



Université BELHADJ Bouchaib. Ain-Témouchent
Faculté des lettres, des langues et des sciences sociales
Département des lettres et de langue française

Didactique des textes littéraires

A l'intention des étudiants de master 2 Didactique du FLE

Cours conçus par :

Dre Dalila BERKANI

Maître de conférences –A- en didactique du FLE

Année universitaire 2021- 2022

Sommaire

Cours n° 1. Evolution de la place du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères.....	08
Cours n° 2. Définition et caractéristiques du texte littéraire.....	19
Cours n°3. La polysémie du texte littéraire.....	22
Cours n° 4. La compréhension et l'interprétation du texte littéraire.....	24
Cours n° 5. Les codages orthographique et phonologique en lecture du texte littéraire.....	31
Cours n° 6. Le codage sémantique en lecture du texte littéraire.....	35
Cours n° 7. Pédagogie de la lecture-compréhension de l'écrit littéraire.....	38
Cours n° 8. Pédagogie de la rédaction littéraire.....	40
Cours n° 9. L'énonciation dans le texte littéraire.....	44
Cours n° 10. Les types de textes : le texte narratif	52
Le texte narratif : le récit.....	64
Le texte narratif : le récit de voyage.....	68
Le texte narratif : le conte.....	72
Le texte narratif : le conte de fée	77
Le texte narratif : la fable	84
Le texte narratif : le mythe	87
Cours n° 11. Les types de textes : le texte descriptif.....	90
Le texte descriptif : le portrait.....	94
Le texte descriptif : la description de l'espace.....	97
Cours n° 12. Les types de textes : le texte argumentatif.....	100

Cours n° 13. Les genres littéraires : le roman.....	105
Les genres littéraires : l'autobiographie.....	110
Les genres littéraires : la poésie.....	113
Les genres littéraires : le texte théâtral	117
Cours n°14. L'importance du théâtre dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....	122

« *L'objet de la littérature étant la condition humaine même (...)* » Todorov

La Didactique est la discipline qui fournit les méthodes, les normes, les théories et les lois relatives à l'enseignement et à la transmission d'une culture institutionnelle (éducation, savoir, formation...).

La Didactique se situe au carrefour de plusieurs sciences et disciplines dites de référence ou contributives desquelles elle a emprunté des concepts, des théories, des méthodes, des modèles, des idées, ...

Développée dans les années 70s, la Didactique s'occupe aussi de la définition et de la description des phénomènes d'acquisition et d'apprentissage chez les apprenants. « *Par son origine grecque (didaskhein : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* »¹.

A chaque savoir et connaissances à transmettre correspond forcément une Didactique. Donc il existe plusieurs Didactiques qui ont le même objectif : montrer à l'enseignant comment enseigner afin de former un bon citoyen capable d'agir et de réagir correctement dans les diverses situations-problèmes de la vie.

Cette pluralité a pour origine une seule Didactique qu'on appelle « la Didactique générale » de laquelle dérivent d'autres types de Didactique qui, à leur tour, donnent naissance à diverses branches didactiques selon le savoir enseigné. De la « Didactique générale » dérive la Didactique des langues qui a engendré la Didactique de l'arabe, la Didactique de l'anglais, la Didactique du russe, la Didactique du chinois, la Didactique du français, etc. Mais au sein du français, on différencie, sociolinguistiquement, le français langue maternelle du français langue seconde du français langue étrangère d'où la Didactique du FLM, la Didactique du FLS et la Didactique du FLE.

En Didactique du FLE, on distingue parler et écrire, l'oral et l'écrit ainsi que le phonème et le graphème. Grâce à l'écrit et à l'oral les idées se matérialisent. Autrement dit, l'écriture est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. L'écrit lu et/ ou compris peut être de natures diverses : publicitaire, journalistique, injonctif, scientifique, littéraire, etc.

Quand l'écrit enseigné et visé comme compétence en FLE est littéraire, on l'inscrit en Didactique du texte littéraire.

¹ CUQ, Jean- Pierre. (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P. 69.

La didactique du texte littéraire est une sous-discipline de la didactique des langues qui s'intéresse à l'enseignement de l'écrit littéraire. Ce dernier englobe la lecture-compréhension de textes littéraires et la rédaction de textes littéraires. Cette sous-discipline est très complexe vu la particularité cognitive qui la caractérise.

L'écrit littéraire (lu-compris et produit) est une activité très complexe car elle réunit des activités de langue complémentaires. D'après Reuter :

L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre par eux-mêmes comment les intégrer.²

Dés lors, la spécificité de l'écrit littéraire en classe de FLE se justifie par les connaissances antérieures indispensables mais surtout pertinentes que le sujet-lecteur doit activer pour comprendre le texte littéraire et que le sujet-scripteur doit mobiliser pour produire un écrit littéraire. Le lecteur et le scripteur se réfèrent à ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet traité, sur le type du texte à lire ou à rédiger ainsi que toutes les connaissances (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) de différentes natures qui gravitent autour de la lecture-compréhension ou de la rédaction littéraires. Une connaissance du public à qui s'adresse le scripteur permet d'identifier une partie importante du référent qui joue un rôle très important dans le message littéraire lu-compris et rédigé.

Le référent est aussi complexe que l'acte rédactionnel lui-même parce qu'il est fait de, entre autres, l'état psychique, social, culturel, linguistique, affectif, etc. du scripteur et du public à qui le scripteur adresse son écrit littéraire. Le public-lecteur a une influence considérable sur le scripteur.

Ce qui fait la particularité de l'écrit littéraire, c'est aussi la relation étroite entre l'oral et l'écrit, la correspondance entre la phonologie et la graphologie et l'investissement de connaissances apprises non seulement par le biais de l'écrit mais par le biais de l'oral aussi.

D'un point de vue linguistique, généralement, les interlocuteurs peuvent produire un oral où sont tolérés les phrases incomplètes, l'emploi excessif du *on* au lieu du *nous*, l'utilisation de verbes passe-partout tels que faire et avoir, le registre familier, etc. En plus, dans la communication orale, les expressions du visage, les gestes et les intonations s'ajoutent au discours prononcé, ce qui n'est pas le cas pour l'écrit en général et l'écrit littéraire en particulier.

² REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur. P.21.

L'écrit littéraire peut être consommé (lecture-compréhension du texte), comme il peut être produit (rédaction du texte). Quand il est produit, l'écrit littéraire est considéré comme une compétence particulièrement importante et complexe. Elle se développe graduellement au fil du temps grâce à la lecture mais surtout au degré du développement des compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique et référentielle. Ne pas faire de lectures littéraires continues tout en activant les processus cognitifs appropriés mettra le scripteur face à des obstacles rédactionnels surtout au niveau lexical et orthographique parce qu'il est impossible d'apprendre à écrire sans connaître le vocabulaire et son orthographe.

Qu'il soit produit ou consommé, le texte littéraire est une masse sémantique qui nécessite une lecture rigoureuse pour bien saisir son sens. Malgré son importance, l'écrit littéraire a bénéficié de statuts différents dans les méthodes et approches de la didactique des langues.

Dans le cadre de la matière *Didactique du texte littéraire*, nous allons, dans un premier temps mettre l'accent sur le statut que la littérature a eu au cours de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. L'objectif principalement visé à travers cette matière consiste à installer chez les étudiants la compétence de transmission des contenus littéraires (textes, ouvrages, article, etc.) de manière méthodologique et psychopédagogique. Il s'agit aussi de les rendre en mesure de développer une didactisation des contenus qui constituent l'objet des différents programmes littéraires.

Dans cette matière, on s'interrogera sur les théories, les finalités et les modalités qui fondent l'enseignement de la littérature en Français Langue Etrangère (FLE). On s'intéressera, d'abord, aux modèles théoriques qui définissent une approche de la littérature, puis on définira les notions de lecture, de rédaction et de genres littéraires. Dans la dernière partie du programme, on approfondira la notion de typologies des documents littéraires. Ceci fournira des outils pour aborder les principes didactiques de l'enseignement de la littérature.

Cours n° 1. Evolution de la place du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères

Le texte littéraire a eu des statuts variables dans les méthodes et approches qui ont marqué la Didactique des langues. Pour comprendre ce parcours théorique du texte littéraire et les circonstances de son développement, une brève explication diachronique est nécessaire, car l'apparition d'une méthode ou approche est la conséquence de critiques faites à l'égard des limites de la méthode ou approche qui précède. « *Le rôle dévolu à la littérature dans les enseignements de langue – maternelle et étrangère – a connu des évolutions très contrastées au cours du temps* »³.

En grammaire-traduction, le texte littéraire était considéré comme un modèle à imiter. Dans les méthodologies SGAV, il n'était qu'un prétexte à l'apprentissage de la langue orale. Dans la méthode directe, le texte littéraire est un concentré de vocabulaire et de constructions grammaticales permettant l'apprentissage de la communication. Quant à la méthode active, elle a accordé à la littérature française le statut d'objet culturel à s'en servir à des fins patriotiques.

Selon Christian Puren (1988/2012) et Isabelle Gruca (1993, 1994), les principales méthodologies scolaires, qui se sont succédées jusqu'au milieu du XXe siècle, sont fondées sur une conception assez proche des relations entre langue, littérature et culture et utilisent le texte littéraire comme support principal des leçons en considérant qu'il est à la fois un réservoir de formes, un modèle de langue et un concentré de culture étrangère. Pourquoi ? D'abord, parce que la littérature est assimilée à la culture, dont elle est considérée comme l'accomplissement artistique dans le domaine langagier et qu'on s'intéresse peu, alors, aux formes anthropologiques de la culture, qui se donnent à voir dans des pratiques sociales. Ensuite, la littérature, en tant qu'art de langage, est placée au sommet d'une hiérarchie établie dans la langue entre d'un côté les formes populaires et le langage courant, jugés moins dignes d'être enseignés, et de l'autre, les formes savantes valorisées par la culture scolaire centrée sur l'écrit. Cependant, les raisons de cette valorisation et le rapport entretenu avec la littérature ne sont pas identiques dans les trois méthodologies successivement adoptées dans l'enseignement scolaire des langues – grammaire/traduction, méthodologie directe et méthodologie active – qui ont, en revanche, de nombreux points communs avec les enseignements de langue maternelle correspondant aux mêmes périodes⁴.

1- La méthodologie traditionnelle

³ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 09.

⁴ Ibid. P. 09.

Appelée aussi grammaire-traduction, la méthodologie traditionnelle était appliquée dans l'apprentissage des langues vivantes dès la fin du 16^e siècle. Après avoir connu un grand succès au 19^e siècle, elle a été utilisée jusqu'au vers les années 1950.

Comme son nom l'indique, cette méthodologie met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction des textes littéraires. La pratique assidue de la langue littéraire est le moyen convenable, pour les concepteurs de cette méthode, pour devenir un très bon rédacteur.

La grammaire/traduction considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle. L'apprentissage se fait par la traduction du texte littéraire, c'est un travail minutieux sur les textes comme matériau qu'il faut analyser pas à pas de manière exhaustive et détaillée pour arriver à la traduction la plus précise et la plus fidèle possible. Le contenu culturel est, d'une certaine manière, au second plan ; de même, la langue étrangère n'est pas véritablement l'objet d'une appropriation puisque l'objectif est la traduction dans la langue maternelle. Cette méthodologie se trouvait particulièrement légitime pour le latin – langue « morte », accessible uniquement par l'écrit – qui était considéré comme la « langue mère » du français, par laquelle il semblait nécessaire de passer, de manière indirecte, pour décrire et comprendre à la fois la grammaire et le vocabulaire français. Transposée aux langues vivantes, elle révèle ses limites, à commencer par l'absence d'apprentissage de l'oral⁵.

Cependant, la manipulation des formes littéraires qui obéissent à des consignes grammaticales strictes et à l'apprentissage par cœur de listes de mots ont rendu difficile l'application de cette méthode dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

L'écart générationnel et linguistique entre les auteurs des textes latins et l'élève du XIX^e siècle n'était pas significatif pour la grammaire-traduction. Quelles que soient la génération et l'époque auxquelles appartient l'apprenant de langue, l'acquisition et l'apprentissage du français ne sont réussis qu'en imitant les modèles de textes latins et qu'en les traduisant en français. Ce colinguisme limite l'activité cognitive chez l'apprenant de langue en émission et en réception des textes littéraires. Lire les mêmes modèles de textes des mêmes auteurs de la même époque installe chez l'apprenant un « automatisme littéraire » en lecture, le décontextualise de son époque et de sa société et l'inscrit exclusivement dans une époque littéraire antérieure et particulière qui reflète une société antérieure et particulière aussi. Le manque de recours aux repères sociétaux et temporels de l'apprenant ne lui permet ni de les investir pour comprendre un ancien texte reflétant d'anciennes époque et société ni de situer son époque et sa société dans le temps et dans l'histoire. Le recours à la littérature contemporaine n'est pas admis non plus, dans la méthodologie grammaire-traduction. Cela

⁵ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 10.

engendre une décontextualisation de l'apprenant où seule l'interaction *belles-lettres*-apprenant est autorisée dans un travail individuel et silencieux. Pourtant, l'histoire de la littérature témoigne qu'à chaque époque a correspondu un mouvement littéraire en fonction des données politiques, économiques, sociales, culturelles, etc. particulières et propres à chaque période. A cela, s'ajoute la contrainte de la traduction où est interdite l'interprétation personnelle du sens qui est l'essence même de la lecture-compréhension du texte littéraire. Ce dernier est un écrit polysémique qui admet plusieurs interprétations et représentations. Dans ce sens, Godard signale que :

Dans la grammaire/traduction, l'élève travaille de manière silencieuse et solitaire, dans un tête-à-tête avec le texte. L'objectif est celui du transfert : être capable de faire passer le texte étranger dans la langue maternelle dont la maîtrise conditionne la réussite de l'exercice de traduction, et qui est perfectionnée par cet exercice. L'exercice de version apparaît ainsi comme une manière de traquer les contresens plus que comme une exploration de la polysémie dont la traduction chercherait à préserver les potentialités. On est ainsi loin des démarches actuelles, inspirées des recherches en traductologie (Plassard, 2009), qui font de la traduction l'aboutissement d'une lecture interprétative approfondie et peuvent, à travers des exercices de double traduction, amener à une réflexion sur la singularité de toute interprétation⁶.

Imiter les *belles-lettres* ne permet pas à l'apprenant de réfléchir sur ce qu'il lit mais de le calquer rédactionnellement dans sa langue maternelle. Dans ce dernier processus, la créativité rédactionnelle de l'apprenant n'est pas encouragée en grammaire/traduction. L'objectif rédactionnel se limite à transcrire dans la langue maternelle l'équivalent du texte lu, ce qui réduit la cognition de l'apprenant non seulement en réception de textes mais en production aussi. Dans le même ordre d'idées, Godard précise que :

L'enseignement de la littérature en français langue maternelle passe elle aussi, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, par le détour du latin : la version latine est un exercice de français, et la littérature française étudiée au lycée n'est abordée qu'en parallèle avec la littérature latine. Cette approche de la littérature est comparatiste, rhétorique et « colingue » – c'est-à-dire, selon la définition donnée par Balibar (1985), que l'enseignement repose sur l'association de deux langues, le français et le latin. Les textes sont considérés avant tout comme des modèles discursifs à imiter, transposer et traduire. L'objectif est de développer, chez le petit nombre d'élèves qui suivent une éducation secondaire, ce qu'on appelle alors « l'art de l'éloquence » : la capacité de composer des discours et de les orner. La notion de littérature ou plutôt de *lettres* qui domine est héritée de la conception humaniste des *litterae humaniores* : « *Lettres, Lettres humaines* et *Belles-Lettres* désignent la possession d'un savoir critique sur les oeuvres léguées par l'Antiquité dont l'ensemble fonde l'Encyclopédie des connaissances humaines » (Fumaroli, 1994 : 7)⁷.

⁶ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 10.

⁷ Ibid. P. 11.

2-La méthodologie directe

La méthode directe est née en réaction au souci de la France de s'ouvrir sur le monde à travers les échanges économiques, culturels, touristiques, etc. avec l'étranger, ce qui ne pouvait se réaliser sans connaître les langues des échanges. A cette époque de la fin du 19^{ème} siècle, la langue est devenue un outil de communication à l'image de l'ambition de pratiquer des langues vivantes étrangères constituant chacune la langue d'un pays étranger loin d'une langue strictement littéraire.

C'est à la fin du XIX^e siècle qu'est développée pour l'enseignement des langues une méthodologie à visée plus directement communicative : la *méthodologie directe*, qui rejette le modèle grammaire/traduction au profit d'une conception de la langue étrangère comme instrument de communication, nécessaire pour la vie professionnelle⁸.

Ce qui fait la particularité de cette méthode naturelle est qu'elle interdit tout recours à la langue maternelle par l'intermédiaire de la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères tout comme pour l'apprentissage de la langue maternelle, et ce par le biais de l'image, la mimique, les gestes ainsi que des exercices oraux de grammaire sans recourir à l'écrit sous forme de questions-réponses.

S'appuyant sur le développement de la psychologie de l'enfant, la méthodologie directe organise les contenus de l'apprentissage, du connu vers l'inconnu, en progressant de manière intuitive. Elle est définie d'abord comme une méthodologie orale, partant du monde familier des élèves pour leur permettre d'acquérir une première capacité à communiquer. Contre le caractère indirect de la traduction, elle suppose que l'on parle uniquement dans la langue étrangère, en utilisant d'abord des imagiers comme supports, puis de petits textes⁹.

Dans cette méthodologie qui vise à former des apprenants capables de communiquer que des lecteurs qui gardent un contact avec la culture étrangère par le biais de sa littérature,

Le texte sert de réservoir de formes – le vocabulaire et les constructions grammaticales qu'il contient sont l'objet de la leçon et sont donnés à mémoriser –, son exploitation se fonde ensuite non sur la traduction, mais sur le réemploi des formes et sur des questions de compréhension (globale puis détaillée). L'apprenant est ainsi amené à réutiliser des formes qu'il est censé avoir assimilées¹⁰.

Parce qu'elle a négligé la communication écrite en se focalisant beaucoup plus sur celle orale :

En France, cette méthodologie peu adaptée au contexte scolaire a souvent été remplacée par la méthodologie dite "active" qui allie une approche directe de la langue (principalement en début d'apprentissage) à certains

⁸ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 11.

⁹ Ibid. P. 11.

¹⁰ Ibid. P-P. 11-12.

traits de la méthodologie traditionnelle, notamment l'enseignement explicite de la grammaire ainsi que la lecture de textes littéraires à un niveau plus avancé¹¹.

3-La méthodologie active

La méthode active a été beaucoup plus prise en considération et la plus intégrée dans les programmes d'enseignement à cause de ses avantages dans la transmission du savoir. Dans le cadre de cette méthode, les leçons traitent de sujets de la vie quotidienne où on emploie des images pour permettre la compréhension de textes, généralement narratifs et descriptifs, sans avoir besoin de passer par la traduction quoiqu'elle soit permise, contrairement à la méthode directe. « *C'est justement au nom de la finalité culturelle, qui est inséparable des objectifs scolaires, que la méthodologie directe se trouve marginalisée dès la fin de la Première Guerre mondiale* »¹².

La méthode active est appelée aussi méthode éclectique parce qu'elle est le fruit de l'association des méthodes traditionnelles (particulièrement les textes comme supports pédagogiques) avec la méthode orale dont l'élément essentiel dans l'acte d'apprentissage est la motivation de l'apprenant.

Si la méthodologie est dite active, c'est parce qu'elle est fondée sur les interactions autour du texte : questions et réponses se font oralement et dans la langue cible. Le recours à la traduction est cependant autorisé pour donner accès à une compréhension affinée de détails linguistiques¹³.

Dans la méthodologie active, les enseignants valorisent la quantité d'informations transmises à travers le texte littéraire plutôt que l'assimilation chez les apprenants.

L'utilisation de la littérature française dans l'enseignement du français a un objectif patriotique et culturel plutôt que pédagogique.

Et suivant les principes de la méthodologie active, les niveaux supérieurs sont plus orientés vers les contenus culturels, à travers les textes littéraires, d'autant plus que le prestige du français en tant que langue « de culture » est fortement ancré dans la représentation que les instances diffusant le français à l'étranger encouragent et véhiculent. Par exemple, une des méthodes les plus connues des années 1950 (et qui continue d'être commercialisée), le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger (Hachette, 1953) comporte trois volumes allant de débutant à supérieur et propose un quatrième volume de textes littéraires, intitulé « La France et ses écrivains »¹⁴.

4- Les méthodologies audio-orales et audio-visuelles

¹¹HIDDEN, Marie-Odile. 2013. *Pratique d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris. Hachette. P-P. 12-13.

¹² GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 12.

¹³ Ibid. P. 13.

¹⁴ Ibid. P. 13.

C'est à partir des années 1940, aux Etats-Unis d'Amérique que s'est développée l'approche audio-orale. Cette nouvelle orientation pédagogique a répondu premièrement au besoin de l'armée américaine qui cherchait à assurer le bilinguisme et le plurilinguisme pratiques chez ces militaires engagés à participer à la guerre mondiale.

La méthode audio-orale s'appuie sur le modèle structuraliste bloomfieldien qu'elle associe aux théories béhavioristes du conditionnement. Elle considère l'apprentissage des langues comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques aux moyens d'exercices (en particulier la répétition). Le principe de cette approche vise prioritairement l'expression orale que les apprenants doivent améliorer en écoutant et en parlant d'une façon spontanée.

Cependant, la méthode audio-orale a fait l'objet de critiques à cause de ces limites liées, entre autres, à la négligence de compétences si importantes telles que celles de la lecture-compréhension et la rédaction de textes littéraires. Le seul recours à l'activité scripturale dans cette méthode est limité à l'emploi des exercices de substitution où il suffit de changer un ou plusieurs éléments de la phrase pour obtenir une nouvelle forme de phrase.

A partir des années 1960, de nouvelles problématiques liées à l'enseignement-apprentissage des langues ont vu le jour ce qui a eu comme conséquence la création de la méthode structuro-globale audio-visuelle qui a pour but d'améliorer l'expression orale de l'apprenant en accordant une importance particulière à la communication orale.

Rivenc et Gubérina, fondateurs de cette méthode, montent travers leur cours audio-visuel de français « *Voix et Image de France* » (VIF) que la méthode SGAV vise l'enseignement d'une langue vivante définie comme un ensemble acoustico-visuel. L'approche est intégralement phonétique où l'apprenant doit imiter parfaitement les énoncés écoutés (le rythme, l'intonation, la syntaxe...), pour aborder, dans un second temps, l'aspect écrit de la langue par le biais de la dictée. Dès lors, un problème du passage de l'oral à l'écrit survient chez l'apprenant étant donné que la cognition de l'oral diffère de celle de l'écrit, la raison pour laquelle, l'enseignant et l'apprenant se trouvent devant une impasse pédagogique. Les exercices, dans cette méthodologie, sont un prétexte pour maîtriser la grammaire, donc la communication reste toujours entravée par la difficulté linguistique.

Selon Gaonac'h :

Peu présent voire totalement absent dans les méthodes audio- orales ou audio- visuelles, l'écrit a trouvé cependant dans ces dernières, lorsqu'il a été prise en compte, un statut spécifique : l'accès à l'écrit y est considéré comme une nécessité répondant à des objectifs particuliers, et requérant un entraînement adéquat. Cette

perspective s'est trouvée accentuée dans le cadre de l'approche dite "fonctionnelle" en didactique, qui a considérablement accru l'attention accordée à la lecture et à l'expression écrite en L2¹⁵.

Les méthodologies SGAV considèrent l'écrit en général et l'écrit littéraire en particulier comme un aspect peu utile parce que la langue, dans cette méthode, est un moyen de communication purement orale. Loin de tout recours à la littérature, l'écrit, dans cette conception, se limite à l'orthographe ce qui justifie la présence de la dictée dans cette méthode.

Dans les méthodologies SGAV, l'apprentissage d'une langue est caractérisé par une option :

- structurale grâce à un souci structuraliste de mise en évidence de la langue tant au niveau phonologique que grammatical
- globale sous l'effet d'une conception globale de la perception
- audio parce que l'importance capitale est accordée à la langue parlée, perçue et vécue dans le cadre de la civilisation
- visuelle suite à une mise en situation des dialogues écoutés associés à des films.

Cependant, les cours SGAV faisaient un appel constant à l'aide technique quand elles exigeaient un enregistrement des séquences sonores (sur bandes magnétiques) qu'elles faisaient associer à des films fixes qui étaient couteuses en temps d'enseignement à cause des exercices structuraux qu'elle a été abandonnée au profit de l'approche communicative.

5- L'approche communicative

Assez rapidement, les méthodologies SGAV ont perdu du terrain parce que les apprenants n'ont pas réussi à bien utiliser les structures apprises en classe. Il fallait mettre en place des moyens qui les aident à satisfaire leur besoin de communication. De plus :

Les cours SGAV, adoptés dans les alliances françaises par la volonté du ministère des Affaires étrangères, font délibérément l'impasse sur les textes littéraires et, d'une manière générale, développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels. La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste¹⁶.

Les travaux de DELL Hymes présentés en 1972 dans son ouvrage *On communicative competence* ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe ont donné le coup d'envoi à une nouvelle stratégie didactique qui considère la langue comme un instrument de

¹⁵ GAONAC'H, Daniel. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris. Hatier /Didier. P. 156.

