littéraire est un exercice qui obéit à un ensemble de règles simples mais impératives, qui codifient sa structure et sa rédaction. Il existe donc, une démarche générale à suivre lors du décryptage du texte et de la rédaction du devoir. La maitrise de la démarche et l'entrainement permettent à l'étudiant d'acquérir des mécanismes qui lui facilitent la tâche et qui lui permettent d'aborder seul, n'importe quel texte (même inconnu). C'est pourquoi, nous proposons, dans ce chapitre une méthode qui concerne les éléments constants de l'exercice : comment dégager les enjeux du texte ? Comment rédiger l'introduction et la conclusion ? Comment bâtir un plan etc.

Ensuite, et vu que le commentaire littéraire est tributaire du genre littéraire qu'il se doit d'analyser, nous définirons les principaux genres littéraires qui sont souvent soumis à des études analytiques, à savoir, le roman et les genres narratifs, la poésie, et le théâtre. Chacun de ces genres comporte des caractéristiques propres et des éléments spécifiques qui doivent être pris en considération lors de la rédaction de commentaires littéraires.

1- La démarche

Le commentaire littéraire est un exercice complexe qui consiste à rendre compte de la lecture détaillée d'un texte littéraire sous le double aspect de la forme et du sens. Il consiste donc à mettre à l'épreuve la capacité du lecteur à dégager les enjeux d'un texte littéraire et à construire ensuite un exposé structuré et cohérent. Comment faire alors pour acquérir cette compétence ? Existe-t-il une méthode simple et unique (passe-partout) pour rédiger un commentaire littéraire ? La réponse est non. Chaque texte à analyser étant différent, et chaque lecteur/commentateur étant unique, la construction du commentaire littéraire ne peut être que unique et personnelle. Pourtant, un travail de lecture méthodique et un entrainement intensif, peuvent préparer ou aider à la rédaction de commentaire littéraire. Apprendre à questionner un texte, à dégager ses enjeux, à définir des axes de lectures, à planifier, à rédiger une introduction, une conclusion, à insérer des citations, à faire des allers-retours entre le fond et la forme, représentent des étapes-clés de la rédaction d'un bon commentaire littéraire. C'est pourquoi, certains spécialistes du commentaire littéraire, proposent des démarches (que certains appellent méthodes) qui permettent aux apprenants de s'entrainer progressivement à la rédaction de commentaires littéraires. Obéissant toutes aux règles de bon sens, ces méthodes présentent des étapes qui se recoupent souvent et dont nous présenterons une synthèse dans ce chapitre.

1.1- Schéma général de la démarche

Nous commençons par proposer un schéma général pour la démarche :

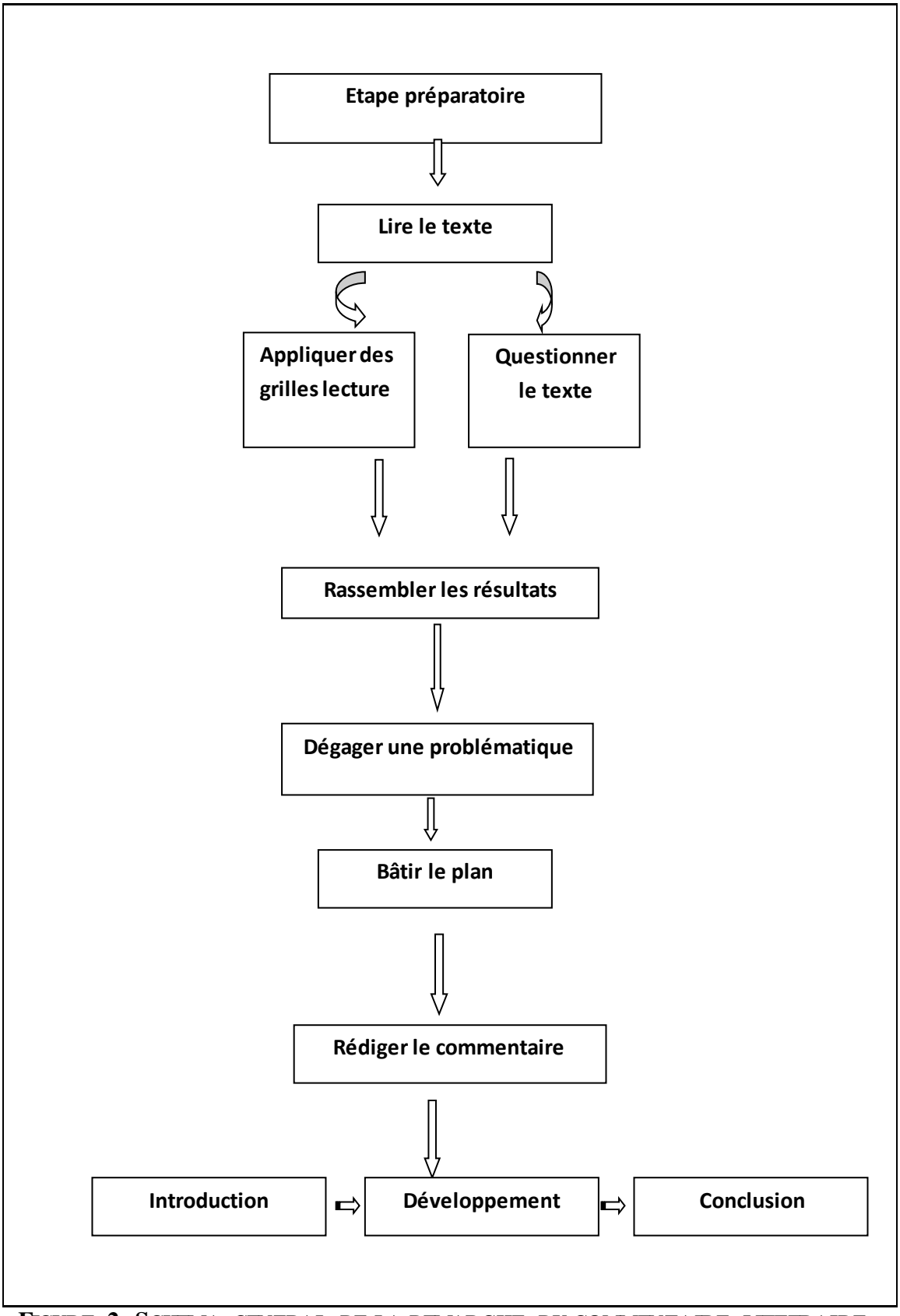


FIGURE 2: SCHEMA GENERAL DE LA DEMARCHE DU COMMENTAIRE LITTERAIRE

1.2- Les étapes de la méthode

La rédaction de commentaires littéraires passe par plusieurs étapes :

1.2.1- Lire le texte

Avant de commencer l'étude, il est recommandé de lire attentivement le texte et le paratexte. Cette lecture cursive permet d'avoir une idée d'ensemble sur le texte et de repérer les éléments qui guideront la suite de l'étude : l'auteur du texte, le genre, le thème, le registre, etc. Après cette première lecture, il faut passer à l'étape suivante, c'est-à-dire, à une lecture minutieuse et détaillée du texte. Aussi, pour ne pas se disperser dans la recherche, il est recommandé de lire le texte, (crayon en main et feuille de brouillon) au-travers de grilles de lectures.

1.2.2- Appliquer des grilles de lecture

L'application répétitive des grilles de lectures permet de rendre mécanique les opérations d'analyse d'un texte. Il faut pourtant savoir, que ces grilles varient selon le genre de texte à commenter. Certaines grilles s'appliquent uniquement pour les poèmes, d'autres ne concernent que le récit et d'autres encore que le théâtre. Il existe toutefois, des grilles standards, qui s'appliquent à tous les genres : l'étude des images par exemple ou la structure du texte sont communes aux trois genres cités. Cela dit, il faut, selon le genre de texte, prévoir des grilles qui consistent à repérer ou à relever tous les éléments en rapport avec la grille choisie.

Par exemple la grille qui correspond à la structure du texte doit répondre aux questions suivantes : comment le texte est-il structuré ? Comporte-t-il des paragraphes ? Des strophes (pour la poésie) ? Des dialogues ou des répliques (pour le théâtre) ? Qu'en est-il de l'énonciation (Qui parle ? A qui ?) ? Ya-t-il un narrateur ? Plusieurs narrateurs ? Quel est le point de vue du narrateur ? Etc.

Ainsi, il existe plusieurs grilles de lectures susceptibles d'être appliquées, en voici les plus fréquentes : structure du texte et progression thématique, les personnages, la syntaxe et le rythme, les verbes, l'espace et le temps et enfin, les images et les champs lexicaux.

1.2.3- Questionner le texte

Après ces repérages, procéder systématiquement au questionnement du texte : il s'agit de recueillir un maximum d'informations sur le texte afin de mener à bien son interprétation. Ces questions concerneront : le genre de texte, le mouvement littéraire, les registres de langues, les registres littéraires, le type de discours, le thème, le vocabulaire, etc.

1.2.4- Rassembler les résultats

Les étapes précédentes permettent de recenser tous les éléments essentiels du commentaire et de déterminer les bases de l'analyse qui seront exposées de façon organisée par la suite. Cette étape consiste à en faire la synthèse (un tri) afin de dégager les pistes d'analyse (les axes de lecture). Aucun aspect intéressant du texte ne doit être laissé de côté. Pour ce faire, le libellé (la consigne) peut guider et orienter ce choix. Il existe aussi des axes de lecture standards qui facilitent la tâche : la thèse de l'auteur, la dénonciation, le sens symbolique du texte, le rôle du passage dans l'ensemble d'une œuvre, un manifeste esthétique, une réflexion sur l'écriture elle-même, etc.

1.2.5- Dégager une problématique

Après avoir rassemblé les résultats et dégagé les pistes d'analyse, il est temps de formuler la problématique. Il s'agit de faire apparaitre en une phrase ou deux, sous forme de question, l'idée conductrice de l'analyse. Celle-ci doit être énoncée dans l'introduction et répondre aux questions : quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Elle peut être aussi formulée sous forme de question implicite : Exemples : « *nous allons voir* ***comment*** *l'auteur traite…* », « *Nous allons montrer* ***dans quelle mesure****, ce texte appartenant à tel genre littéraire, illustre-t-il l'idée de l'auteur selon laquelle…* »

Par conséquent, c'est la formulation de la problématique qui permettra d'organiser et d'annoncer le plan.

1.2.6- Bâtir un plan

Une fois la problématique définie, le plan général du commentaire se dessine de lui-même. Il faut noter cependant, qu'il n'existe pas de plan typique, mais la logique dans l'organisation des éléments du plan est toujours la même : aller du sens le plus simple**,** le plus évident au plus profond ou plus élaboré.

Selon la nature du texte, il est possible d'organiser son plan en allant de l'observation à l'interprétation par exemple ou en suivant les étapes successives de la lecture et de la découverte. Il est possible aussi de construire son plan autour d'une thématique (le plan

thématique). C'est-à-dire autour de quelques thèmes repérer lors de la lecture : l'amour, la guerre, la mort, etc. et d'aller vers leur signification symbolique. Chaque élément représentera une partie du développement. Il est possible aussi, voire recommandé, de construire son devoir autour d'une problématique (le plan problématique). Ce plan rend mieux compte de la lecture et permet de retrouver la dynamique de la découverte.

1.2.7- Composer le commentaire

Après avoir achevé de bâtir un plan détaillé, il faut passer à la préparation de l'introduction, de la conclusion et du corps du commentaire.

- **L'introduction**

L'introduction constitue une étape importante du travail. Elle permet de présenter le texte, de le situer dans l'œuvre à laquelle il appartient et de proposer des pistes d'analyse dont les articulations constituent le corps du commentaire.

L'introduction doit être bien rédigée, car c'est elle qui donne les premières impressions sur la qualité du travail. C'est pour cela qu'elle doit être : claire, concise et attrayante.

L'introduction d'un commentaire composé comprend quatre parties importantes :

a- Préciser le contexte

Cette première partie est très importante dans la mesure où elle doit attirer l'attention du lecteur. Les premières phrases de l'introduction constituent une sorte **d'accroche** qui témoigne de l'intérêt du développement. Il s'agit généralement, d'une courte présentation de l'œuvre qui doit éviter les généralités ou les banalités. C'est pourquoi, il est recommandé de choisir un élément simple et intéressant en rapport avec l'œuvre : un élément bibliographique, une autre œuvre du même auteur, un événement historique, un mouvement littéraire, une thématique, etc.

Ce choix peut-être motivé par plusieurs facteurs. Généralement, on choisit :

- **La biographie de l'auteur** quand le texte semble hautement biographique ou quand il est écrit dans une période décisive de la vie de l'auteur.
- **Les idées ou une autre œuvre du même auteur :** quand le texte présente une prise de position de la part de l'auteur ou lorsque l'auteur a l'habitude de traiter ce thème
- **Un courant littéraire :** quand le texte appartient à une période littéraire fortement dominée par un mouvement.

- **Un événement historique :** quand le texte évoque un événement historique, un problème de société. Ou quand l'événement constitue un élément important dans l'interprétation générale de l'œuvre ou du passage.
- **Une thématique :** quand la thématique préoccupe (a beaucoup préoccupé) les esprits.

b- Situation du texte

Situer le texte permet de définir l'intérêt du passage par rapport à l'ensemble de l'œuvre. Il ne s'agit pas de raconter l'œuvre mais de replacer habilement, le passage dans un ensemble plus vaste afin de mieux comprendre sa fonction et sa finalité.

c- Problématique

La problématique est l'élément le plus important de l'introduction, c'est elle qui guide le commentaire et qui détermine les éléments du plan.

d- Annonce du plan

Le plan doit découler impérativement de la problématique. Il doit être annoncé sans lourdeur. Il doit présenter clairement et brièvement les différentes articulations du développement.

- **Le corps du commentaire**

Le corps du commentaire doit être construit autour d'une argumentation qui découle de l'interprétation générale du texte. Proscrivant toute explication de texte ou paraphrase, le commentaire explicite, en articulant les différents axes d'analyses définis préalablement, les significations du texte. L'ensemble du devoir doit converger vers la validation de la problématique définie dans l'introduction.

Il est donc recommandé dans le commentaire de :

- Eviter l'explication linéaire et la paraphrase
- Rester objectif
- Argumenter et justifier l'interprétation par des exemples
- Employer un vocabulaire précis de l'analyse littéraire
- Faire des allers-retours constants entre le fond et la forme
- Bien choisir et bien insérer les exemples et les citations

- Ne pas utiliser de titres
- Organiser le travail en deux ou trois parties, elles-mêmes divisées en paragraphes

➢ **La conclusion**

La conclusion comprend deux éléments importants :

a- Un bilan

Le bilan permet de revenir sur l'intérêt du passage, notamment son intérêt littéraire. Pour ce faire, il faut reprendre les différentes parties du plan et montrer les interprétations qui se dégagent de l'étude effectuée.

A l'issue de cette récapitulation, une réponse claire et synthétique de la question posée par la problématique doit être formulée.

b- Un élargissement

Il consiste en une nouvelle orientation de la réflexion et donne la possibilité d'entrevoir la portée du texte. L'élargissement permet d'ouvrir des pistes pour des recherches ultérieures

2- Commentaire et genres littéraires

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction de ce chapitre, le commentaire littéraire est dépendant du genre de texte à analyser. Le premier réflexe que doit avoir le lecteur face à un texte à commenter est « *de demander sa carte d'identité au texte* » (N. Marinier.1996 :28). Cette carte d'identité renvoie en fait, aux caractéristiques spécifiques de chaque genre littéraire. Aucun texte, ne peut être sérieusement commenté sans la reconnaissance de son appartenance générique. C'est pourquoi, nous tenons à présenter dans cette partie les différents genres littéraires et leurs spécificités.

2.1- Qu'appelle-on genre littéraires ?

Sans rentrer dans les considérations contemporaines qui polémiquent à propos de la notion de genre[53], les genres littéraires dont nous parlons ici, renvoient tout simplement

[53] Jean-Marie Schaeffer (1989 : 181-185), considère que la tentative de classification des textes en genres, de Platon à Brunetière, en passant par Hegel fut un véritable échec. Il explique que la relation qui unit le texte au genre est plurielle : elle relève parfois de « *l'exemplification* » et parfois du « respect des conventions constituantes ». Ces dernières peuvent être, selon lui « *régulatrices* », « *traditionnelles* » ou « *de ressemblances* ».

aux noms donnés, dans l'usage courant, à certaines catégories d'œuvres ayant en commun des caractéristiques formelles, stylistiques et parfois thématiques. Marielle Macé considère le genre littéraire comme « *une norme, une convention, une généralité intermédiaire (…)* » (2014 : 41) qui exerce une pression sur les auteurs en imprimant *« une direction à l'écriture, un point de vue ou un mode de conceptualisation* » (Ibid.)

Il existe donc, selon l'usage courant, trois grands genres littéraires: le genre romanesque, le genre dramatique ou théâtral et le genre poétique. Ces genres se divisent à leur tour en sous-genres ou formes littéraires.

2.2- Le roman et les genres narratifs

Avant de parler de roman, de nouvelle ou de conte, il convient de les situer par rapport à la forme littéraire à laquelle ils appartiennent : la narration. Cette dernière, qui se caractérise, entre-autres, par l'existence d'un récit, la présence d'un ou de plusieurs personnages et la manifestation d'une voix (celle du narrateur), est en effet, l'élément commun qui unit les trois formes littéraires que nous sommes sur le point de présenter.

2.2.1- Le roman

Ayant retrouvé ses titres de noblesse[54], le roman est considéré aujourd'hui comme « *un genre sérieux et respectable* » (Vassevière et Tourssel, 2015 : 223). Il est sans doute le genre le plus lu et le plus apprécié des lecteurs. En classe de langue, le texte romanesque est « *le seul genre littéraire dont les apprenants n'ont pas peur*. » affirme G. Shrivastava (2009-2010 : 13), même si, en contexte scolaire, les romans ne peuvent pas être exploités dans leur intégralité et qu'il est souvent question d'extraits de romans.
Notons aussi que le roman est considéré comme un genre très ''flexible'' : « *capable d'intégrer d'autres genres (tragédies…), d'autres tons (lyrisme), d'autres domaines de l'activité humaine (histoire…)* »Crépin, Loridon et Epouzalgues-Damon (op.cit. 100).
Les œuvres romanesques, selon le courant auquel elles appartiennent ou l'époque à laquelle elles se rattachent, changent de formes et obéissent à des critères plus-ou-moins

---

Yves Stalloni explique que « s'il parait relativement aisé de distinguer, comme le font les historiens de la littérature ou les anthologies scolaires, le roman de la poésie et du théâtre – pour nous en tenir aux divisions traditionnelles – il est moins facile de déterminer précisément quels sont les fondements d'une telle distribution (…)» (2005 : 08)

[54] Le roman a longtemps été considéré comme un genre inférieur et de mauvais goût. Diderot l'a taxé dans *Eloge de Richardson* (1762) de dangereux : « *Par roman, on a entendu jusqu'à ce jour un tissu d'événements chimériques et frivoles, dont la lecture était dangereuse pour le goût et pour les mœurs* » (cité par Vassevière et Tourssel, 2015 : 223)

différents. C'est pourquoi, l'histoire littéraire établit une classification du genre littéraire et répartit les romans en sous-genres.

- **Les sous-genres de roman**

Voici la liste des principaux sous-genres romanesques et de leurs principales caractéristiques[55]

[55] Voir Crépin, Loridon et Epouzalgues-Damon (1992 : 100) ; Dusaussot-Benoit, Fontaine, A., Urban et Fontaine G., (2005 :348)

Tableau 5: les différents sous-genres romanesques.

Sous-genre romanesques	Période	Caractéristiques	Exemples
Le roman de chevalerie	Moyens Age XIIe siècle	Court. Un seul héros ou un couple (le chevalier et son épouse). Intrigue linéaire et stéréotypée se terminant par la glorification du héros. Ecrit en vers.	*Lancelot*, Chrétien de Troie
Le roman pastoral	XVIIe siècle	Très long. Deux personnages principaux (un couple) et plusieurs personnages secondaires. Intrigue complexe, non linéaire (dites à tiroirs). Langue claire et élégante.	*L'Astrée*, Honoré d'Urfé
Le roman précieux	XVIIe siècle	Très long. Plusieurs personnages. Intrigue non linéaire. Les événements se succèdent au gré du hasard. Langue recherchée, bien soignée. Registre soutenu.	*Le grand Cyrus*, Mademoiselle de Scudéry,
Le roman psychologique	XVIIe siècle	Court. Un personnage central. Evénements se déroulant à la Cour. Intrigue linéaire abordant le conflit entre le cœur et la raison. Langue sobre et bienséante.	*La princesse de Clèves,* Madame de La Fayette
Le roman épistolaire	Fin du XVIIe au XXe siècle	De longueur variable. Les personnages sont eux-mêmes les correspondants. Intrigue respectant la chronologie et racontant souvent des histoires d'amour. La langue est tributaire des correspondant : elle peut être familière comme elle peut être soutenue ; passionnée ou libertine. Le décor importe peu.	*Lettres Persanes* Montesquieu, *Les liaisons dangereuses,* Choderlos de Laclos,
Le roman autobiographique	Du XVIIe au XXe siècle	De longueur moyenne. Une narration à la première personne : l'auteur raconte sa propre vie.	*Confessions,* Jean-Jacques Rousseau *; les Mots,* Jean-Paul Sartre
Le roman philosophique	XVIIIe siècle	Court. Un personnage principal et d'autres secondaires menant une réflexion sur le monde. Intrigue cohérente permettant au héros d'évoluer à travers une série d'anecdotes fantaisistes. L'emploi de l'ironie.	*Lettres Persanes* Montesquieu, *Contes et romans,* Voltaire.
Le roman idéaliste	XVIIIe siècle	De longueur variable. Les personnages ne sont pas nombreux. L'intrigue est simple et véhiculant une morale. Langage lyrique. Le décor est souvent planté dans une nature idyllique.	*La nouvelle Héloïse*, Jean-Jacques Rousseau, *Paul et virginie*, Bernardin de Saint-Pierre.
Le roman picaresque	XVIIIe siècle	De longueur moyenne. Un ou plusieurs personnages. L'intrigue raconte l'errance de personnages défavorisés	*Gil Blas de Santillane*, Lesage
Le roman historique	XIXe siècle	De longueur moyenne. Plusieurs personnages. L'intrigue porte sur une période antérieur à celle de l'auteur	*Les Chouans*, Balzac ; *Les trois mousquetaires,* Alexandre Dumas ; Notre dame de Paris, Victor Hugo
Le roman d'initiation	XIXe siècle	De longueur variable. Plusieurs personnages. Intrigue linéaire montrant l'évolution d''un personnage en contact avec le monde extérieur.	L'éducation sentimentale, Flaubert, 1869
Le roman réaliste	XIXe siècle	De longueur moyenne. Plusieurs personnages (certains sont réels, historiques). Intrigue linéaires et événements successifs débouchant sur la perte du personnage	*Le père Goriot*, Balzac ; *Madame Bovary*, Flaubert

Le roman d'apprentissage	XIXe et XXe siècle	. De longueur variable. L'intrigue est linéaire est présente l'évolution du personnage de l'adolescence à l'âge adulte.	
Le roman naturaliste	Fin du XIXe siècle	Long. Plusieurs personnages secondaires. L'intrigue est linéaire, décrivant des événements successifs. Elle est fondée sur une documentation recherchée	*L'assommoir*, Zola
Le roman régionaliste	XIXe et XXe siècle	Court. personnages peu nombreux et très typés. Raconte les scènes de la vie quotidienne. Langue simple, parfois dialectale (registre familier). Les lieux dépendent de la région où se déroule l'histoire.	*Nouvelles*, Maupassant ; *La petite Fadette*, George Sand ; *La gloire de mon père,* Marcel Pagnol
Le roman policier	Fin du XIXe et XXe siècle	Court. Les personnages sont souvent, un enquêteur (un détective), un coupable (un criminel). L'intrigue tourne autour d'une enquête qui se résout à la fin. Registre courant ou familier.	*Maigret aux assises*, George Simenon,
Le roman Fleuve	XXe siècle	Très long. Plusieurs générations de personnages. Intrigue retraçant une histoire qui traverse plusieurs décennies. Registre courant. Lieux variés.	Rolland, *Jean-Christophe*
Le roman témoignage	XXe siècle	Longueur moyenne. Un héros central en quête de valeurs. L'intrigue raconte des événements fictifs ou vécus. Peu de narration et beaucoup de réflexion (utilisation des monologues intérieurs[56]).	*Vol de nuit,* Antoine de Saint-Exupéry. *La condition humaine,* André Malraux
Le roman existentialiste	XXe siècle	Longueur variable. Absence de héros. Absence du romanesque. Intrigue témoignant de l'absurdité de l'existence humaine. Ecriture du vide (absence de style)	*Voyage au bout de la nuit,* Ferdinand de Céline, *La nausée* Jean-Paul Sartre, *L'étranger,* Camus
Le nouveau roman	XXe siècle	Court. Refus de l'intrigue, du personnage romanesque, du cadre traditionnel de l'espace et du temps. Incohérence que le lecteur doit remettre en ordre. Une importance est donnée aux objets. Fréquence du thème du labyrinthe.	*La modification*, Michel butor ; *Les Gommes*, *Le voyeur*, Alain Robbe-Grillet, *L'ère du soupçon*, Nathalie Sarraute,
Le roman de science-fiction	XIX et XXe siècle	Longueur moyenne. Personnages de science fiction (robots, mutants). Retrace les angoisses du monde contemporain et aspire à un monde meilleur, plus parfait. Registre courant. Décor futuriste	*De la terre à la lune*, *Vingt mille lieues sous les mers*, jules Verne ; *Ravage*, René Barjavel

[56] Le Monologue intérieur : « *est un procédé de narration littéraire, expérimenté au XVII^e siècle dans La Princesse de Clèves de Madame de La Fayette et exposé en 1931 par Édouard Dujardin. Ce procédé a pour particularité de suivre les pensées d'un personnage.* » *Wikipédia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Monologue_int%C3%A9rieur*

2.2.2- La nouvelle

Comme le roman, la nouvelle appartient au genre narratif. Seuls, sa longueur (elle est courte) et le point de vue narratif (présence du narrateur dans le récit) la différencient de ce dernier. Elle est cependant, selon Crépin, Loridon et Epouzalgues-Damon : « *moins lue et moins répandue en France* » (1992 : 101).

La nouvelle est donc un bref récit qui est souvent publié sous forme de recueil[57]. C'est un genre ancien qui a connu un véritable essor aux XVIe, au XVIIe et surtout au XIXe siècle avec Guy de Maupassant.

- **Les caractéristiques de la nouvelle**

La nouvelle est un bref récit qui comporte un seul sujet (un souvenir, une anecdote, un moment important de la vie…). Sa longueur limitée, lui impose la brièveté dans la description (personnage, lieux et objets sont décrits très sommairement) et l'accélération du rythme. Les personnages sont peu nombreux et le narrateur est souvent présent dans le récit.

Quelques exemples de nouvelles :

Heptaméron, Marguerite de Navarre (XVIe siècle)

Boule de suif, *Le Horla*, Guy de Maupassant (XIXe siècle)

Adieu, Balzac (XIXe siècle)

Table d'hôte, Boulanger (XXe siècle)

2.2.3- Le conte

Le conte appartient, lui aussi, au genre narratif. Tout comme la nouvelle, il se caractérise par sa brièveté. Mais sa caractéristique principale consiste à faire entrer le lecteur, dans un monde différent du monde réel. C'est ainsi que les auteurs du XIXe siècle, ont décidé de donner le nom de conte à des récits où se mêlent réalisme et surnaturel.

- **Les sous-genres du conte**

Il existe essentiellement trois sous-genres du conte :

[57] Ensemble de nouvelles, constituant un ouvrage.

Tableau 6: les sous-genres du conte

Sous-genres	Période	Caractéristiques	Exemples
Le conte de fées	XVIIe siècle	Cadre merveilleux Temps et espace non précisés (« *il était une fois dans un pays lointa*in ») Personnages	*Contes*, Charles Perrault
Le conte philosophique	XVIIIe siècle	Utilise les procédés narratifs pour présenter un sujet de réflexion, une problématique philosophique	*Candide*, Voltaire
Le conte fantastique	XIXe siècle	Le conte fantastique introduit dans un récit réaliste des éléments surnaturels.	*Contes fantastiques*, Théophile Gautier

2.2.4- Caractéristiques des textes narratifs

Les caractéristiques des textes narratifs intéressent fortement le commentaire littéraire : ils permettent d'éclairer sur la fonction des personnages dans le texte, sur le temps et l'espace, sur la focalisation, la description, l'action, etc. L'élément commun aux textes dits narratifs est la présence d'un récit. Celui-ci comprend un narrateur, une intrigue, des personnages, etc.

2.2.4.1- La voix narrative

Parler de voix narrative, c'est reconnaitre l'existence d'une personne qui narre, qui raconte la fiction, qui utilise sa voix pour organiser et orienter le récit. Ainsi, les questions qui se posent ou qui s'imposent sont : A qui appartient cette voix ? Est-ce celle de l'auteur ? Appartient-elle à un personnage du récit ? Est-elle intérieure ou extérieure au récit ? Etc.

Pour répondre à ces questions ne commençons par dissiper la confusion qui existe entre auteur et narrateur. En effet, il ne faut jamais confondre entre l'auteur ou l'écrivain qui « *une personne ayant un état civil* » (C. Achour et A. Bekkat, 2002 :61) et le narrateur, celui qui raconte la fiction, et qui est une « *instance purement textuelle* » (Maingueneau, 1990 : 27).

Le narrateur est donc celui qui raconte la fiction, qui parle et qui organise le récit. La voix narrative peut cependant se manifester, de différentes manières dans un récit (selon le statut du narrateur):

- **Un narrateur extérieur à l'histoire ou extradiégétique :**

Le récit est mené à la troisième personne. Le narrateur n'est donc pas un personnage de l'histoire. Il est caché, on ne sait rien de lui. Mais lui, sait tout et est partout. On parle dans ce cas-là d'omniscience du narrateur.

- **Un narrateur interne à l'histoire ou intradiégétique**

On parle de narrateur intradiégétique lorsqu'il est lui-même personnage de son récit. Il emploie souvent la première personne du singulier « *le je* ». Le narrateur intradiégétique peut être le héros de l'histoire (c'est souvent le cas des romans autobiographique) ou un simple témoin des événements. Il peut aussi prêter sa voix à un ou même à plusieurs personnages du récit.

2.2.4.2- La focalisation ou point de vue narratif

Dans un récit à la 3ème personne, le narrateur extradiégétique peut choisir différents angles de vue pour représenter l'action :

- **Le point de vue externe (ou focalisation externe)**

Comme une caméra qui se contente de filmer, le narrateur rapporte les propos des personnages, les faits et les attitudes fidèlement, sans les commenter. Il est selon C. ALBORA et A. PROST « *un témoin qui ne relate que ce qu'il a vu, entendu avec* ***objectivité****. Il ne sait rien d'autre. Ne joue pas un rôle dans les faits relatés* » (, 1995 : 20)

- **Le point de vue interne (ou focalisation interne)**

Le narrateur se glisse dans les pensées des personnages. Il nous décrit les sentiments ressentis par ces derniers. Il est personnage du récit, « *Tout ce qui est décrit, vu, l'est à travers son regard. Sa vision est donc* ***subjective*** » (Ibid.)

- **Le point de vue omniscient (ou focalisation zéro)**

Comme un Dieu, le narrateur jouit du don d'ubiquité, il est partout et a une vision qui lui permet de tout voir et de tout savoir. Il peut aussi se promener dans le temps :en

faisant des rétrospections ou analepses (des événements antérieurs) et des anticipations ou prolepses (des événements futurs)

2.2.4.3- L'intrigue.

Les récits, au sens traditionnel du terme, suivent une structure, à laquelle le lecteur s'est habitué. Ils comprennent plusieurs étapes qui s'enchainent logiquement et qui constituent le schéma narratif.

- **Le schéma narratif** :

- **La situation initiale :** située au début du récit (dans l'incipit), elle consiste à présenter les personnages et le cadre spatio-temporel.
- **L'élément perturbateur :** un événement ou un changement, vient perturber l'équilibre initial
- **Les péripéties :** successions d'événements consécutifs à l'élément perturbateur
- **La résolution :** met un terme aux actions en trouvant une solution au problème
- **La situation finale (dénouement) :** marque la fin de l'histoire et le retour au calme.

- **La construction de l'intrigue**

En général, le schéma narratif est respecté et une situation initiale conduit toujours à une situation finale. Pourtant, comme il y a souvent des rebondissements dans les romans certains, notamment ceux qui comportent plusieurs parties, se divisent en « *micro-récits (...) chaque partie fait manifestement passer d'une situation initiale à une situation finale qui va devenir le point de départ de la partie suivante* » (Crépin, Loridon, Pouzalgues-Damon, op.cit. : 95).

Le schéma narratif est également être perturbé, lorsque l'intrigue est complexe. Il est, en effet, assez fréquent que plusieurs intrigues s'entremêlent dans un récit.

2.2.4.4- Le temps et l'espace romanesques

Le cadre spatio-temporel de l'intrigue est généralement défini dès les premières pages du récit.

- **La temporalité**

Etant donné que le temps romanesque est un temps fabriqué, plusieurs paramètres sont impliqués ou affectent la représentation du temps dans un récit :

- **Le temps réel** : certains écrivains choisissent d'inscrire leur récit dans une période historique réelle : il s'agit de donner au récit une certaine crédibilité, une certaine vraisemblance.
- **Le temps de la fiction** : renvoie à la durée de l'intrigue. Ce temps peut être très court (un jour) ou très longs (plusieurs décennies, voire plus)
- **Le temps de la narration** : c'est le temps choisi par l'auteur pour raconter un événement. Un événement court peut être raconté sur plusieurs pages et une très longue période peut-être racontée en quelques lignes seulement.
- **L'ordre des faits:** l'ordre des faits dans un récit n'est pas toujours chronologique. Le récit peut s'interrompre pour effectuer des retours en arrière (des analepses) ou des anticipations (des prolepses). Des périodes ou des faits sont parfois omis (des ellipses)
- **La fréquence :** les faits dans un récit peuvent être racontés de deux manières différentes. Soit raconter une fois, ce qui s'est passé une seule fois et on parle alors de récit « *singulatif* » (L. Fourcaut, op.cit. 21). Soit raconter une seule fois ce qui s'est passé plusieurs fois, et on parle de récit « *itératif* » (Ibid.)

  - Le rythme du texte : il est dépendant des rapports entre le temps de la fiction et le temps de la narration. les prolepses et les ellipses, accélèrent le rythme. Tandis que les analepses et les pauses (la description) ralentissent le rythme.

➢ **L'espace :**

L'espace narratif est l'ensemble des lieux où se déroule l'action. Comme pour le temps, l'auteur choisit, parfois des lieux réels pour inscrire son récit. Ce choix lui permet de créer une illusion de réel et d'impliquer efficacement le lecteur. Toutefois, même s'il se prétend réel, l'espace narratif est toujours construit.

Le recensement des différents lieux rencontrés dans l'histoire des récits, permet de classer les lieux de l'évolution de l'intrigue dans des groupes d'opposition : ouvert/fermé ; privé/public, intérieur/extérieur, ville/campagne, pays d'origine/étranger, etc.

Dans un récit, la représentation de l'espace passe par la description. Lorsqu'elle est faite par le narrateur, elle est considérée comme **objective**. Lorsque, c'est le personnage qui prend en charge la description, elle devient **subjective**.

Outre, l'illusion réaliste que crée la représentation de l'espace, ce dernier remplit aussi une fonction symbolique : il sert par exemple à caractériser un personnage ou une notion.

2.2.4.5- La description

Les textes narratifs ne contiennent pas que des passages narratifs mais aussi des passages descriptifs. La description, qui représente un moment de pause dans le récit sert avant tout à donner une impression réaliste. Elle fait naitre un paysage, elle dessine les traits et l'accoutrement d'un personnage, elle stimule l'imagination du lecteur, etc.

2.2.4.6- Les personnages du récit

Le personnage du récit est un être de fiction, mais qui peut, comme une personne réelle, avoir une identité (un nom, un âge, une famille, une origine sociale, un statut, etc.). L'auteur peut le présenter explicitement au lecteur, en faisant son portrait physique et moral. Comme, il peut disséminer des indices, tout au long de l'œuvre, et laisse le lecteur reconstituer le portrait de tel ou tel personnage.

- **Le schéma actantiel**

Les personnages de fiction participent à la construction de l'intrigue et jouent chacun un rôle qui détermine sa fonction. Toutefois, les fonctions ne sont pas représentées, forcément que par des personnages, un objet ou un sentiment peuvent aussi remplir une fonction dans un récit. D'où le schéma actaniel de Greimas.

Laurent Foucault définit le rôle du schéma actantiel (élaboré par Greimas) comme suit : « *il est destiné à rendre compte des forces en présence par rapport à un programme narratif de quête élaboré sur la base d'un manque initial* » (2013 : 23). Ainsi, tous les actants du récit, qu'ils soient, personnages, animaux, sentiments, objets, événements, etc., remplissent une fonction dans le récit : « *1) le sujet de la quête et l'objet de la quête qu'il cherche à obtenir (pour combler le manque) ; 2) le destinateur de la quête qui inspire au sujet le désir de l'objet et son destinataire, auquel l'objet sera communiqué ; 3) L'adjuvant et l'opposant, l'un aidant, l'autre contrecarrant la quête* » (Ibid).

Ainsi, si nous appliquons le schéma actantiel sur le célèbre roman de Balzac (*Le père Goriot*[58]), nous obtiendrons le schéma suivant :

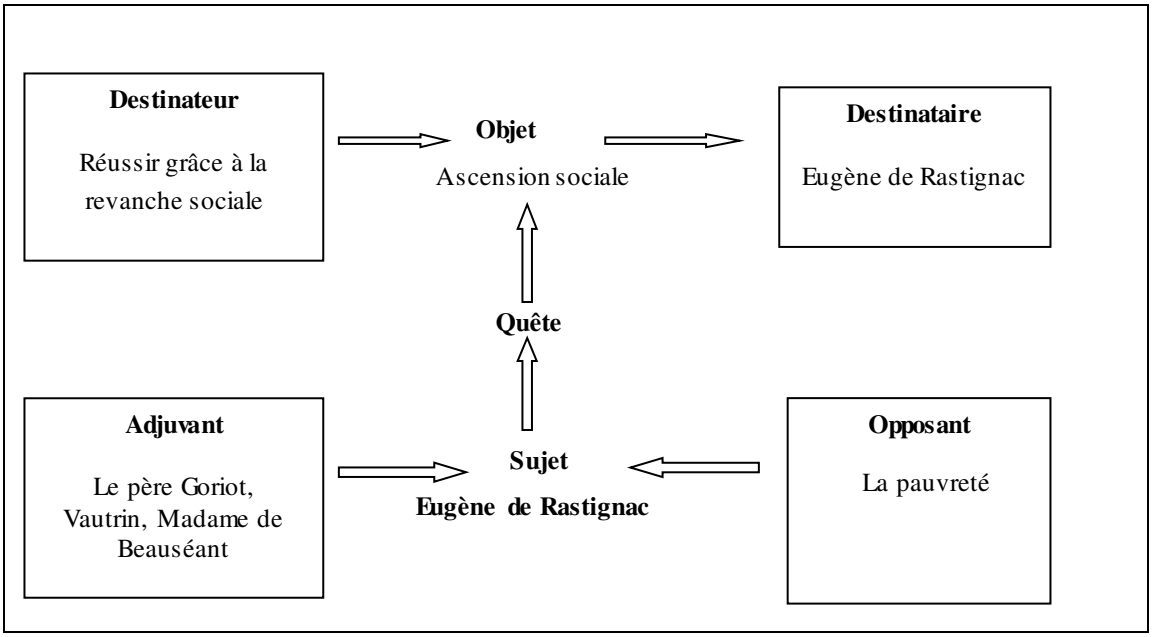


Figure 3: Schéma actantiel de l'intrigue du Père Goriot

2.2.4.7- Le récit et le discours

Le récit est défini par Crépin, Loridon et Pouzalgues-Damon comme : « *une histoire, celle d'événements réel ou imaginaires ; l'auteur n'intervient pas directement : aucune communication directe ne s'établit entre émetteur et récepteur* » (1992 :43). Le discours est par contre « *un commentaire, une explication, une argumentation ; il ne raconte pas quelque chose ; il parle à propos de quelque chose ; l'émetteur s'affirme souvent comme présent, et manifeste l'intention d'influencer l'autre* » (Ibid.)

Il faut noter que c'est le récit qui domine dans les textes narratifs. Mais il arrive, souvent même, que les deux systèmes, soient combinés « *par alternance ou par fusion* » (Bergez, Géraud et Robrieux, 2016 : 88) Dans certains romans, l'auteur (comme dans Jacques le fataliste de Denis Diderot), cherche à s'adresser directement à son lecteur : lui communiquer des précisions extérieures au récit, donner son avis, lui poser des

[58] Eugène de Rastignac s'installe à Paris dans la maison Vauquer afin de poursuivre ses études de droit. Il fait la connaissance du *Père Goriot*, un père dévoué qui s'est ruiné pour ses filles, et de Vautrin, un ancien Bagnard, qui se cachait dans la pension. Madame De Beauséant, sa cousine, l'introduit dans le beau monde et l'aide à commencer son ascension sociale. A la fin, Eugène de Rastignac, devenu mature, enterre seul le père Goriot, et lance un défi à paris en prononçant ces célèbres mots : « *A nous deux maintenant* »

questions, etc. Afin de faire la part du récit et du discours dans un texte, il faut apprendre à reconnaitre les caractéristiques principales de l'un et de l'autre.

Le tableau qui suit énumère les caractéristiques principales du récit et celle du discours.

Tableau 7: les caractéristiques principales du récit et du discours

Caractéristiques spécifiques	Du récit	Du discours
Les temps utilisés	- Passé simple ou présent de narration - L'imparfait pour décrire ou pour indiquer la durée ou la répétition d'une action	- Le passé composé ou le présent
L'énonciation	- l'emploi de la troisième personne du singulier « il ». - le « je » n'est utilisé que dans les romans autobiographiques ou lorsqu'un un personne fictif (autre que l'auteur) prend en charge la narration.	- La première et la deuxième personne : je et tu (ou vous). - Il arrive parfois où l'auteur utilise le nous (je+tu) : le « je » de l'émetteur et le tu du récepteur.
Les marqueurs spatio-temporels	Le repérage se fait par rapport aux liens unissant les événements relatés d'où la présence de marqueurs internes à l'histoire, « *l'année précédente* », « le lendemain », « un mois plus tard », « *dès à présent* », « *un peu plus loin* », « *à proximité de* », etc.	Le repérage se fait par rapport au temps et au lieu où se trouve l'énonciateur : « loin d'ici », « demain », « hier », « d'ici là », etc.
Les marques de la présence de l'auteur	Du moment que l'auteur s'efface complètement dans le récit, les marqueurs de la présence de l'émetteur sont absents.	Du moment que l'auteur prend position, donne son avis, authentifie une information, etc., les marqueurs de la présence de l'émetteur sont présents : les adverbes comme « franchement », « certainement », etc. Les verbes comme « penser », « avoir la certitude », etc.

2.3- Le théâtre et le genre dramatique

Le texte de théâtre se distingue des autres genres littéraires de par ses caractéristiques assez particulières : son vocabulaire spécifique, son discours et son énonciation. L'analyse du texte théâtral exige des connaissances relatives à ce genre particulier qui s'articule autour d'une double dimension : le texte écrit et la mise en scène de ce dernier. Paul Aubert et Isabelle Rouane Soupault pensent que « *l'étude du texte dramatique oblige de fait à travailler sur la mise en scène imaginaire qu'appelle tout texte de théâtre et [*qu'il faut*] découvrir les arcanes de cette pratique scénique à partir d'éléments sonores, visuels, textuels, dramatiques ou même contextuels ou historiques glanés au fil du texte* » (2011 : 195). Afin de bien appréhender un texte dramatique et d'entrevoir le lien unissant le texte et sa mise en scène, il convient de bien connaitre les outils indispensables à l'analyse du texte théâtral. Paul Aubert et Isabelle Rouane Soupault précisent que « *les méthodes d'analyse du texte de théâtre proposent généralement un catalogue d'outils, certes nécessaires, voire indispensables à l'étude du texte comme le temps, l'espace, le personnage, l'action, les thèmes ou encore la structure dramat*ique » (ibid.). Ces éléments que nous rencontrons dans tout type de texte littéraire, exigent une attention particulière lorsqu'il s'agit d'un texte de théâtre, car ils fonctionnent différemment. L'énonciation par exemple, diffère lorsqu'il s'agit d'un texte de théâtre : elle est double, les acteurs qui s'adressent les uns aux autres, s'adressent en même temps au public. Nous rencontrons par ailleurs des éléments qui n'existent que dans le théâtre, nous citons à titre d'exemple, les didascalies qui sont des indications données par l'auteur aux acteurs et que nous ne trouvons nulle part ailleurs. Connaitre ces éléments s'avère donc « *utile pour éclairer la compréhension littérale* du *texte*» (ibid.). Voilà pourquoi, il nous semble nécessaire de développer ce que nous venons d'avancer, mais avant tout nous répondrons à la question : qu'est-ce que le théâtre ?

2.3.1- Qu'est-ce que le théâtre ?

Le théâtre est défini par Gisèle Pierra comme « *l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation » (2001 :05).* Le texte de théâtre est écrit par un dramaturge afin d'être joué ou interprété sur scène. A cet effet, le discours dans un texte théâtral obéit à une double énonciation : les personnages parlent entre eux et s'adressent en même temps aux spectateurs. Cet état de fait, requiert, lors

de l'analyse du texte de théâtre, une attention particulière de la part du commentateur. Pour ne pas aboutir à un commentaire désarticulé séparant le texte de la représentation scénique à la quelle il donne lieu, le lecteur doit veiller à lever toute ambigüité quant à la double dimension de l'énonciation du texte théâtral.

2.3.2- Le vocabulaire du théâtre

Le théâtre possède un vocabulaire spécifique qu'il convient de connaitre pour l'analyse du texte dramatique[59]. L'analyse d'un extrait d'une pièce de théâtre requiert l'utilisation du vocabulaire propre au théâtre en veillant à opérer des allers-retours entre le fond et la forme

Acte : une pièce théâtrale se divise en actes, qui à leur tour se divisent en scènes. Chaque acte représente un événement essentiel.

Action : ensemble d'événements qui constitue l'intrigue

Confident : personnage secondaire qui reçoit les confidences du personnage principal

Didascalie : indication scénique crée par l'auteur à l'intention du metteur en scène ou de l'acteur afin de leur donner des indications sur l'action ou la mise en scène.

Embrouille : vient de l'italien Imbroglio et qui renvoie à une situation très embrouillée,

Intrigue : événements qui s'enchainent et qui constituent l'action de la pièce

Péripétie : événement inattendu qui chamboule la situation

Règle des trois unités : règle imposée par le théâtre classique selon laquelle une pièce doit se dérouler dans un seul lieu (unité de lieu), développer une seule intrigue (unité d'action) et ne pas dépasser les vingt-quatre heures (unité de temps).

Réplique : chaque nouvel élément du dialogue

Scène : partie d'un acte qui change à chaque arrivée ou départ d'un personnage.

Stance : strophe

Transition : scène courte entre deux scènes importantes

2.3.3- Le discours théâtral

Le discours théâtral est fait de dialogues qui sont constitués de répliques. Celles-ci prennent plusieurs formes :

---

[59] Voir : Véronique Anglard (2000 : 150-151), Fdida et Sfez (1997 : 111-112), Evelyne Amon (1990 : 203-206).

La stichomythie : enchainement de répliques brèves et rapides entre deux personnages qui s'opposent

L'aparté : une réplique ou une réflexion émise par un personnage mais qui n'est entendu que par le public qui devient le complice.

Le monologue : un long discours exprimé par un personnage seul sur la scène

La tirade : une longue strophe que le personnage prononce d'un trait

2.3.4- L'action théâtrale

L'action théâtrale comporte trois moments importants :

- **L'exposition :** dans les premières scènes, présentation de la scène, des personnages, du lieu et du temps
- **Le nœud :** un événement imprévu crée le nœud de l'intrigue. S'ensuit une succession de péripéties qui fait avancer l'action.
- **Le dénouement :** résolution du problème et fin de l'action dans les dernières scènes de la pièce

2.3.5- Le temps et l'espace dramatiques

Comme dans un récit, l'intrigue théâtrale est inscrite dans cadre spatio-temporel.

- **Le temps dramatique**

Le temps de l'histoire jouée sur scène est différent du temps réel (celui de la représentation) et il est, bien évidemment, beaucoup moins court (sauf exception)[60] . Le lecteur où le spectateur doit être informé du temps qui s'écoule. Il trouvera ces informations dans les dialogues, dans les didascalies, dans les lumières (jour/nuit), dans le décor (ancien/moderne), dans les costumes, etc.

Le temps de l'intrigue est également régulé par le rythme des actions: accélération (péripéties, actions successives, multiplications des scènes) ou ralentissement (peu de scènes, longs monologues, longues tirades)

- **L'espace scénique**

Très important dans la représentation théâtrale. Il permet entre-autres au spectateur (au lecteur) de déduire le temps de l'action. L'espace scénique revêt surtout un sens symbolique.

[60] Si l'histoire racontée dure très peu de temps !

Le metteur en scène peut choisir d'inscrire l'histoire dans un lieu unique, comme il peut changer plusieurs fois de lieu. Il peut aussi ne représenter les lieux que par des indices symboliques : le bruit des voitures, un lampadaire, pour dire que la scène se passe dans la rue ; un trône et un valet pour montrer qu'elle se déroule dans un château, etc.

2.3.6- Le personnage théâtral

Contrairement aux personnages romanesques, le personnage théâtral n'est décrit qu'à travers ses paroles qui déterminent ses traits moraux ou à travers les paroles des autres personnages qui parlent de ses actions. Comme il peut être brièvement présenté dans les didascalies. L'histoire du théâtre retiendra quelques personnages typiques : le valet ou la servante, le bourgeois, le noble, etc. et comme pour le récit ces personnages accomplissent différentes fonctions : sujet/objet, destinateur/destinataire, adjuvant/opposant.

2.3.7- Les formes théâtrales

Les principales formes théâtrales qu'à connu l'histoire de la littérature sont la tragédie et la comédie. Elles existent depuis le XVIe siècle n'ont été codifiées qu'à partir du XVIIe siècle par les théoriciens du théâtre classique. Ces deux formes théâtrales donneront naissance à une forme hybride qui emprunte à chacune des deux formes quelques-unes de ses caractéristiques : il s'agit de la targi-comédie.

Il y a aussi le drame romantique qui s'est développé en France avec Victor Hugo et son célèbre *Hernani*[61] et avec sa préface de Cromwell[62].

2.3.7.1- La comédie

La comédie est une forme théâtrale adressée à un public modeste ou de basse condition qu'elle cherche à divertir, tout en lui présentant quelques consignes morales. Par souci de vraisemblance, elle met en scène des actions inspirées de la vie quotidienne.

Le texte de la comédie est écrit indifféremment en prose ou en vers et se développe en trois à cinq actes. La fin de la comédie est toujours heureuse.

---

[61] « *Hernani ou l'Honneur castillan, est une pièce de théâtre de Victor Hugo représentée pour la première fois à la Comédie-Française le 25 février 1830 et publiée la même année* » https://fr.wikipedia.org/wiki/Hernani

[62] « *Cromwell est une pièce de théâtre de Victor Hugo publiée en 1827. C'est à la fois une fresque historique de l'Angleterre du XVII^e siècle et le portrait du lord protecteur d'Angleterre* » https://fr.wikipedia.org/wiki/Cromwell_(Hugo)

2.3.7.2- La tragédie

Contrairement à la comédie, la tragédie s'adresse, selon les vœux de Richelieu, à un public de choix, c'est-à-dire à la noblesse. C'est un genre strict et sérieux qui emprunte ses sujets à l'Histoire (souvent romaine) ou à la légende (souvent grecque) et qui met en scène des personnages exemplaires appartenant à la noblesse (roi, prince…).

La tragédie est écrite dans un style élevé, en alexandrin et en cinq actes. Elle s'interdit les séquences comiques ou familières pour accentuer le caractère tragique de la pièce et respecte vertueusement les règles du théâtre classique.

2.3.7.3- La tragi-comédie :

Née de la combinaison entre les caractéristiques de la comédie et ceux de la tragédie, la tragi-comédie, comme pour la tragédie, elle utilise des sujets sérieux et de qualité. Mais contrairement à la tragédie, la fin est toujours heureuse (comme dans la comédie). Les personnages de la tragi-comédie sont indifféremment de naissance (nobles) ou humbles (le peuple) ou les deux qui se côtoient.
Le style est aussi tour à tour élevé ou familier.

2.3.7.4- Le drame romantique :

Deux siècles après l'âge d'or de la tragédie classique, celle-ci ne plaisait plus et ne correspondait plus aux attentes du siècle. Etouffée par les règles d'unité du théâtre classique, la nouvelle génération d'auteurs cherche à redonner à la littérature, en général, et au théâtre en particulier le moyen de reconquérir le public et de lui présenter des œuvres susceptibles de lui procurer du plaisir. Elle crée donc le drame romantique. Le principe général du drame romantique est la liberté de création. C'est le génie qui doit imposer ses règles. Chaque auteur a son style et sa façon de structurer son œuvre. Aucune règle ne doit lui être imposée. C'est ainsi que les auteurs tels que Victor Hugo, Madame de Staël et Stendal, livreront un rude combat aux règles du théâtre classique et bouleverseront tous les règles établies en faisant tomber les barrières entre les différents genres. Le drame romantique opère des alliances inhabituelles : un personnage grotesque peut côtoyer un personnage sublime. Il peut même transformer le grotesque en sublime.

2.4- Le genre poétique

Le genre poétique est un genre qui se distingue et qui s'est toujours distingué des autres genres littéraires par ses caractéristiques facilement identifiables. Un poème est en effet, rapidement reconnu grâce à sa forme qui occupe une place particulière dans l'espace de la page. Jean-Michel Adam, parle de « *disposition typographique [qui] donne immédiatement à voir la structure tabulaire du poème.* » (1989 : 29). Etudier un poème dans le cadre de l'analyse littéraire exige une reconnaissance du genre et une connaissance suffisante des caractéristiques spécifiques au genre poétique. D'un côté, la reconnaissance du texte comme appartenant au genre poétique « *suscite une attente du lecteur, qui va programmer sa lecture selon sa familiarité avec le genre* » (N. Marinier : 28). D'un autre côté, la maitrise des outils d'analyse du texte poétique permet au lecteur d'opérer en permanence un va-et-vient entre la forme du poème et son sens.

2.4.1- Qu'est-ce que la poésie ?

La poésie est définie par Larousse comme « *l'art de combiner les sonorités, les rythmes, les mots pour évoquer des sensations, des images, suggérer des émotions* ».

Le mot poésie vient du grec *poïein* qui signifie *fabriquer* ou *créer*. Le CNRTL[63] la définit comme un «*un genre littéraire associé à la versification et soumis à des règles prosodiques particulières, variables selon les cultures et les époques, mais tendant toujours à mettre en valeur le rythme, l'harmonie et les images* ». La poésie nous plonge en effet, dans un monde rythmé où foisonnent images et sonorités. C'est pourquoi elle est soumise à des règles différentes de celles des autres genres littéraires et utilise un langage spécifique.

2.4.2- Le langage poétique

Le langage poétique est par excellence un langage figuré, double, ambigu, voire ambivalent. Il transgresse souvent les règles établies par le langage commun en associant des termes habituellement considérés comme contraires et en établissant des

[63] Centre National de Ressources textuelles et Lexicales, http://www.cnrtl.fr/definition/po%C3%A9sie

ressemblances entre des choses différentes. Les règles de Charolles qui régissent habituellement les textes cohérents, n'ont pas de place en poésie. En jouant avec les mots et avec la langue, la poésie établit une équivalence entre signifiant (sa) et signifié (se). Les sonorités par exemple, ne sont pas de simples sons (ou musiques) qu'on entend, elles suggèrent des impressions qui renforcent (ou disent ce que ne dit pas) le sens. A partir de là, on peut dire que la poésie utilise un langage propre à elle, qu'il convient de connaitre avant d'envisager d'analyser un poème.

2.4.2.1- Le décompte syllabique

Un poème est constitué de vers. Le mètre de chaque se définit en fonction du nombre de syllabes qui le composent. Une syllabe est un groupé constitué de consonnes et de voyelles qui se prononce d'une seule émission de voix. Pour compter le nombre de syllabes ou scander un vers, on sépare à l'aide d'une barre oblique les syllabe du vers.

Exemple : le/ pe/tit/ cha/ton/ gris = six syllabes

Pour scander un vers il faut tenir compte de(s) :

- **Liaisons** : la consonne finale du mot qui assure la liaison avec le mot suivant, appartient à la syllabe du mot suivant
- **« *e muet*»** : qui se prononce (constitue une syllabe) lorsqu'il est placé, en fin de mot, ou à l'intérieur d'un mot placé entre deux consonnes, lorsque le mot qui suit commence par une consonne ou un *h aspiré*. Mais qui ne se prononce pas lorsqu'il placé entre deux voyelle, entre une voyelle et une consonne à l'intérieur d'un mot, enfin de mot lorsque le mot suivant commence par une voyelle ou un *h muet*.
- **Le « *e* » final** ne se prononce jamais.
- **Les diphtongues :** on appelle diphtongue deux voyelles qui se succèdent à l'intérieur d'un mot et qui peuvent être prononcées d'un coup ou séparément.

Exemple : le mot **Piano** qui peut être prononcé soit Pi/a/no (3 syllabes) soit Pia/no (2 syllabes). La première est appelée **Diérèse**, la deuxième est appelée **Synérèse**.

Le choix de prononcer une diérèse ou une synérèse dépend de la longueur des vers voisins.

- **L'hiatus** :on parle de hiatus, lorsque deux voyelles, autres que le e muet se heurtent à l'intérieur d'un mon ou se succèdent entre deux mots :

Exemple : **o/a/**sis,

Il /v**a** / **à**/ l'école

Les voyelles qui se heurtent sont chacune prononcée et compte pour une syllabe.

2.4.2.2- La dénomination des vers

La poésie française nomme les vers en fonction du nombre de syllabes qu'ils contiennent. Selon l'effet recherché, le poète choisira entre un vers court (qui sert à attirer l'attention du lecteur) ou des vers plus longs pour créer la surprise, traduire une fantaisie, créer un effet de balancement, etc. il existe des vers de une à douze syllabe. Au-delà, el vers est nommé par le nombre de syllabes qu'il contient : vers à 13 syllabes, à Seize syllabes, etc. Ces vers sont, par contre très rares. Les vers les plus utilisés sont les vers pairs, en particulier l'octosyllabe (vers à huit syllabes) et l'alexandrin (vers à douze syllabes) qui tient son nom du *Roman d'Alexandre* (poème du XII siècle où il est utilisé pour la première fois).