¹⁶ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 16.

communication et surtout d'interaction sociale en remplaçant l'enseignement rigoureux de la langue basé sur des exercices par un autre qui vise la langue qui a un rapport avec la vie quotidienne : rédiger une demande ou une lettre de motivation, réussir un entretien d'embauche, montrer verbalement où se trouve l'université, donner des indications par écrit, écrire des notes de service, approfondir le goût de la culture littéraire, apprendre un français de spécialité, etc. Autrement dit, dans le cadre de cette approche, la production écrite est proche du réel parce qu'elle est contextualisée. Le principe de l'approche communicative est de développer la compétence communicative, qu'elle soit orale ou écrite, en situation réelle et soutenir l'apprenant pour qu'il soit capable de communiquer avec d'autres en l'intégrant dans des situations de communication comme saluer, montrer le chemin, prendre un rendez-vous, etc.

La priorité à la communication orale dans une approche situationnelle dans les cours de SGAV a fait ressentir le manque de deux composantes communicationnelles de nature culturelle et rédactionnelle et a permis à l'approche communicative de prendre le relais didactique où :

Ce sont justement l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues qui font partie des objets privilégiés au début des années 1980 par l'*approche communicative* et l'introduction des documents authentiques (Debyser, 1977). L'approche communicative va ainsi développer la didactique de l'écrit et des documents authentiques, ce qui permettra de renouveler la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue¹⁷.

Le texte littéraire a pu réapparaître en surface pédagogique grâce à l'intérêt que lui a accordé l'approche communicative. Toutefois, malgré ce gain méthodologique, le texte littéraire, dans cette approche, ne dépassait pas le statut de document authentique.

On comprend dès lors que la littérature va occuper une place spécifique : elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives. Se pose alors la question de développer une didactique adaptée à ses spécificités¹⁸.

6- Le bouleversement théorique en didactique de l'écrit

En effet, depuis les années 1980, bon nombres de travaux en didactique de l'écriture se sont intéressés à des recherches psycholinguistiques sur les processus rédactionnels et ont tenté de vérifier les interactions entre eux sinon leur complémentarité en posant des questions d'ordre méthodologique et ouvrir ainsi des perspectives de recherche. Il s'agit, dorénavant, de comprendre comment construire des compétences en lecture-compréhension et en rédaction obéissantes aux fonctions énonciatives et communicatives du langage dans ses actions locutoires,

¹⁷ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 17.

¹⁸ Ibid. P. 18.

illocutoires et perlocutoires sachant que ces trois fonctions organisent tout fait langagier. La lecture-compréhension et la rédaction sont de nature littéraire aussi, dans cette nouvelle conception didactique.

Les premiers travaux de didactique de l'écrit dans l'approche communicative montrent l'importance, dans la compréhension, du repérage des genres discursifs et de l'adaptation des projets de lecture. C'est ce que fait Gérard Vigner dans *Lire : du texte au sens* (1979), en s'appuyant sur les recherches sur la lisibilité et sur les caractéristiques de la lecture en langue étrangère. C'est aussi le propos de Sophie Moirand qui considère les documents écrits comme des « situations d'écrit » (1979) dont les paramètres énonciatifs et discursifs permettent la compréhension¹⁹.

En 1984, Fayol a souligné la nécessité d'une approche cognitive de la rédaction pour faire progresser le savoir psychologique et les pratiques pédagogiques. Depuis 1980, des modèles en lecture et en rédaction ont été validés. Celui de Hayes et Flower, par exemple, qui sera abordé dans les prochains cours, a conduit tous les autres modèles qui ont succédé de s'en inspirer ajoutant uniquement quelques variables ou le remodelisant selon de nouvelles perspectives constructivistes ou socioconstructivistes.

L'intérêt que cette didactique de l'écrit pourrait trouver à s'appliquer aux textes littéraires est reconnu à la fin des années 1980, quand s'impose, en FLE comme dans les études littéraires en général, le paradigme de la lecture. Entre-temps, les études littéraires ont connu entre 1960 et 1970, sous l'impulsion du structuralisme, un bouleversement majeur dont les retentissements didactiques et pédagogiques dépassent les frontières du FLM et marquent le renouveau de la didactique des textes littéraires en FLE des années 1980 aux années 2000²⁰.

Comme postulat de base de toutes les tentatives d'enseignement issues de n'importe quelle théorie heuristique de la production écrite, si les éléments de la compréhension, leur formulation, leur explication, leur structuration et leur philosophie ne sont pas installés sous forme de compétences durables, tout ce qui en découle comme objectifs immédiat ou à long terme sont vains.

La compréhension un texte littéraire est un fait discursif, linguistique, historique et social. Comprendre un évènement, le raconter et le réécrire suppose comprendre le contexte de l'énonciation, sa valeur sociale et sa production dans l'univers du langage. A cette phase de l'histoire de la didactique de l'écrit intervient la psychologie cognitive.

La cognition est un ensemble de fonctions mentales comme la perception, la mémoire, l'intelligence, etc. permettant à l'homme de traiter mentalement par le biais de ces

¹⁹ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 18.

²⁰ Ibid. P. 18.

connaissances antérieures l'information entrante (input) quelle que soit sa nature afin de réagir face à la situation où il se trouve. L'approche cognitive, en didactique des langues, a exploité le champ de réflexion lié aux processus mentaux activés dans une situation d'apprentissage.

Le premier modèle cognitif de lecture-compréhension, celui de Kintsch qu'on expliquera dans les prochains cours, a mis l'accent sur le rôle des connaissances individuelles de l'apprenti-scripteur mis en situation de compréhension de l'écrit qui favorise la production écrite. Par conséquent, la focalisation de l'apprentissage sur le scripteur est une nécessité méthodologique, car il s'agit de comprendre les trois types de connaissances impliqués dans chaque processus d'écriture. Dès lors, trois grands types de connaissances interviennent simultanément dans l'acte scriptural. Il s'agit des connaissances référentielles, des connaissances méta-textuelles et des connaissances pragmatiques.

Avec l'apport des sciences cognitives et des modèles expérimentés tout au long de ces dernières années, l'activité d'écriture obéit à des systèmes complexes, le système versant texte et celui versant scripteur. Négliger l'un au dépend de l'autre mène à une action didactique ambiguë puisque qu'il ne s'agit pas de repérer les fautes d'orthographe et / ou de les corriger implicitement car le rôle de tout enseignement méthodique est d'assurer l'installation et le développement de l'habileté rédactionnelle et d'encourager le sens de la création chez l'apprenant selon ses capacités cognitives ainsi que ses besoins d'expression. D'ailleurs, nous savons actuellement avec Golder et Gaonac'h que :

Les difficultés spécifiques de l'apprentissage de la lecture ne sont pas d'ordre sensoriel (c'est à dire relatives au traitement des formes graphiques ou des sons) ; elles sont cognitives, car elles portent sur la structure phonologique de la langue, composée d'éléments abstraits. Une des tâches qu'il faut réaliser quand on apprend à lire, c'est d'isoler mentalement les éléments de parole auxquels correspondent les lettres²¹.

Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne se limite pas à l'installation chez l'apprenant d'automatismes indépendants de la motivation et de la réflexion en incitant l'apprenant à réciter par cœur, par exemple. Communiquer à l'oral ou à l'écrit nécessite une réflexion sur la langue et sur son utilisation dans les différentes situations de communications. Cette approche cognitive de la didactique du FLE donne de l'importance aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et permet de « (...) *faire de la littérature le levier d'une approche renouvelée de la langue, afin de développer des compétences à la fois*

²¹ GOLDER, Caroline. & GAONAC'H, Daniel. 2004. *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris. Hachette. Page 54.

*communicatives et interprétatives en associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire et la pensée ».*²²

Références bibliographiques

BESSE, Henri. 1982. « Éléments pour une didactique des documents littéraires ». *Littérature et classe de langue*. J. Peytard et al. (Éditeurs), Paris. Hatier. P-P. 13-34.

BOURDET, J.-F. « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation ». *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial février-mars. 1988. P-P. 144-148.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GAONACH, Daniel. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris. Hatier /Didier.

GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier.

GOLDER, Caroline. & GAONACH, Daniel. 2004. *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris. Hachette.

HIDDEN, Marie- Odile. 2013. *Pratique d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris. Hachette.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

²² GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 08.

Cours n° 2. Définition et caractéristiques du texte littéraire

Dans *Expliquer et comprendre*, Paul Ricœur précise qu' « Appelons texte tout discours fixé par l'écriture. Selon cette définition, la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même ».

Roland Barthes, dans *Théorie du texte*, définit le texte comme « le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique. [...] Le texte est une arme contre le temps, l'oubli, et contre les roueries de la parole, qui, si facilement, se reprend, s'altère, se renie. », Encyclopaedia universalis (en ligne).

Plusieurs théoriciens ont tenté de définir la littérature.

Dans son livre, *Enseigner la littérature par les genres*, Canvat définit la littérature comme suit :

A l'heure actuelle, la question de la spécialité de la littérature semble bien liée à des décisions institutionnelles. C'est sur cette voie que se sont engagés P. Bourdieu, J. Dubois et, à leur suite, Y. Reuter. La « littérature » est une construction socio-idéologique produite par le champ littéraire, système d'agents et de positions, structuré par des rapports de force (solidarité/ opposition) autour de biens spécifiques (les biens littéraires) et régi par des intérêts et des valeurs qui lui sont propres (originalité ...)²³.

A propos de la discipline littéraire, Barthes cité par Dufayes, Gemenne et Ledure précise que « Si je ne sais par quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devraient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline de littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire »²⁴.

Selon Abdallah-Prétceille et Porcher :

La littérature, c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui²⁵.

Quant au texte littéraire, il a fait l'objet de plusieurs définitions dont nous retenons les suivantes :

Abdallah-Prétceille affirme que « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même »²⁶.

²³ CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot. P. 85.

²⁴ COLLES, 2005. « Une pratique littéraire de l'interculturalité ». In. DUFAYES, GEMENNE et LEDURE. P. (Dir.). *Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations*. Actes du colloque « la lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? ». Louvain-la-Neuve. 3-5 mai 1995. Bruxelles. De Boeck Duculot. P-P. 227- 233. P. 129.

²⁵ ABDALLAH-PRÉTCEILLE, Martine et PORCHER, Louis. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. 1996. Paris. PUF. P.138.

D'après Dakhia :

Il ressort ainsi que le texte littéraire est un univers interculturel par excellence. La littérature y joue le rôle de passeur d'une culture à une autre à la condition expresse qu'on maintienne une distance respectueuse à la fois vis-à-vis de la culture de l'émetteur (celle qui l'a vue naître) et de la culture du récepteur (celle qu'assure la survie de l'œuvre)²⁷.

La littérature permet donc, selon Abdallah-Prétceille et Porcher « (...) *d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui curieusement ressurgit et est directement interpellée en didactique des cultures ainsi qu'en formation générale* »²⁸.

Besse considère le texte littéraire comme un lieu où se dévoilent divers exploits de l'homme.

Il précise que :

Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquelles une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère²⁹.

-Le texte littéraire est un écrit qui est avant tout esthétique. Dans ce sens, Canvat affirme que :

(...) il conviendrait peut-être, avec G. Genette, de distinguer deux types de littéarité : le domaine de la « littéarité constitutive », réunissant les textes à visée esthétique institutionnalisée (ce que Genette appelle la « fiction » et la « diction ») ; celui de la « littéarité conditionnelle », comprenant les textes sans visée esthétique institutionnalisée (par exemple, l'autobiographie, la lettre, le journal intime, etc.), mais qui peuvent faire l'objet d'une attention esthétique et être dès lors considérés comme littéraires³⁰.

-Le texte littéraire s'inscrit dans les écrits comme des livres, des récits et des romans (il est publié dans des romans).

-Le texte littéraire concerne spécifiquement la fiction (des faits imaginés).

-Le texte littéraire est détaillé parce qu'il est polysémique.

-Le texte littéraire admet plusieurs interprétations.

²⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris. Presses universitaires de France. P. 02.

²⁷ DAKHIA, Abdelouahab. 2005. *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèse de doctorat. Université de Batna. P. 197.

²⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis. 1996. *Education et communication interculturelle*. 1996. Paris. PUF. P. 138.

²⁹ BESSE, Henri. 1989. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». *Trèfle*. N° 09. Lyon. P. 20.

³⁰ CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot. P. 85.

-Les réflexions de l'auteur portent sur son époque et sa société et les reflètent. « *Un texte est, par conséquent, un objet complexe, ouvert et instable. Sa description ne saurait donc se réduire au seul système de la langue. Elle doit tenir compte de ses déterminations contextuelles, notamment sociales, idéologiques, historiques ...* »³¹.

-L'auteur du texte littéraire tente de relater et de décrire des événements réels ou fictifs parce qu' « (...) *il convient de ne pas oublier que tout texte a une visée pragmatique (distraire, émouvoir, faire rire, informer, ...), que tout texte est une « action discursive* »³².

-L'écrit littéraire n'est pas évalué avant sa parution parce qu'il n'est l'expression que des pensées de son auteur.

-L'écrit littéraire s'adresse au grand public.

-L'écrit littéraire revêt une dimension narrative et descriptive.

-Le texte littéraire ne s'appuie sur aucun travail de référence.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis. 1996. *Education et communication interculturelle*. 1996. Paris. PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris. Presses universitaires de France.

BESSE, Henri. 1989. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». *Trèfle*. N° 09. Lyon.

BOURDET, J.-F. « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation ». *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial février-mars. 1988. P-P. 144-148.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

COLLES, 2005. « Une pratique littéraire de l'interculturalité ». In. DUFAYES, GEMENNE et LEDURE. P. (Dir.). *Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations*. Actes du colloque « la lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? ». Louvain-la-Neuve. 3-5 mai 1995. Bruxelles. De Boeck Duculot. P-P. 227-233.

DAKHIA, Abdelouahab. 2005. *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèse de doctorat. Université de Batna.

³¹ CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot. P. 84.

³² Ibid. P-P. 83-84.

Cours n° 3. La polysémie du texte littéraire

On parle de polysémie lorsqu'un même mot a plusieurs sens.

Il existe peu de mots monosémiques en français. Ils appartiennent généralement au vocabulaire scientifique ou technique : mètre, kilomètre, gramme, kilogramme, cholestérol, insuline, glycémie, électron, ...

La plupart des mots sont polysémiques.

La polysémie est la caractéristique fondamentale du texte littéraire.

Différentes conceptions avancées ces trente dernières années pour examiner la notion de référence et définir ou redéfinir le phénomène de « sens multiple » qu'est la polysémie. Ces conceptions distinguent la polysémie grammaticale et la polysémie lexicale. La polysémie fait inévitablement intervenir le référent parce qu'on ne peut comprendre l'un sans l'autre, c'est-à-dire sans clarifier le lien entre le mot et les « choses » auxquelles il renvoie ou qu'il désigne. La définition classique du polysème comme « mot qui a plusieurs sens » fait intervenir la notion de référent au niveau de son deuxième constituant (« qui a plusieurs sens »).

Afin de tenir compte de la polysémie du texte, Jean Peytard propose tout d'abord une « sémio-analyse textuelle » distinguant les « instances » (auteur, scripteur, narrateur, personnage) et cherchant à repérer les « entailles », indices graphiques ou syntaxiques d'une « différence » permettant de déployer des réseaux de signification (1982 : 139-150). Dans ce cadre, l'enseignant cherche avec ses apprenants non pas à donner « un » sens au texte, mais à parcourir « les » sens possibles, à partir d'un réseau de mots, de rythmes, de formes qui sont les signes d'un travail du texte et d'une complexité plurielle. Pour quel objectif ? La justification qu'en donne Peytard est, de façon un peu circulaire, d'apprendre à percevoir justement la polysémie du texte littéraire, qui fait sa littéarité. De la sorte, on souligne sa différence par rapport aux discours ordinaires, avec le risque de ne faire que cela, et de remplacer un commentaire tout fait sur le sens moral ou la beauté esthétique d'un texte par un autre, qui insistera sur l'ouverture infinie des significations³³.

La polysémie se manifeste de différentes manières :

1- Le sens propre et le sens figuré

-Le lion est le roi des animaux : le fauve = sens propre.

-« Vous êtes mon lion superbe et généreux » (V. HUGO) : un homme courageux = sens figuré.

2- Le sens concret et le sens abstrait

-Ce cinéma possède un écran géant : le local = sens concret.

³³ GODARD, Anne (Dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris. Didier. P. 21.

-Il est passionné de cinéma : le 7^{ème} art = sens abstrait.

3- Le sens ancien et le sens moderne

Le mot « succès », au XVII^{ème} siècle, désigne un résultat, qu'il soit bon ou mauvais. Il ne désigne plus aujourd'hui qu'un résultat positif.

4- Le sens du nom animé et le sens du nom inanimé

-Le papillon s'est posé sur la fleur : insecte = sens animé.

-La contractuelle a mis un papillon sur mon pare- brise : contravention (P.V.) = sens inanimé.

5- Le sens restreint et le sens étendu

-Pour travailler, il s'enferme dans son bureau : pièce où est installée la table de travail = sens restreint.

-L'entreprise a installé ses bureaux en banlieue : lieu de travail des employés = sens étendu.

Le sens varie, souvent, selon la préposition qui suit le verbe :

-Donner quelque chose à quelqu'un signifie mettre quelque chose en sa possession.

Exemple 1 : Donner dans = tomber dans : ils ont donné dans une embuscade.

Exemple 2 : Donner sur = avoir vue sur : leur maison donne sur la mer.

La préposition elle- même peut être polysémique :

Exemple 1 : Il travaille avec un camarade.

Exemple 2 : Il travaille avec acharnement.

Exemple 3 : Tu es très belle avec ta nouvelle robe.

Exemple 4 : Avec le temps qu'il fait, ça m'étonnerait qu'ils viennent.

Références bibliographiques

BAYLON, Christian & XAVIER, Mignot. 2000. *Initiation à la Sémantique du langage*. Paris. Armand Colin.

BREAL, Michel. 1897. *Essai de sémantique*. Paris. Hachette.

CADIOT, Pierre et HABERT, Benoît. (Dir.). 1997. « Aux sources de la polysémie nominale ». *Langue française*. N°113.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

KLEIBER, Georges. 1999. *Problèmes de sémantique. La polysémie en questions*. Lille. Presses Universitaires du Septentrion.

POLGUERE, Alain. 2003. *Lexicologie et sémantique*. Les Presses de l'Université de Montréal.

SIBLOT, Paul. 1989. « Isotopie et réglage du sens », *Cahiers de praxématique* (éd. Université Paul-Valéry Montpellier III, coll. « Langue et praxis »), n° 12, pp 91-110.

Cours n° 4. La compréhension et l'interprétation du texte littéraire

La lecture est motivée par la curiosité de découvrir ce que contient un livre comme le confirme Wolff en disant qu'« *On ne lit un livre que dans le dessein de savoir ce qu'il contient. Deux choses sont donc nécessaires pour cet effet. Il faut bien comprendre l'auteur et bien retenir les choses qu'il avance* »³⁴. Dès lors, une problématique s'impose : comment relier chaque mot à l'idée désignée par l'auteur ? Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, Wolff écrit encore :

Pour bien comprendre le sens d'un auteur, il faut avoir surtout soin de ne lier aux mots dont il se sert, que les idées qu'il y attache lui-même. Sans cela vous risqueriez de donner un faux sens à ses expressions, et de lui faire dire tout autre chose qu'il ne dit ; ce qui n'arrive par malheur que trop souvent. [...] Mais comme un mot peut avoir diverses significations, il arrive aussi souvent que le même mot n'a pas toujours une seule et même signification dans le même livre, quoique l'auteur se l'imagine³⁵.

Compréhension et interprétation sont les principales activités cognitives et complémentaires qui animent l'acte de lecture et permettent, par conséquent, le passage à la rédaction. La lecture-compréhension permet de préparer l'apprenant à la rédaction. Le passage à l'expression écrite nécessite une réflexion approfondie sur les idées acquises grâce au texte lu, entre autres. Le scripteur essaye, grâce à ses stratégies d'apprentissage, de sélectionner les plus pertinentes pour s'en servir correctement. Cette activité mentale s'appelle la cognition. En psychologie cognitive, l'individu compte sur la perception, la mémoire et l'intelligence afin de bien traiter mentalement l'information reçue par le biais du texte (l'input) et à bien l'utiliser une fois stockée en mémoire (l'output).

Différents domaines interviennent dans la définition de la compréhension et de l'interprétation à savoir, la psychologie, la psycholinguistique, la psychologie cognitive et les neurosciences.

1- La différence entre la compréhension et l'interprétation

1-1-La compréhension

La compréhension d'un texte littéraire n'est pas une simple opération mentale. C'est un processus cognitif complexe qui nécessite de la part du sujet-lecteur un traitement approfondi lorsque ces mêmes textes sont rédigés en FLE.

La stratégie suivie par l'apprenant dans le processus de compréhension du texte littéraire en FLE est confrontée au problème de la spécificité du texte littéraire par rapport à d'autres

³⁴ WOLFF, Christian. 1736. *Logique, ou réflexion sur les forces de l'entendement humain et sur leur légitime usage dans la connaissance de la vérité*. Berlin. A. Haude. P. 215.

³⁵ Ibid.

types d'écrits, la qualité et la quantité des pré-requis du sujet-lecteur ainsi que ses stratégies d'apprentissage qui interviennent dans la compréhension d'un texte écrit dans une langue étrangère à l'apprenant-lecteur. Dans ce sens, Boudechiche affirme que :

Il est désormais important de prendre en considération le fait que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturel, familial, linguistique et qu'ils adaptent leurs stratégies de compréhension et de production en fonction de ces différents contextes.³⁶

La compréhension du texte littéraire implique différents processus cognitifs mis en action par l'apprenant et qui permettent de produire des inférences. La production d'inférences ne peut se faire de la meilleure des façons lorsque le sujet-lecteur possède un registre très réduit de connaissances dans la langue du texte lu. Autrement dit :

La signification d'un texte n'est pas contenue dans le texte, mais construite par un sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et l'ensemble hétérogène des connaissances / croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur³⁷

Plusieurs paramètres influent sur la compréhension du texte littéraire. Parmi eux la structure du texte, le para-texte qui peut révéler des indices chez le lecteur, les conditions de réception du message ainsi que l'objectif de la lecture elle-même. Gaonac'h, 1990 cité par Remmas, Legros et Benaïcha affirme que « *La représentation du texte est donc l'interaction entre les caractéristiques de ce texte, les connaissances du lecteur et les éléments pertinents de la situation de lecture* »³⁸.

L'absence des informations sur le sujet traité par l'auteur du texte littéraire et qui permettent au sujet-lecteur de produire des inférences, l'empêche de construire du sens puisque ces inférences à lui ne contiennent pas des notions déjà abordées en contexte scolaire ou extrascolaire. La lecture d'un texte littéraire nécessite un mécanisme qui repose sur trois niveaux « *une structure de surface, une représentation sémantique macro et micro structurelle et un modèle de situation* ».

³⁶ BOUDECHICHE, Nawel. 2007. Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le traitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. Synergies Algérie. N°1. P-P. 157-172. P. 160.

³⁷ CRINON, Jacques, LEGROS, Denis. MARIN, Brigitte. et AVEL, Patrick. 2007. « Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques ». Alsic [En ligne]. Vol. 10. N° 1. Document alsic_v10_03-rec3, mis en ligne le 30 mars 2007. Consulté le 15 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/544>; DOI : 10.4000/alsic.544. P-P. 119-120.

³⁸ REMMAS, Baghdad, LEGROS, Denis et BENAÏCHA, Fatima Zohra. 2010. Effet du paratexte sur les stratégies de lecture dans la compréhension de texte de biologie dans le contexte plurilingue algérien. Colloque international organisé par l'AMIFA avec le soutien de la ville de Hellemmes, les 16 et 17 avril 2010. P. 04.

L'enjeu majeur qui accompagne l'apprenant-lecteur tout au long de sa consommation du texte est de croire que comprendre un texte consiste à *reconstituer* un sens « *qui préexisterait à la saisie qu'on peut en faire : on cherche "le sens d'un texte" [...]. Normalement implicite et tenu pour présent, toile de fond préexistant à toute activité discursive, il forme l'horizon sur lequel s'échafaudent nos jugements* »³⁹. Comprendre, pour Vandendorpe, est au contraire mener, dans l'exercice d'une lecture, « *l'activité cognitive qui crée [le sens]* »⁴⁰. Il y aurait, pour Vandendorpe, une création originale dans la compréhension, dès la compréhension, qu'il ne faudrait pas confondre avec sa restitution *a posteriori*, la signification, laquelle « *ne constitue que la paraphrase que l'on peut donner de sa compréhension* »⁴¹.

Le processus de compréhension se réalise dans un double traitement ; d'abord du code langagier puis du contenu du texte, parce qu'il s'agit d'une activité mentale faussement simple. Lire pour comprendre un texte littéraire, c'est faire correspondre la graphie et la prononciation littéraire à une signification littéraire.

Dans l'acte de compréhension, le recours à des connaissances préalables est indispensable puisqu'on lit pour comprendre, apprendre, s'exprimer et se distraire.

Comprendre un texte, c'est suivre son mouvement du sens vers la référence, de ce qu'il dit à ce sur quoi il parle. Ce que nous venons de dire de la sémantique profonde que l'analyse structurale dégage nous invite plutôt à concevoir le texte comme une injonction partant du texte, demandant une nouvelle manière de regarder les choses⁴².

La compréhension est, donc, un processus dynamique qui se déroule dans le temps entre le Moi-lecteur et le Soi qui est Autre que le Moi et qui existe dans le texte. Il s'agit de l'intégration successive de nouveaux éléments de compréhension qui se superposent l'un à l'autre au fur et à mesure de la progression du texte (l'évolution du contexte, des éléments spatio-temporels et de la causalité). Dans ce sens, Ricœur souligne que « *se comprendre, pour le lecteur, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'émergence d'un soi autre que le moi, et que suscite la lecture* »⁴³.

Dans son ouvrage *Du texte à l'action*, Ricœur propose ainsi une certaine phénoménologie de l'acte de comprendre, comme deuxième temps d'une « triade situation-compréhension-interprétation » et qu'il fait apparaître comme une réflexivité fondée sur le texte :

³⁹ VANDENDORPE, Christian. 1991. « Lecture et quête de sens ». *Protée*. 19 (1). 95-101. P. 96

⁴⁰ VANDENDORPE, Christian. 1999. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris. La Découverte. P. 70.

⁴¹ Ibid. P. 70.

⁴² RICŒUR, Paul. 1983. *Temps et récit I : L'intrigue et le récit historique*. Paris. Seuil. Coll. « Points ».

⁴³ RICOEUR, Paul. 1995. *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris. Editions Esprit. P.60.

Comprendre, c'est se comprendre devant le texte. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste, qui serait la proposition d'existence répondant de la manière la plus appropriée à la proposition de monde (Ricœur, 1986, pp. 116-117).

1-2-L'interprétation

Au sein de la classe de langue, les apprenants (les lecteurs) comprennent le message écrit de la même manière et ils construisent un seul sens : c'est une compréhension collective. Mais, l'interprétation n'est pas commune à l'ensemble des apprenants. Elle change d'un apprenant à un autre : c'est une interprétation personnelle. La pluralité des interprétations est nourrie par l'imagination des apprenants-lecteurs parce que « *l'imagination est dynamisme organisateur, et ce dynamisme organisateur est facteur d'homogénéité dans la représentation* »⁴⁴.

Dans *Critique de la raison pure II*, Kant affirme qu' « *il y a en nous une faculté active qui fait la synthèse de ces éléments divers; cette faculté est ce que nous le nommons l'imagination et l'action de cette faculté s'exerçant immédiatement dans les perceptions est ce que j'appelle l'appréhension* »⁴⁵.

Quant à Durand, « *l'imaginaire n'est autre que ce trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par des impératifs pulsionnels du sujet, et dans lequel réciproquement, les représentations subjectives s'expliquent par les accommodations antérieures du sujet au milieu objectif* »⁴⁶.

En didactique de l'écrit littéraire, on considère l'interprétation comme étant la matière première de la rédaction littéraire qui suit la lecture. Elle est conditionnée et précédée par la compréhension qui est l'activité mentale de construction de sens à partir d'un texte littéraire oral, un texte littéraire écrit, un texte littéraire accompagné d'illustrations, etc.

Bordon propose que « *l'interprétation qui dépasse la compréhension du sens dénoté, est le domaine de la construction d'un sens connoté, des inférences, de ce qui n'est pas forcément contenu dans l'explicite du texte mais est activé ou construit par le lecteur* »⁴⁷.

Quant à Olson cité par Grossmann :

⁴⁴ DURAND, Gilbert. 1963. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*. Paris. PUF. P. 20.

⁴⁵ KANT, Emanuel. *Critique de la raison pure II*, Traduction BARNI J. Revue et corrigée par ARCHAMBAULT P., Ed. E. FLAMMARION. P.330.

⁴⁶ DURAND, Gilbert. 1963. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*. Paris. PUF. P. 38.

⁴⁷ BORDON, Emmanuelle. 2004. *L'interprétation des pictogrammes. Approche interactionnelle d'une sémiotique*. P-P. 21-22. Paris. L'Harmattan. P. 22.

Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible⁴⁸.

Tauveron distingue deux types de travail interprétatif. Pour le premier type, elle précise que « *ce que nous appelons "interprétation 1" (INT1) est une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue* »⁴⁹. Tauveron définit le deuxième type de travail interprétatif en disant qu' :

On pose également que tout texte appelle une interprétation de type 2 (INT2) au sens herméneutique du terme, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point " qu'est-ce que dit le texte ? " mais " au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ? "»⁵⁰.

Dans son article « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », Falardeau établit la synthèse des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation suivante :

⁴⁸ GROSSMANN, Francis. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères*. 19. P-P. 139-166. P. 152.

⁴⁹TAUVERON, Catherine. 1999. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*. 19. P-P. 9-38. P. 20. ⁵⁰ Ibid. P. 21.

Compréhension	Interprétation
<ul style="list-style-type: none"> - Travail sur le sens, défini comme une « perception » subjective généralement partagée par une communauté de lecteurs. - Travail sur les obstacles dressés par le texte et qui entravent la compréhension. - En compréhension, le lecteur actualise le sens, il le construit d'abord à partir des éléments du texte, en recourant à ses connaissances et à ses représentations. - Discours paraphrastique qui reformule le contenu. - La compréhension est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social. - La compréhension est l'actualisation intérieure, personnelle d'un sens qui répond à un certain consensus social; elle relève d'une démarche individuelle, non forcément socialisée. - Mouvement macroscopique: éloignement des structures lexicales et syntaxiques pour bâtir une compréhension globale, plus conceptuelle, qui exige davantage qu'une lecture linéaire. - Par le travail d'inférence, la compréhension cherche à combler les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites: les sous-entendus, les non-dits, les métaphores, etc. - La compréhension vient d'abord du texte, elle cherche à reconnaître et à organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail sur la signification, de <i>significatio</i>, qui renvoie à « l'action d'indiquer », donc à l'élection d'un élément précis à interpréter. - Spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes (interprétants). - En interprétation, le lecteur ajoute une nouvelle signification au texte polysémique; il doit néanmoins s'inspirer des signes du texte et y rester fidèle. - Discours apparenté au commentaire littéraire, à l'analyse. - L'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social. - L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur. - Mouvement microscopique: exploration minutieuse d'un des possibles récurrents du texte pour construire une nouvelle signification qui participera en retour à la compréhension si elle est reconnue socialement. - L'interprétation utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas; ils sont créés, construits par l'interprète. - L'interprétation vient de l'extérieur du texte, elle en extrait des éléments pour explorer de nouvelles significations à l'aide de signes extérieurs.

Références bibliographiques

BORDON, Emmanuelle. 2004. *L'interprétation des pictogrammes. Approche interactionnelle d'une sémiotique*. P-P. 21-22. Paris. L'Harmattan.

BOUDECHICHE, Nawel. 2007. Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le traitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. *Synergies Algérie*. N°1. P-P. 157-172.

CRINON, Jacques, LEGROS, Denis. MARIN, Brigitte. et AVEL, Patrick. 2007. « Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques ». *Alsic* [En ligne]. Vol. 10. N° 1. Document alsic_v10_03-rec3, mis en ligne le 30 mars 2007. Consulté le 15 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/544>; DOI : 10.4000/alsic.544.

DURAND, Gilbert. 1963. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*. Paris. PUF.

FALARDEAU, Érick. 2003. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 29. N° 03. P-P. 467-700.

GROSSMANN, Francis. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères*. 19. P-P. 139-166.

KANT, Emanuel. *Critique de la raison pure II*, Traduction BARNI J. Revue et corrigée par ARCHAMBAULT P., Ed. E. FLAMMARION.

REMMAS, Baghdad, LEGROS, Denis et BENAICHA, Fatima Zohra. 2010. Effet du paratexte sur les stratégies de lecture dans la compréhension de texte de biologie dans le contexte plurilingue algérien. Colloque international organisé par l'AMIFA avec le soutien de la ville de Hellemmes, les 16 et 17 avril 2010.

RICŒUR, Paul. 1983. *Temps et récit I : L'intrigue et le récit historique*. Paris. Seuil. Coll. « Points ».

RICOEUR, Paul. 1995. *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris. Editions Esprit (Philosophie).

TAUVERON, Catherine. 1999. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*. 19. P-P. 9-38.

VANDENDORPE, Christian. 1991. « Lecture et quête de sens ». *Protée*. 19 (1). 95-101.

VANDENDORPE, Christian. 1999. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris. La Découverte.

WOLFF, Christian. 1736. *Logique, ou réflexion sur les forces de l'entendement humain et sur leur légitime usage dans la connaissance de la vérité*. Berlin. A. Haude.

Cours n° 5. Les codages orthographique et phonologique en lecture du texte littéraire

La lecture est un processus par lequel on reconnaît les signes graphiques d'une langue pour les combiner et arriver à leur sens. Cependant, la lecture n'est pas une tâche aisée pour un lecteur-débutant, notamment en langue étrangère.

La lecture passe d'abord par un codage orthographique, si le texte est écrit, et par un codage phonologique, s'il est oral.

1- Le codage orthographique

Le codage orthographique est lié aux lettres qui facilitent la reconnaissance des mots. Il est aussi permis grâce à quelques signes qu'on appelle « les signes adjoints » ou « les diacritiques » qui sont les accents aigu (élément), grave (frère) et circonflexe (connaître), le tréma (ambiguë) ainsi que la cédille (leçon). Ce sont des marques ajoutées au code des lettres de l'alphabet et modifiant la valeur phonétique de certaines lettres.

Outre ces signes, la majuscule joue un rôle important dans le codage orthographique. Elle a un emploi spécifique dans certains mots comme dans la distinction entre « Etat » et « état ». Ainsi, il faut saisir les règles du code écrit parce qu'elles participent essentiellement au codage orthographique. Par exemple, le « e » dans « routine » ne se prononce pas, ce qui correspond au codage /routin/. Par contre, le « e » dans « venir » se prononce. D'autres règles graphiques sont basées plutôt sur la combinaison de deux lettres qui engendre un son comme l'association du « c » et du « h » dans « machine » ou celle du « g » et du « n » dans « signe ». Le principe de combinaison de lettres est valable également pour les lettres « g » et « c ». Succédées par « e », « é », « è », « i » ou « y », la lettre « g » se prononce [ʒø], [ʒə], [ʒœ], [ʒe], [ʒɛ] et [ʒi] et la lettre « c » se prononce [sø], [sə], [sœ], [se], [sɛ] et [si]. La prononciation des mêmes lettres change quand elles sont succédées par les voyelles « a », « o » et « u ».

Selon des études psycholinguistiques liées à la didactique de l'écrit, la mauvaise gestion du codage orthographique engendre chez l'enfant un dysfonctionnement appelé « la dysorthographe ».

La dysorthographe est un trouble spécifique du développement qui se traduit par une difficulté durable d'acquisition de l'orthographe. La conscience morphologique et la conscience syntaxique sont également déficitaires, dans ce cas, entraînant une difficulté à la fois dans l'orthographe dite d'usage et dans l'inscription des accords.

2- Le codage phonologique

Lorsqu'on lit, le codage phonologique intervient automatiquement pour compléter celui de l'orthographe. Cette complémentarité permet de contrôler la prononciation des lettres dans la chaîne parlée.

Le codage phonologique est centré sur les syllabes qui se combinent entre elles afin de construire un mot puis un sens final, par exemple, le mot « oiseau » se prononce [wazo]. Le codage phonologique s'opère par l'adressage et l'assemblage des syllabes.

2-1- Le codage phonologique par adressage

Ce type de codage s'effectue grâce au lexique stocké dans la mémoire du lecteur. Si le lecteur lit un texte contenant le lexique qu'il connaît déjà il devient capable de lire le mot avant même de s'assurer de sa forme finale. Autrement dit, celui qui lit beaucoup peut reconnaître facilement les mots des textes qu'il lit parce qu'il est tellement expérimenté en lexique qu'il effectue le codage phonologique aisément.

2-2- Le codage phonologique par assemblage

Ce genre de codage s'effectue par le lecteur inexpérimenté. Il s'agit d'une lecture segmentée où le mot subit un traitement syllabique qui constitue une phase pré-lexicale. Le stade pré-lexical permet au lecteur d'accéder à la phase lexicale.

Le codage phonologique par assemblage est caractérisé aussi par une répétition continuelle de la même syllabe pour pouvoir la relier à la suivante. Pour lire « chocolat », un élève non natif du français et en début d'apprentissage du FLE, peut prononcer par exemple : « cho » « cho » « co » « choco » « la » « chocolat ».

Les enfants aphasiques et ceux qui souffrent du bégaiement trouvent beaucoup de difficultés à coder phonologiquement, c'est précisément la raison pour laquelle ils bénéficient d'une prise en charge pédagogique particulière.

3- Les présentations sémantiques

La compréhension du vocabulaire passe par des étapes étroitement liées l'une à l'autre. Ces relations à caractère linguistique et sémantique auxquelles obéit le mot sont représentées par l'orthographe, la phonologie, la morphologie et la sémantique.

Le caractère linguistique du vocabulaire constitue le soubassement de son caractère extralinguistique qui correspond au sens du mot dans la réalité. En d'autres termes, l'image mentale qui est le signifié détermine le référent (l'objet tel qu'il est dans le monde réel).

3-1- Le caractère linguistique du mot

La représentation sémantique est le résultat d'une lecture suivie d'une compréhension. Il est évident, par exemple, que le mot « cheval » soit incompréhensible pour un sujet-lecteur dont

le stock lexical ne contient pas ce mot, ce qui impact la nature et le nombre de représentations sémantiques (fausse (s) représentation (s) ou un manque de représentation).

Si le sujet-lecteur connaît le code linguistique écrit d'une langue tel que le FLE, il construit le sens du mot grâce à un parcours linéaire composé de trois étapes : l'orthographe, la phonologie et la morphologie. A chaque étape s'effectue un traitement particulier du vocabulaire. Ces traitements de vocabulaire sont complémentaires, comme sera montré dans l'exemple du mot « vendeur ».

3-1-1- Le traitement orthographique

Le traitement orthographique consiste à reconnaître les lettres qui composent le mot « vendeur », par exemple. Une mauvaise écriture ou l'emploi d'un stylo de mauvaise qualité peuvent impacter négativement la forme graphique du mot ce qui le rend illisible et empêche le sujet-lecteur de réussir le traitement orthographique du mot. *« Dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement »⁵².*

3-1-2- Le traitement phonologique

Pour pouvoir effectuer un traitement phonologique du mot « vendeur », le sujet-lecteur doit le lire magistralement pour qu'il saisisse ses traits phonologiques pour distinguer les différentes prononciations des différents phonèmes qui composent le mot.

3-1-3- Le traitement morphologique

Traiter morphologiquement un mot, c'est étudier sa forme. Ce traitement couronne les traitements orthographique et phonologique en permettant de distinguer le féminin du masculin et le singulier du pluriel. Dans l'exemple, le sujet-lecteur segmente le mot « vendeur » en plusieurs unités pour pouvoir l'analyser morphologiquement :

-vend = le radical du mot.

-eur = morphème qui indique que la personne qui fait l'action est de sexe masculin.

-manque de « s » à la fin du mot = indique que l'action est réalisée par une seule personne.

3-2- Le caractère extralinguistique du mot

Joindre le vocabulaire à l'objet auquel il correspond pour construire le sens passe aussi par des niveaux d'analyse liés entre eux et composant un réseau sémantique. Ces étapes de la représentation sémantique ont été proposées par Collins et Quillan en 1969.

⁵² GENINET, Armelle. GATE, Jean-Pierre. PAYEN DE LA GARANDERIE, Thierry et GIROUL, Michèle. 2009. *Vocabulaire de la gestion mentale*. France. Chronique sociale.

3-2-1- Le niveau super-ordonné

Le traitement linguistique d'un mot rappelle immédiatement les caractéristiques de l'objet désigné par l'unité linguistique, ce qui permet de classer l'objet désigné par le mot dans la catégorie sémantique qui convient. Lire et traiter linguistiquement le mot « loup » permet au sujet-lecteur de le répertorier rapidement dans la classe des animaux.

3-2-2- Le niveau de base

A ce niveau, la tâche de l'identification de l'objet désigné par le mot commence à devenir aisée. L'individu identifie les traits de l'objet qui le distinguent d'autres objets qui lui ressemblent. Le mot « loup » relève de l'espèce animale précisément de la catégorie des mammifères.

3-2-3- Le niveau sous-ordonné

A ce niveau, il s'agit de l'accès à l'identification finale et exacte de l'objet. Le « loup » est un mammifère très dangereux.

Références bibliographiques

BESSE, Henri. 1982. « Éléments pour une didactique des documents littéraires ». *Littérature et classe de langue*. J. Peytard et al. (Éditeurs), Paris. Hatier. P-P. 13-34.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

FERRAND, Ludovic. 2001. *Cognition et lecture : Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles. De Boeck.

GENINET, Armelle. GATE, Jean-Pierre. PAYEN DE LA GARANDERIE, Thierry et GIROUL, Michèle. 2009. *Vocabulaire de la gestion mentale*. France. Chronique sociale.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

LEMAIRE, Patrick. 2006. (2ème édition). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

RICHTERICH, René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

ROSSI, Jean- Pierre. 2009. *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.

Cours n° 6. Le codage sémantique en lecture du texte littéraire

La représentation sémantique dépend de l'emploi de la langue pour désigner les objets, comme elle peut s'effectuer en allant de l'objet vers sa dénomination linguistique dont le rapport est arbitraire, comme expliqué par Saussure. Comme le texte est une suite de signes linguistiques arbitraires, beaucoup de chercheurs, notamment en psychologie cognitive, s'interrogent sur la manière dont l'individu relie le mot à l'objet auquel il correspond.

En didactique de la lecture, on s'interroge sur le rapport entre le sujet-lecteur et les représentations sémantiques qu'il réalise à partir du texte.

1- La représentation sémantique et la catégorisation

La conception des représentations sémantiques se basent sur tous les éléments présents et qui interviennent dans la vie du sujet-lecteur. Ces éléments sont classables en deux catégories principales à savoir, les êtres vivants et les objets manufacturés.

En taxinomie, les êtres vivants sont l'Homme, les animaux et les plantes. Par contre, tout objet fabriqué par l'Homme relève de la catégorie des objets manufacturés.

2- Les modèles du codage sémantique dans la lecture

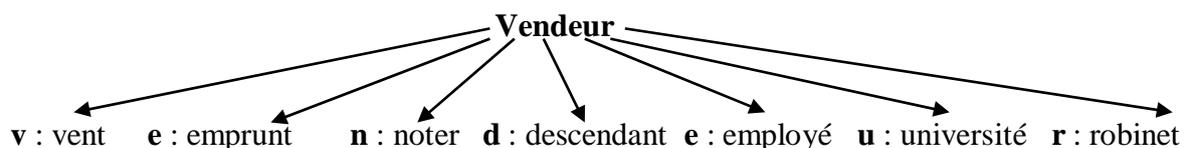
Ces modèles du codage sémantique dans la lecture sont conçus par deux écoles différentes ; classique et moderne, d'où les représentations sémantiques locales et les représentations sémantiques distribuées.

Ces modèles expliquent l'impact des caractéristiques générales et particulières des mots du texte sur la réflexion qu'effectue le sujet-lecteur pour accéder au sens.

2-1- Les représentations sémantiques locales

L'école classique qualifie les représentations sémantiques de locales. Cette conception admet que le mot est le noyau sémantique qui stimule le lecteur à faire des représentations par l'intermédiaire de son orthographe dont chaque lettre renvoie à un autre mot qui n'a aucun rapport avec le noyau sémantique. Cette pluralité sémantique qui ne correspond pas forcément au noyau sémantique rend les représentations sémantiques symboliques dans la mesure où chaque lettre symbolise les mots qui commencent par la même lettre.

Le mot « vendeur », par exemple, peut avoir les représentations sémantiques locales suivantes :



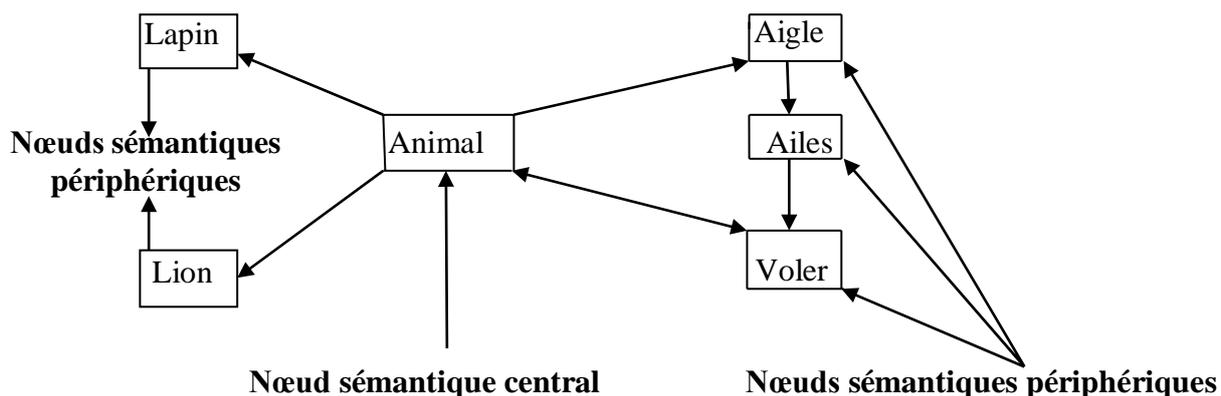
L'hypothèse des représentations sémantiques locales a été rejetée parce qu'elle a fait l'objet de critiques. Cela ne signifie nullement que les représentations sémantiques locales ne sont plus réalisées. Elles sont utilisées surtout dans les jeux de mots et les énigmes : demander, par exemple, à un élève de trouver quatre mots commençant par la lettre « p » ou de compléter des mots inachevés (rec..., ext..., org...).

2-2- Les représentations sémantiques distribuées

Une représentation sémantique est distribuée quand elle est centrée sur le mot en tant que noyau sémantique qui partage ses traits sémantiques avec d'autres mots. Cette connexion sémantique établie à partir d'un seul mot forme un réseau sémantique composé du noyau sémantique au tour duquel gravitent des éléments sémantiques connectés entre eux appelés nœuds sémantiques.

Comme les nœuds sémantiques ont un rapport direct avec le noyau sémantique, les représentations sont plutôt distribuées et non pas locales, donc non symboliques.

Exemple : Quelques nœuds sémantiques de la représentation sémantique distribuée du noyau sémantique « animal ».



Exemple de représentation sémantique distribuée

Dans les représentations sémantiques distribuées, la compréhension dépend de la distance entre le nœud sémantique central et les nœuds sémantiques secondaires. Plus la compréhension émane directement du nœud central vers un nœud sémantique loin sans l'intermédiaire d'un autre nœud sémantique, plus les représentations sémantiques sont difficiles à réaliser parce qu'elles sont coûteuses cognitivement (comme exprimé à travers la ligne à deux flèches dans le schéma ci-dessus).

Références bibliographiques

BESSE, Henri. 1982. « Éléments pour une didactique des documents littéraires ». *Littérature et classe de langue*. J. Peytard et al. (Éditeurs), Paris. Hatier. P-P. 13-34.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

- FERRAND, Ludovic. 2001. *Cognition et lecture : Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles. De Boeck.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- LEMAIRE, Patrick. 2006. (2ème édition). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.
- RICHTERICH, René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- ROSSI, Jean- Pierre. 2009. *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.
- SPRENGER- CHAROLLES, Liliane. & CASALIS, Séverine. 1996. *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cours n° 7. Pédagogie de la lecture-compréhension de l'écrit littéraire

L'écrit littéraire est complexe parce qu'il englobe toutes les activités de langue : la compréhension de l'oral, l'expression orale, la grammaire, le lexique, l'orthographe, la conjugaison et la compréhension de l'écrit. Cela rend sa compréhension aussi complexe.

Selon Giasson :

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnel de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non seulement pour être meilleur que les autres, mais pour être tout simplement⁵³.

Accéder au sens du texte littéraire nécessite une lecture bien raisonnée qui consiste à construire la sémantique générale en passant par des étapes.

Une lecture pragmatique correspond au travail qu'effectue le lecteur sur le texte littéraire et qui se définit par la lecture découverte, la lecture globale, la lecture détaillée et la lecture analytique et critique.

1-La lecture découverte

Il s'agit du premier contact avec le texte avant même de le lire. La lecture découverte concerne toutes les informations relatives au texte et autour duquel elles sont signalées comme le nom de l'auteur, la source, le titre, l'illustration... autrement dit le para-texte. La lecture découverte permet une compréhension superficielle du texte.

2-La lecture globale

Il s'agit d'une lecture approfondie par rapport à la lecture découverte et superficielle par rapport à la lecture nommée détaillée. Le lecteur aborde le texte dans sa globalité pour construire une idée générale, sans fragmenter le texte en propositions sémantiques séparées l'une de l'autre et sans focaliser l'attention sur les détails fournis dans le texte. Toutefois, s'il n'est pas orienté par des questions sur et les éléments constitutifs du para-texte, le lecteur risque de ne pas faire appel aux pré-requis adéquats et, par conséquent, ne pas cerner le thème du texte.

3-La lecture détaillée

C'est une lecture perfectionnée parce que détaillée précédée, généralement, par une lecture silencieuse du texte et suivie par une étude de l'histoire en suivant un acte linéaire. Dans une lecture détaillée, le lecteur met l'accent non seulement sur l'aspect sémantique mais aussi linguistique du texte.

4-La lecture analytique et critique

⁵³ GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

Ce niveau de lecture est réservé aux textes littéraires. Il ne s'agit pas d'un simple traitement d'une histoire. Ce genre de lecture basé sur l'analyse et la critique nécessite un effort intellectuel intensif et des connaissances sur le monde et sur la littérature elle-même. Le commentaire composé et la critique littéraire constituent deux formes de la lecture analytique et critique.

Références bibliographiques

- BESSE, Henri. 1982. « Éléments pour une didactique des documents littéraires ». *Littérature et classe de langue*. J. Peytard et al. (Éditeurs), Paris. Hatier. P-P. 13-34.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- FERRAND, Ludovic. 2001. *Cognition et lecture : Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles. De Boeck.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.
- RICHTERICH, René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- ROSSI, Jean- Pierre. 2009. *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.