Voici un tableau où sont présentés les vers français et leurs noms

TABLEAU 8: DENOMINATION VERS

Nombre de syllabes	**Noms du vers**	**Exemple**
Une syllabe	Monosyllabes	*On voit des commis* */Mis/* *Comme des princes*. Victor Hugo
Deux syllabes	Dissyllabes	*C'était dans la nuit brune* *Sur le clocher jauni* */La/ lune* *Comme un point sur un i.* Alfred de Musset
Trois syllabes	Trisyllabes	*Je me souviens* *Des jours anciens* *Et /je/ pleure*. Paul Verlaine
Quatre syllabes	Quadrisyllabes	*De/main/, dès/ l'aube* Victor Hugo
Cinq syllabes	Pentasyllabes	*Mon/ en/fant/ ma/ sœur* *Songe/ à/ la/ dou/ceur. Charles Baudelaire*
Six syllabes	Hexasyllabes	*Et rose elle a vécu ce que vivent les roses* *L'es/pa/ce /d'un/ ma/tin*. Malherbe
Sept syllabes	Heptasyllabes	*Là, tout n'est qu'ordre est beauté* *Lu/xe/, calme/ et/ vo/lup/té. Charles Baudelaire*
Huit syllabes	Octosyllabes	*Oh/, que/ j'ai/me/ la/ so/li/tude* Saint-Amant
Neuf syllabes	Ennéasyllabes	*De/ la/ mu/sique a/vant/ tou/te/ chose...* Paul Verlaine
Dix syllabes	Décasyllabes	La/mer/, la/ mer/ tou/jours/ re/co/mmen/cée Paul Valéry
Onze syllabes	Hendécasyllabes	Ce /soir/, je/ m'é/tais/ pen/ché/ sur/ ton/ som/meil Paul Verlaine
Douze syllabes	Alexandrins	*Heu/reux/ qui/ comme/ U/lysse/, a /fait/ un/ beau/ vo/yage,* *Ou Comme cestuy-là, qui conquit la toison,* Du Bellay

2.4.2.3- La dénomination des strophes

Une strophe est un ensemble de vers réunis suivant une disposition particulière des rimes. La strophe est nommée en fonction du nombre de vers qui la composent. Citons-en quelques-unes :

Tableau 9: Dénomination des strophes

Nombre de vers	Noms de la strophe	Exemple
Un vers	Monostiche ou monostique (très rare)	*Et l'unique cordeau des trompettes marines* Guillaume Apollinaire
Deux vers	Distique	*Saisir, saisir le soir, la pomme et la statue* *Saisir l'ombre et le mur et le bout de la rue* Jules Supervielle
Trois vers	Tercet	*Assise, la fileuse au bleu de la croisée* *Où le jardin mélodieux se dodeline ;* *Le rouet ancien qui ronfle l'a grisée.* Paul Valéry, *La fileuse*
Quatre vers	Quatrain	*Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,* *Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.* *J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.* *Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.* Victor Hugo
Cinq vers	Quintil	*Dedans Paris, ville jolie* *Un jour passant mélancolie,* *Je pris alliance nouvelle* *A la plus gaie demoiselle* *Qui soit d'ici en Italie* Clément Marot
Six vers	Sizain	*Mignonne, allons voir si la rose* *Qui ce matin avait déclose* *Sa robe de pourpre au soleil,* *A point perdu cette vesprée* *Les plis de sa robe pourprée,* *Et son teint au votre pareil.* Pierre Ronsard
Sept vers	Septain	*Au tintement de l'eau dans les porphyres roux* *Les rosiers de l'Iran mêlent leurs frais murmures,* *Et les ramiers rêveurs leurs roucoulements doux.* *Tandis que l'oiseau grêle et le frelon jaloux,* *Sifflant et bourdonnant, mordent les figues mûres,* *Les rosiers de l'Iran mêlent leurs frais murmures* *Au tintement de l'eau dans les porphyres roux.* Leconte de Lisle, *La vérandah*
Huit vers	Huitain	*J'ai tant rêvé de toi que mes bras habitués* *En étreignant ton ombre* *A se croiser sur ma poitrine ne se plieraient pas*

		Au contour de ton corps, peut-être. *Et que, devant l'apparence réelle de ce qui me hante* *Et me gouverne depuis des jours et des années,* *Je deviendrais une ombre sans doute.* *O balances sentimentales.* Robert Desnos, J'ai tant rêvé de toi
Neuf vers	Neuvain	*J'ai tant rêvé de toi qu'il n'est plus temps* *Sans doute que je m'éveille.* *Je dors debout, le corps exposé* *A toutes les apparences de la vie* *Et de l'amour et toi, la seule* *qui compte aujourd'hui pour moi,* *Je pourrais moins toucher ton front* *Et tes lèvres que les premières lèvres* *et le premier front venu.* Robert Desnos, J'ai tant rêvé de toi
Dix vers	Dizain	*Frères humains qui après nous vivez,* *N'ayez les cœurs contre nous endurcis,* *Car, si pitié de nous pauvres ayez,* *Dieu en aura plus tôt de vous merci.* *Vous nous voyez ci attachés, cinq, six :* *Quant à la chair, que trop nous avons nourrie,* *Elle est piéça dévorée et pourrie,* *Et nous les os, devenus cendre et poudre.* *De notre mal personne ne s'en rie ;* *Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !* François Villon, *La ballade des pendus*
Onze vers	Onzain	*Immense et rouge* *Au-dessus du Grand Palais* *Le soleil d'hiver apparaît* *Et disparaît* *Comme lui mon cœur va disparaître* *Et tout mon sang va s'en aller* *S'en aller à ta recherche* *Mon amour* *Ma beauté* *Et te trouver* *Là où tu es.* Jacques Prévert, Immense et rouge
Douze vers	Douzain	*Mon enfant, ma sœur,* *Songe à la douceur* *D'aller là-bas vivre ensemble !* *Aimer à loisir,* *Aimer et mourir* *Au pays qui te ressemble !* *Les soleils mouillés* *De ces ciels brouillés* *Pour mon esprit ont les charmes* *Si mystérieux* *De tes traîtres yeux,* *Brillant à travers leurs larmes.* Charles Baudelaire, *L'invitation au voyage*

2.4.2.4- La rime

La rime est la répétition d'un élément sonore à la fin de deux, ou plusieurs vers.

Exemple :

*Mon enfant, ma s**œur**,* } rime en [œʁ]
*Songe à la douc**eur***
Charles Baudelaire

La rime obéit à des critères, qu'il convient de prendre en considération lors de l'analyse d'un poème.

- **La sonorité**

Les rimes qui se terminent par un *e muet* sont des rimes féminines

Les autres sont des rimes **masculines**

Exemple :

*Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équip**age** **(féminine)***
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers, (masculine)
*Qui suivent, indolents compagnons de voy**age**, **(féminine)***
Le navire glissant sur les gouffres amers. (masculine)
Charles Baudelaire

- **La Disposition**

On indique la disposition de la rime en transcrivant devant les rimes identiques les lettres ABCDE, etc.

Il existe quatre possibilités de :

- **Les rimes plates ou suivies (AA- BB- CC)**

Exemple :

Saisir, saisir le soir, la pomme et la statue **A**
Saisir l'ombre et le mur et le bout de la rue **A**
Jules Supervielle

- **Les rimes croisées (ABAB)**

Exemple :

*Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équip**age** **A***
*Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers, **B***
*Qui suivent, indolents compagnons de voy**age**, **A***
*Le navire glissant sur les gouffres amers. **B***
Charles Baudelaire

- **Les rimes embrassées (ABBA)**

Exemple **:**

Il faut aussi que tu n'ailles point **A**
*Choisir tes mots sans quelque mép**rise**:* **B**
*Rien de plus cher que la chanson g**rise*** **B**
Où l'Indécis au Précis se joint **A**
Paul Verlaine

- **Les tripartites (AABCCB)**

Exemple **:**

Mignonne, allons voir si la rose **A**
Qui ce matin avait déclose **A**
*Sa robe de pourpre au sol**eil**,* **B**
A point perdu cette vesprée **C**
Les plis de sa robe pourprée, **C**
*Et son teint au votre par**eil**.* **B**
Pierre Ronsard

➢ **La qualité ou la richesse**

La qualité de la rime se calcule au nombre de sonorités (vocaliques ou consonantiques) communes.

Exemple :

Combien de sonorités communes y a-t-il entre : partir et tir ?

Réponse : trois. Deux sons consonantiques [t] et [r] et un son vocalique [i].

Ainsi une rime contenant 3 éléments communs (et plus) est une **rime riche.** Il ya aussi :

La rime pauvre : qui possède une seule sonorité identique

La rime suffisante : qui possède deux sonorités identiques

➢ **La pureté**

On parle de **rime pure** lorsque les deux mots qui riment ensemble s'écrivent de la même manière. On parle alors d'homophonie et d'homographie. On les appelle aussi les **rimes pour l'œil**. Ces rimes s'opposent aux **rimes pour l'oreille** qui reposent uniquement sur l'homophonie et non sur l'homographie.

Exemple :

*Mon esprit n'admet point un pompeux barbar**isme**,*
*Ni d'un vers ampoulé l'orgueilleux solé**cisme**.*

Rimes pour l'œil

Sans la langue, en un mot, l'auteur le plus div
*Est toujours, quoi qu'il fasse, un méchant écriv**ain**.*

Rimes pour l'oreille

Boileau

- **Rimes particulières**

Il existe un certain nombre de rimes comportant des particularités qui ne correspondent pas aux rimes habituelles :

La rime couronnée : répétition d'une syllabe

Ma blanche colombelle, belle

Souvent je vais priant, criant

Clément Marot

La rime enchainée : reprend la rime finale, au début du vers suivant

Maint ennemi se rend notre hôte
*Combien de Gennes dans sa **côte***
***Côt**oie un périlleux fatras*

Marot

La rime batelée : fait rimer, la rime finale avec l'hémistiche du vers suivant

*Et sans cesse du doux fuseau cré**dule***
*La chevelure on**dule** au gré de la caresse*

Paul Valéry, *La fileuse*

La rime brisée : en plus de la rime finale, elle fait rimer les mots qui se trouvent avant la césure.

*Par les plus grands forf**aits**, j'ai vu troubler la **terre***
Sur le trône affermi, le roi sait tout dompter
*Dans la publique p**aix**, l'amour seul fait la **guerre***
C'est le seul ennemi qui soit à redouter

Voltaire, *Zadig*

La rime équivoque : utilise un jeu de mot

Et si à peine si l'allu**mette amorphe ose**
Même en rêve éclaire cette **métamorphose**
Glatigny

La rime léonine : contiennent au moins deux syllabes identiques

*Chrétien se veut entre**mettre***
*Sans rien ôter, sans rien **mettre***
Chrétien de Troyes

La rime holorime : répétition de l'ensemble des syllabes

Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime,
Galamment de l'arène à la tour magne, à Nîmes
Marc Monnier

2.4.2.5- Le rythme

La rime n'est pas la seule à créer une musicalité à l'intérieur d'un poème. Cette particularité de la poésie provient aussi de ce qu'on appelle le rythme**.** Ce dernier est assuré par des pauses respiratoires, des arrêts ou des enchainements dans la lecture, etc. Mais il est surtout, en rapport avec l'aspect sémantique : le vers se suffit-il à lui-même (unité de sens) ? Ou bien, dépend-il des vers suivants et doit-il impérativement être replacé dans son contexte ?

Exemple :

Heureux qui comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Joachim Du Bellay

Ce vers se suffit à lui-même. Il n'est pas nécessaire de connaitre la suite pour le comprendre.

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Charles Baudelaire

Ce vers est incomplet, est donc incompréhensible à lui seul. Il est impératif de lire le vers suivant pour le comprendre :

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Charles Baudelaire

De ce fait, le rythme en poésie dépend de ces deux facteurs : un vers ayant une unité de sens ou un vers incomplet. C'est pourquoi, les rythmes sont envisagés selon ces deux cas.

- **Le rythme à l'intérieur du vers**

Le rythme du vers repose sur :

- **L'accent rythmique**

L'accent rythmique relève de la bonne prononciation d'un mot. En poésie, il est le garant d'une bonne diction et d'une prosodie adéquate. En français l'accent rythmique est mis sur la dernière syllabe prononcée d'un mot. Il est conventionnellement entendu de mettre un accent aigu sur la syllabe accentuée.

Exemple :

Le jour n'est pas plus pur que le fond de mon cœur

Racine

- **La coupe :**

Est un temps de respiration, de pause, de silence. Après chaque accent rythmique qui constitue un temps fort du rythme vient une pause qu'on appelle la **coupe**.

La coupe est marquée par trait oblique en pointillé.

Exemple :

Le jour n'est pas plus pur / que le fond de mon cœur

Racine

- **La césure :**

La césuré sépare le vers en deux hémistiches égaux. Etant destiné à créer une coupe musicale à l'intérieur de l'alexandrin, la césure se rencontre uniquement dans l'alexandrin et dans le décasyllabes.

Exemple :

Et rose elle a vécu // ce que vivent les roses

Malherbe

- **Le rythme sur plusieurs vers**

Le rythme se manifeste à travers :

- **L'enjambement :**

On parle d'enjambement lorsque l'unité de sens du vers n'est pas assurée par le vers lui-même.

Exemple :

Trois mille six cents fois par heure, la Seconde
Chuchote: Souviens-toi ! (...)
Charles Baudelaire

L'enjambement a en outre deux conséquences nommées le rejet et le contre-rejet :

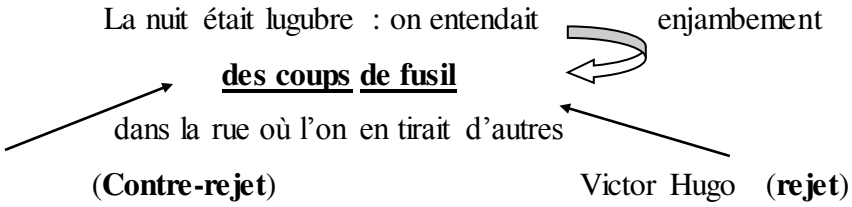
- **Le rejet :**

On appelle rejet, l'ensemble des mots rejetés **après la fin du vers**

- **Le contre-rejet**

On appelle contre-rejet, l'ensemble des mots qui se trouvent **avant la fin du vers**

Exemple :



2.4.2.6- Les images et les sonorités

La poésie est par excellence un langage figuré. Les images et les sonorités enveloppent les poèmes et les couvrent d'une charge sémantique. Analyser un poème revient donc à identifier et à expliquer toutes les figures de rhétorique qu'il renferme (voir chapitre précédent)

2.4.3- Les formes poétiques

La poésie française possède un répertoire aussi riche que varié de formes poétiques**.** Parmi ces poèmes, certains ont une forme fixe et d'autre une forme libre.

2.4.3.1- Les formes fixes

Remontant pour la plupart au Moyen-âge certaines formes fixes de la poésie française ont été critiquées et abandonnées par les poètes de la pléiade : lais, rondeaux, virelais, triolets, villanelles, etc. Tandis que d'autres, tel que la ballade, le pantoum et surtout le sonnet ont connu un véritable regain de fortune.

- **Le sonnet**

Le sonnet se compose de quatre strophes : Deux quatrains et deux tercets.

Il conserve le même vers jusqu'à la fin du poème et répond à l'une des dispositions suivantes :

- ABBA/ABBA/CCD/EDE
- ABBA/ABBA/CCD/EED
- ABAB/ABAB/CCC/EDE
- ABAB/ABAB/CCC/EED

Recueillement

Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille.
Tu réclamais le Soir ; il descend ; le voici :
Une atmosphère obscure enveloppe la ville,
Aux uns portant la paix, aux autres le souci.

Pendant que des mortels la multitude vile,
Sous le fouet du Plaisir, ce bourreau sans merci,
Va cueillir des remords dans la fête servile,
Ma Douleur, donne-moi la main ; viens par ici,

Loin d'eux. Vois se pencher les défuntes Années,
Sur les balcons du ciel, en robes surannées ;
Surgir du fond des eaux le Regret souriant ;

Le Soleil moribond s'endormir sous une arche,
Et, comme un long linceul traînant à l'Orient,
Entends, ma chère, entends la douce Nuit qui marche.

Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*

- **La ballade**

Elle se compose de **trois strophes carrées** (le nombre de vers est égal au nombre de syllabes dans un vers) et un **envoi**, qui est égal à une demi-strophe et qui commence par les mots : Dieu, Prince, Princesse, Roi, Père (une sorte d'invocation)

La ballade des pendus

Frères humains, qui après nous vivez,
N'ayez les cœurs contre nous endurcis,
Car, si pitié de nous pauvres avez,
Dieu en aura plus tôt de vous mercis.
Vous nous voyez ci attachés, cinq, six :
Quant à la chair, que trop avons nourrie,
Elle est piéça dévorée et pourrie,
Et nous, les os, devenons cendre et poudre.
De notre mal personne ne s'en rie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

Se frères vous clamons, pas n'en devez
Avoir dédain, quoique fûmes occis
Par justice. Toutefois, vous savez
Que tous hommes n'ont pas bon sens rassis.
Excusez-nous, puisque sommes transis,
Envers le fils de la Vierge Marie,
Que sa grâce ne soit pour nous tarie,
Nous préservant de l'infernale foudre.
Nous sommes morts, âme ne nous harie,
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

La pluie nous a débués et lavés,
Et le soleil desséchés et noircis.
Pies, corbeaux nous ont les yeux cavés,
Et arraché la barbe et les sourcils.
Jamais nul temps nous ne sommes assis
Puis çà, puis là, comme le vent varie,
A son plaisir sans cesser nous charrie,
Plus becquetés d'oiseaux que dés à coudre.
Ne soyez donc de notre confrérie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

Prince Jésus, qui sur tous a maistrie,
Garde qu'Enfer n'ait de nous seigneurie :
A lui n'ayons que faire ne que soudre.
Hommes, ici n'a point de moquerie ;
Mais priez Dieu que tous nous veuille absoudre !

François Villon

- **Le pantoum**

Le pantoum est fait de quatrains. Le deuxième et le quatrième vers de chaque strophes reviennent pour former le premier et le troisième vers de la strophe suivante et ce, jusqu'à la fin du poème.

Il arrive que le tout premier vers forme le dernier vers du poème.

Le pantoum est construit autour de deux rimes (**ige et oir**)

Les quatrains sont construits soit autours de rimes croisées en alternance (ABAB-BABA) soit autour de rimes embrassées en alternance (ABBA-BAAB)

Harmonie du soir

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir ;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir ;
Valse mélancolique et langoureux vertige !

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir ;
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige ;
Valse mélancolique et langoureux vertige !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir ;
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige !
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensoir !

Charles Baudelaire

2.4.3.2- Les formes libres

L'appellation forme libre oppose systématiquement cette forme à celle dite fixe. Les formes libres ne rentrent pas dans des ''moules'' préétablis, comme ce fut les cas des formes fixes. Nous retiendrons ici deux principales formes libres : le poème en prose et le calligramme.

- **Le poème en prose**

Le poème en prose est une forme hybride qui, tout en rejetant le vers et qui ne suit pas les règles de la prose, emprunte certaines de ces caractéristiques aux deux genres :

Le poème en prose emprunte donc :

*« **A la prose** :*

- *Absence de règles rythmiques*
- *Absence de rimes ;*

A la poésie

- *Sujet poétique par son contenu (ex : amour, mort, fuite du temps)*
- *Brièveté et unité du texte*
- *Répétition de mots*
- *Allitération et assonances*
- *Images*
- *Vers blancs (phrase ou portion de phrase dont le décompte syllabique correspond à un vers) »*

Françoise Nayrolles (1987 : 64)

***Exemple** :*

Le désespoir de la vieille

« La petite vieille ratatinée se sentit toute réjouie en voyant ce joli enfant à qui chacun faisait fête, à qui tout le monde voulait plaire; ce joli être, si fragile comme elle, la petite vieille, et, comme elle aussi, sans dents et sans cheveux.

Et elle s'approcha de lui, voulant lui faire des risettes et des mines agréables.

Mais l'enfant épouvanté se débattait sous les caresses de la bonne femme décrépite, et remplissait la maison de ses glapissements.

Alors la bonne vieille se retira dans sa solitude éternelle, et elle pleurait dans un coin, se disant: -- Ah! Pour nous, malheureuses vieilles femelles, l'âge est passé de plaire, même aux innocents; et nous faisons horreur aux petits enfants que nous voulons aimer! »

Charles Baudelaire, *petits poèmes en prose*

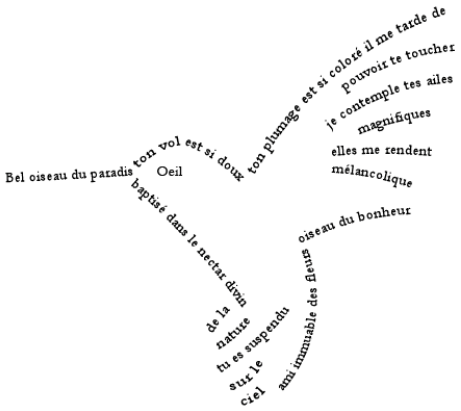
- **Le calligramme**

Le calligramme est « *un jeu sur la répartition des mots et des vers à l'intérieur de la page : le poème se dessine lui-même graphiquement* » (Nayrolles, F. op.cit. 67).

Le calligramme a une double signification : celle des mots et celle suggérée par le dessin.

Guillaume Apollinaire est connu pour ces célèbres calligrammes

Exemple :



2.4.3.3- La fable

Genre très ancien dont le nom vient du latin *fabula* qui signifie récit. Ce genre poétique qu'on classifie dans le genre didactique car il a selon Fdida et Sfez « *une vocation pédagogique (...) transmettre un enseignement en racontant une histoire* » (op.cit : 121), a connu un véritable essor au XVIIe avec Jean de La Fontaine, à qui on associe étroitement le terme.

Dans sa définition la plus simple la fable est un bref récit qui met en scène des animaux (qui remplissent une fonction allégorique), parfois des hommes, et qui contient une moralité.

Exemple : la célèbre fable de Jean de La Fonaine, *Le corbeau et le renard*

LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.

Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
Et bonjour, Monsieur du Corbeau,
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,

Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute.
Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Conclusion

Rédiger des commentaires littéraires repose sur deux compétences majeures : maitriser les outils de l'analyse littéraire et appliquer méthodiquement ces outils afin de dégager les enjeux d'un texte et de rendre compte dans un écrit cohérent des résultats de son analyse. Cette compétence n'est pas facile à acquérir. Elle exige une bonne maitrise de la technique et beaucoup d'entrainement.

Pour cela, nous avons présenté dans ce chapitre, une démarche méthodique présentant les étapes essentielles de la rédaction de commentaires littéraires. Nous avons abordé aussi dans ce chapitre, les différents genres littéraires et leurs principales caractéristiques. Ces textes représentent les corpus d'étude des commentaires littéraires. Aussi, il est impérativement nécessaire de bien connaitre le genre du texte à commenter pour pouvoir rédiger son commentaire.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

La deuxième partie de notre recherche se compose de trois chapitres. Nous présenterons dans le premier, le terrain d'investigation, à savoir, le département de français de l'université LOUNICI Ali Blida 2. Nous pensons qu'il est nécessaire, avant de commencer nos enquêtes, de brosser un tableau, plus ou moins, complet de notre terrain de recherche. Nous parlerons ensuite des changements que va subir le département, à l'instar des autres facultés et universités du pays, après la mise en place du système LMD en 2010. Nous présenterons donc ce nouveau système, et tout ce qu'il implique comme nouvelles pratiques pédagogiques. Nous commencerons par définir ses objectifs et son mode d'évaluation. Nous nous attarderons ensuite plus particulièrement, sur les programmes et les contenus de la licence, et ce, en raison des données utiles qu'ils pourront fournir à cette recherche. Nous évoquerons aussi dans ce chapitre, les attentes et les exigences de l'université. Celles-ci nous permettront de connaitre le profil attendu de l'étudiant de licence de français. Nous définirons à cet effet, les niveaux requis pour la licence de français selon les critères du Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECRL ou CECR)[64].

Le second chapitre est consacré au protocole de la recherche et aux différentes enquêtes menées sur le terrain. Nous commencerons par présenter notre constat et les questionnements qui nous ont amenée à élaborer notre problématique et à formuler nos questions de recherche. Nous décrirons ensuite les outils de recherche utilisés lors de notre enquête. Le premier consiste en une analyse diagnostique des copies d'examens d'une matière de la 3ème année de licence intitulée *Théories littéraires*. Le deuxième outil consiste en une analyse descriptive constituée essentiellement des programmes de la licence, des progressions semestrielles (répartitions) et des sujets d'examens des matières littéraires. Enfin, un questionnaire adressé aux enseignants du département, nous permettra de recueillir des données complémentaires.

Le troisième et dernier chapitre est consacré aux résultats des différents dépouillements, à leurs analyses et à la vérification des hypothèses de recherche.

---

[64] Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues « *offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes de référentiels, d'examens de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (*Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues *2000 : 09)*

CHAPITRE I : état des lieux

Nous tenons à présenter dans ce chapitre le terrain d'investigations, le département de français de l'université LOUNICI Ali Blida 2, en l'occurrence. Nous présenterons également le système LMD et les changements qu'il implique sur le terrain. Nous définirons enfin le profil de l'étudiant de licence français, notamment à l'écrit, selon les critères du CECR.

1- Le département de français de l'université LOUNICI Ali - Blida 2

1.1- Historique

Le département de français a ouvert ses portes en 1989. Monsieur Sahraoui Sid-Ali, revient, dans un hommage adressé à l'ancien Chef du département de français, Monsieur Ghriss El-Hocine, dans le n°3 de la revue du département *Didacstyle*, sur les conditions et sur l'équipe de jeunes enseignants qui ont contribué à l'ouverture de ce prestigieux département[65]. Madame Dalila BRAKNI, alors directrice de l'Institut des Langues Étrangères (ILE) avait chargé Monsieur Sahraoui Sid-Ali d'ouvrir un département de français à l'Université de Blida. Celui-ci, sollicite son ami et collègue GHRISS El Hocine pour le lancement du projet. Le projet se concrétise et le département de français voit le jour au début des années 90. Bientôt, d'autres enseignants rejoindront l'équipe, certains noms, comme celui de Madame Amina BEKKAT marqueront à tout jamais ce département. Quelques années plus tard, les responsables de L'ILE et le Chef de département se lancent dans un projet inédit : il s'agit d'un accord-programme entre le département de français de l'Université de Blida et le CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues) de Nancy. Cette coopération permettra de former des enseignants spécialisés en Didactique du FLE (Français Langue Étrangère) et en FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). Le CRAPEL aidera, par ailleurs, le département de français à ouvrir un Magistère en Didactique du FLE. Le projet réussit, et le département de français proposera à ses étudiants à partir de la troisième année de licence de choisir entre la licence en didactique et la licence en littérature. Il faut rappeler que la licence dite « classique » s'étalait sur quatre années : deux années de tronc-commun et deux années de spécialisation.

[65] A la mémoire du défunt El-Hocine Ghriss, Actes des Journées Internationales de Didactique de Blida, Didacstyle n°3, (2008 : 10-11).

Devenue de plus en plus grande, l'université de Blida passe du régime d'Instituts au régime de Facultés. C'est ainsi, que le département de français intègrera en 2000 la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales.

En 2010, un nouveau pôle universitaire, ouvre ses portes pour accueillir toutes les filières qui n'appartiennent pas au domaine scientifique et technologique. La Faculté des Lettres et des Sciences Sociales et ses différents départements, est la première à déménager et à inaugurer ce nouveau site, encore en construction. Le département de français occupera le bâtiment C qui l'héberge à ce jour. L'université Lounici Ali ou Blida 2 est officiellement la deuxième université de Blida. La même année, le département de français accueillera la première promotion de licence LMD. En 2013, le département de français se séparera de son hôte et fera désormais partie de la Faculté des Lettres et des Langues.

1.2- Le département de français en 2015/2016

Nous nous intéressons dans ce chapitre, plus particulièrement, à l'année 2015/2016 parce qu'il s'agit de l'année où nous avons mené nos enquêtes et notre expérimentation respectivement, auprès des enseignants et des étudiants de première année de licence de français. Grace à la collaboration du staff administratif, des comités pédagogiques, de la secrétaire et de l'agent de saisie du département, nous avons pu récupérer, tous les documents et toutes les informations qui nous serviront plus tard, dans notre chapitre méthodologique.

- **Les enseignants**

Durant l'année 2015/2016, le département de français comptait 71 enseignants (Voir annexe 2) :

- **Trente-trois enseignants vacataires** : parmi ces enseignants, 7 sont titulaires d'un Master, 10 d'un magistère, un d'un Doctorat en Lettres Arabes, 10 d'une licence et 5 sont étudiants en Master 2.
- **Un enseignant associé** chargé de la matière de Sciences humaines et Sociales est titulaire d'une licence
- **Ternte-sept enseignants permanents** : 1 Maitre de conférences A, 6 Maitres de conférences B, 23 Maitres-assistants A et 7 Maitres-assistants B. Parmi ces

enseignants : 7 sont spécialisés en Littératures, 1 en Sciences du langage, 1 en traduction et 28 en Didactique.

- **Les effectifs**

En 2015/2016, le département de français comptait 1977 étudiants :

- 723 en 1ère année répartis sur 10 groupes
- 493 en 2ème année répartis sur 12 groupes
- 447 en 3ème année répartis sur10 groupes
- 154 en Master 1, option Sciences du langage/Didactique
- 70 en Master 2, option Sciences du langage/Didactiques
- 62 en Master 1, option Littérature générale et comparée
- 28 en Master 2, option Littérature générale et comparée

- **Les formations**

Comme nous venons de le signaler, le département de français propose deux cycles de formation :

1) La Licence qui s'étale sur six semestres

2) Le Master qui s'étale sur quatre semestres. Le département propose deux spécialités en Master : Littérature générale et comparée, Sciences du langage/ Didactiques

Un projet de Doctorat est à l'étude mais ne sera concrétisé que dans deux ou trois années

2- Le système LMD au département de français de l'université Blida 2

En parallèle à la licence dite classique, le département de français de l'ULAB2 va connaitre de grands changements avec l'avènement de la réforme LMD. C'est en 2010 que le département de français de l'université Lounici Ali va adopter le système LMD.

2.1. Qu'est-ce que la réforme LMD ?

A l'orée du nouveau millénaire, l'Algérie, comme de nombreux pays en voie de développement, va connaitre des mutations profondes : l'ouverture sur le monde, les évolutions scientifiques et technologiques, le développement du secteur

socioéconomique…en sont les principaux facteurs. De ce fait, les exigences du marché du travail changent eux aussi, fondamentalement. C'est ce qui amène le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique[66] à réfléchir à un système de formation qui offre une plus grande liberté à l'étudiant et lui facilite son insertion dans la vie active.

Ainsi, et au même titre que les pays voisins, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, va adopter en 2004, le Système Universel d'Enseignement Supérieur, à savoir le Système L.M.D. Dans un premier temps, ce nouveau système ne concernera que quelques établissements pilotes. Ce n'est que vers le début des années 2010 que le système LMD se généralisera et englobera l'ensemble des universités algériennes, mettant ainsi fin au système classique.

Le système LMD s'articule autour de trois niveaux de formation : la **L**icence, le **M**aster et le Doctorat. Des formations qui seront sanctionnés par des diplômes nationaux.

Cette nouvelle architecture impose des changements profonds et une réorganisation des enseignements :

1- Les enseignements sont organisés désormais en semestres. Chaque semestre comporte une moyenne de 14 à 16 semaines.

2- Les semestres sont composés d'Unités d'enseignement[67] :

- Les unités d'enseignement fondamentales (U.E.F) : elles correspondent aux enseignements que doivent suivre et valider tous les étudiants ;
- Les unités d'enseignement méthodologiques (U.E.M) : permettent aux étudiants d'acquérir de l'autonomie dans leur travail ;
- Les unités d'enseignement découvertes (U.E.D) : ouvrent des voies vers d'autres orientations, des passerelles vers la professionnalisation, etc.
- Les unités d'enseignement transversales (U.E.T) : des enseignements secondaires qui fournissent des outils aux étudiants (les langues, l'informatique, etc.)

3- Domaines et offres de formation

Les domaines de formation constituent « *le cadre général des offres de formation de l'institution d'enseignement supérieur* »[68] et se déclinent en : Domaine – spécialité – filière.

---

[66] Voir le Système LMD - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd

[67] Voir Guide pratique du LMD (2011 : 08)

Les enseignements et les formations reçus sont mesurés en crédits.

Pour obtenir la licence l'étudiant doit cumuler 180 crédits : 60 crédits par année et donc 30 crédits par semestre.

4- Les crédits :

- Qu'est-ce qu'un crédit ?[69]

Le crédit correspond au volume de travail qui incombe à l'étudiant : cours – stages – mémoires – travail personnel, etc.). Il diffère de la note qui représente la qualité des résultats obtenus par l'étudiant.

- Les caractéristiques d'un crédit

Les crédits sont capitalisables : ce qui signifie que l'acquisition d'une unité d'enseignement et le nombre de crédits validés sont définitifs

Les crédits sont transférables : l'étudiant peut les faire valoir dans un autre parcours de formation.

2.2. Les objectifs du LMD

Confronté à un contexte nouveau, celui de la mondialisation, l'université algérienne cherche à corriger les dysfonctionnements enregistrés dans l'ancien système d'enseignement supérieur dit « classique ». Elle aspire, à travers une réforme globale et profonde, à atteindre un idéal qui permettrait à l'étudiant algérien de s'intégrer dans une vie active inscrite dans contexte inédit. Elle cherche surtout à former des citoyens autonomes, dotés de valeurs civiques et humaines universelles.

La mission de l'université algérienne, à l'ère du LMD[70] est de :

- *« Assurer une formation de qualité, en prenant en charge la satisfaction de la demande sociale, légitime, en matière d'accès à l'enseignement supérieur ;*
- *Réaliser une véritable osmose avec l'environnement socioéconomique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le mode qui l'entoure ;*

---

[68] Arrêté n°04.152/2010-MESupRES portant sur l'organisation des études universitaires conduisant au diplôme et grade de Licence.

[69] Voir Guide pratique du LMD (2011 : 09-11)

[70] Voir Histoire et objectif du LMD, Alger 2, http://www.fshs-univ-alger2.dz/sitefshsfr/index.php/histoire-et-objectif-du-lmd?showall=1&limitstart

- *Développer les mécanismes d'adaptation continue aux évolutions des métiers ;*
- *Consolider sa mission culturelle par la promotion des valeurs universelles qu'exprime l'esprit universitaire, notamment celles de la tolérance et du respect de l'autre ;*
- *Etre plus ouverte sur l'évolution mondiale, particulièrement celles des sciences et des technologies ;*
- *Encourager et diversifier la coopération internationale selon les formes les plus appropriées ;*
- *Asseoir les bases d'une bonne gouvernance fondée sur la participation et la concertation* »

2.3- Les programmes de la licence

Entre 2013 et 2015[71], il n'existait pas de programme préétabli et imposé par le Ministère. Les contenus des programmes de la licence de français à l'échelle nationale étaient issus des propositions et des tentatives d'harmonisation du programme par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et par les suggestions et les propositions émanant des équipes de formation de chaque établissement. C'est seulement à partir de la rentrée universitaire 2015-2016 qu'un programme, plus ou moins détaillé, est mis à la disposition des équipes pédagogiques.

Avant cette date, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, mettait à la disposition des différents départements de français des quatre coins du pays un fascicule intitulé : *Programme des enseignements du socle commun de Licence – domaine « lettres et Langues étrangère »* (Voir annexe 7). Ce programme précisait les Unités d'enseignements, les intitulés des matières, les crédits, les coefficients, les volumes horaires hebdomadaires et semestriels des Cours/TD et TP et les modes d'évaluation des quatre premiers semestres de la licence.

2.3.1- Le nouveau programme de la 3ème année de licence (2015/2016)

La mise en conformité des programmes de la licence a permis aux équipes pédagogiques du département de français de Blida 2 d'élaborer un programme détaillé

[71] Période pendant laquelle, nous avons effectué nos enquêtes et notre expérimentation.

de la 3ème année LMD. Dans ce nouveau programme, de nouvelles matières sont enseignées, tandis que d'autres sont supprimés.

Pourtant, malgré ces changements, nous avons noté, pour certaines matières, littéraires surtout, la reconduction des anciens programmes. La matière intitulée « *Théories littéraires 3 »,* par exemple, ne fait plus partie du nouveau programme de 3ème année. Elle est remplacée par une nouvelle matière intitulée *« Etudes de textes littéraires 3 ».* Cependant malgré ce changement d'intitulé, le programme est resté le même.

2.3.2- Les réunions de coordination et les progressions semestrielles

Parce que le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique donne la possibilité aux enseignants et aux comités pédagogiques d'adapter tes contenus aux besoins de leurs étudiants, les enseignants du département de français de l'ULAB2, se réunissent avant les débuts des enseignements de chaque semestre pour proposer des contenus détaillés et variés. Pour cela, ils tiennent en compte des intitulés des matières, des grandes lignes du programme, du niveau de leurs étudiants et du nombre de séances ou d'heures prévues. Nous avons pu récupérer quelques-unes de ces répartitions (voir annexe 9). Elles nous serviront dans notre partie expérimentale, pour l'énumération des pré-requis en première année de licence

2.4- L'évaluation

L'évaluation dans le système LMD est semestrielle. A ne pas confondre avec la progression qui elle, est annuelle.

Il existe dans le système LMD deux types d'évaluation :

1- une évaluation sommative (un examen sur table) qui a lieu à la fin de chaque semestre. Cette évaluation regroupe deux sessions : une session dite ‘‘normale’’ et une session de rattrapage

2- une évaluation continue : celle-ci reflète le travail fourni par l'étudiant tout au long du semestre ainsi que son assiduité.

La somme des résultats obtenus dans l'une et dans l'autre constitue la moyenne de la matière.

Remarque : certaines matières, comme TTU (Techniques du travail universitaire), ne sont pas concernées par ces types d'évaluation.

La moyenne semestrielle est la somme des moyennes obtenues dans les différentes Unités d'Enseignement.

Contrairement au Master, en licence une compensation est possible entre :

- les matières constitutives d'une même unité d'enseignement, lorsque la moyenne est supérieure ou égale à 10 sur 20
- toutes les unités du semestre lorsque la moyenne obtenue est supérieure ou égale à 10 sur 20
- les semestres de la même année, lorsque la moyenne des deux semestres constitutifs de l'année en question est supérieure ou égale à 10 sur 20.

- **La progression**

Pour ce qui est de la progression, l'étudiant a le droit d'admission au second semestre de la même année d'étude, même si le semestre précédent n'est pas acquis. Cependant, il ne peut être admis en deuxième année L2 ou en troisième année L3 que s'il capitalise un certain nombre de crédits :

- pour être admis en deuxième année, l'étudiant doit capitaliser 60 crédits.
- pour être admis en troisième année, l'étudiant doit capitaliser 120 crédits.
- Pour obtenir le diplôme de la licence l'étudiant doit capitaliser 180 crédits

- **Les dettes**

L'un des avantages du système LMD est la possibilité d'admission au niveau supérieur L2 ou L3 tout en ayant à charge les matières non-acquises du niveau inférieur :

- L'étudiant peut-être admis en L2 tout en ayant à charge les matières de L1 s'il capitalise au moins 30 crédits dont 10 au minimum dans chaque semestre.
- L'étudiant peut-être admis en L3 tout en ayant à charge les matières de L1 et de L2 s'il capitalise au moins 90 crédits et qu'il a acquis les unités requises pour la spécialité.

2.5- Le master

Pour s'inscrire en Master options Littérature générale et comparée ou Sciences du langage/didactique ou encore Sciences du langage mis en place en 2016/2017, le candidat doit remplir certaines conditions. Elles sont précisées par l'Arrêté n°363

portant conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master.

Selon ledit arrêté, l'admission au Master repose sur les critères suivants :

- Le vœu exprimé par le candidat
- Le diplôme obtenu : diplôme de licence LMD ou un diplôme reconnu équivalent, un diplôme de niveau bac+4 du système classique, un diplôme d'études supérieur DES ou un diplôme reconnu équivalent
- Les résultats du cursus universitaire du candidat
- Les capacités d'accueil et d'encadrement de l'établissement

L'établissement universitaire fixe donc, selon le nombre de places pédagogiques dont il dispose le nombre de candidats à retenir après étude de dossiers. Il répartit ensuite en quota le pourcentage attribué à chacune des catégories de diplômes qui suivent :

- Nouveaux diplômés LMD de l'établissement d'accueil
- Nouveaux diplômés LMD des autres établissements
- Anciens diplômés LMD de l'établissement d'accueil
- Anciens diplômés LMD des autres établissements
- Diplômés du système classique
- Titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent
- Diplômés exerçant dans le secteur socioéconomique

Remarque :

- La priorité est accordé aux nouveaux diplômés de l'établissement d'accueil n'ayant cumulé aucun retard dans leur cursus,
- Le quota réservé aux autres catégories autres que celle des nouveaux diplômés de l'établissement d'accueil n'ayant cumulé aucun retard dans leur cursus est fixé à 20%

3- Attentes et exigences de l'université

Les programmes de la licence[72], que nous analyserons dans le chapitre qui suit, nous permettent de définir le niveau requis pour l'étudiant de la première année de licence de français ainsi que les attentes de l'université

Compte tenu des contenus des programmes de la licence, et en nous appuyant sur les grilles des niveaux communs de référence du CECRL, nous déduisons, que l'étudiant de 1ère année de français doit justifier d'un niveau minimum de **B2**. A la fin du cursus l'étudiant doit atteindre le niveau supérieur, celui de l'utilisateur expérimenté c'est-à-dire le niveau **C2**.

Nous savons que Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) a établi trois niveaux généraux de compétences : le **niveau A** ou le niveau élémentaire, le **Niveau B** ou le niveau indépendant et le **niveau C** ou le niveau expérimenté. Chaque niveau comporte deux stades de niveau : 1 et 2. Voici le schéma proposé par le Cadre pour présenter les six niveaux de références :

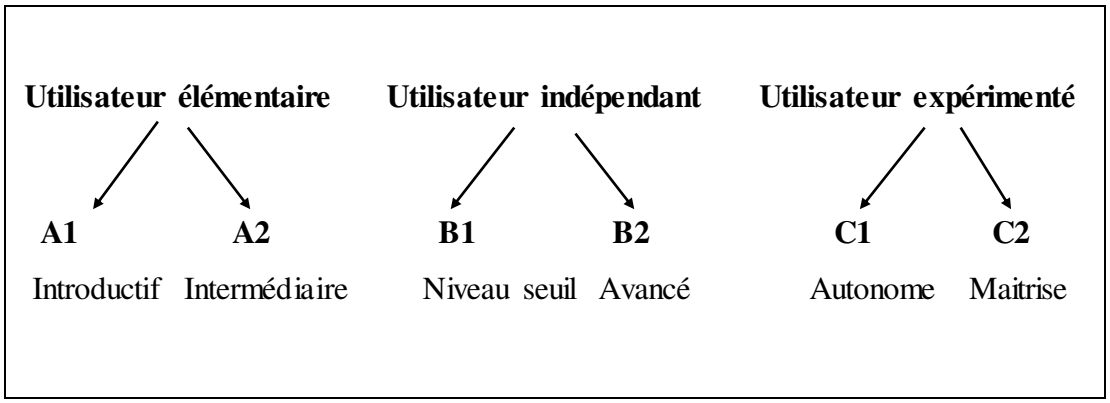


Figure 4: Arborescence en trois niveaux généraux (CECRL 2000 : 25)

En pratique, cela signifie, toujours selon le cadre (voir annexe 3), que l'étudiant de **B2** est en mesure de :

> *1- Comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet est relativement familier. [Il peut] comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. [Il peut] comprendre la plupart des films en langue standard.*

[72] (voir annexe 8)

2- Lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.[Il peut] comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

3- Communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif.[Il peut]participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre [ses]opinions.

4- [s'] exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à [ses] centres d'intérêts. [Il peut] développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

5- Ecrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à [ses] intérêts.[Il peut]écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. [Il peut] écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu' [il] attribue personnellement aux événements et aux expériences. »

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de présenter le terrain d'investigation mais aussi et surtout de recueillir les données indispensables à nos enquêtes et à notre expérimentation.

CHAPITRE II : protocole de recherche et enquête

Nous consacrerons ce deuxième chapitre tout d'abord à la présentation de l'origine des questionnements qui nous ont amenée à élaborer notre problématique, à formuler nos questions de recherche et à présenter nos hypothèses. Ensuite, nous présenterons les outils méthodologiques utilisés pour le recueil des données. En premier lieu une analyse diagnostique des copies d'examens des étudiants de 3ème année de licence nous permettra de vérifier notre constat de départ et d'identifier la nature des dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires. Deuxièmement, une analyse documentaire portant essentiellement sur les programmes de la licence et sur les sujets d'examens des matières littéraires. Cet outil nous permettra d'estimer ou d'évaluer la place qu'occupe le commentaire littéraire dans les programmes de la licence de français de Blida 2. Enfin, un questionnaire adressé aux enseignants permanents du département de français de l'ULAB2, que nous utiliserons afin de recueillir les données manquantes ou complémentaires et surtout de confirmer ou d'infirmer notre première hypothèse de recherche.

1- Le contexte

Nous enseignons de 2003 à ce jour, au département de français de l'université de Blida (1 et 2), en qualité d'enseignante permanente. Notre formation mixte, littéraire en licence et didactique en magistère, nous a permis d'assurer aussi bien des modules (matières) littéraires que des modules (matières) de langue. Nous citons à titre d'exemple : *Expression et compréhension écrite, Expression et compréhension orale, Auteurs français 1 et 2, Stage, Méthodes de la recherche,* etc. Cette modeste carrière, ou le fait de côtoyer pendant des années les étudiants de français, nous a permis de constater que ces derniers éprouvent des difficultés de tout ordre. Certaines d'entre-elles constituent de véritables handicaps qui conduisent souvent un bon nombre d'étudiants à l'échec. Parmi les nombreuses difficultés que rencontrent les étudiants de licence de français de Blida 2, une a attiré plus particulièrement notre attention. C'est donc à partir du terrain que nous sommes arrivée à formuler notre problématique et nos hypothèses de recherche.

2- La problématique et les hypothèses de recherche

La problématique de notre recherche a été définie donc à partir d'un constat personnel : nous avons, durant notre modeste carrière d'enseignante au département de français de

l'université Lounici Ali, constaté que les étudiants de français n'arrivaient pas (et n'arrivent toujours pas) à rédiger des commentaires littéraires performants. Nous avons remarqué aussi que cette insuffisance inquiétait énormément les enseignants des matières littéraires à tel point, qu'ils sollicitaient fréquemment leurs collègues qui assurent la matière intitulée *Compréhension et expression écrite* afin de leur demander de renforcer l'enseignement de la technique du commentaire littéraire. La maitrise de cette dernière est nécessaire car elle semble conditionner la réussite de l'étudiant de licence de français. Cette forme d'écriture est en effet, omniprésente dans le cursus universitaire de ce dernier. Nous la rencontrons surtout dans les épreuves semestrielles des matières littéraires.

Ce constat nous a amenée à nous interroger sur la nature et les causes des difficultés que rencontrent les étudiants de licence de français lors de la rédaction de commentaires littéraires. Notre recherche vise ainsi à identifier les dysfonctionnements constatés chez les étudiants de licence de français en matière de rédaction de commentaires littéraires, à comprendre leur origine et à proposer des solutions. Cela étant, et afin de connaitre la nature de ces dysfonctionnements et de comprendre les raisons qui font que malgré l'importance de cette forme d'écriture, celle-ci, semble poser problème, de la première année jusqu'à la fin du cursus, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

1) Quelles difficultés rencontrent les étudiants de licence de français de Blida 2 lors de la rédaction de commentaires littéraires ?
2) Pourquoi n'arrivent-ils pas à rédiger des commentaires littéraires performants?

Afin de trouver des éléments de réponse, nous avons émis les hypothèses suivantes :
1ère hypothèse : Les étudiants de Blida 2 ne maitriseraient pas la méthodologie générale du commentaire littéraire.
2ème hypothèse : Le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée et le temps insuffisant accordé à cet exercice, seraient à l'origine de cette incompétence

3- La méthodologie

Pour cette étude, nous avons opté pour une méthodologie qui s'appuie sur deux types de méthodes : une méthode descriptive, permettant de décrire la situation (le problème)

sans en fournir forcément les causes, et une méthode expérimentale, permettant de découvrir la nature et les causes des défaillances enregistrées chez le public concerné par notre étude. Comme pour toute recherche scientifique, nous avons choisi, parmi les multiples outils de recherches qui s'offraient à nous, ceux qui nous semblaient les plus adaptés à notre recherche.

3.1- Les outils d'investigation

Notre premier outil d'investigation consiste en une analyse diagnostique des copies d'examens de la matière intitulée Théorie littéraire 3. Il s'agit d'une étude quantitative qui nous permettra, d'un côté, d'énumérer les dysfonctionnements enregistrés par nos étudiants quant à l'objet de notre étude et de vérifier, d'un autre côté, notre première hypothèse de recherche à savoir que les étudiants de licence de français de Blida 2, ne maitriseraient pas la démarche générale du commentaire composé. Notre deuxième outil de recherche est une analyse documentaire : l'analyse des programmes et des sujets d'examens des matières littéraires. Nous cherchons à travers cet outil, à connaitre la place qu'occupe le commentaire littéraire dans le cursus universitaire de l'étudiant de français. Cette analyse nous permettra de vérifier une partie de notre deuxième hypothèse de recherche qui stipule que le commentaire littéraire n'est pas suffisamment enseigné. Autrement dit, les programmes ne permettraient pas aux étudiants de s'entrainer suffisamment en vue d'acquérir la démarche générale du commentaire composé qui exige, selon les théoriciens beaucoup d'exercice : Véronique ANGLARD nous rappelle à ce propos que : « *plus on fait d'exercices et plus on intègre les méthodes* » (2000 : 06). Notre troisième outil d'investigation relève de la méthode qualitative[73] . Il s'agit d'un questionnaire que nous avons adressé aux enseignants permanents du département de français. Il est question pour nous de compléter les données recueillies lors des deux premières investigations et de répondre à la deuxième question de recherche à savoir, pourquoi les étudiants de licence de français ne parviennent-ils pas à rédiger de bons commentaires littéraires ? Nous avons supposé dans notre deuxième hypothèse de recherche que cela serait en rapport avec le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée mais aussi avec le temps - que nous considérons comme insuffisant -

[73] Les méthodes quantitatives sont selon Campenhoudt L.V. et Quivy R. « *Intensives* », elles concernent l' « *analyse d'un petit nombre d'informations complexes et détaillées* » (2011 :207)

accordé à cet exercice. Les réponses données par les enseignants permettront de vérifier cette hypothèse.

3.1.1- Analyse diagnostique des copies des étudiants de 3ème année LMD

Nous pensons que les étudiants de licence de français ne maitriseraient pas la méthodologie du commentaire littéraire. Nous avons donc décidé de le vérifier en analysant des copies d'examens authentiques. Cela nous permettrait donc de vérifier notre première hypothèse de recherche et de mettre le doigt sur les types de dysfonctionnements relevés à partir de copies authentiques.

3.1.1.1- Choix du public

Bien que le public ciblé par notre recherche soit celui de la première année universitaire, nous avons choisi d'analyser les copies d'examens des étudiants de troisième année de français. Nous voulons montrer par là, qu'après trois années d'apprentissage et à la veille de l'obtention du diplôme de licence de français, l'étudiant du département de français ne maitrise toujours pas la méthodologie du commentaire littéraire. A ce stade, il est trop tard pour intervenir. Chose qui explique notre choix d'intervenir dès la première année universitaire.

3.1.1.2- Choix du corpus

Trois enseignants assurent la matière intitulée *Théories Littéraires* de troisième année LMD (devenue étude de textes littéraire en 2015/2016) et donc trois sujets différents sont proposés pour la même matière. Bien que les trois enseignants exigent de leurs étudiants de répondre sous forme de commentaire, un seul enseignant présente un sujet comportant un commentaire de texte littéraire, les deux autres sont des commentaires de citations.

Il s'agit d'un extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau [74] (voir annexe 4).

---

[74] Raymond Queneau (1903-1976), fondateur, avec François Le Lionnais, de OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle). Partagé entre les mathématiques et la littérature, R. Queneau « démontre les infinies possibilités de la langue » (Beth et Marpeau , 2005 : 05). Il écrit en 1960, une œuvre, *Cent mille milliards de poèmes,* constituée de sonnets et de vers détachables dont la combinaison permet de créer plusieurs poèmes. Lors d'un séminaire de 1964, Queneau explique le principe du groupe Oulipien : « *proposer aux écrivains de nouvelles structures, de nature mathématique ou bien encore inventer de nouveau procédés artificiels ou mécaniques, contribuant à l'activité littéraire » (Fdida et Sfez, 1997 :161)*

L'enseignant en question, a eu la gentillesse de mettre à notre disposition les copies d'examen des deux groupes (4 et 5) dont il était responsable. Le premier groupe compte 65 étudiants donc 65 copies et le second 55 étudiants, donc 55 copies.

- Nous avons photocopié la totalité des copies
- Nous avons veillé à couvrir les noms des étudiants pour garder l'anonymat de chacun.
- Nous avons numéroté aléatoirement les copies de 1 à 120.
- Comme il s'agit d'une étude quantitative, nous tenions à ce que le corpus soit réellement représentatif de la population sélectionnée. Nous avons donc analysé 50% du corpus soit 60 copies d'examen.

3.1.1.3- Description du sujet

Il s'agit d'un extrait (l'incipit) de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau. L'enseignant a supprimé quelques passages : cela se voit dans l'emploi des trois points et des guillemets.

Le passage est précédé d'un chapeau. Ce dernier est sans doute fait par l'enseignant afin de situer le passage dans l'œuvre.

A la fin, certains mots du texte sont expliqués et catégorisés dans des registres de langue :

- « *Tarin= nez (familier)*
- *Rombière = femme bourgeoise ennuyeuse (familier)*
- *Fait la pige = rivaliser (familier)*
- *Malabar= homme fort (argot)*
- *Faraud = tout fier (soutenu)*
- *Hominisation = l'acquisition par certaine primates des caractéristiques humaines (soutenu, savant)*
- *Moucheron = enfant (familier)*
- *Fignoler = exécuter avec soin (familier)* »

L'extrait

« Le passage suivant illustre une scène de querelle sur le quai d'une gare de train. Gabriel attend l'arrivée de sa petite nièce Zazie qui va passer le week-end chez lui.

Doukipudonktan, se demanda Gabriel excédé. Pas possible, ils se nettoient jamais. (…)
Gabriel extirpa de sa manche une pochette de soie couleur mauve et s'en tamponna le tarin.
– Qu'est-ce qui pue comme ça ? dit une bonne femme à haute voix.
Elle pensait pas à elle en disant ça, elle était pas égoïste, elle voulait parler du parfum qui émanait de ce meussieu.
– Ça, ptite mère, répondit Gabriel qui avait de la vitesse dans la repartie, c'est Barbouze, un parfum de chez Fior.
– Ça devrait pas être permis d'empester le monde comme ça, continua la rombière sûre de son bon droit.
– Si je comprends bien, ptite mère, tu crois que ton parfum naturel fait la pige à celui des rosiers. Eh bien, tu te trompes, ptite mère, tu te trompes.
– T'entends ça ? dit la bonne femme à un ptit type à côté d'elle, (…)
. T'entends comme il me manque de respect, ce gros cochon ?
Le ptit type examina le gabarit de Gabriel et se dit c'est un malabar, mais les malabars c'est toujours bon, ça profite jamais de leur force, ça serait lâche de leur part. Tout faraud, il cria :
– Tu pues, eh gorille.
Gabriel soupira. Encore faire appel à la violence. Ça le dégoûtait cette contrainte. Depuis l'hominisation première, ça n'avait jamais arrêté. Mais enfin fallait ce qu'il fallait. C'était pas de sa
faute à lui, Gabriel, si c'était toujours les faibles qui emmerdaient le monde. Il allait tout de même laisser une chance au moucheron.
– Répète un peu voir, qu'il dit Gabriel.
Un peu étonné que le costaud répliquât, le ptit type prit le temps de fignoler la réponse que voici :
– Répéter un peu quoi ?
Pas mécontent de sa formule, le ptit type. Seulement, l'armoire à glace insistait : elle se pencha pour proférer cette pentasyllabe monophasée :
– Skeutadittaleur…
Le ptit type se mit à craindre. »

Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*

La consigne :

Il est demandé aux étudiants de lire attentivement le texte proposé et de répondre aux questions sous forme de **commentaire.**

Afin de guider l'organisation du commentaire, l'enseignant précise les éléments qui devront constituer le développement de ce commentaire : procéder à **une étude du style** en faisant intervenir les points suivants :

a- Déterminer les registres de langue en montrant lequel est le plus fréquent et en expliquant le choix de l'auteur

b- Analyser les différents métaplasmes en illustrant par des passages du texte

c- Expliquer les expressions soulignées (« Doukipudonktan », « L'armoire à glace ») puis donner la nature de chacune d'entre-elles.

3.1.1.4- Critères d'évaluation

L'enseignant de la matière nous a remis son corrigé-type de l'examen de *Théories littéraires* 3 et donc les différents points sur lesquels a porté l'évaluation (le barème n'est pas précisé). (Voir annexe 05).

1- Rédiger le commentaire dans une langue correcte ;

2- Déterminer les registres de langue utilisés

   a- Le registre soutenu : « homonisation », « faraud » (exemples donnés par l'enseignant)

   b- Le registre argotique, familier : cela se voit (toujours selon l'enseignant) sur le plan du vocabulaire (« ça », « tarin », « faire la pige », etc.

3- Repérer le registre le plus fréquent puis expliquer le choix de l'auteur :

   - Le registre le plus fréquent est le registre familier. Il permet aux personnages de s'exprimer sans contrainte. Le registre familier permet de ressentir plus d'émotion, surtout en rapport avec l'endroit.
   - La présence exceptionnelle du registre soutenu accentue l'état de liberté dont jouissent les personnages et confirment le choix de l'auteur.
   - L'auteur cherche à donner de la crédibilité à ses personnages afin de brosser un tableau vraisemblable de la scène
   - Le registre familier annonce d'autres perturbations dans la suite texte.

4- Identifier puis analyser les différents métaplasmes

   a- Par suppression : ptit, ptite

   b- Par adjonction du « u », substitution « on » par « eu », suppression de la lettre « r », cela donne un aspect essentiellement oral, car la scène n'aurait pas pu arriver sur une feuille de papier.

c- Plusieurs métaplasmes ont permis de construire un mot à partir de plusieurs mots : « skeutadittaleur » afin d'accentuer la dimension orale de la scène ;

Analyse de l'enseignant :

- On voit ici que la forme ou « le son » du mot a une valeur symbolique, et devient par moment plus important que le sens littéral.
- Les sons, et toute perturbation de la graphie des mots, sont révélateurs, et véhiculent une dimension supplémentaire : l'émotion

5- Expliquer les expressions soulignées :

a- Doukipudonktant : phrase interrogative, qui commence le texte (incipit) afin de susciter la curiosité et l'intérêt du lecteur quant au sens de ce mot inattendu signifiant : d'où [vient celui ou ce qui] pue donc tant, avec la suppression de certains mots afin de créer une image acoustique frappante,

b- Armoire à glace : expression métaphorique (sans outil de comparaison) mettant en avant les dimensions extraordinaires (c'est aussi une hyperbole) de Gabriel qui est qualifié de « malabar » de fort (par opposition au faible « ptit type », en le comparant avec exagération à une armoire.

3.1.1.5- Grille d'analyse

L'évaluation des productions écrites a toujours été problématique pour les enseignants. Il est difficile pour un enseignant d'évaluer la production écrite d'un apprenant en mettant clairement en évidence tous les dysfonctionnements enregistrés. Souvent l'accent est mis sur la transgression des normes linguistiques : orthographe, grammaire, conjugaison, répétition, etc. Lorsqu'il s'agit de phénomènes beaucoup plus complexes à évaluer, les annotations des enseignants sont moins précises, voire floues : *pas très clair* ! *Confus* ! *Maladroit* ! *Mal dit* ! Etc. Ce genre de remarques ne permet pas à l'apprenant d'identifier clairement le problème afin de le corriger.

Voilà pourquoi, depuis une trentaine d'année, une équipe de chercheurs a travaillé sur l'évaluation des productions écrites. Une de leurs ''trouvailles'', un tableau appelé CLID (Classement des Lieux d'Intervention Didactique). Il s'agit d'un outil permettant de recenser les critères pris en compte lors de l'évaluation[75]. (Bernard COURBON

[75] André SEGUY (1991), « *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* », Repères N°4,

explique que ce tableau permet « *d'articuler entre eux les divers plans de fonctionnement des textes* » (1996 : 205).