Cours n° 8. Pédagogie de la rédaction littéraire

Contrairement au processus de la lecture, celui de l'écriture impose d'aller de l'information écrite consommée et stockée en mémoire vers la production de l'information écrite.

Rédiger, c'est examiner par écrit dans l'ordre voulu et selon une forme donnée, comme la rédaction d'une lettre de motivation, par exemple. Donc, la rédaction est une opération technique qui obéit à des normes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques précises. Elle est, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, un exercice scolaire destiné aux apprenants. En tant que pratique rédactionnelle en classe de FLE, l'écrit littéraire est complexe parce qu'il englobe toutes les activités de langue ; la compréhension de l'oral, l'expression orale, la grammaire, le lexique, l'orthographe, la conjugaison et la compréhension de l'écrit, etc. La complexité de l'écrit constitue un enjeu important aussi bien pour l'école que pour l'université :

Il en résulte que l'écrit comporte un caractère définitif quelque peu angoissant : non seulement le message doit se suffire à lui-même, mais il contribue à générer chez le destinataire une représentation de l'auteur du texte, qui se substitue à celle qui pourrait naître d'un contact direct⁵⁴.

D'autre part, la production écrite est une tâche difficile à réaliser, qui oblige l'élève d'utiliser des connaissances (grammaticales, morphologiques, sociales...etc.) dans une situation de résolution de problèmes comme le soulignent Cuq et Gruca en affirmant qu'« *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de désigner* » ou encore « *c'est rédiger une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* »⁵⁵. Pour que l'expression écrite soit pertinente, elle doit être basée sur plusieurs compétences comme l'orthographe, le lexique, la sémantique, la syntaxe, etc. et « *si la maturité syntaxique va de pair avec l'apprentissage de l'écrit, et par conséquent avec le progrès et le bien écrire, ce n'est pas parce que les phrases complexes sont une marque de qualité, mais parce que les stratégies d'écriture de haut niveau nécessitent une syntaxe complexe* »⁵⁶. Les différentes compétences qui interviennent dans l'acte rédactionnel relèvent de trois catégories : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces éléments aident l'apprenant à bien transmettre un message écrit contenant un savoir déjà acquis de l'environnement, de la classe et des connaissances d'origine orale et l'écrite.

⁵⁴ SPICHER, Anne. 2006. *Savoir rédiger*. Ellipses Edition Marketing. Paris. P. 05.

⁵⁵ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. P.178.

⁵⁶ PERY-WOODLEY, Marie-Paule. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage*. Hachette. Paris. P. 29.

Un contact intensif avec la langue écrite et les différents contextes de l'écriture littéraire est, donc, nécessaire. Moirand affirme qu' :

On devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension⁵⁷.

Le manque de contact avec la langue écrite peut entraîner des problèmes rédactionnels liés à la cohésion et à la cohérence qui peut se manifester sous forme de phrases inachevées, mal placées dans le texte littéraire écrit et / ou n'obéissant à aucune connexion logique entre les informations. Il y a aussi le problème de la ponctuation soit mal placée, soit absente de la rédaction littéraire entière comme s'il s'agissait d'une seule phrase. Pourtant, la ponctuation, tout comme les connecteurs logiques, joue un rôle très important dans l'organisation et la cohésion de tout écrit. A cela s'ajoutent les problèmes liés à la compétence linguistique comme la grammaire, la conjugaison, la rhétorique, la stylistique, les relations logiques, les temps verbaux, les structures grammaticales (morphologique et syntaxique) qui sont primordiaux dans toute production écrite littéraire.

1-L'écrit comme objectif et moyen d'apprentissage

L'écrit a bénéficié au cours de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues de statuts différents et de définitions variables en fonction de la place et du rôle qui lui ont été attribués. La place de l'écrit dans les méthodes traditionnelles est définie par son rôle d'outil et de moyen d'apprentissage privilégiés. En tant qu'objet d'apprentissage, son rôle était limité essentiellement à l'accès au texte littéraire. Cependant, l'écrit est très peu présent dans les méthodologies audio-orales et audio-visuelles.

La relation entre l'écriture et l'école n'est pas arbitraire. C'est à l'école qu'on apprend à écrire, c'est même la raison d'être de celle-ci à côté de l'apprentissage de la lecture et du calcul. Pourtant, l'apprentissage n'est pas la seule forme de présence de l'écriture dans l'institution scolaire. L'écriture est également utilisée comme moyen d'acquisition et de transmission de savoir qui n'est pas forcément à objectif linguistique (l'écrit est à la fois moyen et objectif d'enseignement-apprentissage).

De la copie à la prise de notes en passant par la dictée, l'écriture sert à sauvegarder des connaissances transmises (les écrits demeurent, les paroles s'envolent).

⁵⁷ MOIRAND, Sophie. 1979. *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*. Hachette. Paris. P. 98.

L'écriture constitue un moyen scolaire majeur, mais aussi social tant pour l'importance bien connue de la réussite des premiers apprentissages pour la poursuite de la scolarité que pour son rôle dans la réussite des examens et par là dans la sélection scolaire.

La production écrite- n'est pas une simple transcription- ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées et n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. Elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement- apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire⁵⁸.

2-La relation lecture-écriture littéraire

En didactique de l'écrit, la lecture et l'écriture sont abordées jumelées car, la lecture constitue un préalable à l'écriture. Si à travers l'accès au sens, le lecteur vise, non seulement, l'installation d'une conscience linguistique mais arrive effectivement à l'installer et parvient à produire à l'écrit.

Cependant, après l'acte de lecture, il est difficile d'arriver au bout d'une expérience rédactionnelle réussie, la raison pour laquelle, le processus de l'écriture ne s'effectue que si trois compétences indispensables se réunissent chez le scripteur. Il s'agit des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

2-1-La compétence linguistique : le degré de développement de la compétence linguistique influe, soit positivement, soit négativement, sur la qualité de la production écrite. Les apprenants dont les compétences linguistiques sont installées sont capables de réussir linguistiquement leurs écrits.

2-2-La compétence sociolinguistique : outre la compétence linguistique, l'apprenant doit aussi avoir une vision globale sur sa la langue au sein de sa société et sur la langue cible et de son utilisation par ceux qui l'emploient, parce qu'une production écrite nécessite des connaissances à la fois sociolinguistiques et socioculturelles.

2-3-La compétence pragmatique : une fois les compétences linguistique et sociolinguistique installées, l'installation d'une compétence pragmatique devient indispensable. Il s'agit d'un savoir-faire que l'apprenant doit acquérir pour réussir ses expressions écrites. En fonction du contexte, la compétence pragmatique est l'action par laquelle l'apprenant gère et emploie son discours textuel avec des outils fondamentaux comme le référent, le sujet traité, les personnages, les objets, etc. de manière à ce que le scripteur ne traite pas, par exemple de fête, dans un contexte de deuil. Autrement dit, la compétence pragmatique consiste à mettre en pratique les connaissances linguistiques et

⁵⁸ http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=13722

sociolinguistiques stockées en mémoire. A force de s'exercer à manipuler ces deux connaissances, des obstacles rédactionnels d'ordre cognitif et métacognitif liés à l'aspect pragmatique seront dépassés.

Ces trois compétences constituent les pré-requis indispensables à la rédaction.

Références bibliographiques

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris. De Boeck.

MOIRAND, Sophie. 1979. *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*. Paris. Hachette.

PERY-WOODLEY, Marie-Paule. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris. Hachette.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

RICHTERICH, René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris. Hachette.

ROSSI, Jean- Pierre. 2009. *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles. De Boeck.

SPICHER, Anne. 2006. *Savoir rédiger*. Paris. Ellipses Edition Marketing.

http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=13722

Cours n° 9. L'énonciation dans le texte littéraire

En analyse du discours, on considère les travaux d'Emile Benveniste comme fondateurs de la linguistique de l'énonciation : la langue, système sémiotique virtuel s'oppose au discours, instance dans laquelle se réalise la langue.

1-L'énoncé : est, comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire. Il désigne à priori l'unité de base de discours. En tant que tel, il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier.

L'énoncé est l'ensemble d'éléments de communication ayant une signification qui se suffit à elle-même.

2-L'énonciation : Dans son ouvrage *Problèmes de linguistique générale II*, Benveniste, définit l'énonciation comme « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* »⁵⁹. Autrement dit, c'est l'acte qui produit l'énoncé.

A la suite de Benveniste, Culioli soutient que « *énoncer, c'est construire un espace et un temps, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles* »⁶⁰

Quant à Kerbrat-Orecchioni, elle définit sa problématique de l'énonciation ainsi :

[C]'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la "distance énonciative")⁶¹.

Pour distinguer l'énonciation de l'énoncé, on étudie l'acte (énonciation) à travers son résultat (énoncé). Cela se fait sur plusieurs plans :

-D'abord, tout ce qui indique avec des outils grammaticaux qu'on est dans une situation de communication. Il s'agit du relevé des indices ou indicateurs comme les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne. On trouve ces indices essentiellement dans le dialogue. Mais un texte qui n'est pas un dialogue peut aussi témoigner de manière subtile de la présence de son auteur.

-L'attitude de l'énonciateur par rapport à celui à qui il s'adresse ou par rapport au message qu'il délivre. Il y a des manières d'agir sur celui à qui on s'adresse, dans la communication

⁵⁹ BENVENISTE, Emile. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris. Gallimard. P.80.

⁶⁰ CULIOLI, Antoine. 1973. « Sur quelques contradictions en linguistique ». In. *Communications* 20. P-P. 83-91. Repris dans CULIOLI Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage*. Paris. Editions Ophrys. T.2. Coll. « L'homme dans la langue animée par Janine Bouscaren ». 1999. P-P. 43-52. P. 49.

⁶¹ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1999. *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris. Armand Colin. P. 36.

directe surtout, mais pas uniquement. Dans un texte littéraire, on pourra analyser les relations des personnages entre eux, mais aussi la position de l'auteur (son ironie par exemple).

-Enfin, plus particulièrement, on étudie la communication rapportée, le discours rapporté, c'est-à-dire, ce que devient l'énonciation d'origine quand un second énonciateur rapporte les paroles. Ce dernier niveau d'analyse peut être riche d'enseignements sur le plan littéraire.

Contrairement à la phrase qui fournit un sens en respectant les règles syntaxiques, l'énoncé ne dépend pas forcément de celles-ci pour construire un sens. Schott-Bourget définit la phrase comme suit :

La phrase est une pure construction linguistique et théorique, prise isolément pouvant ce répéter à l'infini, mais ne correspond à aucune réalité, la phrase appartient au domaine du virtuel. Une phrase, dès qu'elle est prononcée dans un certain contexte [...] Et dans un certain co-texte [...] devient un énoncé unique. L'énoncé est du domaine de l'effectif.⁶²

De plus, l'énoncé est caractérisé par les indices qui renvoient à l'émetteur dans un contexte précis. Il s'agit de la situation d'énonciation représentée linguistiquement par le je, ici et maintenant, car, par rapport à la phrase, l'énoncé est contextualisé d'où la situation d'énonciation. Maingueneau définit la situation d'énonciation comme suit :

Tout énoncé, avant d'être ce fragment de langue naturelle que le linguiste s'efforce d'analyser, est le produit d'un événement unique, son énonciation, qui suppose un énonciateur, un destinataire, un moment et un lieu particulier. Cet ensemble d'éléments définit la situation d'énonciation⁶³.

Exemple 1 : *Louise cherche un emploi* : phrase

Exemple 2 : *Je crois que Louise, euh cherche ... un emploi* : énoncé

Dans cette optique, savons avec Canvat que « *Tout texte est le produit d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques. Le matériau linguistique n'est donc que l'une de ses composantes. L'autre est tout ce que lui apporte son énonciation et, d'une manière plus générale, son contexte.* »⁶⁴.

D'un point de vue pédagogique, l'enseignant doit proposer des consignes de rédaction respectant la situation d'énonciation de manière à ce que l'expression écrite de l'apprenant doit contenir tous les indices renvoyant à l'émetteur (je), au lieu (ici) et au temps (maintenant).

Exemple de consigne : Vous avez visité la ferme pendant le printemps. Racontez ce que vous avez vu.

⁶² SCHOTT-BOURGET, Véronique. 1994. *Approche de la linguistique*. Paris. Nathan. P. 58

⁶³ MAINGUENEAU, Dominique. 2005. *Élément de linguistique pour le texte littéraire*. Paris. Armand Colin. P. 01.

⁶⁴ CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot. P. 83.

2-1-Les marques de l'énonciation :

Une marque d'énonciation est un indice linguistique qui dévoile, dans un écrit, la présence de celui qui parle (l'énonciateur). Cet indice est la marque de l'existence de l'énonciation.

Exemple 1 : Cette nuit-là, il neigeait.

Cet exemple ne comporte aucune marque d'énonciation. Le locuteur ne montre en aucune manière qu'il est en train de parler.

Exemple 2 : Tu sais, je crois bien qu'il va neiger aujourd'hui.

Dans cet exemple le locuteur marque sa présence par :

-La présence de la première et de la deuxième personne du singulier : *je – tu*.

-La terminaison verbale *s* du verbe savoir indique la présence d'une deuxième personne et donc forcément d'une première personne.

-Le futur périphrastique *va neiger* qui montre que le locuteur envisage le futur par rapport au moment qui lui est immédiatement contemporain.

-L'adverbe *bien* qui montre un jugement de valeur et donc la présence du locuteur.

-L'indicateur de temps aujourd'hui qui indique le moment où le locuteur parle (et qui révèle donc son existence) contrairement à *ce jour-là*.

2-1-1-Les marqueurs grammaticaux

-Indices de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne : ces indices sont exprimés sous forme de pronoms personnels (je, tu, me, toi, nous, vous), d'adjectifs possessifs (mon, ton, notre, votre, nos, vos) et de pronoms possessifs (le mien, le notre, ...).

-Indices de lieu et de temps : constitués d'adverbes et de compléments de lieu et de temps (ici, hier, demain, maintenant, ...).

-Certains temps verbaux : le présent d'énonciation, le passé composé et le futur qui n'ont de sens que par rapport au moment où s'exprime l'énonciateur.

2-1-2-Les marques sémantiques

-Termes affectifs : ce sont des mots ou des expressions qui expriment les sentiments de l'énonciateur.

-Termes évaluateurs : ce sont des mots qui expriment l'opinion de l'énonciateur et présentent une nuance péjorative ou méliorative.

Exemple : son pauvre petit corps.

-Les modalisateurs : sont des termes qui expriment le degré de certitude de l'énonciateur. Ils sont constitués de verbes (croire, affirmer, ...), du mode conditionnel (il serait venu ...), de négation (guère, rien, ...), de certaines expressions (peut être, c'est-à-dire, ...), d'adverbes

(énormément, un peu, extrêmement, ...), d'adjectifs gradables (certain, sûr, joli, gentil, grand ...) qui expriment un jugement du locuteur.

-Tout signe qui exprime le jugement ou la subjectivité de l'énonciateur tel que « ! ».

2-2-Les embrayeurs

Un énoncé prend place dans une situation d'énonciation qui suppose un moment, un lieu, un énonciateur et un destinataire. Tous les termes qui renvoient au moment, au lieu ou au destinataire sont appelés des embrayeurs.

-Les embrayeurs qui renvoient aux actants (énonciateur et destinataire) sont appelés embrayeurs personnels.

-Les embrayeurs qui renvoient aux circonstances de lieu sont appelés embrayeurs spatiaux ou locatifs.

-Les embrayeurs qui renvoient aux circonstances de temps sont appelés embrayeurs temporels.

-Les temps des verbes, le présent par exemple.

Exemple : Tu sais, je crois bien qu'il va neiger aujourd'hui dans cette région.

La situation de récit se caractérise par des embrayeurs effacés.

2-3-Les déictiques

Les déictiques est un embrayeur particulier, réservé à l'usage oral, souvent accompagné d'un geste de monstration. Le déictique est chargé de la localisation espace-temps. « *Les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence. La spécificité du sens indexical est de "donner" le référent par le truchement de ce contexte.* »⁶⁵.

Les déictiques inscrivent l'énoncé dans le présent linguistique :

Exemple :

Demain, il part (absolu).

Le lendemain, il est reparti (relatif : le lendemain d'un certain jour qui n'est pas le présent linguistique).

Les déictiques qui situent l'énoncé dans l'espace peuvent être :

-des éléments adverbiaux : ici, là-bas, ...

-des représentatifs : voici (voici les invités), ...

-des démonstratifs : celui-ci, ce, cet, ...

Les déictiques temporels peuvent avoir deux visées temporelles :

⁶⁵ MAINGUENEAU, Dominique et CHARAUDEAU, Patrick. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Le Seuil. P. 159.

-une visée ponctuelle : elle sera antérieure (hier), coïncidente (aujourd'hui) ou postérieure (demain) au moment de l'énonciation.

-une visée durative : elle est rétrospective (*voilà trois jours qu'il pleut*. Depuis combien de temps pleut-il ?) ou prospective (*il ira dans deux jours*. Dans combien de temps, ira-t-il ?)

3- Les catégories de l'énoncé

3-1- Le discours : est marqué par des indices (personnels, spatiaux et temporels : moi, ici, maintenant) qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation. De plus, les modalités de phrase (interrogative, assertive, injonctive et exclamative) permettent d'identifier le point de vue de l'énonciateur sur le contenu de son message. A ces modalités formelles s'ajoutent, dans de nombreuses typologies, les modalités expressives, puis intersubjectives qui permettent d'accéder à la subjectivité de l'énonciateur et d'identifier le type de relation qu'il établit avec son interlocuteur (ou son locuteur). Selon Canvat :

Conformément à un usage aujourd'hui bien établi, nous distinguerons le « texte » comme chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle et le « discours » comme texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps).⁶⁶

Quant à Adam, il définit le discours de la manière suivante : « (...) *un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)* »⁶⁷.

Actuellement, l'*analyse du discours* est dépassée au profit de l'*analyse de discours*. Cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production : conversations, entretiens, débats, consultations, interrogatoires, articles de presse, publicités, textes dits « de spécialité », fragments épistolaires, petites annonces, recettes, posologies et autres modes d'emploi. Dans le domaine de l'analyse de discours, toutes les voies convergent vers la définition unique de son objet formulée par Grawitz :

(...) Les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours⁶⁸.

⁶⁶ CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot. P. 83.

⁶⁷ ADAM, Jean-Michel. 1989. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. P. 23.

⁶⁸ GRAWITZ, Madeleine. 1990. *Méthode des sciences sociales*. Édition Dalloz. P. 345.

3-2-Le récit : fait l'objet d'une assertion avec une modalisation « zéro » puisque son énonciateur s'efface et ne laisse pas de traces dans son énoncé. Le récit ne contient aucune référence à l'instance d'énonciation. Il est dépourvu d'embrayeurs. L'énonciateur et l'espace-temps sont indéterminés dans le récit. « *Ainsi se trouve établie une distinction entre, d'une part un plan d'énonciation qui relève du discours, et d'autre part, un plan d'énonciation historique qui caractérise le récit des événements passés sans aucune intervention du locuteur* »⁶⁹.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez à la question.

Texte :

Si l'on voulait me forcer absolument à conclure, je dirais que tout l'Assommoir peut se résumer dans cette formule : Fermez les cabarets, ouvrez les écoles. L'ivrognerie dévore le peuple. Consultez les statistiques, allez dans les hôpitaux, faites une enquête, vous verrez si je mens. L'homme qui tuerait l'ivrognerie ferait plus pour la France que Charlemagne et Napoléon. J'ajouterai encore : Assainissez les faubourgs et augmentez les salaires.

La question des logements est capitale ; les puanteurs de la rue, l'escalier sordide, l'étroite chambre où dorment pêle-mêle les pères et les filles, les frères et les sœurs sont la grande cause de la dépravation des faubourgs.

Le travail écrasant qui rapproche l'homme de la brute, le salaire insuffisant qui décourage et fait chercher l'oubli, achèvent d'emplir les cabarets ... Oui, le peuple est ainsi, mais parce que la société le veut bien.

Zola, Lettre du 13 février 1877 au Directeur du Bien Public

Question : A quelle catégorie de l'énoncé appartient le texte ? Justifiez votre réponse.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez à la question.

Texte :

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, rassemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas. Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim.

⁶⁹ BENVENISTE, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard. P-P. 238-239.

Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence :

- C'est affreux. Cela touche au "surnaturel". On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle :

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quand au mot "surnaturel" que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'une :

- Oh ! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit :

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot "surnaturel" pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot "inexplicable", cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému. Enfin, voici les faits :

Guy de Maupassant, *La main*

Question : Distinguez dans le texte les parties qui appartiennent au récit des passages qui appartiennent au discours. Justifiez votre réponse en renseignant le tableau suivant.

Indices	Discours	Récit
Personnes		
Temps		
Indices spatio-temporels		
Indices du degré de conviction, du sentiment et de l'opinion de l'énonciateur		

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. 1989. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*.

BENVENISTE, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.

- BENVENISTE, Emile. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris. Gallimard.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CULIOLI, Antoine. 1973. « Sur quelques contradictions en linguistique ». In. *Communications 20*. P-P. 83-91. Repris dans CULIOLI Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage*. Paris. Editions Ophrys. T.2. Coll. « L'homme dans la langue animée par Janine Bouscaren ». 1999. P-P. 43-52.
- GRAWITZ, Madeleine. 1990. *Méthode des sciences sociales*. Édition Dalloz.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1999. *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris. Armand Colin.
- MAINGUENEAU, Dominique et CHARAUDEAU, Patrick. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Le Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique. 2005. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris. Armand Colin.
- SCHOTT-BOURGET, Véronique. 1994. *Approche de la linguistique*. Paris. Nathan.

Cours n° 10. Les types de textes : le texte narratif

Les types de textes renvoient à des actes de communication distincts : raconter, renseigner, convaincre, expliquer, ordonner et faire agir. Le même récit peut englober les différents types de textes.

Représenter le réel est l'objectif des textes narratifs et descriptifs.

Transmettre les idées est le but des textes explicatifs et argumentatifs.

Pousser à l'action est la finalité du texte injonctif.

Le texte narratif relate un fait, un événement en situant son évolution et sa transformation dans le temps de manière à faire revivre le lecteur une action passée. Autrement dit, le texte narratif est une suite de faits racontés de manière détaillée, en mettant en scène des personnages, en exposant les phases de l'événement et en fixant sa durée. Le texte narratif est souvent entrecoupé de passages descriptifs, explicatifs ou argumentatifs.

Exemples de textes narratifs : le récit, le conte, la fable, la bande dessinée, le journal intime, l'autobiographie, etc.

1-Les caractéristiques du texte narratif

1-1-Le schéma narratif : Il suit l'évolution de l'histoire dans le temps, c'est-à-dire dans l'enchaînement chronologique du fait raconté où un ou des personnage (s) cherche (nt) à résoudre un problème. Il établit la structure de tout récit dont on distingue cinq phases organisées dans l'ordre chronologique de l'histoire. Ces différents moments clés de l'histoire permettent de construire un résumé des événements racontés. La charpente des événements représente le schéma narratif.

1-1-1-La situation initiale : constitue le moment initial de l'histoire où rien ne s'est véritablement passé. C'est le début du récit où l'auteur décrit le contexte dans lequel les événements vont dérouler, c'est-à-dire les personnages et le cadre spatio-temporel du texte narratif. Les premières lignes du récit où le temps dominant est l'imparfait renseignent sur une situation équilibrée, négative ou positive, qui n'a aucune raison d'évoluer.

1-1-2-L'élément perturbateur ou déclencheur : appelé aussi force transformatrice est le fait qui modifie la situation de départ en créant un déséquilibre. C'est cet événement qui provoque une suite d'actions constituant l'histoire. Introduit par un connecteur temporel (un jour), cet événement transformateur de l'histoire qui peut être un problème, une difficulté ou un manque est souvent narré au passé simple.

1-1-3-La transformation : est appelée aussi les péripéties, la dynamique d'action et la situation intermédiaire. Il s'agit des différentes actions que les personnages réalisent pour

dénouer la situation-problème et se débarrasser de la difficulté, du problème ou du manque contre lesquels ils luttent. Narrées au passé simple, les actions sont les événements engendrés et stimulés par l'élément perturbateur.

1-1-4-La solution : est appelée aussi l'élément de résolution, le dénouement, la force équilibrante et le retour à l'équilibre. A cette étape du récit, la difficulté, le problème ou le manque sont éliminés grâce à un événement nouveau qui va survenir, ce qui va permettre à l'histoire de s'achever.

1-1-5-La situation finale : ou l'état final constitue la fin du récit. A ce moment de l'histoire, la situation est équilibrée comme la situation initiale, mais il y a des transformations. Cette dernière étape relatée à l'imparfait est marquée soit par le rétablissement à la situation de départ, soit par l'établissement d'une nouvelle situation.

1-2-Le schéma actanciel : Toute histoire avance grâce aux relations qui s'établissent entre les personnages. Ces rapports sont indépendants de l'ordre chronologique du récit. Chacun de ces rapports de force relie deux éléments du schéma actanciel. Chaque modification des relations des acteurs entre eux constitue une mise à jour du schéma actanciel qui complète le schéma narratif. Le schéma actanciel dégage et distingue les acteurs qui font avancer l'action en fonction de trois catégories actanciennes : la relation sujet-objet, la relation destinataire-destinataire et la relation opposant-adjutant. Par conséquent, six ensembles de forces émergent et chacun de ces ensembles comporte zéro, un ou plusieurs éléments. Ces éléments peuvent être des personnages, des idées (un idéal incite quelqu'un à agir, par exemple) ou des sentiments (à cause d'une phobie, un personnage peut se retenir en évitant d'agir, par exemple), etc.

1-2-1-Le sujet : est un personnage (le héros) qui doit accomplir une mission qui consiste à parvenir à faire disparaître une difficulté, résoudre un problème ou combler un manque (récupérer un objet, éliminer un méfait ou accomplir une action particulière).

1-2-2-L'objet ou le but : est l'objet de la quête du sujet. Il s'agit de ce que le sujet souhaite atteindre précisément.

1-2-3-Le destinataire : est celui qui spécifie quelqu'un (le héros) pour écarter un méfait ou combler un manque dont il souffre, ce qui oblige l'auteur de faire apparaître le héros plutôt au début de la mission. Le destinataire n'est pas forcément un personnage. Il peut être une chose, un sentiment ou une idée.

1-2-4-Le destinataire (le héros) : est le personnage, choisi par le destinataire pour repérer et surmonter la difficulté, le problème, le manque ou obtenir l'objet. A travers ses actes, le héros exprime la relation de désir qui existe entre le sujet (le destinataire) et l'objet.

1-2-5-L'opposant : est ce qui va à l'encontre de la quête du sujet. Tant que l' (les) opposant (s) continue (nt) à empêcher le sujet d'atteindre l'objet qu'il convoite, le héros (le sujet) poursuit sa quête en tentant de surmonter l' (les) obstacle (s).

1-2-6-L'adjuvant (l'auxiliaire) : contrairement à l'opposant, l'adjuvant soutient le sujet dans sa quête.

1-3-Les temps du récit : Trois temps dominant dans le texte narratif. Il s'agit du passé simple de narration, de l'imparfait et du présent de narration.

1-4-Les indicateurs : sont les repères temporels qui marquent le passage d'un moment de l'histoire à un autre (il y a longtemps, il était une fois, soudain, un jour, plus tard, enfin, etc.) et spatiaux qui permettent de localiser les scènes (là, à cet endroit, dans un pays lointain, dans cette maison, dans la campagne, dans la forêt, dans le désert, etc.).

1-5-L'emploi de verbes d'action : passer, protéger, défendre, combattre, empêcher, s'emparer, chercher, etc.

1-6-Le discours rapporté : le texte narratif est interrompu par le discours direct, le discours indirect et le discours indirect libre parce que l'auteur peut choisir de faire parler ses personnages (un dialogue) ou de rapporter directement ou indirectement le dialogue mené par ceux-ci. Le dialogue se distingue par une ponctuation particulière : tirets -, guillemets «...», etc.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

J'ai pris le sentier longeant les falaises. Quelques fleurs de bruyère résistaient encore, parmi les premiers ajoncs et les restes de fougères brûlées par le froid. Je suis resté un moment là-haut, le temps de griller les cigarettes qui me faisaient office de petit déjeuner, de m'emplir les poumons de goudron et d'iode congelé. Tout était parfaitement figé dans la lumière acidulée du matin. Au loin, un kayak glissait sur les eaux tout à fait lisses, d'un bleu tendre de givre, semées d'îlots où somnolaient des cormorans frigorifiés, luisants et noirs, comme recouverts de pétrole. J'ai regardé l'heure. Jacques était pointilleux sur la question. J'avais beau lui répéter qu'à cette période de l'année il n'était pas rare que personne ne passe le seuil de la librairie de la journée, il n'en démordait pas. On ne savait jamais. Il y avait toujours un petit vieux pour se pointer dès l'ouverture, et il connaissait ce genre d'énergumène, l'œil rivé à la montre et toujours prompt à se plaindre du temps perdu, bien qu'en disposant par camions-bennes. J'ai regagné la voiture, mis le contact et poussé le chauffage à fond. La soufflerie couvrait en partie le son de la radio, rendait presque inaudible le murmure des nouvelles du jour. La route longeait des champs s'échouant dans les flots

immobiles, des parcelles brunes et vertes s'interrompant à l'équerre. Puis, quelques maisons s'égrenaient avant de se serrer les unes contre les autres autour d'une église et de quelques commerces, en une place où convergeaient trois rues en étoile. La première menait, d'un côté, à une plage en croissant où se retrouvaient les habitués et, en saison, les occupants des villas de famille. De l'autre, elle s'enfonçait parmi des prés jonchés de chevaux et de fermes rénovées en habitations secondaires. Si l'on poussait quelques kilomètres encore sur la deuxième, où je roulais, laissant dans son dos la guirlande de falaises, d'anses et de criques qui composaient la côte sauvage jusqu'aux confins de la baie, on aboutissait à la ville elle-même, close dans l'abri de ses remparts. R. en constituait un appendice purement balnéaire, en lisière d'un havre dont la mer se retirait tout à fait à marée basse, laissant reposer à fond de cale des dizaines de petits voiliers protégés des coups de vent et des tempêtes. C'est là que se tenait la librairie que Jacques avait fondée vingt ans plus tôt. Il m'y avait d'abord embauché à mi-temps, pour le soulager de la charge de travail que multipliaient brutalement les mois d'été. Puis à temps complet, quand des ennuis de santé l'avaient peu à peu contraint à lever le pied. Les choses s'étaient faites ainsi, naturellement, pour ainsi dire. Nous nous étions rencontrés sur la plage, où j'avais coutume de m'installer à mes heures perdues, armé de romans dont les choix avaient fini par l'intriguer. Après quelques semaines d'observation, il avait fini par engager la conversation, au sujet de Luc Dietrich si je me souviens bien, et de son *Bonheur des tristes*. Au fil des mois, nous avons pris l'habitude de nous retrouver régulièrement pour bavarder. Jusqu'à ce qu'il me propose de lui donner un coup de main à la librairie, si j'étais libre. Je l'étais plus que quiconque. J'ai commencé deux jours plus tard. Il n'y avait pas tant à faire, mais il me convenait parfaitement d'user mes journées au milieu des livres et à ses côtés. Et à lui de ne pas les passer seul, dans l'hypothétique attente de clients que la saison basse raréfiait. Il avait l'âge d'être mon père. Je n'avais plus vraiment de famille. Je suppose qu'on peut dire qu'il m'a pris sous son aile, sur la seule foi de mes lectures. Et qu'elles lui ont suffi à se faire une idée de qui j'étais et de ce dont j'avais besoin.

Olivier Adam, *La Renverse*

Questions :

- 1-Relevez le schéma narratif du texte.
- 2-Relevez le schéma actanciel du texte.
- 3-Quels sont les temps verbaux employés dans le récit ? Relevez des exemples du texte.
- 4-Quelle est la valeur de chaque temps verbal employé dans le texte.

5-Quels sont les indicateurs employés dans le récit ? Quelle est leur fonction ?

6-Quelle est la nature des verbes employés dans le texte ? Citez des exemples du texte.

7-Quels sont les types de discours employés dans le texte ? Justifiez votre réponse et citez des exemples du texte.

8-Rédigez un texte dans lequel vous imaginez une autre fin à l'histoire.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions

Texte :

Mon oncle Jules

Un vieux pauvre, à barbe blanche, nous demanda l'aumône. Mon camarade Joseph Davranche lui donna cent sous. Je fus surpris. Il me dit :

- Ce misérable m'a rappelé une histoire que je vais te dire et dont le souvenir me poursuit sans cesse. La voici :

Ma famille, originaire du Havre, n'était pas riche. On s'en tirait, voilà tout. Le père travaillait, rentrait tard du bureau et ne gagnait pas grand-chose. J'avais deux sœurs.

Ma mère souffrait beaucoup de la gêne où nous vivions, et elle trouvait souvent des paroles aigres pour son mari, des reproches voilés et perfides. Le pauvre homme avait alors un geste qui me navrait. Il se passait la main ouverte sur le front, comme pour essuyer une sueur qui n'existait pas, et il ne répondait rien. Je sentais sa douleur impuissante. On économisait sur tout ; on n'acceptait jamais un dîner, pour n'avoir pas à le rendre ; on achetait les provisions au rabais, les fonds de boutique. Mes sœurs faisaient leurs robes elles-mêmes et avaient de longues discussions sur le prix du galon qui valait quinze centimes le mètre. Notre nourriture ordinaire consistait en soupe grasse et bœuf accommodé à toutes les sauces. Cela est sain et réconfortant, paraît-il ; j'aurais préféré autre chose.

On me faisait des scènes abominables pour les boutons perdus et les pantalons déchirés. Mais chaque dimanche nous allions faire notre tour de jetée en grande tenue. Mon père, en redingote, en grand chapeau, en gants, offrait le bras à ma mère, pavoisée comme un navire un jour de fête. Mes sœurs, prêtes les premières, attendaient le signal du départ ; mais, au dernier moment, on découvrait toujours une tache oubliée sur la redingote du père de famille, et il fallait bien vite l'effacer avec un chiffon mouillé de benzine.

Mon père, gardant son grand chapeau sur la tête, attendait, en manches de chemise, que l'opération fût terminée, tandis que ma mère se hâtait, ayant ajusté ses lunettes de myope et ôté ses gants pour ne les pas gêner.

On se mettait en route avec cérémonie. Mes sœurs marchaient devant, en se donnant le bras (...). Je me tenais à gauche de ma mère, dont mon père gardait la droite. Et je me rappelle

l'air pompeux de mes pauvres parents dans ces promenades du dimanche, la rigidité de leurs traits, la sévérité de leur allure. Ils avançaient d'un pas grave, le corps droit, les jambes raides, comme si une affaire d'une importance extrême eût dépendu de leur tenue.

Et chaque dimanche, en voyant entrer les grands navires qui revenaient de pays inconnus et lointains, mon père prononçait invariablement les mêmes paroles :

- Hein ! Si Jules était là-dedans, quelle surprise ! Mon oncle Jules, le frère de mon père, était le seul espoir de la famille, après en avoir été la terreur. J'avais entendu parler de lui depuis mon enfance, et il me semblait que je l'aurais reconnu du premier coup, tant sa pensée m'était devenue familière. Je savais tous les détails de son existence jusqu'au jour de son départ pour l'Amérique, bien qu'on ne parlât qu'à voix basse de cette période de sa vie.

Il avait eu, paraît-il, une mauvaise conduite, c'est-à-dire qu'il avait mangé quelque argent, ce qui est bien le plus grand des crimes pour les familles pauvres. Chez les riches, un homme qui s'amuse *fait des bêtises*. Il est ce qu'on appelle en souriant, un noceur. Chez les nécessiteux, un garçon qui force les parents à écorner le capital devient un mauvais sujet, un gueux, un drôle !

Et cette distinction est juste, bien que le fait soit le même, car les conséquences seules déterminent la gravité de l'acte.

Enfin l'oncle Jules avait notablement diminué l'héritage sur lequel comptait mon père ; après avoir d'ailleurs mangé sa part jusqu'au dernier sou.

On l'avait embarqué pour l'Amérique, comme on faisait alors, sur un navire marchand allant du Havre à New York.

Une fois là-bas, mon oncle Jules s'établit marchand de je ne sais quoi, et il écrivit qu'il gagnait un peu d'argent et qu'il espérait pouvoir dédommager mon père du tort qu'il lui avait fait. Cette lettre causa dans la famille une émotion profonde. Jules, qui ne valait pas, comme on dit, les quatre fers d'un chien, devint tout à coup un honnête homme, un garçon de cœur, un vrai Davranche, intègre comme tous les Davranche.

Un capitaine nous apprit en outre qu'il avait loué une grande boutique et qu'il faisait un commerce important.

Une seconde lettre, deux ans plus tard, disait : "Mon cher Philippe, je t'écris pour que tu ne t'inquiètes pas de ma santé, qui est bonne. Les affaires aussi vont bien. Je pars demain pour un long voyage dans l'Amérique du Sud. (...). Si je ne t'écris pas, ne sois pas inquiet. Je reviendrai au Havre une fois fortune faite. J'espère que ce ne sera pas trop long, et nous vivrons heureux ensemble... "

Cette lettre était devenue l'évangile de la famille. On la lisait à tout propos, on la montrait à tout le monde.

Pendant dix ans en effet, l'oncle Jules ne donna plus de nouvelles ; mais l'espoir de mon père grandissait à mesure que le temps marchait ; et ma mère disait souvent :

- Quand ce bon Jules sera là, notre situation changera. En voilà un qui a su se tirer d'affaire !

Et chaque dimanche, en regardant venir de l'horizon les gros vapeurs noirs vomissant sur le ciel des serpents de fumée, mon père répétait sa phrase éternelle :

- Hein ! Si Jules était là-dedans, quelle surprise !

Et on s'attendait presque à le voir agiter un mouchoir, et crier :

- Ohé ! Philippe.

On avait échafaudé mille projets sur ce retour assuré ; on devait même acheter, avec l'argent de l'oncle, une petite maison de campagne près d'Ingouville. Je n'affirmerais pas que mon Père n'eût point entamé déjà des négociations à ce sujet.

L'aînée de mes sœurs avait alors vingt-huit ans ; l'autre vingt-six. Elles ne se mariaient pas, et c'était là un gros chagrin pour tout le monde.

Un prétendant enfin se présenta pour la seconde. Un employé, pas riche, mais honorable. J'ai toujours eu la conviction que la lettre de l'oncle Jules, montrée un soir, avait terminé les hésitations et emporté la résolution du jeune homme.

On l'accepta avec empressement, et il fut décidé qu'après le mariage toute la famille ferait ensemble un petit voyage à Jersey.

Jersey est l'idéal du voyage pour les gens pauvres. Ce n'est pas loin ; on passe la mer dans un paquebot et on est en terre étrangère, cet îlot appartenant aux Anglais. Donc, un Français, avec deux heures de navigation, peut s'offrir la vue d'un peuple voisin chez lui et étudier les mœurs, déplorables d'ailleurs, de cette île couverte par le pavillon britannique, comme disent les gens qui parlent avec simplicité.

Ce voyage de Jersey devint notre préoccupation, notre unique attente, notre rêve de tous les instants.

On partit enfin. Je vois cela comme si c'était d'hier : la vapeur chauffant contre le quai de Granville ; mon père, effaré, surveillant l'embarquement de nos trois colis ; ma mère inquiète ayant pris le bras de ma sœur non mariée, qui semblait perdue depuis le départ de l'autre, comme un poulet resté seul de sa couvée ; et, derrière nous, les nouveaux époux qui restaient toujours en arrière, ce qui me faisait souvent tourner la tête.

Le bâtiment siffla. Nous voici montés, et le navire, quittant la jetée, s'éloigna sur une mer plate comme une table de marbre vert. Nous regardions les côtes s'enfuir, heureux et fiers

comme tous ceux qui voyagent peu.

Mon père tendait son ventre, sous sa redingote dont on avait, le matin même, effacé avec soin toutes les taches, et il répandait autour de lui cette odeur de benzine des jours de sortie, qui me faisait reconnaître les dimanches.

Tout à coup, il avisa deux dames élégantes à qui deux messieurs offraient des huîtres. Un vieux matelot déguenillé ouvrait d'un coup de couteau les coquilles et les passait aux messieurs qui les tendaient ensuite aux dames. Elles mangeaient d'une manière délicate, en tenant l'écaille sur un mouchoir fin et en avançant la bouche pour ne point tacher leurs robes. Puis elles buvaient l'eau d'un petit mouvement rapide et jetaient la coquille à la mer.

Mon père, sans doute, fut séduit par cet acte distingué de manger des huîtres sur un navire en marche. Il trouva cela bon genre, raffiné, supérieur, et il s'approcha de ma mère et de mes sœurs en demandant :

- Voulez-vous que je vous offre quelques huîtres ?

Ma mère hésitait, à cause de la dépense ; mais mes deux sœurs acceptèrent tout de suite. Ma mère dit, d'un ton contrarié :

- J'ai peur de me faire mal à l'estomac. Offre ça aux enfants seulement, mais pas trop, tu les rendrais malades.

Puis, se tournant vers moi, elle ajouta :

- Quant à Joseph, il n'en a pas besoin ; il ne faut point gâter les garçons.

Je restai donc à côté de ma mère, trouvant injuste cette distinction. Je suivais de l'œil mon père, qui conduisait pompeusement ses deux filles et son gendre vers le vieux matelot déguenillé.

Les deux dames venaient de partir, et mon père indiquait à mes sœurs comment il fallait s'y prendre pour manger sans laisser couler l'eau ; il voulut même donner l'exemple et il s'empara d'une huître. En essayant d'imiter les dames, il renversa immédiatement tout le liquide sur sa redingote et j'entendis ma mère murmurer :

- Il ferait mieux de se tenir tranquille.

Mais tout à coup mon père me parut inquiet ; il s'éloigna de quelques pas, regarda fixement sa famille pressée autour de l'écailleur, et, brusquement, il vint vers nous. Il me sembla fort pâle, avec des yeux singuliers. Il dit, à mi-voix, à ma mère.

- C'est extraordinaire, comme cet homme qui ouvre les huîtres ressemble à Jules.

Ma mère, interdite, demanda :

- Quel Jules ?...

Mon père reprit :

- Mais... mon frère... Si je ne le savais pas en bonne position en Amérique, je croirais que c'est lui.

Ma mère effarée balbutia :

- Tu es fou ! Du moment que tu sais bien que ce n'est pas lui, pourquoi dire ces bêtises-là ?

- Va donc le voir, Clarisse ; j'aime mieux que tu t'en assures toi-même, de tes propres yeux. Elle se leva et alla rejoindre ses filles. Moi aussi, je regardais l'homme. Il était vieux, sale, tout ridé, et ne détournait pas le regard de sa besogne.

Ma mère revint. Je m'aperçus qu'elle tremblait. Elle prononça très vite :

- Je crois que c'est lui. Va donc demander des renseignements au capitaine. Surtout sois prudent, pour que ce garnement ne nous retombe pas sur les bras, maintenant !

Mon père s'éloigna, mais je le suivis. Je me sentais étrangement ému.

Le capitaine, un grand monsieur, maigre, à longs favoris, se promenait sur la passerelle d'un air important, comme s'il eût commandé le courrier des Indes.

Mon père l'aborda avec cérémonie, en l'interrogeant sur son métier avec accompagnement de compliments :

Quelle était l'importance de Jersey ? Ses productions ? Sa population ? Ses mœurs ? Ses coutumes ? La nature du sol, etc., etc.

On eût cru qu'il s'agissait au moins des Etats-Unis d'Amérique.

Puis on parla du bâtiment qui nous portait, l'*Express*, puis on en vint à l'équipage. Mon père, enfin, d'une voix troublée :

- Vous avez là un vieil écailleur d'huîtres qui paraît bien intéressant. Savez-vous quelques détails sur ce bonhomme ?

Le capitaine, que cette conversation finissait par irriter, répondit sèchement :

- C'est un vieux vagabond français que j'ai trouvé en Amérique l'an dernier, et que j'ai rapatrié. Il a, paraît-il, des parents au Havre, mais il ne veut pas retourner près d'eux, parce qu'il leur doit de l'argent. Il s'appelle Jules... Jules Darmanche ou Darvanche, quelque chose comme ça, enfin. Il paraît qu'il a été riche un moment là-bas, mais vous voyez où il en est réduit maintenant.

Mon père, qui devenait livide, articula, la gorge serrée, les yeux hagards :

- Ah' ah, très bien... fort bien... Cela ne m'étonne pas... Je vous remercie beaucoup, capitaine.

Et il s'en alla, tandis que le marin le regardait s'éloigner avec stupeur.

Il revint auprès de ma mère, tellement décomposé qu'elle lui dit :

- Assieds-toi ; on va s'apercevoir de quelque chose.

Il tomba sur le banc en bégayant :

- C'est lui, c'est bien lui !

Puis il demanda.

- Qu'allons-nous faire ?...

Elle répondit vivement.

- Il faut éloigner les enfants. Puisque Joseph sait tout, il va aller les chercher. Il faut prendre garde surtout que notre gendre ne se doute de rien.

Mon père paraissait atterré. Il murmura :

- Quelle catastrophe !

Ma mère ajouta, devenue tout à coup furieuse :

- Je me suis toujours doutée que ce voleur ne ferait rien, et qu'il nous retomberait sur le dos ! Comme si on pouvait attendre quelque chose d'un Davranche !... Et mon père se passa la main sur le front, comme il faisait sous les reproches de sa femme.

Elle ajouta :

- Donne de l'argent à Joseph pour qu'il aille payer ces huîtres, à présent. Il ne manquerait plus que d'être reconnu par ce mendiant. Cela ferait un joli effet sur le navire. Allons-nous-en à l'autre bout, et fais en sorte que cet homme n'approche pas de nous !

Elle se leva, et ils s'éloignèrent après m'avoir remis une pièce de cent sous.

Mes sœurs, surprises, attendaient leur père. J'affirmai que maman s'était trouvée un peu gênée par la mer, et je demandai à l'ouvreur d'huîtres :

- Combien est-ce que nous vous devons, monsieur ?

J'avais envie de dire : mon oncle.

Il répondit :

- Deux francs cinquante.

Je tendis mes cent sous et il me rendit la monnaie.

Je regardais sa main, une pauvre main de matelot toute plissée, et je regardais son visage, un vieux misérable visage, triste, accablé, en me disant : "C'est mon oncle, le frère de papa, mon oncle !"

Je lui laissai dix sous de pourboire. Il me remercia :

- Dieu vous bénisse, mon jeune monsieur !

Avec l'accent d'un pauvre qui reçoit l'aumône. Je pensai qu'il avait dû mendier, là-bas !

Mes sœurs me contemplaient, stupéfaites de ma générosité.

Quand je remis les deux francs à mon père, ma mère, surprise, demanda :

- Il y en avait pour trois francs ?... Ce n'est pas possible.

- J'ai donné dix sous de pourboire.

Ma mère eut un sursaut et me regarda dans les yeux :

- Tu es fou ! Donner dix sous à cet homme, à ce gueux !...

Elle s'arrêta sous un regard de mon père, qui désignait son gendre.

Puis on se tut.

Devant nous, à l'horizon, une ombre violette semblait sortir de la mer. C'était Jersey.

Lorsqu'on approcha des jetées, un désir violent me vint au cœur de voir encore une fois mon oncle Jules, de m'approcher, de lui dire quelque chose de consolant, de tendre.

Mais, comme personne ne mangeait plus d'huîtres, il avait disparu, descendu sans doute au fond de la cale infecte où logeait ce misérable.

Et nous sommes revenus par le bateau de Saint-Malo, pour ne pas le rencontrer. Ma mère était dévorée d'inquiétude.

Je n'ai jamais revu le frère de mon père !

Voilà pourquoi tu me verras quelquefois donner cent sous aux vagabonds.

Maupassant

Questions :

1-Relevez le schéma narratif du texte.

2-Relevez le schéma actanciel du texte.

3-Quels sont les temps verbaux employés dans le récit ? Citez des exemples du texte.

4-Quelle est la valeur de chaque temps verbal employé dans le texte ?

5-Quels sont les indicateurs employés dans le récit ? Quelle est leur fonction ?

6-Quelle est la nature des verbes employés dans le texte ? Citez des exemples du texte.

7-Quels sont les types de discours employés dans le texte ? Justifiez votre réponse et citez des exemples du texte.

8-Distinguez dans le texte les parties qui appartiennent au récit des passages qui appartiennent au discours. Justifiez votre réponse en renseignant le tableau suivant.

Indices	Discours	Récit
Personnes		
Temps		
Indices spatio-temporels		
Indices du degré de conviction, du sentiment		

et de l'opinion de l'énonciateur		
---	--	--

9-Rédigez un texte dans lequel vous imaginez comment aurait été le destin de la famille de Joseph si son oncle Jules était riche.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michel. 1992. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 1999. *Le récit*. Paris. Presses universitaires de France.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille : Publications de l'Université de Provence.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : le récit (la suite du cours n°10)

La notion de structure dans le récit résulte de la notion de structure dans la phrase. Ainsi, Roland Barthes peut décrire que le discours est une grande phrase que l'on peut analyser à plusieurs niveaux.

1-Le récit : est un texte qui narre une histoire vraie ou de fiction (vraisemblable ou invraisemblable) où est renversé le bonheur en malheur ou inversement. Selon Aristote :

La mise-en-intrigue consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontés, qui font de la fable une histoire « complète et entière » (1450a5 et 15), ayant commencement, milieu et fin. Comprendons par là qu'aucune action n'est un commencement que dans une histoire qu'elle inaugure ; qu'aucune action n'est non plus un milieu que si elle provoque dans l'histoire racontée un changement de fortune, un « nœud » à dénouer, une « péripétie » surprenante, une suite d'incidents « pitoyables » ou « effrayants » ; qu'aucune action, enfin, prise en elle-même, n'est une fin, sinon en tant que dans l'histoire racontée elle conclut un cours d'action, dénoue un nœud, compense la péripétie par la reconnaissance, scelle le destin du héros par un événement ultime qui clarifie l'action et produit, chez l'auditeur, la catharsis de la pitié et de la terreur (1986 : 14-15)⁷⁰.

La construction du récit peut être présentée sous la forme d'un schéma que l'on appelle schéma narratif qui est composé de cinq moments différents à savoir :

1-1-L'état initial : Il s'agit du début du récit où sont présentés les personnages, leurs caractéristiques essentielles ainsi que les conditions dans lesquelles ils vivent. A cette phase, on découvre le cadre dans lequel l'action va se dérouler. Pour présenter et décrire toutes ces données, le temps employé est donc habituellement l'imparfait.

1-2-La rupture : Ce deuxième moment du récit est identifiable grâce aux différents indices de rupture marquant l'ouverture de la scène qui a été initialement isolée. A partir de la composition du texte et des repères temporels, on peut distinguer les indices suivants :

1-2-1-Indice d'ordre grammatical : Le passé simple surgit dans le récit pour exprimer un incident inattendu.