Ce tableau est donc un modèle qui pourrait aider les enseignants à confectionner leurs propres grilles d'évaluation. Bernard COURBON conseille aux professeurs des écoles, de s'« *inspirer de ce tableau pour constituer une grille d'analyse personnelle* » (1996 : 207).

Et c'est ce que nous avons fait pour analyser les copies d'examens du module de *Théories littéraires*. Il s'agit pour nous d'identifier, voire d'énumérer les dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires qu'elles renferment. Nous proposons donc une grille d'analyse associant les critères d'évaluation de l'enseignant du module de *Théories littéraires*, et celles relatives aux caractéristiques du commentaire littéraire.

Il s'agit d'une grille à double entrée : en abscisses les éléments pris en compte dans cette analyse diagnostique : les éléments constitutifs du commentaire littéraire (introduction, développement, conclusion), l'analyse et la réflexion et le texte dans son ensemble. En ordonnées le corpus, à savoir les numéros des copies concernées par l'évaluation.

La présence/absence d'éléments constitutifs du commentaire littéraire, le respect/non-respect de la consigne ou la présence/absence de réponses pertinentes seront marqués par des symboles :

- Nous utiliserons le symbole (+) pour indiquer la présence de l'élément pris en compte dans cette analyse.
- Nous utiliserons (-) lorsque l'élément est absent
- Nous utiliserons le symbole (+/-) lorsque l'élément est plus ou moins présent ou insuffisant.

Tableau 10: codes utilisés pour l'évaluation

Symboles	Signification
(+)	Présent/pertinent
(-)	Absent/inapproprié
(+/-)	Insuffisant/ pas assez/maladroit

C'est ainsi que nous analyserons les soixante copies[76] sélectionnées pour notre analyse. Voici donc la grille d'analyse personnalisée[77] qui nous a permis d'évaluer notre corpus d'étude.

[76] Voir annexe 10
[77] Voir annexe 11

Tableau 11: Grille d'analyse diagnostique des copies d'examen

Éléments pris en compte / **Corpus**	**Éléments du commentaire**	**Analyse et réflexion**	**Texte dans son ensemble**
Copie	○ **Introduction** ○ Précision du contexte ○ Situation ○ de l'extrait ○ Problématique ○ Annonce du plan ○ **Corps du commentaire** ○ Organisé en paragraphes ○ Evite l'explication linéaire et/ou la paraphrase ○ Fait des allers-retours constants entre le fond et la forme ○ Présence d'exemples et de citations ○ **Conclusion** ○ Récapitulation des éléments du plan ○ Réponse à la question de la problématique ○ Ouverture/élargissement	• **Prise en compte de la question posée** (étude du style dans un extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau) ○ **Registres de langue** - Identification - Fréquence - Explication du choix de l'auteur ○ **Différents types de métaplasmes :** - Illustrations - Analyse ○ **Expressions soulignées** - Explication - La nature de chacune • **Etude approfondie :** ○ Compréhension du sens général ○ Savoirs littéraires et culturels en rapport avec le texte ○ Approfondissement de l'étude ○ Richesse et pertinence des outils d'analyse	○ **Mise en page** - Interligne double entre les grandes parties - Interligne simple entre les parties du développement - Retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe ○ **Mise en texte** - La ponctuation - Les majuscules ○ **Insertion correcte des exemples et des citations** ○ **Clarté et maitrise de la langue**

3.1.1.5.1- Objectifs

Les éléments pris en compte lors de l'évaluation des copies visent des objectifs précis : connaitre les performances/défaillances relatives à la rédaction de commentaires littéraires par les étudiants de 3ème année de français (groupes 04 et 05).

Tableau 12: objectifs de la grille d'évaluation

Eléments pris en compte	Objectifs
I) Eléments du commentaire ⟹	Savoir si l'étudiant maitrise la structure générale du commentaire littéraire.
o **Introduction** o Précision du contexte o Situation de l'extrait o Problématique o Annonce du plan	L'étudiant connait-il le rôle de l'introduction (clarté, précision, concision) ? - l'introduction comporte-t-elle les éléments importants qui devraient la composer (mise en contexte, situation de l'extrait, problématique, plan de rédaction) ? - la problématique est-elle pertinente ? Le plan est-il cohérent ?
o **Corps du commentaire** ⟹	L'organisation du corps du commentaire respecte-t-elle les normes de l'exercice ?
o Organisé en paragraphes o Evite l'explication linéaire et/ou la paraphrase o Fait des allers-retours constants entre le fond et la forme o Présence d'exemples et de citations	Le commentaire est-il organisé en paragraphes ? évite-t-il l'explication linéaire et la paraphrase ? Fait-il des allers-retours constants entre le fond et la forme ? L'analyse est-elle justifiée par des références et des citations adéquates ?
o **Conclusion** o Récapitulation des éléments du plan o Réponse à la question de la problématique o Ouverture/élargissement	La conclusion joue-t-elle le rôle qui lui assigné ? Autrement dit, donne-t-elle une réponse claire et synthétique à la question posée par la problématique ? ouvre-t-elle une nouvelle orientation de réflexion ? permet-elle d'entrevoir la portée du texte ?

Analyse et réflexion ⟹	Savoir si l'étudiant est capable de construire une réflexion pertinente et argumentée.
• **Prise en compte de la question posée** o **Registres de langue** - Identification - Fréquence - Explication du choix de l'auteur o **Différents types de métaplasmes :** - Illustrations - Analyse o **Explication des expressions soulignées** - La nature de chacune	o Répond-il clairement et avec précision et rigueur à la question posée : - Identification des registres de langue utilisés par l'auteur - Repérage du registre dominant - Explication du choix de l'emploi de ce registre - Repérage et analyses des différents types de métaplasmes - Explication et nature de « *Doukipudonktan* » et de « *armoire à glace* »
• **Etude approfondie :** - Compréhension du sens général - Savoirs littéraires et culturels en rapport avec le texte	o Comprend-il le sens littéral du texte ? o Prend-il en compte le contexte littéraire et culturel en rapport avec la visée du texte ? o Possède-t-il des connaissances sur l'œuvre et sur l'objet d'étude ?
- Approfondissement de l'étude	o Met-il le texte en relation avec d'autres textes ayant les mêmes perspectives d'étude ? o Met-il en valeur la singularité du passage analysé ?
- Richesse et pertinence des outils d'analyse	o Analyse-t-il les procédés d'écriture en utilisant le vocabulaire spécialisé de l'analyse littéraire ?
• **Texte dans son ensemble** ⟹ o **Mise en page** - Interligne double entre les grandes parties - Interligne simple entre les parties du développement - Retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe	Savoir si l'étudiant respecte (connait) la mise en forme globale du commentaire o Respecte-t-il la mise en page ?

○ **Mise en texte** - La ponctuation - Les majuscules ○ **Insertion correcte des exemples et des citations** ○ **Clarté et maitrise de la langue** ⟹	○ Respecte-t-il la mise en texte ? ○ Insère-t-il correctement les exemples et les citations ? • Savoir si l'étudiant: ○ utilise une langue correcte au niveau lexical, grammatical, orthographique ○ structure son discours en respectant la cohérence textuelle (temps verbaux, les reprises lexicales et grammaticales, les connecteurs, etc.)

3.1.2- Analyse documentaire

Nous utilisons dans cette recherche, l'analyse documentaire, comme deuxième outil de recueil de données. Cette méthode de recherche est vivement recommandée par de nombreux sociologues car elle permet, comme l'affirment Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy d'économiser « *le temps et l'argent [en consacrant] l'essentiel de son énergie à l'analyse proprement dite (...) et d'éviter le recours abusif aux sondages et enquêtes par questionnaire qui, de plus en plus nombreux, finissent par lasser les personnes trop fréquemment sollicitées* » (2011 : 179). Ainsi, c'est surtout par souci de gain de temps et afin d'éviter de trop solliciter les enquêtés, que nous avons consacré cette deuxième étape de notre enquête à la recherche documentaire.

Par ailleurs, notre présence sur le terrain, et les rapports cordiaux que nous entreprenons avec nos collègues-enseignants et avec l'équipe administrative du département de français, nous ont facilité l'accès à la documentation et permis de récupérer tous les documents utiles à notre recherche.

Nous avons donc pu récupérer, les programmes officiels de la licence, les progressions semestrielles élaborées par les enseignants des différentes matières, le canevas ministériel relatif aux intitulés des matières et aux différents coefficients et crédits qui leurs sont affectés. Ces documents sont consultables respectivement dans les annexes 8,

9 et 7. Nous avons pu récupérer également les sujets d'examens des modules littéraires de la première à la troisième année (session juin 2014). La sélection des sujets s'est faite d'une manière aléatoire. Il s'agissait pour nous de déterminer la typologie des sujets d'examen proposés par les enseignants de littérature et voir quelle place occupe le commentaire littéraire dans ces sujets.

3.1.2.1- Les sujets d'examens :

La récupération d'échantillons de sujets d'examens[78] des différentes matières littéraires nous a permis d'apprécier la place et l'importance accordées à la méthodologie du commentaire littéraire.

Exemples :

Sujet 1 :

Matière : *Critique littéraire* (remplacé dans le nouveau canevas par *Initiation aux textes littéraires)*

Niveau : 1ère année – Semestre 2

Description du sujet : il s'agit d'un extrait de l'œuvre d'Emile Zola, *Au bonheur des dames*

Consigne *:* faites **le commentaire** de l'extrait suivant (tenir compte de ce qui fait une narration : description, personnages, espace, temps, lieu, etc.).

Sujet 2 :

Matière : *Critique littéraire* Niveau : 1ère année – Semestre 2

Description du sujet : l'œuvre de Mouloud Féraoun, *Le fils du pauvre*

Consigne *:* dans un **commentaire** bien construit, évoquez le thème de la querelle entre les deux familles rapportée par Mouloud Féraoun dans son roman *Le fils du pauvre.*

Sujet 3 :

[78] Voir annexe 6

Matière : *LFMAN ou L*littérature francophone du Maghreb et d'Afrique Noire (matière remplacée par *Cultures et civilisations* dans le nouveau canevas)

Niveau 2ème année – Semestre 4

Description du sujet : extrait de *Discours sur le colonialisme* d'Aimé Césaire

Consigne *:* répondez aux questions suivantes sous forme de **commentaire** :

- *De quoi s'agit-il dans le texte ?*
- *En quoi ce texte est-il représentatif de la Négritude ?*

Sujet 4:

Matière : *Littérature française* (matière remplacée par *Littérature de la langue d'étude* dans le nouveau canevas)

Niveau : 2ème année – Semestre 4

Description du sujet : un poème de Lamartine, *L'Atomne*

Consigne *:* **commentez** ce poème de Lamartine en veillant à répondre aux questions suivantes :

- Quel sentiment exprime le poète ?
- Quel rôle la nature joue-t-elle ?

Sujet 5 :

Matière : *Théorie littéraire*

Niveau : 3ème année – Semestre 6

Groupes 1 et 2

Description du sujet : Citation extraite du *Traité de stylistique française* de Charles Bally

Consigne *:* à la lumière de vos cours et de vos lectures personnelles, **commentez** cette citation.

Sujet 6 :

Matière : *Théorie littéraire*

Niveau : 3ème année – Semestre 6

Groupes 3 et 6

Description du sujet : Citation de Jakobson

Consigne *:* Dans un commentaire, expliquez ce que Jakobson affirme dans cette citation.

Sujet 7 :

Matière : *Théories littéraires*

Niveau : 3ème année – Semestre 6

Groupes 4 et 5

Description du sujet : extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau

Consigne *:* Lire attentivement le texte proposé, puis répondre à la question sous forme de commentaire :

Faites une étude du « style » dans ce passage en faisant intervenir les points suivants :

- Déterminez les registres de langue utilisés. Lequel en est le plus fréquent ? expliquez ce choix de l'auteur.
- Analysez les différents types de métaplasmes employées (en illustrant par des passages du texte)
- Expliquez les expressions soulignées (ligne1) ensuite (ligne 30). Donnez la nature de chacune.

Vocabulaire : 8 mots du texte, considérés sans doute comme difficiles, sont expliqués en bas de page.

3.1.2.2- Programmes et progressions semestrielles

Voici ce que nous avons pu récupérer comme documentation utile à notre recherche :

3.1.2.2.1- Les programmes

En partant des données présentées dans le chapitre précédent, nous avons pu établir une cohérence relative aux éléments du programme de la licence qui n'étaient pas très ordonnés au moment où nous avons effectué nos enquêtes :

- **Le programme du 1er semestre**

Le 1er semestre comporte six Unités d'enseignements : Trois unités fondamentales, une unité méthodologique, une unité découverte et une unité transversale.

La première unité fondamentale englobe les matières suivantes :

1- **Compréhension et expression écrite**. La matière comporte les crédits, les coefficients et les volumes horaires les plus élevés de la licence : 6 Crédits - Coefficient : 4

- Volume horaire par semaine : il s'agit de travaux dirigés de 4h30 par semaine mais pour des raisons de logistiques (manque d'enseignants- problème de salles) seules 3heures par semaine seront assurées au département de français de l'ULAB 2.

2- **Compréhension et expression orale** : Crédits : 4 - Coefficient : 2

- Volume horaire par semaine : TD de 3h00 par semaine

La deuxième unité fondamentale comprend :

1- **Grammaire de la langue d'étude** : 4 Crédits - Coefficient 2 - TD de 3h par semaine

2- **Phonétique corrective et articulatoire** : 2Crédits - Coefficient : 1- TD de 1h30 par semaine

3- Initiation à la linguistique : 2Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

La troisième unité fondamentale comprend :

1- Initiation aux textes littéraires : 2Crédits - Coefficient : 1 **-** TD de 1h30 par semaine

2- Culture(s)/civilisation(s) de la langue : 2 Crédits – Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

La première unité d'enseignement méthodologique est réservée aux :

Techniques du travail universitaire (TTU) : 4 Crédits - Coefficient 1 - TD de 3heures par semaine

La première unité d'enseignement découverte comprend :

Sciences Sociales et humaines : 2 Crédits - Coefficient 1- TD de 1h30 par semaine

La première unité d'enseignement transversale est consacrée aux :

Langue(s) étrangère(s) : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

- **Le programme du 2ème semestre**

Le 2ème semestre reprend, à une matière près, les mêmes unités et les mêmes matières du 1er semestre. Notons aussi des changements au niveau des volumes horaires de certaines matières.

La première unité fondamentale englobe les matières suivantes :

1- **Compréhension et expression écrite** : 6 Crédits - Coefficient 4- il s'agit officiellement de TD de 3h00 par semaine et non de 4h30.

2- Compréhension et expression orale : 4 Crédits **-** Coefficient 2 **-** TD de 4h30 par semaine au lieu de 3h.

La deuxième unité fondamentale comprend :

1- Grammaire de la langue d'étude : 4 Crédits - Coefficient 2 **-** TD de 3 heures par semaine

2- Phonétique corrective et articulatoire : 2 Crédits : 2 Coefficient 1 **-** TD de 1h30 par semaine

3- Initiation à la linguistique : 2 Crédits **-** Coefficient 1**-** TD de 1h30 par semaine

La troisième unité fondamentale comprend :

1- Littérature de la langue d'étude : 2 Crédits - Coefficient 1 **-** TD de 1h30 par semaine

2- Culture(s)/civilisation(s) de la langue : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

L'unité d'enseignement méthodologique est réservée aux :

Techniques du travail universitaire : 4 Crédits - Coefficient 1 -TD de 3heures par semaine

L'unité d'enseignement découverte comprend :

Sciences Sociales et humaines : 2 Crédits - Coefficient : 1 - TD de 1h30 par semaine

L'unité d'enseignement transversale est consacrée aux :

Langue(s) étrangère(s) : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

- **Le programme du 3ème semestre**

Le 3ème semestre comprend les unités fondamentales et les matières suivantes :

La première unité fondamentale englobe les matières suivantes :

1- **Compréhension et expression écrite** : 6 Crédits - Coefficient 4 - TD de 4h30

2- Compréhension et expression orale : 4 Crédits - Coefficient 2 **-** TD de 3h00 par semaine au lieu de 3h.

La deuxième unité fondamentale comprend :

1- Grammaire de la langue d'étude : 4 Crédits - Coefficient 2 - TD de 3h par semaine

2- Phonétique corrective et articulatoire : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

3- **Introduction à la linguistique :** 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

La troisième unité fondamentale comprend :

1- Littérature de la langue d'étude : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

2- Culture(s)/civilisation(s) de la langue: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

L'unité d'enseignement méthodologique est réservée aux :

Techniques du travail universitaire: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD 3h par semaine

L'unité d'enseignement découverte comprend :

Initiation à la traduction : 4 Crédits - Coefficient 1 - TD de 3h par semaine

L'unité d'enseignement transversale est consacrée aux :

Langue(s) étrangère(s) : 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

- **Le programme du 4ème semestre**

Le 4ème semestre reprend, sauf pour une matière, les unités fondamentales et les matières du semestre précédent :

La première unité fondamentale englobe les matières suivantes :

1- **Compréhension et expression écrite :** 6 Crédits - Coefficient 4 - TD de 4h30

2- Compréhension et expression orale : 4 Crédits - Coefficient 2 - TD de 4 h30

La deuxième unité fondamentale comprend :

1- Grammaire de la langue d'étude: 4 Crédits - Coefficient 2 - TD de 3h par semaine

2- Phonétique corrective et articulatoire

- Crédits : 2
- Coefficient : 1
- Volume horaire par semaine : il s'agit de TD de 1h30 par semaine

3- Introduction à la linguistique: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

La troisième unité fondamentale comprend :

1- Littérature de la langue d'étude: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

2- Culture(s)/civilisation(s) de la langue: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

L'unité d'enseignement méthodologique est réservée aux :

Techniques du travail universitaire: 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30 par semaine

L'unité d'enseignement découverte comprend :

Initiation à la traduction : 4 Crédits - Coefficient 1 - TD de 3h par semaine

L'unité d'enseignement transversale est consacrée aux :

1- **Langue(s) étrangère(s):** 2 Crédits - Coefficient 1 - TD de 1h30

2- Technologies de l'information et de la communication : 1 Crédit - Coefficient 1 - TD de 1h30

- **Le programme du 5ème semestre**

1) Psychologie cognitive: 1 Crédit - Coefficient 2 - CM de 1h30

2) Etudes de textes de civilisation : 4 Crédits - Coefficient 3 -

3) Etudes de textes littéraires: 4 Crédits - Coefficient 3

4) **Linguistique :** 4 Crédits - Coefficient 3

5) Compréhension et production orale : 2 Crédits – Coefficient 2

6) Compréhension et production écrite : 2 Crédits – Coefficient 2

7) Traduction et interprétariat: 2 Crédits – Coefficient 2

8) Techniques de recherche: 4 Crédits – Coefficient 2

9) **Langue nationale:** 2 Crédits – Coefficient 1

10) **Introduction aux langues de spécialité:** 2 Crédits – Coefficient 1

11) **Introduction à la didactique:** 2 Crédits – Coefficient 1

- **Le programme du 6ème semestre**

Le 6ème semestre reprend les matières du 5ème semestre.

Les programmes détaillés

A la rentrée universitaire 2015/2016, un programme plus ou moins détaillé de toutes les matières de la licence est disponible au niveau du département de Français de Blida 2 (voir annexe 8).

3.1.2.2.2- Les progressions semestrielles

Grâce à l'aide de nos collègues du département de français et surtout à celle le responsable de filière, nous avons pu récupérer les progressions semestrielles de certaines matières, notamment celles dans lesquelles le commentaire littéraire et/ou les contenus contribuant à l'acquisition de ce type d'écrit sont censés être enseignés (Voir annexe 9). Les progressions mises à notre disposition nous ont permis de comparer les contenus effectués réellement et ceux proposés par les programmes officiels.

3.1.3- Le questionnaire

Parmi les moyens d'investigation permettant d'enquêter sur un problème donné ou sur une situation problématique en didactique du Français Langue Etrangère (FLE), le questionnaire représente, avec l'entretien et l'observation, les méthodes de recherche les plus couramment utilisées. Si bien que - vu que nous connaissons plus ou moins bien le terrain, ainsi que le problème que nous soulevons dans cette étude - nous recourons au questionnaire comme troisième outil d'investigation. Il s'agit d'un outil complémentaire, ou d'une « *co-construction* » comme l'appellent Blanchet A., Ghiglione J.M., Massonat J. et Trognon A. (2013 : 165), à travers lequel nous cherchons à enrichir les données préexistantes et à vérifier les hypothèses émises préalablement.

Cela dit, afin de compléter les résultats de l'analyse documentaire et vérifier notre deuxième hypothèse de recherche, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire. Pour la passation de ce dernier, nous avons choisi la voie la plus courte et la moins

‘‘contraignante’’ : nous avons envoyé le questionnaire (voir annexe 12) par mail à tous les enseignants permanents du département de français de Blida 2.

3.1.3.1- Choix des enquêtés

Pour l’année universitaire 2015/2016, le département de français de l’université Lounici Ali de Blida 2 comptait 81 enseignants : 39 enseignants permanents (soit 48,14%), 9 spécialisés en Littérature (soit 23,07%), 28 en Didactique (soit 71,79%), une enseignante en Sciences du langage (soit 2,56%) et une autre en Traduction (soit 2,56%). Le département comprenait également 37 enseignants vacataires (soit 45,67%) et 5 enseignants associés (06,17%). Nous avons cependant décidé de réaliser notre enquête auprès des enseignants permanents uniquement, et ce pour les raisons suivantes :

- Les enseignants permanents sont disponibles à tout moment, physiquement et/ou par mail
- Les enseignants permanents sont les responsables (coordinateurs) des matières qu’ils assurent. Ce sont eux qui organisent les réunions de coordination, qui décident du contenu détaillé des différents programmes et qui rédigent les sujets des examens.

3.1.3.2- Objectifs du questionnaire

Jean-Christophe Vilatte explique que : « *L’idée d’un questionnaire jaillit sous la pression d’un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu’on se pose, d’un besoin d’information sur un problème (…)* » (2007 : 05). Ghiglione [79] quant à lui, attribue au questionnaire trois objectifs : l’estimation, la description et la vérification d’une hypothèse. C’est cette dernière qui constitue l’objectif principal du choix du questionnaire comme troisième outil d’investigation. Ainsi, outre le recueil de données, notre choix est motivé par la volonté d’utiliser le questionnaire comme un moyen fiable de vérification d’une hypothèse de recherche. Vilatte affirme en effet, que le questionnaire représente « *un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse* » (ibid : 05)

Cela étant, et en vue de compléter les résultats de l’analyse documentaire (savoir si le la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée de manière officieuse) et de

[79] Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d’enquête en sciences sociales*, Paris. Dunod (cité par Vilatte, J-C. 2007 : 05)

vérifier notre deuxième hypothèse de recherche, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire que nous avons envoyé aux enseignants du département de français via Internet.

3.1.3.3- Types de questions

Pour ne pas rebuter les enquêtés et les pousser à renoncer à répondre jusqu'au bout, nous avons varié au mieux les questions :

a- **Des questions fermées** regroupant deux catégories :

- **Questions dichotomiques** dans lesquelles l'enquêté doit répondre par oui ou par non (exemple : Q9);
- **Questions à choix multiples à réponse unique** : l'enquêté ne peut choisir qu'une seule réponse parmi la liste des propositions (exemple : Q6) ;

b- **Des questions semi-ouvertes** : l'enquêté choisit une ou plusieurs réponses parmi la liste des propositions mais peut aussi ajouter des réponses libres (exemple : Q11)

c- **Des questions ouvertes** qui permettent à l'enquêté de donner une information, d'exprimer librement son avis et/ou de suggérer des solutions. (exemple : Q2f).

3.1.3.4- Organisation des questions (Items)

Nous avons réparti les questions en deux catégories :

La première catégorie (A)

La première catégorie de questions est une sorte de fiche signalétique : sexe, grade, diplôme, ancienneté. Afin de permettre à chaque enseignant interrogé de s'exprimer en toute liberté, nous avons délibérément omis de demander aux enquêtés de mentionner leurs noms et prénoms.

La deuxième catégorie (B)

Cette catégorie est composée 20 questions (items). Elle s'organise comme suit :

- Afin de permettre à l'enquêté de répondre à toutes les questions sans le fatiguer ou le faire fuir, nous avons commencé par lui poser des questions générales. Les

questions ‘‘difficiles’’ ou dans lesquelles l’enquêté devra s’exprimer librement ou longuement sont intercalées avec des questions plus faciles (exemple Q8)

- Afin d’assurer la cohérence du questionnaire, d’éviter les redondances et de garantir les liaisons entre les questions, nous avons fragmenté certaines questions : (exemple Q 15, Q16, Q17)

- Pour ne pas enfermer l’enquêté dans des questions dichotomiques et lui permettre de justifier ses choix, nous avons prévu des champs libres dans plusieurs questions. Ainsi, après avoir choisi une réponse ou répondu par oui ou par non à une question, l’enquêté peut expliquer ou commenter son choix en répondant au « pourquoi ? » ou bien « comment ? » (exemple : Q8, Q20).

3.1.3.5- Objectifs des questions

Afin de ne pas influencer les enquêtés, nous avons omis délibérément de préciser dès le départ, qu’il s’agissait d’une recherche sur l’enseignement du commentaire littéraire. Nous avons intitulé notre questionnaire « *Enquête sur les pratiques discursives en littérature* »

Nous avons donc classé les questions en deux catégories :

- la catégorie A qui représente une fiche de renseignements, comprend 4 éléments : le sexe, le grade, le diplôme et l’ancienneté.
- La catégorie B comprend 20 questions dont les objectifs sont donnés dans le tableau suivant :

Tableau 13: objectifs des questions du questionnaire adressé aux enseignants du Département de français de Blida 2

Catégories	Questions	Objectifs
A	a- Le sexe : b- Le grade : c- Le diplôme : d- Les années d'enseignement à l'université.	• Connaitre le profil de l'enquêté : son sexe, son diplôme, son grade et son expérience professionnelle.
B	**Item 1 :** Quel(s) module(s) avez-vous assuré(s) durant l'année 2015/2016	• Connaitre les matières enseignées par les enquêtés ainsi que les programmes de chaque matière ;
	Item 2 : Citez le(s) programme(s) de chacun de vos modules	
	Item 3 : Si vous êtes enseignant de modules littéraires, quels supports utilisez-vous le plus souvent en classe ? - Des romans - Des nouvelles - Des pièces de théâtre - Des poèmes - Des fables - Des contes - Des essais - Des ouvrages théoriques - Autres	Ces questions sont adressées aux enseignants de littérature uniquement. • Connaitre le genre et les titres des supports utilisés dans le cadre de la matière enseignée
	Item 4 : Citez les titres des œuvres/ouvrages étudiés dans le cadre de votre (vos) module (s)	

	Item 5 : Vous considérez-vous comme : - un professeur de littérature ? - Un professeur de français ?	Savoir, en prenant en compte la spécialité de chacun, si les enquêtés se considèrent comme des enseignants de langue ou de littérature ou des deux en même temps et quelle importance accordent-ils à l'enseignement de ces dernières.
	Item 6 : Accordez-vous plus d'importance à l'enseignement : - De la littérature ? - De la langue ? - De la langue et de la littérature à part égale	
	Item 7 : D'après-vous, faut-il enseigner le texte littéraire à l'université (en licence de français) ? **-** Oui **-** Non - Pourquoi ?	• Savoir ce que pensent les enquêtés de l'enseignement de la littérature en licence de français.
	Item 8 : D'après-vous faut-il enseigner la méthodologie du commentaire littéraire aux étudiants de licence de français ? - Oui - Non - Pourquoi ?	• Savoir ce que pensent les enquêtés de l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire en licence de français.
	Item 9 : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés en expression écrite ? - Oui - Non	• Savoir si les enquêtés ont constaté des difficultés en expression écrite chez leurs étudiants et en quelles occasions les ont-ils constatées.

	Item 10 : A quelle (s) occasion (s) l'avez-vous constaté ? - Lors des examens - En classe, lors des activités d'écriture et de réécriture Autre	
	Item 11 : Lors des examens, sous quelles formes exigez-vous les réponses aux questions posées ? - Restitution des savoirs acquis sous forme de question/réponse - Commentaires - Dissertations - Résumés - Synthèses - Autre	• Connaitre le mode d'évaluation utilisée par les enseignants lors des examens.
	Item 12 : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés à rédiger des commentaires littéraires ? - Oui - Non	• Savoir si les enquêtés ont constaté des difficultés chez leurs étudiants lors de la rédaction de commentaires littéraires. Si oui, quelles sont ces difficultés.
	Item 13 : Si c'est Oui, ils éprouvent des difficultés : - A comprendre le texte - A étudier le texte dans son rapport à l'œuvre - A dégager l'enjeu du texte - A formuler une problématique claire - A définir les axes de lecture - A repérer les outils de langue et apprécier leur rôle dans le texte - A utiliser les outils/ la terminologie de l'analyse littéraire - A introduire des citations et les commenter - A justifier les idées avancées en exposant des arguments - A rédiger un texte cohérent en mettant en valeur son analyse	

	- A planifier Autre	
	Item 14 : Selon vous, quelles sont les compétences (ou les savoirs) requises pour la rédaction des commentaires littéraires ?	• Savoir si les enseignants connaissent les compétences requises pour la rédaction de commentaires littéraires
	Item 15 : Apprenez-vous à vos étudiants à rédiger des commentaires littéraires ? - Oui - Non -	• Savoir si les enquêtés apprennent à leurs étudiants à rédiger des commentaires littéraires. Si c'est oui, dans quelle(s) matière(s) et combien de temps consacrent-ils à cet apprentissage. Si c'est non, pourquoi et dans quelles(s) matière(s) sont-il censés apprendre la technique
	Item 16 : Si c'est oui, - dans quel(s) module(s) ? - Combien de temps (de séances) consacrez-vous à l'enseignement de la technique du commentaire littéraire ?	
	Item 17 Si c'est non, - Pourquoi **?** - Dans quel module sont-ils censés apprendre cette technique ?	
	Item 18 : Vous êtes enseignant de modules littéraires, • Connaissez-vous les programmes des modules de Compréhension/expression écrite (CE/EE) ? - Oui - Non • Travaillez-vous en coordination avec les enseignants des modules de langue, en particulier les modules de CE/EE ? - Oui - Non	Questions adressées aux enseignants de littérature uniquement. • Savoir si les enseignants de littérature connaissent le programme de la matière intitulée Compréhension et expression écrite et s'ils travaillent et pourquoi en coordination avec les enseignants de cette matière.

	- Pourquoi ?	
	Item 19 : Si vous êtes enseignant du module de CE/EE, • Connaissez-vous les programmes des modules littéraires ? - Oui - Non • Travaillez-vous en coordination avec les enseignants des modules littéraires ? - Oui - Non - Pourquoi ?	Questions adressées aux enseignants de compréhension et expression écrite uniquement. • Savoir si les enseignants de Compréhension et expression écrite connaissent les programmes des modules littéraires, s'ils travaillent en coordination avec les enseignants de littérature et pourquoi.
	Item 20 : D'après-vous, la coopération entre les enseignants de littérature et les enseignants des modules de langue, permet-elle l'amélioration de la compétence discursive des étudiants de licence de français, notamment en ce qui concerne la rédaction des commentaires littéraires ? - Oui - Non - Selon votre réponse, dites comment ?	• Savoir ce que pensent les enquêtés d'une éventuelle coopération entre les enseignants de littératures et les enseignants des autres matières et s'ils pensent que celle-ci permettrait l'amélioration de la compétence discursive des étudiants, en particulier leur aptitude à rédiger des commentaires littéraires performants.

Conclusion

Toute recherche scientifique requiert l'utilisation d'un ou de plusieurs outils de recherche. Le choix de ces derniers dépend des objectifs de la recherche et du terrain d'investigation. Ainsi, nous avons choisi pour notre étude, qui cherche à identifier et à comprendre les lacunes des étudiants de licence de français en matière de rédaction de commentaires littéraires, trois outils de recherche : l'analyse des copies d'examens, l'analyse documentaire et le questionnaire. Ces outils ainsi que la démarche menée pour le recueil de données ont été exposés et décrits dans ce chapitre.

Afin de synthétiser les différentes étapes de notre enquête, nous proposons, en guise de conclusion pour ce chapitre, un tableau récapitulatif qui reprend les différents outils d'investigation utilisés ainsi que leurs objectifs. Les résultats de l'analyse des données et leurs interprétations feront l'objet du chapitre qui suit.

Tableau 14: synthèse de l'enquête et de l'expérimentation effectuées auprès des étudiants et des enseignants du département de français de l'université Lounici Ali de Blida 2

	Outils d'analyse	**Objectifs**
Etape 1	Analyse diagnostique des copies d'examen des étudiants de 3ème année de licence	• Enumération des dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires. • Vérification de la 1ere hypothèse : les étudiants ne maitriseraient pas la méthodologie générale du commentaire littéraire**.**
Etape 2	**Recherche documentaire** : sujets d'examen et programme de la licence	• Connaitre la place qu'occupe le commentaire littéraire dans le cursus universitaire de l'étudiant de français • Vérification d'une partie de la deuxième hypothèse : le commentaire littéraire ne serait pas suffisamment enseigné
Etape 3	Questionnaire adressé aux enseignants permanents du département de Français de l'ULAB2	• Consolidation des données recueillies précédemment (importance du commentaire littéraire dans le cursus de l'étudiant de français) • Vérification de la deuxième hypothèse : le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée et le temps insuffisant accordé à l'exercice ne permettent l'acquisition de la technique.

CHAPITRE III : Résultats et discussions

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les différents outils d'investigation utilisés dans notre enquête et donné les objectifs visés par chaque outil. Le présent chapitre est consacré aux résultats obtenus grâce à l'analyse diagnostique des copies d'examen de la troisième année de licence, à ceux de l'analyse documentaire, ainsi qu'aux résultats du questionnaire adressé aux enseignants. A l'issue de chaque étape, les résultats seront analysés et commentés.

1- Résultats de l'analyse des copies

La présentation des résultats et de l'analyse des copies d'examen de la matière intitulée Théorie littéraire 3 s'est faite en deux temps. Nous présenterons d'abord, en toute objectivité, les résultats obtenus par les étudiants suite à l'évaluation de leur enseignant. Nous révélerons ensuite, les résultats de notre propre analyse.

Afin de présenter les données avec une clarté optimale, nous avons choisi, en plus des textes, de résumer les résultats obtenus dans des tableaux et de les représenter par des graphiques. Nous utiliserons donc les tableaux afin de donner, comme l'affirme Nicole Berthier (2010 : 318) : « *davantage d'informations détaillées et chiffrées* ». Quant aux graphiques, nous les utiliserons car ils permettent d'avoir « *un impact visuel plus important* » (Ibid.). Nous pensons que leur lecture est plus rapide que celles des tableaux et les contrastes plus visibles.

1. 1- Résultats de l'évaluation de l'enseignant :

Avant de procéder à notre propre analyse nous présentons les résultats obtenus par les 120 étudiants, suite à la correction de leurs copies par leur propre enseignant.

Sur les 120 étudiants :

- Vingt-trois (23) étudiants soit 19,16% ont obtenu des notes supérieures ou égales à 10/20
- Soixante-quatre (64) étudiants soit 53,33% ont obtenu des notes situées entre 06 et 09/20
- Trente-trois (33) étudiants soit 27,5% ont obtenu des notes inférieures ou égales à 05/20

Voici en chiffres, les résultats obtenus par les étudiants suite à l'évaluation de l'enseignant de la matière.

Tableau 15: les résultats obtenus en pourcentage :

	≥ 10/20	Entre 06 et 09/20	≤ 05/20
Nombre d'étudiants	23	64	33
Pourcentage	19,%	53,33%	27, 55%

Voici les résultats en diagramme à secteurs :

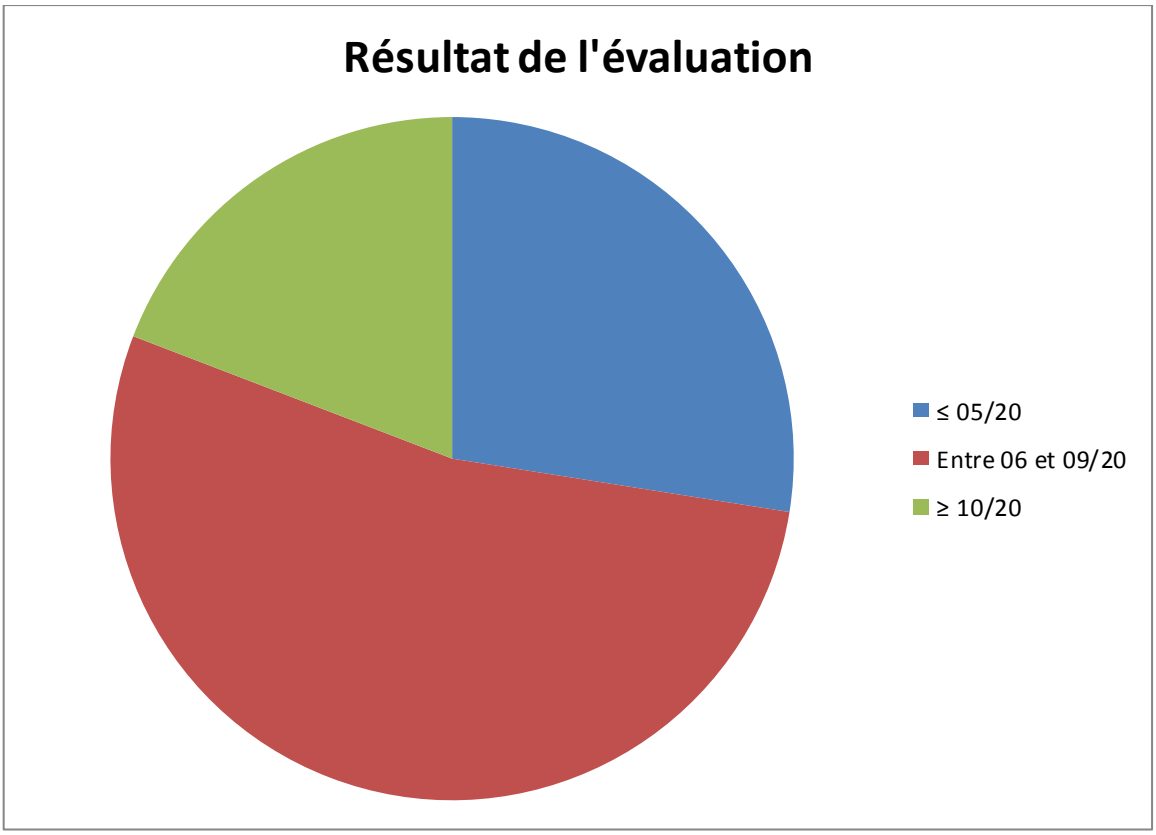


Figure 5: diagramme représentant les résultats de l'évaluation des copies par l'enseignant

1.1.1- Interprétation des résultats

Ces résultats montrent clairement que le niveau des étudiants de 3ème année LMD du département de français est bien en-dessous de la moyenne en ce qui concerne la rédaction des commentaires de textes littéraires. Ceci rejoint notre constat de départ, à savoir que les difficultés relatives à la rédaction de commentaires littéraires persistent

jusqu'à la 3ème année de licence et bien au-delà. Reste à savoir de quelles natures sont ces difficultés.

1.2. Résultats de l'analyse diagnostique des copies d'examen

Afin d'analyser les copies d'examens de la matière intitulée *Théories littéraires 3*, nous avons conçu une grille d'analyse associant les critères d'évaluation de l'enseignant et ceux relatifs aux éléments constitutifs du commentaire littéraire. L'application de cette grille nous a permis d'un côté, de vérifier notre première hypothèse de départ, à savoir que les étudiants de 3ème année de licence ne maitriseraient pas la méthodologie générale du commentaire littéraire. D'un autre côté, elle nous a permis de relever, voire d'énumérer les dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires et de répondre à notre première question de recherche que nous tenons à rappeler : Quelles difficultés rencontrent les étudiants de licence de français de Blida 2 lors de la rédaction de commentaires littéraires ?

Par ailleurs, les résultats du dépouillement sont présentés par catégories. Ainsi chaque élément de notre grille d'analyse est représenté par une grille distincte. Cela dit, c'est en passant en revue, les unes après les autres, les 60 copies d'examens des étudiants concernés par cette évaluation diagnostique et en distinguant trois niveaux de réponse (présent/pertinent, absent/ inapproprié, insuffisant/pas assez/ ou maladroit), que nous avons obtenus les résultats révélés ici (voir annexe 11)

1.2.1- Résultat de l'analyse des éléments du commentaire

La première colonne de notre grille d'analyse concerne les éléments du commentaire. Elle comporte trois éléments : l'introduction, le corps du commentaire et la conclusion. Chaque élément est représenté donc par sa propre grille.

1.2.1.1- Résultats de l'analyse de l'introduction

L'introduction d'un commentaire composé doit comporter quatre éléments :

- La précision du contexte,
- La situation de l'extrait,
- La problématique
- L'annonce du plan

Voici après le dépouillement, les données recueillies suite à l'analyse des introductions de notre corpus d'étude.

Ce tableau détaillé donne pour chaque élément de l'introduction le nombre de réponses ainsi que les pourcentages obtenus :

Tableau 16: résultats de l'analyse de l'introduction

Résultats / **Parties de L'introduction**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Précision du contexte	**5**	**8.33%**	**33**	**55%**	**22**	**36.66%**
Situation de l'extrait	**1**	**1.66%**	**44**	**73.33%**	**15**	**25%**
Problématique	**4**	**6.66%**	**39**	**65%**	**17**	**28.33%**
Annonce du plan	**4**	**6.66%**	**44**	**73.33%**	**11**	**18.33%**

Voici un diagramme à barres disjointes représentant graphiquement les résultats de l'analyse de l'introduction du commentaire.

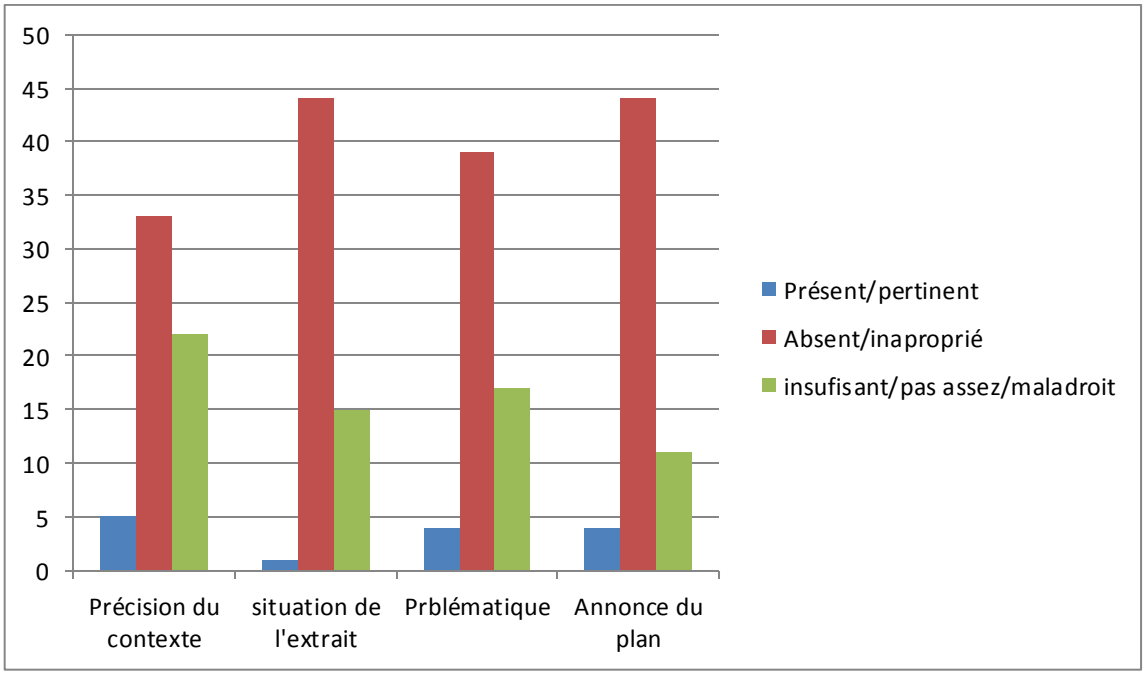


Figure 6: Diagramme des résultats d'analyse de l'introduction

Les résultats obtenus révèlent que 5 étudiants seulement sur 60 (soit 8,33%) sont parvenus à préciser de manière pertinente le contexte du texte à commenter. Trente-trois autres (soit 55%) n'ont pas pu déterminer le contexte. Et 22, (soit 36%) ont essayé, plus ou moins, de préciser le contexte mais sans y parvenir parfaitement.

Pour ce qui est de la situation de l'extrait, un étudiant seulement sur 60 (soit 1,66%) est arrivé à situer l'extrait par rapport à l'ensemble de l'œuvre. Quarante-quatre (44) autres (soit 73,33% des étudiants) n'ont pas précisé dans leur introduction où se situe le passage dans l'ensemble de l'œuvre et ne sont donc pas parvenus à replacer le passage dans un ensemble plus grand afin de mieux comprendre sa fonction et sa finalité. Quinze étudiants ont essayé de situer le passage dans l'œuvre mais leurs tentatives sont plutôt insuffisantes.

La problématique qui constitue l'élément le plus important du commentaire littéraire n'est pas présente, ou est présente maladroitement dans la majorité des copies analysées. Quatre (04) étudiants uniquement (soit 6, 66%) sont parvenus à formuler une problématique claire et pertinente. Dans 39 copies (soit 65% du corpus), c'est-à-dire dans la majorité des copies, le problématique est soit inexistante soit inappropriée ou très mal formulée. Dans 17 copies soit (28,33% du corpus), elle y est, mais elle n'est pas bien formulée.

Le dernier élément de l'introduction et qui n'est pas moins important que la problématique, est l'annonce du plan. Ce dernier, on le retrouve dans 4 copies d'étudiants seulement (soit 6,66% du corpus). Dans 44 copies (soit 73,33%), il est totalement absent. Onze (11) étudiants (soit 18,33%) ont tenté maladroitement d'annoncer le plan de leur commentaire.

1.2.1.1.1- Interprétation des résultats

L'introduction constitue l'étape la plus importante du commentaire littéraire. Elle donne une idée générale sur le texte et permet de le situer dans un ensemble plus vaste, c'est-à-dire dans l'œuvre. L'introduction doit contenir une problématique claire et pertinente et proposer des pistes d'analyse dont les articulations constituent le développement du commentaire. Pourtant, les résultats de l'analyse des 60 copies d'étudiants montrent que la majorité des étudiants évalués négligent ou ne maitrisent pas cette étape.

1.2.1.2- Résultats de l'analyse du corps du commentaire

Le corps du commentaire s'articule autour des différents axes de lecture définis dans l'introduction et explicite les significations du texte. C'est pourquoi, il doit :

- Être organisé en paragraphe
- Eviter l'explication linéaire
- Faire des allers retours constants entre le fond et la forme
- Contenir des exemples et des citations

Voici les résultats obtenus après l'analyse du corps du commentaire

Tableau 17: résultats de l'analyse du corps du commentaire

Résultats / **Corps du commentaire**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Organisé en paragraphes	**15**	**25%**	**23**	**38.33%**	**22**	**36.66%**
Evite l'explication linéaire et/ou la paraphrase	**43**	**71.66%**	**08**	**13.33%**	**09**	**15%**
Fait des allers-retours constants entre le fond et la forme	**00**	**00%**	**56**	**93.33%**	**04**	**6.66%**
Présence d'exemples et de citations	**00**	**00%**	**13**	**21.66%**	**47**	**78.33%**

Ce diagramme permet de constater visuellement les dysfonctionnements relatifs à la rédaction du corps d'un commentaire littéraire.

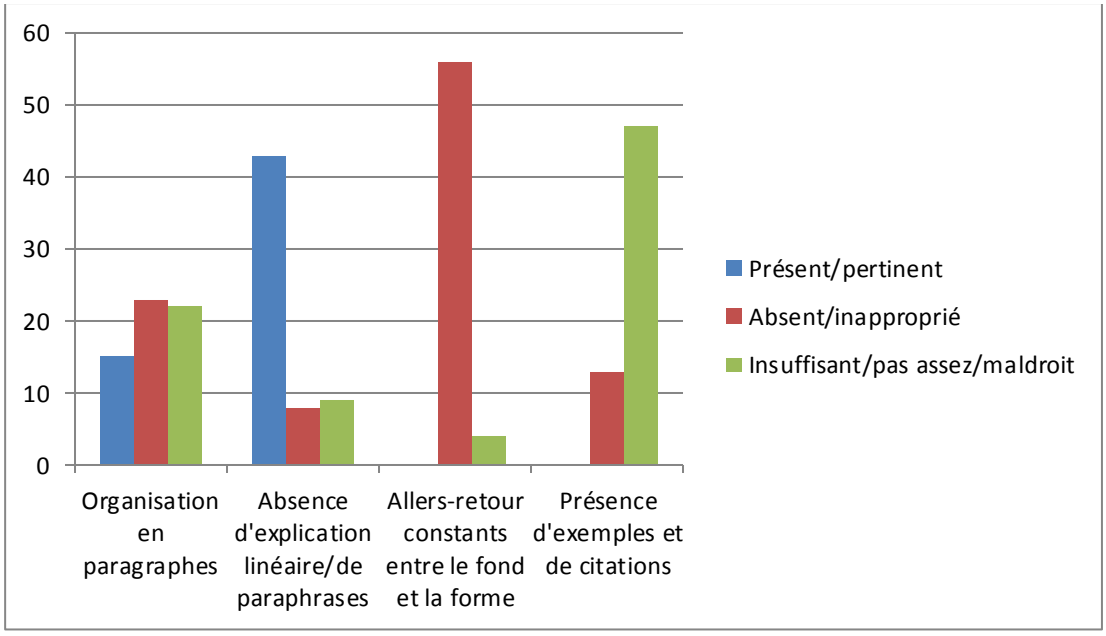


Figure 7: Diagramme des résultats d'analyse du corps du commentaire

Après dépouillement il ressort que :

- 25% seulement des copies analysées (15 copies) sont organisées en paragraphes. Les 75% restant (75 copies) ne sont pas organisés en paragraphes ou structurent maladroitement les parties du développement.
- La grande majorité des étudiants soit 71,66% (43 étudiants), évite la paraphrase ou l'explication linéaire du texte. Par conséquent, peu d'étudiants (13,33%) reformulent maladroitement, généralement au tout début de l'analyse la scène racontée dans le passage.
- Les allers-retours constants entre le fond et la forme n'apparaissent dans aucune des copies analysées. Seules les copies de 4 étudiants sur 60 (soit 6,66%) témoignent de la volonté de ces étudiants de relier le fond à la forme sans y parvenir adroitement.
- Les exemples et les citations sont utilisés dans la majorité des copies (78,33%). Leur introduction reste cependant maladroite ou inapproprié.

1.2.1.2.1- Interprétation des résultats :

Le corps du commentaire littéraire constitue, si nous pouvons nous permettre cette métaphore, le cœur du devoir. Il doit être construit autour d'une argumentation qui s'articule autour de l'interprétation générale du texte. Il doit à cet effet, respecter les critères fondamentaux qui codifient ce type d'écrit. Il est cependant visible, qu'une

grande majorité des étudiants évalués méconnait les règles de composition du corps du commentaire composé.

Hormis l'absence de l'explication linéaire et/ou de la paraphrase dans la majorité des copies analysées, les étudiants dont les copies ont été évaluées ne respectent pas les étapes et/ou les règles de base de la rédaction du développement d'un commentaire composé :

- L'ordre et la répartition en parties et en paragraphes ne sont pas respectés.
- Les transitions n'apparaissent pas.
- Le fond et la forme sont séparés.
- Les citations et les exemples sont mal introduits et ne sont pas commentés : ils constituent des réponses directes aux questions posées (cf. Consigne) et ne servent donc pas à justifier ou à étayer les arguments ‘‘qui devraient constituer la logique du devoir ’’.
- Les réponses aux questions posées dans la majorité des copies sont données en vrac.

1.2.1.3- Résultats de l'analyse de la conclusion

La conclusion d'un commentaire littéraire est codifiée et doit renfermer quatre éléments :

- La récapitulation des éléments du plan
- La réponse à la question de la problématique
- L'élargissement ou l'ouverture (facultative)

Voici donc les données recueillies, après le dépouillement, suite à l'analyse des conclusions de notre corpus d'étude.

Nous résumons dans ce tableau le nombre de réponses ainsi que les pourcentages calculés suite à l'analyse des conclusions de notre corpus.

Tableau 18: Résultats de l'analyse de la conclusion

Résultats / Parties de la conclusion	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Récapitulation des éléments du plan	**00**	**00%**	**60**	**100%**	**00**	**00%**
Réponse à la question de la problématique	**01**	**01.66%**	**51**	**85%**	**08**	**13.33%**
Ouverture/élargissement	**00**	**00%**	**60**	**100%**	**00**	**00%**

Le diagramme suivant montre clairement les taux d'absence ou d'impertinence de certains éléments de la conclusion

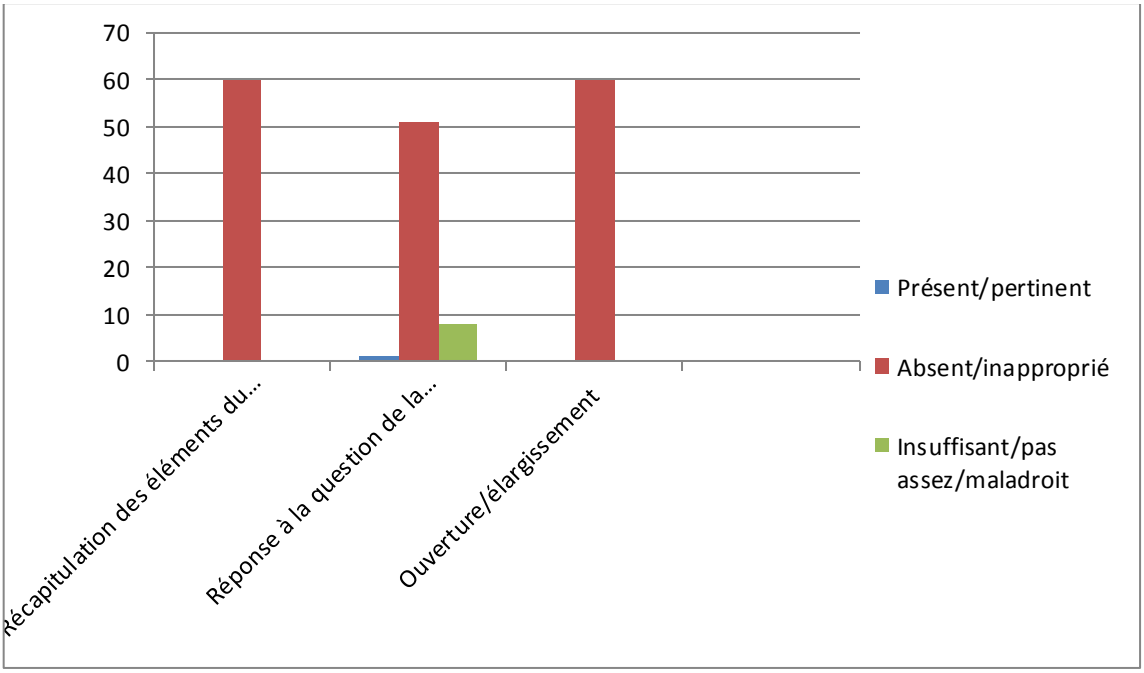


Figure 8: Diagramme des résultats d'analyse de la conclusion

Les résultats du dépouillement montrent que :

- soixante étudiants, soit 100% des copies évaluées, ne récapitulent pas les éléments du plan (en rappelant que ces derniers sont absents dans 73,33% des copies et insuffisants ou maladroits dans 18,22% des copies).
- un étudiant seulement sur 60 (soit 01,66%) répond à la question de la problématique. Cinquante et un (51) autres (soit 85%) ne donnent aucune réponse. Et 08 (soit 13,33) répondent maladroitement à cette question.

1.2.1.3.1- Interprétation des résultats

Les résultats révèlent que la conclusion fait partie des éléments du commentaire qui sont les moins maitrisés par les étudiants

La conclusion qui représente l'aboutissement de la réflexion dans un commentaire littéraire, est absente dans la quasi-totalité des copies d'examen que nous avons analysées. Et même si on note sa présence dans une dizaine de copies, celle-ci reste superficielle et insuffisante : absence de réponse à la question posée par la problématique, absence de récapitulation des éléments du plan et absence d'ouverture.

1.2.2- Analyse et réflexion

La deuxième colonne de notre grille est réservée à l'analyse et à la réflexion. Elle comporte deux éléments importants :

- la prise en compte de la question posée, c'est-à-dire, l'étude du style dans un extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau
- l'étude approfondie, c'est-à-dire, la capacité de l'étudiant d'expliquer et de rendre compte des enjeux du texte d'une manière structurée et ordonnée ; d'utiliser des outils pertinent de l'analyse littéraire et de faire preuve d'un savoir littéraire en rapport avec le texte étudié.

Cette deuxième partie de l'analyse est divisée en deux sous-parties. Dans l'étude du style l'étudiant doit identifier les différents registres de langue, trouver le registre le plus fréquemment utilisé puis expliquer le choix de l'auteur. Il doit aussi repérer, puis analyser les métaplasmes employés par l'auteur. Et enfin expliquer puis donner la nature de deux expressions utilisées par l'auteur. Dans l'étude approfondie, l'étudiant doit montrer sa capacité à comprendre le sens général du texte, à utiliser à bon escient les outils de l'analyse littéraire, à mener sa réflexion d'une manière structurée et ordonnée, à faire appel à ses connaissances littéraires.

1.2.2.1- Étude du style

Cette partie de notre analyse est réservée à la vérification des réponses données par les étudiants à la question posée. Rappelons que l'enseignant à précisé dans la consigne quels sont les éléments qui doivent constituer le développement du commentaire. Il s'agit de procéder à une étude du style en faisant intervenir les points suivants :

d- Déterminer les registres de langue en montrant lequel est le plus fréquent et en expliquant le choix de l'auteur

e- Analyser les différents métaplasmes en illustrant par des passages du texte

f- Expliquer les expressions soulignées (« *Doukipudonktan* », « *L'armoire à glace* ») puis donner la nature de chacune d'entre-elles.

Ainsi, et à l'instar des analyses précédentes, nous allons donner les résultats obtenus d'abord en chiffres ensuite sous formes de diagrammes**.** Chaque élément du développement est représenté par un diagramme différent.

Voici d'abord les résultats en chiffres :

Tableau 19: étude du style

Résultats / **Etude du style**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Registre de langue - Identification	**39**	**65%**	**06**	**10%**	**15**	**25%**
- Fréquence	**42**	**70%**	**16**	**26.66%**	**02**	**3.33%**
- Explication du choix de l'auteur	**01**	**01.66%**	**46**	**76.66%**	**13**	**21.66%**
Différents métaplasmes - Illustrations	**22**	**36.66%**	**04**	**6.66%**	**34**	**56.66%**
- Analyse	**00**	**00%**	**59**	**98.33%**	**01**	**01.66%**
Explications des expressions soulignées :	**01**	**01.66%**	**39**	**65%**	**20**	**33.33%**
La nature des expressions soulignées	**00**	**00%**	**54**	**90%**	**06**	**10%**

Trois diagrammes différents permettent de représenter visuellement les résultats obtenus :

A- Les registres de langue

Il est demandé aux étudiants d'identifier les registres de langue utilisés par l'auteur, de trouver le registre le plus fréquent puis d'expliquer le choix de l'auteur.