1-2-2-Indices d'ordre sémantique : Tout récit est une suite de propositions sémantiques exprimant chacune une idée (un événement) et enchaînées entre-elles par des indices d'ordre grammatical et narratif. Le fait qui déclenche la transformation (l'action) constitue un des événements mais qui a la particularité de marquer quelque chose de l'ordre de l'imprévu qui se produit et qui change le cours de l'histoire.

1-2-3-Indice d'ordre narratif : Soudain, le lien établi initialement entre les personnages se modifie ou disparaît laissant place à un nouveau lien. Un élément perturbateur intervient et bouleverse l'ordre du récit en créant une rupture avec la scène initiale (l'état initial des

⁷⁰ ARISTOTE. 1990. *Poétique*. Traduit par M. MAGNIEN. Paris. Le Livre de Poche.

personnages). Cette force transformatrice peut être un événement comme elle peut être un choix du personnage qui vient déstabiliser la situation initiale. Ce point d'incidence est relaté au passé simple.

1-3-La transformation : C'est une suite d'actions dont le personnage principal est le héros qui se mobilise pour dénouer la situation-problème. C'est cet épisode de l'histoire qui occupe le plus de temps dans le récit parce que toutes les aventures du héros y sont relatées.

1-4-La résolution : Au terme de la partie la plus longue du récit (les actions), un événement, un personnage ou une action clôt la quête du héros.

1-5-L'état final : stabilité des personnages (retour à l'état initial ou nouvelle situation), détermination du sort des personnages (heureux ou malheureux) ... c'est la fin du récit.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Un soir que ma mère craignait une gelée de nuit et qu'elle voulait en préserver quelques belles fleurs d'automne placées sur un petit mur d'appui, et dont la vue égayait les fenêtres de la salle à manger, elle appela Hippolyte. [...] « Hippolyte, lui dit ma mère, vous rentrerez ces pots- là ce soir, et vous les mettez dans la cuisine.

-Oui, Madame », répondit Hippolyte.

Le soir, ma mère trouva effectivement les pots dans la cuisine, mais empilés les uns sur les autres, afin de prendre le moins de place possible [...].

Une sueur froide perla au front de ma pauvre mère, car elle comprenait tout. Hippolyte avait obéi à la lettre. Il avait vidé les fleurs et rentré les pots.

Les fleurs brisées, entassées les unes sur les autres et toutes brillantes de gelée, furent retrouvées le lendemain au pied du mur.

Alexandre DUMAS, *Mes Mémoires*

Questions :

1- Lisez le texte et complétez le tableau suivant.

Les passages narratifs	Les indices

2- Quel est le sous-type de ce texte narratif ?

3- Proposez un titre au texte.

4- Qui sont les personnages principaux ?

5- Relevez du texte des mots polysémiques et donnez leurs significations.

6- Proposez un synonyme, pour chacun des mots suivants : **craindre – égayer – empilés – obéir.**

7- Proposez un antonyme, pour chacun des mots suivants : **préservé - rentrer – placées – entassées.**

8- Quels sont les temps verbaux dominants dans ce texte ? Quelles sont leurs fonctions ?

9- Transformez le passage suivant du discours direct au discours indirect :

« Hippolyte, lui dit ma mère, vous rentrerez ces pots- là ce soir, et vous les mettez dans la cuisine.

-Oui, Madame », répondit Hippolyte.

10- Expliquez la compréhension que Hyppolite a faite de l'énoncé suivant : « (...) vous rentrerez ces pots-là ce soir, et vous les mettez dans la cuisine. ».

11- Si vous étiez à la place de la mère de famille, comment auriez-vous réagi à la compréhension que Hyppolite a faite de sa consigne ?

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Je sortis dans la cour voir le poulain. Dès qu'il m'entendit approcher, un serviteur qui le frappait le caressa. Je fis comme si je n'avais rien vu ... Je m'assurai qu'il n'était pas blessé, exigeai qu'on pensât ses écorchures et repartis sans ajouter mot. Le soir, dès que je revis Charles, je tâchai de savoir ce que lui pensait du poulain. « Monsieur, veut- il me le confier pour huit jours ? J'en réponds. ». Le lendemain, Charles emmena le poulain dans un recoin de la prairie qu'ombrageait un noyer superbe et que contournait la rivière. Il avait attaché le poulain, par une corde de quelques mètres, à un pieu solidement fiché dans le sol ... ».

André GIDE, *L'Immoraliste*

Questions :

1- Lisez le texte et complétez le tableau suivant.

Les passages narratifs	Les indices

2- Quel est le sous-type de ce texte narratif ?

- 3- Proposez un titre au texte.
- 4- Qui sont les personnages principaux ?
- 5- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.
- 6- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : poulain, serviteur, écorchures.
- 7- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : prairie, pieu, rivière.
- 8- Quel est le temps verbal dominant dans ce texte ? Quelle est sa fonction ?
- 9- Transformez la phrase suivante du discours direct au discours indirect :
« Monsieur, veut- il me le confier pour huit jours ? J'en répons. »
- 10- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez une fin à l'histoire.

Références bibliographiques :

- ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 1999. *Le récit*. Paris. Presses universitaires de France.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- ARISTOTE. 1990. *Poétique*. Traduit par M. MAGNIEN. Paris. Le Livre de Poche.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.
- PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : le récit de voyage (la suite du cours n° 10)

Le récit de voyage est une narration d'un déplacement effectué par un voyageur vers un lieu qu'il désire visiter et qui est loin de son lieu de résidence. Contrairement au récit, au conte, au roman et à d'autres expressions narratives, dans le récit de voyage la description prime sur la narration qui ne sert qu'à établir la chronologie des étapes du voyage décrit. Ce genre de récit est un témoignage d'un voyage réellement effectué et présenté dans un style littéraire suscitant le plaisir de lire. Ce qui distingue le récit de voyage des autres textes narratifs, c'est qu'il est fondé sur la vraisemblance, la présence du concret (moyen de déplacement, paysage, objets, ...), l'usage de la première personne, la structure en boucle (l'histoire débute par le départ en voyage et s'achève par le retour), la réduction de l'étrange, la description (l'itinéraire, le paysage, l'endroit visité, les coutumes, les autochtones, ...) et la narration (chronologie du voyage effectué).

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Imagine un pays tout de terre et de pierres vives, battu par des vents arides et brûlé jusqu'aux entrailles ; une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie, presque luisante à l'œil tant elle est nue, et qui semble, tant elle est sèche, avoir subi l'action du feu ; sans la moindre trace de culture, sans une herbe, sans un chardon ; - des collines horizontales qu'on dirait aplaties avec la main ou découpées par une fantaisie étrange en dentelures aiguës, formant crochet, comme des cornes tranchantes ou des fers de faux ; au centre, d'étroites vallées, aussi propres, aussi nues qu'une aire à battre le grain ; quelquefois, un morne bizarre, encore plus désolé, si c'est possible, avec un bloc informe posé sans adhérence au sommet, comme un aérolithe tombé là sur un amas de silex en fusion ; - et tout cela, d'un bout à l'autre, aussi loin que la vue peut s'étendre, ni rouge, ni tout à fait jaune, ni bistré, mais exactement couleur de peau de lion.

Fromentin Eugène, *Un Été dans le Sahara.*

Questions :

- 1- Proposez un titre au texte.
- 2- Qui est le narrateur dans ce texte ? Justifiez votre réponse.
- 3- Que raconte le narrateur ?
- 4- Relevez les différentes caractéristiques de ce type de texte et les indices qui leurs correspondent pour compléter le tableau suivant.

Les caractéristiques du texte	Les indices
-------------------------------	-------------

--	--

5- Pour chacun des mots suivants, proposez au choix une phrase, un synonyme, un antonyme ou des mots de la même famille : **brûlé – luisante – tranchantes – étroites – aplaties – aérolithe – bistré.**

6- Etablissez les champs lexicaux des mots suivants : **sèche – culture – horizontales – tranchantes – adhérence.**

7- Mettez la phrase suivante au singulier :

(...) au centre, d'étroites vallées, aussi propres, aussi nues qu'une aire à battre le grain (...).

8- Mettez la phrase suivante au pluriel :

(...) une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie, presque luisante à l'œil tant elle est nue, et qui semble, tant elle est sèche, avoir subi l'action du feu (...).

9- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

10- Écrivez le récit d'un voyage que vous avez effectué.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre. La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines

lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*

Questions :

- 1- Proposez un titre au texte.
- 2- Qui est le narrateur dans ce texte ? Justifiez votre réponse.
- 3- Que raconte le narrateur ?
- 4- Relevez les différentes caractéristiques de ce type de texte et les indices qui leurs correspondent pour compléter le tableau suivant.

Les caractéristiques du texte	Les indices

5- Pour chacun des mots suivants, proposez au choix une phrase, un synonyme, un antonyme ou des mots de la même famille : **antithèse - brouillard - dynasties - apercevoir - hâtive - sifflements - clochette.**

6- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **bruissements - anguleux - muraille - insecte.**

7- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **triomphe - impression - minaret - vagues.**

8- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

9- Rédigez un texte dans lequel vous présentez les avantages des voyages.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

- ADAM, Jean- Michel. 1999. *Le récit*. Paris. Presses universitaires de France.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.
- PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.
- PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : le conte (la suite du cours n° 10)

Le conte, narré généralement oralement, est une succession d'événements fictifs ayant pour but d'édifier ou de distraire. Ce genre de récit, qui peut être court mais aussi long, est une tradition orale qui s'est transmise de génération en génération pour avoir, finalement, le statut de texte littéraire transcrit par des écrivains. Le conte qui est souvent anonyme et raconté dans plusieurs versions est structuré selon des schémas narratif et actanciel.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Un paysan conduisait, à la ville, un âne et une chèvre pour les vendre. La chèvre avait un grelot attaché à son cou.

Trois voleurs virent passer le paysan.

-« Je volerai la chèvre, et cela, sans que le paysan ne s'en aperçoive », dit le premier.

-« Et moi, je lui volerai son âne », s'exclama le deuxième.

-« Cela n'est pas difficile », dit, enfin, le troisième. « Moi, je le dépouillerai même de ses vêtements. »

Le premier des voleurs s'approcha doucement de la chèvre, lui ôta son grelot, attacha ce dernier à la queue de l'âne et emmena la bique dans un champ.

Le second alla vers le paysan et lui demanda ce qu'il cherchait. Il répondit qu'on lui avait volé sa chèvre.

-« Ta chèvre », fit l'autre, « je l'ai vu il y a un instant, là dans ce bois. J'ai vu un homme passer en courant avec une chèvre. On peut très bien les rattraper. ».

Le paysan courut à la poursuite de sa chèvre après avoir demandé au voleur de surveiller son âne. Le second des voleurs emmena l'âne. Quand le paysan revint des bois, il vit que le baudet aussi avait disparu. Il fondit en larmes et continua sa route.

Il remarqua sur son chemin, au bord d'un étang, un homme assis qui pleurait. Il lui demanda ce qu'il avait. L'homme répondit qu'on l'avait chargé de porter un sac rempli d'or à la ville, qu'il s'était assis au bord de l'étang pour se reposer, qu'il s'était endormi et avait, en dormant, heurté son sac qui était tombé dans l'eau. Le paysan lui demanda pourquoi il ne descendait pas le chercher.

-« J'ai peur de l'eau », répondit l'homme, « et je ne sais pas nager. Mais, je donnerai vingt pièces d'or à qui me repêchera mon sac. ».

Le paysan, tout joyeux, se dit qu'il allait ainsi se dédommager du vol de sa chèvre et de son âne. Il se déshabilla, entra dans l'eau mais ne trouva pas de sac rempli d'or. Et quand il ressortit, ses vêtements n'étaient plus là ...

C'était l'œuvre du troisième voleur qui, lui, avait volé même les vêtements.

Léon Tolstoï, *Contes populaires russes*

Questions :

1- Citez les différents moments de ce texte et les indices qui leurs correspondent pour compléter le tableau suivant.

Les moments du texte	Les indices

2- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.

3- Quel est le sous-type de ce texte ? Justifiez votre réponse.

4- Donnez un titre à ce texte.

5- Quels sont les objets qu'on a volés au paysan ?

6- Comment le dernier voleur a-t-il réussi à déposséder le paysan d'un de ses objets ?

7- Pour chacun des mots suivants, proposez au choix une phrase, un synonyme, un antonyme ou des mots de la même famille : **conduire – rattraper- se dédommager - grelot – paysan – poursuite.**

8- Quels sont les connecteurs temporels employés dans ce texte ?

9- Quels sont les indicateurs spatiaux employés dans ce texte ?

10- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.

11-Distinguez dans le texte les parties qui appartiennent au récit des passages qui appartiennent au discours. Justifiez votre réponse en renseignant le tableau suivant.

Indices	Discours	Récit
Personnes		
Temps		
Indices spatio-temporels		
Indices du degré de conviction, du sentiment		

et de l'opinion de l'énonciateur		
---	--	--

12- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez une fin à l'histoire.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Boucle d'or et les trois ours

Tout près de la forêt habitait une petite fille qui avait les cheveux si blonds et si bouclés qu'on l'appelait "Boucle d'Or".

Dans la forêt, près de la maison de Boucle d'Or, vivait une famille ours. Il y avait le grand ours, le moyen ours et le petit ours.

Comme il faisait très beau ce jour là et parce que la soupe était bien trop chaude pour être mangée tout de suite, les trois ours décidèrent de faire une petite promenade en attendant que le déjeuner refroidisse un peu. Ils sortirent donc tous les trois laissant derrière eux la porte de la maison entrouverte; ils ne craignaient pas les voleurs.

Boucle d'Or ce jour là avait aussi eu l'envie de se promener dans la forêt et, chemin faisant, elle arriva près de la maison des trois ours. Elle frappa à la porte mais n'entendit aucune réponse. Alors, comme elle était bien curieuse de savoir qui pouvait vivre ici, elle entra.

En arrivant dans la salle à manger elle remarqua sur la table trois bols de soupe. Elle s'approcha du grand bol, celui du grand ours, goûta la soupe et la trouva bien trop chaude. Elle s'approcha alors du moyen bol, celui du moyen ours, goûta la soupe et la trouva bien trop salée. Elle s'approcha enfin du petit bol, celui du petit ours, goûta la soupe et la trouva tellement à son goût qu'elle la mangea jusqu'à la dernière goutte.

Ensuite elle voulut s'asseoir. Elle s'assit sur la grande chaise, celle du grand ours, mais la trouva bien trop haute. Elle s'assit sur la moyenne chaise, celle du moyen ours, mais la trouva trop bancale. Elle s'assit alors sur la petite chaise, mais comme Boucle d'Or était trop lourde, elle la cassa. "Ce n'est pas grave, se dit-elle, continuons la visite".

Elle vit alors un escalier au bout de la pièce et entreprit de le monter. Arrivée en haut elle vit une grande chambre à coucher dans laquelle se trouvaient trois lits: un grand, un moyen et un petit.

Elle se coucha sur le grand lit, celui du grand ours évidemment, mais elle le trouva trop dur, alors elle se coucha sur le moyen lit, celui du moyen ours bien entendu, mais elle le trouva trop mou. Enfin elle se coucha sur le petit lit, celui du petit ours, cela va de soi, et elle le trouva tout à fait comme il faut alors elle s'y endormit.

Les trois ours, comme ils avaient terminé leur petite promenade, rentrèrent à la maison.

Le grand ours voyant son bol s'écria: "quelqu'un a touché à ma soupe!!"

Le moyen ours voyant son bol s'exclama: "quelqu'un a touché à ma soupe!!"

Le petit ours regardant son bol dit: "quelqu'un a mangé toute ma soupe!!"

Le grand ours avança dans la pièce et vit sa chaise: "quelqu'un s'est assis sur ma chaise!!"

Le moyen ours, s'avançant alors vers sa chaise affirma: "quelqu'un s'est aussi assis sur ma chaise !!"

Et le petit ours, comme il se doit, s'approchant à son tour pleurnicha: "quelqu'un a cassé ma chaise!!"

D'un pas décidé le grand ours se dirigea vers l'escalier qu'il grimpa quatre à quatre suivi par le moyen ours et par le petit ours qui séchait ses larmes.

Le grand ours une fois dans la chambre avança vers son lit: "quelqu'un s'est couché sur mon lit!!"

Le moyen ours s'approchant aussi dit : "quelqu'un s'est couché également sur mon lit!!"

Et le petit ours alors s'étonna: "Il y a quelqu'un sur mon lit!!"

Boucle d'Or, réveillée par la voix des ours, ouvrit les yeux et vit les trois ours penchés au-dessus d'elle. Elle eut très peur et, voyant la fenêtre ouverte, elle s'y précipita et sauta par dessus pour courir vite jusque chez elle!

Les trois ours ne la revirent plus jamais.

Robert SOUTHEY

Questions :

1- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.

2- Quel est le sous-type de ce texte ? Justifiez votre réponse.

3- Qui est le personnage principal de ce texte ?

4- Quel est l'objet que Boucle d'Or a cassé ?

5- Combien y'avait-il de bols de soupe sur la table dans la maison à laquelle Boucle d'Or a accédé ?

6- La maison appartient à une famille de :

-gazelles ?

-ours ?

-chevaux ?

7- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **escalier - lit - moyen.**

8-Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **ours - chaise - soupe.**

9- Quels sont les connecteurs temporels employés dans ce texte ?

10- Quels sont les indicateurs spatiaux employés dans ce texte ?

11- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

12- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez une fin à l'histoire.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : le conte de fée (la suite du cours n° 10)

L'expression *conte de fée* est l'équivalente de celle du *conte merveilleux*. Inspiré du folklore, ce genre d'écrit codifié relève de la littérature française où est mis en scène un héros ou une héroïne qui tente de dépasser des obstacles qui sont à l'origine de son malheur. Les péripéties par lesquelles passe le personnage principal pour parvenir à établir une nouvelle situation stable sont structurées en fonction du schéma narratif et de celui actantiel. Le développement des événements féeriques qui alimentent ce genre de récit et le rendent fictif correspondent dans la vie réelle à l'aboutissement à une conscience supérieure qui contribue à la construction de la personnalité de l'auditeur ou du lecteur.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

CHRISTOU

Il était une fois... un petit garçon qui s'appelait Christou. Il avait tout juste 8 ans et aurait pu être très mignon s'il n'avait eu ce sacré défaut d'être très paresseux.

Il n'aidait jamais sa maman, ne rangeait pas les jouets qu'il répandait partout dans sa chambre. Il ne voulait pas non plus travailler à l'école, l'école qu'il détestait par dessus tout. Bref, il ne voulait jamais rien faire. Sa maman et son papa se désespéraient d'avoir un petit garçon aussi peu courageux. Un petit garçon qui ne faisait rien de ses dix doigts.

Justement ses dix doigts, parlons-en !

Une nuit, alors que le petit Christou dormait, la fée bleue (tu sais, celle qui avait allongé le nez de Pinocchio la petite marionnette qui avait menti), eh bien la fée bleue donc, était venue au chevet du garçonnet et avait levé par trois fois sa baguette magique d'où jaillissaient des étoiles multicolores. Et, en même temps qu'elle faisait tourner sa baguette, elle prononça quelques paroles incompréhensibles pour nous les humains. Des paroles de fée.

Le lendemain matin, quand le petit garçon se réveilla, il fut surpris de voir que les doigts de ses deux mains ouvertes restaient écartés.

Il avait beau tenté de les plier, de refermer ses mains, IMPOSSIBLE.....Rien à faire il n'y arrivait pas !

Sur que cette anomalie était inquiétante et le petit Christou se mit à pleurer très fort.

Pourtant, le plus dur restait à venir. Quand Christou se mit à table pour prendre son petit déjeuner, impossible pour lui de prendre sa tartine. Essaies donc de prendre quelque chose en tenant tes mains grandes ouvertes et les doigts bien écartés. Pas facile hein !

Eh bien c'était pareil pour Christou. S'il a pu avaler quelques bouchées au petit déjeuner, le midi et le soir, c'est parce que sa maman lui donnait à manger comme à un petit bébé. La honte !

Pas drôle tout ça !
Aujourd'hui il n'irait pas à l'école ! Forcément il serait bien incapable d'ouvrir un livre, prendre un cahier ou tenir un crayon. Ne pas aller à l'école l'aurait bien arrangé hier, mais là.....ce n'était pas drôle, surtout qu'il ne pouvait même pas jouer à la maison car saisir un jouet lui était interdit.

Durant deux jours sa maman cru que ce qui arrivait à son petit garçon ne durerait pas, que ses mains finiraient par refonctionner comme avant. Mais rien ! Rien du tout ! Les doigts du petit garçon refusaient de se plier et demeuraient raides comme des bouts de bois.

On appela le docteur. Ce dernier, après une longue observation des mains du garçonnet, se déclara incompetent. Je ne puis guérir une telle maladie ! déclara t-il. La maladie des doigts écartés, vous pensez, personne ne connaît !

Si le docteur lui même ne parvenait pas à guérir Christou, qui donc pourrait le faire ?
Christou lui même ? Et pourquoi pas ?

Après quatre jours d'inquiétude et durant lesquels notre petit paresseux versa des torrents de larmes et trois longues nuits peuplées de vilains rêves, le garçon entre deux pleurs finit par dire à haute voix : "Si seulement je retrouvais l'usage de mes doigts, de mes mains, j'aiderais ma maman, mon papa ! Comme j'aimerais pouvoir à nouveau écrire, tenir un livre de classe et faire comme tous mes petits camarades ! Je pourrais même aider ma mamie à éplucher les haricots, elle qui a tant mal à ses pauvres mains. Je pourrais aussi aider papy à arroser le jardin en lui portant des arrosoirs d'eau".

Tout cela, et bien d'autres choses que l'on fait dans la vie courante, Christou souhaitait de tout son cœur pouvoir le faire ou le refaire un jour.

Il le souhaitait si fort que la fée bleue qui, comme toutes les fées, avait l'oreille fine, entendit les paroles du petit garçon. Et, ce soir là, elle revint visiter la chambre de Christou et brandit, une nouvelle fois, sa longue baguette magique. Elle prononça encore quelques paroles incompréhensibles puis, après avoir déposé un bisou sur le front du petit garçon qui dormait, elle disparut d'un seul coup, comme par enchantement.

A son réveil, Christou constata avec bonheur qu'il pouvait fermer ses mains, remuer les doigts, les plier et les déplier à sa guise.
Maman ! Maman ! s'écria t-il. Je suis guéri, guéri !

La leçon donnée par la fée fut, sans nul doute, très profitable car, ce matin là, Christou avala à toute vitesse son petit déjeuner. Il n'avait qu'une hâte, aller à l'école et retrouver ses copains de classe.

Les jours suivants, comme il l'avait promis, il aida sa maman de son mieux, son papa, sa mamie et son papy.

Au départ, bien sur, c'était par peur de perdre à nouveau l'usage de ses mains mais, très vite, il comprit combien il était agréable d'aider les autres, et que l'on avait plus grand plaisir à travailler qu'à ne rien faire.

Je ne me rappelle plus qui m'a raconté cette histoire.....Peut-être est-elle issue de ma propre mémoire ? Peut-être aussi que j'étais un petit garçon comme Christou avant d'être "grand" et que moi aussi j'ai compris la leçon ?

Questions :

- 1- Qui est le personnage principal ?
- 2- Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?
- 3- Relevez du texte les mots et les expressions qui désignent le personnage principal.
- 4- Mettez une croix dans la case qui convient.

A propos de Christou	Vrai	Faux
Il avait huit ans.		
Il avait le sacré défaut d'être turbulent.		
Il aimait aller à l'école.		
Dans sa chambre, la fée avait levé par quatre fois sa baguette magique d'où jaillissaient des jouets multicolores.		
Quand il enleva ses chaussures, il fut surpris de voir que les doigts de ses deux pieds restaient écartés.		
Après une longue observation des mains du garçonnet, le médecin se déclara incompetent.		
Il a passé cinq jours d'inquiétude durant lesquels il a beaucoup travaillé.		
Il promet d'aider sa mamie à préparer des gâteaux.		
Il promet d'aider son grand-père à arroser le jardin en lui portant des arrosoirs d'eau.		
Son grand-père a tant mal à ses pauvres mains.		

5- Etablissez les champs lexicaux des mots suivants :

Magique – incompréhensibles – observation – incompetent – guérir – inquiétude.

6- Complétez le tableau suivant :

Verbe	Temps	Infinitif	Fonction (valeur)
Il rangeait			
Il répandait			
Il voulait			
Elle était venue			
Elles jaillissaient			
Il se réveilla			
Il se mit			
Il se déclara			
J'aiderais			
Elle disparut			
Il avala			
Il avait promis			
J'ai compris			

7- Etablissez le schéma narratif de ce texte.

8- Etablissez le schéma actanciel de ce texte.

9- Résumez le texte.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

La petite fille aux allumettes

Il faisait vraiment très, très froid ce jour là; il neigeait depuis le matin et maintenant il faisait déjà sombre; le soir approchait, le soir du dernier jour de l'année. Au milieu des rafales, par ce froid glacial, une pauvre petite fille marchait pieds nus dans la rue. Lorsqu'elle était sortie de chez elle ce matin, elle avait pourtant de vieilles chaussures, mais des chaussures beaucoup trop grandes pour ses si petits pieds. Aussi les perdit-elle lorsqu'elle courut pour traverser devant une file de voitures; les voitures passées, elle voulut les reprendre, mais un méchant gamin s'enfuyait en emportant l'une d'elles en riant, et l'autre avait été entièrement écrasée par le flot des voitures. Voilà pourquoi la malheureuse enfant n'avait plus rien pour protéger ses pauvres petits petons.

Dans son vieux tablier, elle portait des allumettes: elle en tenait une boîte à la main pour essayer de la vendre. Mais, ce jour-là, comme c'était la veille du nouvel an, tout le monde était affairé et par cet affreux temps, personne n'avait le temps de s'arrêter et de considérer l'air suppliant de la petite fille. La journée finissait, et elle n'avait pas encore vendu une seule boîte d'allumettes. Tremblante de froid et de faim, elle se traînait de rue en rue. Des flocons de neige couvraient maintenant sa longue chevelure. De toutes les fenêtres brillaient des lumières et de presque toutes les maisons sortait une délicieuse odeur de volaille qu'on rôissait pour le festin du soir. Après avoir une dernière fois offert en vain son paquet d'allumettes, l'enfant aperçut une encoignure entre deux maisons. Elle s'y assit, fatiguée de sa longue journée, et s'y blottit, tirant à elle ses petits pieds: mais elle grelotte et frissonne encore plus qu'avant et cependant elle n'ose pas rentrer chez elle. Elle n'y rapporterait pas la plus petite monnaie, et son père la battrait. L'enfant avait ses petites menottes toutes transies. "Si je prenais une allumette, se dit-elle, une seule pour réchauffer mes doigts?" C'est ce qu'elle fit. Quelle flamme merveilleuse c'était! Il sembla tout à coup à la petite fille qu'elle se trouvait devant un grand poêle en fonte, comme elle en avait aperçut un jour. La petite fille allait étendre ses pieds vers ce poêle pour les réchauffer, lorsque la petite flamme de l'allumette s'éteignit brusquement et le poêle disparut. L'enfant resta là, tenant dans sa main glacée un petit morceau de bois à moitié brûlé. Elle frotta une seconde allumette: la lueur se projetait sur le mur qui devint transparent. Derrière cette fenêtre imaginaire, la table était mise: elle était couverte d'une belle nappe blanche, sur laquelle brillait une superbe vaisselle de porcelaine. Au milieu, s'étalait une magnifique oie rôtie, entourée de pommes sautées: et voilà que la bête se met en mouvement et, avec un couteau et avec une fourchette, vient se présenter devant la pauvre petite affamée. Et puis plus rien: la flamme de l'allumette s'éteint. L'enfant prend une troisième allumette, et elle se voit transportée près d'un splendide arbre de Noël. Sur ses branches vertes, brillaient mille bougies de couleurs: de tous côtés, pendait une foule de merveilles. La petite fille étendit la main pour en saisir une: l'allumette s'éteint. L'arbre semble monter vers le ciel et ses bougies deviennent des étoiles. Il y en a une qui se détache et qui redescend vers la terre, laissant une trainée de feu. "Voilà quelqu'un qui va mourir" se dit la petite. Sa vieille grand-mère, la seule personne qui l'avait aimée et chérie, et qui était morte tout

récemment, lui avait raconté que lorsqu'on voit une étoile qui file vers la terre cela voulait dire qu'une âme montait vers le paradis. Elle frotta encore une allumette: une grande clarté se répandit et, devant l'enfant, se tenait la vieille grand-mère. - Grand-mère, s'écria la petite, grand-mère, emmène-moi. Oh! Tu vas aussi me quitter quand l'allumette sera éteinte: tu vas disparaître comme le poêle si chaud, l'oie toute fumante et le splendide arbre de Noël. Reste, s'il te plaît!... ou emporte-moi avec toi.

Et l'enfant alluma une nouvelle allumette, et puis une autre, et enfin tout le paquet, pour voir sa bonne grand-mère le plus longtemps possible. Alors la grand-mère prit la petite dans ses bras et elle la porta bien haut, en un lieu où il n'y avait plus ni froid, ni faim, ni chagrin. Le lendemain matin, les passants trouvèrent sur le sol le corps de la petite fille aux allumettes; ses joues étaient rouges, elle semblait sourire : elle était morte de froid, pendant la nuit qui avait apporté à tant d'autres des joies et des plaisirs. Elle tenait dans sa petite main, toute raidie, les restes brûlés d'un paquet d'allumettes.

- Quelle petite sotte! dit un sans-cœur. Comment a-t-elle pu croire que cela la réchaufferait ? D'autres versèrent des larmes sur l'enfant; mais ils ne savaient pas toutes les belles choses qu'elle avait vues pendant la nuit du nouvel an, ils ignoraient que, si elle avait bien souffert, elle goûtait maintenant, dans les bras de sa grand-mère, la plus douce félicité.

Hans Christian Andersen

Questions :

- 1- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.
- 2- Quel est le sous-type de ce texte ? Justifiez votre réponse.
- 3- Qui est le personnage principal de ce texte ?
- 4- Que vend la petite fille ?
- 5- La petite fille est riche ou pauvre ? Justifiez votre réponse
- 6- L'histoire a eu lieu en quelle saison ? Justifiez votre réponse
- 7- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **paquet - splendide - félicité.**
- 8- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **allumette - froid - volaille.**
- 9- Quels sont les connecteurs temporels employés dans ce texte ?
- 10- Quels sont les indicateurs spatiaux employés dans ce texte ?
- 11- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
- 12- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez une fin à l'histoire.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : la fable (la suite du cours n° 10)

La fable est un genre narratif basé sur la personnification des animaux. Ces derniers sont mis en scène pour enseigner une morale implicite. Ce court récit vivant est basé sur la présentation concise des personnages et du décor grâce à une description pittoresque. Ce texte bref raconté généralement en vers et entrecoupé de dialogues a servi Jean De La Fontaine à évoquer les comportements et les caractères des hommes. Représenter, dévoiler et critiquer les agissements inadéquats des hommes sont les principaux thèmes abordés. A propos de la mise en scène des animaux, La Fontaine précise, dans la dédicace de son premier recueil de fables, que :

"Ce qu'ils disent s'adresse

A tous tant que nous sommes ;

Je me sers d'animaux

Pour instruire les hommes."

Exercice 1 : Lisez la fable puis répondez aux questions.

La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf

Une Grenouille vit un Bœuf,
Qui lui sembla de belle taille.
Elle qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,
Envieuse s'étend, et s'enfle et se travaille,
Pour égaler l'animal en grosseur ;
Disant : Regardez bien, ma sœur,
Est-ce assez ? dites- moi ? n'y suis-je point encore ?
Nenni. M'y voici donc ? Point du tout. M'y voilà ?
Vous n'en approchez point. La chétive pécore
S'enfla si bien qu'elle creva.
Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages :
Tout Bourgeois veut bâtir comme les grands Seigneurs ;
Tout petit Prince a des Ambassadeurs ;
Tout Marquis veut avoir des Pages.

Jean De La Fontaine

Questions :

1- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.

- 2- Quel est le sujet traité dans cette fable ?
 - 3- A qui l'auteur s'adresse ?
 - 4- Qui sont les personnages principaux ?
 - 5- Quelle est la différence entre ces personnages ?
 - 6- Que représente chacun des personnages dans la vie réelle ?
 - 7- Quelles sont les expressions qui décrivent mieux la situation présentée dans le texte ?
 - 8- Pour chacun des mots suivants, proposez au choix une phrase, un synonyme, un antonyme ou des mots de la même famille : **sembler – égaliser – s'enfler – crever – grosse – chétive.**
 - 9- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
 - 10- En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la situation décrite dans cette fable.
- Exercice 2 :** Lisez La fable puis répondez aux questions.

Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
 Nous l'allons montrer tout à l'heure.
 Un agneau se désaltérait
 Dans le courant d'une onde pure.
 Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure
 Et que la faim en ces lieux attirait.
 " Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
 Dit cet animal plein de rage :
 Tu seras châtié de ta témérité.
 — Sire répond l'agneau, que Votre Majesté
 Ne se mette pas en colère ;
 Mais plutôt qu'elle considère
 Que je me vais désaltérant
 Dans le courant,
 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
 Et que par conséquent, en aucune façon
 Je ne puis troubler sa boisson.
 — Tu la troubles, reprit cette bête cruelle
 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
 — Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
 Reprit l'agneau ; je tette encore ma mère.

— Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
— Je n'en ai point. — C'est donc quelqu'un des tiens
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. "
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Questions :

- 1- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.
- 2- Quel est le sujet traité dans cette fable ?
- 3- A qui l'auteur s'adresse ?
- 4- Qui sont les personnages principaux ?
- 5- Quelle est la différence entre ces personnages ?
- 6- Que représente chacun des personnages dans la vie réelle ?
- 7- Quelles sont les expressions qui décrivent mieux la situation ?
- 8- Pour chacun des mots suivants, proposez au choix une phrase, un synonyme, un antonyme ou des mots de la même famille : **raison – faim - bergers – hardi – breuvage – châtié.**
- 9- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
- 10- En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la situation décrite dans cette fable.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- DEBANC, Garcia Claudine (dir.), GRANDATY, Michel (dir.) et LIVA, Angeline (dir.). 1996. *Didactique de la lecture : Regards croisés*. Nouvelle édition [en ligne]. Toulouse : Presses universitaires du Midi,
- DE LA FONTAINE, Jean. 2005. *Fables*. Edition de J Charles Darmon et Sabine Gruffat. France.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte narratif : le mythe (la suite du cours n° 10)

Le mythe est un genre de texte narratif qui met en œuvre un processus de transformation de l'état d'un (des) personnage (s) légendaire (s). Tout comme le conte, le mythe est un récit de fiction mais dont les actes sont réalisés exclusivement par des personnages qualifiés de divins, surhumains et extraordinaires. Les événements fabuleux que relate ce discours mythique sont de nature populaire ou littéraire. Fondé sur une explication légendaire des phénomènes naturels et humains, le mythe est défini par Mircea Eliade comme suit : « (...) le mythe raconte une histoire sacrée; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des commencements »⁷¹.

Pierre Brunel définit trois fonctions majeures du mythe. Il considère que la première fonction du mythe réside dans son aspect narratif qui demeure fondamental et « animé par un dynamisme, qui est celui du récit »⁷². La seconde fonction du mythe est explicatrice : « Il explique les causes, il est étiologique, à moins qu'il ne soit faussement étiologique, comme l'a fait observer Claude Lévi-Strauss à propos du mythe de Daphné »⁷³. Dans sa troisième fonction, le mythe témoigne du religieux d'où il inspire sa sacralisation : « Il y a donc une conception religieuse, et même une conception dévote du mythe »⁷⁴.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

La boîte de Pandore

En rentrant du Caucase, Jupiter prit une grande décision. Il demanda à son fils Vulcain de modeler une femme, la première femme. Car la Terre n'était encore peuplée que d'hommes. Lorsque la femme fut prête, chaque dieu lui offrit un présent : une robe blanche, un voile brodé, une couronne d'or. Elle était magnifique. Jupiter l'appela Pandore, c'est-à-dire cadeau de tous, et il l'envoya sur la Terre.

C'est là qu'Épiméthée, le frère de Prométhée, l'aperçut. Ébloui, il l'emmena chez lui, où elle passa la nuit.

Le lendemain matin, Épiméthée sortit. Pandore resta seule à la maison. Comme elle était curieuse, elle fouilla la demeure. Dans une armoire, elle trouva une boîte fermée qu'elle ouvrit.

⁷¹ ELIADE, Mircea. 1963. *Aspects du mythe*. Paris. Ed. Folio. P. 16.

⁷² BRUNEL, Pierre. 1988. *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris. Ed. Du Rocher. P. 08.

⁷³ Ibid. P. 09.

⁷⁴ Ibid. P. 09.

Hélas, c'était la boîte dans laquelle Prométhée avait caché les souffrances de l'homme. Comme un ouragan, la maladie, la vieillesse, la colère, la jalousie et bien d'autres horreurs s'échappèrent et se répandirent sur la Terre.

Lorsqu'Épiméthée rentra chez lui, il aperçut la boîte ouverte. Il regarda à l'intérieur et vit qu'elle était vide, ou presque : il restait l'espoir, que Prométhée avait eu la bonne idée de glisser tout au fond. Grâce à ce formidable contrepoison au malheur, les hommes pourraient continuer à vivre.

Questions :

- 1- Quel est le sous-type de ce texte narratif ? Justifiez votre réponse.
- 2- Définissez ce sous-type de texte.
- 3- Qui sont les personnages de ce texte ?
- 4-Quelle est l'idée générale du texte ?
- 5-Quelles sont les idées secondaires du texte ?
- 6- Proposez un synonyme, pour chacun des mots suivants : **magnifique - modeler - appeler - envoyer.**
- 7- Proposez un antonyme, pour chacun des mots suivants : **apercevoir - curieuse - souffrance - espoir.**
- 8- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
- 9- Quel est le temps verbal dominant dans ce texte ? Quelle est sa fonction ?
- 10- Établissez le schéma narratif de ce texte.
- 11- Établissez le schéma actanciel de ce texte.
- 12- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez comment aurait été le monde si Pandore n'avait pas ouvert la boîte dans laquelle Prométhée avait caché les souffrances de l'homme.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Le mythe du roi Egée

Selon la légende, avant que Thésée ne parte pour le palais du roi Minos en Crète pour tuer le Minotaure, Egée, son père et roi d'Athènes, lui demanda de changer les voiles de son navire de noir à blanc à son retour au pays afin qu'il sache qu'il avait survécu.

Egée attendit patiemment à Sounio le retour du bateau de son fils et la couleur de ses voiles. Thésée, bien qu'il ait tué Minotaure et soit sorti du labyrinthe sain et sauf, a oublié de changer ses voiles en blanc.

En voyant les bateaux avec les voiles noires, Egée pensa que son fils bien-aimé avait été tué. La tristesse et le chagrin remplirent son cœur et son esprit, et sans attendre les nouvelles des hommes sur les bateaux, il tomba des rochers de Sounio dans la mer en contrebas...

Depuis lors, la mer est appelée Egée en sa mémoire. Et son fils Thésée est devenu le roi d'Athènes.

Questions :

- 1- Quel est le sous-type de ce texte narratif ? Justifiez votre réponse.
- 2- Définissez ce sous-type de texte.
- 3- Qui sont les personnages de ce texte ?
- 4- Quelle est l'idée générale du texte ?
- 5- Quelles sont les idées secondaires du texte ?
- 6- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **voile - couleur - roi.**
- 7- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **palais - navire - rocher.**
- 8- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
- 9- Quel est le temps verbal dominant dans ce texte ? Quelle est sa fonction ?
- 10- Établissez le schéma narratif de ce texte.
- 11- Établissez le schéma actanciel de ce texte.
- 12- Rédigez un texte dans lequel vous imaginez comment aurait été le destin d'Athènes si Thésée n'avait pas oublié de changer les voiles de ses bateaux en blanc.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- BRUNEL, Pierre. 1988. *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris. Ed. Du Rocher.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- ELIADE, Mircea. 1963. *Aspects du mythe*. Paris. Ed. Folio.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris. De Boeck.
- PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Cours n° 11. Les types de textes : le texte descriptif

Si la narration inscrit des faits dans la durée, la description, quant à elle, représente ce qui se situe dans l'espace. La description renseigne le lecteur sur les propriétés et les caractères d'une scène, d'un objet, d'un lieu, d'un personnage ou d'un sentiment. Dans ce dernier cas, la description est appelée portrait.

Le texte descriptif vise, par le pouvoir des mots, à dépeindre une réalité qu'il voit pour permettre au lecteur de l'imaginer. Cette réalité peut être représentée par un espace (lieu ou itinéraire), l'aspect physique ou moral d'une personne (portrait physique ou moral) ou un sentiment. La description revêt un aspect subjectif si le descripteur révèle ses impressions ressenties face à l'objet de description.

La description marque le début de récit dont les actions ne peuvent se dérouler sans qu'elles soient situées dans un cadre spatio-temporel bien décrit. En ce moment important du récit où le lecteur a besoin d'imaginer la scène, sont décrits aussi les circonstances et les personnages des péripéties.

En plein déroulement des événements, un arrêt de l'action est nécessaire pour la faire avancer et préparer l'action à venir. Ce temps d'arrêt à l'intérieur du récit permet de fournir au lecteur d'autres informations sur la nature de certains éléments indispensables à la compréhension de l'histoire au moyen de la description qui met en jeu des perceptions et des sensations, pour compléter le récit et le rendre plus intelligible.

Exemple : description d'un portrait ou d'un paysage.

2-1-Les caractéristiques du texte descriptif :

-Le temps dominant est l'imparfait.

-Des repères spatiaux pour localiser et donner des informations sur les lieux.

-L'utilisation des compléments circonstanciels.

-L'emploi des verbes de perception tels que voir, distinguer, toucher, apercevoir, découvrir, entendre, observer, sentir, ressentir, etc.

-L'emploi des adjectifs, des comparaisons et des métaphores.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Au bout des rues désertes, et au-dessus des terrasses, se découpaient dans l'air d'une incandescente pureté, la pointe des obélisques, le sommet des pylônes, l'entablement des palais et des temples, dont les chapiteaux, à face humaine ou à fleur de lotus, émergeaient à

demi, rompant les lignes horizontales des toits, et s'élevant comme des écueils parmi l'amas des édifices privés.

De loin en loin, par-dessus le mur d'un jardin, quelque palmier dardait son fût écaillé, terminé par un éventail de feuilles dont pas une ne bougeait, car nul souffle n'agitait l'atmosphère ; des acacias, des mimosas et des figuiers de Pharaon déversaient une cascade de feuillage, tachant d'une étroite ombre bleue la lumière étincelante du terrain ; ces touches vertes animaient et rafraîchissaient l'aridité solennelle du tableau, qui, sans elle, eût présenté l'aspect d'une ville morte.

Théophile GAUTIER, *Le roman de la momie*

Questions :

- 1-La description est itinérante ou statique ? Justifiez votre réponse.
- 2-Proposez un titre au texte.
- 3-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa valeur ?
- 4-Relevez du texte les compléments circonstanciels de lieu employés.
- 5- Relevez du texte les adjectifs employés.
- 6- Relevez du texte les comparaisons employées.
- 7- Relevez du texte les métaphores employées.
- 8- Relevez du texte quelques mots polysémiques et donnez leurs significations.
- 9- Rédigez une description d'une ville que vous avez visitée.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Tiens, Milial ! dit quelqu'un près de moi. Je regardai l'homme qu'on désignait, car depuis longtemps j'avais envie de connaître ce Don Juan. Il n'était plus jeune. Les cheveux gris, d'un gris trouble, ressemblaient un peu à ces bonnets à poil dont se coiffent certains peuples du Nord, et sa barbe fine, assez longue, tombant sur la poitrine, avait aussi des airs de fourrure. (...).

Un ami passait. Je lui demandai :
- Tu connais M. Milial ?
- Oui.
- Présente-nous donc l'un à l'autre.

Une minute plus tard, nous échangeons une poignée de main et nous causons entre deux portes. Ce qu'il disait était juste, agréable à entendre, sans contenir rien de supérieur. La voix en effet était belle, douce, caressante, musicale ; mais j'en avais entendu de plus prenantes, de plus remuantes. On l'écoutait avec plaisir, comme on regarderait couler une jolie source.

Aucune tension de pensée n'était nécessaire pour le suivre, aucun sous-entendu ne surexcitait la curiosité, aucune attente ne tenait en éveil l'intérêt. Sa conversation était plutôt reposante et n'allumait point en nous soit un vif désir de répondre et de contredire, soit une approbation.

Maupassant

1-Proposez un titre au texte.

2-Lisez le texte et renseignez le tableau suivant.

Les passages descriptifs	Les indices

3- L'auteur du texte décrit un personnage ou un paysage ?

4- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

5-Distinguez dans le texte les parties qui appartiennent au récit des passages qui appartiennent au discours. Justifiez votre réponse en renseignant le tableau suivant.

Indices	Discours	Récit
Personnes		
Temps		
Indices spatio-temporels		
Indices du degré de conviction, du sentiment et de l'opinion de l'énonciateur		

6- Rédigez le portrait d'une personne qui vous a marqué.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris. De Boeck.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte descriptif : le portrait (la suite du cours n° 11)

La description peut s'accompagner de jugements ou de réflexions. C'est le cas par exemple du portrait psychologique qui s'organise parfois comme un récit axé sur le comportement du personnage, son caractère, sa personnalité, ses habitudes avec un retour sur son passé. Le portrait moral fait aussi l'objet d'une analyse.

La description peut prendre aussi la forme d'un portrait réservé à l'aspect physique de la personne décrite ainsi qu'à ses vêtements.

Insérer le portrait d'un personnage dans le récit ne s'effectue pas arbitrairement, mais souvent quand un personnage fait sa première apparition. Identifier et présenter le nouveau personnage permet de lui préparer le terrain narratif.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Le nouveau était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, l'air raisonnable et fort embarrassée.

Gustave FLAUBERT

Questions :

1-De quel type de description s'agit-il ? Quels sont les indices qui le montrent ?

2-Proposez un titre au texte.

3-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?

4-Citez les adjectifs employés dans le texte.

5-Proposez un synonyme, pour chacun des mots suivants : **raisonnable – embarrassée.**

6-Proposez un antonyme, pour chacun des mots suivants : **nouveau – campagne.**

7-Citez la comparaison employée dans ce texte.

8-Proposez une suite à ce texte.

9-En vous inspirant de ce même type de description, écrivez le portrait physique d'une personne de votre entourage.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Madame de Rênal en était déjà à saisir les moindres nuances de ce qui se passait dans l'âme du précepteur, elle prit ce mouvement de tristesse pour de la timidité, et voulut l'encourager.

« Quel est votre nom, monsieur ? » lui dit- elle avec un accent et une grâce dont Julien sentit tout le charme, sans pouvoir s'en rendre compte.

« On m'appelle Julien Sorel, madame ; je tremble en entrant pour la première fois de ma vie dans une maison étrangère, j'ai besoin de votre protection et que vous me pardonniez bien des choses les premiers jours. Je n'ai jamais été au collège, j'étais trop pauvre ; je n'ai jamais parlé à d'autres hommes que mon cousin le chirurgien major, membre de la Légion d'honneur, et M. le curé Chélan. Il vous rendra bon témoignage de moi. Mes frères m'ont toujours battu, ne les croyez pas, s'ils vous disent du mal de moi, pardonnez mes fautes, madame, je n'aurai jamais de mauvaise intention. ».

STENDHAL, *Le Rouge et le Noir*

Questions :

1-De quel type de description s'agit-il ? Quels sont les indices qui le montrent ?

2-Qui est le personnage principal ?

3-A qui s'adresse le personnage principal ?

4-Proposez un titre au texte.

5-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?

6-Citez les adjectifs employés dans le texte.

7-Mettez la phrase suivante à l'imparfait puis au futur simple : « je tremble en entrant pour la première fois de ma vie dans une maison étrangère, j'ai besoin de votre protection et que vous me pardonniez bien des choses les premiers jours. ».

8-Reprenez la phrase suivante en remplaçant le pronom personnel « je » par « nous » : « Je n'ai jamais été au collège, j'étais trop pauvre ; je n'ai jamais parlé à d'autres hommes que mon cousin le chirurgien major, membre de la Légion d'honneur, et M. le curé Chélan. ».

9-Qu'est ce qu'un curé ?

10-Distinguez dans le texte les parties qui appartiennent au récit des passages qui appartiennent au discours. Justifiez votre réponse en renseignant le tableau suivant.

Indices	Discours	Récit
Personnes		
Temps		
Indices spatio-temporels		
Indices du degré de conviction, du sentiment et de l'opinion de		

l'énonciateur		
----------------------	--	--

11-En vous inspirant de ce même type de description, écrivez le portrait moral d'une personne de votre entourage dont le caractère ressemble à celui de Julien Sorel.

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris. De Boeck.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Le texte descriptif : la description de l'espace (la suite du cours n° 11)

La description de l'espace se réalise en fonction de la position du descripteur. Elle est qualifiée de statique, quand le descripteur est immobile et décrit ce qu'il voit à partir d'un seul endroit. A l'opposé de la description statique, la description devient itinérante, quand le descripteur renseigne sur ce qu'il voit en se déplaçant. Plus le descripteur avance dans l'espace, plus la description se développe.

Les informations que donne la description sur un espace particulier s'organise soit en réduisant la totalité du champ à un point précis, soit en allant du détail au général et ce, en fonction du regard de l'observateur.

Liée à l'espace, la description engendre la localisation des éléments décrits grâce à l'emploi des repères spatiaux tels qu'à gauche, à côté, plus loin, au fond, etc.

Par ailleurs, étant donné que la description comprend de nombreux éléments d'ordre visuel, le descripteur doit s'efforcer de représenter le mieux la forme, le volume et les couleurs qu'il voit en utilisant les adjectifs et les figures de style appropriées.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Au bout des rues désertes, et au-dessus des terrasses, se découpaient dans l'air d'une incandescente pureté, la pointe des obélisques, le sommet des pylônes, l'entablement des palais et des temples, dont les chapiteaux, à face humaine ou à fleur de lotus, émergeaient à demi, rompant les lignes horizontales des toits, et s'élevant comme des écueils parmi l'amas des édifices privés.

De loin en loin, par-dessus le mur d'un jardin, quelque palmier dardait son fût écaillé, terminé par un éventail de feuilles dont pas une ne bougeait, car nul souffle n'agitait l'atmosphère ; des acacias, des mimosas et des figuiers de Pharaon déversaient une cascade de feuillage, tachant d'une étroite ombre bleue la lumière étincelante du terrain ; ces touches vertes animaient et rafraîchissaient l'aridité solennelle du tableau, qui, sans elle, eût présenté l'aspect d'une ville morte.