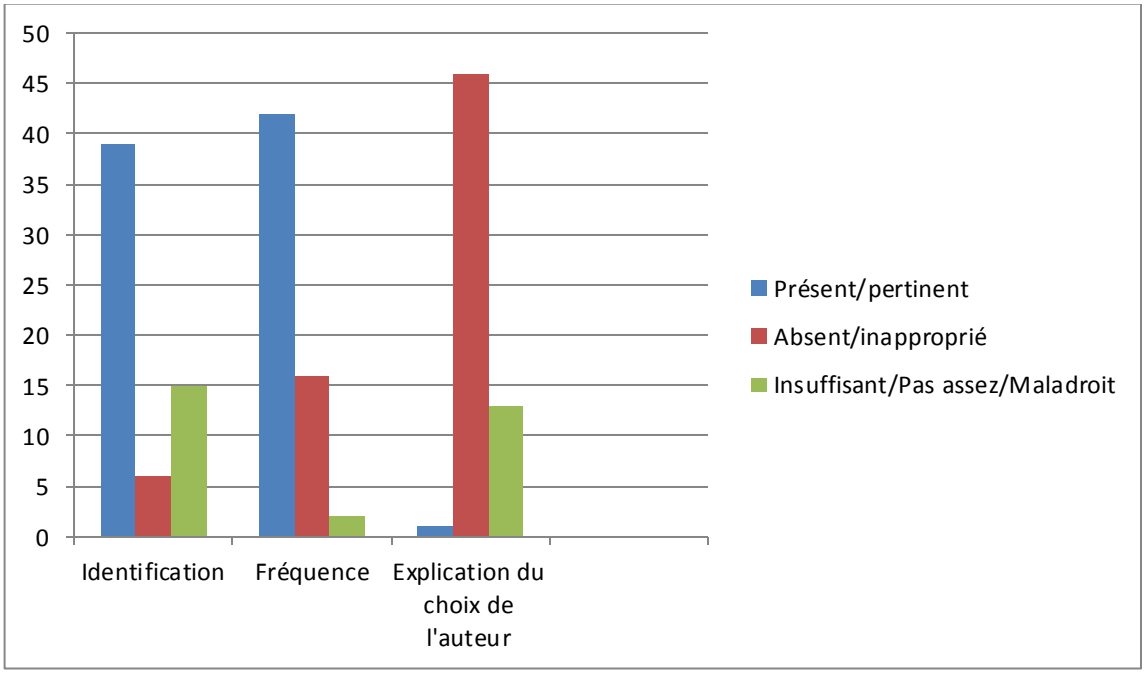


Figure 9: les registres de langue

Les résultats montrent que :

- Sur 60 étudiants, 39 (soit 65%) ont pu identifier les registres de langue employés par l'auteur. Six étudiants (soit 10%) n'ont pas pu les identifier et 15 (soit 25%), ont montré quelques maladresses ou insuffisance dans l'identification des registres de langue utilisés par Raymond Queneau.
- Quarante-deux étudiants (soit70 %) ont donné la bonne réponse (le registre familier est le registre le plus fréquent dans le texte). Seize étudiants (soit 26,66% de la population), n'ont pas donné de réponse/ou ont mal répondu à la question posée.
- Sur 60 étudiants un seul (soit 01,66%) a pu expliquer avec pertinence le choix de l'auteur. 46 (soit 76,66%) n'ont pas donné de réponse. Treize (soit 21,66%) ont donné des réponses maladroites ou insuffisantes à la question posée.

B- Les différents métaplasmes

Il est demandé aux étudiants d'analyser les différents métaplasmes en illustrant par des passages du texte

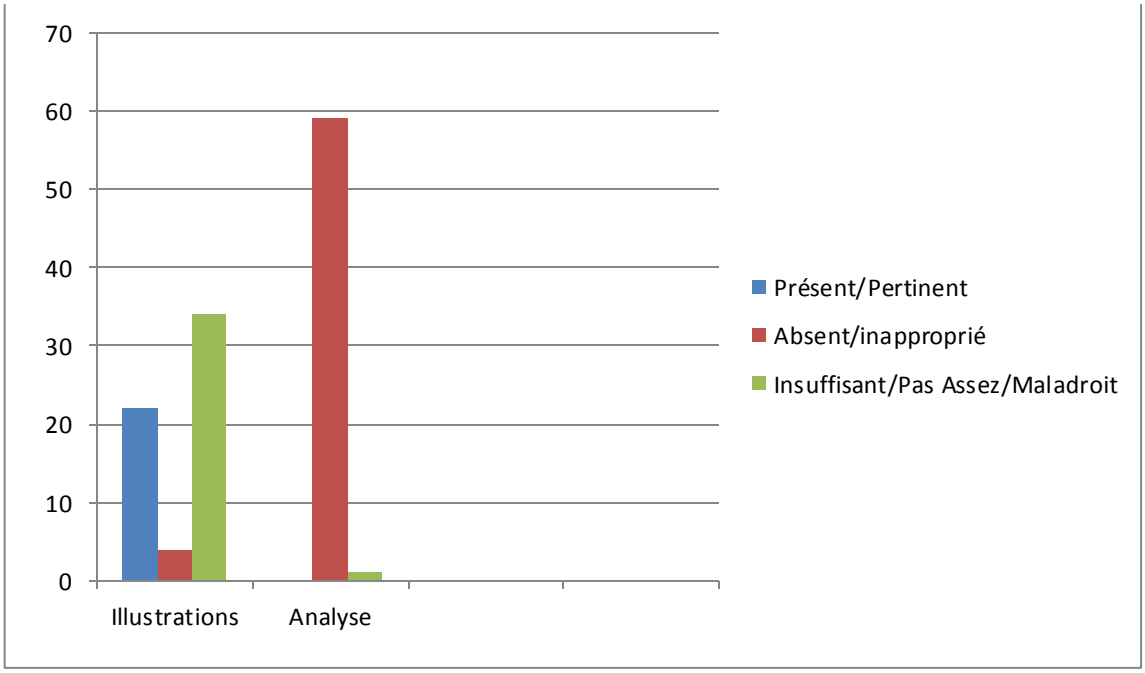


Figure 10: les différents métaplasmes

Les résultats du dépouillement révèlent que :

- Vingt deux étudiants (soit 36,66%) ont pu relever du texte les différents métaplasmes utilisés. Quatre (4) étudiants seulement (soit 06,66%), n'ont pas pu illustrer en utilisant des passages du texte. Trente-quatre (34) étudiants (soit 56,66%), ont pu relever et/ou insérer (illustrer) maladroitement les différents métaplasmes présents dans le texte.
- Aucun étudiant (soit 00%) n'a pu analyser les différents métaplasmes utilisés par l'auteur. Cela dit, 59 étudiants (soit 98%) n'ont pas donné de réponses. Un seul étudiant (soit 01,66%) a tenté maladroitement d'analyser les différents métaplasmes contenus dans le texte.

C- Explication des expressions soulignées

L'enseignant demande aux étudiants d'expliquer deux expressions du texte (« *Doukipudonktant* » et « *Armoire à glace* ») puis de donner la nature de chacune d'entre-elles .

Voici les résultats en diagramme :

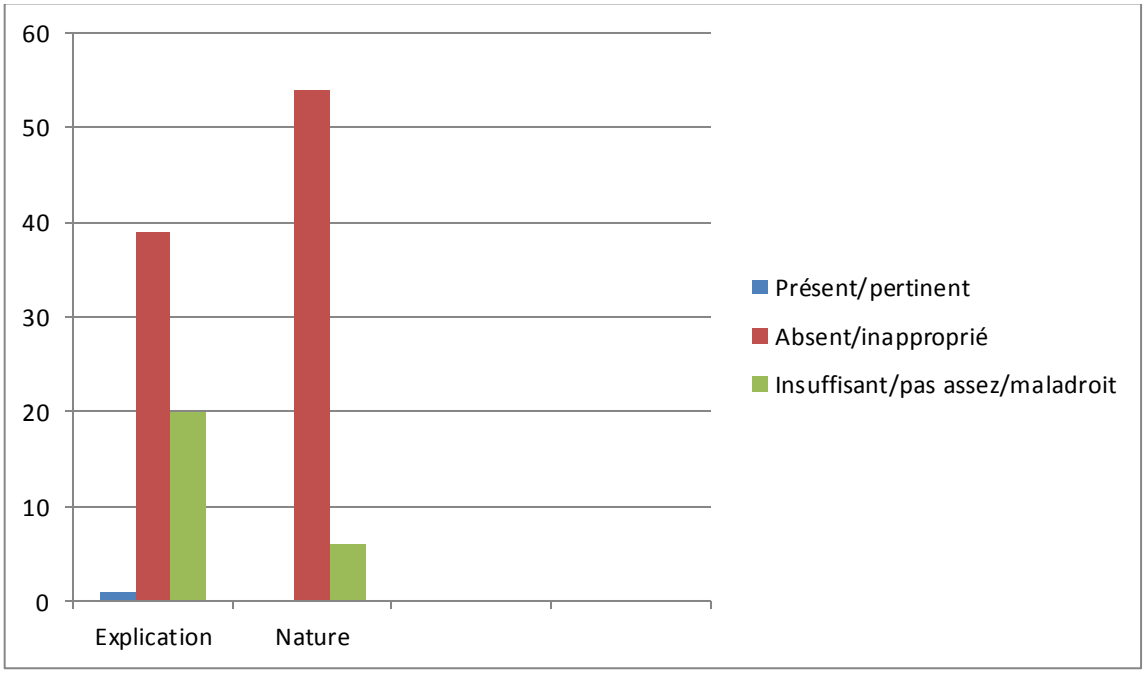


FIGURE 11: L'EXPLICATION DES EXPRESSIONS SOULIGNEES

Les résultats indiquent que :

- un étudiant sur soixante (soit 01,66%) est parvenu à expliquer adroitement les expressions soulignées. Trente-neuf (soit 65%), n'ont pas répondu/ ou ont donné des explications incorrectes. Vingt étudiants (soit 33,33%) ont tenté de répondre mais sans y parvenir avec habilité.
- Aucun étudiant sur 60 (soit 00%) n'a su donné la nature de l'expression soulignée. Cinquante-quatre (soit (90%), n'ont donc pas trouvé de réponse. Six (06) étudiants (soit 10%) ont répondu maladroitement à la question

1.2.2.1.1- Interprétation des résultats

Les résultats obtenus montrent clairement que les étudiants parviennent sans difficulté à répondre aux questions posées lorsqu'il s'agit de relever des passages ou des expressions du texte, d'identifier un élément récurrent ou d'illustrer. Mais dès qu'il s'agit d'analyser ou d'expliquer les passages relevés, les réponses deviennent maladroites ou carrément absentes.

1.2.2.2- Etude approfondie

Même si souvent, dans les épreuves qui concernent les commentaires littéraires, il est demandé aux étudiants (afin de guider leur réflexion) de répondre à certaines questions[80], il est entendu que le commentaire d'un texte littéraire ne se réduit pas à donner des réponses ''précises et directes'' aux questions posées. L'étudiant doit faire preuve d'un esprit d'analyse et de synthèse. Il doit montrer sa capacité à expliquer et à rendre compte des enjeux du texte d'une manière structurée et ordonnée. Il doit savoir utiliser les outils de l'analyse littéraire et faire preuve d'un savoir littéraire important afin d'étayer les arguments avancés.

Voici les résultats obtenus :

Tableau 20: étude approfondie

Résultats / **Etude approfondie**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Compréhension du sens général	**04**	**6.66%**	**18**	**30%**	**38**	**63.33%**
Savoirs littéraires et culturels en rapport avec le texte	**00**	**00%**	**58**	**96.66%**	**02**	**3.33%**
Approfondissement de l'étude	**00**	**00%**	**60**	**100%**	**00**	**00%**
Richesse et pertinence des outils d'analyse	**00**	**00%**	**59**	**98.33%**	**01**	**1.66%**

Voici la représentation graphique des résultats de cette analyse :

[80] Le cas du sujet de notre analyse

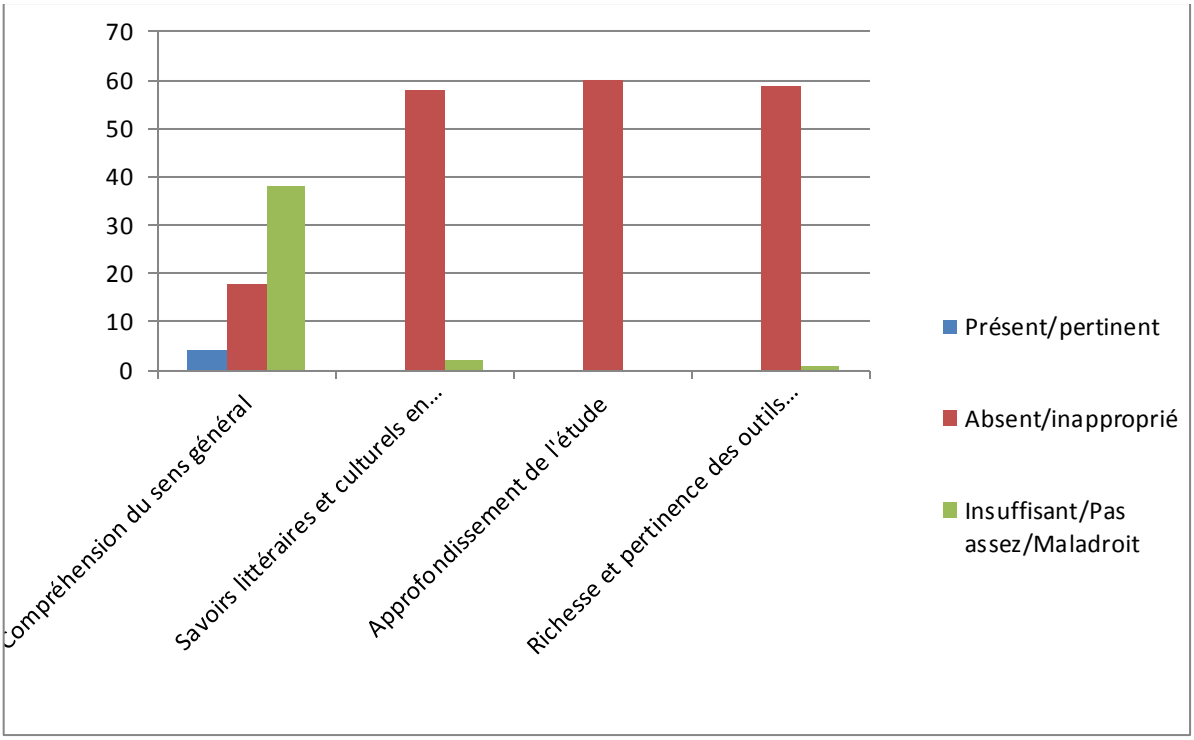


Figure 12: étude approfondie

- Pour ce qui est de la compréhension du sens général du texte, 04 étudiants seulement sur 60 c'est-à-dire 6,66%, montrent avoir ''bien'' compris le texte. Dix-huit étudiants (soit 30%) ne semblent pas avoir bien compris le texte. Et 38 (soit 63,33%) semble avoir compris partiellement l'extrait de *Zazie dans le métro*.
- Aucun étudiant (soit 00%) ne fait preuve d'un savoir littéraire et culturel en rapport avec le texte. Ainsi 100% des étudiants évalués manquent de faire appel ou ne possèdent pas un savoir littéraire et culturel suffisant pour analyser un texte littéraire.
- Nous ne retrouvons dans aucune des copies analysées (soit 100% du corpus), une étude approfondie et pertinente du texte ''commenté''.
- Cinquante-neuf (59) étudiants (soit 98,33) n'utilisent pas avec pertinence les outils de l'analyse littéraire. Un seul étudiant (soit 01,66%) emploie maladroitement quelques outils de l'analyse littéraire.

1.2.2.2.1- Interprétation des résultats

Les résultats montrent l'incapacité des étudiants à mener une analyse textuelle riche et approfondie, en utilisant adéquatement les outils de l'analyse littéraire. La pauvreté des étudiants en matière de savoirs littéraires les empêche de décortiquer le texte en profondeur et d'expliquer ses enjeux. Les étudiants que nous avons évalués se sont donc contentés de lire et de comprendre le sens littéral du texte sans aller dans les profondeurs de ce dernier. Leurs supposés commentaires sont constitués de phrases juxtaposées dans lesquelles, nous retrouvons des réponses directes aux questions posées.

1.2.3- Texte dans son ensemble

La troisième et dernière colonne de notre grille d'analyse est réservée à l'analyse du texte dans son ensemble. Il s'agit d'abord, de vérifier si les copies analysées respectent certains éléments qui codifient la rédaction du commentaire littéraire : la mise en page, la mise en texte et la bonne insertion des exemples et des citations. Ensuite, il est question de vérifier si les étudiants utilisent une langue correcte accompagnée de signes de ponctuation adéquats.

1.2.3.1- Mise en page

Le commentaire littéraire représente un type d'écrit codifié. Sa rédaction doit respecter une certaine mise en page :

- Interligne double entre les grandes parties (Introduction/développement/ conclusion)
- Interligne simple entre les parties du développement
- Retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe

Voici un tableau récapitulatif des résultats obtenus :

Tableau 21: mise en page

Résultats / Mise en page	Présent/pertinent ☺		Absent/inapproprié ☹		Insuffisant/pas assez/ maladroit 😐	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
-Interligne double entre les grandes parties	**00**	**00%**	**59**	**98.33%**	**01**	**01.66%**
-Interligne simple entre les parties du développement	**01**	**01.66%**	**57**	**95%**	**02**	**3.33%**
Retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe	**29**	**48.33%**	**25**	**41.66%**	**06**	**10%**

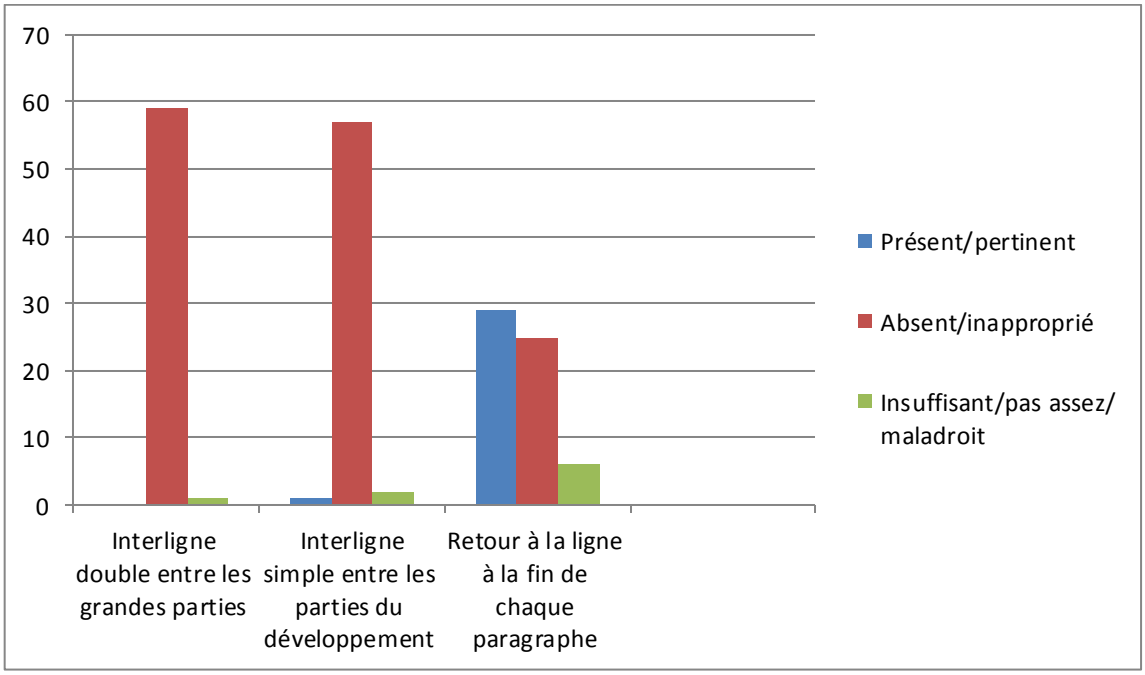


Figure 13: Diagramme des résultats de l'analyse de la mise en page

Les résultats de l'analyse montrent que :

- Cinquante neuf étudiants sur 60 (soit (98,33%), n'ont pas utilisé d'interlignes doubles entre les grandes parties du commentaire. Un seul étudiant (soit

01,66%) a utilisé un interligne double entre l'introduction et le développement mais revient à l'interligne simple entre le développement et la conclusion !

- Un (01) étudiant sur 60 (soit 01,66%) a utilisé des interlignes simples entre les parties du développement. Cinquante-sept (57) étudiants (soit 95%) n'ont pas utilisé d'interlignes simples. Deux (02) étudiants (soit 03,33%) ont utilisé des interlignes simples pour certaines parties du développement et ont manqué de les utiliser pour d'autres.
- Un retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe est constaté dans 48,33% des copies analysées (29 copies). Dans 41,66% des copies, les étudiants manquent de revenir à la ligne après chaque paragraphe. Dans 10% des copies (06 copies), nous remarquons des retours à la ligne maladroits et/ou insuffisants.

1.2.3.1.1- Interprétation des résultats

Nous constatons que les étudiants méconnaissent les règles de base de la mise en page d'un commentaire littéraire. Hormis le retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe qu'ils semblent connaitre, mais négliger, la majorité des étudiants ignorent qu'un commentaire littéraire doit respecter une certaine mise en page, en particulier l'interligne double entre ses grandes parties.

1.2.3.2- Mise en texte

Nous entendons par la mise en texte l'emploi adéquat des majuscules et des signes de ponctuation. Ces éléments ne représentent pas une caractéristique exclusive du commentaire littéraire : nous les retrouvons dans tous les types d'écrits. Ils peuvent cependant – notamment les signes de ponctuation - jouer un rôle déterminant dans l'organisation de la réflexion et surtout dans la construction de l'argumentation

Voici donc les résultats obtenus après dépouillement :

Tableau 22: mise en texte

Résultats / **Mise en texte**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Ponctuation	**01**	**01.66%**	**12**	**20%**	**47**	**78.33%**
Majuscules	**44**	**73.33%**	**12**	**20%**	**04**	**06.66%**

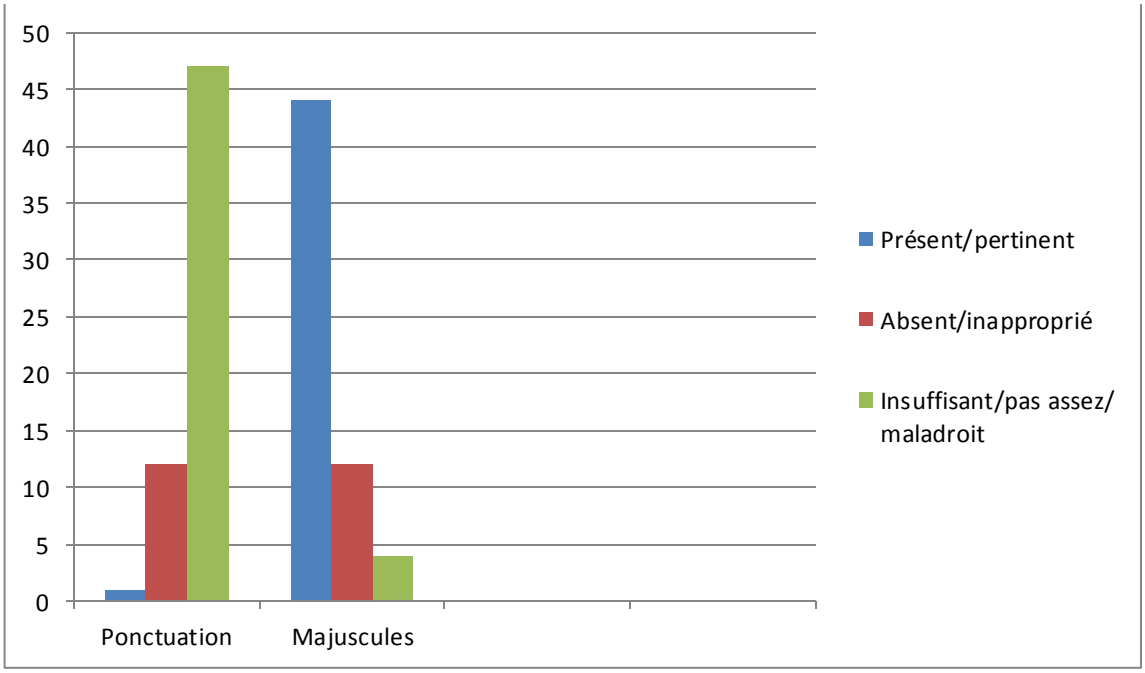


Figure 14: mise en texte

Les résultats révèlent que :

- un seul étudiant sur 60 (soit 01,66%) a fait un usage convenable des signes de ponctuation. Nous avons par ailleurs, constaté l'absence quasi-totale des signes

de ponctuation dans 12 copies (soit 20% du corpus). Tandis que 78,33% des étudiants ont utilisé mais de manière insuffisante ou maladroite les différents signes de ponctuation.

- Dans 44 copies (soit 73,44% du corpus), les majuscules sont utilisées à bon escient. Seuls 12 étudiants (soit 20%) et 04 autres (soit 06,66%) n'ont respectivement pas utilisé ou utilisé maladroitement les majuscules ;

1.2.3.2.1- Interprétation des résultats

Les étudiants semblent ignorer ou ne pas accorder de l'importance à l'emploi correcte des signes de ponctuation. Les majuscules quant à elles sont employées convenablement dans la majorité des copies.

1.2.3.3- Insertion correcte des exemples et des citations

Les exemples et les citations font parties des éléments indispensables à une rédaction performante de commentaires composés. Leur insertion dans un texte en prose doit toutefois respecter les critères suivants :

- souligner les titres des œuvres
- mettre entre guillemets le titre d'un poème, d'une nouvelle, d'une partie d'une œuvre ;
- mettre entre guillemets et introduire par les deux points les citations de prose.

En analysant les 60 copies de l'examen de *Théorie littéraire 3*, nous avons obtenus les résultats qui suivent :

Tableau 23: Insertion correcte des exemples et des citations

Résultats / **Exemples et Citations**	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Insertion correcte des exemples et des citations	**00**	**00%**	**57**	**95%**	**03**	**05%**

Voici le résultat en diagramme :

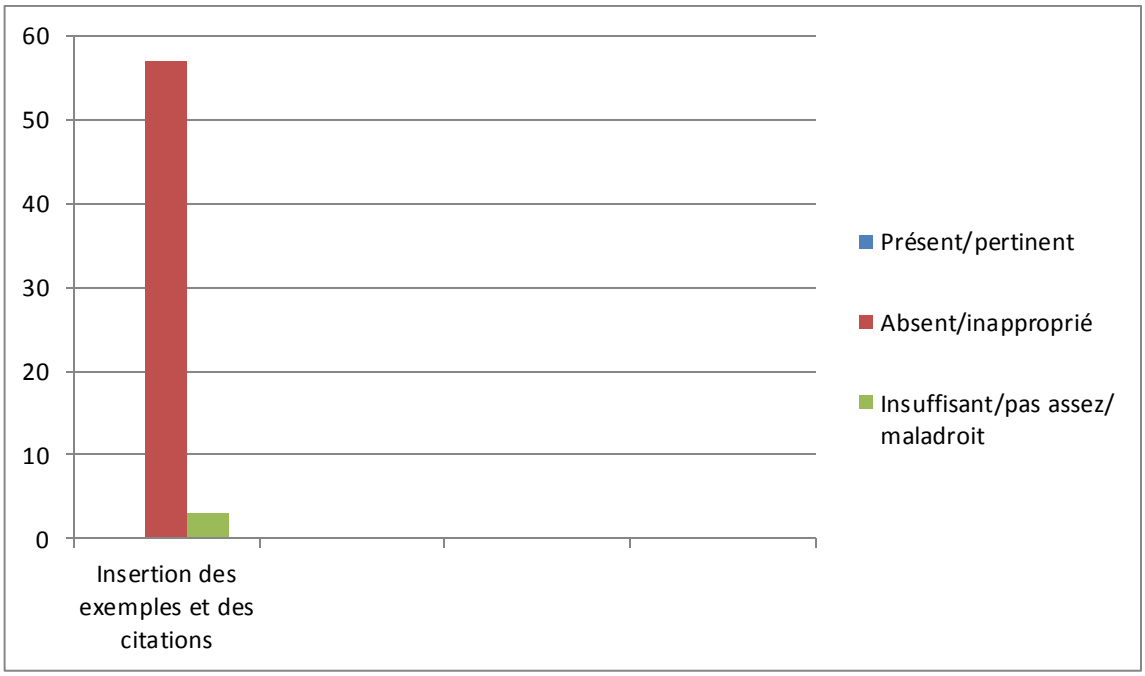


Figure 15 : Insertion correcte des exemples et des citations

Les résultats montrent que 95% des étudiants (57 copies analysées) méconnaissent les règles d'insertion des exemples et des citations dans les commentaires littéraires. 05% seulement (soit 03 étudiants) ont su plus ou moins inséré, selon les règles d'usages, les exemples ou plutôt les passages relevés du texte.

1.2.3.3.1-Interprétation des résultats

Encore une fois, les étudiants semblent ne pas maitriser l'un des éléments importants du commentaire littéraire, à savoir l'insertion correcte des exemples et des citations.

1.2.3.4- Clarté et maitrise de la langue

Le dernier point de notre analyse est consacré à l'appréciation du niveau de langue des étudiants de 3ème année de licence de français (ceux des groupes évalués). Etant un outil de base de toute production écrite, la langue doit être parfaitement maitrisée pour permettre un niveau de performance optimal, lors de la rédaction de commentaires littéraires

Voici les résultats obtenus :

Tableau 24: clarté et maitrise de la langue

Résultats / La langue	Présent/pertinent (+)		Absent/ inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Clarté et maitrise de la langue	**01**	**01.66%**	**17**	**28.33%**	**42**	**70%**

Figure 16: clarté et maitrise de la langue

Voici ce que révèlent les résultats de l'analyse de la langue :

- Un (01) étudiant sur 60 (soit 01,66%) semble maitriser les règles fondamentales de la langue (lexique, grammaire, cohérence, etc.)
- Dix-sept (17) étudiants (soit 28,33%) ne maitrisent pas les règles fondamentales de la langue ce qui nuit considérablement à la qualité de leur rédaction et à la compréhension de son contenu.
- Quarante-deux (42) étudiants (soit 70% des copies analysées) semblent maitriser la langue, tout en montrant quelques insuffisantes lexicales et grammaticales et/ou en commettant quelques maladresses d'expression.

1.2.3.4.1- Interprétation des résultats

Lorsqu'elle n'est pas parfaitement maitrisée, la langue peut constituer un véritable handicap lors de toute production écrite**.** L'étudiant qui ne maitrise donc pas la langue française, ne peut prétendre à la rédaction de commentaires littéraires performants.

Les résultats de notre analyse montrent que les étudiants de 3ème année de licence de français rencontrent encore quelques difficultés en langue. Sauf que, ces dernières ne

semblent pas constituer le facteur fondamental de leur non-maitrise de la technique du commentaire littéraire. Nous classons ces difficultés loin derrière leur méconnaissance des règles des éléments constitutifs du commentaire littéraire et de leurs insuffisances littéraire

2. Résultats de l'analyse documentaire

Voici les résultats de l'analyse des sujets d'examens des matières littéraires ainsi que ceux de l'analyse des programmes et des répartitions semestrielles.

2.1- Résultats et interprétation de l'analyse des sujets d'examens

L'analyse des sujets d'examens sélectionnés, nous a révélé que dans la majorité de ces derniers, il est question de répondre aux questions posées sous la forme d'un commentaire. Nous pouvons dire à présent que le commentaire de textes littéraires constitue la technique discursive privilégiée des enseignants des matières littéraires à travers laquelle, ils évaluent leurs étudiants. Reste à savoir quelle place occupe cette dernière dans les programmes de la licence et comment est-elle enseignée.

2.2- Résultats de l'analyse des programmes et des progressions semestrielles

Nous ne retenons dans cette analyse que les éléments qui concernent de près notre thème de recherche et qui pourraient nous amener à confirmer une partie de nos hypothèses de recherche :

- Officiellement le commentaire de textes est enseigné pendant le deuxième semestre de la première année de licence
- La technique du résumé est enseignée, en première année dans deux matières différentes en TTU et en CE/EE à la même période (fin du deuxième semestre).
- Même remarque pour la Prise de notes, elle est enseignée deux fois, ²dans deux matières différentes : en TTU et en CE/EE
- La première partie du programme de CE/EE de 1ère année est réservée aux différentes typologies textuelles : le texte narratif, le texte descriptif et le texte argumentatif. La deuxième partie du programme, c'est-à-dire le S2, est réservée quant à elle à la prise de notes au résumé et au commentaire. En deuxième

année, nous retrouvons encore une fois le texte argumentatif avec la précision (suite).

- Le canevas du ministère précise le nombre d'heures par semaine accordé à chaque matière. Faisant partie de la première Unité Fondamentale de la licence, la matière intitulée Expression et compréhension écrite doit se faire en 4H30mn par semaine, soit trois séances de 1H30mn par semaine et donc 67H30mn par semestre. Or, pour des raisons de logistique (manque de salles, manque d'enseignants[81]), le volume horaire hebdomadaire est réduit à seulement 03 heures par semaine et donc 45 heures par semestre.
- Beaucoup de notions indispensables à la rédaction de commentaires littéraires sont enseignées dans les différentes matières de la licence :

  Les genres littéraires, les agents du texte littéraire, les instances narratives, les mouvements littéraires, l'histoire littéraire, la rhétorique, les types de textes, les types de discours, les registres de langue la mythologie, les champs lexicaux, la lecture méthodique, les modes et les temps, la phrase et ses constituants, la ponctuation, la progression textuelle, la progression thématique, etc.
- Les textes littéraires, sont présents dans les matières littéraires, mais quasiment absents dans les programmes des autres matières.

2.2.1- Interprétation des résultats

Les données recueillies à partir des documents analysés (programmes de la licence et progressions semestrielles) nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

a- Nous avons vu dans notre partie théorique l'importance du texte littéraire dans l'apprentissage des langues étrangères. Rappelons sa contribution, comme l'a souligné Jocelyne Giasson, dans « *l'acquisition (…) de la langue écrite* » (200 :04). Le texte littéraire, nous l'avons vu, permet le développement d'une compétence de lecture et de production écrite : « *plus l'élève lit, plus il développe des habilité en lecture* » (Ibid : 09). Nabila Benhouhou a insisté sur point et nous expliquant « *qu'enseigner une langue appelle à utiliser des documents d'écriture littéraire comme supports d'acquisition notamment pour le développement de la compétence de production de l'écrit* » (2012 :15). Pourtant, en analysant les programmes de la licence ainsi que les progressions semestrielles, nous découvrons que les textes littéraires ne sont pas

[81] Cette information est donnée par la Chef de département lors de la réunion de lancement de l'année universitaire (2015/2016).

exploités dans les matières non littéraires en vue de l'acquisition des diverses compétences citées dans notre partie méthodologique.

b- L'enseignement du commentaire littéraire n'apparait qu'une seule fois dans le programme de la licence (en 1ère année de licence - semestre 2). En plus il ne s'agit pas, pour être plus précis, du commentaire de textes littéraires, mais du commentaire de textes, tous types de textes.

Rappelons qu'un grand nombre de théoriciens (Véronique Anglard, Emmanuelle Blanc) recommande un entrainement intensif, en vue de l'acquisition de la méthode du commentaire littéraire. Cependant, l'analyse des programmes nous révèle que le temps accordé à l'enseignement du commentaire littéraire, ne permet pas à l'étudiant de s'entrainer suffisamment et donc d'acquérir la technique.

c- Il existe des incohérences et des redondances dans les programmes et dans les répartitions semestrielles. Ces redondances, sont, selon nous, inutiles :

- Le résumé est certes une des techniques discursives les plus importantes à maitriser par un étudiant de français langue étrangère, mais son apprentissage ne nécessite pas autant de temps et d'entrainement.
- Même remarque pour la technique de la prise de notes. Aussi important soit son apprentissage, il ne nécessite pas qu'on lui accorde tout ce temps. Ce temps perdu, à redire la même chose, pourrait être (serait mieux) exploité pour d'autres techniques. Pourquoi pas dans l'apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire ?

d- Le programme de la deuxième année de CE/EE du S3 (premier semestre de la deuxième année de licence) ne prévoit aucune progression et reprend le programme de la première année. **Pourquoi cette redondance** ou plutôt **cette incohérence ?** Ce temps perdu à répéter la même chose, serait mieux exploité si le programme s'inscrivait dans la continuité. Pourquoi ne pas revenir sur le commentaire littéraire, qui souvent, faute de temps, n'est pas enseigné en profondeur ? Pourquoi ne pas enchaîner avec la dissertation pour exploiter les pré-requis enseignés en première année et parvenir à dégager les ressemblances et les différences entre ces deux techniques discursives qui se rapprochent ?

e- La réduction du nombre d'heures d'enseignement pour une matière fondamentale aussi importante que la CE/EE (compréhension et expression écrite) se répercute sur la qualité de l'enseignement dispensé, notamment en ce qui concerne la

méthodologie du commentaire littéraire qui exige beaucoup d'entrainement et donc beaucoup de temps.

f- Beaucoup de notions importantes sont enseignées tout au long de la licence. Ces notions ont besoin d'être rassemblées pour montrer à l'étudiant comment les exploiter et les utiliser dans un seul et même texte.

3. Résultats de l'analyse du questionnaire

Sur les 39 enseignants permanents du département 18 ont bien voulu remplir le questionnaire (voir annexe 13) :

- Douze l'ont rempli et nous l'ont renvoyé par mail.
- Six ont préféré l'imprimer et le remplir manuellement.

Rappelons que notre questionnaire se compose de deux catégories de questions (Items). La première catégorie est une sorte de fiche d'identification des enseignants. La deuxième catégorie renferme 20 questions (items) qui visent la collecte de données relatives à notre thème de recherche.

Afin de faciliter la lecture de nos résultats et de leur analyse nous reprenons à chaque fois les questions posées.

Catégorie A : Merci de bien vouloir préciser

a- Le sexe
b- Le grade
c- Le diplôme
d- Les années d'enseignement à l'université

Nous cherchions par le biais de cet item à connaitre le profil des enquêtés afin d'estimer la représentativité de l'échantillon.

- Les données recueillies montrent que nous comptons parmi les enquêtés :
- 15 femmes (soit 83, 33%) et 3 hommes (soit16, 66%)
- 2 maitres-assistants B (11,11%), 11 maitres-assistants A (soit 61,11%) et 5 maitres de conférences B (soit 17,85%)
- L'ancienneté des enquêtés varie entre 3 et 20 ans

- 13 enseignants interrogés sont titulaires d'un diplôme de magistère dont 10 en didactique et 3 en littérature. 5 sont titulaires d'un doctorat dont 3 en didactique et 2 en littérature.

Nous récapitulons les résultats dans le tableau suivant :

Tableau 25: le profil des enquêtés

Profil / **Résultats en chiffre**	**Sexe**		**Grade**			**Diplôme**				**Ancienneté**		
	M	**F**	M.A.B.	M.A.A.	M.C.B	Magistère		Doctorat		≤ 5ans	Entre 6 et 9 ans	≥ 10ans
Nombre	**3**	**15**	**2**	**11**	**5**	**13**		**5**		**2**	**1**	**15**
						Dida.	**Litté.**	**Dida**	**Litté.**			
						10	**3**	**3**	**2**			
Pourcentage	**16,66 %**	**83,33 %**	**11,11 %**	**61,11 %**	**17,85 %**	**72,22%**		**17,85%**		**11,11 %**	**2,08%**	**83,33 %**
						Dida.	**Litté.**	**Dida**	**Litté.**			
						76,92%	**23,07%**	**60%**	**40%**			

Le critère principal retenu pour cette première catégorie de question était la représentativité de l'échantillon. Les résultats montrent que les profils des enquêtés représentent une réelle variété : sexe, grade, diplôme, spécialité et ancienneté. Nous pensons donc que les réponses données par notre public pourraient être représentatives.

Catégorie B : merci de répondre aux questions qui suivent :

Item 1 : Quel(s) module(s) aves-vous assuré durant l'année universitaire 2015/2016 ?

Les réponses montrent que :

- La majorité des matières de la licence a été assurée par notre échantillon (surtout les matières dans lesquelles le commentaire littéraire est/ou devrait être enseigné) : littérature de la langue d'étude, études de textes littéraires, initiation aux textes littéraires, grammaire en L1 (1ère année de licence) et en L2, compréhension et expression orale en L1 et en L2, compréhension et expression écrite En L1, L2 et L3, phonétique, techniques de recherche, introduction à la didactique, technique du travail universitaire en L1 et L2, cultures et civilisation, psychologie cognitive, expression et production orale de L3.

La variété des matières assurées par nos enquêtés montre que ces derniers pourraient nous fournir des renseignements utiles à notre recherche et nous donner un aperçu global sur les contenus des différentes matières. Les renseignements recueillis seront confrontés à ceux que nous avons obtenus lors de l'analyse des programmes et des progressions semestrielles.

Item 2 : **citez le(s) programme(s) de chacun de vos modules** :

Voici les réponses données par les enseignants interrogés :

a) Littérature de la langue d'étude :

Le critère principal retenu pour cette première catégorie de question était la représentativité de l'échantillon. Les résultats montrent que les profils des enquêtés représentent une réelle variété : sexe, grade, diplôme, spécialité et ancienneté. Nous pensons donc que les réponses données par notre public pourraient être représentatives.

Catégorie B : merci de répondre aux questions qui suivent :

Item 1 : Quel(s) module(s) aves-vous assuré durant l'année universitaire 2015/2016 ?

Les réponses montrent que :

- La majorité des matières de la licence a été assurée par notre échantillon (surtout les matières dans lesquelles le commentaire littéraire est/ou devrait être enseigné) : littérature de la langue d'étude, études de textes littéraires, initiation aux textes littéraires, grammaire en L1 (1ère année de licence) et en L2, compréhension et

expression orale en L1 et en L2, compréhension et expression écrite En L1, L2 et L3, phonétique, techniques de recherche, introduction à la didactique, technique du travail universitaire en L1 et L2, cultures et civilisation, psychologie cognitive, expression et production orale de L3.

La variété des matières assurées par nos enquêtés montre que ces derniers pourraient nous fournir des renseignements utiles à notre recherche et nous donner un aperçu global sur les contenus des différentes matières. Les renseignements recueillis seront confrontés à ceux que nous avons obtenus lors de l'analyse des programmes et des progressions semestrielles.

Item 2 : **citez le(s) programme(s) de chacun de vos modules** :

Voici les réponses données par les enseignants interrogés :

a) Littérature de la langue d'étude :

- Aperçu sur deux littératures francophones : émergence, évolution et développement
- Littérature maghrébine et subsaharienne

b) Etude de textes littéraire :

- L'existentialisme, l'absurde, le nouveau roman, la critique traditionnelle, certaines théories littéraires
- Les figures de style, les genres littéraires

c) Grammaire

- Les parties du discours :
  1) Le nom (définition, genre, nombre, etc.)
  2) L'article (défini, indéfini, partitif, etc.)
  3) L'adjectif (qualificatif, épithète, numéral, cardinal, possessif, démonstratif, relatifs, etc.)
  4) Le pronom (possessif, démonstratif, personnel, relatif, indéfini, etc.)
  5) L'adverbe (définition, formation, emploi, etc.)
  6) La préposition (exemples et emplois)
  7) La conjonction (exemples et emplois)
  8) L'interjection (exemples et emplois)

d) Compréhension et expression écrite 1

- **Les types de textes et leurs caractéristiques :**

- La description
- La narration
- L'argumentation

- Le résumé
- Le commentaire de textes

e) Compréhension et expression écrite 2

- Résumé
- Synthèse
- Dissertation
-

f) Compréhension et expression orale 1

- L'exposé oral
- Les stratégies d'écoute,
- La communication orale

g) Compréhension et expression orale 1

- Production orale (publicité, simulation, jeux de rôle, débats)
- Utilisation de documents sonores authentiques

h) Compréhension et production orale 3

- Notions théoriques sur l'enseignement de l'oral

i) Psychologie cognitive

- Définition de :

- La mémoire
- La perception
- L'attention,
- L'acquisition
- Le langage

- La motivation, les processus,
- la situation problème

j) Technique du travail universitaire

- Définition de la science et de la recherche scientifique
- La recherche documentaire
- L'exposé oral
- La prise de notes
- Le résumé
- Le compte rendu
- Le rapport

k) Culture et civilisation

- Aucune précision

l) Technique de recherche

- Les différentes techniques d'enquêtes en didactique des langues-cultures :
- L'analyse documentaire,
- l'entretien,
- le questionnaire,
- l'observation

m) Introduction à la didactique

- Les notions clés de la didactique des langues :
- Didactique Vs pédagogie
- Le contrat didactique
- Le triangle didactique
- La constellation didactique
- L'enseignement/apprentissage
- Les objectifs de l'enseignement /apprentissage.

Les réponses des enseignants présentées ci-dessus nous informent sur les programmes effectués réellement.

En confrontant les réponses aux programmes présentés ultérieurement, nous retrouvons des recoupements et constatons donc les enseignants de la licence respectent les programmes officiels. Leurs réponses nous ont fourni cependant, plus de détails et de précisions sur les contenus et les supports utilisés (ces précisions nous seront utiles dans la partie expérimentale).

Item 3 : **si vous êtes enseignants de modules littéraires, quels supports utilisez-vous le plus souvent en classe ?**

8 enseignants sur les 18 interrogés assurent des matières littéraires. Ces enseignants nous ont donné les réponses récapitulées dans le tableau suivant :

Tableau 26: réponses du 4ème item

	Nombres d'enseignants de matières littéraires	**Pourcentages**
Romans	**6**	75%
Nouvelles	**4**	50%
Pièces de théâtre	**5**	62,5%
Poèmes	**4**	50%
Fables	**3**	37,5
Contes	**3**	37,5%
Essais	**5**	62,5%
Ouvrages théoriques	**4**	50%
Autres	**0**	00%

Les résultats nous informent sur les genres littéraires privilégiés dans les matières littéraires. Nous avons remarqué une forte prédominance du roman avec 70%. Le théâtre et les essais en seconde position avec 62,5%. Enfin viennent la poésie et les nouvelles avec 50%.

Items 4: Citez les titres des œuvres/ouvrages étudiés dans le cadre de votre (vos) module (s)

Vu que les programmes officiels, ne précisent pas toujours les titres des ouvrages et des œuvres à utiliser en classe, nous avons supposé que cela est laissé à l'appréciation des équipes pédagogiques. Nous avons donc interrogé les enseignants afin de recueillir les données relatives aux supports utilisés

Voici les titres des œuvres et ouvrages cités par les enquêtés (certains n'ont donné aucun titre).

- *La terre et le sang*, Mouloud de Mouloud Féraoun
- *Allah n'est pas obligé*, Ahmadou Kourouma
- *Les gommes, Alain Robbe-Grillet*
- *L'écrit universitaire en pratique (le nom de l'auteur n'est pas mentionné)*
- Méthodologie de la recherche (idem).
- *Anthologie de la littérature algérienne de langue française*, Christiane Achour
- La collection *Lagarde et Michard*
- *Voyage au bout de la nuit*, Ferdinand de Céline
- *L'opium et le baton* de Mammeri
- *Nedjma* de Kateb Yacine
- *Les identités meurtrières* de Amine Malouf
- *Huis Clos,* Sartre
- *Caligula,* Albert Camus
- *La grande maison,* Mohamed Dib
- *Peau noire, masques blancs,* Frantz Fanon
- *Lire*, Marisa Cavalli
- *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse,* Claire Charnet
- *Le commentaire de texte par l'exemple, Anémone,* Kober-Smith et Timothy Whitton
- *Expression orale (niveau 3),* Michèle Barféty,
- *Alter ego Méthode de français (A2)*, Annie Berthet, Catherine Hugot, Véroinique Kizirian, et.al
- *Les fleurs du mal*, Charles Baudelaire
- *Des nouvelles de Conan Doyle*

Items 5 : Vous considérez-vous comme :

- un professeur de littérature ?
- Un professeur de français ?

Etant donné que nos enseignants ne sont pas tous issus de la même formation, que certains n'assurent que des matières littéraires et que d'autres n'assurent que les matières de langue, tandis que d'autres assurent indifféremment les deux types de matières, nous avons posé cette question afin de savoir comment se considèrent ces enseignants. Se voient-ils comme des professeurs de littérature ou comme des professeurs de français ? Voici les réponses données par tout un chacun :

- 12 enseignants parmi les 18 interrogés (soit 66,66%) se définissent comme des professeurs de français
- 3 enseignants de la population interrogée (soit 16,66%) se voient comme des enseignants de ''Littérature''
- Seulement 3 enseignants sur 18 (soit 16,66%) pensent être des professeurs de français et de littérature en même temps.

Voici un tableau récapitulatif des résultats :

Tableau 27: réponses du 5ème item

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Français	12	66,66%
Littérature	3	16,66%
Les deux	3	16,66%

Les réponses données sont en parfaite adéquation avec celles relevées grâce aux questions sur le profil des enseignants : 13 enseignants ont un diplôme de Didactique et 5 en littérature.

Item 6 : Accordez-vous plus d'importance à l'enseignement :

- De la littérature ?
- De la langue ?

- De la langue et de la littérature à part égale ?

Cette question vient compléter la précédente. Nous cherchons à confirmer qu'il existe deux groupes d'enseignants dans le département de français : un groupe qui donne la primauté à la langue et l'autre qui se consacre à l'enseignement de la littérature.

Voici les résultats recueillis :

- 11 enseignants sur 18 (soit 61,11%) donnent plus d'importance à l'enseignement de la langue
- 1 enseignant (soit 05,55%) accorde plus d'importance à la littérature
- 06 enseignants (soit 33,33%) accordent le même degré d'importance à la langue et à la littérature.

Voici un tableau récapitulatif de ces résultats :

Tableau 28: réponses du 6ème item

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Donnent plus d'importance à la langue	11	61,11%
Donnent plus d'importance à la littérature	01	05 ,55%
Donnent le même degré d'importance à la langue et à la littérature	06	33,33%

Les réponses données montrent que la majorité des enseignants de langue, ne donnent aucune importance (ou placent au second rang) l'enseignement de la littérature. Les enseignants de littérature par contre, donnent le même degré d'importance à l'enseignement de la langue et à celui de la littérature. Un seul enseignant dit accorder la primauté à l'enseignement de la littérature.

Item 7 : D'après-vous, faut-il enseigner le texte littéraire à l'université (en licence de français) ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

Nous cherchons à travers la présente question à savoir ce que pensent les enseignants de l'enseignement du texte littéraire en licence de français.

Voici ce que nous avons obtenu comme réponses :

- 01 enseignant sur 18 n'a pas donné de réponse
- 17 enseignants sur 18 pensent qu'il faut enseigner le texte littéraire à l'université

Les résultats sont représentés dans un diagramme à secteurs :

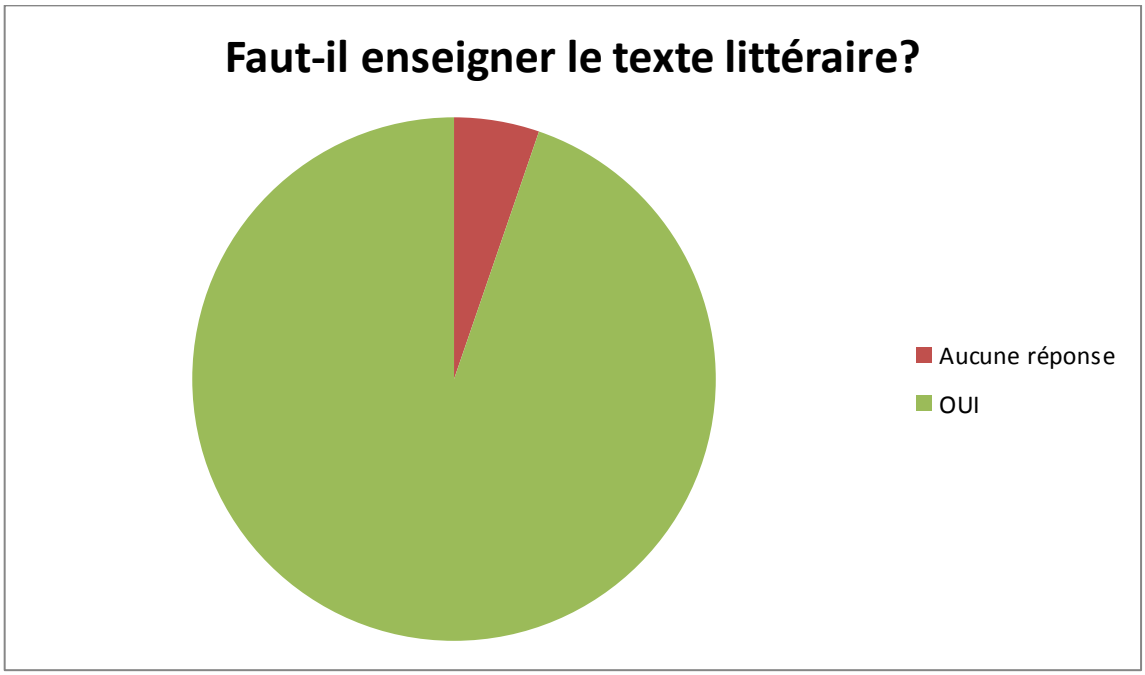


Figure 17: utilité de l'enseignement du texte littéraire en licence de français.

Voici les explications que les enseignants ont données :

- *« C'est un excellent support pour appréhender les éléments socioculturels de la langue »*

- *« Tout d'abord, pour l'utiliser afin de mieux appréhender et de mieux maitriser la langue étudiée. Ensuite, pour acquérir des connaissances spécifiques relatives au domaine de la littérature qui s'avéreront toujours utiles»*
- *« il le faudrait pour que l'étudiant inscrit en français puisse, d'une part, lire : la lecture est de moins en moins prisée en ces temps de nouvelles technologies ; d'autres part, il pourrait (l'étudiant) acquérir un style d'écriture et voir son orthographe s'améliorer ».*
- *« La littérature est importante lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères »*
- *« le texte littéraire est un support riche »*
- *« documents authentiques »*
- *« le texte littéraire fait partie intégrante de la licence de français. Il est inconcevable qu'un futur enseignant de français ne connaisse pas la littérature française »*
- *« la littérature aide les étudiants à apprendre la langue étrangère et acquérir en plus de la compétence linguistique, qui est l'objectif premier de tous les programmes de langue, d'autres compétences telles que la compétence culturelle ».*
- *« Elle développe l'imagination et l'expression »*
- *« Développer le gout de la lecture »*
- *« essentiellement important pour les aspects socioculturels »*
- *« il est primordial dans l'enseignement de la langue »*
- *«je juge qu'un étudiants en licence de français doit avoir des connaissances en littérature (maghrébine, africaine, ...) »*
- *« évidemment, car les textes littéraires et la littérature en général font partie de la langue étudiée. Ils représentent en quelque sorte son flambeau, son emblème. Aussi, étant une vision du monde, la littérature est un outil formidable pour comprendre la civilisation française.*
  - *Elle améliore le vocabulaire*
  - *Elle enrichit intellectuellement »*
- *« la littérature fait partie de la culture de la langue »*

- *« il faut que les étudiants aient une idée de ce qu'est un texte littéraire, quelles sont les caractéristiques de ce type de texte, les typologies d'un texte littéraire, il favorise l'imagination, etc. »*

Item 8 : D'après-vous faut-il enseigner la méthodologie du commentaire littéraire aux étudiants de licence de français ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

A partir de ce stade du questionnaire, nous commençons par affiner nos questions et à cibler plus directement notre thème.

Voici donc les réponses données par les enseignants interrogés :

- 16 enseignants (88,88%) pensent qu'il faut enseigner la méthodologie du commentaire littéraire aux étudiants de licence de français
- 2 enseignants (soit 11,11%) n'ont pas donné de réponse.

Voici les résultats dans un diagramme à secteurs :

Figure 18: l'utilité de l'enseignement du commentaire littéraire

A la question « pourquoi ? » les enseignants répondent :

- *« il est nécessaire d'enseigner la méthodologie du commentaire aux étudiants car c'est **la technique** qu'ils auront **à utiliser** lors des évaluations écrites, et ce **durant tout leur cursus universitaire**. La non-maitrise de cette technique est **l'une des causes de l'échec** »*
- *« parce que je considère qu'il s'agit d'une technique de travail universitaire tout comme celles que j'enseigne en TTU et que c'est un très bon exercice de réécriture et d'analyse »*
- *« comme la littérature est importante lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il faut qu'il y ait une méthodologie pour enseigner les textes littéraires. Une méthodologie qui se rapporte, notamment à la critique littéraire ».*
- *« c'est indispensable pour les modules littéraires mais aussi pour les autres modules (exemple : commentaire d'une citation en sciences du langage ou en didactique) »*
- *« argumentation »*
- *« Cela leur permettrait d'apprendre à organiser leurs idées pour les exprimer de manière concrète et cohérente »*
- *« fait partie des programmes (besoins) de la licence »*

- *« un étudiant de langue française qui est censé devenir un futur enseignant de français, doit avoir un esprit littéraire : doit être en mesure de lire, de comprendre et de commenter une œuvre littéraire »*
- *« ils en ont besoin dans les modules littéraires »*
- *« il est plus qu'indispensable de faire apprendre aux étudiants comment réussir un commentaire dans la mesure où ce dernier* ***est une des techniques pour ne pas dire l'unique de l'évaluation écrite chez les étudiants****. Leur apprendre à maitriser cette technique, c'est leur rendre un énorme service. »*
- *« c'est la base des études/analyses littéraires et puis cela renforce les techniques rédactionnelles »*
- *« j'entends bien ''enseigner'', l'étudiant doit être en mesure de commenter, critiquer, analyser, au profil de sortie du cursus universitaire »*
- *« bien sûr, cet exercice est nécessaire lors d'un travail sur un texte donnée. Il permet aussi de montrer si l'étudiant a compris l'enjeu du texte présenté : d'abord son rapport à son époque, puis de cerner le sens qu'il véhicule et comment il « est dit ». cet exercice nous permet aussi de constater si l'étudiant est capable de réinvestir, de manière structurée et ordonnée, les informations données en cours ».*
- *« les étudiants doivent rédiger ce genre d'écrit durant leur cursus. »*
- *« afin qu'ils puissent organiser leurs idées »*

Item 9 : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés en expression écrite ?

- Oui
- Non

Nous cherchions à travers cette question à savoir si les étudiants éprouvent des difficultés à l'écrit. Les réponses étaient :

- Tous les enseignants interrogés (soit 100%) avouent que leurs étudiants éprouvent des difficultés à l'écrit.

Ces réponses nous poussent à nous poser la question suivante : comment ou en quelles occasions les enseignants peuvent-ils constater ces carences ?

Item 10 : A quelle (s) occasion (s) l'avez-vous constaté ?

- Lors des examens

- En classe, lors des activités d'écriture et de réécriture
- Autre

Les réponses sont :

- 4 enseignants (soit 22,22%) disent que c'est en classe qu'ils se sont rendu compte des lacunes de leurs étudiants à l'écrit.
- 5 enseignants (soit 27,77%) affirment que c'est lors des examens qu'ils ont constaté les lacunes de leurs étudiants
- 9 enseignants (soit 50%) affirment avoir pris connaissance des lacunes de leurs étudiants en classe et lors des examens.

Cela dit, 50% des enseignants ne prennent conscience des difficultés de leurs étudiants que pendant les examens.

Item 11 : Lors des examens, sous quelles formes exigez-vous les réponses aux questions posées ?

- Restitution des savoirs acquis sous forme de question/réponse
- Commentaires
- Dissertations
- Résumés
- Synthèses
- Autre

Savoir sous quelles formes sont formulées les questions lors des examens nous permet de savoir l'importance accordée aux commentaires littéraires par les enseignants et si la non-maitrise de ce dernier pourrait réellement constituer une cause majeure de l'échec.

Les enseignants ont répondu en choisissant parfois plusieurs réponses.

- 8 enseignants exigent des réponses sous formes de question/réponse
- **12 enseignants demandent à leurs étudiants de répondre sous formes de commentaires.**
- 06 enseignants exigent des dissertations
- 04 demandent à leurs étudiants de résumer des textes qu'ils leur proposent
- 04 leur demandent de rédiger des synthèses.

Item 12 : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés à rédiger des commentaires littéraires ?

- Oui
- Non

Cette question, plus ciblée que la précédente (celle qui concerne l'expression écrite de manière générale) cherche à confirmer que les étudiants, malgré l'importance de la technique du commentaire dans leur cursus, rencontrent des difficultés à rédiger ce genre de textes.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- 17 enseignants reconnaissent que leurs étudiants éprouvent des difficultés à rédiger des commentaires littéraires.
- 1 enseignant n'a pas donné de réponse en précisant qu'il enseigne la matière intitulée T.T.U (techniques du travail universitaire) et que cette matière n'est pas concernée par l'examen de fin de semestre.

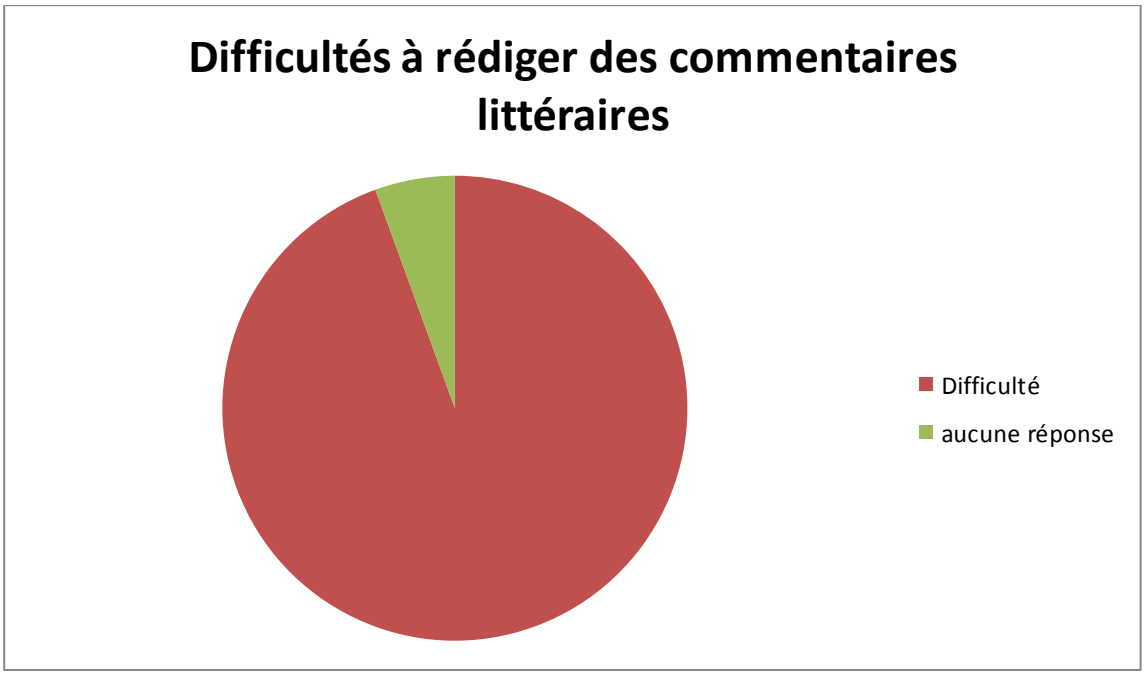


Figure 19: difficulté des étudiants à rédiger des commentaires littéraires

Les réponses montrent que les enseignants sont unanimes quant aux difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction de commentaires littéraires.

Item 13 : Si c'est Oui, ils éprouvent des difficultés :

- A comprendre le texte
- A étudier le texte dans son rapport à l'œuvre
- A dégager l'enjeu du texte
- A formuler une problématique claire
- A définir les axes de lecture
- A repérer les outils de langue et apprécier leur rôle dans le texte
- A utiliser les outils/ la terminologie de l'analyse littéraire
- A introduire des citations et les commenter
- A justifier les idées avancées en exposant des arguments
- A rédiger un texte cohérent en mettant en valeur son analyse
- A planifier
- Autre

Cette question nous permet de connaitre ce que pensent les enseignants de la nature des carences constatées chez leurs étudiants.

Chaque enseignant a coché plusieurs réponses. Voici les résultats du dépouillement :

- 7 enseignants pensent que les étudiants trouvent des difficultés à **comprendre le texte**
- 4 ont répondu : **à étudier le texte dans son rapport à l'œuvre**
- 8 ont dit : **à dégager l'enjeu du texte**
- 6 trouvent que les étudiants ne parviennent pas à : **formuler une problématique claire**
- 10 pensent que les étudiants trouvent du mal : **à définir les axes de lecture**
- 2 parlent des difficultés **à repérer les outils d'analyse et d'apprécier leur rôle dans le texte.**
- 05 mentionnent l'incapacité des étudiants **à utiliser les outils/la terminologie de l'analyse littéraire**
- 08 disent que les étudiants ne savent pas **introduire des citations et les commenter**
- 09 pensent que les étudiants n'arrivent pas **à justifier les idées avancées en exposant des arguments.**
- 13 admettent que les étudiants ne savent pas **rédiger un texte cohérent en mettant en valeur son analyse**

- 05 pensent que les étudiants ne savent pas **planifier**
- 01 a répondu : « *un peu de tout* »
- 01 autre s'est exprimé librement : « *surtout à réfléchir et à essayer d'innover et à être plus créatif. Ne plus également se contenter de ce que leur enseignant leur donne comme savoir* ».

Item 14 : Selon vous, quelles sont les compétences (ou les savoirs) requises à la rédaction des commentaires littéraires ?

Nous voulons à travers cette question savoir si les enseignants connaissent les compétences (ou les savoirs) requises pour la rédaction du commentaire littéraire.

Voici les réponses des enquêtés :

- *« La lecture »*
- *« La maitrise de la langue, connaissances littéraires, bien connaitre la technique »*
- *« la compréhension d'un texte- l'analyse textuelle – la synthèse – ses connaissances sur l'œuvre, l'époque et l'auteur »*
- *« connaitre l'organisation du commentaire – les différents courants et mouvements littéraires – les outils stylistiques nécessaires à l'étude d'un texte (figures de styles, champs lexicaux, registres, etc. »*
- *« maitrise de la langue, culture littéraire »*
- *« une bonne maitrise langagière qui recouvre évidemment les aspects syntaxiques, lexicaux et surtout discursifs »*
- *« une bonne connaissance de la langue avec des pré-requis »*
- *« rédiger des phrases, des paragraphes cohérents dans un français correcte »*
- *« d'abord une bonne maitrise de la langue. Ensuite une maitrise de la technique du commentaire. En somme, une compétence linguistique et discursive ».*
- *« compétence linguistique et compétence culturelle »*
- *« compétence de production écrite, compétence littéraire »*
- *« compétence linguistique et compétence socioculturelle »*

- *« compétence rédactionnelles, compréhension de l'écrit, compétence lexicales et grammaticales »*
- *« des compétences linguistiques, des compétences socioculturelles et stratégiques »*
- *« fluidité, argumentation »*
- *« toutes celles que ne possède pas la majorité de nos étudiants. Entre-autres, lire et comprendre un texte, avoir le vocabulaire et la maitrise de la langue nécessaire afin de pouvoir exprimer clairement ses idées (son analyse)… »*
- *« maitrise des bases morphosyntaxiques, maitrise des règles du commentaire, savoirs organiser et planifier ses idées »*

Items 15 : Apprenez-vous à vos étudiants à rédiger des commentaires littéraires ?

- Oui
- Non

Sans tenir compte des programmes (déjà analysés) nous cherchions à travers cette question à savoir si la technique du commentaire littéraire est enseignée dans d'autres matières de la licence de français.

Les résultats montrent que :

- 9 enseignants sur 18 (soit 50%) disent apprendre à leurs étudiants à rédiger des commentaires littéraires
- Les 9 restants (50%) disent ne pas le faire.

Le diagramme suivant montre clairement ce résultat :

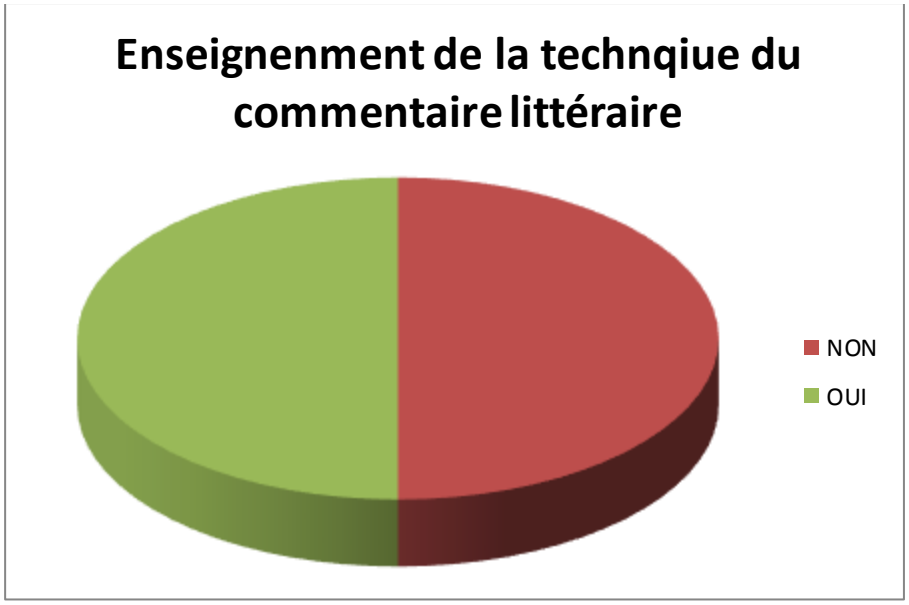


Figure 20 : enseignement de la technique du commentaire littéraire

Ces résultats montrent que le commentaire littéraire serait enseigné dans d'autres matières que celles préconisées par les programmes officiels (CE/EE). Reste à savoir, quelles sont ces matières et combien de temps est consacré à l'apprentissage de la technique.

Item 16 : Si c'est oui,

- **Dans quel(s) module(s) ?**

A cette question, les enseignants ont répondu :

- « dans l'ensemble des modules littéraires… »
- « les modules littéraires »
- « littérature comparée »
- « littérature comparée »
- « littérature de la langue »
- « culture et civilisation »
- « CE/EE »
- « littérature de la langue »
- « EE ».

Sans l'avoir précisé antérieurement dans les programmes de leurs matières, les enseignants des matières littéraires affirment avoir appris à leurs étudiants à rédiger des commentaires littéraires.

- **Combien de temps (de séances) consacrez-vous à l'enseignement de la technique du commentaire littéraire ?**

  - *« 2 à 3 séances »*
  - *« 2 voire 3 »*
  - *« 2 séances »*
  - *« une ou deux »*
  - *« une ou deux »*
  - *« la moitié du temps consacré à la CE/EE »*
  - *« selon le programme, une séance par semaine »*
  - *« une heure la première séance, puis quelques rappels »*

Les réponses montrent que la majorité des enseignants qui affirment apprendre à leurs étudiants à rédiger des commentaires littéraires, parle de « *une à deux séances, voire trois* ». Les autres ont donné des réponses imprécises que nous ne sommes pas parvenus à traduire en terme de temps ou de nombre de séances effectuées « *la moitié du temps consacré à la CE/EE » ??? « Tout au long de l'année » ??? « Selon le programme, une séance par semaine » ???* . Nous avons toutefois, interprété ces réponses comme suit : la technique du commentaire littéraire est abordée (rappelée) à chaque fois que le programme l'exige.

- **Item 17 : Si c'est non, Pourquoi ?**

Cette question est posée pour savoir, pourquoi certains enseignants n'apprennent pas à leurs étudiants à rédiger des commentaires littéraires.

Sur 9 enseignants, 3 n'ont pas donné d'explications, 6 ont donné les réponses suivantes :

  - « *ne figure pas au programme* »
  - *« aucune idée…je n'ai jamais enseigné ce genre de technique »*
  - *« ne fait partie du programme de la CO/EO »*

- *« je n'enseigne pas la technique du commentaire dans une séance particulière parce qu'elle ne figure pas dans les matières que j'enseigne. Cependant, j'en parle et je donne des conseils à mes étudiants pour qu'ils la réussissent dès que l'occasion se présente (particulièrement lors des activités d'écriture.* »
- *« je n'assure pas de modules littéraires* »
  « Je n'ai pas enseigné un module littéraire »

Les réponses données par les enseignants se recoupent :

- la technique du commentaire littéraire ne figure pas dans les programmes des matières qu'ils assurent
- les enseignants en question n'enseignent pas la littérature.

- **Dans quel module sont-ils censés apprendre cette technique ?**

Sur les 18 enseignants interrogés :

- 2 pensent que la technique du commentaire composé doit être enseignée dans les matières littéraires. Notons que ces deux enseignants assurent les matières suivantes : Compréhension et expression écrite, compréhension et expression orale.
- 10 enseignants pensent que la technique doit être apprise en charge par les enseignants de CE/EE : une enseignante de littérature précise : *« en ce qui concerne la L.L.E. [littérature de la langue d'étude], c'est l'application de ce qu'ils ont appris* »
- 4 pensent que la technique doit être apprise conjointement dans les matières littéraires et en CE/EE
- 2 disent en plus du module de CE/EE, la technique doit être enseignée en T.T.U (techniques du travail universitaire).

Item 18 : Vous êtes enseignant de modules littéraires,

- **Connaissez-vous les programmes des modules de Compréhension/ expression écrite (CE/EE) ?**
  - Oui
  - Non

A cette question les réponses étaient comme suit :

- 4 enseignants n'ont pas donné de réponses (ces enseignants n'assurent pas de matières littéraires)
- 8 enseignants déclarent ne pas connaitre les programmes de CE/EE
- 6 enseignants connaissent les programmes de CE/EE.

Malgré l'importance de la matière (coefficient 4), la majorité des enseignantes ignorent les programmes de cette matière.

- **Travaillez-vous en coordination avec les enseignants des modules de langue, en particulier les modules de CE/EE ?**

  - Oui

  - Non

  Pourquoi ?

A cette question :

- 5 enseignants n'ont pas donné de réponses
- 2 enseignants ont répondu OUI. Ils expliquent :
  - *« pour assurer une continuité dans les apprentissages des étudiants »*
  - *« pour ne pas faire la même chose »*
- 11 enseignants déclarent ne pas travailler en coordination avec les enseignants de langue, notamment ceux de CE/EE. Ces enseignants donnent les explications suivantes :
  - « *rares sont les enseignants qui travaillent en coordination avec les enseignants d'autres modules. »,*
  - « *l'occasion ne s'est pas présentée pour faire une coordination »,*
  - *« un vrai problème dans nos pratiques pédagogiques, on ne trouve malheureusement aucune synergie entre les enseignants de la littérature et les enseignants de la didactique du FLE »*
  - *« une question de disponibilité je pense »*
  - *« probablement, pas de nécessité à le faire »*
  - *« franchement j'aimerai bien, mais comme je débute, donc je n'ai eu le temps que de faire connaissance avec le programme et les enseignants de*

la matière que j'enseigne, ceci dit une fois avoir maitrisé le mien, je le ferai avec grand plaisir. Ce sera toujours un acquis et un plus ».

- *« une question de disponibilité »*
- *« pas spécialement les profs n'arrivent pas à coordonner leurs cours »*
- *« quand les cours débutent leur programme est déjà établi. Le cours sur le commentaire est programmé vers la fin de l'année. Or, nous en aurions besoin plutôt. Donc, à quoi bon travailler en coordination ».*
- *L'occasion ne s'est jamais présentée »*

Ainsi d'après ces réponses, nous déduisons que les enseignants des matières littéraires ne coordonnent pas avec ceux de CE/EE. C'est une question de disponibilité pour certains. D'autres n'en voient pas l'utilité. D'autres encore pensent qu'il manque une certaine synchronisation entre les programmes des matières littéraires et ceux de CE/EE. D'autres par contre, regrettent qu'il n'y ait pas de coordination entre les enseignants des différentes matières.

Item 19 : si vous êtes enseignant du module de CE/EE,

- **Connaissez-vous les programmes des modules littéraires ?**

- Oui
- Non

Sur les 18 enseignants interrogés :

- 8 n'ont pas donné de réponse (ces enseignants ne sont pas concernés par la CE/EE).
- 1 enseignante dit connaitre les programmes des modules littéraires.
- 11 enseignants avouent ne pas connaitre les programmes des matières littéraires.

- **Travaillez-vous en coordination avec les enseignants des modules littéraires ?**

- Oui
- Non

Pourquoi ?

A cette question nous avons obtenu les réponses suivantes :

- 10 enseignants ont répondu Non.
- 08 enseignants n'ont pas donnée de réponse étant donné qu'ils n'assurent pas de matières littéraires.

Voici les explications données par certains enquêtés :

- *« aucun enseignant de module littéraire ne m'a sollicité pour une quelconque coordination entre mon module et el sien »*
- *« on aimerait bien qu'il y ait une coordination entre les enseignants qui assurent d'autres modules que les nôtres. Seuls les enseignants qui assurent le même modules qui ont l'habitude de faire une coordination »*
- *« (voir Q18) un vrai problème dans nos pratiques pédagogiques, on ne trouve malheureusement aucune synergie entre les enseignants de la littérature et les enseignants de la didactique du FLE »*
- *« les programmes (les instructions officielles) ne le recommandent pas et cela n'a jamais fait partie des traditions du département de français »*
- *« les enseignants littéraires ont toujours travaillé seuls »*
- *« ma spécialité ou discipline n'est en aucun cas en lien avec la littérature »*
- *« l'administration ne l'a pas demandé »*
- *« ça n'a pas été envisagé pédagogiquement »*

Item 20 : d'après-vous, la coopération entre les enseignants de littérature et les enseignants des modules de langue, permet-elle l'amélioration de la compétence discursive des étudiants de licence de français, notamment en ce qui concerne la rédaction des commentaires littéraires ?

- Oui
- Non
- **Selon votre réponse, dites**
- **Comment ?**
- **Pourquoi ?**

A cette dernière question, nous avons obtenus les résultats suivants :

- 15 enseignants sur 18 pensent que la coopération entre enseignants de langue et ceux de littérature permettrait l'amélioration de la compétence discursive

des étudiants de licence de français, en particulier leur aptitude à rédiger des commentaires littéraires.

- 3 enseignants n'ont pas donné de réponse.

Aux questions « comment ? » et « pourquoi ? » les enseignants ont répondu :

- « *les enseignants des modules littéraires devraient demander aux enseignants des modules de langue d'enseigner des programmes qui faciliteraient aux étudiants la lecture/compréhension des textes littéraires et l'analyse du discours littéraire* » : « *une bonne coordination entre les enseignants de langue et ceux des modules littéraires permettrait aux étudiants l'acquisition de différentes compétences* ».
- « *les enseignants de littérature feront le constat puis le bilan des lacunes des étudiants dans la rédaction des commentaires, facilitant ainsi, l'intervention des enseignants des modules de langue. Intervention qui sera plus opératoire et efficace.* »
- « *qui dit coopération, dit entraide et coordination, ce qui permet de gagner plus de temps, sachant les lacunes des étudiants, on pourra y remédier et les faire avancer de différentes manières.* » : « *la coopération et l'entraide entre enseignants est la clé de la réussite* ».
- « *en coordonnant leurs cours en fonction des besoins et objectifs des matières littéraires.* » : « *chaque discipline/matière devrait être le complément de l'autre* »
- « *en utilisant des supports littéraires* » : « *la littérature aide à développer une compétence linguistique* »
- « *en travaillant sur les même modèles* »
- « *bien sûr qu'il pourrait y avoir amélioration de la compétence discursive dans la mesure où lire permettrait l'enrichissement lexical et du vocabulaire ainsi que la mise en place de la cohérence du discours. Cependant, l'enseignement de la littérature doit amener l'étudiant à lire puis à réfléchir sur le texte et non l'inverse* ».
- « *proposer des contenus littéraires à des étudiants permets de travailler la langue, de développer des savoirs culturels et discursifs* »
- « *les contenus doivent se compléter* » : « *pour éviter la répétition et permettre une vraie progression* »

- *« absolument, on pourrait par exemple travailler davantage les techniques rédactionnelles que préconisent les enseignants littéraires pendant les séances d'expression écrite, s'ils estiment que le commentaire est plus recommandé que la dissertation, il serait préférable d'organiser des séances de renforcement rédactionnels avec les étudiants en travaillant plus la dissertation et ainsi on atteindra sans aucun doute une maitrise optimale et un meilleur rendement de la part de ces derniers. »*
- *« acquérir une compétence linguistique dans les modules de langue permettrait aux apprenants de mieux lire et comprendre les œuvres littéraires et de développer leur compétence discursive, communicative, voire même culturelle » : « les programme des différents modules devraient se compléter pour assurer aux apprenants l'acquisition de différentes compétences ».*
- *« un travail de coopération sera bénéfique pour l'amélioration des compétences discursives, cela permettra de signaler et mettre en évidence les éléments qui aident ou bloquent les étudiants à bien rédiger »*
- *« cela sera bénéfique à la fois pour les étudiants et pour les enseignants puisque ce sera une collaboration qui travaillera à une meilleure restructuration des besoins du public ».*

Même si les enseignants interrogés n'expliquent pas clairement (concrètement) comment doit se faire la coordination entre les différentes matières, ils sont tous unanimes quant à la nécessité de travailler en collaboration. Ils pensent que celles-ci amènerait les étudiants à améliorer leurs compétences en production écrite, notamment lors de la rédaction de commentaires littéraires. Certains ont émis des réflexions qui rejoignent notre vision des choses. En parlant de la notion de temps « *ce qui permet de gagner plus de temps »,* en suggérant l'utilisation de modèles *« en travaillant sur les mêmes modèles »,*et en parlant de répétitions dans les programmes *« pour éviter la répétition et permettre une vraie progression »* certains enseignants rejoignent le fond de notre pensée et appuient notre réflexion.

3.1- Interprétation des résultats du questionnaire :

Selon les résultats du dépouillement nous pouvons affirmer que, la variété des profils des enquêtés nous permet de dire que l'échantillon sélectionné (qui a bien voulu participer à cette enquête) est plus ou moins représentatif de la population interrogée. Les réponses données à la première question de la catégorie B (les matières enseignées) renforcent ce constat. L'ensemble des enseignants interrogés assurent presque l'intégralité des matières de la licence, ce qui donne plus de fiabilité aux données recueillies.

Ce questionnaire, rappelons-le, visait un double objectif : recueillir des informations utiles pour notre recherche (expérimentation) et vérifier notre deuxième hypothèse de recherche (Le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée, et le temps - que nous pensons insuffisant - accordé à cet exercice, ne permettraient pas l'acquisition de cette forme discursive). De ce fait, les résultats obtenus nous ont permis de dire que :

Tous les genres littéraires sont enseignés dans les matières littéraires de la licence de français de Blida 2. Une grande variété d'œuvres littéraires et d'ouvrages théoriques est utilisée en guise de supports écrits dans les différentes matières littéraires. Nous pensons donc que la richesse de la bibliographie utilisée, permet l'acquisition d'un savoir littéraire considérable. Un savoir qu'il faudrait exploiter lors de l'enseignement/apprentissage de la technique du commentaire littéraire. Les enseignants de la matière intitulée compréhension et expression écrite, pourraient puiser de ce réservoir d'œuvres et de textes, afin d'apprendre à leurs étudiants de rédiger des commentaires littéraires performants. Cependant, les réponses des enquêtés nous laissent croire que très peu d'enseignants voient en la langue et la littérature deux disciplines qui se complètent. Nous avons vu dans notre partie conceptuelle, que la littérature ne peut être dissociée de la langue. Le texte littéraire constitue selon Proscolli et Voulgaridis: « *un support précieux pour le développement avantageux de tant de compétences générales que de compétences communicatives et langagières des apprenants* » (2006 : 34). Les réponses des enseignants montrent pourtant, qu'il existe deux groupes d'enseignants bien distincts. Les uns (la majorité) se voient comme des enseignants de français qui enseignent la langue et qui semblent oublier que la littérature en fait une partie intégrante. Les autres (une minorité) se voient comme des

enseignants de littérature mais accordent tout de même une grande importance à l'enseignement de la langue.

Ainsi, tout en reconnaissant l'utilité de l'enseignement du texte littéraire « *le texte littéraire est un texte authentique* », « *il permet l'acquisition d'une compétence linguistique* », « *il aide à acquérir une compétence culturelle* » etc., les enseignants de langue négligent l'enseignement de ce dernier. Ils pensent que le texte littéraire doit être enseigné mais uniquement dans les matières littéraires. De ce fait, nous pouvons dire que ces données nous ont amenée à déduire qu'il existe une barrière importante entre l'enseignement/les enseignants des matières littéraires et l'enseignement / les enseignants des autres matières.

Par ailleurs, les données recueillies montrent que les enseignants reconnaissent tous l'utilité de l'apprentissage de la technique du commentaire littéraire en licence de français. Deux réponses ont attiré plus particulièrement notre attention. Elles reprennent les idées que nous avions émises dès le départ de notre recherche : « *[le commentaire littéraire]* ***est une des techniques pour ne pas dire l'unique de l'évaluation écrite chez les étudiants*** » et « *La non-maitrise de cette technique est* ***l'une des causes de l'échec*** ». Les résultats révèlent en effet, que le commentaire occupe le premier rang quant au choix des enseignants dans la formulation des sujets d'examen. Cela nous amène à valider avec certitude notre constat de départ ainsi que le choix de notre thème : le commentaire littéraire est l'une des techniques privilégiées des enseignants du département de français à travers laquelle ils évaluent leurs étudiants.

Cependant, les enseignants avouent que leurs étudiants rencontrent des difficultés à l'écrit. Ces difficultés sont encore plus importantes en ce qui concerne les commentaires littéraires : les étudiants ne maitrisent pas la méthodologie du commentaire littéraire. Etonnamment, 50% des enseignants interrogés, ne prennent conscience de ces difficultés que lors des examens. Ce qui nous permet de déduire que 50% des enseignants négligent la production écrite et ne proposent pas des activités d'écriture à leurs étudiants avant les examens.

Ainsi, 50% des enseignants qui, tout en reconnaissant l'utilité de l'apprentissage du commentaire littéraire, n'enseignent pas la technique à leur étudiants. Les autres consacrent quelques séances au commentaire littéraire (une à trois séances). Quoi qu'il en soit, les résultats montrent que le temps accordé à l'enseignement/apprentissage de

la technique est largement insuffisant. Et cela est dû au fait que les enseignants de langue pensent qu'il appartient aux enseignants de littérature d'apprendre aux étudiants à rédiger des commentaires littéraires. Ils considèrent ce dernier comme une technique purement littéraire. Les enseignants de littérature pensent, de leur côté, qu'il appartient aux enseignants de langue (CE/EE et TTU en particulier) d'apprendre la technique aux étudiants pour qu'ils puissent l'appliquer en littérature : « *« en ce qui concerne la L.L.E. [littérature de la langue d'étude], c'est l'application de ce qu'ils ont appris* ». En fait, ne connaissant pas bien les programmes des uns et des autres, les enseignants, qui admettent l'absence de toutes sortes de coordination entre les des différentes matières, n'arrivent pas à déterminer dans quelles matières précisément, la technique du commentaire composé doit-elle être enseignée. Tous pensent que la charge incombe aux autres. Nous déduisons donc, que les différentes matières de la licence de français ''souffrent'' d'un cloisonnement important. Ce dernier est très marqué en ce qui concerne les matières à caractère littéraires et celles de la langue (en particulier la CE/EE où les techniques spécifiques à l'analyse littéraires devraient être enseignées). Cela se répercute négativement sur la qualité de l'enseignement, notamment sur celle de l'écrit. L'enseignement/apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire qui, nous l'avons vu dans notre partie théorique, exige de multiples compétences (dont quelques-unes sont citées par les enquêtés) et un entrainement intensif, n'est pas suffisamment pris en charge.

4. Analyse globale et conclusions

➢ Concernant l'analyse des copies

Hormis l'explication linéaire et la paraphrase que les étudiants semblent pertinemment éviter, et sans compter les maladresses linguistiques qui ne semblent pas constituer un handicap fondamental lors de la rédaction de commentaires littéraires, l'analyse diagnostique des copies d'examen des étudiants de 3ème année de licence de français nous a permis d'identifier et d'énumérer les dysfonctionnements constatés chez ces étudiants. Il s'agit essentiellement de la méthodologie du commentaire composée qui n'est pas acquise.

Nous récapitulons ici les principaux défauts enregistrés :

Au niveau de l'introduction :

Dans la grande majorité des copies nous avons noté :

- Soit l'absence totale des éléments constitutifs de l'introduction du commentaire littéraire : accroche, description rapide de l'œuvre, situation de l'extrait, problématique, annonce du plan.
- Soit la présence d'un ou deux éléments de l'introduction mais présentés de manière maladroite et superficielle : il s'agit le plus souvent de l'accroche et de la problématique.

Au niveau du développement

Dans la quasi-totalité des copies analysées le développement est court et superficiel. Les étudiants racontent brièvement la scène décrite dans l'extrait puis répondent aux questions posées sans aucune analyse. Les axes de lecture ne sont pas définis, et la mise en page n'est pas respectée.

Au niveau de la conclusion

- Plusieurs copies ne comportent pas de conclusion
- Les autres, comportent des conclusions brèves qui ne contiennent pas les éléments requis pour la technique.

De manière générale, l'analyse des copies nous a permis de recenser les défauts récurrents :

- Absence ou brèves situation de l'extrait
- Absence de problématique/ problématique mal formulée ou noyée dans le plan
- Absence de plan
- Axes de lecture non définis
- Absence d'analyse /courtes analyses superficielles
- Non respect de certains points de la consigne/ Réponses directes sans aucune analyse/ Illustrations non commentées.
- Absence d'instruments d'analyse
- Séparation fond et forme
- Absence d'exemples
- Développement inachevé
- Absence d'argumentation
- Absence de connaissances et/ou de références littéraires et culturelles en rapport avec le texte

- Exemples et citations mal introduits
- Absence de conclusion/conclusion courte ou superficielle
- Absence de réponse à la question de la problématique
- Absence de récapitulation des éléments du plan
- Absence d'élargissement.
- Absence de mise en page
- Absence de mise en texte.

Ceci étant, l'analyse des copies d'examens des étudiants sélectionnées, nous a permis d'un côté d'identifier les disfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires et de confirmer, de l'autre, notre première hypothèse de recherche. Nous pouvons donc confirmer que les étudiants de français de Blida 2 ne maitrisent pas la méthodologie générale du commentaire littéraire.

- **Concernant l'analyse documentaire**

Le commentaire littéraire est présent dans toutes les épreuves sommatives de la licence de français, plus précisément dans les matières littéraires. Sa maitrise est une condition pour l'obtention de la licence et la poursuite des études jusqu'au Master, voire jusqu'au Doctorat. Or le temps que lui accordent les programmes de la licence et les incohérences constatées au niveau de la présentation de ces programmes nous laissent croire que la méthodologie du commentaire littéraire est mal enseignée ou plutôt peu enseigné. Cela dit, l'analyse documentaire que nous venons d'effectuer nous permet de confirmer une partie de notre deuxième hypothèses de recherche : celle qui stipule que le temps accordé à l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire est insuffisant et ne permet pas l'acquisition de cette compétence**.**

- **Concernant le questionnaire**

Les données recueillies par le biais du questionnaire dûment rempli par les enseignants du département de français de Blida 2, nous permettent de confirmer notre deuxième hypothèse de recherche. Nous pouvons à présent affirmer que le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée, et le temps insuffisant accordé à cet exercice, ne permettent pas l'acquisition de cette forme discursive.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que le commentaire littéraire est présent dans la majorité des épreuves des matières littéraires de la licence de français de Blida 2. Sa maitrise est une condition pour l'obtention de la licence et la poursuite des études jusqu'au Master, voire jusqu'au Doctorat. Pourtant, arrivés en 3ème année de licence, les étudiants de français, éprouvent toujours des difficultés à rédiger des commentaires littéraires performants. Nos enquêtes sur le terrain nous ont permis d'énumérer les dysfonctionnements relatifs à la rédaction de ce type discursif. Ces dysfonctionnements se situent au niveau de la méthodologie du commentaire littéraire qui n'est pas acquise. L'absence de coordination entre enseignants de littérature et ceux des autres matières et le peu de temps accordé à l'enseignement de la méthodologie entravent l'accès à cette compétence. Cela dit, nos enquêtes sur le terrain nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche. Nous pouvons à présent, affirmer que les étudiants de licence de français de l'ULAB2 ne maitrisent pas la méthodologie générale du commentaire littéraire. Cela est dû au cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie est enseignée et au peu de temps qu'accordent les programmes à cet exercice.

Cet état de fait et les résultats obtenus nous ont poussée à réfléchir aux solutions qui permettraient aux étudiants de français d'acquérir, dès la première année de licence, la méthodologie du commentaire littéraire. Nous pensons donc, que l'acquisition de la méthodologie du commentaire littéraire par les étudiants de licence de français de L'ULAB2, sera possible grâce à :

- La suppression des barrières existant entre les matières à caractère littéraires et les autres matières, de manière à réinvestir les savoirs acquis en littérature lors de l'apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire.
- Un apprentissage méthodique de la technique du commentaire littéraire ;
- L'utilisation ou l'exploitation de modèles de commentaires littéraires
- Un entrainement progressif et intensif à la rédaction de commentaires littéraires.

Ces suggestions nous ont amenée dans la dernière partie de notre recherche à mettre en place un dispositif permettant aux étudiants de s'entrainer progressivement et intensivement à la méthodologie du commentaire littéraire.

TROISIÈME PARTIE : ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF D'AIDE À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA MÉTHODE DU COMMENTAIRE LITTÉRAIRE

Comme nous l'avons précisé dans notre partie théorique, le commentaire littéraire est un exercice complexe présentant une double difficulté : savoir lire et interroger un texte littéraire afin de dégager ses enjeux ; savoir interpréter et organiser ensuite les idées et les indices trouvés pour bâtir un plan cohérent. Toutefois, aussi difficile et complexe soit-elle, la méthode du commentaire littéraire s'apprend et s'acquiert grâce à l'apprentissage de la technique d'un côté et à un travail d'entrainement intensif de l'autre. Véronique ANGLARD, dans son ouvrage intitulé *Le Commentaire composé*, s'adresse aux étudiants qui préparent différentes épreuves des examens et concours et leur explique que la méthode du commentaire et « *l'intuition* » que ressent le lecteur face au texte littéraire peuvent « *s'éduquer afin [...de] mieux dégager les idées et les procédés de l'auteur* ». (Véronique Anglard, 2000 :08). Un peu plus loin elle explique, qu'en dépit de sa difficulté, l'interprétation d'un texte littéraire qui varie d'un lecteur à un autre, reste limitée en ce qui concerne le contenu essentiel du commentaire composé. Elle dit qu' :

> « *Apprendre à faire des commentaires composés [...] permet d'aller vers la signification juste du texte, qui ne varie pas fondamentalement, d'un lecteur à l'autre. Sinon, il existerait une infinité de commentaires possibles ; or, même s'il existe des variations, l'interprétation générale demeure identique à elle-même* ». (Véronique ANGLARD, 2000 :08)

Elle précise, toutefois qu'il n'existe pas pour autant une méthode « *unique et applicable à tous les textes* » (Véronique ANGLARD, 2000 : 06)

Aussi, en nous appuyant sur les notions théoriques convoquées dans la première partie de notre recherche et en nous inspirant des méthodes proposées par Véronique Anglard, Emmanuelle Blanc et Laurent Fourcaut, dans leurs ouvrages respectifs, Le commentaire composé (2000), *Le commentaire littéraire, méthode et application (2014), Le commentaire composé* (2013), nous proposons dans cette dernière partie, une démarche pour la rédaction de commentaires littéraires. Cette démarche prend appui sur les résultats obtenus lors de nos investigations sur le terrain.

Nous pensons donc que l'acquisition de la méthodologie du commentaire littéraire serait possible grâce à :

- La suppression des barrières existant entre les matières à caractère littéraires et les autres matières, de manière à réinvestir les savoirs acquis en littérature lors de l'apprentissage de la méthodologie du commentaire littéraire.
- Un apprentissage méthodique de la technique du commentaire littéraire ;
- L'utilisation ou l'exploitation de modèles de commentaires littéraires
- Un entrainement progressif et intensif à la rédaction de commentaires littéraires.

Nous avons ainsi élaboré un diapositif d'aide permettant aux étudiants de s'entrainer progressivement et intensivement à la méthodologie du commentaire littéraire.

Nous avons donc décidé de mener une expérimentation auprès des étudiants de première année de licence de français et ce, afin de tester l'efficacité de la méthode que nous proposons. Pour ce faire, nous commencerons d'abord par présenter notre public et justifier notre choix. Nous présenterons ensuite la méthode ou le dispositif d'aide à d'enseignement/apprentissage du commentaire composé que nous avons conçu, et dans lequel nous exploiterons (après avoir procédé au recensement des pré-requis[82]) les notions acquises par nos étudiants ainsi que les textes littéraires étudiés au préalable.

Cela dit, nous proposerons à nos étudiants une méthode complète et détaillée qui concerne les éléments invariants de l'exercice. Nous leur apprendrons à réinvestir leurs connaissances antérieures afin d'apprendre la technique du commentaire littéraire. C'est pourquoi, nous utiliserons comme supports, des textes bien connus de nos étudiants. En outre, et afin de consolider l'apprentissage de la méthode, nous leur proposerons des exercices d'entrainement qui leur permettront d'acquérir progressivement les étapes de la méthode.

Enfin, et afin d'évaluer les résultats de l'expérimentation d'un côté et de vérifier l'efficacité de la méthode, nous proposerons aux étudiants des textes similaires aux textes proposés dans la démarche et nous leur demanderons de préparer la rédaction des commentaires littéraires en dégageant leur plan général. Les résultats obtenus seront analysés et discutés. Nous n'omettrons pas par ailleurs, de citer les difficultés rencontrées ainsi que limites de cette expérimentation.

[82] Voir annexe 13

CHAPITRE I : proposition d'une méthode d'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire

Le commentaire littéraire est un exercice qui exige une double compétence :

- Analyser dans le détail un texte littéraire en abordant son aspect formel et ses différentes formes d'écriture
- Construire et rendre compte par écrit d'un schéma de réflexion sur la lecture faite du dit texte.

Son acquisition nécessite beaucoup d'entrainement. Voilà pourquoi, nous avons élaboré un dispositif d'aide à l'enseignement /apprentissage de la méthode du commentaire composé destiné au étudiants de 1ère année de licence de français (système LMD)

Nous commencerons donc par leur proposer un modèle de démarche détaillé, mais loin d'être exhaustif, de la méthodologie du commentaire littéraire. Cette démarche, reposera, entre-autres, sur leurs compétences linguistiques, culturelles et discursives, ainsi que sur leurs connaissances antérieures. .

1- Conditions d'élaboration de la méthode

Nous tenons tout d'abord, à préciser que le dispositif d'aide à l'enseignement/apprentissage de la méthode du commentaire littéraire que nous avons élaboré et que nous proposons aux étudiants de la première année de français, tient compte des pré-requis[83] de ces derniers. Le recueil de données effectué au préalable grâce à la récupération des programmes de la première année et des différentes répartitions ainsi que les informations fournies par les enseignants par le biais du questionnaire, nous ont permis de recenser les notions et les compétences acquises (supposées acquises) par les étudiants de 1ère année L.M.D. Nous présenterons cet inventaire sous forme d'un tableau récapitulatif, consultable en annexe 14.

Notons toutefois, que nous n'avons retenu que les matières dont les contenus peuvent être réinvestis lors de l'enseignement/apprentissage de la technique du commentaire littéraire.

1.1.Choix et objectifs

Avant de présenter notre méthode, nous tenons à présenter les objectifs de celle-ci ainsi que le choix du public et des supports :

[83] Nous avons à partir des programmes de la licence et des répartitions semestrielles, fait l'inventaire des notions et des compétences acquises par nos étudiants. (Voir annexe : 14)

1.1.1- Les objectifs de la méthode

Enseigner aux étudiants de 1ère année de français la méthode générale du commentaire littéraire :

- Comment faire apparaitre l'intérêt et l'originalité d'un texte à partir d'une analyse minutieuse.
- Comment interpréter les indices textuels
- Comment dégager les axes de lectures
- Comment planifier
- Comment rédiger l'introduction et la conclusion d'un commentaire composé
- Entrainer progressivement les étudiants à la méthodologie du commentaire composé en utilisant des modèles

1.1.2- Le choix du public

Pourquoi les étudiants de première année ?

Nous avons choisi de travailler avec les étudiants de première année pour les raisons suivantes :

a- La technique du commentaire fait partie des programmes de la première année de licence.

b- Le commentaire littéraire est un exercice complexe dont l'acquisition nécessite beaucoup de temps et d'entrainement. Si nous voulons faire acquérir la technique aux étudiants de licence de français et parvenir à des résultats satisfaisants en aval (en 3ème année de licence), c'est en amont qu'il faudrait intervenir c'est-à-dire, dès la première année de licence.

2- La démarche

Durée : 3 x 1h30

2.1- Définition du commentaire littéraire

Selon P. LEHU (1999 : 149)

- « *Le commentaire est le produit de l'acte de commenter, c'est-à-dire, lire, étudier, expliquer un texte, construire un sens, évaluer, apprécier les choix effectués par l'auteur…*

- *L'adjectif « littéraire » indique que le texte proposé au commentaire est littéraire, qu'il appartient aux genres considérés comme littéraires (roman, nouvelle, conte ; théâtre, poésie, essai, autobiographie, lettre…) ; d'autre part, le commentaire rédigé (…) est lui aussi littéraire, c'est-à-dire qu'il met au jour l'intérêt, les qualités littéraires d'un texte littéraire, en recourant à des instruments d'analyses littéraires.*
- *Le commentaire littéraire est organisé, structuré, selon divers plans possibles, autour d'une ou plusieurs problématiques d'écriture (le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'autobiographique, le fantastique…) ou autour de thématiques (la nature, la femme, l'amour, l'enfant, la mort, l'angoisse, la lumière…)* »

Il :

- peut faire l'objet d'un libellé particulier, c'est-à-dire d'une question principale qui constituera la problématique du devoir et autour de laquelle s'articuleront les axes de lecture
- peut ne pas faire l'objet d'un libellé particulier et doit suivre les étapes de la méthodologie générale de l'exercice.

2.2- Comment cerner le texte et dégager ses enjeux ?

Devant un texte littéraire à commenter, il faut toujours commencer par faire une lecture nonchalante, naïve :

- Interroger le paratexte,
- Faire des hypothèses de sens,
- Essayer de comprendre globalement le sens du texte,
- Découvrir les émotions ou les surprises réservées par le texte,
- S'abandonner au plaisir de lire

Une fois familiarisé avec le texte, il faut le relire plusieurs fois et procéder systématiquement à son questionnement : quel est le **thème du texte** ? Quel est son **genre littéraire** ? Quelle est sa **tonalité** ou son **registre littéraire** ? Quel est son **intérêt** (historique, philosophique, sociologique, psychologique, etc.). Pour répondre à ses

questions, il faut d'abord relever tous les éléments qui ressortent du texte et qui lui donnent du relief. Ces éléments pourront être réutilisés plus tard comme arguments.

Devant le nombre important d'éléments à extraire d'un texte littéraire, il est conseillé, de se montrer méthodique et de prévoir plusieurs grilles de lectures (5 ou 6 pour être précis).

2.2.1- Lire le texte au travers des grilles de lecture

Voici des exemples de grilles de lecture contenant chacune les aspects susceptibles d'apporter des éléments de réponse relatifs aux enjeux du texte à analyser :

Première grille de lecture : la structure du texte et progression thématique

Se poser les questions suivantes :

- Comment le texte est-il construit ? Est-il divisé en paragraphes ? en strophes (pour un poème) ? sont-ils (elles) évidents(es) ?
- Quels sont les liens logiques ?

Il faut relever systématiquement tous les liens logiques contenus dans le texte (cause, conséquence, addition, opposition, etc.) ⟹ ils donnent une idée sur la structure du texte (progression, opposition, etc.)

- Qu'en est-il de la versification (s'il s'agit d'un poème) ?
- Quel titre donner à chaque partie ? ⇨ pour trouver la progression thématique
- Le texte comporte-t-il des dialogues ou des répliques (pour le théâtre) ?

⇨ il faut savoir que les dialogues structurent les textes.

➢ Dans une pièce de théâtre par exemple, les répliquent sont parfois très longues

➢ Dans un roman, la narration est parfois interrompue par des échanges de paroles.

➢ Nous rencontrons parfois des récits enchâssés : un personnage qui raconte l'histoire d'un autre personnage qui lui-même raconte l'histoire d'un autre personnage. Exemple : Les Mille et une nuits[84]

➢ Citons le cas aussi des mises en abyme

- Qu'en est-il de l'énonciation ? Qui parle ? A qui ?
- Ya-t-il un narrateur ? plusieurs narrateurs ?

---

[84] Les contes des milles et une nuit « *ont une origine très ancienne et incertaine. Les noms des personnages Schéhérazade et Schariar et la tradition laissent penser que la source est persane. Cependant les contes relèvent de la civilisation arabe et de l'Islam* » (DOBRANSKY Michel, 1995 : 36)

- Quel est le point de vue du narrateur (la focalisation employée) ? autrement dit : qui voit ? Sommes-nous devant une focalisation externe[85] ? Interne[86] ? Ou zéro [87]?

Deuxième grille de lecture : les personnages

1- Se poser les questions suivantes :

- Quel est le rôle joué par le(s) personnages(s) ?
- Comment est-il (sont-t-ils) décrit(s) ?
- Le(s) personnage(s) parle(nt)-il(s) ? ses (leurs) pensées sont-elles rapportées ?
- Y a-t-il un personnage qui parle plus que les autres ?
- Le personnage est-il lui-même narrateur ? s'agit-il d'une autobiographie ? de récits enchâssés ?
- Le personnage-narrateur est-il présent tout au long du texte ? utilise-t-il la première personne du singulier jusqu'à la fin du texte ?
- Le personnage est-il acteur des événements qu'il raconte ou bien raconte-t-il des événements auxquels il ne participe pas ?
- Les personnages sont-ils les mêmes du début jusqu'à la fin de l'œuvre, ou bien y a –t-il un (des) personnage(s) qui surgit (surgissent) ou qui disparait (disparaissent) au milieu de l'œuvre ?
- Y a-t-il un (des) personnage(s) évoqué(s) mais qui ne participe(ent) pas à l'histoire ?
- Le(s) personnage(s) a-t-il (ont-ils) une fonction symbolique ?
- Représente(nt)-il(s) un type social ?
- Quels sont les rapports entre les personnages ? qui agit ? qui subit ? etc.

2- Relever les noms propres, les prénoms des personnages.

3- Définir les rôles des personnages en se référant au schéma narratif de Greimas (PEYROUTET Claude (2005 : 14)

- Le destinateur : il peut donner un objet, confier une mission
- Le destinateur : Il reçoit un objet, est chargé d'une mission

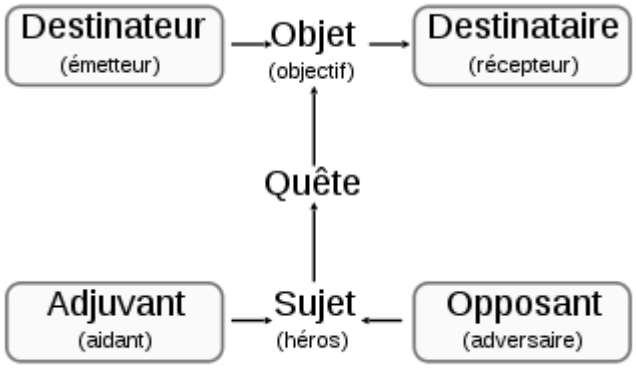
---

[85] Focalisation externe, ou point de vue externe «*le narrateur est un témoin qui ne relate que ce qu'il a vu, entendu avec* ***objectivité****. Il ne sait rien d'autre. Ne joue pas un rôle dans les faits relatés* » (Chantal ALBORA et Alain PROST, 1995 : 20)

[86] Focalisation interne ou point de vue interne : « *le narrateur est un personnage du récit. On l'appelle le narrateur –personnage. Tout ce qui est décrit, vu, l'est à travers son regard. Sa vision est donc* ***subjective*** » (Ibid.)

[87] Focalisation zéro point de vue par en-dessus ou omniscient : «*le narrateur est omniscient. Il voit tout à différents endroits ; il sait tout des différents personnages, ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ressentent, ce qui va leur advenir, leur passé* » (Ibid.)

- Le sujet : il accomplit ou veut accomplir une action
- L'objet : il est visé par le sujet
- L'adjuvant : il aide le sujet, il en est l'auxiliaire
- L'opposant, il empêche le sujet d'agir



4- S'intéresser particulièrement puis relever les pronoms personnels, « nous » et « on ». Qui désignent-ils ?

5- Relever les tournures impersonnelles : exemple, il a fallu, il est important, etc. Elles peuvent signifier quelque chose !

6- Relever le sujet des verbes : sont-ils humains ou non humains ?

7- Repérer les reprises pronominales et les pronoms démonstratifs : ce, celui-là, ce dernier, celle-ci, celle-là, ceux-ci, etc. A qui ou à quoi se rapportent-ils ?

Troisième grille de lecture : l'espace et le temps

La cadre spatio-temporel permet de situer l'intrigue.

1- Se demander toujours :

- Quels sont les temps employés ? Présent, imparfait, plus que parfait ? etc.
- Quels est leurs valeurs ? la valeur des temps permet de faire des interprétations. Exemple : le plus-que-parfait est le temps idéal pour les flash-back ou ce qu'on appelle analepses[88] . L'imparfait indique parfois la durée (imparfait duratif).
- Comment progresse le temps ? est-ce qu'on avance lentement ? rapidement ? l'histoire dure-t-elle des heures ? des jours ? des mois ? des années ? présence d'ellipses narratives[89] ?

[88] Définition de Wikipédia Encyclopédie libre : l'analepse « correspond à un retour en arrière, au récit d'une action qui appartient au passé. Elle consiste à raconter après-coup un événement ». https://fr.wikipedia.org/wiki/Analepse

2- Relever les indicateurs temporels : avant, après, pendant, au moment où, plus tard, etc.

3- Relever les noms des lieux cités. Accorder une attention particulière aux moments où l'on change de lieu.

Quatrième grille de lecture : La syntaxe et le rythme

S'intéresser :

⇨**Aux phrases** : la phrase peut être simple (sujet- verbe – complément) ou complexe (sujet – verbe – complément – proposition subordonnée)

Il existe aussi des types de phrases qui peuvent déterminer le sens dans un texte. Par exemple :

a- Les phrases déclaratives précisent les faits ;

b- Les phrases exclamatives peuvent souligner une certaine subjectivité ;

c- Les phrases interrogatives peuvent :

- Etre suivies de réponses ;
- Formuler des hypothèses ;
- Relever de la rhétorique : il faut chercher, à ce moment-là, une réponse implicite, souvent négative.

⇨**A la ponctuation**

Il faut accorder une attention particulière aux :

a- Parenthèses et tirets longs : qui permettent de connaitre le point de vue personnel de l'auteur

b- Emplacements des points : les phrases longues peuvent correspondre à des périodes. Les phrases très courtes servent parfois à provoquer la peur ou la surprise.

c- Virgules : lorsqu'il ya beaucoup de virgule dans une phrase, on parle d'énumération[90]. Celles-ci peuvent révéler la logique du texte. On peut avoir par exemple une gradation[91], une structure en miroir[92] ou un chiasme[93].

---

[89] Définition de Wikipédia Encyclopédie libre : Omission d'une séquence temporelle dans une action dramatique afin, soit d'accélérer le récit pour des raisons de commodité, soit pour dissimuler une information au lecteur ou au spectateur. L'expression « Deux semaines plus tard » révèle la présence d'une ellipse dans le récit. (https://fr.wikipedia.org/wiki/Ellipse_(rh%C3%A9torique)

[90] Enumération : elle « *consiste à énoncer à la suite les différents composants d'un tout ou les différentes particularités d'une entité* » (BETH Axelle et MARPEAU Elsa (2005 : 50)

Remarque : s'il n'y a pas de logique dans les énumérations, c'est qu'il y a une volonté à créer un désordre ou une absurdité.

Cinquième grille de lecture : les verbes

S'intéresser particulièrement aux :

1) **Voix** : les verbes sont-ils à la voix passive ou active ? La voix peut révéler qui agit et qui subit les actions dans un texte ;

2) **Types de verbes**

Il en existe cinq :

Les verbes d'action : comme marcher, courir, grimper, etc.

- Ils rendent le texte dynamique.
- Ils peuvent servir aussi à animaliser ou à rendre mécanique les personnages.

Les verbes d'état : comme être, paraitre, devenir, etc.

- Ils peuvent véhiculer des comparaisons, des images intéressantes ou même des symboles.

Les verbes psychologiques : comme penser, souhaiter, connaitre, etc.

- Permettent de distinguer ce qui est subjectif de ce qui est objectif

Les verbes de parole : comme parler, dire, discuter, etc.

- Permettent de connaitre l'avis ou la position du personnage.

Les verbes de perception : comme entendre, voir, toucher, gouter, sentir, etc.

Ils évoquent des sens :

- La vue : les couleurs, la lumières, les formes, etc.
- L'ouïe : les bruits, la musique, les paroles, etc.
- Le toucher : la texture, l'épaisseur, la sensation du chaud et du froid, etc.
- L'odorat : les parfums, les mets, etc
- Le gout : les saveurs, le sucré, le salé, etc.

---

[91] Gradation : on parle de gradation lorsque « *l'intensité des mots qui se suivent est croissante : on emploie des termes de plus en plus fort* (…) de moins en moins fort» (BETH Axelle et MARPEAU Elsa (2005 : 60)

[92] Structure en miroir : « *on parle de miroir lorsque deux termes identiques ou très proches lexicalement sont subordonnés l'un à l'autre : il sait que je sais que tu sais par exemple*» (BETH Axelle et MARPEAU Elsa (2005 : 43)

[93] Chiasme *« dans le chiasme, les deux membres de la phrase sont reliés par le biais d'une relation symétrie inversée. Les termes du premier segment peuvent être répétés ou non dans le second. Ils se positionnent dans la phrase selon un schéma croisé : ABBA »* (BETH Axelle et MARPEAU Elsa (2005 : 42)

3) **Les adverbes** :

Les verbes sont souvent accompagnés d'adverbes : lentement, courageusement, difficilement, etc. Ils peuvent signifier que

- certaines actions sont violentes, lentes, difficiles, etc.
- certaines perceptions sont intenses, faibles, etc.

Sixième grille de lecture : les images/les champs lexicaux

Les images permettent de créer un réseau thématique entre les événements, les personnages et les décors.

Elles peuvent êtres suggérées par :

1. Les champs lexicaux : ce sont tous les mots qui se rapportent au même thème ; des mots de la même famille qui ont le même radical. L'identification des champs lexicaux à travers le repérage des occurrences relatives aux mots appartenant au même domaine, permet de connaitre la place et l'importance de tel ou tel champ lexical dans le texte.

2. Les figures de rhétoriques (figures de style)

- Ressemblances au niveau des sonorités : les allitérations[94], les assonances[95]
- Les jeux de mots ou figures de mots
- Les figures de sens
- Les figures de pensée
- Les figures de construction

Il faut savoir que les figures de style ou de rhétorique ne doivent jamais être relevées pour elles-mêmes. Elles font certes partie de la forme du texte, qu'elles ornent et qu'elles embellissent, mais elles représentent surtout une sorte de langage qui traduit la pensée de l'auteur et qui renforce le sens d'un texte.

Toutefois, pour un étudiant ''inexpérimenté'', parvenir à repérer les figures de style dans un texte et dégager les effets qu'elles produisent, parait souvent difficile à mettre en pratique. C'est pourquoi, il faut savoir que les figures se style produisent des effets qui sont toujours les mêmes et qui peuvent être « *automatisés* ». Ainsi, dès qu'une figure est repérée, il faudrait penser à interpréter ou à analyser son effet.

---

[94] Allitérations : répétition de consonnes produisant des sons identiques ou proches

[95] Assonances : répétition de sonorités vocaliques identiques (ou, on, un, etc.)

Exemple : devant une **antithèse** qui souligne toujours un **contraste**, il faut se poser la question : « *entre quoi et quoi ?* ». Une **anaphore** insiste sur une idée ou un mot : la question qui devrait se poser « **pourquoi** ? », etc.

En fait, même s'il existe un nombre infini de figures de style, un nombre réduit d'entre elles est fréquent et revient souvent. Il suffit donc de retenir les effets produits par les figures de styles récurrentes qui ne varient pas fondamentalement d'un texte à un autre :

- **L'antithèse** souligne un **contraste**
- **L'oxymore** comme l'antithèse, elle souligne un **contraste** ou une **contradiction.** Sauf que, celle-ci, contrairement à l'antithèse, relie syntaxiquement les termes opposés**.**
- **La comparaison** crée des **images** en suggérant une **nouvelle réalité**
- **La métaphore** crée des **correspondances inédites** et inexistantes dans la réalité
- **La personnification** permet de **critiquer** ou de rendre une **réalité plus vivante**
- **L'allégorie** rend **concrète** et plus **vivante**, une réalité ou idée abstraites
- **L'anaphore** permet **d'insister** sur une idée ou sur un mot
- **L'hyperbole** traduit une **exagération**
- **La gradation** traduit une **amplification** ou une **intensification** de la description
- **La métonymie** permet à l'attention du lecteur de **se concentrer** sur un élément particulier
- **La périphrase** crée une attente, un mystère en **évoquant indirectement** une chose
- **Le chiasme** renforce une opposition ou suggère l'enfermement et l'absence d'issues
- **La litote** exprime plus que ce qu'elle dit
- **L'euphémisme,** adoucit une idée brutale, difficile à entendre

2.2.2- Questionner le texte

Après avoir procédé au repérage des indices textuels au travers des grilles de lecture, il faut commencer à interroger le texte, à lui poser des questions en s'appuyant sur ses connaissances personnelles.

Il faut toujours commencer par poser les questions les plus simples en allant vers les questions les plus complexes.

⇨Le propos du texte

Est-ce que le propos du texte est **positif ou négatif** ?

Pour le savoir il faut :

a- Interroger le **vocabulaire** :

- un vocabulaire de l'éloge ou du blâme ?
- un vocabulaire euphorique ou dysphorique ?
- un vocabulaire mélioratif ou péjoratif ?

b- Se centrer sur les **émotions du passage** :

- La tristesse, la colère, la peur révèlent le côté négatif du texte
- La joie, le rire, le courage révèlent le côté positif

⇨Le thème du texte

Quel est le **thème** du texte ?

Les émotions peuvent être parfois reliés à des thèmes : la solitude, l'amitié, l'amour, la famille, la nature, la ville, la campagne, la misère, la guerre, etc.

⇨Le registre littéraire (la tonalité)

A quel **registre littéraire** appartient le texte ?

Les émotions peuvent aussi être à l'origine des registres littéraires. Chaque registre obéit à des codes particuliers

Exemples :

Le pathétique

Décrit les souffrances ressenties ou vécues par le(s) personnages(s) et suscite l'attendrissement et la compassion du lecteur. Les Champs lexicaux dominants rappellent la souffrance (l'amertume, la peine, le chagrin, la désolation, le désarroi, la tristesse, etc.). Les figures d'analogie et d'amplification se rencontrent dans ce registre.

Le lyrique

Permet d'exprimer des sentiments profonds. Le ton lyrique communique au lecteur des émotions intenses. Dans ce registre, le discours est souvent énoncé à la première

personne du singulier (ou pluriel) : « je (nous) ». Les champs lexicaux des sentiments et des sensations (le désespoir, la joie, le bonheur, l'amour, l'hypocrisie, etc.) bondent et la ponctuation expressive (point d'exclamation, point d'interrogation, les trois points) rend compte de l'affectivité de l'auteur (narrateur). Le lyrisme est très fréquent en poésie.

Le tragique

.Nous rencontrons ce ton surtout dans les tragédies classiques et dans la littérature du XXe siècle. Il s'exprime sur le destin qui guide l'homme et le conduit au désespoir et à une mort inévitable. Les champs lexicaux dominants dans ce registre, sont ceux de la mort, de l'impuissance, de la souffrance. Le registre de la langue soutenu fait parties des caractéristiques principales de ce registre.

Le fantastique

Le ton fantastique emploie pour décrire un cadre réel, des événements surnaturels ou irrationnels. Les champs lexicaux rencontrés dans ce registre sont : l'épouvante, la peur, l'étrange, le mystérieux. Il emploie souvent des phrases courtes et des tournures exclamatives ou interrogatives.

Le dramatique

1. Propre au théâtrale, le ton dramatique tient le spectateur en haleine. La succession rapide des actions ne laisse à ce dernier aucun temps de répit. Les caractéristiques de ce ton littéraire sont : les verbes d'action (agir, animer, produire, courir, se déplacer, balancer, réaliser, accomplir, etc.), un rythme accéléré, des actions multiples et des événements inattendus, des phrases exclamatives et/ou interrogatives, le champ lexical de l'émotion (bouleverser, souffrir, ressentir, consterner, accabler, etc.)

Le ton comique

Le ton comique suscite le rire et el divertissement. Champs lexicaux dominants appartient à l'humour et à l'amusement. Il utilise des jeux de mots et une langue courante.

Le ton ironique

Il emploie la dérision (la satire) pour ne pas révéler explicitement la pensée de l'auteur. Il utilise les figures de l'opposition et celles de l'exagération ou d'atténuation.

Le ton épique

Glorifie les exploits d'un héros national, hors norme. Ce dernier est souvent doté d'une force, d'une intelligence et d'une vaillance incomparables**.** Les Champs lexicaux dominants sont ceux de l'héroïsme et de la bravoure. Les procédés utilisés sont souvent les métaphores, les comparaisons et les personnifications. Les superlatifs accentuent les amplifications et attribuent au personnage des dimensions presque surnaturelles. Les phrases utilisées dans ce registre sont souvent longues.

Le ton polémique

Ce ton se rencontre dans les textes d'idées. Le ton polémique exprime parfois des idées contradictoires.

⇨Le mouvement littéraire

A quel mouvement littéraire appartient le texte ?

Hormis quelques courants en marge, il existe un nombre limité de courants littéraires répartis à travers les siècles :

Nous citerons pour illustrer, les courants les plus connus :

- XVIème siècle : l'humanisme, la pléiade
- XVIIème siècle : le baroque, le burlesque, le classicisme, la préciosité
- XVIIIème siècle : le libertinage, les lumières
- XIXème siècle : le romantisme, le réalisme, le naturalisme, et le symbolisme,
- XXème siècle : l'absurde, le dadaïsme, le surréalisme, l'existentialisme et le nouveau roman.

⇨Le genre littéraire

A quel genre littéraire appartient-il ?

➢ Est-ce :

- Un roman ?
- Une pièce de théâtre ?
- Un poème ?

➢ Respecte-t-il les caractéristiques du genre et du mouvement auquel il appartient ?

Certains textes sont hybrides, ils jouent avec les codes, mélangent les genres et les registres, ne rentrent dans aucun mouvement littéraire connu. Certains auteurs cherchent délibérément à créer un NON SENS. Ils utilisent parfois l'ironie pour faire comprendre le contraire de ce qu'ils disent.

⇨Le discours

Quel type de discours utilise-t-il ?

- Argumentatif ?
- Narratif ?
- Descriptif ?
- Explicatif ?

⇨Le registre de langue

Quel registre de langue utilise-t--il ?

- Le langage soutenu ou littéraire ?
- Le langage courant ?
- Le langage familier ?

2.2.3- Interpréter et organiser les indices

Après avoir relevé et noté au brouillon tous les indices susceptibles de créer un réseau sémantique autour du texte. Et après avoir également posé au texte toutes les questions qui permettent de l'interpréter, il faut :

- Relire ses notes
- Organiser ses notes en regroupant dans des sous-parties celles qui renvoient à la même idée. Selon la longueur et l'importance du texte, le nombre de sous parties varie entre quatre et neufs.
- Supprimer les idées qui ne rentrent dans aucune de ces parties
- Réunir les éléments des sous-parties dans des parties plus grandes que nous appellerons **axes de lecture**. Ainsi, dans chaque axe de lecture deux ou trois idées seront développées : on peut choisir un, deux ou trois aspects importants de l'étape préparatoire et les approfondir.

Par exemple :

- La structure du texte,
- L'espace et le temps,
- Les images.

2.3- Comment planifier

Le plan du commentaire composé doit être organisé en deux ou trois axes de lecture qui mettent en valeur les aspects important du texte. Il existe toutefois, des types d'axes de lecture ''standards'' ou « *récurrents* » (N. Marinier : 11) qui pourrait inspirer la formulation des titres des grandes parties du commentaire littéraire. Celles-ci peuvent être organisées suivant plusieurs types de présentation. Cependant le schéma général du commentaire composé reste toujours le même.

2.3.1- Les types d'axes de lecture

a- **La thèse de l'auteur** : l'auteur est engagé, il défend une idée, une morale, un système de valeurs, etc.

b- **La dénonciation** : l'auteur dénonce des faits, des idées, une pensée.

c- **Le sens symbolique du passage** : révéler les projets de l'auteur en s'appuyant sur les images et les métaphores

d- **Le rôle du passage dans l'ensemble de l'œuvre** : selon la manière dont le passage prépare la suite de l'intrique, on peut déduire quel rôle il peut jouer dans l'ensemble de l'œuvre

e- **Un manifeste esthétique** : l'auteur peut montrer des expérimentations littéraires

f- **Une réflexion sur l'écriture elle-même :** lorsqu'on parle de l'écriture romanesque dans un roman ou de répliques dans une pièce théâtrale c'est qu'il ya une réflexion sur l'écriture elle-même,

2.3.2- L'organisation du plan

L'organisation du plan peut se faire de différentes manières en fonction de la nature du texte

a- **Suivre les structures du texte ou les étapes du récit** : « *s'inspirer des structures mêmes du texte et de sa construction* » (P. LEHU 1999 : 148). Cette organisation n'est pas très recommandée et est même parfois déconseillée.

b- **Organisation qui va de l'apparent au caché** « *de l'observation à l'interprétation* » (P. LEHU 1999 : 148). Cette organisation est plus recommandée, car plus équilibrée et rend souvent mieux compte des intentions de l'auteur.

c- **Organisation qui suit les étapes de la lecture :** « *Reconstruire les étapes successives de la lecture et de la découverte* » (P. LEHU 1999 : 148).

Remarque :

Les questions posées sur le texte à commenter peuvent guider la lecture et permettre de dégager le plan détaillé du commentaire.

2.3.3- Le schéma général du commentaire littéraire

Après avoir organisé son plan, défini les axes de lecture et précisé les idées à développer dans chaque partie du plan, le schéma du commentaire littéraire sera comme suit :

Introduction

Premier axe de lecture

a- première idée trouvée

b- deuxième idée trouvée

c- troisième idée trouvée

Deuxième axe de lecture

a- première idée trouvée

b- deuxième idée trouvée

c- troisième idée trouvée

Troisième axe de lecture

a- première idée trouvée

b- deuxième idée trouvée

c- troisième idée trouvée

Conclusion

Remarque : la présence des titres n'est utilisée que pour bien organiser le plan. Dans le commentaire les titres doivent être intégrés à la rédaction

2.4- Comment préparer l'introduction

L'introduction doit comporter les éléments suivant :

2.4.1- L'accroche :

Il ne faut jamais donner trop de détails sur l'auteur, le siècle, le courant littéraire, etc. Il faut juste choisir un élément simple et intéressant en rapport avec l'œuvre. Par exemple :

- Un élément biographique
- Une autre œuvre du même auteur
- Un événement historique
- Un mouvement littéraire
- Une œuvre d'art

2.4.2- La description rapide de l'œuvre

Il s'agit de décrire brièvement l'œuvre en utilisant des formules du type :

- Il s'agit de l'histoire de.
- L'auteur veut montrer que ….
- L'œuvre parle de …

2.4.3- La situation de l'extrait

Situer l'extrait par rapport à l'ensemble de l'œuvre :

- L'extrait se situe au début/ au milieu/ à la fin de l'œuvre
- Il présente l'intrigue
- Il introduit les actions
- Il apporte une résolution
- Il présente le dénouement

2.4.4- La problématique

➢ La problématique doit s'articuler autour de trois éléments : QUOI ? COMMENT ? POURQUOI ?

- **Le quoi** ?

C'est quoi ce texte ? Un roman d'analyse ? Une pièce tragique ? Un poème Lyrique ? Etc.

- **Le comment** ? Par quels procédés littéraires ou par quels effets stylistiques, l'auteur va-t-il nous amener à … ?
- **Le pourquoi** ? quel est le but de l'auteur ? quelles sont les finalités du texte ?

➢ Elle peut être aussi formulée sous forme de question implicite : Exemples : « *nous allons voir **comment** l'auteur traite…* », « *nous allons montrer **dans quelle mesure**, ce texte appartenant à tel genre littéraire, illustre-t-il l'idée de l'auteur selon laquelle…* »

Ainsi, la question de la problématique peut être construite sur les modèles suivants :

➢ *« Nous allons voir comment l'auteur nous explique sa théorie de ….en nous racontant l'histoire de… »*

➢ *« Nous essaierons de comprendre comment l'auteur met-il en scène… pour nous expliquer sa thèse de … »*

➢ *« Nous allons montrer comment l'auteur nous invite à découvrir un texte poétique à travers (à l'aide) de telle ou telle thématique. »*

➢ *« Nous nous demandons comment l'auteur utilise-t-il telle forme de texte pour mieux nous convaincre de … »*

2.4.5- L'annonce du plan

Utiliser les formules du type :

➢ « *D'abord nous allons voir… »*

➢ *« Ensuite nous verrons que… »*

➢ *« Enfin, ce début de roman ou cet incipit… cette fin de roman ou ce dénouement,….. ce poème, cette description, cette scène, ce monologue, etc.…illustre, montre, démontre, affirme, met en scène l'idée que, exprime, souligne, met en évidence, met en relief, présente, etc. »*

2.5- Comment préparer la conclusion

La conclusion doit être simple et concise. Elle doit comporter les éléments suivants :

2.5.1- Récapitulation des éléments du plan

Récapituler les éléments du plan d'une manière différente :

- « *nous avons vu que …* »
- « *nous avons montré que …* »
- « nous sommes allés plus loin en étudiant… »

2.5.2- Répondre à la question de la problématique

Rappeler brièvement la problématique et souligner que les différentes parties du développement constituent une réponse à la question posée**.**

2.5.3- Ouverture

La présentation d'une ouverture dans la conclusion est facultative. Elle pourrait cependant donner plus de valeur au devoir en témoignant de la modestie du rédacteur. Il s'agit généralement de la reformulation de l'idée de la dernière partie du développement (le 3ème axe de lecture). Le rédacteur peut montrer que certains aspects n'ont pas été étudiés à fond et que le texte se prête à d'autres études plus pointues.

2.6- Comment rédiger le commentaire

La rédaction du commentaire littéraire doit mettre en valeur les analyses préalables. Elle doit être claire et cohérente. Pour cela il faut suivre les conseils ci-après :

Conseils pour la rédaction

- **Ce qu'il faut faire**

- Utiliser des phrases simples
- S'appuyer constamment sur le texte
- Rester objectif
- Insérer correctement les références :

➢ souligner les titres des œuvres quand le commentaire est manuscrit, mettre entre guillemets le titre d'un poème, d'une nouvelle, d'une partie d'une œuvre ;

➢ mettre entre guillemets et introduire par les deux points les citations de prose.

➢ Les vers peuvent être cités de deux manières différentes : en respectant leur disposition et en les citant au milieu du texte. En les insérant dans la continuité de la phrase et les séparant par une barre oblique (/)

- Faire appel à ses connaissances culturelles
- Utiliser les liens logiques : d'abord, ensuite, enfin, cependant, etc.
- Utiliser des phrases pour les transitions d'une partie à une autre
- Relier constamment le fond et la forme
- Equilibrer les parties

- Sauter une ligne avant et après chaque transition
- Respecter les alinéas en début de paragraphes
- Utiliser une ponctuation adéquate
- Equilibrer les parties
- Relire son devoir

➢ **Ce qu'il faut éviter de faire**

- Ne pas problématiser
- Paraphraser le texte
- Séparer le fond de la forme
- Suivre le déroulement du texte, raconter l'histoire
- Biographisme inutile

Conclusion

La méthode que nous venons d'exposer, présente les éléments invariants de la méthode du commentaire littéraire. Afin de l'adapter aux besoins des étudiants de la première de licence de français de Blida 2, nous l'appliquerons sur des textes issus des programmes de cette université. Nous tâcherons donc de faire appel aux connaissances antérieures et aux pré-requis de ces étudiants.

CHAPITRE II : Application et entrainement

Pour bien assimiler la méthode nous proposons d'abord aux étudiants d'appliquer la démarche sur des textes appartenant à trois genres littéraires différents : un poème, une pièce de théâtre et un extrait de roman. Nous les aiderons ensuite à préparer des commentaires littéraires en leur proposant une série d'activités d'entrainement

1- Le commentaire d'un poème

Le poème sélectionné pour ce commentaire est L'Albatros de Charles Baudelaire extrait du célèbre recueil de ce poète : *Les Fleurs du mal*

1.1- Choix du texte :

Il s'agit d'un texte que nos étudiants connaissent bien puisqu'ils l'ont étudié dans le cadre du module *d'Initiation aux textes littéraires*. Cependant, l'étude était centrée sur l'aspect formel du poème. Le texte était utilisé comme support pour la découverte de la terminologie propre à la poésie. Une étude superficielle de l'aspect sémantique du poème a du moins été faite en classe mais sans que cela n'aille jusqu'à l'élaboration d'une analyse structurée mélangeant fond et forme. Les deux aspects sont restés indépendants. Voilà pourquoi, nous trouvons que ce texte est un excellent support pour l'application de la méthode du commentaire littéraire que nous proposons.

1.2- Déroulement de la séance :

Durée : 1h30 X 3

Etapes :

1- Distribution du texte
2- Lecture silencieuse
3- Questions générales sur le texte
4- Elaboration de grilles de lecture et repérage collectif d'indice
5- Interprétations possibles
6- Propositions de titres pour les axes de lecture
7- Propositions de plan pour le commentaire composé

Le poème :

L'Albatros

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Charles Baudelaire (1821-1867), *Les Fleurs du Mal*

1- Lisez silencieusement le texte.

- **Question 1** : reconnaissez-vous ce texte ?
- **R.A.** : *oui*
- **Q 2**: à quel genre appartient-il ?
- **R.A.** : *c'est un poème*
- **Q 3**: qui est l'auteur de ce poème ?
- **R.A. :** *Charles Baudelaire*
- **Question** : le connaissez-vous ?
- **R.A.** : *oui*
- **Question** : pouvez-vous le présenter brièvement
- **R.A.** : Parmi les nombreuses réponses données, nous retenons :
- *C'est un poète du XIXème siècle*
- *Il était aussi critique d'art et traducteur*
- *Il a écrit Les fleurs du mal et le Spleen de Paris*
- *Il avait des problèmes avec la drogue*
- *Il avait aussi des problèmes avec son beau-père, le Général Aupick*
- *Il a beaucoup voyagé*
- **Question**: quel est le thème développé dans ce poème ?
- **R.A.** : *ce poème parle de la souffrance du poète et de son inadaptation avec son monde naturel : la société dans laquelle il vivait.*

2- Numérotez les vers du poème

3- Relisez le poème plusieurs fois et mettez-vous au repérage d'indices

GRILLE 1: 1ERE GRILLE DE LECTURE : STRUCTURE DU TEXTE ET PROGRESSION THEMATIQUE

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Comment est-il construit ?	- En strophes - quatre strophes comportant chacune quatre vers : quatre quatrain
Qu'en est-il de la versification ?	- Le poème se compose de seize vers. - Les vers sont tous des alexandrins : ils comportent tous 12 syllabes - La rime est régulière alternant rimes féminines (équipage- voyage) et rimes masculines (mers-amers) - Les rimes sont croisées (ABAB) - Nous comptons : des rimes riches (planches-blanches), des rimes suffisantes (équipage – voyage) et une rime pauvre (honteux- d'eux)
Quels sont les liens logiques utilisés ?	- Rien
Qui parle ?	C'est le poète qui raconte une scène à laquelle il a dû assister ?
Qu'en est-il de la progression thématique ?	Il s'agit a priori d'un récit d'une scène en mère - 1ère strophe : la capture des albatros - 2ème strophe : les albatros pris en otage - 3ème strophe : torture de l'albatros par les hommes d'équipage - 4ème strophe opère une analogie : la comparaison entre l'albatros et le poète.

GRILLE 2: 2EME GRILLE DE LECTURE : LES PERSONNAGES

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Puisqu'il s'agit d'un récit, y a-t-il un (des) personnage(s) ?	- Oui : les hommes d'équipage et les albatros
Quel(s) rôle(s) joue(nt)-il(s) ? quels rapports entretiennent-ils ? qui agit ? qui subit ?	- Difficile de déterminer le rôle des personnages dans ce poème mais nous pouvons dire globalement que - **Les hommes d'équipages** bien qu'ils soient insignifiants, ce sont eux qui accomplissent les actions. **Les albatros** sont par contre les **« héros passifs » de ce récit**
Comment sont-ils décrits ? par quels pronoms sont-ils désignés ?	- Les hommes d'équipage sont anonymes « ils » et très peu décrits. ils sont désignés par des pronoms indéfinis : « l'un », « l'autre » - Les albatros (ou l'albatros) sont décrits : • **physiquement** : « *vastes oiseaux des mers », « leurs grandes ailes blanches », « voyageur ailé » « si beau » « ses ailes de géant* », • **moralement** : « *maladroit et honteux », « gauche et veule », « comique et laid »*
Parlent-ils ?	Non
Ces personnages sont-ils présents du début jusqu'à la fin du poème ?	- Non : - Les hommes d'équipage disparaissent à la fin de la troisième strophe et c'est aussi la fin du récit - Le poète parle d'abord des albatros, ensuite de l'albatros dans la 3ème strophe.

GRILLE 3: 3EME GRILLE DE LECTURE : L'ESPACE ET LE TEMPS

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Quels sont les temps employés ? les temps dominants ?	- **Le présent** : *« prennent », « suivent », « laissent », « est », « agace », « mime », « hante », « se rit », « (l') empêchent », est le temps dominant.* - **Passé composé** : « *ont-(ils) déposés…* » une seule occurrence.
Quel est(sont) sa(leurs) valeur(s) ?	- **Le présent d'habitude** qui est accentué par l'adverbe de temps « *souvent* »
Comment progresse le temps ?	- Rapidement : « A peine … »
Relever les indicateurs temporels	Présence d'adverbes de temps indiquant la progression du récit : - « Souvent » à l'attaque du poème - « *A peine* » au début du deuxième quatrain - - « *naguère* » au 10ème vers
Relever les lieux cités	Le navire, les planches
Les lieux changent-ils ?	L'albatros se trouvait libre dans les airs et subitement « *à peine* » il se retrouve sur « *le navire* », sur « *les planches* »

GRILLE 4: 4EME GRILLE DE LECTURE : LA SYNTAXE, LE RYTHME ET LES SONORITES

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Comment sont construits les vers ?	- Des vers de douze syllabes : - Des **coupes à l'hémistiche** au niveau des vers : V1, V2, V6, V7, V12 - Des **césures** au niveau des vers : V1, V10 Un **enjambement**[96] au niveau du premier vers : *« Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage* *Prennent des albatros,…* - Rupture dans la construction d'un vers (anacoluthe) au niveau des vers15-16 : *« Exilé sur le sol au milieu des huées* *Ses ailes de géant l'empêchent de marcher »* - Un effet d'allongement est crée par les « e» muets : *« prennent », « qui suivent », « vastes »*
Qu'en est-il des sonorités ?	- Des allitérations sifflantes en [s] et [z] et liquides [l] et [r] - Des assonances en [ɔ̃] - [ɑ̃]

[96] Lorsque l'unité de sens d'un vers ne correspond pas avec la fin du vers, on dit qu'il y a enjambement (NAYROLLES Françoise 1987 : 39)

GRILLE 5: 5EME GRILLE DE LECTURE : LES VERBES ET LES ADVERBES

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Qu'en est-il des verbes ?	- Les verbes associés aux **hommes d'équipage** ont une **valeur active** : ils s'amusent « *s'amuser* », « ils prennent des albatros », les déposent « *ont-ils déposés* », l'un l'« *agace* » l'autre le « *mime* » - **Les verbes associés aux albatros ont une valeur active** : ils « *suivent le navire* », ils « *laissent…leurs grandes ailes* »
Qu'en est-il des adverbes ?	- « piteusement » qui inspire de la pitié

Grille 6: 6ème grille de lecture : les images et les champs lexicaux

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Relever les figures de rhétoriques ou les images du poème	Une comparaison entre les ailes de l'albatros et les avirons : « *laissent leurs grandes ailes blanches/Comme des avirons trainer à coté d'eux* » - Une comparaison entre le poète et l'albatros dans la dernière strophe : « *Le poète est semblable au prince des nuées* » - Les périphrases « *vastes oiseaux des mers* » (V2), *indolents compagnons de voyage* »(V3), pour désigner l'albatros, - Une personnification de l'albatros : « voyageur ailé »(V9), « rois de l'azur »(V6) - Un oxymore au 16ème vers « *l'infirme qui volait* » - Une métonymie au vers 5 : le navire est désigné par « *les planches* » - Des antithèses dans : le vers 6 « *rois de l'azur* » d'un côté et « *maladroits et honteux* » de l'autre ; le vers 9 « *voyageur ailé* » et « *gauche et veule* » et le vers ; le vers 10 « lui *naguère si beau* » et « *comique et laid* »
Qu'en est-il des champs lexicaux ?	Champ lexical de la mer : « *hommes d'équipage »(V1), « mers »(V2), « navire »(V4) « avirons »(V8),* « *tempête* » (V10)

4- **Interroger le texte** :

Questions/consignes	**Réponses**
1) Quelles informations vous fournit le paratexte ?	• L'Albatros, l'un des plus gros oiseaux marins ; • Les *Fleurs du mal,* opposition ou rapprochement entre le bien et le mal : les fleurs symbolisent, la beauté donc le bien. Et le mal est le contraire du bien. Le titre est révélateur de l'esprit baudelairien : la dualité entre le bien et le mal.
2) Le propos du poème est-il positif ou négatif ?	**a) Le vocabulaire** - Le vocabulaire est **positif et laudatif** lorsqu'il s'agit de l'albatros avant sa capture : « rois de l'azur », « lui naguère si beau », « ce voyageur ailé », « indolents compagnons de voyage », « prince des nuées » - A l'opposé un vocabulaire **négatif et dévalorisant** désigne l'albatros après sa captivité : « maladroits et honteux », « gauche et veule », « comique et laid », « l'infirme qui volait » b) **Les émotions** : Il ressort de ce poème une certaine **souffrance** et une grande **tristesse**
3) Quel est le thème de ce texte	Le thème que nous pouvons associer à ce poème est la **solitude** : celle de l'oiseau et celle du poète
4) A quel registre littéraire appartient ce poème ?	**Le tragique** et/ou le **pathétique**
5) A quel courant littéraire appartient ce texte ?	Il se situe entre le romantisme et le symbolisme : il reprend un des thèmes favoris du romantisme (la solitude de l'homme de génie) mais il traite ce thème en utilisant les procédés du courant symbolique à travers l'allégorie de l'albatros
6) A quel genre appartient-il ?	Rappel de la réponse : C'est un poème
7) Respecte-t-il les caractéristiques du genre et du mouvement auquel il appartient ?	Oui il respecte le genre poétique auquel il appartient par contre il mélange délibérément entre deux courants littéraires : le romantisme et le symbolisme.
8) Quel type de discours utilise-t-il ?	Narratif et descriptif
9) Quel registre de langue utilise-t-il ?	Il utilise le langage **littéraire soutenu** mais il emploie toutefois une **expression familière** à la limite du **vulgaire** lorsqu'il s'agit de décrire un accessoire appartenant aux hommes d'équipage « *brûle-gueule* »

5- Interprétations possibles :

Un poème romantique de Charles Baudelaire qui renferme aussi une partie symbolique à travers la métaphore de l'oiseau : le poète est comparé à l'Albatros. L'oiseau de son côté représente la condition du poète. Il vit la même situation dramatique : il est « *ridicule et sublime* » à la fois. Ce poème est fidèle à l'esprit baudelairien : le poète qui souffre parmi les hommes qui ne le comprennent pas. Il se sent maudit, rejeté, exclu. Il aspire à un idéal, à une élévation spirituelle, qu'il rêve d'atteindre mais sa condition d'homme, le retient prisonnier du sol et le met à la merci des hommes qui se moquent de lui et le maltraitent.

Le poème est un récit, relatant une anecdote tragique que va vivre l'Albatros. Il est présenté comme un oiseau inoffensif « indolent », un « *compagnon de voyage* », « *un voyageur ailé* » et comme « le roi de l'azur ». Pourtant, il va vivre un drame un revirement de situation qui va le dévaloriser. Lui qui est était « si beau » devient « maladroit », « honteux ». Ce revirement de situation est causé par une action brutale des hommes d'équipage qui le capturent puis le torturent.

Le poème correspond parfaitement au mal de vivre du poète, à sa solitude. Il s'agit d'un thème littéraire classique rencontré déjà chez Alfred de Vigner et bien d'autres écrivains romantiques. Le thème parsème aussi l'œuvre baudelairienne. On le rencontre par exemple dans Elévation.

6- Axes de lecture possibles :

- Un récit allégorique
- Le drame de l'Albatros
- Le poète et l'oiseau
- L'Albatros symbole du poète
- La chute du poète
- La symbolique de l'Albatros

7- Plan possible du commentaire composé

Introduction

L'accroche : il s'agit d'un poème de Charles Baudelaire extrait des Fleurs du mal.

La description rapide de l'œuvre (du poème) : le poème raconte le récit tragique de l'Albatros, victime de la cruauté des hommes d'équipage

La situation de l'extrait : écrit en 1861, l'Albatros est le deuxième poème de la deuxième édition des *Fleurs du mal*

La problématique : comment le poète exprime-t-il son malaise et son incapacité à vivre dans une société qui ne le comprend pas ?

L'annonce du plan : d'abord, le récit tragique de l'Albatros pris en captivité par les hommes d'équipage. Ensuite le passage du récit au symbole et enfin l'interprétation du poème

Développement

1er axe de lecture : le récit dramatique du voyage de l'Albatros – l'Albatros maltraités par les hommes d'équipage

2ème axe de lecture : l'allégorie de l'albatros – l'identification du poète – la symbolique de l'albatros

3ème axe de lecture : grandeur et chute du poète

Conclusion

A travers l'utilisation allégorique du récit tragique de l'albatros, Charles Baudelaire reprend l'un des thèmes favoris du romantisme : la mélancolie ou l'incapacité du poète à vivre dans une société qui dévalorise l'artiste ou l'homme de génie.

1.3- Modèle d'un commentaire littéraire

A partir du relevé d'indices et des interprétations établies, et à partir d'une étude de l'Albatros[97] (voir annexe 15) nous proposons aux étudiants un modèle de commentaire composé dans lequel seront réinvestis les éléments relevés lors des étapes préparatoires. Nous expliquerons, au fur et à mesure, aux étudiants, comment utiliser les indices relevés précédemment.

[97] Joël DUBOSCLARD et Marie CARLIER (1992 : 04) : *20 poèmes expliqués, Les fleurs du mal, Le spleen de paris.*

Introduction

Souvenir d'une scène en mer lors du voyage de Baudelaire à la réunion en 1841, réminiscence littéraire de la vie d'équipage décrite dans *les Aventures d'Arthur Gordon Pym* d'Edgar Allan Poe, influence du milieu – en février 1859, date à laquelle le poème fut écrit, Baudelaire vivait à Honfleur – ont peut-être contribué à la composition de l'Albatros. Mais le poème trouve avant tout sa source dans le malaise de l'écrivain, dans les difficultés propres à sa condition de poète, dans la nouveauté d'une écriture « *qui comprend sans effort le langage des fleurs et des choses muettes* !» et parvient à saisir la signification profonde cachée au cœur du réel.

C'est ainsi qu'on découvre, au-delà de l'anecdote et de son caractère dramatique, la signification symbolique et philosophique du poème.

Développement

1er axe de lecture : Le récit tragique de l'Albatros

A priori ce poème se présente comme un récit tragique d'une situation dramatique vécue par l'albatros. Tous les éléments de ce type de texte - personnages, cadre spatio-temporel et action - sont présents :

« Le lieu à la première lecture « L'Albatros » se présente comme la narration d'une scène de la vie en mer. Le contexte, la haute mer, s'impose d'emblée par le jeu des rimes aux vers 2 et 4 : « *oiseau des mers* », « gouffres amers ». Un champ lexical maritime précise cet univers : « *hommes d'équipage* » (V.1.), « *albatros* » (V.2), « *oiseaux des mers* » (V.2), le navire (V.4), « les *planches* » (V.5), « *avirons* » (V.8), « *tempête* »(V.14). L'évocation du lieu répond à une structure très nette : plan d'ensemble dans le premier quatrain avec les albatros qui suivent le navire, plan rapproché dans le deuxième quatrain – l'albatros se trouve cette fois sur les planches – confrontation de l'oiseau et des marins dans le troisième quatrain.

Les personnages (ou les acteurs)

Premiers cités, les marins sont peu décrits ; l'accent est mis sur une communauté : « les hommes » et [l]'équipage » (V.1), ensemble de ceux qui assurent la manœuvre et le service sur un navire. Ils nous apparaissent de façon indifférenciée « *l'un* », « *l'autre* » (V.11-12) et se définissent par leur situation, leur position au sol. Ils appartiennent au monde des « *planches* »(V.5), du « *sol* » (V.15), de la terre ferme. Le poète les dépeint

en action –capturant et ridiculisant un albatros – et les caractérise par un accessoire, la pipe, volontairement désignée par le terme vulgaire « *brule-gueule* » (V.11). Un monde trivial, fruste, grossier s'esquisse, en contraste avec l'image de l'albatros.

L'importance accordée aux albatros se lit dans la place que tiennent les périphrases : la première occupe tout le second hémistiche du vers 2, la seconde neuf syllabes du vers 3. Notons la faible valeur descriptive des qualificatifs. L'épithète « vaste » (V.2) suggère certes la grande envergure de l'oiseau ; mais elle souligne surtout une symbiose entre l'albatros et son milieu, l'infini des mers et de l'azur. Impression qui se voit confirmée par la périphrase « *ces rois de l'azur* » (V.6) et par « *ce voyageur ailé* » (V.9). Rythme et sonorités contribuent aussi à mettre en valeur l'harmonie du vol et son déploiement. On peut remarquer l'effet d'allongement créé par la prononciation des « e » muets : « *qui suivent* »(V.3), «*vas/tes oiseaux des mers* »(V.2). « Le navire » (V.4) ; prédominances des consonnes continues : sifflantes (s/z), et surtout liquides (l/r) dont la souplesse d'articulation souligne la fluidité de l'air et de l'eau.

Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers

Le climat de bien-être et de nonchalance se trouve encore renforcé par les sonorités assourdies des voyelles nasalisées : « *indolents* », « *compagnons* », « *glissant* ».

L'action

Le poème revêt d'emblée un caractère anecdotique, comme le soulignent les nombreux adverbes de temps venant ponctuer l'action : « *souvent* », placé à l'attaque du poème, « A peine », situé au début du deuxième quatrain et « naguère » au vers 10. L'action mise en valeur par l'enjambement :

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage ⇁
Prennent des albatros,…

Prend un caractère subit et brutal. Le motif de cette capture, « pour s'amuser », aussitôt précisé, témoigne d'une cruauté inconsciente des marins. A la liberté de l'oiseau, évoquée par des allusions au mouvement et au voyage – « qui *suivent* »(V.3), « *indolents compagnons de* voyage »(V.3), « *ce voyageur ailé* » (V.9), succède un emprisonnement au sol, perceptible dans la structure même du deuxième quatrain. Les

deux vers consacrés o l'albatros se trouvent cernés par la référence au monde clos du bateau : « *sur les planches* » (V.5), « *comme des avirons* »(V.8).

On assiste très vite à un renversement de situation : l'oiseau qui dominait par son envol le ciel, la mer et le navire, se transforme en victime. Les marins deviennent les maitres de la situation, comme l'indiquent les verbes de sens actif qui s'y rattachent- « *prennent* »(V.2), « *ont-ils déposé* »(V.5) – tandis que des verbes à valeur passive évoquent les albatros « *qui laissent piteusement* »(V.7) – notons l'effet d'insistance créé par la longueur de l'adverbe – leurs ailes « *traîner à côté d'eux* » (V.8).

L'action est dramatisée par toute une série de moyens. L'accent est d'abord mis sur le caractère soudain de la transformation : « *A peine les ont-ils déposés sur les planches* »(V.4), « *lui, naguère si beau* »(V.10). De plus, la capture se change en torture physique :

L'un agace son bec avec un brûle-gueule

Et surtout morale :

L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait ! (V.11 et 12)

L'oiseau suscite la caricature et le rire cruel et stupide : l'albatros (est perçu comme « *comique* » (V.10). la présence de deux tournures exclamatives accentue encore le caractère dramatique de la scène :

Ce voyageur ailé, comme il gauche et veule !

Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid ! (V.9-10)

Ce changement brutal se traduit par une série d'oppositions. De lieu d'abord : les « *oiseaux des mers* »(V.2), les « *rois de l'azur* »(V.6) se retrouvent sur les « *planches »(V.5). L'albatros au vol majestueux, dominateur des airs, se voit condamné à une inadaptation tragique :* « maladroit » (V.6), « gauche » (V.9).

Mais la souffrance se révèle surtout d'ordre moral puisque l'oiseau prend conscience de sa déchéance, de sa chute. Humilié par sa gaucherie – « *maladroit et honteux* »(V.6), c'est-à-dire maladroit et par conséquent honteux » - l'albatros se sent « *veule* » (V.9) avili, dégradé. Le tragique de sa condition se lit constamment dans le rappel de sa grandeur passée opposée à sa misère présente :

Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid ! (V.10)

L'opposition d'adjectifs laudatifs et dépréciatifs – « *ailé* »(V.9) et « *beau* »(V.10), d'une part, « *gauche et veule* »(V.9), « *comique et laid* »(V.10), d'autre part – fait sentir le tragique de la condition présente de l'albatros. Ce tragique est souligné par le jeu

phonique à la césure et à la rime « *ailé* »,(V.9), « et laid » (V. 10) et par l'oxymore « *l'infirme qui volait* » (V.10). »

2ème axe de lecture : l'allégorie de l'albatros

Le récit de l'albatros s'achève à la fin de la troisième strophe pour laisser place au symbole.

L'absence d'éléments pittoresques

« Au vers 13, une analogie nous invite à interpréter la scène évoquée dans les trois premiers quatrains :

Le Poète est semblable au prince des nuées (V.13)

La correspondance établie entre le poète et le « *prince des nuées* » qu'est l'albatros opère le passage de l'anecdote à l'allégorie, à la signification morale et philosophique. D'emblée, Baudelaire confère une valeur morale à la scène particulière à laquelle il a assisté, préparant ainsi le symbole. L'absence d'élément pittoresques et purement descriptifs est à remarquer : les marins ne sont présentés que par une périphrase « *les hommes d'équipage* » (V1), et par un couple de pronoms indéfinis : « l'un », « l'autre » (V11-12). Le bateau désigné une première fois par le mot « *navire* » (V.4), n'est ensuite évoqué que de manière métonymique et symbolique : Baudelaire nomme seulement le matériau dont est fait le bateau ou l'une de ses parties « *les planches* » (V.5). Quant à la capture, loin de donner lieu à une scène de genre, elle n'est mentionnée que par le verbe « prennent »(V.2). »

Les correspondances entre l'albatros et le poète

« L'assimilation de l'albatros et du poète s'effectue par divers procédés. Notons d'abord le passage de l'article indéfini « *des albatros* »(V.2), à l'article défini singulier du titre « *l'Albatros* ». Baudelaire met ainsi l'accent sur la valeur générale et symbolique de l'oiseau. Notons la présentation similaire du « *Poète* »(V.13) terme dont la portée est renforcée par une majuscule.

La correspondance entre l'oiseau et le poète s'établit aussi grâce à l'ambiguïté des termes qui désignent l'albatros. Par le biais des périphrases, « *indolents compagnons de voyage* »(V.3), « *ces rois de l'azur* »(V.6), « *ce voyageur ailé* »5V.9, on assiste à une personnification de l'oiseau. La métaphore « *l'infirme qui volait* »(V.12) accentue encore cette impression. Quant au poète, il s'identifie à son tour à l'oiseau par le motif de l'aile, « *ses ailes de géant l'empêchent de marcher* »(V.16), récurrent dans le

poème : « leurs grandes ailes blanches »(V.7), « voyageur ailé »(V.9), « qui volait »(V.12). Cette image assure à la fois l'unité du poème et le passage de l'anecdote au symbole. »

3ème axe de lecture : grandeur et chute du poète

La solitude du poète

« Dans « l'Albatros », Baudelaire reprend un thème littéraire traditionnel – la solitude de l'homme de génie – à travers le motif de l'oiseau, très présent dans la littérature du XIXe siècle. Cette solitude se rencontre déjà chez les poètes de la Pléiade (Ronsard, Du Bellay) mais surtout chez les romantiques : pensons au *Moise des poèmes antiques et modernes* d'Alfred de Vigny :

Ô Seigneur ! J'ai vécu puissant et solitaire
Laissez-moi m'endormir du sommeil de la terre !

Ou bien au loup « *sauvage voyageur* », symbole de liberté et de grandeur dans le poème des Destinées intitulé « *La mort du loup* ».

L'albatros : une figure de grandeur

« La signification symbolique du poème se lit surtout dans l'image de l'oiseau. A ce dernier se trouvent associés une idée de grandeur et un sentiment de détachement du monde matériel. « *indolent*[s] »(V.3), rêveur, il plane au dessus du navire et des « *gouffres amers* »(V.4) image même chez Baudelaire des abymes de l'existence et du temps. Sa patrie, c'est l'espace infini et sublime.

On constate au la supériorité morale et spirituelle du poète vis-à-vis du reste des hommes se trouve toujours liée, chez Baudelaire, à un univers aérien et céleste. Dans Bénédiction », le poète « *joue avec le vent, cause avec le nuage* » ; dans le poème « *Elévation* », son esprit s'envole « *loin des miasmes morbides* » *et* « *va [se] purifier dans l'air supérieur* ». Ici, le poète « *hante la tempête* »(V.14). Il connait donc une exaltation d'ordre spirituel et intellectuel et se moque des atteintes provenant de la terre : il « *se rit de l'archer* » (V.14) qui, du sol, lui lance ses flèches. »

Une contrepartie douloureuse : un sentiment d'inadaptation et d'exclusion

Les deux derniers vers le « *l'Albatros* » :

Exilé sur le sol au milieu des hués,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Révèlent le revers douloureux du génie : l'incapacité de s'adapter aux réalités de la vie ordinaire et un sentiment constant d'exclusion. La chute du géant est suggérée stylistiquement par une rupture de construction. Derrière l'anacoluthe « *exilé sur le sol[…]Ses ailes de géant l'empêchent de marcher* »(V15-16), on peut lire « lorsqu'il est exilé, ses ailes de géant… ». Cette inadaptation à une existence où dominent la médiocrité, la vulgarité, l'utilitarisme et la bassesse suscite la moquerie et le rejet des hommes. Le poète et l'albatros font partie de cette +cohorte d'exclus, d'exilés, à travers lesquels Baudelaire s'est toujours reconnu. Rejeté par sa mère et maltraité par les hommes qui « f*ont sur lui l'essai de leur férocité* » (Bénédiction) Baudelaire se sent à la fois victime et paria. A l'image de l'albatros répond celle du cygne, ainsi évoquée dans le poème du même nom :

Je pense à mon grand cygne, avec ses gestes fous,
Comme les exilés, ridicule et sublime

« *Ridicule et sublime* », telle est l'alliance qui définit la grandeur du poète et sa chute, sa déchéance parmi les hommes qui non seulement le raillent, le parodient mais vont même jusqu'à l'insulter :

Exilé sur le sol au milieu des huées (V.15)

La prononciation du mot « hu/ées », le hiatus provoqué par le h aspiré « des huées », la rime antithétique (« nuées », synonyme de patrie, et « huées ») suggèrent un climat d'agression et de brutalité. Cette obsession de l'exil réapparait dans la figure du vieux saltimbanque « au *bout, à l'extrême bout de la rangée de baraque, comme si, honteux, il s'était exilé lui-même* »(Petits poèmes en prose). Le saltimbanque partage avec l'albatros la même misère matérielle – il est ridicule aux yeux des autres, vêtu de « *haillons comiques* » - et le même sentiment de honte devant sa déchéance. »

Conclusion

« Si « *L'Albatros* » reprend un des thème favoris du romantisme, celui du poète qui se sent étranger dans une société qui ne le comprend pas, il le traite au moyen d'une écriture bien particulière, superposant constamment deux niveaux différents : l'un réaliste, l'autre symbolique ; Par ailleurs, le poème se trouve dynamisé par une réflexion manichéenne, symptomatique de l'esprit baudelairien : grandeur et chute, spiritualité et matérialité, ciel et terre, poète et foule s'opposent sur un plan moral et symbolique. Cette tension perpétuelle entre la représentation du bien et celles du mal trouve sa source dans le thème chrétien de la faute originelle et de la chute qui hante le poète. »

2- Le commentaire d'un extrait de pièce de théâtre

Le texte sélectionné est extrait de la célèbre pièce théâtre de Corneille *Le Cid* de Pierre Corneille et plus précisément de l'Acte 1 – Scène 4 : le monologue de Don Dièguе.

2.1- Choix du texte

Ce deuxième texte est lui aussi, bien connu de nos étudiants. Il a été étudié dans le chapitre réservé au théâtre dans le cadre du module *d'Initiation aux textes littéraires*.

2.2- Déroulement de la séance

Durée : 1h30 X 2

Etapes

- Distribution du texte
- Lecture silencieuse
- Questions générales sur le texte
- Elaboration de grilles de lecture et repérage d'indice
- Interprétations possibles
- Propositions de titres pour les axes de lecture

L'extrait : le monologue de Don Dièguе

« Don Dièguе :

Ô rage ! ô désespoir ! ô vieillesse ennemie !
N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ?
Et ne suis-je blanchi[98] *dans les travaux guerriers*
Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ?
Mon bras, qu'avec respect toute l'Espagne admire,
Mon bras, qui tant de fois a sauvé cet empire,
Tant de fois affermi le trône de son roi,
Trahit donc ma querelle , et ne fait rien pour moi ?
Ô cruel souvenir de ma gloire passée !
Œuvre de tant de jours en un jour effacée !
Nouvelle dignité fatale à mon bonheur !
Précipice élevé d'où tombe mon honneur !
Faut-il de votre éclat voir triompher le comte,

[98] vieilli

Et mourir sans vengeance, ou vivre dans la honte ?
Comte, sois de mon prince à présent gouverneur :
Ce haut rang n'admet point un homme sans honneur ;
Et ton jaloux orgueil, par cet affront insigne ,
Malgré le choix du roi, m'en a su rendre indigne.
Et toi, de mes exploits glorieux instrument,
Mais d'un corps tout de glace[99] *inutile ornement,*
Fer[100] *, jadis tant à craindre, et qui, dans cette offense,*
M'as servi de parade[101] *, et non pas de défense*[102]*,*
Va, quitte désormais le derniers des humains,
Passe, pour me venger, en de meilleures mains. »
Le Cid, Acte I, scène 4

1- Lecture silencieuse

Lisez silencieusement le texte et répondez aux questions

- **Question 1** (Q1): reconnaissez-vous ce texte ?
- **Réponse attendue (R.A.)** : *oui*
- **Q. 2**: à quel genre appartient-il ?
- **R.A.** : *c'est un extrait de pièce de théâtre (le genre dramatique)*
- **Q. 3**: qui est l'auteur de ce texte ?
- **R.A.** : *Pierre Corneille*
- **Q. 4** : le connaissez-vous ?
- **R.A.** : *oui*
- **Q. 5** : présentez-le brièvement
- **R.A.** : Parmi les nombreuses réponses attendues, nous proposons:
- *C'est un auteur (dramaturge et poète) du XVIIème siècle*
- *Avocat de formation d'où l'éloquence de ses vers*
- *Il a écrit Le Cid, Cinna, Horace, Polyeucte et le Spleen de Paris*
- *Son chef-d'œuvre le Cid a suscité une rude polémique*

[99] Glacé par les ans
[100] Epée
[101] Parure inutile
[102] D'arme pour me défendre

- **Q. 6**: résumez la pièce en quelques phrases
- **R.A. :** *Afin de venger l'honneur bafoué de son père, Rodrigue tue Don Gomès, le père de Chimène sa fiancée. Croyant avoir perdu à tout jamais, l'amour de sa bien-aimée - qui réclamait sa tête - Rodrigue part en guerre contre les Maures et revient vainqueur. Devenu un héros national, il est surnommé le Cid et finit par retrouver Chimène qui l'aimait toujours et qui accepta de l'épouser. Leur union sera célébrée dans une année, car Rodrigue doit repartir en guerre et mettre fin aux dernières résistances maures. Telle fut la volonté du roi de Séville.*
- **Q. 7 :** situez le passage et donnez le contexte
- **R.A.** : le passage se situe au début de la pièce (Acte I, scène 4).
- **Q.8 :** résumez le passage en une phras**e**
- **R.A. :** *L'impuissance devant l'offenseur et le désir de laver l'honneur bafoué.*

2- Repérage d'indices

Relisez plusieurs fois l'extrait et mettez-vous au repérage d'indices

GRILLE 7: 1ERE GRILLE DE LECTURE : STRUCTURE DU TEXTE ET PROGRESSION THEMATIQUE

Questions/consignes	Repérage d'indices
Comment est-il construit ?	- En vers - Une seule stance (strophe) - Une longue tirade
Qu'en est-il de la versification ?	- L'extrait se compose de 24 vers. - Les vers sont tous des alexandrins : ils comportent tous 12 syllabes - La rime est régulière alternant rimes féminines (admire-empire) et rimes masculines (roi-moi) - Les rimes sont plates (AABBCC
Quels sont les liens logiques utilisés ?	- « *Mais* » (V20) : valeur d'opposition (gloire passée/ faiblesse actuelle)
Qui parle ? A qui s'adresse-t-il ?	Don Diègue, père de Don Rodrigue. Il se parle, à haute voix, à lui-même. IL est entendu par les spectateurs : c'est un monologue. Dans Diègue utilise aussi la deuxième personne du singulier « *Toi* » (V19), il s'adresse à son épée « Fer » (V21)
Qu'en est-il de la progression thématique ?	Il s'agit d'une longue tirade composé de 24 vers. Le mouvement du texte correspond au changement d'émotion et à l'évolution de la pensée de Don Diègue : - V1 à V11: la colère et le désespoir -V12- V18 : la perte de l'honneur et les souvenir de la gloire d'antan -V19-V24 : Le fer (l'épée), outil de vengeance, est légué au fils

GRILLE 8: 2EME GRILLE DE LECTURE : LES PERSONNAGES

Questions/consignes	Repérage d'indices
Combien de personnages y a-t-il ? Parle-t-il ? Qui parle ?	- Un seul - Oui - Don Diègue, le père de Rodrigue
Quel(s) rôle(s) joue(nt)-il(s) ? dans la pièce	Don Diègue joue un rôle déterminant dans la pièce. Il transmet à son fils Rodrigue, la lourde responsabilité de venger l'honneur bafoué par Don Gomès. Il transmet ainsi à son fils sa colère et son désespoir. La requête de Don Diègue, est déterminante pour la suite de la pièce : elle change le cours des événements et fait basculer la pièce dans le tragique.
Comment sont-ils décrits ? Par quels pronoms sont-ils désignés ?	Don Diègue se décrit lui-même comme un homme vieux « *Ô vieillesse* » (V1), « *blanchi* » (V3), mais affaibli par l'âge « *mon bras (…) ne fait rien pour moi* » (V5-V6). Don Diègue rappelle le guerrier « *Et ne suis-je blanchi dans les travaux guerriers* » (V3) et le héros « qu'il fut par le passé « *ma gloire passée* »(V9), « *mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire* » (V5). Don Diègue se décrit aussi comme un homme ayant perdu son honneur. « *un homme sans honneur* »(V16) et sa dignité « *m'en a su rendre indigne* » (V18). Don Diègue utilise le pronom personnel « *Je* ».
Ce personnage est-il présent du début jusqu'à la fin de la scène ?	- Oui:

GRILLE 9: 3EME GRILLE DE LECTURE : L'ESPACE ET LE TEMPS

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Quels sont les temps employés ? les temps dominants ?	- **Le présent** : *« trahit»(V8), « ne fait rien»(V8), « admire »(V5), « n'admet point »(V16), etc.* - **Passé composé** : « *a sauvé cet Empire »(V6), « n'ai-je donc tan vécu » (V2).* », « *m'as servi de parade* » (V22) - **Impératif** « *sois »(V15), « va » (V23), « quitte »(V23), « passe »(V24).*
Quelle(s) est(sont) sa(leurs) valeur(s) ?	- Le présent évoque dans cette scène un **passé récent** - Le passé composé est utilisé ici pour évoquer un passé glorieux, des événements détachés par rapport à l'énonciation : l'honneur et la gloire appartiennent au passé. - L'impératif a une valeur injonctive. Il révèle la décision prise par Don Diègue : la vengeance
Relever les indicateurs temporels	- « un jour » (V4 et V10) - « à présent » (V15) - « Jadis » (V21) - « Désormais » (V23) Les temps utilisés permettent de comprendre le tragique de la situation : Don Diègue qui fut **jadis** un valeureux guerrier perd en **un jour** son honneur et sa dignité et transmet **désormais** son épée à son fils Rodrigue.
Relever les lieux cités	« l'Espagne » (V5), « Empire » (V6)
Les lieux changent-ils ?	Non

GRILLE 10: 4EME GRILLE DE LECTURE : LA SYNTAXE ET LE RYTHME

Questions/consignes	Repérage d'indices
Comment sont construits les vers ?	- Des vers de douze syllabes :
Relever les signes de ponctuation	- Des points d'exclamation à l'intérieur du vers « *Ô rage ! Ô désespoir ! Ô vieillesse ennemie !* » (V1) : présence d'une gradation - A la fin des vers (V9, V10, V11, V12) - Des points d'interrogation (V2, V4, V8, V14), qui renvoient à des questions rhétoriques, Rythment les vers et révèlent l'émotion intense de Don Diègue.

GRILLE 11: 5EME GRILLE DE LECTURE : LES VERBES ET LES ADVERBES

Questions/consignes	Repérage d'indices
Qu'en est-il des verbes ?	- Les verbes d'actions rappellent la gloire passée de Don Diègue « *a sauvé* »(V6), « a*ffermir* » (V7)
Qu'en est-il des adverbes ?	L'adverbe « tant » est utilisé plusieurs fois « tant vécu » (V2), « tant de fois » (V6), (V7), « tant à craindre » (V21)= anaphore Cet adverbe est utilisé pour montrer l'importance et l'intensité des actions accomplies par le passé.

GRILLE 12: 6EME GRILLE DE LECTURE : LES IMAGES ET LES CHAMPS LEXICAUX

Questions/consignes	Repérage d'indices
Relever les figures de rhétoriques contenues dans cette stance	- Gradation (V1) : « *Ô rage ! Ô désespoir ! Ô vieillesse ennemie !* » - Métonymie (V5) et V6) « *mon bras* » = moi, ma vaillance/ « *fer* » = épée - Anaphore du bras (V5) et (V6) - Personnification du bras (V8) « *trahit donc ma querelle et ne fait rien pour moi* »
Relever les champs lexicaux	- Deux champs lexicaux dominent dans cette stance : 1) La guerre : « gloire » (V9), travaux guerriers » (V3) « triompher »(V13), exploits glorieux »(V19), 2) L'honneur : « dignité »(V11), « éclats »(V13), « honneur »(V12, V16), etc. Il ressort que l'honneur chez Corneille est relié à la guerre (valeur aristocratique)

3- **Interroger le texte** :

Questions/consignes	**Réponses**
Quelles informations fournit le paratexte ?	Le Cid, une pièce théâtrale du XVIIe siècle. un chef-d'œuvre de Pierre Corneille. Acte 1 début de la pièce.
Le propos du texte est-il positif ou négatif ?	**Le vocabulaire** - Le vocabulaire est **positif** lorsqu'il s'agit du passé de Don Diègue : « *avec respect* » (V5), « *a sauvé cet empire* » (V6), « *gloire passée* » (V9), « *exploits glorieux* » (V19), - A l'opposé un vocabulaire **négatif et dévalorisant** désigne la situation ou le sentiment actuel du personnage : « « *Ô rage ! Ô désespoir ! Ô vieillesse ennemie !* » (V1), « *infamie* » (V2), « *flétrir tant de lauriers* » (V4), « *cruel souvenir* » (V9), « *en un jour effacée* » (V10), « *vivre dans la honte* » (V14), « *m'en a su rendre indigne* » (V17), etc. La dominance négative du propos de texte montre la souffrance, la tristesse et l'indignation de Don Diègue
Quel est le thème de ce texte ?	Ce texte parle de la perte de l'honneur, valeur primordiale au XVIIe siècle.
A quel registre littéraire appartient cet extrait ?	**Le pathétique et le lyrique :** Don Diègue exprime dans une longue tirade des sentiments profonds. Il dit sa douleur et son désespoir. Il exprime aussi un sentiment de colère envers lui-même (sa vieillesse). Le sentiment de faiblesse et d'humiliation que ressent Don Diègue suscite la compassion et l'attendrissement du lecteur.
A quel courant littéraire appartient ce texte ?	Le classicisme
A quel genre appartient-il ?	Même si la classification du Cid a suscité une rude polémique au XVIIe siècle (la querelle du Cid), Corneille a su défendre sa pièce et la baptiser « *tragédie* ». En effet, la pièce représente un mélange de tragédie et de tragi-comédie, ne respecte pas la règle des trois unités, (l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action), ni celle de la bienséance. Mais Corneille, avec son talent d'avocat, a fait le procès de sa pièce et l'a gagné[103].

[103] Pour l'unité de temps, il explique que même si cela peut paraitre invraisemblable, les événements ne durent que 24 heures.
Pour l'unité d'action, il dit que bien que les événements se déroulent dans trois endroits différents, tout se passe à Séville.

Respecte-t-il les caractéristiques du genre et du mouvement auquel il appartient ?	Oui - L'importance de l'honneur (valeur primordiale de la tragédie classique) - Le climat tragique s'exprime par le biais de la fatalité qui conduit le personnage à la mort « *fatale à mon bonheur* »
Quel type de discours utilise-t-il ?	Le discours direct
10) Quel registre de langue utilise-t-il ?	Le registre **soutenu**

4- Interprétation des indices :

Humilié par Don Gomès et *blessé dans son amour propre, Don Dièguе, qui se sent impuissant devant la force et la jeunesse de l'offenseur, se livre à la tristesse et au désespoir. Mais cet état d'âme change et évolue au fil du passage, et se transforme en détermination car Don Dièguе se projette dans la personne de son fils (Don Rodrique) à qui il réclame la vengeance.*

5- Proposition d'axes de lecture :

- La situation tragique de Don Dièguе
- L'humiliation et le désespoir de Don Dièguе
- L'honneur et la guerre
- L'honneur et l'héroïsme
- L'évolution de la pensée de Don dièguе
- La vengeance et la mise en place de l'intrigue

Pour l'unité d'action, il explique que l'intrigue principale est celle de l'amour contrarié de Rodrigue et de Chimène. L'intrigue de l'Infante sert à créer de l'emploi aux jeunes acteurs.
Pour ce qui de la règle de bienséance, Corneille l'a enfreinte en choisissant de représenter sur scène la gifle que Don Gomès donne à Don Dièguе et aussi lorsque Rodrigue rend visite à Chimène dans son appartement. Corneille se justifie en expliquant que « *ce qu'on expose à la vue touche bien plus que ce qu'on n'apprend que par un récit* » (Evelyne amont 1990 : 190) quant à la présence de Rodrigue dans la chambre de Chimène, il dit : « *leur conversation était pleine de si beaux sentiments que plusieurs n'ont pas connu ce défaut, et que ceux qui l'ont connu, l'ont toléré* » (ibid : 191).

2.3- Modèle de plan pour le commentaire

Introduction

L'accroche : il s'agit d'un extrait du *Cid*, pièce théâtrale de Corneille écrite en 1637.

Description rapide de l'œuvre : la pièce reprend un des thèmes favoris de la tragédie classique : les amours contrariées. Don Diègue le père de Rodrigue, souffleté par Don Gomès, demande à son fils de le venger et de laver donc cette offense. Mais cette demande plonge Rodrigue dans une profonde tristesse, car le Comte de Gormas, n'est autre que le père de Chimène, sa bien-aimée. Rodrigue, balance longuement avant de prendre sa décision : il provoque Don Gomès en duel et le tue.

La situation de l'extrait : Acte 1, scène 4. Don Diègue, après avoir été giflé par le Comte de Gormas (le père de Chimène), se livre à la tristesse et au désespoir.

La problématique : Quelle importance joue ce monologue dans la mise en place de l'intrigue ?

L'annonce du plan : la plainte et le désespoir de Don Diègue, la représentation de l'honneur et l'évolution de la pensée de Don Diègue.

Développement

1er axe de lecture : L'humiliation et le désespoir de Don Diègue

- La colère de Don Diègue contre la vieillesse
- Le sentiment d'humiliation

2ème axe de lecture : L'honneur et l'héroïsme

- La valeur de l'honneur
- L'héroïsme et la guerre

3ème axe de lecture : La vengeance de Don Diègue

- L'honneur et la famille
- Le devoir de Rodrigue

Conclusion

Ce passage définit le sens de l'honneur au XVIIe siècle. Ce dernier est indissociable de celui de la guerre et de l'héroïsme. Après l'expression du sentiment d'humiliation et de déshonneur, Don Diègue, ancien guerrier de Séville, charge son fils Rodrigue d'une mission : venger l'honneur de la famille. Cette scène détermine la suite de la pièce en changeant le cours des événements qui s'annonçaient sous de bons augures au début de la pièce.

3- Le commentaire d'un extrait de roman

Le texte sélectionné est un extrait de *Jacques le fataliste* de Denis Diderot et plus précisément de l'incipit de *ce roman.*

3.1- Choix du texte :

Nous avons choisi, cette-fois-ci un texte que nos étudiants ne connaissent pas. Mais vu qu'il s'agit de l'incipit, nous pensons que nous n'aurons aucune difficulté à appliquer la démarche qui devrait, avec l'entrainement, devenir de plus en plus systématique.

Nous pensons donc, qu'une fois acquise, il est possible d'appliquer la méthodologie du commentaire composé sur des textes inconnus

Nous tenons toutefois à présenter l'auteur, à résumer l'œuvre et à stimuler la curiosité des étudiants en insistant sur l'originalité de cette œuvre.

3.2- Déroulement de la séance

Durée : 1h30 X 30

Etapes

- Biographie de Denis Diderot
- Résumé de *Jacques le fatalise*
- Distribution du texte : l'incipit de *Jacques le fataliste*
- Lecture silencieuse
- Questions générales sur le texte
- Elaboration de grilles de lecture et repérage collectif d'indice
- Interprétations possibles
- Problématiques possibles

L'extrait : de *Jacques le fataliste*, Denis Diderot (l'incipit)

> *« Jacques commença l'histoire de ses amours. C'était l'après-dîner : il faisait un temps lourd ; son maître s'endormit. La nuit les surprit au milieu des champs ; les voilà fourvoyés. Voilà le maître dans une colère terrible et tombant à grands coups de fouet sur son valet, et le pauvre diable disant à chaque coup : «Celui-là était apparemment encore écrit là-haut... »*
>
> *Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques, en le séparant de son maître et en leur faisant courir à chacun tous les hasards qu'il me plairait. Qu'est-ce qui m'empêcherait de marier le maître et de le faire cocu ? D'embarquer Jacques pour les îles ? d'y conduire son maître ? De les ramener tous les deux en France sur le même vaisseau ? Qu'il est facile de faire des contes ! Mais ils en seront quittes l'un et l'autre pour une mauvaise nuit, et vous pour ce délai.*
>
> *L'aube du jour parut. Les voilà remontés sur leurs bêtes et poursuivant leur chemin. - Et où allaient-ils ? - Voilà la seconde fois que vous me faites cette question, et la seconde fois que je vous réponds : Qu'est-ce que cela vous fait ? Si j'entame le sujet de leur voyage, adieu les amours de Jacques... Ils allèrent quelque temps en silence. Lorsque chacun fut un peu remis de son chagrin, le maître dit à son valet : « Eh bien, Jacques, où en étions-nous de tes amours ? »*

1. **Distribution du texte** : l'incipit de *Jacques le fataliste*
2. **Observation du texte :** observez le texte puis répondez aux questions.

Question 1 : de quel type de texte s'agit-il ?

Réponse attendue: texte littéraire/ type narratif

Question 2 : comment est-il structuré ?

R.A. comporte trois paragraphes – présence de tirets à l'intérieur des paragraphes (dialogue ? – discours direct ?)

Question 3 : quelles information vous fournit le paratexte ?

R.A. : Il s'agit de l'incipit c'est-à-dire le début du roman/ Jacques est le personnage principal de ce roman. Il est fataliste, il croit que les événements sont fixés à l'avance, indépendamment de sa volonté. Une personne fataliste est une personne passive qui accepte et subit son sort sans réagir. L'écrivain est Denis Diderot. C'est un grand écrivain et philosophe du XVIIIe siècle.

Q.4. : connaissez-vous ce texte

R.A. : non

Q.5. connaissez-vous l'auteur de ce texte

R.A. : non

3. Information sur le texte

Voici quelques informations sur ce texte.

a) Biographie de l'auteur

Denis Diderot est un philosophe et écrivain français, né à Langres (Haute-Marne) en 1713 et décédé en 1784. Il consacre vingt années de sa vie à la réalisation d'une œuvre monumentale : l'Encyclopédie. En parallèle il écrivait des romans, des essais philosophiques et même des pièces de théâtre, qui ne seront publiés, pour la plupart, qu'après sa mort. Parmi ses œuvres, les plus connues sont : *Jacques le fataliste*, *Le Neveu de Rameau*, *La Religieuse* et *Le rêve de d'Alembert*. Comme tous les philosophes des Lumières, Diderot cherchait à libérer les esprits de l'obscurantisme et du dogmatisme religieux et s'appliquait à définir dans ses œuvres, la nature de l'homme et sa place dans le monde qui l'entoure.

Diderot était également un romancier contestataire, il cherchait à libérer le roman des conventions narratives du roman traditionnel.

b) Résumé de l'œuvre (*Jacques le fatalise)*

Jacques et son maitre voyagent vers une destination que l'auteur refuse de préciser. Pour meubler le temps, Jacques qui attribue tout ce qui lui arrive *« ici-bas »* au destin, raconte à son maitre, l'histoire de ses amours. Il explique comment par un enchainement d'événements malencontreux, il devient boiteux puis amoureux. Le maitre écoute le récit de Jacques avec beaucoup d'intérêt, mais ce récit ne cesse d'être interrompu. En effet, une série d'incidents et les interventions personnelles de Diderot qui s'adresse directement à son lecteur, empêchent à chaque fois Jacques de poursuivre son histoire.

Arrivés à destination, à la maison d'une nourrice chez qui logeait le prétendu fils du maitre, le maitre et son valet se séparent. Le premier s'enfuit après avoir tué le chevalier de Saint-Ouin, le vrai père de l'enfant. Jacques accusé du meurtre, est arrêté et jeté en prison.

En définitive, l'histoire des amours de Jacques reste sans fin. L'auteur, qui depuis le début du roman, transgresse volontairement les principes généraux du genre romanesque, propose avec désinvolture au lecteur de finir l'histoire à sa guise. *Jacques le fataliste* n'est en réalité qu'une parodie du roman traditionnel, une forme nouvelle qui ne ressemble à aucun genre littéraire connu.

Lecture globale

Lisez le texte sans rien noter puis répondez aux questions

Q.1. à quel genre littéraire appartient le texte ?

R.A. le roman

Q.2. : Quels éléments vous permettent de répondre ?

R.A. : présence d'un narrateur, de deux personnages, le début d'une intrigue (l'histoire des amours de Jacques), un cadre spatio-temporel, etc.

4. Lecture attentive et repérage d'indices

Lisez attentivement le texte et procédez au repérage d'indice pour compléter les grilles de lecture nécessaires à la rédaction d'un commentaire littéraire.

GRILLE 13: 1ERE GRILLE DE LECTURE : STRUCTURE DU TEXTE ET PROGRESSION THEMATIQUE

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Comment est-il construit ?	- En paragraphes (3 paragraphes) - Comporte des dialogues : présence de tirets (-) et de phrases interrogatives au style direct « - *et où allaient-ils ?* » et des réponses : « - *Voilà la seconde fois que vous me faites cette question et la seconde fois que je vous réponds : qu'est-ce que cela vous fait ?* » - Comporte des passages au style indirect : « *et le pauvre diable disant à chaque coup : ''celui-là était apparemment encore écrit là-haut''* »
Qui parle ? A qui ?	La présence de plusieurs voix narratives : - Le récit du voyage de Jacques et de son maitre est raconté par un narrateur extérieur « *c'était l'après-diner, il faisait un temps lourd, …* » - Le récit des amours de Jacques que ce dernier entreprend de raconter à son maitre « *Jacques commença l'histoire de ses amours.* » - La voix de l'auteur qui s'adresse directement au lecteur « *Vous voyez lecteur, que je suis en beau chemin…* » - La voix du lecteur qui pose des questions à l'auteur « - *et où allaient-ils ?* » - La voix du maitre de Jacques : « - *Et bien, Jacques, où étions-nous de tes amours ?* »
Quels est le point de vue des différents narrateurs ou voix narratives ?	Nous avons quatre voix : - Un narrateur extérieur à l'histoire, invisible (omniscient ?) - Jacques et son sont des personnages de l'histoire donc leur vision est limitée - Un auteur qui se dit à l'origine du récit qu'il entreprend de raconter « *il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques* ». il se positionne comme un observateur de ses personnages « *les voilà fourvoyés* »
Qu'y a-t-il d'inhabituel dans la narration de ce récit ?	- Les interventions de l'auteur dans ce récit sont totalement inhabituelles. - Le lecteur qui ne reste pas passif mais qui parle et qui pose des questions à l'auteur est l'une des originalités de ce ''roman'' !
Quels sont les liens logiques utilisés ?	Des indicateurs temporels qu'on trouve dans les textes narratifs : C'était l'après-diner, la nuit, l'aube du jour parut, quelque temps, lorsque, etc.
Qu'en est-il de la progression thématique ?	- 1er paragraphe : Jacques suspend l'histoire de ses amours parce lui et son maitre se sont perdus - 2ème paragraphe : l'auteur intervient pour expliquer qu'il est le maitre du récit et qu'il peut mener la narration où et comme il lui plairait. - 3ème paragraphe : Jaques et son maitre reprennent la retour et l'auteur intervient en une fois en refusant de satisfaire la ''supposée'' curiosité du lecteur. Le récit où l'intrigue principale (l'histoire des amours de Jacques) **n'avance donc pas**. Le passage commence par « *Jacques commença l'histoire de ses amours* » et se termine par « *Jacques où étions-nous de tes amours* ». Aucun détail, n'est cependant donné tout au long du passage sur l'histoire des amours de Jacques.

GRILLE 14: 2EME GRILLE DE LECTURE : LES PERSONNAGES

Questions/consignes	Repérage d'indices
Combien de personnages y a-t-il ?	- Deux
Parlent-ils ? y a-t-il un personnage qui parle plus que les autres ? le personnage est-il lui-même narrateur ? quel pronom personnel utilise-t-il ? s'agit-il d'une autobiographie ?	- Oui les personnages parlent - Dans ce passage aucun personnage ne parle plus que l'autre. Les commentaires de l'auteur occupent tout le passage. - Les personnages, Jacques notamment, prennent en charge la narration, sans être pour autant les seuls narrateurs du récit. - Le narrateur extérieur, utilise la troisième personne - L'auteur, lui, utilise le « je » - Le roman n'est pas pour autant, une autobiographie. L'auteur affirme que c'est une fiction, puisqu'il peut la modifier à sa guise.
Comment sont-ils décrits ?	- Rien sur leur physique. - Moralement, le maitre est décrit comme une personne colérique « *voilà le maitre dans une colère terrible et tombant à grands coups de fouet sur son valet* » et Jacques est décrit comme un souffre-douleur, une personne passive qui accepte les coups du sort sans protester « *(…) et le pauvre diable disant à chaque coup : ''celui-là était apparemment encore écrit là-haut''* ».
Représentent-ils un type social ?	- Oui le maitre est représenté par sa position sociale, il est le maitre, celui qui commande - Jacques est donc le serviteur, le valet, celui qui obéit, celui à qui l'on donne des ordres.
Quels sont les rapports entre les personnages ?	- Le maitre est présenté comme un personnage supérieur. C'est lui qui commande. Il Martyrise son valet en le frappant à coups de fouet. Il lui demande de lui raconter son histoire d'amour pour le distraire. - Le valet est celui qui obéit, qui reçoit les coups sans s'y opposer et qui croit que c'est son destin.
Relever les noms et prénoms des personnages	- L'auteur ne donne pas l'identité du maitre. Ce dernier est défini par sa position sociale : il est le maitre, celui commande. - Jacques est nommé par son prénom. L'auteur ne donne pas plus de détail sur son identité. D'ailleurs, même son prénom ne suffit pas à l'identifier, vu que le nom de Jacques était donné, depuis le moyen âge, à tous les serviteurs
Quel(s) rôle(s) joue(nt)-il(s) ? dans la pièce	Jacques, son histoire d'amour et son maitre ne sont que des prétextes qu'utilise l'auteur pour critiquer le roman et détruire l'illusion romanesque.

Grille 15: 3ème grille de lecture : L'espace et le temps

Questions/consignes	Repérage d'indices
Quels sont les temps employés ? les temps dominants ?	- **Le passé simple**: *« Jacques commença », « la nuit les surprit » « l'aube du jour parut », « Ils allèrent »* . - **L'imparfait** : « *c'était l'après-diner », « il faisait un temps lourd »,* - **Le conditionnel présent** *« il ne teindrait qu'à moi », « tous les hasards qu'il me plairait », « qu'est-ce qui m'empêcherait »* - **Le présent de l'indicatif :** *« je suis en beau chemin», vous me faites », « je vous réponds », « si j'entame »*
Quelle(s) est(sont) sa(leurs) valeur(s) ?	Le passé simple et l'imparfait sont les temps du récit. Le premier est utilisé pour les actions et le deuxième pour la description. Le conditionnel est utilisé pour envisager des aventures autres que celles prévues par l'auteur. Ce temps est utilisé pour critiquer les romanciers qui se cachent derrière leurs personnages afin de dévoiler le pouvoir absolu de l'auteur qui inventent de bout en bout l'histoire racontée. Le présent est utilisé lorsque l'auteur parle directement au lecteur. Le temps entre la création et la lecture du récit est suspendu. L'auteur parle au lecteur directement, au présent, comme si ce dernier était en face de lui et pouvait l'entendre (et vice versa)
Relever les indicateurs temporels.	« C'était l'après-diner », « la nuit », « l'aube du jour parut », « quelque temps », « lorsque », etc.
Combien de temps dure le récit dans ce passage ?	Une nuit passe sans que le récit des amours de Jacques n'avance
Relever les lieux cités	« au milieu des champs »
Les lieux changent-ils ?	Oui « *les voilà remontés sur leurs bêtes et poursuivant leur chemin…* » les personnages se déplacent, ils entreprennent un « *voyage* ».

GRILLE 16: 4EME GRILLE DE LECTURE : LA SYNTAXE ET LE RYTHME

Questions/consignes	Repérage d'indices
Comment sont construites les phrases?	- Des phrases simples : « *Jacques commença l'histoire de ses amours*. » - Des phrases déclaratives : « *la nuit les surpris au milieu des champs, les voilà fourvoyés* » - Des phrases interrogatives qui relèvent de la rhétorique « *qu'est-ce qui m'empêcherait de marier le maitre et de le faire cocu ?* » ⇨la réponse est rien, puisque c'est l'auteur qui crée (imagine) les faits.
Relever les signes de ponctuation	- Des tirets : pour le dialogue entre l'auteur et le lecteur « - *Et où allaient-ils ?* » - Les deux points : pour les explications « *C'était l'après-diner : il faisait un temps lourd* » - Des guillemets pour rapporter les paroles des personnages « *Celui-là était apparemment encore écrit là-haut…* ». - Des points d'interrogation : pour poser des questions au lecteur « *qu'est-ce que cela vous fait ?* » - Des points de suspension pour inviter le lecteur à compléter ou à imaginer la suite « *les voilà remontés sur leurs bêtes et poursuivant leur chemin…* » - Des point d'exclamation : « *qu'il est facile de faire des contes* ! » pour révéler ce que pense l'auteur du roman. Ce dernier est comparé à un conte.

GRILLE 17: 5EME GRILLE DE LECTURE : LES VERBES ET LES ADVERBES

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Qu'en est-il des verbes ?	- L'utilisation fréquente de participes présents ayant la valeur d'un verbe : « disant », « tombant », « poursuivant »,
Qu'en est-il des adverbes ?	La répétition de l'adverbe « *voilà* » : « ***voilà*** *le maitre dans une colère terrible* », « ***les-voilà*** *fourvoyés* », « ***les-voilà*** *remontés sur leurs bêtes* ». le narrateur se présente comme un observateur de la scène

GRILLE 18: 6EME GRILLE DE LECTURE : LES IMAGES ET LES CHAMPS LEXICAUX

Questions/consignes	**Repérage d'indices**
Relever les figures de rhétoriques contenues dans ce passage	- Le passage ne met pas en valeur les figures de rhétoriques.
Relever les champs lexicaux	Le champ lexical du voyage : « *embarquer », « les iles » « conduire », ramener », « vaisseau », « remontés sur leurs bêtes », « poursuivant leur chemin », « voyage* », etc.

5. Interroger le texte :

Questions/consignes	**Réponses**
Le propos du texte est-il positif ou négatif ?	Certains mots du texte « les voilà fourvoyés », « colère terrible », « lorsque chacun fut un peu remis de son chagrin » permettent de dire que le propos du texte est plutôt négatif. Sauf que, les interventions de l'auteur, et la manière désinvolte dont il relate les événements montrent que cela relève de **l'ironie**
Quel est le(s) thème(s) de ce texte ?	L'écriture romanesque, le fatalisme
A quel registre littéraire appartient cet extrait ?	**Le** registre ironique ou satirique
A quel courant littéraire appartient ce texte ?	Les **lumières**. Une réflexion philosophique traitant le thème du fatalisme et une remise en cause du roman
A quel genre appartient-il ?	Un mélange de genre : • On y trouve des caractéristiques appartenant au **théâtre** : le dialogue entre maitre et valet, et le maitre qui frappe son serviteur à coups de fouet rappelle les comédies du XVIIe siècle. • On y trouve les caractéristiques du **roman d'aventure** : deux personnages qui voyagent, qui dorment à belle étoile, qui perdent leur chemin, etc. • C'est aussi un **roman d'a**mour : Jacques raconte à son maitre ses aventures amoureuses. • C'est surtout un **roman philosophique** qui traite : la question du fatalisme et la conception du roman. • Et c'est avant, une **œuvre critique** qui remet en cause les conventions habituelles du roman traditionnelle pour briser l'illusion romanesques.
Respecte-t-il les caractéristiques du genre et du mouvement auquel il appartient ?	- Non. Le mélange de genres fait de ce texte, un texte ''unique dans son genre !''
Quel type de discours utilise-t-il ?	Le discours direct et indirect.

Quel registre de langue utilise-t-il ?	Les registres : - **soutenu** « ils allèrent quelques temps en silence. Lorsque chacun fut remis de son chagrin… » - **courant** « « *si j'entame le sujet de leur voyage, adieu les amours de Jacques* »

6. Interprétations possibles :

L'incipit de Jacques le fataliste de Denis Diderot est original sur bien des points :

- L'auteur qui habituellement se dissimule derrière le narrateur, se manifeste ouvertement et parle à son lecteur.
- Dans un roman traditionnel, l'auteur se préoccupe de la question de vraisemblance et de la cohérence narrative. Ici Diderot, interrompt lui-même et sans cesse la narration pour émettre des réflexions sur la crédibilité des romans romanesques.
- l'auteur refuse délibérément de donner des précisions sur les lieux, les noms des personnages, leur destination.
- L'auteur perturbe la trame narrative en interrompant à chaque fois le récit des amours de jacques, ne fait pas progresser le récit et frustre le lecteur en le mettant à chaque fois en attente.

7. Problématique possibles :

- En quoi *Jacques le fataliste* représente-t-il un antiroman ?
- Comment Diderot brise-t-il l'illusion romanesque *dans Jacques le fataliste ?*
- Comment *Jacques le fataliste* constitue-t-il une remise en cause du roman romanesque ?
- En quoi l'incipit de *Jacques le fataliste* est-il original ?
- Comment l'incipit de *Jacques le fataliste* annonce-t-il la naissance d'une nouvelle forme d'écriture.
- Quel nouveau pacte de lecture, Diderot signe-t-il avec son lecteur ?

3.3- Modèle de plan pour le commentaire

Introduction

L'accroche : chef-d'œuvre de Denis Diderot, publié en 1796, douze années après la mort de l'auteur.

Description rapide de l'œuvre : un roman philosophique et critique du XVIIIe siècle. Il soulève des questions fondamentales sur le fatalisme et brouille l'écriture romanesque, pour remettre en cause les conventions narratives du roman traditionnel.

La situation de l'extrait :

L'extrait se situe au début de l'œuvre. Jacques et son maitre voyagent vers une destination que l'auteur refuse de préciser. Pour meubler le temps, Jacques qui attribue tout ce qui lui arrive *« ici-bas »* au destin, raconte à son maitre, l'histoire de ses amours.

La problématique : Comment Diderot détruit-il les conventions narratives du roman traditionnel ?

L'annonce du plan : la multiplication des voix narratives, la destruction de l'illusion romanesque, une nouvelle forme d'écriture

Développement

1er axe de lecture : la multiplication des voix narratives

- Les voix habituelles : narrateur et personnages
- Les voix nouvelles : auteur et lecteur

2ème axe de lecture : la destruction de l'illusion romanesque

- l'intrigue romanesque est une invention arbitraire du romancier
- l'absence de progression thématique

3ème axe de lecture : une nouvelle forme d'écriture

- intervention de l'auteur
- implication du lecteur

Conclusion

Une œuvre originale dans laquelle l'auteur intervient en personne pour surprendre amuser, ou même questionner son lecteur. Cette nouvelle façon d'écrire permet à Diderot de remettre en question les conventions narratives du roman traditionnel et de signer avec son lecteur un nouveau pacte de lecture.

4- Activités d'entrainement

Afin de permettre aux étudiants de réinvestir les notions et la technique apprises lors de la première partie, nous leur proposons des activités d'entrainement allant de la lecture et du repérage d'indice à l'élaboration du plan du commentaire littéraire.

Les activités sont classées par ordre de difficultés croissantes

Durée : 1h30 X 6

4.1- Les registres de langue

Activité 1 :

Objectif : connaitre l'utilisation des registres de langue

- Répondez par vrai (V) ou faux (F) :
  - Le registre familier est celui des grands discours, des écrits officiels**.** (…..)
  - Le narrateur utilise souvent, le registre familier, pour planter le décor, présenter les personnages. (…..)
  - Une œuvre littéraire peut utiliser plusieurs registres de langue (…..)
  - Le registre soutenu utilise des mots rares, une syntaxe recherchée. (…..)
  - Le registre familier est utilisé dans une œuvre littéraire pour donner aux personnages un caractère réaliste (…..)
  - Le registre courant utilise le vocabulaire des dictionnaires usuels (…..)
  - Les mots littéraires caractérisent le registre soutenu

Activité 2 :

Objectif : distinguer les différents registres de langue.

- A quel registre appartiennent les mots suivants (utiliser (F) pour familier, (S) pour soutenu et (C) pour courant) :

- Apesanteur (….) – bosser (….) - anéantir (….) – euphorique (…) – travailler (….) - déboussoler (….) – choper (….) – attraper (….) – déglinguer (….) – planquer (….) – cacher (….) - argent (….) – pognon (….) – livre (….) – bouquin (….) – ouvrage (….) – échouer (….) – louper (….) – gravir (….) - monter (….) – décennie (….) – sortir (….).

Activité 3 :

Objectif : identifier le(s) registre(s) utilisé(s) dans un texte

- D'après leur lexique et leur syntaxe, dites :
  - Quels registres de lange sont utilisés dans les textes suivants ?
  - Pourquoi les auteurs ont-ils choisi ces registres ? Illustrez par des passages du texte

Texte 1 :

« Un soir d'été, il faisait une chaleur à vous peler la langue, je venais de découvrir Rabelais, j'avais la tête pleine de beuveries héroïques et d'aimables

soûlards, maman m'envoie tirer le vin. La subite fraicheur de la cave, sa riche odeur compliquée de vieilles vinasses bues par la terre et de moisissures paisibles. C'était Gargantua continuée, j'étais frère Jean Entommeures, j'avais une soif de païen, le tonneau m'appelait comme une femme en rut. Je me suis couché tout au long par terre, la tête sous la cannelle, comme dans la chanson, et j'ai tourné le robinet. D'abord c'était trop fort, j'arrivais pas à avaler, ça me coulait partout, et puis je sentais même pas le gout. J'ai réglé le jet. En petit filet mince, ça allait au poil. Je me dégustais le pinard bien à l'aise, le tournais dans ma bouche, faisais nager à contre-courant ma langue craquelée par la canicule. J'valais seulement pour faire de la place à la goulée suivante. »

Cavanna, *Les Ritals*

Texte 2:

« *Quelque désir que vous m'ayez témoigné que je vous rendisse visite, j'ai cru, par le peu de plaisir que vous avez eu de la dernière, que je ferai beaucoup mieux de m'en abstenir, puisque aussi bien votre froideur m'ôte toute la joie que je recevais autrefois en vous voyant ; car en vérité je suis persuadé que je ne devais prétendre aucune part en vos bonnes grâces ni en votre confiance vu l'engagement où vous êtes qui ne souffre pas que vous regardiez hors de là et qu'il vous est honteux de manquer à ce que vous devez par obligations essentielles* »

Bussy-Rabutin, *Histoire amoureuse des Gaules*

4.2- Les figures de style et leurs effets

Objectif : trouver le nom et l'effet produit par les figures de style

Activité 1 :

Complétez le tableau par le nom de la figure de style, la définition, l'effet produit ou par un exemple :

- « *Les coquelicots éclatent dans le blé comme une armée de petits soldats* » Jules Renard.
- « *Fer qui cause ma peine* » Corneille
- Synecdoque

- Permet d'insister sur un mot
- Rapproche deux éléments comparés sans l'utilisation d'un outil de comparaison
- Oxymore
- « *Triste amante des morts, elle hait les vivants* » Voltaire
- Permet d'amplifier une chose ou d'intensifier une description
- *« J'ai vu, dit-il, un chou plus grand qu'une maison.*

– Et moi, dit l'autre, un pot aussi grand qu'une Eglise », La Fontaine

Figure de style	**Définition**	**Exemple**	**L'effet produit**
comparaison	Rapproche deux éléments comparés en utilisant un outil comparatif		Elle met en relief les éléments communs au comparé et au comparant
Métaphore		« *Nos deux cœurs seront deux vastes flambeaux* » Charles Baudelaire	Crée de nouvelles correspondances, des analogies inattendues.
Métonymie	Elle substitue à une réalité trop longue à exprimer, une autre réalité plus courte qui lui est liée par un lien logique facilement identifiable		Elle permet une meilleure concentration sur un élément particulier
	Une variante de la métonymie. Elle nomme une réalité par une partie de cette réalité	« *Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,* *Ni <u>les voiles</u> au loin descendant vers Harfleur* » V. Hugo	Donne une vision fragmentée de la réalité
Anaphore	Elle répète un mot, ou plusieurs mots en début de phrases	« *<u>J'attire</u> en me vengeant sa haine et sa colère* *<u>J'attire</u> ses mépris en ne me vengeant pas* » Corneille	
	Elle relie syntaxiquement deux termes contradictoires	« *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles* » Corneille	Elle crée une réalité nouvelle et contradictoire
Antithèse	Elle oppose deux		Souligne un contraste

	réalités contradictoires.		
hyperbole	Amplifier une idée afin de la mettre en relief	,	Crée une exagération, qui crée une forte impression
Gradation	Elle emploie des mots de plus en plus ou de moins en moins forts	« Accablé des malheurs où le destin me range Je vais les déployer : va, cours, vole et nous venge »	

Activité 2

Objectif : reconnaitre une assonance et une allitération

- Complétez les définitions suivantes :

- **L'assonance** est la répétition rapprochée d'une ou de plusieurs …….. dans une phrase (un vers)

- **L'allitération** est la répétition rapprochée d'une ou de plusieurs …….. dans une phrase (un vers)

Activité 3

Objectif : retrouver l'effet produit par les différentes sonorités.

- Que rappelle la répétition du [s] dans ce vers de Racine : « *Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes* » ?

- Qu'évoque la répétition des consonnes sonores [p] et [t] dans ces vers d'Anatole France : « *La pluie froide et tranquille, qui tombe lentement du ciel gris, frappe mes vitres à petits coups comme pour m'appeler; elle ne fait qu'un bruit léger et pourtant la chute de chaque goutte retentit tristement dans mon cœur.*
Tandis qu'assis au foyer, les pieds sur les chenets, la pluie monotone retient ma pensée dans une rêverie mélancolique et je songe… » ?

- Qu'exprime la répétition du [i] dans ce vers de Racine : « je le vis, je rougis, je palis à sa vue » ?

4.3- Les champs lexicaux

Activité 1 :

- Retrouvez les trois thèmes évoqués dans la liste des mots suivants puis complétez le tableau : combat, angoisse, obscurité, frayeur, crépuscule, noir, ennemi,

soldat, inquiétude, appréhension, étoile, bataillon, régiment, crainte, sueur, chauve-souris, assaut, résistance, cessez-le-feu, fusil, lune, cauchemar, fraicheur,

Remarque : certains mots appartiennent à plus d'un thème.

Thème 1 : …….	Thème 2……	Thème 3……..

Activité 2

Objectif : repérer le champ lexical dans un texte

Voici un extrait de : *Histoire des Treize Ferragus* d'Honoré de Balzac :

> *« Paris est le plus délicieux des monstres : là, jolie femme; plus loin, vieux et pauvre; ici, tout neuf comme la monnaie d'un nouveau règne; dans ce coin, élégant comme une femme à la mode. Monstre complet d'ailleurs! Ses greniers, espèce de tête pleine de science et de génie, ses premiers étages, estomacs heureux; ses boutiques, véritables pieds; de là partent tous les trotteurs, tous les affairés. Eh! quelle vie toujours active a le monstre? À peine le dernier frétillement des dernières voitures de bal cesse-t-il au cœur que déjà ses bras se remuent aux Barrières, et il se secoue lentement. »*

- A quoi est comparée Paris ?
- Relevez le champ lexical utilisé dans cette comparaison

4.4- Les courants littéraires

Activité 1 : reconnaitre les caractéristiques d'un courant

- Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques des grands courants littéraires

- Expression de l'inconscient
- Prône le culte de la raison et du bienséant
- S'oppose au roman traditionnel en destruction la narration
- Ecriture automatique
- Adapter la méthode scientifique et expérimentale à la littérature

- Etablit des correspondances entre les sensations et les objets du monde
- Explique l'influence du milieu social sur le comportement humain
- Décrit objectivement la société dans ses moindres détails
- Refuse de croire que le monde est dominé uniquement par la raison
- Exprime un gout profond pour le mystère et l'irrationnel
- Combat l'obscurantisme et le dogmatisme religieux.
- Transgresse les règles morales et fait l'éloge du vice

Courants	**Caractéristiques**
Classicisme	
Lumière	
Libertinage	
Réalisme	
Naturalisme	
Romantisme	
Symbolisme	
Le surréalisme	
Le nouveau roman	

<u>Activité 2</u> : savoir classer les courants littéraires dans l'axe chronologique de l'histoire littéraire.

- Classez les courants suivants dans l'axe du temps : symbolisme, surréalisme, réalisme, classicisme, libertinage, lumières, nouveau roman, romantisme, naturalisme.

XVIIe (1600-1700) / XVIIIe (1701-1800) / XIXe (1801-1900) / XXe (1901-2000)

……..…… / ……/…….. ……/……. ……..

<u>Activité 3</u> :

Objectif : savoir classer les grands auteurs français selon le courant littéraire auquel ils appartiennent

- Dites, en complétant le tableau ci-dessous, à quel courant littéraire appartiennent les auteurs suivants : Paul Verlaine, Victor Hugo, Honoré de Balzac, Michel Butor, Chateaubriand, Charles Baudelaire, Jean-Paul Sartre, Pierre Corneille, Denis Diderot, Gustave Flaubert, Stéphane Mallarmé, André Breton, Rimbaud

Courants	Auteurs
Classicisme	
Lumière	
Libertinage	
Réalisme	
Naturalisme	
Romantisme	
Symbolisme	
Le surréalisme	
Le nouveau roman	

Activité 4 :

Objectif : reconnaitre les caractéristiques d'un courant littéraire ?

- A quel courant littéraire appartiennent les citations et les extraits suivants ?

Extrait 1 :

« Ô gouffre ! l'âme plonge et rapporte le doute.
Nous entendons sur nous les heures, goutte à goutte,
Tomber comme l'eau sur les plombs ;
L'homme est brumeux, le monde est noir, le ciel est sombre ;
Les formes de la nuit vont et viennent dans l'ombre ;
Et nous, pâles, nous contemplons. »

Victor Hugo, *Les contemplations*

Extrait 2 :

« *La terre est bleue comme une orange*

Jamais une erreur les mots ne mentent pas »

Paul Eluard**,** *La terre est bleue*

Extrait 3

«*Jamais au spectateur n'offrez rien d'incroyable*

Le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable

Une merveille absurde est pour moi sans appât ;

L'esprit n'est point ému de ce qu'il ne croit pas. »

Boileau

Extrait 4

« *Aujourd'hui, nous recevons trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maitres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières* »

Montesquieu, *De l'esprit des lois*.

Extrait 5 :

« Après avoir lu les secrètes infortunes du père Goriot, vous dînerez avec appétit en mettant votre insensibilité sur le compte de l'auteur, en le taxant d'exagération, en l'accusant de poésie. Ah! Sachez-le: ce drame n'est ni une fiction, ni un roman. All is true, il est si véritable, que chacun peut en reconnaître les éléments chez soi, dans son cœur peut-être. »

Honoré de Balzac, *Le père Goriot*.

Extrait 6 :

« Je te mène servir des faux-monnayeurs, catin, me dit Dalville, en me saisissant par le bras, et me faisant traverser de force un pont-levis qui s'abaissa à notre arrivée et se releva tout aussitôt. T'y voilà, ajouta-t-il dès que nous fûmes dans la cour ; vois-tu ce puits ? Continua-t-il en me montrant une grande et profonde citerne avoisinant la porte, dont deux femmes nues et enchaînées faisaient mouvoir la roue qui versait de l'eau dans un réservoir. Voilà tes compagnes, et voilà ta besogne ; moyen en que tu travailleras douze heures par jour à tourner cette roue, que tu seras comme tes compagnes bien et dûment battue chaque fois que tu te relâcheras, il te sera accordé six

onces de pain noir et un plat de fèves par jour. Pour ta liberté, renonces-y, tu ne reverras jamais le ciel ; quand tu seras morte à la peine, on te jettera dans ce trou que tu vois à côté du puits, par- dessus trente ou quarante qui y sont déjà et on te remplacera par une autre »

Sade, Les Infortunes de la vertu

4.5- Les registres littéraires (les tonalités)

Activité 1 :

Objectif : reconnaitre les caractéristiques des registres littéraires

- Quel ton communique au lecteur des émotions intenses ? ⇨…….....
- Quel ton décrit avec exagération les exploits d'un héros national ? ⇨…….....
- Dans quel registre littéraire, l'homme est représenté comme une victime du destin qui le conduit vers une mort certaine ? ⇨……..
- Quel registre littéraire suscite chez le lecteur un sentiment de compassion ? ⇨……..
- Dans quel registre littéraire utilise-t-on la dérision pour faire entendre le contraire de ce que l'on pense ?⇨…….
- Dans quel type de registre littéraire maintient-on le lecteur en haleine tant l'action est délicate et tendue ?⇨…….
- Dans quel registre cherche-t-on à convaincre le lecteur en utilisant des phrases éloquentes ? ⇨…….

Activité 2 :

Objectif : reconnaitre le registre dominant dans un texte littéraire

- Quel(s) registre (s) ……dans les extraits suivant ?

Extrait 1

« Grâce aux dieux ! Mon malheur passe mon espérance !
Oui, je te loue, ô ciel, de ta persévérance !
Appliqué sans relâche au soin de me punir,
Au comble des douleurs tu m'as fait parvenir.
Ta haine a pris plaisir à former ma misère ;

J'étais né pour servir d'exemple à ta colère,
Pour être du malheur un modèle accompli.
Hé bien ! je meurs content, et mon sort est rempli. »

Andromaque (Acte V-Scène V), Racine

Extrait 2

« On vit alors un objet digne d'une éternelle pitié : une jeune demoiselle parut dans la galerie de la poupe du Saint-Géran, tendant les bras vers celui qui faisait tant d'efforts pour la joindre. C'était Virginie. Elle avait reconnu son amant à son intrépidité. La vue de cette aimable personne, exposée à un si terrible danger, nous remplit de douleur et de désespoir. »

Paul et Virginie, Bernardin de Saint-Pierre.

Extrait 3 :

« Toute cette cavalerie, sabres levés, étendards et trompettes au vent, formée en colonne par division, descendit d'un même mouvement et comme un seul homme, avec la précision d'un bélier de bronze qui ouvre une brèche, la colline de la Belle-Alliance, s'enfonça dans le fond redoutable où tant d'hommes déjà étaient tombés, y disparut dans la fumée, puis, sortant de cette ombre, reparut de l'autre côté du vallon, toujours compacte et serrée, montant au grand trot, à travers un nuage de mitraille crevant sur elle, l'épouvantable pente de boue du plateau de Mont-Saint-Jean. Ils montaient, graves, menaçants, imperturbables ; dans les intervalles de la mousqueterie et de l'artillerie, on entendait ce piétinement colossal. »

Les misérables, Victor Hugo.

4.6- Les éléments du commentaire :

Activité 1 :

Objectif : identifier et classer les éléments du commentaire littéraire

Question : classez dans le tableau qui suit, les éléments constitutifs de l'introduction, le développement et la conclusion d'un commentaire littéraire : l'accroche, la mise en contexte, la problématique, la réponse à la question de la problématique, l'annonce du plan, les exemples, les arguments, l'ouverture, les axes de lectures, analyse des procédés littéraires, la situation du texte.

Introduction	Développement	Conclusion

Activité 2

Objectif : repérez, les éléments d'une introduction

Question : délimitez dans l'introduction suivante[104] : le contexte, la problématique et le plan du commentaire

« *Dans Ecrits sur le roman, Michel Butor met très fortement l'accent sur le paradoxe de ce genre littéraire : comment peut-il « faire-vrai » alors qu'il se donne d'emblée comme une fiction ? Cette réflexion initiale conduit à se demander quels sont les moyens dont dispose le romancier pour résoudre ce problème et « susciter ce dont il nous entretient ». Puisera-t-il dans le réel les éléments qui permettent « d'emporter la créance » ou demandera-t-il au texte lui même de faire naitre l'indispensable adhésion du lecteur ? »*

Activité 3 :

Objectif : reconnaitre puis nommer les éléments de l'introduction d'un commentaire[105] sur *La mort des amants* de Charles Baudelaire.

[104] Introduction de Crépin, F., Loridon M., Poulzalgues-Damon E., (1992 :192)

[105] Commentaire de Dubosclard, J. et Carlier, M. (1992 : 118-119)

Question : Numérotez de 1 à 5 les étapes de l'introduction et donnez le nom de chaque étape.

- « Ce poème nous présente une vision idéale de l'amour, ou plus précisément, une vision idéalisée par la mort (…..) ⇨…….
- Nous verrons ensuite que cette fusion est rendue possible par une spiritualisation de la relation amoureuse (…..) ⇨……..
- Ce sonnet ouvre la cinquième section des Fleurs du mal, consacrée à la mort. La mort s'impose comme la seule issue possible au terme d'un parcours désespéré, car le poète a épuisé le champ des consolations illusoires. La mort devient l'unique espoir d'accéder à l'infini et le symbole parfait de l'amour heureux. (…...) ⇨……..
- On examinera donc dans un premier temps cette union indissociable de l'amour et de la mort. (….) ⇨……..
- Enfin, on remarquera que la mort est la condition indispensable d'une évocation poétique de l'amour car elle supprime tout ce qui peut le menacer : le temps, l'espace, bref la réalité elle-même (…..) » ⇨…….
-

Activité 5

Objectif : repérer les éléments d'une conclusion

- Délimitez puis nommez les parties de cette conclusion[106] de *Chant d'Automne* (*Les Fleurs du mal*) de *Charles Baudelaire*

« Ce poème est donc à double titre un chant d'automne : il joue sur la correspondance abstraite automne-saison mentale du poète et sur l'analogie concrète douceur de l'automne- douceur de Marie. La signification du poème ne peut-elle pas alors s'inverser ? L'angoisse provoquée par la fuite du temps parait se changer en ultime satisfaction et la peur de la mort devient peut-être la promesse d'un ailleurs (…). Chant d'automne, certes, rappelle les poèmes du spleen : il en possède les composantes sensibles, psychologiques s et métaphysiques. Mais l'originalité de ce poème consiste

[106] (Ibid : 86)

justement à transformer la dissonance initiale en une extrême harmonie, à tirer de la souffrance un chant du cygne dont la beauté repose sur un subtil jeu de correspondances entre l'état mental du poète, la saison et la femme aimée »

Activité 6 :

Objectif : Dégager des axes de lectures.

Lisez cet extrait du monologue de Rodrigue (Le cid – Acte 1- Scène VI). Puis dégagez les axes de lecture qui réunissent toutes les pistes qu'évoque la lecture de ce monologue.

« Percé jusques au fond du cœur
D'une atteinte imprévue aussi bien que mortelle,
Misérable vengeur d'une juste querelle,
Et malheureux objet d'une injuste rigueur,
Je demeure immobile, et mon âme abattue
Cède au coup qui me tue.
Si près de voir mon feu récompensé, ô Dieu, l'étrange peine !
En cet affront mon père est l'offensé,
Et l'offenseur le père de Chimène !
Que je sens de rudes combats !
Contre mon propre honneur mon amour s'intéresse :
Il faut venger un père, et perdre une maîtresse.
L'un m'anime le cœur l'autre retient mon bras. »

4.7- La rédaction

Activité 1 :

Objectif : rédiger l'introduction d'un commentaire littéraire.

Voici un extrait de l'incipit du *Père Goriot*, d'Honoré de Balzac. Rédigez l'introduction de son commentaire littéraire en montrant comment l'auteur prépare-t-il la suite du roman.

« Après avoir lu les secrètes infortunes du père Goriot, vous dînerez avec appétit en mettant votre insensibilité sur le compte de l'auteur, en le taxant d'exagération, en

l'accusant de poésie. Ah! Sachez-le: ce drame n'est ni une fiction, ni un roman. All is true, il est si véritable, que chacun peut en reconnaître les éléments chez soi, dans son cœur peut-être. » Honoré de Balzac, *Le père Goriot.*

Activité 2 :

Objectif : rédiger la conclusion d'un commentaire littéraire

Voici un poème de Joachim du Bellay.

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme cestuy-là qui conquit la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge !

Quand reverrai-je, hélas, de mon petit village
Fumer la cheminée, et en quelle saison
Reverrai-je le clos de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup davantage ?

Plus me plaît le séjour qu'ont bâti mes aïeux,
Que des palais Romains le front audacieux,
Plus que le marbre dur me plaît l'ardoise fine :

Plus mon Loir gaulois, que le Tibre latin,
Plus mon petit Liré, que le mont Palatin,
Et plus que l'air marin la douceur angevine »

Joachim du Bellay, Les Regrets

Dans un poème nostalgique, le poète oppose constamment :

- Rome à son pays natal
- Un beau voyage à son séjour à Rome.

Utilisez ces pistes comme axes de lecture et rédigez la conclusion du commentaire composé de ce poème.

Activité 4 :

Objectif : construire un plan

Voici un extrait de *La Curée* d'Emile Zola

« *Elle monta encore, elle prit les corridors, les escaliers de service, elle fit le voyage de la chambre des enfants. Quand elle arriva tout en haut, elle trouva la clef au clou habituel, une grosse clef rouillée, où les araignées avaient filé leur toile. La serrure jeta un cri plaintif. Que la chambre des enfants était triste ! Elle eut un serrement de cœur à la retrouver si vide, si grise, si muette. Elle referma la porte de la voilière laissée ouverte, avec la vague idée que ce devait être par cette porte que s'étaient envolées les joies de son enfance* ».

- Après la lecture du texte et le repérage d'indices, complétez le plan du commentaire de ce texte :

Introduction

Le contexte : Cet extrait de la curée d'Emile Zola reprend un des thèmes récurrents de la littérature, celui du souvenir d'un passé heureux disparu à tout jamais.

La problématique ……

……

L'annonce du plan :

……

……

Développement

Premier axe de lecture : la description d'un monde vide

Deuxième axe de lecture :

……

……

Conclusion :

.....

.....

<u>Activité 5</u> : rédiger un commentaire littéraire avec un libellée particulier

« Tout est mystère dans l'amour,
Ses flèches, son carquois, son flambeau, son enfance :
Ce n'est pas l'ouvrage d'un jour
Que d'épuiser cette science.
Je ne prétends donc point tout expliquer ici :
Mon but est seulement de dire, à ma manière,
Comment l'aveugle que voici
(C'est un dieu), comment, dis-je, il perdit la lumière,
Quelle suite eut ce mal, qui peut-être est un bien ;
J'en fais juge un amant, et ne décide rien.
La Folie et l'Amour jouaient un jour ensemble :
Celui-ci n'était pas encor privé des yeux.
Une dispute vint : l'Amour veut qu'on assemble
Là-dessus le conseil des dieux ;
L'autre n'eut pas la patience ;
Elle lui donne un coup si furieux,
Qu'il en perd la clarté des cieux.
Vénus en demande vengeance.
Femme et mère, il suffit pour juger de ses cris :
Les dieux en furent étourdis,
Et Jupiter, et Némésis,
Et les juges d'enfer, enfin toute la bande.
Elle représenta l'énormité du cas :
Son fils, sans un bâton, ne pouvait faire un pas :
Nulle peine n'était pour ce crime assez grande :
Le dommage devait être aussi réparé.
Quand on eut bien considéré
L'intérêt du public, celui de la partie,
Le résultat enfin de la suprême cour
Fut de condamner la Folie
A servir de guide à l'Amour »

L'amour et la folie, Jean De La fontaine

Consigne : Vous ferez de cette fable un commentaire littéraire en montrant comment le poète utilise l'allégorie pour définir l'amour.

Conclusion

Après la série d'exercices d'entrainement et afin de vérifier l'efficacité de la démarche, nous procéderons à une expérimentation dont nous exposerons le déroulement dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III : expérimentation

Après avoir conçu, une méthode d'enseignement/apprentissage de la technique du commentaire littéraire, nous procéderons à l'expérimentation de cette dernière et ce, afin de vérifier son efficacité.

1- Conditions de réalisation de l'expérimentation

Avant d'exposer notre expérimentation, nous avons jugé utile de formuler les objectifs et de présenter le public concerné par cette expérimentation.

1.1- Objectifs de l'expérimentation

- Vérifier la faisabilité et la réceptivité de la méthode
- Evaluer les résultats

1.2- Présentation du public

Pour le public de l'expérimentation, notre choix a porté sur les étudiants de 1ère année de licence de français et plus précisément les étudiants des groupes 03 et 09.

1.2.1- Justification du choix des groupes

Nous avons choisi les groupes 03 et 09, parce qu'il s'agissait tout simplement de nos propres étudiants et qu'il était plus simple pour nous d'expérimenter la méthode sans passer par les contraintes administratives.

1.2.2- La constitution des groupes :

Le groupe 03 est constitué de 50 étudiants, 7 garçons et 43 filles

Le groupe 09 est constitué de 41 étudiants, 9 garçons et 32 filles

Sexe / Groupe	Filles	Garçons	Total
Groupe 03	43	07	50
Groupe 09	32	09	41

1.2.3- Le niveau des étudiants :

Comme partout ailleurs, le niveau des étudiants des groupes avec lesquels nous avons travaillé, était loin d'être homogène. Sans passer par des tests de niveaux (qui ne faisaient pas partie de notre protocole de recherche), nous pensons, en tant qu'enseignante, pouvoir estimer les différents groupes de niveaux existant dans ces deux groupes. Le groupe de niveau dominant serait le niveau **B1** mais il existerait aussi un bon groupe d'étudiants et d'étudiantes surtout, appartenant au groupe **B2**. Nous déplorons toutefois la présence d'un groupe important d'étudiants appartenant au niveau élémentaire **A2** voire **A1**. Par expérience, nous savons que ces étudiants, retrouvés accidentellement en licence de français, auront beaucoup de mal à réussir dans leurs études. Beaucoup seront réorientés, d'autres choisiront le redoublement et d'autres encore, seront malheureusement contraints d'abandonner. Quoi qu'il en soit, nous savions d'office, que ce dernier groupe de niveau allait avoir beaucoup de mal à assimiler la démarche que nous lui avons proposée.

1.3- Durée et lieu de l'expérimentation

Nous avons, pour chaque étape de la méthode, estimé la durée (le nombre de séance) nécessaire à son effectuation. Or, vu que l'expérimentation s'est effectuée pendant les séances officielles de la matière intitulée *Compréhension et expression écrite,* et étant donné que nous étions dans l'obligation de respecter et de terminer le programme, nous n'avons pas pu prévoir 16 séances (de 1h30) pour la réalisation de la méthode.

- **Durée générale :**

L'expérimentation a duré **cinq** semaines : dix (10) séances à raison de deux (2) séances d'une heure et demie (1h30mn) par semaine. La dernière séance est consacrée à l'évaluation.

- **Horaires de l'expérimentation**

L'expérimentation a eu lieu pendant nos séances officielles de CE/EE :

- <u>Les mercredis</u> :

de 13h30 à 15h avec le groupe 09

de 15h à 16h30 avec le groupe 03

- <u>Les jeudis :</u>

de 13h30 à 15h avec le groupe 09
de 15h à 16h30 avec le groupe 03

Remarque : les examens de fin d'année ont été avancés d'une semaine, ce qui nous obligée d'interrompre l'expérimentation et de procéder à l'évaluation.

- **Lieux de l'expérimentation :**

L'expérimentation s'est déroulée dans les salles de cours habituelles :

- La salle 11 troisième étage du bâtiment C de l'université Lounici Ali pour le groupe 09.
- La salle 05 deuxième étage du bâtiment C de l'université Lounici Ali pour le groupe 03.

2- Déroulement de l'expérimentation

Comme il s'agissait de nos propres étudiants, et que la technique du commentaire de textes littéraires fait partie du programme de CE/EE1, nous n'avons pas changé de méthode d'enseignement, ni expliqué aux étudiants qu'il s'agissait d'une expérimentation. Nous avons agi naturellement. Et comme à l'accoutumé nous avons expliqué la leçon en nous appuyant sur nos fiches pédagogique (la méthode que nous avons conçue) et en utilisant le tableau.

Les titres des leçons, les grands titres, les intertitres et les exemples étaient portés sur le tableau. Pour le contenu des différentes parties des cours nous alternions entre dictée et explication.

- **Outils pédagogiques**

Pour le bon déroulement de l'expérimentation nous avons utilisé les outils pédagogiques suivants : un tableau ; des feutres de couleurs différentes ; nos fiches pédagogiques ; des textes, des exercices et des modèles de commentaires littéraires et de plans imprimés.

2.1- La réceptivité de la méthode

Nous n'avons rencontré aucune difficulté à expliquer la méthode du commentaire littéraire aux étudiants. La réceptivité de ces derniers était optimale et leur participation dépassait les taux habituels.

⇨Les étudiants ont montré un intérêt particulier aux textes qu'ils connaissaient au préalable : *L'albatros* de Charles Baudelaire et le *Cid* de Corneille.

⇨Ils ont cependant montré une certaine réticence vis-à-vis de *Jacques le fataliste* de Denis Diderot : un texte qu'ils ne connaissaient pas. Cette réticence, s'est toutefois dissipée, lorsque nous leur avions fourni des renseignements sur le texte (résumé de l'œuvre et biographie de l'auteur).

⇨Ils ont ainsi pu, et sans difficulté répondre aux questions posées et proposer des axes de lecture pour le plan du commentaire littéraire.

⇨Les réponses aux questions posées que formulaient les étudiants correspondaient parfaitement à nos attentes.

2.2- Les difficultés rencontrées

La principale difficulté que nous avons rencontrée lors de l'expérimentation était liée au facteur temps. Nous n'avons pas pu, par conséquent, réaliser en classe toutes les activités proposées dans la méthode. C'est pourquoi, nous avons demandé aux étudiants de réaliser les activités à domicile afin de se préparer à l'examen final.

Cela dit, nous n'avons pas pu produire et corriger en classe des commentaires littéraires complets.

3- Évaluation

Afin de vérifier si la méthode enseignée a bien été assimilée par les étudiants, nous avons procédé à un test d'évaluation. Ce test ciblait une partie seulement de la méthode, à savoir : dégager les axes de lecture et planifier.

Ainsi, et afin de nous assurer de la fiabilité des résultats obtenus, nous avons programmé (lors de la dernière séance avant l'examen final) un test officiel : un contrôle continu qui sera noté et comptabilisé

3.1- Description des sujets

Vu que les groupes concernés par cette évaluation (le contrôle continu), ne pouvaient être programmés aux mêmes horaires, nous avons prévu deux sujets différents

3.1.1- Premier sujet :

Le premier sujet est adressé aux étudiants du groupe 09. Il s'agit d'un extrait du *Cid*, de Pierre Corneille et plus précisément de l'acte 1, scène 6 (le monologue de Rodrigue). (voir annexe 16)

Le choix du texte

Nous avons choisi ce texte pour les raisons suivantes :

- Il s'inscrit dans la continuité de la méthode proposée en classe : nous avons appliqué la méthode sur un premier extrait de cette pièce (le monologue de Don Dièguе). Nous verrons si les étudiants parviendront à faire de même avec un autre extrait de la même pièce (le monologue de Rodrigue).
- La pièce fait partie du programme de la première année de français, les étudiant connaissent bien la pièce et son auteur, ils se concentreront sur l'application de la méthode

Le texte :

Acte I Scène 6. Don Rodrigue

Percé jusques au fond du cœur
D'une atteinte imprévue aussi bien que mortelle,
Misérable vengeur d'une juste querelle,
Et malheureux objet d'une injuste rigueur,
Je demeure immobile, et mon âme abattue
Cède au coup qui me tue.
Si près de voir mon feu récompensé, ô Dieu, l'étrange peine !
En cet affront mon père est l'offensé,
Et l'offenseur le père de Chimène !
Que je sens de rudes combats !
Contre mon propre honneur mon amour s'intéresse :
Il faut venger un père, et perdre une maîtresse.
L'un m'anime le cœur l'autre retient mon bras.
Réduit au triste choix ou de trahir ma flamme,
Ou de vivre en infâme,
Des deux côtés mon mal est infini.
ô Dieu, l'étrange peine !
Faut-il laisser un affront impuni ?

Faut-il punir le père de Chimène ?
Père, maîtresse, honneur, amour
Noble et dure contrainte, aimable tyrannie,
Tous mes plaisirs sont morts, ou ma gloire ternie.
L'un me rend malheureux, l'autre indigne du jour.
Cher et cruel espoir d'une âme généreuse,
Mais ensemble amoureuse,
Digne ennemi de mon plus grand bonheur Fer qui causes ma peine,
M'es-tu donné pour venger mon honneur ?
M'es-tu donné pour perdre ma Chimène ?
Il vaut mieux courir au trépas.
Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père ;
J'attire en me vengeant sa haine et sa colère ;
J'attire ses mépris en ne me vengeant pas.
À mon plus doux espoir l'un me rend infidèle,
Et l'autre indigne d'elle.
Mon mal augmente à le vouloir guérir ;
Tout redouble ma peine.
Allons, mon âme ; et puisqu'il faut mourir,
Mourons du moins sans offenser Chimène.
Mourir sans tirer ma raison !
Rechercher un trépas si mortel à ma gloire !
Endurer que l'Espagne impute à ma mémoire
D'avoir mal soutenu l'honneur de ma maison !
Respecter un amour dont mon âme égarée
Voit la perte assurée !
N'écoutons plus ce penser suborneur,
Qui ne sert qu'à ma peine.
Allons, mon bon, sauvons du moins l'honneur
Puisqu'après tout il faut perdre Chimène.
Oui, mon esprit s'était déçu.
Je dois tout à mon père avant qu'à ma maîtresse :
Que je meure au combat, ou meure de tristesse,
Je rendrai mon sang pur comme je l'ai reçu.
Je m'accuse déjà de trop de négligence ;
Courons à la vengeance ;
Et tout honteux d'avoir tant balancé, Ne soyons plus en peine,
Puisqu'aujourd'hui mon père est l'offensé,
Si l'offenseur est père de Chimène.

Corneille, Le Cid,

La consigne

Il est demandé aux étudiants de bien lire le texte puis de compléter le plan de son commentaire littéraire pour développer une réflexion sur la dualité entre l'honneur et l'amour.

Les étudiants doivent compléter le plan suivant :

Introduction : situer le passage et annoncer le plan

Développement : proposer et développer en quelques linge, trois axes de lecture

Conclusion : répondre à la question de la problématique

3.1.2- Deuxième sujet :

Le deuxième sujet est adressé aux étudiants du groupe 03. Il s'agit d'un extrait de *Jacques le fataliste* de Denis Diderot, et plus précisément de l'épilogue de ce ''roman''. (annexe 16)

Le choix du texte

Nous avons choisi ce texte pour les raisons suivantes :

- *Jacques le fataliste* ne fait pas partie du programme de la première année de français. Les étudiants ne connaissaient pas ce texte et l'ont découvert lors de l'application de la méthode : étude de l'incipit, résumé de l'œuvre et biographie de l'auteur.
- Nous pensons donc que les étudiants disposaient de suffisamment d'éléments, pour pouvoir compléter le plan du commentaire littéraire de l'extrait choisi.

Le texte :

> *« Et moi, je m'arrête, parce que je vous ai dit de ces deux personnages tout ce que j'en sais: Et les amours de Jacques? Jacques a dit cent fois qu'il était écrit là-haut qu'il n'en finirait pas l'histoire, et je vois que Jacques avait raison. Je vois, lecteur, que cela vous fâche; eh bien,*

reprenez son récit où il l'a laissé, et continuez-le à votre fantaisie, ou bien faites une visite à Mlle Agathe, sachez le nom du village où Jacques est emprisonné; voyez Jacques, questionnez-le: il ne se fera pas tirer l'oreille pour vous satisfaire; cela le désennuiera. D'après des mémoires que j'ai de bonnes raisons de tenir pour suspects, je pourrais peut-être suppléer ce qui manque ici; mais à quoi bon? on ne peut s'intéresser qu'à ce qu'on croit vrai. Cependant comme il y aurait de la témérité à prononcer sans un mûr examen sur les entretiens de Jacques le Fataliste et de son maître, ouvrage le plus important qui ait paru depuis le Pantagruel de maître François Rabelais, et la vie et les aventures du Compère Mathieu, je relirai ces mémoires avec toute la contention d'esprit et toute l'impartialité dont je suis capable; et sous huitaine je vous en dirai mon jugement définitif, sauf à me rétracter lorsqu'un plus intelligent que moi me démontrera que je me suis trompé. »

Denis Diderot, *Jacques le fataliste*

La consigne

Comme pour le groupe 09, il est demandé aux étudiants de bien lire le texte puis de compléter le plan de son commentaire littéraire en montrant en quoi consiste l'originalité de ce passage.

Pour répondre ils doivent compléter le plan suivant :

Introduction : situer le passage et annoncer le plan

Développement : proposer et développer en quelques linge, trois axes de lecture

Conclusion : répondre à la question de la problématique

3.2- Corrigés

Voici les corrigés que nous proposons pour les deux sujets :

3.2.1- Corrigé du premier sujet

Introduction

Situer le passage

Ce passage est extrait du Cid, la célèbre pièce de Pierre Corneille, et plus exactement de l'acte 1, scène 6. Giflé et humilié par Don Gomes, Don Diègue, demande à Rodrigue, son jeune et valeureux fils, de sauver l'honneur de la famille. Contraint de choisir entre son honneur et son amour pour Chimène (la fille de Don Gomes), Rodrigue, exprime dans un monologue profond et émouvant, sa désolation, son déchirement et son balancement entre deux choix difficiles

Annoncer le plan

Le déchirement et le désespoir de Rodrigue

Le dilemme cornélien

Le choix héroïque de Rodrigue

Développement :

Premier axe de lecture

Rodrigue exprime sa souffrance et son déchirement vis-à-vis de cette situation conflictuelle : c'est ce que révèlent les expressions suivantes : « *une atteinte imprévue aussi bien que mortelle* », « *mon âme est abattue* », « cède au coup qui me tue ».

Deuxième axe de lecture

Rodrigue balance longuement entre les deux choix difficiles qui s'offraient à lui : sauver son honneur et perdre Chimène ou sauver son amour et perdre son honneur « des *deux côtés mon mal est infini* » dit-il. Le choix est donc difficile, voire impossible : ce choix est nommé le choix cornélien.

Troisième axe de lecture

Honteux d'avoir beaucoup hésité « *Et tout honteux d'avoir tant balancé* », Rodrigue, avec détermination, finit par faire un choix réfléchi « *Je dois tout à mon père avant qu'à*

ma maîtresse ». L'honneur est donc plus important que l'amour. Rodrigue décide donc de venger son honneur « *Je rendrai mon sang pur comme je l'ai reçu* » Et fait ainsi un choix héroïque.

Conclusion

L'honneur est une valeur primordiale chez Corneille : il passe avant la passion. C'est le constat que fait Rodrigue, après une longue hésitation.

3.2.2- Corrigé du deuxième sujet

Introduction

Situer le passage

Le passage se situe à la fin du ''roman''. Il s'agit de l'épilogue. Arrivés à destination, à la maison d'une nourrice chez qui logeait le prétendu fils du maitre, le maitre et son valet se séparent. Le premier s'enfuit après avoir tué le chevalier de Saint-Ouin, le vrai père de l'enfant. Jacques accusé du meurtre, est arrêté et jeté en prison.

Annoncer le plan

Une illusion de réel

Un récit sans fin

Un antiroman

Développement :

Premier axe de lecture

Denis Diderot qui depuis le début du roman, perturbe les conventions romanesques, brouille encore davantage les pistes en assurant qu'il ne connait pas la fin de l'histoire et en invitant le lecteur à rendre visite à Jacques dans sa prison pour connaitre la suite. L'histoire serait-elle réelle ? Diderot disait pourtant qu'il ne tenait qu'à lui de nous (les lecteurs) faire attendre « *un an, deux ans, trois ans…l'histoire des amours de Jacques* »

C'est ainsi que Diderot perturbe les trames romanesque, et crée une certaine illusion de réel.

Deuxième axe de lecture

Le récit des amours de Jacques n'est pas achevé. L'auteur prétend ne pas connaitre la fin de l'histoire. Le lecteur tenu en haleine depuis le début du roman, reste sur sa faim, car il ne connaitra jamais la fin de l'histoire des amours de Jacques. L'auteur lui propose cependant, une autre alternative : rendre visite à Jacques dans sa prison pour connaitre la suite de l'histoire ; prendre la place du narrateur et compléter l'histoire à sa guise ou choisir parmi les trois fins suggérées par l'auteur.

Troisième axe de lecture

Cette fin est à l'image du reste du roman. Elle remet en cause le statut de l'auteur, celui du narrateur et celui du lecteur. En refusant de terminer l'histoire des amours de Jaques, Diderot, confirme que ce thème qu'un prétexte pour amener le lecteur à lire jusqu'au dénouement, un récit qui traite des sujets plus important et plus profond dont la remise en cause du roman romanesque.

Conclusion

En définitive, l'histoire des amours de Jacques reste sans fin. L'auteur, qui depuis le début du roman, transgresse volontairement les principes généraux du genre romanesque, propose avec désinvolture au lecteur de finir l'histoire à sa guise. *Jacques le fataliste* n'est en réalité qu'une parodie du roman traditionnel, une forme nouvelle qui ne ressemble à aucun genre littéraire connu.

3.3- Déroulement des tests

⇨ Les tests se sont déroulés dans de bonnes conditions. La majorité des étudiants n'a montré aucune surprise lors de la découverte des sujets proposés.

⇨ Certains étudiants du groupe 03 (ceux qui étaient absents lors de l'étude de l'incipit de *Jacques le fataliste*) ont montré leur insatisfaction vis-à-vis du texte proposé.

⇨ Ces éléments nous ont amenée, en vue d'analyser les résultats du test, à procéder à une sélection et à prendre comme critère de sélection l'assiduité des étudiants. Cela dit, les copies choisies appartiennent aux étudiants ayant assisté **assidûment** à toutes les séances durant lesquels la méthode générale du commentaire littéraire a été présentée. Nous avons également écarté délibérément les copies appartenant à des étudiants dont le niveau était très bas en français (niveau A1).

⇨ Après ce premier tri, nous avons sélectionné aléatoirement, pour cette évaluation qui se voulait **qualitative**, 10 copies pour chaque groupe (annexe 17).

3.4- Objectifs

Comme le temps ne nous a pas permis d'évaluer des productions intégrales, de commentaires littéraires, nous avons procédé à l'évaluation des étapes préparatoires de la rédaction.

Cette évaluation nous a permis de vérifier si l'étudiant était en mesure de :

- Situer le passage et/ou préciser le contexte de ce dernier
- Planifier
- Définir des axes de lecture pertinents et en rapport avec la question de la problématique.
- Conclure

3.5- Grille d'évaluation

A l'instar des copies évaluées au début de cette recherche, nous avons prévu, une autre grille d'évaluation afin de vérifier si la méthode du commentaire littéraire proposée aux étudiants des groupes 03 et 09 du département de français a bien été assimilée. Il s'agit d'une grille à double entrée : an abscisse les parties du commentaire et en ordonnée le corpus.

Nous avons, comme pour la première grille, utilisé les symboles : (-) (Absent-inapproprié) (+) (présent/pertinent)- (+/-) (Insuffisant/ pas assez/maladroit).

GRILLE 19: GRILLE D'EVALUATION DES COPIES DU CONTROLE CONTINU

Parties du commentaire / Corpus	Introduction	Développement	Conclusion
Copie	• Situation de l'extrait • Annonce du plan	• Premier axe de lecture • Deuxième axe de lecture • Troisième axe de lecture	• Réponse à la question de la problématique

3.6- Résultats de l'évaluation

Voici les résultats des deux évaluations (annexe 18)

3.6.1- Premier sujet :

Voici après le dépouillement, les données recueillies suite à l'évaluation des copies des étudiants du groupe 09.

a- L'introduction

Concernant l'introduction :

- 60% des étudiants évalué ont pu situer le passage par rapport à l'œuvre et/ou au récit, 30% ont donné des réponses insuffisantes ou maladroites. 10% seulement n'ont pas répondu à cette question ou ont donné des réponses inappropriées.

  Exemples : « *Ce passage est extrait du Cid de Pierre Corneille. Et plus exactement de l'acte 1, scène 6. Rodrigue doit venger l'honneur de la famille, car son père qui est devenu très vieux était giflé par Don Gomès, le père de Chimène, sa fiancée… » Copie n°10*

  « Ce texte est tiré du Cid de Corneille. On le trouve à l'acte 1 scène 6. Il montre le courage d'un fils ou d'un héros qui préfère venger son père (…) Donc cette scène raconte ce qui s'est passé dans la tête de Rodrigue, c'est-à-dire le conflit intérieur de Rodrigue. » Copie n°2

« Ce passage est tiré de la pièce théâtrale « le Cid », écrite par Pierre Corneille. Il représente le monologue de « Don Rodrigue » après la querelle entre son père Don Diègue et le père de sa fiancée Chimène (...)» Copie n°04

- (70%) des étudiants ont proposé un plan pertinent.

  Exemples :

  « *le dilemme cornélien, la progression du raisonnement des personnages, l'originalité du Cid* » Copie n°4

  « *le conflit intérieur de Rodrigue, la réflexion de Rodrigue, la décision de Rodrigue* » copie n°3
- (30 %) ont proposé un plan qui n'est pas tout à fait correct ou maladroit

Le développement

-80% des étudiants ont proposé des axes de lectures appropriés et pertinents

Exemples

« *Rodrigue choisit à la fin l'honneur. Il dit qu'il a honte d'avoir longtemps hésité, vu que l'honneur est pour lui et pour le personnage cornélien en général plus important que l'amour. Donc Rodrigue fait un choix héroïque et court pour venger son père en disant « courrons à la vengeance » copie n°10*

« le conflit intérieur de Rodrigue : Rodrigue réfléchit énormément et imagine les conséquences de sa réaction. » copie n°2

« Le déchirement de Rodrigue : la tristesse de Rodrigue saute aux yeux dès la première lecture « misérable » qui le désigne » copie n°07

- 20% qui ont proposé des axes de lecture dont la formulation est insuffisante ou maladroite

La conclusion

Concernant la conclusion :

- 50% des étudiants ont su répondre correctement à la question de la problématique

Exemples :

« *en conclusion, on peut dire que l'honneur chez Corneille est plus important que l'amour* » copie n°2

« *le dilemme cornélien est une expression très connue qui vient justement de ce passage. Il montre comment faire devant un choix difficile. Mais Rodrigue a fait le bon, choix. Il a choisi l'honneur et à la fin il se mariera malgré tout avec Chimène* ». Copie n°3

Ce tableau détaillé donne pour chaque élément du commentaire le nombre de réponses (pertinentes ou non-pertinentes) ainsi que les pourcentages obtenus :

Tableau 29 : résultats de l'évaluation des copies du groupe 09

Parties du commentaire / **Résultats**		Présent/pertinent (+)		Absent/inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
		Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Introduction	Situation de l'extrait	**6**	**60%**	**1**	**10%**	**3**	**30%**
	Annonce du plan	**7**	**70%**	**00**	**00%**	**3**	**30%**
Développement	Premier axe de lecture	**8**	**80%**	**00**	**00%**	**2**	**20%**
	Deuxième axe de lecture	**8**	**80%**	**00**	**00%**	**2**	**20%**
	Troisième axe de lecture	**8**	**80%**	**00**	**00%**	**2**	**20%**
Conclusion	Réponse à la question de problématique.	**5**	**50%**	**2**	**20%**	**3**	**30%**

3.6.2- Deuxième sujet :

Voici après le dépouillement, les données recueillies suite à l'évaluation des copies des étudiants du groupe 03.

b- L'introduction

Concernant l'introduction :

- 50% des étudiants évalué ont pu situer le passage par rapport à l'œuvre et/ou au récit, 30% ont donné des réponses insuffisantes ou maladroites. 20% n'ont pas répondu à cette question ou ont donné des réponses inappropriées.

Exemples :

« *C'est la fin de Jacques le fataliste, le roman le plus original que j'ai lu. C'est un roman qui se moque de tout surtout du lecteur mais aussi du roman qu'il veut remettre en cause. » copie n°10*

« Ce passage est extrait de Jacques le fataliste de Denis Diderot. Il raconte l'histoire de jacques et de son maitre qui voyagent ensemble et pour passer le temps jacques raconte son histoire d'amour à son maitre. Cet extrait se trouve à la fin de l'œuvre mais apparemment l'auteur ne veut pas finir l'histoire (...).» Copie n°05

- 40% des étudiants ont proposé un plan pertinent.
- **Exemples :**

« *Nous proposons pour ce commentaire trois axes de lecture : une histoire sans fin, un narrateur original et une frustration du lecteur » copie n°05*

- 30% autres n'ont pas proposé ou ont proposé un plan maladroit. Et 30% encore ont proposé des plans plus ou moins pertinents.

Le développement

-60% des étudiants ont proposé des axes de lectures appropriés et pertinents

Exemples :

« *un dialogue entre l'auteur et le lecteu*r » copie n°6

« *une histoire sans fin* » copie n°8

- 10% qui ont proposé des axes de lecture dont la formulation est insuffisante ou maladroite

- 20 % ont répondu maladroitement à la question

La conclusion

Concernant la conclusion :

- 60% des étudiants ont su répondre correctement à la question de la problématique

Exemples :

« *La fin de jacques le fataliste est très originale, elle ne ressemble pas aux fins habituelles. » copie n°5*

« *L'auteur ne dit pas tout au lecteur, il le laisse deviner en présentant un nouveau genre de romans, un nouveau style d'écriture, un style spécial. »copie n°09.*

Le tableau qui suit récapitule ces résultats :

Tableau 30: résultats de l'évaluation des copies du groupe 03

Résultats / **Parties du commentaire**		Présent/pertinent (+)		Absent/inapproprié (-)		Insuffisant/pas assez/ maladroit/ (+/-)	
		Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
Introduction	Situation de l'extrait	**5**	**50%**	**2**	**20%**	**3**	**30%**
	Annonce du plan	**4**	**40%**	**3**	**30%**	**3**	**30%**
Développement	Premier axe de lecture	**6**	**60%**	**1**	**10%**	**3**	**30%**
	Deuxième axe de lecture	**6**	**60%**	**1**	**10%**	**3**	**30%**
	Troisième axe de lecture	**6**	**60%**	**1**	**10%**	**3**	**30%**
Conclusion	Réponse à la question de problématique.	**6**	**60%**	**1**	**10%**	**3**	**30%**

3.7- Interprétation globale des résultats

Même si l'évaluation effectuée ne visait qu'un aspect de la méthode proposée (définition des axes de lecture et planification), les premiers résultats que nous considérons comme positifs, sont là. La grande majorité des étudiants évalués, est parvenue à définir des axes de lecture pertinents et en adéquation avec la question posée. Cette compétence est, comme nous l'avons expliqué dans notre partie conceptuelle, fondamentale pour la préparation du devoir. Les étudiants sont parvenus également à situer correctement les passages et à formuler des réponses correctes aux questions posées.

L'évaluation nous a permis donc de démontrer l'efficacité de la méthode proposée. Nous pensons qu'avec plus de temps et d'entrainement, les étudiants parviendront sans difficulté, à rédiger des commentaires littéraires performants.

Conclusion

Nous pouvons dire, à l'issue de cette expérimentation, que la méthode proposée pour l'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire convient aux besoins des étudiants de licence de français de Blida 2. Elle leur permet d'acquérir progressivement la méthodologie du commentaire littéraire. Son application nécessite, toutefois, plus de temps, voire d'activités d'entrainement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La problématique de la recherche que nous avons menée a été définie à partir d'un constat personnel : le commentaire littéraire, anciennement appelé commentaire de textes littéraires ou commentaire composé, est pratiqué tout au long du cursus universitaire de l'étudiant de licence de français de Blida 2. Sa maitrise semblait capitale pour la poursuite des études et la réussite. Pourtant, notre présence sur le terrain nous a révélé que les étudiants de licence rencontraient de réelles difficultés, lors de la rédaction de commentaires littéraires. A partir de ce constat, nous nous sommes engagée dans cette recherche dont l'objectif était de connaitre la nature et les causes des dysfonctionnements relatifs à la rédaction de commentaires littéraires par les étudiants de français. Pour y trouver des éléments de réponse, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les étudiants de français de Blida 2 ne maitriseraient pas la méthodologie générale du commentaire littéraire.
- Le cloisonnement des matières dans lesquelles la méthodologie du commentaire littéraire est enseignée et le temps insuffisant accordé à cet exercice, seraient à l'origine de cette incompétence.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous nous sommes lancée dans une recherche qui s'articulait autour de trois grandes parties :

- une partie théorique où nous avons défini les notions -clés de cette recherche ;
- une partie méthodologique consacrée aux outils d'analyse utilisés dans les différentes enquêtes ainsi que les résultats obtenus.
- Une partie expérimentale dans laquelle nous avons élaboré une méthode ou un dispositif d'aide à l'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire. Nous avons dans cette même partie, expérimenté la méthode avec nos propres étudiants et révélé les résultats obtenus.

Notre recherche nous a amenée donc dans un premier temps, à revenir sur l'utilité de l'utilisation du texte littéraire comme support d'enseignement en langue étrangère. En outre, et vu que le commentaire littéraire se situe au croisement de l'enseignement de la lecture et de celui de l'écriture, nous avons tenté d'expliquer comment s'opère le passage de la lecture à l'écriture en littérature. Nous avons ensuite défini le commentaire littéraire et dressé une liste, non-exhaustive, des compétences et des

connaissances à mobiliser lors de la rédaction de cet écrit spécifique. Nous avons enfin présenté la méthodologie générale du commentaire littéraire.

Notre recherche qui se voulait à la fois descriptive et expérimentale, nous a conduite, dans un second temps, à effectuer des enquêtes sur le terrain. Ces dernières nécessitaient l'utilisation de quelques outils de recherche : le premier outil consistait en une analyse diagnostique des copies d'examen des étudiants de 3ème année de licence. Nous cherchions à travers cet outil à connaitre la nature des difficultés rencontrées par ces étudiants lors de la rédaction de commentaires littéraires. Les résultats nous ont confirmé que les défaillances étaient en rapport avec la méthodologie du commentaire littéraire qui n'était pas acquise par les étudiants concernés par cette évaluation. Nous avons constaté par exemple, des dysfonctionnements au niveau de la présentation de l'introduction (précision du contexte, problématique, annonce du plan, etc.) ; d'autres au niveau de la conclusion (bilan, réponse à la question posée, ouverture) ; d'autres encore au niveau de l'organisation globale du devoir. Nous avons relevé aussi des défaillances concernant la mobilisation des connaissances requises à la rédaction de ce type d'écrit.

Cette analyse que nous jugeons fructueuse, nous a permis de confirmer notre première hypothèse de recherche - d'autant plus que l'échantillon choisi était à notre sens, suffisamment représentatif de la population choisie (60 copies). Nous pouvons donc dire à présent que les étudiants de licence de français ne maitrisent pas la méthodologie générale commentaire littéraire.

Notre deuxième outil de recherche consistait en une analyse descriptive constituée essentiellement des programmes de la licence, des progressions semestrielles (répartitions) et des sujets d'examens des matières littéraires. Nous cherchions à travers cet outil, à connaitre la place qu'occupe le commentaire littéraire dans le cursus universitaire de l'étudiant de licence de français. Les résultats de cette enquête nous ont révélé qu'il existe un décalage remarquable entre les besoins des étudiants en matière de maitrise de la méthodologie du commentaire littéraire et l'enseignement de cette dernière. Le commentaire littéraire apparait, en effet dans presque tous les sujets d'examens des matières littéraires de la licence. Or, en analysant les programmes, nous avons constaté que ce dernier est quasiment absent, sauf en première année de licence dans la matière intitulée *Expression et compréhension écrite* où il est noyée dans un intitulé générique : *la technique du commentaire*. Les résultats de cette investigation

nous ont permis de dire donc que le peu de temps accordé à l'enseignement du commentaire littéraire en licence, ne permet pas aux étudiants d'acquérir la compétence exigée lors des différentes évaluations.

Afin de compléter les résultats de l'analyse documentaire et de vérifier notre deuxième hypothèse de recherche, nous avons choisi le questionnaire comme troisième outil de recherche. Ce dernier a été adressé aux enseignants permanents du département de français de Blida 2. Les résultats obtenus nous ont permis de déduire que le commentaire littéraire est enseigné de manière ''non-officielle'', dans plusieurs matières de la licence. Toutefois le temps accordé à cet exercice restait selon nous, toujours insuffisant. En outre, les réponses données par les enquêtés nous ont révélé que très peu d'enseignants voient en la langue et la littérature deux disciplines qui se complètent. Et c'est ce qui explique l'absence de coordination avouée par l'ensemble des enseignants interrogés. Chose qui se répercute sur l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire qui – nous l'avons vu- nécessite de multiplies compétences (linguistique, littéraire, culturelle, discursive, etc.). Cela dit, la méthodologie du commentaire littéraire ne peut être acquise sans qu'une réelle progression basée sur les compétences et les connaissances acquises par les étudiants ne soient mise en place. Pour ce faire, l'implication de plusieurs matières – notamment les matières littéraires et la matière intitulée CE/EE – est plus que nécessaire. Nous pouvions donc, à ce stade, confirmer que le cloisonnement des matières ou l'absence de coordination entre les enseignants de ces dernières est en cause dans l'incompétence relative à la rédaction de commentaires littéraires dont souffrent les étudiants de français de Blida 2.

Les résultats obtenus nous ont amenée à réfléchir aux solutions qui permettraient aux étudiants de français d'acquérir la méthodologie du commentaire. Nous avons dès lors, mis en place un dispositif d'aide à l'enseignement/ apprentissage de la méthode du commentaire littéraire destiné aux étudiants de la première année de licence de français. Pour la bonne assimilation de la méthode, nous avons veillé à ce que les pré-requis des étudiants, notamment les textes étudiés en littérature et les notions indispensables à la rédaction de commentaires littéraires soient réexploitées. Nous avons conçu à cet effet, une méthode complète et détaillée reposant sur les éléments invariants de l'exercice : lecture méthodique, repérage d'indice, planification, mise en texte, etc. Pour la bonne assimilation de la méthode et la consolidation des nouvelles connaissances, nous avons

présenté aux étudiants des modèles de commentaires littéraires et une série d'exercices d'entrainement.

Après avoir élaboré, cette méthode d'enseignement/apprentissage de la technique du commentaire littéraire, nous avons procédé à l'expérimentation de cette dernière et ce, en vue de vérifier son efficacité et sa faisabilité. A la fin, nous avons procédé à un test d'évaluation. Les résultats de cette évaluation nous ont permis de démontrer l'efficacité de la méthode proposée. Nous pensons donc qu'avec plus de temps, les étudiants de licence de français parviendront progressivement à acquérir la méthodologie du commentaire littéraire.

Cela dit, nous proposons, en toute modestie, aux équipes pédagogiques du département de français, une méthode d'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire et nous leur suggérons de (lors de la prochaine révision des programmes de la licence) :

- revoir les contenus des matières intitulées *Compréhension et expression écrite* (en L1 et L2) et *Compréhension et production* écrite (en L3)
- prévoir plus de temps à l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire : de la première à la troisième année de la licence
- Prévoir des ''passerelles'' entre les matières littéraires et les autres matières, autrement dit, veiller à instaurer une coordination entre les enseignants des matières littéraires et les enseignants des autres matières.

Limites et perspectives de la recherche

Comme pour toute recherche menée avec passion, nous pensions au début de celle-ci, détenir toutes les données susceptibles de nous garantir une démarche rigoureuse et fiable. Mais au terme de cette dernière, nous nous sommes rendu compte, que notre recherche est loin d'être parfaite et qu'elle contient des insuffisantes et des limites.

La première limite concerne les hypothèses de recherche émises au départ, notamment celles qui stipulent que les difficultés rencontrées chez les étudiants de licence de français seraient causées par le cloisonnement des matières dans lesquelles la technique du commentaire littéraire est enseignée et par le temps insuffisant consacré à l'exercice. Certes, celles-ci ont été confirmées par les enquêtes menées sur le terrain, mais nous pensons que ces deux causes ne seraient certainement pas les seules responsables des dysfonctionnements enregistrés. Elles sont nécessairement conjuguées à d'autres

facteurs : les difficultés en langue, les difficultés à l'écrit, les représentations vis-à-vis du texte littéraire, l'absence de motivation, la massification de la population universitaire, les conditions de travail, le problème d'orientation, etc. Tous ces facteurs pourraient jouer un rôle non négligeable quant à l'acquisition de la méthodologie du commentaire littéraire. Cela dit, ces éléments fourniraient aux futurs chercheurs quelques pistes de recherche.

La deuxième limite est liée aux choix des outils d'investigation. Nous pensons que les outils utilisés dans cette recherche, ne nous ont pas fourni toutes les réponses nécessaires à l'élucidation des problèmes que rencontrent les étudiants lors de la rédaction de commentaires littéraires. Nous aurions-nous peut-être dû faire recours à l'observation de classe, comme outil d'investigation. Assister à un cours sur l'enseignement de la méthodologie du commentaire littéraire nous aurait probablement informée un peu plus sur la question.

La troisième limite est liée à la représentativité de l'échantillon sélectionné pour l'expérimentation. Même si, pour des raisons extérieures à notre recherche (absence des étudiants, niveau très bas en langue), nous avons fait le choix d'une étude qualitative plutôt que quantitative, nous émettons des réserves quant à la généralisation des résultats obtenus. Seule, une étude quantitative ultérieure, pourrait confirmer les résultats obtenus.

Nous envisageons donc, dans une recherche ultérieure, de développer la méthode et de l'exploiter sur une période plus longue, c'est-à-dire tout au long du cursus. Nous procèderons après - en fin de cursus - à l'évaluation de cette dernière. Nous pensons en fait, que les résultats d'une expérimentation plus large seraient sans doute plus concluants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. ACHOUR, C. et BEKKAT, A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits*, Blida, Editions du Tell ;

2. ADAM, J-M. (1989), *Pour lire le poème*, Paris, De Boeck-Duculot ;

3. AMON, E. (1990), *Le cid*, Paris, Larousse

4. ANGLARD, V. (1999). *Les grands mouvements de la littérature française*, Paris Seuil ;

5. ANGLARD, V. (2000). *Le commentaire composé*, Paris, Armand Colin/HER ;

6. ANGLARD, V. (2010). *Le commentaire composé, 2ème édition*, Paris, Armand Colin ;

7. ALBORA, C.et PROST, A. (1995). *L'épreuve de français BEP*, Paris, Vuibert ;

8. AMON, E. (1990). *Corneille*, *Le Cid*, Evreux, Larousse-Bordas

9. AUBERT, P. et ROUANE SOUPAULT, I. (2011), *La littérature dans la recherche et l'enseignemen*t, Aix-en-Provence, Mondes Ibériques.

10. BALAS, B., (2008). *L'apprentissage de la langue écrite par les adultes*, Paris, L'harmattan ;

11. BALIBAR, R. (1985). *L'institution du français, Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république*, Paris, PUF

12. BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve, Presse Universitaire du septentrion ;

13. BARRE-DE MINIAC, C. (2004). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan ;

14. BARTHE, M. et CHOVELON, B. (2015). *Lectures d'auteurs*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble

15. BARTHES, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*, Éditions du Seuil ©. Extrait de HUISMAN, D. et MALFRAY M-A. (2000). *Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale*, Perrin ©

16. BARTHES, R. (1964). *Essais critiques*, Paris, Ed du Seuil,

17. BAUDELAIRE, C. (1990). *Les fleurs du mal*, Alger, ENAG

18. BEAUD, M. (2005). *L'art de la thèse,* Alger, Casbah Editions

19. BENHOUHOU, N. (2012). *Introduction à la didactique des langues*, Alger, Kounouz ALHIKMA ;

20. BERGEZ, D. (2012). *L'explication de texte littéraire*, Paris, Armand Colin

21. BERGEZ, D., GERAUD, V. et ROBRIEUX, J-J. (2016). *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Paris, Armand Colin

22. BERNARD, D., CARBONELL, A., JABBOUR, N., LOJKINE, P., NATTA, M-c. PREVOT, C. (1996), *La littérature française au bac*, Paris, Belin ;

23. BERTHIER, N. (2010), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin

24. BETH, A. et MARPEAU, E. (2011). *Figures de style,* Paris, Librio

25. BEY, M. (2015). *Hizya*, Alger, Editions Barzakh

26. BLANC, E. (2014). *Le commentaire littéraire, méthode et application*, Paris, Ellipses ;

27. BLANCHET A., GHIGLIONE J.M., MASSONAT J. et TROGNON A. (2013), *Les techniques d'enquête en sciences sociales,* Paris, DUNOD ;

28. BORDAS, E., BAREL-MOISAN C., BONNET, G., DERUELLE, A. et MARCANDIER, C. (2011). *L'analyse littéraire*, Armand Colin

29. BOSWORTH, S. (1992). *Comprendre l'anglais scientifique et technique*, Paris, Ellipses

30. BOURGUIGNON, C. (2009). *L'apprentissage des langues par l'action*, in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues,* Paris, édition Maison des langues ;

31. BRUNEL, P. et MOURA J-M. (1998). *Le commentaire de littérature générale et comparée*, Paris, Armand Colin ;

32. CAMPENHOUDT, L.V. et QUIVY, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, DUNOD ;

33. CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education ;

34. CHARTIER, A-M. CLESSE C. et HEBARD, J., (1998). *Lire, écrire*, Paris, Hatier ;

35. CHISS, J-L., DAVID J. et REUTER Y., (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Paris, Savoirs en pratique ;

36. CICUREL, F. (1991). Lectures interactives, Paris, Hachette ;

37. CORNAIRE, C. et RAYMOND P-M. (1999). *La production écrite*, Paris, Clé International ;

38. COURBON, B. (1996), *Concours de professeur des écoles*, Paris, Vuibert ;

39. CREPIN, F., LORIDON, M. et POUZALGUES-DAMON, E. (1992). *Français, méthodes et techniques*, Paris, Nathan ;

40. CUQ, J-P. et GRUCA I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble,

41. CURIAL, H. (2001), *Profil d'une œuvre, Jacques le fatalise*, Denis Diderot, Paris, Hatier ;

42. DAHLET, V. (2003), *Ponctuation et énonciation*, Guyane, Ibis Rouge éditions ;

43. DAUNEY, B., REUTER, Y. et SCHNEUWLY B. (2001). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Belgique, Presse Universitaire de Namur ;

44. DEFAYS, J-M., DELBART, A-R., HAMMANI, S. et SAENEN, F. (2014). *La littérature en FLE, Etat des lieux et nouvelles perspectives,* Paris, Hachette ;

45. DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. et PENLOUP, M-C. (2000). *Passage à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF ;

46. DESPIN, J-P. et BARTHOLY, M-C. (1984). *Le poisson rouge dans le Perrier*, Paris, Critérion

47. DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN D., GUERRIERI, C., GUYOT-CLEMENT, C. JOURDAN, S., KEMPF, M-C., LACIEN, F., et RAZAKAMANANA, R. (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*, Paris, éditions Belin,

48. DIDEROT, D. (1974). *Jacques le fataliste*, Paris, Le livre de poche ;

49. DOBRANSKY, M. (1995*). L'orient légendaire*, Paris, Hachette Jeunesse.

50. DUBOSCLARD, J. et CARLIER, M. (1992). *Profil d'une œuvre*, 20 poèmes expliqués, Les fleurs du mal, Le spleen de Paris, Paris, Hatier ;

51. DUPLEIX, D. et MEGRE, B. (2007). *Production écrite*, Paris, Didier ;

52. DUSAUSOY-BENOIT, A., URBAN, M-C., FONTAINE, A. et FONTAINE, G. (2005). *Lettres ou le néant*, Paris, Ellipses ;

53. ELUARD, P. (*1929*). *La terre est bleue comme une orange*, L'amour la poésie,

54. ETERSTEIN, C. (2011). *La littérature française de A à Z*, Paris, Hatier,

55. FENNER, A-B. (2002). *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

56. FDIDA, M. et SFEZ, D. (1997). *Français, tout le programme en fiches pratiques*, Paris, Vuibert,

57. FIEVET, M. (2013), *Littérature en classe de FLE*, Paris, Clé International ;

58. FLAUBERT, G. (1869), *L'éducation sentimentale*, la bibliothèque électronique du Québec

59. FROMILHAGUE, C. (2014), *Les figures de style*, Paris, Armand Colin ;

60. FOUGEROUSE, M-C., MARATIER-DECLETY, G. et DEMEUSE, M. (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère et seconde dans l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan ;

61. FOURCAUT, L. (2013), *Le commentaire composé*, Paris, Armand Colin ;

62. GHIGLIONE, R. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris. Dunod

63. GIASSON, J. (2008). *Les textes littéraires à l'école*, Belgique, De Boeck ;

64. GODARD, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier ;

65. GOLDENSTEIN, J-P. (1990). *Entrée en littérature*, Paris, Hachette F.L.E. ;

66. HOMERE (1972). *L'Odyssée*, Paris, le Livre de poche

67. Homère (1979). *L'Iliade*, Paris, le Livre de poche

68. ISER ? W. (1985). *L'acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga ;

69. JOLIBERT, J. (2001). *Former des enfants lecteurs*, Paris, Hachette

70. LE GOFFIC, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette ;

71. KRISTEVA, J. (1968). *Problème de la structuration du texte*, Nouvelle critique

72. LALLEMENT, B. et PIERRET, N. (2007). *L'essentiel du CECR*, Paris, Hachette

73. LANSON, G. (1979). *Hommes et livres*, Slatkine Reprints,

74. LEHU, P. (1999). *Français 1re, les épreuves du baccalauréat*, Paris, Vuibert,

75. LEVY, C-M. et RANSDELL, S. (1998). *La rédaction de textes, approche cognitive*, sous la direction de PIOLAT, A. et PELISSIER, A., Paris, Delachaux et Niestlé ;

76. LUNDQUIST, L. (2013). *Lire un texte académique en français*, Paris, Ophrys,

77. MACE, M. (2014), *Le genre littéraire*, Paris, Garnier Flammarion,

78. MAINGUENEAU, D. (1990). *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas

79. MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud ;

80. MARINIER, N. (1996) ; *Commentaire composé et explication de texte*, Paris, Seuil

81. MOUNIN, G. (1976). *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Mardaga ;

82. NAYROLLES, F. (1987). *Pour étudier un poème,* Paris, Hatier

83. PARDON, P. et BARLOW, M. (1978), Le commentaire de texte au baccalauréat, Paris, Hatier ;

84. PAPO, E., BOURGAIN, D. et PEYTARD, J. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Hatier ;

85. PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage* en classe de langue, Paris, Hachette ;

86. PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*, Paris, Gallimard ;

87. PEYROUTET, C. (2009). *La pratique de l'expression écrite*, Paris, Nathan ;

88. PEYTARD, J. (1982). *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*, Paris, Didier-Hatier

89. PEYTARD, J. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Didier-Hatier

90. PIERRA, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangèr*e, Paris, L'Harmattan

91. POSLANIEC, C. (1995). *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature (littérature, littérature de jeunesse, enseignement)* Paris, Sorbier

92. RAUCY, C., GEYSSANT, A. et GALVEZ, I. (2008). *Le commentaire en français*, Paris, Hatier ;

93. SARTRE, J-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature* ? Paris, Gallimard

94. SEOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier

95. SCHAEFFER, J-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire* ? Paris, Du Seuil

96. SINGLY (DE), F. (2012), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin ;

97. SIOUFFI, G. et VAN RAEMDONCK, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal ;

98. STALLONI, Y. (2005), *Les genres littéraires*, Paris, Armand Colin

99. TARDIAU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses ;

100. TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique* ? Paris, Hatier ;

101. TAUVERNON, C. et SEVE P. (2005). vers une écriture littéraire, Paris, Hatier ;

102. TIJUS, C. (2004). *Introduction à la psychologie cognitive*, Paris, Armand Collin ;

103. VASSEVIERE, J., VASSEVIERE, M., LANCREY-JAVAL, R., VIGIER, L., (2014), *Manuel d'analyse des textes*, Paris, Armand Collin ;

104. VASSEVIERE, J. et TOURSEL, N. (2015), *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Paris, Armand Colin,

Actes de colloques :

105. ARTUNETO, B. et BOUDART, L. (2002). « *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE* », In La linguistica francesa en el nuevo milenio.

106. BESA CAMPRUBI, C. (1994). « *Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère, Actas del II coloquio sobre los estudioi de filologia francesca en el nuevo milenio* », Edité par Bravo Castello, Universidad de Castilla-la Mancha

107. CONSTANDULAKI-CANTZU, I. (2009). « *Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature* », In Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes, Edité par Frédériki Tabaki-Iona et.al.

108. ELFTHERIA GALANI, M. (2009). « *Privilégier le texte littéraire en classe de FLE* », Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes : *La place de littérature dans l'enseignement du FLE*, Edité par Frédériki Tabaki-Iona.

109. FOURTANIER, M-J. et LANGLADE, G. (2000). « *Enseigner la littérature* », Actes du Colloque : *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave ;

110. GRUCA, I. (2009). « *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures* : entre identité et altérité » In Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes, Edité par Frédériki Tabaki-Iona.

111. KIYITSIOGLOU-VLACHOU, R. (2009). « *Un défi pour l'enseignement interculturel »,* In Actes du colloque international de l'université Capodistrienne d'Athènes, Edité par Frédériki Tabaki-Iona.

112. LEFEBVRE, J. (2009). « *Le CECR, qu'en pensent les enseignants* ? » , Actes du colloque de Sèvres 2007.

113. PROSCOLLI, A. (2009). La *littérature dans les manuels de F*LE, Actes du colloque international du 4 et 5 juin : *La place de littérature dans l'enseignement du FLE*, Faculté des Lettres, Université d'Athènes,

114. RUFAT PERELLO, H. (1997). *De la littérature avant toute chose. Enseignement/apprentissage du F.L.E par la littérature*, In VI colloque: Centenaire de François Rabelais

Revues et périodiques

115. ADAM, J-M. (2001). « *Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui* disent de et comment faire ? » in *Langages* n°141, Paris, Larousse

116. BOURDET, J-F. (1988). « *Texte littéraire, l'histoire d'une désacralisation », Le français dans le monde,* Numéro spécial,

117. BOURQUE, G. (1989). « *La déportation du littéraire* », Québec Français, n°74

118. CHARAUDEAU, P. (1987). « *L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvell*e ? » Le français dans le monde, Numéro spécial

119. COSTE, D. (1970). « *Textes et documents authentique au niveau 2 »,* Le français dans le monde n°173

120. De Koninck, G. (1998). « *Le texte courant et le texte littéraire : Y a-t-il une différence? Ou si Pagnol devenait explorateur, »* in Evaluation des apprentissages, Québec Français n°111

121. MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). « *Didactiques des langues et recherche-action* », Les Cahiers de l'Acedle, n°4

122. PEYTARD, J. (1988). « *Des usages de la littérature en classe de langue* », Le français dans le monde, n° spécial.

123. PROSCOLLI, A. et VOULGARIDIS, C. (2006) ; « *Didactiser un texte littéraire* », Contact +, n°35

124. SEGUY, A. et TAUVERNON, C. (1991). » Savoir *écrire, évaluer, réécrire en classe* », Repères n°4, INRP,

125. SAHRAOUI, S-A. (2008). A la mémoire du défunt El-Hocine Ghriss, Actes des Journées Internationales de Didactique de Blida, Didacstyle n°3

126. THERIEN, M. (1997). « *Plaisirs littéraires* », Québec français n°104

127. TURMEL-JOHN, P. (1996). « *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère*, in *Enseigner la littérature De l'usage des classiques québécois »,* Québec-Français, n° 100

128. UHODA, B. (2003). « *Analyser le texte littéraire* », Le français dans le monde,

129. VILATTE, J-C. (2007), « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* », Formation « Evaluation », Grisolles,

Dictionnaires

130. CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Clé International.

131. DUCROT, O. et SCHAEFFER, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langag*e, Paris, Editions du Seuil ;

132. RICALENS-POURCHOT, N. (2003). *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin

133. ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE,* Paris, OPHRYS

Ouvrages généraux :

134. *Annales bac 98, Français toutes séries,* (1997). Paris, Vuibert

135. *Cadre Européen Commun De Référence pour les Langues (*2001*).* Paris*, Didier ;*

136. *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD –(2011).* Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ;

Mémoires et thèses

137. SHRIVASTAVA, G. (2009-2010), *La littérature en didactique du français langue étrangère*, Université Stendhal, Grenoble 3

Sites Internet

138. Béhaviorisme, http://la-philosophie.com/le-behaviorisme-definition, consulté le 19 février 2017, à 19h00

139. Bibliothèque virtuelle- Alloprof : http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1112.aspx, consulté le 17 juin 2017 à 23h30

140. Centre National de Ressources textuelles et Lexicales, http://www.cnrtl.fr/definition/po%C3%A9sie, consulté le 27 juillet 2017 à 22h34

141. *Claude Bernard,* https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Bernard, consulté le 11 juillet 2017 à11h15

142. Cognition https://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition**,** *consulté le 16 octobre 2016, à 16h*

143. Commentaire littéraire en première : https://fr.wikiversity.org/wiki/Commentaire_litt%C3%A9raire_en_premi%C3%A8re, consulté le 30 juin 2015, à 14h10

144. *Comment rédiger un commentaire composé ? Le petit littéraire.fr,* http://www.bibliovox.com/reader/epubprint/docid/88807343/start/1/end/1, *consulté le 20 janvier 2017 ;*

145. Définition.fr, http://www.la-definition.fr/definition/ostracisme , consulté le 10 octobre 16, à 17h10mn

146. GARCIA PRADAS, R. http://www.yumpu.com/fr/document/view/17093866/sur-lutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-de-fle-a-luniversite, consulté le 09 octobre 2016, à 20h45mn

147. Histoire et objectif du LMD, Alger 2, http://www.fshs-univ-alger2.dz/sitefshsfr/index.php/histoire-et-objectif-du-lmd?showall=1&limitstart, consulté le 31 octobre 2016, à 11h20mn

148. Littérature, https://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature, consulté le 10 juillet 2016 ;

149. MALABOU, C., DERRIDA, J. *(1930-2004),* Encyclopédie Universalis en ligne, http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacques-derrida, consulté le 10 octobre 2016 ;

150. Merveilleux, études littéraires, https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/merveilleux.php , consulté le 19 juin 2017 à 14h.

151. Ouranos, (https://fr.wikipedia.org/wiki/Ouranos, consulté le 26 mai 2017

152. Pittoresque, http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pittoresque/61231#kB3hAOpHYIHyjeKw.99, consulté le 07 juillet 2017, à 13h30

153. Stylistique, https://fr.wikipedia.org/wiki/Stylistique, consulté le 12 mai 2017 ;

154. Système LMD - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – https://www.mesrs.dz/le-systeme-lmd, consulté le 07 juillet 2015 ;

155. La Titanomachie, https://www.google.dz/search?q=titanomachie&oq=titanomachie&aqs=chrome..69i57.8628j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Consulté le 29 mai 2017

156. Université Alger 2, Histoire et objectif du LMD,

http://www.fshs-univ-alger2.dz/sitefshsfr/index.php/histoire-et-objectif-du-lmd?showall=1&limitstart, consulté le 08/10/2016 ;

157. Université Mouloud MAMERI de Tizi ouzou, Les *réformes en Algérie formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle*. http://www.ummto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf , consulté le 10 octobre 16 ;

Textes et arrêtés

158. Arrêté n°04.152/2010-MESupRES portant organisation des études universitaires conduisant au diplôme et grade de Licence ;

159. Arrêté n°363 portant conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master,

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 3
DEDICACE 5
RÉSUMÉ 6
SOMMAIRE 7
INTRODUCTION GÉNÉRALE 9
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE 17
CHAPITRE I : littérature et enseignement du texte littéraire : de la compréhension à la production écrite 19
1- D'hier à aujourd'hui, la littérature dans l'enseignement des langues 20
1.1- Qu'est-ce que la littérature ? 20
1.1.1- Origine et évolution du mot littérature 21
1.1.2- Caractéristiques du discours littéraire 22
1.2- Histoire de la littérature dans l'enseignement /apprentissage des langues 25
1.2.1- Grammaire-traduction 26
1.2.2- Méthodologie directe 26
1.2.3- Méthodologie active 27
1.2.4- Méthodologie SGAV 27
1.2.5- Approche communicative 29
1.2.6- La littérature à l'ère des nouvelles approches 29
2. Littérature et enseignement du texte littéraire 30
2.1. Quelle littérature enseigner ? 30
2.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? 31
2.3. Spécificités du texte littéraire 32
2.4- Rôle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE 33
2.4.1- Le texte littéraire une source de plaisir 35
2.4.2- La quête du sens 35
2.4.3- Le développement socio-affectif 36
2.4.4- La construction d'un esprit critique 36
2.4.5- L'appropriation d'une compétence encyclopédique 37
2.4.6- L'appropriation d'une compétence linguistique 37
2.4.7- Le développement d'une compétence de communication 38
2.4.8- Le développement d'une compétence de lecture et de production écrite . 39
3- Lire et écrire en littérature 39
3.1- Qu'est-ce que la lecture ? 40

3.1.1. Lire c'est comprendre 40
3.1.2- Les compétences de lecture 41
3.1.3- Lire un texte en langue étrangère 43
3.1.3.1- La perception du texte 43
3.1.3.2- L'interprétation du texte 45
3.1.3.3- Les stratégies de lecture 45
3.1.4- La lecture littéraire 46
3.2- Qu'est-ce qu'écrire ? 48
3.2.1- Écriture et cognition 49
3.2.1.1- Les trois phases de l'écriture 49
3.2.1.2- Les opérations de haut et de bas niveau 49
3.2.1.3- La mémorisation 50
3.2.1.4- Le contexte de l'acte d'écriture 50
3.2.2- Écrire en langue étrangère 50
3.2.2.1- Écrire dès le début de l'apprentissage 50
3.2.2.2- Utiliser des modèles 51
3.2.2.3- Bien choisir ses textes 51
3.2.2.4- Privilégier les écrits littéraires 52
3.2.2.5- Écrire des textes à difficultés croissantes : 52
3.3- De la lecture littéraire à la production écrite en classe de langue 52
CHAPITRE II : le commentaire de textes littéraires 55
1- Qu'est-ce que le commentaire de textes littéraires ? 56
1.1- Comment commenter ? 57
1.2- Commentaire littéraire ou commentaire composé ? 57
1.3- A quoi sert le commentaire littéraire ? 58
1.4- Spécificité du commentaire littéraire 58
1.5- Quels commentaires pour quels textes ? 59
1.6- Le commentaire littéraire une affaire d'entrainement. 60
2- Les compétences et les savoirs requis pour la rédaction de commentaires littéraires 61
2.1- Compétence de lecture méthodique 62
2.2- Compétence discursive : 63
2.3. Compétence de rédaction 64
2.4- Connaissances culturelles : 66
2.5- Connaissances littéraires 70
2.5.1. - Les grands auteurs et les grandes œuvres 70

2.5.2. Les courants littéraires 72
2.5.2.1 - Courants littéraires du XVIème siècle 73
2.5.2.2- Courants littéraires du XVIIème siècle 74
2.5.2.3- Courants littéraires du XVIIIe siècle 77
2.5.2.4- Courants littéraires du XIXème siècle 78
2.5.2.5. - Courants littéraires du XXème siècle 81
2.5.2.6- Courants littéraires du XXIe siècle 83
2.5.3- L'héritage grec dans la littérature française 83
2.5.4- L'héritage romain dans la littérature française 94
2.5.5- L'intertextualité 94
3- Les outils d'analyse du texte littéraire : 95
3.1- Les procédés lexicaux 96
3.1.1- Les champs lexicaux 96
3.1.2- Dénotation et connotation 97
3.1.3- Les registres de langue 98
3.2- Les procédés grammaticaux 99
3.2.1. La phrase et ses constituants 99
3.2.2- Les modes et les temps verbaux 99
3.2.3- Les marqueurs de la personne 100
3.2.4- Les autres procédés : 101
3.3- La ponctuation 102
3.4- Le type et le genre d'un texte 102
3.4.1- Le type de textes ou le genre de discours : 102
3.4.1.1- Le type narratif 103
3.4.1.2- Le type descriptif 104
3.4.1.3- Le type argumentatif 106
3.4.1.4- Le type conversationnel ou dialogique 107
3.4.1.5- Le type poétique ou rhétorique 108
3.4.2- Le genre de texte 108
3.5- La tonalité ou le registre littéraire 110
3.5.1- Le ton lyrique 111
3.5.2- Le ton épique 111
3.5.3- Le ton tragique 112
3.5.4- Le ton pathétique 112
3.5.5- Le ton ironique 112

3.5.6- Le ton comique 113
3.5.7- Le ton dramatique 113
3.5.8- Le ton polémique, didactique ou oratoire 113
3.6- L'énonciation 113
3.6.1- Situation d'énonciation 114
3.6.2- Récit vs discours 115
3.6.3- Types de discours rapportés: 116
3.7- La rhétorique et ses figures 117
3.7.1- Les types de figures de style 117
3.7.1.1- Les figures de mots 117
3.7.1.2- Les figures de sens 120
3.7.1.3- Les figures de construction 123
3.7.1.4- Les figures de pensée 124
3.7.2- Les figures de styles et leurs effets 125
CHAPITRE III : la méthodologie générale du commentaire littéraire 128
1- La démarche 130
1.1- Schéma général de la démarche 130
1.2- Les étapes de la méthode 132
1.2.1- Lire le texte 132
1.2.2- Appliquer des grilles de lecture 132
1.2.3- Questionner le texte 133
1.2.4- Rassembler les résultats 133
1.2.5- Dégager une problématique 133
1.2.6- Bâtir un plan 133
1.2.7- Composer le commentaire 134
2- Commentaire et genres littéraires 136
2.1- Qu'appelle-on genre littéraires ? 136
2.2- Le roman et les genres narratifs 137
2.2.1- Le roman 137
2.2.2- La nouvelle 141
2.2.3- Le conte 141
2.2.4- Caractéristiques des textes narratifs 142
2.2.4.1- La voix narrative 142
2.2.4.2- La focalisation ou point de vue narratif 143
2.2.4.3- L'intrigue. 144

2.2.4.4- Le temps et l'espace romanesques 144
2.2.4.5- La description 146
2.2.4.6- Les personnages du récit 146
2.2.4.7- Le récit et le discours 147
2.3- Le théâtre et le genre dramatique 150
2.3.1- Qu'est-ce que le théâtre ? 150
2.3.2- Le vocabulaire du théâtre 151
2.3.3- Le discours théâtral 151
2.3.4- L'action théâtrale 152
2.3.5- Le temps et l'espace dramatiques 152
2.3.6- Le personnage théâtral 153
2.3.7- Les formes théâtrales 153
2.3.7.1- La comédie 153
2.3.7.2- La tragédie 154
2.3.7.3- La tragi-comédie : 154
2.3.7.4- Le drame romantique : 154
2.4- Le genre poétique 155
2.4.1- Qu'est-ce que la poésie ? 155
2.4.2- Le langage poétique 155
2.4.2.1- Le décompte syllabique 156
2.4.2.2- La dénomination des vers 157
2.4.2.3- La dénomination des strophes 159
2.4.2.4- La rime 161
2.4.2.5- Le rythme 164
2.4.2.6- Les images et les sonorités 166
2.4.3- Les formes poétiques 166
2.4.3.1- Les formes fixes 167
2.4.3.2- Les formes libres 169
2.4.3.3- La fable 171
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 173
CHAPITRE I : état des lieux 175
1- Le département de français de l'université LOUNICI Ali - Blida 2 176
1.1- Historique 176
1.2- Le département de français en 2015/2016 177
2- Le système LMD au département de français de l'université Blida 2 178

2.1. Qu'est-ce que la réforme LMD ? 178
2.2. Les objectifs du LMD 180
2.3- Les programmes de la licence 181
2.3.1- Le nouveau programme de la 3ème année de licence (2015/2016) 181
2.3.2- Les réunions de coordination et les progressions semestrielles 182
2.4- L'évaluation 182
2.5- Le master 183
3- Attentes et exigences de l'université 185
CHAPITRE II : protocole de recherche et enquête 187
1- Le contexte 188
2- La problématique et les hypothèses de recherche 188
3- La méthodologie 189
3.1- Les outils d'investigation 190
3.1.1- Analyse diagnostique des copies des étudiants de 3ème année LMD 191
3.1.1.1- Choix du public 191
3.1.1.2- Choix du corpus 191
3.1.1.3- Description du sujet 192
3.1.1.4- Critères d'évaluation 194
3.1.1.5- Grille d'analyse 195
3.1.1.5.1- Objectifs 199
3.1.2- Analyse documentaire 201
3.1.2.1- Les sujets d'examens : 202
3.1.2.2- Programmes et progressions semestrielles 204
3.1.2.2.1- Les programmes 205
3.1.2.2.2- Les progressions semestrielles 209
3.1.3- Le questionnaire 209
3.1.3.1- Choix des enquêtés 210
3.1.3.2- Objectifs du questionnaire 210
3.1.3.3- Types de questions 211
3.1.3.4- Organisation des questions (Items) 211
3.1.3.5- Objectifs des questions 212
CHAPITRE III : Résultats et discussions 220
1- Résultats de l'analyse des copies 221
1. 1- Résultats de l'évaluation de l'enseignant : 221
1.1.1- Interprétation des résultats 222

1.2. Résultats de l'analyse diagnostique des copies d'examen 223
1.2.1- Résultat de l'analyse des éléments du commentaire 223
1.2.1.1- Résultats de l'analyse de l'introduction 223
1.2.1.1.1- Interprétation des résultats 225
1.2.1.2- Résultats de l'analyse du corps du commentaire 226
1.2.1.2.1- Interprétation des résultats : 227
1.2.1.3- Résultats de l'analyse de la conclusion 228
1.2.1.3.1- Interprétation des résultats 230
1.2.2- Analyse et réflexion 230
1.2.2.1- Étude du style 231
1.2.2.1.1- Interprétation des résultats 234
1.2.2.2- Etude approfondie 235
1.2.2.2.1- Interprétation des résultats 237
1.2.3- Texte dans son ensemble 237
1.2.3.1- Mise en page 237
1.2.3.1.1- Interprétation des résultats 239
1.2.3.2- Mise en texte 239
1.2.3.2.1- Interprétation des résultats 241
1.2.3.3- Insertion correcte des exemples et des citations 241
1.2.3.3.1-Interprétation des résultats 242
1.2.3.4- Clarté et maitrise de la langue 242
1.2.3.4.1- Interprétation des résultats 243
2. Résultats de l'analyse documentaire 244
2.1- Résultats et interprétation de l'analyse des sujets d'examens 244
2.2- Résultats de l'analyse des programmes et des progressions semestrielles 244
2.2.1- Interprétation des résultats 245
3. Résultats de l'analyse du questionnaire 247
3.1- Interprétation des résultats du questionnaire : 275
4. Analyse globale et conclusions 277
TROISIÈME PARTIE : ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF D'AIDE À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA MÉTHODE DU COMMENTAIRE LITTÉRAIRE 281
CHAPITRE I : proposition d'une méthode d'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire 284
1- Conditions d'élaboration de la méthode 285

1.1. Choix et objectifs 285
1.1.1- Les objectifs de la méthode 286
1.1.2- Le choix du public 286
2- La démarche 286
2.1- Définition du commentaire littéraire 286
2.2- Comment cerner le texte et dégager ses enjeux ? 287
2.2.1- Lire le texte au travers des grilles de lecture 288
2.2.2- Questionner le texte 294
2.2.3- Interpréter et organiser les indices 298
2.3- Comment planifier 299
2.3.1- Les types d'axes de lecture 299
2.3.2- L'organisation du plan 299
2.3.3- Le schéma général du commentaire littéraire 300
2.4- Comment préparer l'introduction 300
2.4.1- L'accroche : 301
2.4.2- La description rapide de l'œuvre 301
2.4.3- La situation de l'extrait 301
2.4.4- La problématique 301
2.4.5- L'annonce du plan 302
2.5- Comment préparer la conclusion 302
2.5.1- Récapitulation des éléments du plan 302
2.5.2- Répondre à la question de la problématique 303
2.5.3- Ouverture 303
2.6- Comment rédiger le commentaire 303
CHAPITRE II : Application et entrainement 305
1- Le commentaire d'un poème 306
1.1- Choix du texte : 306
1.2- Déroulement de la séance : 306
1.3- Modèle d'un commentaire littéraire 316
2- Le commentaire d'un extrait de pièce de théâtre 323
2.1- Choix du texte 323
2.2- Déroulement de la séance 323
2.3- Modèle de plan pour le commentaire 333
3- Le commentaire d'un extrait de roman 334
3.1- Choix du texte : 334

3.2- Déroulement de la séance 334
3.3- Modèle de plan pour le commentaire 344
4- Activités d'entrainement 345
4.1- Les registres de langue 346
4.2- Les figures de style et leurs effets 347
4.3- Les champs lexicaux 349
4.4- Les courants littéraires 350
4.5- Les registres littéraires (les tonalités) 354
4.6- Les éléments du commentaire : 355
4.7- La rédaction 358
CHAPITRE III : expérimentation 363
1- Conditions de réalisation de l'expérimentation 364
1.1- Objectifs de l'expérimentation 364
1.2- Présentation du public 364
1.2.1- Justification du choix des groupes 364
1.2.2- La constitution des groupes : 364
1.2.3- Le niveau des étudiants : 365
1.3- Durée et lieu de l'expérimentation 365
2- Déroulement de l'expérimentation 366
2.1- La réceptivité de la méthode 366
2.2- Les difficultés rencontrées 367
3- Évaluation 367
3.1- Description des sujets 367
3.1.1- Premier sujet : 368
3.1.2- Deuxième sujet : 370
3.2- Corrigés 371
3.2.1- Corrigé du premier sujet 372
3.2.2- Corrigé du deuxième sujet 373
3.3- Déroulement des tests 374
3.4- Objectifs 375
3.5- Grille d'évaluation 375
3.6- Résultats de l'évaluation 376
3.6.1- Premier sujet : 376
3.6.2- Deuxième sujet : 380
3.7- Interprétation globale des résultats 383

CONCLUSION GÉNÉRALE 384
BIBLIOGRAPHIE 390
TABLE DES MATIERES 401
LISTE DES TABLEAUX 411
LISTE DES FIGURES ET GRILLES 412

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: les principaux dieux et déesses de la mythologie grecque 86
Tableau 2: héritage grec dans la littérature française 91
Tableau 3: dieux romains Vs dieux grecs 94
Tableau 4: les principales figures de style et de leurs effets 126
Tableau 5: les différents sous-genres romanesques. 139
Tableau 6: les sous-genres du conte 142
Tableau 7: les caractéristiques principales du récit et du discours 149
TABLEAU 8: DENOMINATION VERS 158
Tableau 9: Dénomination des strophes 159
Tableau 10: codes utilisés pour l'évaluation 196
Tableau 11: Grille d'analyse diagnostique des copies d'examen 198
Tableau 12: objectifs de la grille d'évaluation 199
Tableau 13: objectifs des questions du questionnaire adressé aux enseignants du Département de français de Blida 2 213
Tableau 14: synthèse de l'enquête et de l'expérimentation effectuées auprès des étudiants et des enseignants du département de français de l'université Lounici Ali de Blida 2 219
Tableau 15: les résultats obtenus en pourcentage : 222
Tableau 16: résultats de l'analyse de l'introduction 224
Tableau 17: résultats de l'analyse du corps du commentaire 226
Tableau 18: Résultats de l'analyse de la conclusion 229
Tableau 19: étude du style 231
Tableau 20: étude approfondie 235
Tableau 21: mise en page 238
Tableau 22: mise en texte 240
Tableau 23: Insertion correcte des exemples et des citations 241
Tableau 24: clarté et maitrise de la langue 243
Tableau 25: le profil des enquêtés 248
Tableau 26: réponses du 4ème item 253
Tableau 27: réponses du 5ème item 255
Tableau 28: réponses du 6ème item 256
Tableau 29 : résultats de l'évaluation des copies du groupe 09 379
Tableau 30: résultats de l'évaluation des copies du groupe 03 382

LISTE DES FIGURES ET GRILLES

Figure 1 : Schéma des domaines de compétence mis en jeu en lecture 42
Figure 2: Schéma général de la démarche du commentaire littéraire 131
Figure 3: Schéma actantiel de l'intrigue du Père Goriot 147
Figure 4: Arborescence en trois niveaux généraux (CECRL 2000 : 25) 185
Figure 5: diagramme représentant les résultats de l'évaluation des copies par l'enseignant 222
Figure 6: Diagramme des résultats d'analyse de l'introduction 224
Figure 7: Diagramme des résultats d'analyse du corps du commentaire 227
Figure 8: Diagramme des résultats d'analyse de la conclusion 229
Figure 9: les registres de langue 232
Figure 10: les différents métaplasmes 233
Figure 11: l'explication des expressions soulignées 234
Figure 12: étude approfondie 236
Figure 13: Diagramme des résultats de l'analyse de la mise en page 238
Figure 14: mise en texte 240
Figure 15 : Insertion correcte des exemples et des citations 242
Figure 16: clarté et maitrise de la langue 243
Figure 17: utilité de l'enseignement du texte littéraire en licence de français. 257
Figure 18: l'utilité de l'enseignement du commentaire littéraire 260
Figure 19: difficulté des étudiants à rédiger des commentaires littéraires 263
Figure 20 : enseignement de la technique du commentaire littéraire 267

Grille 1: 1ère grille de lecture : structure du texte et progression thématique 309
Grille 2: 2ème grille de lecture : les personnages 310
Grille 3: 3ème grille de lecture : L'espace et le temps 311
Grille 4: 4ème grille de lecture : la syntaxe, le rythme et les sonorités 312
Grille 5: 5ème grille de lecture : les verbes et les adverbes 313
Grille 6: 6ème grille de lecture : les images et les champs lexicaux 313
Grille 7: 1ère grille de lecture : structure du texte et progression thématique 326
Grille 8: 2ème grille de lecture : les personnages 327
Grille 9: 3ème grille de lecture : L'espace et le temps 328
Grille 10: 4ème grille de lecture : la syntaxe et le rythme 329
Grille 11: 5ème grille de lecture : les verbes et les adverbes 329
Grille 12: 6ème grille de lecture : les images et les champs lexicaux 330
Grille 13: 1ère grille de lecture : structure du texte et progression thématique 338
Grille 14: 2ème grille de lecture : les personnages 339
Grille 15: 3ème grille de lecture : L'espace et le temps 340
Grille 16: 4ème grille de lecture : la syntaxe et le rythme 342
Grille 17: 5ème grille de lecture : les verbes et les adverbes 342
Grille 18: 6ème grille de lecture : les images et les champs lexicaux 342
Grille 19: Grille d'évaluation des copies du contrôle continu 376