Théophile GAUTIER, *Le roman de la momie*

Questions :

- 1-La description est itinérante ou statique ? Justifiez votre réponse.
- 2-Proposez un titre au texte.
- 3-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa valeur ?
- 4-Relevez les compléments circonstanciels de lieu employés dans le texte.

- 5-Relevez les adjectifs employés dans le texte.
- 6-Relevez les comparaisons employées dans le texte.
- 7-Relevez les métaphores employées dans le texte.
- 8-Proposez le synonyme des mots suivants : **incandescence – émergeaient – solennelle.**
- 9-Proposez l'antonyme des mots suivants : **désertes – dardait – étincelante.**
- 10-Décrivez par écrit un espace qui vous a plu.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Il était environ quatre heures du soir. De hautes voiles entrevues qui semblaient blondes dans cette heure éblouissante, passaient au loin comme envolées. C'étaient de grandes barques venant de Noirmoutier, chargées jusqu'au bord d'un sel blanc étincelant de mille paillettes et montées par de pittoresques équipages : des hommes, avec le grand tricorne des sauniers bretons, des femmes dont les coiffes étoffées, papillonnantes, avaient la blancheur et le scintillement du sel ; puis des caboteurs, pareils à des haquets flottants, leur pont tout encombré de sacs de blé, de futailles ; des remorqueurs traînant d'interminables fils de barques, ou bien quelque trois- mâts nantais arrivant du bout du monde, rentrant au pays après deux mois d'absence et remontant le fleuve d'un mouvement lent, presque solennel, comme s'il portait avec lui le recueillement silencieux de la partie retrouvée et la poésie mystérieuse des choses venues de loin.

Alphonse DAUDET, *Bateau sur la Loire*

Questions :

- 1-La description est itinérante ou statique ? Justifiez votre réponse.
- 2-Proposez un titre au texte.
- 3-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa valeur ?
- 4-Relevez les compléments circonstanciels de lieu employés dans le texte.
- 5- Relevez les adjectifs employés dans le texte.
- 6- Relevez les comparaisons employées dans le texte.
- 7-Relevez les métaphores employées dans le texte.
- 8-Proposez le synonyme des mots suivants : **éblouissante – mystérieuse – étincelant.**
- 9-Proposez l'antonyme des mots suivants : **encombré – solennel – flottant.**
- 10-Décrivez par écrit un paysage qui vous a plu.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean- Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris. De Boeck.
- PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille. Publications de l'Université de Provence.
- PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Cours n°12. Les types de textes : le texte argumentatif

Le texte argumentatif consiste à donner des informations organisées relevant d'un thème particulier. À la différence du texte explicatif, le texte argumentatif exprime une prise de position de l'émetteur. Selon Oleron :

L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets⁷⁵.

Le texte argumentatif est le moment scriptural où est énoncée une opinion soutenue par une succession d'arguments : c'est pourquoi les marques de l'énonciation sont tolérées, contrairement au texte explicatif.

Les arguments qui servent à convaincre et à persuader le lecteur sont fondés sur des informations et reliés les uns aux autres par des mots de liaisons et des connecteurs logiques. Le discours argumentatif a pour objectif de défendre une thèse ou de la réfuter. Autrement dit, il y a deux types de thèses, défendue et combattue.

Breton, dans son œuvre *L'argumentation dans la communication*, se demande :

Depuis quand l'homme pratique-t-il l'argumentation ? On serait tenté de dire : depuis qu'il communique. Mieux encore : depuis qu'il a des opinions, des croyances, des valeurs, et qu'il met tout en œuvre pour les faire partager par d'autres. C'est à-dire depuis toujours, dans la mesure où l'homme s'identifie, à la différence de l'animal, à une parole, à un point de vue propre sur le monde dans lequel il vit ⁷⁶

D'autre part, Adam définit le texte argumentatif comme :

Un discours argumentatif vise d'intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument./donnée./raisons)⁷⁷.

1-Les types de textes argumentatifs

On distingue deux catégories de textes argumentatifs.

1-1-Le texte argumentatif à plusieurs thèses : L'argumentateur défend par le biais d'arguments la pertinence et la légitimité d'une pensée, d'un avis ou d'une idée appelée thèse, dans le jargon argumentatif. L'argumentateur tente de justifier ou de combattre les thèses au moyen d'une suite d'arguments de natures différentes, à savoir :

⁷⁵ OLÉRON, Pierre. 2001. *L'argumentation*. (5^{ème} édition). Paris. Presses Universitaires de France. P.19.

⁷⁶ BRETON, Philippe. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Paris. La découverte. P-P. 12-13.

⁷⁷ ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan. P.104.

-l'exemple argumentatif défini par des exemples,

-l'argument d'autorité représenté par des citations et des opinions dont on souligne la valeur communément admise et

- l'argument par les valeurs correspondant aux repères moraux d'une société.

Les arguments autour desquels s'articule une thèse sont exprimés au moyen d'outils linguistiques constituant une des caractéristiques du texte argumentatif.

1-2-Le texte argumentatif à une seule thèse : Ce genre de texte argumentatif qui n'admet qu'une seule thèse a les mêmes caractéristiques que le texte argumentatif à plusieurs thèses.

2-Les caractéristiques grammaticales du texte argumentatif :

Les caractéristiques grammaticales qui distinguent le texte argumentatif des autres types de textes concernent les connecteurs logiques, les pronoms personnels et le temps dominant.

2-1- Les connecteurs logiques : servent à relier les arguments les uns aux autres, comme :

- la liaison : et, aussi...

- l'opposition : mais, cependant, au contraire.

- l'argumentation ou transition : or...

- la cause : à cause de, car...

- la conséquence : ainsi, alors...

- le but : afin de, pour, pour que ...

- la concession : bien sur, évidemment...

- la condition : si, à condition ...

- l'addition : puis, non seulement ...

2-2- Les pronoms personnels : l'utilisation des pronoms de la première personne (je / me / moi / mon ...etc.).

2-3-Le temps : dans le texte argumentatif, l'écrivain utilise généralement le présent.

3-La cohérence d'un texte argumentatif

La cohérence textuelle, entre autres composantes du texte, permet qu'un texte soit compris.

Pepin affirme dans ce sens que « *la cohérence textuelle, qui se rapporte à l'unité d'une suite de phrases, peut sans doute être considérée comme la qualité première d'un texte. Elle fait même partie intégrante de la définition du texte* »⁷⁸.

La cohérence textuelle globale concerne les champs lexicaux, les idées, les relations entre les paragraphes ce qui signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une après l'autre pour assurer une compréhension correcte.

⁷⁸ PEPIN, Lorraine. 2001. *Renforcer la cohérence d'un texte, Guide d'analyse et d'autocorrection*. Lyon. Chronique sociale. P. 114.

4-Les caractéristiques générales du texte argumentatif

- L'emploi du présent de vérité générale, d'actualité et / ou du présent atemporel.
- L'utilisation des termes d'articulation entre les thèses, les arguments et les exemples.
- Le recours au vocabulaire abstrait.
- L'emploi de formules de persuasion et de conviction tels que les marques de l'énonciation, le lexique appréciatif, les figures de style, etc.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

Je crois que la liberté, c'est l'humanité : ainsi, je crois que la liberté n'interdit point aux époux, aux mères, aux enfants des détenus ou suspects de voir leurs pères ou leurs maris, ou leurs fils en prison ; je crois que la liberté ne condamne point la mère de Barnave à frapper en vain pendant huit jours à la porte de la Conciergerie pour parler à son fils ...

Camille DESMOULINS, *Le Vieux Cordelier*

Questions :

- 1-Quel est le type de ce texte ?
- 2-Qui est l'auteur du texte ?
- 3-Quelle définition donne l'auteur à la liberté ?
- 4-Comment justifie t-il cette définition ?
- 5-Combien de thèses y a-t-il dans le texte ?
- 6-Quels sont les types d'arguments employés dans le texte ? Relevez du texte un exemple pour chaque type d'argument.
- 7-Relevez le vocabulaire abstrait employé dans le texte ?
- 8-Relevez les connecteurs logiques employés dans le texte ?
- 9-Y-t-il des marques de l'énonciation dans le texte ? Si oui, lesquelles ?
- 10-Quelle définition donnez-vous à la notion de liberté ?
- 11-Répondez aux questions suivantes dans une rédaction argumentative : La liberté, doit-elle avoir des limites ? Pourquoi ?

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Texte :

La peine de mort

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire.

D'abord - parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore. - S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. À quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites

mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux de fer, comment osez-vous avoir des ménageries ? Pas de bourreau où le geôlier suffit.

Mais, reprend-on - il faut que la société se venge, que la société punisse. - Ni l'un, ni l'autre. Se venger est de l'individu, punir est de Dieu. La société est entre deux. Le châtement est au-dessus d'elle, la vengeance au-dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas « punir pour se venger » ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons.

Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple. - Il faut faire des exemples il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! Voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les réquisitoires des cinq cents parquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Eh bien nous nions d'abord qu'il y ait exemple. Nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on en attend. Loin d'édifier le peuple, il le démoralise, et ruine en lui toute sensibilité, partant toute vertu. Les preuves abondent, et encombreraient notre raisonnement si nous voulions en citer. Nous signalerons pourtant un fait entre mille, parce qu'il est le plus récent. Au moment où nous écrivons, il n'a que dix jours de date. Il est du 5 mars, dernier jour du carnaval. À Saint-Paul, immédiatement après l'exécution d'un incendiaire nommé Louis Camus, une troupe de masques est venue danser autour de l'échafaud encore fumant. Faites donc des exemples ! Le Mardi gras vous rit au nez.

Victor Hugo, *Le Dernier jour d'un condamné*, Préface, 1829

Questions :

- 1- Quel est le type de ce texte ?
- 2- Qui est l'auteur du texte ?
- 3- Quelle est l'idée générale du texte ?
- 4- Combien de thèses y a-t-il dans le texte ?
- 5- Quelles sont les idées secondaires du texte ?
- 6- Parmi les idées développées dans le texte, quelle est l'idée qui vous semble très pertinente ?
- 7- Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?
- 8- Relevez le vocabulaire abstrait employé dans le texte.
- 9- Relevez les connecteurs logiques employés dans le texte.
- 10- Y-t-il des marques de l'énonciation, dans le texte ? Si oui, lesquelles ?
- 11- Y-t-il des procédés de persuasion, dans le texte ? Si oui, lesquels ?
- 12- Quels sont les types d'arguments employés dans le texte ? Relevez du texte un exemple pour chaque type d'argument.

13- Répondez aux questions suivantes dans une rédaction argumentative : Êtes-vous pour ou contre la peine de mort ? Pourquoi ?

Références bibliographiques

ADAM, Jean- Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.

ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.

BRETON, Philippe. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Paris. La découverte.

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.

OLÉRON, Pierre. 2001. *L'argumentation*. (5^{ème} édition). Paris. Presses Universitaires de France.

PEPIN, Lorraine. 2001. *Renforcer la cohérence d'un texte, Guide d'analyse et d'autocorrection*. Lyon. Chronique sociale.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Cours n°13. Les genres littéraires : le roman

Le roman est un récit de fiction en prose relativement long qui représente des personnages dont il décrit, les aventures, le milieu social et la psychologie. C'est un récit d'imagination qui est différent en cela des biographies, des récits documentaires, etc. Autrement dit, un récit est une suite d'événements passés rapportés par le narrateur. Il se présente sous la forme d'une suite d'épisodes dont l'enchaînement constitue l'intrigue. Ce dernier s'inscrit dans la durée à travers les passages narratifs. Les passages descriptifs l'inscrivent dans l'espace.

Par rapport à d'autres fictions narratives, l'œuvre narrative en prose se distingue par sa longueur (on peut ainsi l'opposer à la nouvelle) et par sa vraisemblance (elle se différencie sur ce point du conte).

Le genre romanesque est caractérisé par sa diversité et sa capacité à aborder tous les sujets. Il comprend par exemple les romans policiers, les romans historiques, les romans autobiographiques, les romans d'aventures, ...

Lire un roman de façon approfondie implique d'être attentif à ses éléments constitutifs afin d'en dégager le sens : l'intrigue, les personnages, l'espace, le temps et le narrateur (qui raconte ?).

1-La focalisation dans le roman : Dans le roman, le personnage provoque à travers le dynamisme de ses actions, le dynamisme de la lecture, comme s'il était un être réel.

Trois types de points de vue (ou focalisation) permettent au romancier d'organiser son récit :

1-1-La focalisation interne : Dans un récit à la 1^{ère} personne, le narrateur se confond avec un ou plusieurs personnages. Le foyer de perception grâce auquel le lecteur prend connaissance de l'histoire est réduit parce que la perception ne va pas au-delà du narrateur. Dans un récit à la 3^{ème} personne, le narrateur peut faire percevoir la scène à travers le regard ou les pensées d'un personnage. Il utilise de nombreux verbes de perception. Il donne une vision subjective du temps et de l'espace.

1-2-La focalisation externe : Le narrateur est invisible. Il utilise des verbes d'état et des présentatifs. Il raconte de manière neutre et objective. Ce choix narratif est déterminant dans les premières pages d'un roman.

1-3-La focalisation zéro : Le narrateur se confond avec l'auteur. Il opère de nombreux va-et-vient dans le temps et dans l'espace. Le narrateur est souvent omniscient, c'est-à-dire qu'il a une vision d'ensemble de l'espace et du temps romanesque. Il connaît tout de ses personnages et fait partager son savoir au lecteur, n'hésitant pas à commenter ou à donner son opinion sur l'action.

Exercice 1 : Lisez cet extrait du roman « *Une princesse en exil* » puis répondez aux questions.

Texte :

Pendant l'automne de 1921, je rencontrai Mlle Chanel qui, depuis la guerre, figurait parmi les couturiers les plus en vogue de Paris, et de plus, femme d'affaires qui promettait. Il y avait fort peu de femmes d'affaires en Europe et on refusait de les prendre au sérieux ; cependant le talent, le brillant de Mlle Chanel commençaient à attirer l'attention générale. Elle n'était ni créatrice de métier, ni couturière professionnelle, elle avait le génie et le flair des affaires. Née en province et de modeste extraction, elle commença par s'exercer la main de diverses manières, entre autres en faisant l'entraînement des chevaux comme « lad » dans une écurie de courses. Finalement, elle ouvrit à Paris un petit magasin de lingerie, financé par un ami intelligent qui, étant lui-même homme d'affaires, la lança sur une solide base. Elle devint couturière pendant la guerre. Elle choisit cette carrière tout à fait par hasard, sans y être poussée par une vocation spéciale ; elle avait compris qu'elle y trouverait le plus vaste champ à ses possibilités. Elle eût entrepris n'importe quoi, avec l'apprentissage nécessaire, qu'elle serait devenue une personnalité importante en toute branche commerciale. [...].

Le succès de mes broderies dépassa tellement mon attente que j'en fus, pour ainsi dire, presque submergée. Dans mon inexpérience, j'avais surestimé mes propres forces et les capacités de rendement de mon petit atelier. Les commandes affluaient et nous nous trouvions dans l'incapacité de les satisfaire, car nous n'étions que trois ou quatre. Pendant quelques semaines, nous travaillâmes à peu près sans relâche, ma belle-mère et moi particulièrement. Parfois je passais presque toute la nuit à la pédale de ma machine, sans autre pensée, dans ma tête fatiguée, que la livraison du lendemain. La vieille princesse ne me quittait pas un instant, me préparant l'ouvrage ou y mettant la dernière main, ce qui était, probablement, la tâche la plus pénible. Avant de broder le tissu, il fallait le faufiler sur de la mousseline raide, traitée chimiquement, pour lui donner du soutien. Lorsque l'ouvrage était terminé, on détachait la mousseline avec un fer brûlant qui la réduisait en épaisses cendres noires. Cette cendre restait suspendue en l'air, vous entraînait dans les narines, dans les poumons, dans les cheveux, et retombait partout. Ma belle-mère, les yeux rougis, les doigts brûlés par le fer, ne quittait le travail que pour aller au petit réchaud à pétrole sur lequel une cafetière bouillonnait continuellement, et nous verser des tasses fumantes de fort café noir pour nous tenir éveillées. Dehors, c'était l'été. Les fenêtres restaient ouvertes sur la rue tranquille et sombre. La saison parisienne n'était pas encore terminée. (...). Lorsqu' enfin je

rentrais me coucher, je continuais pendant mon sommeil de guider le crochet d'acier le long d'un dessin interminable et fantastique.

Maria Pavlovna Romanova, *Une princesse en exil*

Questions :

1-Proposez un titre au texte.

2- Qui est le personnage principal ?

3- Quel est le type de focalisation employé dans ce texte ? Justifiez votre réponse.

4- Quelle est la nature des verbes employés dans le texte ? Citez des exemples du texte.

5- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

6- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **intelligent –fantastique – professionnelle – talent.**

7- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **automne – apprentissage - princesse – guerre.**

8- Relevez du texte le champ lexical de la couture.

9- Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?

10- Commentez la phrase suivante extraite du texte :

« *Parfois je passais presque toute la nuit à la pédale de ma machine, sans autre pensée, dans ma tête fatiguée, que la livraison du lendemain* ».

Exercice 2 : Lisez l'extrait du roman « *En camping-car* » puis répondez aux questions.

Texte :

J'étais libre parce qu'il n'y avait pas de ceinture à l'arrière et que nous nous déplaçons dans l'habitacle pendant les trajets, parce que je pouvais flâner dans les musées sans les visiter, parce que je pouvais rester des heures à jouer dans les vagues. J'étais libre parce qu'on campait n'importe où, sur les plages, les débarcadères, les parkings, au bout des jetées, dans les clairières, parce que mon sac de couchage était un vaisseau spatial, avec des manettes et des cadrans intégrés.

J'étais libre parce qu'aucun cahier de vacances ne venait prolonger le travail scolaire de l'année parce qu'une pression se relâchait l'urgence était suspendue, parce qu'on changeait de destination tous les ans, parce que nos spots ne figuraient sur aucun guide de voyage et que cela ne coûtait rien de se perdre, l'égarément n'étant qu'un autre chemin. J'étais libre de m'éprouver Juif errant, tout en étant protégé par un Etat. J'étais libre d'explorer les fonds marins avec un masque et un tuba de lire ou de faire de la planche à voile, de jouer au tarot ou de ramasser des écorces

primitif et bien éduqué.
 J'étais libre parce que le camping-car était une manière d'être sans manières, détachée des choses terrestres et pourtant résolument terre à terre parce que même le retour en France était un voyage, une régata à la surface des autoroutes, sous les grands panneaux bleus dans la succession des sorties, Villefranche, Mâcon, Tournus, Beaune, Avallon, Evry, Villejuif, avant l'approche de la porte d'Orléans et la silhouette de l'église de Gentilly dont les anges pleurent des larmes vertes.
 J'étais libre parce que mes parents avaient pu s'élever socialement dans un pays riche et un continent en paix parce qu'on avait le droit de se promener sur la plage, parce qu'on faisait ce qu'on voulait après le repas, parce que j'étais inaccessible dans notre camping-car inclassable et parce qu'on pouvait partir n'importe où, n'importe quand, après avoir replié la banquette, fermé le toit et claqué la porte coulissante.
 J'étais libre parce que mes parents voulaient que je le sois.

Ivan Jablonka, *En camping-car*

Questions :

- 1-Proposez un titre au texte.
- 2- Qui est le personnage principal ?
- 3- Quel est le type de focalisation employé dans le texte ? Justifiez votre réponse.
- 4- Quelle est la nature des verbes employés dans le texte ? Citez des exemples du texte.
- 5- Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.
- 6- Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **continent – parking – approche – banquette.**
- 7- Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **plage – musée – voyage – marin.**
- 8- Relevez du texte le champ lexical de la liberté.
- 9- Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?
- 10- Racontez par écrit un souvenir de vacances.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean- Michel. 1992. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 1999. *Le récit*. Paris. Presses universitaires de France.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

PIOLAT, Annie. (Dir.). 2004. *Ecriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille : Publications de l'Université de Provence.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Les genres littéraires : l'autobiographie (la suite du cours n° 13)

Le mot autobiographie est formé de trois racines grecques : graphein : écrire, bios : vie et autos : soi-même.

C'est un long récit de réalité. C'est un récit rétrospectif qu'une personne fait de sa propre existence. A la différence des mémoires qui insistent avant tout sur l'époque historique durant laquelle l'auteur a vécu, l'autobiographie insiste sur l'histoire individuelle. Autrement dit, l'autobiographie est la biographie d'une personne écrite par elle-même.

1-Les caractéristiques de l'autobiographie

1-1-Un mode de narration particulier : Le « je » domine comme dans un récit à la première personne. Mais ici, l'auteur qui signe le livre, le narrateur qui raconte et le personnage dont on raconte la vie sont un seul et même être.

1-2-L'importance du temps : Dans l'autobiographie, on distingue le temps des faits (l'époque dont on parle, l'enfance par exemple) et le temps de l'écriture (la période au cours de laquelle l'auteur écrit). Le souvenir, les mécanismes de la mémoire sont des thèmes fréquents de l'autobiographie.

1-3-Le but de l'autobiographie : Elle peut être une confidence, un moyen d'introspection ou l'occasion d'un bilan dans l'évolution de sa personnalité.

Exercice 1 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Je suis né au mois de février 1912 à Tizi-Hibel, village de Grande-Kabylie. Ma grand-mère a décidé de m'appeler « Fouroulou ». Ce prénom était tout à fait nouveau chez nous ; il ne me ridiculisa jamais parmi les bambins de mon âge tant j'étais doux et aimable.

Mon père et mon oncle étaient parmi les pauvres du quartier. Mais ils n'avaient que des filles; j'étais donc plus heureux à la maison que la plupart de mes camarades au milieu de leurs frères. Ma mère, mes sœurs et mes tantes m'adoraient. Mon père me permettait tout. Mon oncle m'aimait comme son fils : je représentais pour lui l'avenir de la famille.

Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre*

Questions :

1- Lisez le texte et complétez le tableau suivant.

Les passages autobiographiques	Les indices

2-Proposez un titre au texte.

3-Qui est le personnage principal ?

4-Quel est le type de focalisation employé dans le texte ? Justifiez votre réponse.

5-Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.

6-Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **prénom - heureux - ridiculiser - représenter.**

7-Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **bambins - camarades - aimable - quartier.**

8-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?

9-Rédigez un texte dans lequel vous racontez un souvenir d'enfance dont vous êtes le personnage principal.

Exercice 2 : Lisez le texte puis répondez aux questions.

Je suis née en 1937 dans un petit village. Je me rappelle quand j'avais trois ans, je perdis mon père. Ma grand-mère et ma mère travaillaient dans des usines de textiles et je trouvais un emploi moi aussi dans ces usines. Mais je n'abandonnais jamais le grand rêve de ma vie qui était de devenir pilote d'avion. Comme bien d'autres jeunes soviétiques, j'étudiais, je travaillais et j'admirais beaucoup le sport.

C'est le 12 avril 1961 que l'espace est entré dans ma vie; peu après le vol de Youri Gagarine, des hommes rendaient visite à notre aéro-club et nous demandèrent si cela nous intéressait en tant que femmes de devenir cosmonautes. Nous fûmes nombreuses à répondre affirmativement. Plus tard, je fus convoquée pour passer une série d'épreuves et un examen médical avant d'être finalement admise dans l'unité des cosmonautes.

Ce souvenir a été marqué dans ma mémoire...

Valentina Tërachkova, *L'histoire de ma vie*

Questions :

1-Lisez le texte et complétez le tableau suivant.

Les passages autobiographiques	Les indices

2-Proposez un titre au texte.

3-Qui est le personnage principal ?

- 4-Quel est le type de focalisation employé dans le texte ? Justifiez votre réponse.
- 5-Citez quelques mots polysémiques employés dans le texte et donnez leurs significations.
- 6-Etablissez un codage sémantique local à partir des mots suivants : **usine - médical - mémoire - femme.**
- 7-Etablissez un codage sémantique distribué à partir des mots suivants : **textile - avion - sport - cosmonautes.**
- 8-Quel est le temps verbal dominant dans le texte ? Quelle est sa fonction ?
- 9-Rédigez un texte dans lequel vous présentez le métier que vous rêvez d'exercer tout en expliquant pourquoi vous le préférez.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean- Michel. 1992. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michelle. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, Jean- Michel. 1999. *Le récit*. Paris. Presses universitaires de France.
- ADAM, Jean- Michel. 2018. *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris. Armand Colin.
- CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- MARIN, Brigitte. & LEGROS, Denis. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.
- PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif- Didier.
- REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

Les genres littéraires : la poésie (la suite du cours n° 13)

La poésie est l'art du langage. C'est une forme d'expression littéraire permettant de suggérer une infinité d'images, d'états et de sensations à travers l'harmonie de la prosodie, le choix des termes, l'utilisation harmonieuse des sons et des rythmes du langage et le retour régulier de la rime.

A propos de la poésie, Ricœur précise :

Je crois aujourd'hui que la conflictualité profonde du temps du monde et du temps de l'âme ne se dit que poétiquement, dans la poésie la plus populaire – où l'on répète que la vie est brève et la mort certaine – comme dans la plus élaborée. Disons, de Baudelaire à Yves Bonnefoy. Avoir tout misé sur le narratif faisait finalement tort à d'autres manières de parler du temps, de le chanter, de le déplorer, de le louer, comme on le voit par l'exemple des *Psaumes* et de l'*Ecclésiaste*⁷⁹.

1-Les caractéristiques de la poésie

L'association entre poésie et écriture en vers s'explique par une longue tradition qui, de l'antiquité à nos jours, fait des règles de la métrique un ensemble d'exigences donnant sa dignité au métier du poète.

La poésie est caractérisée par la strophe qui est un ensemble de vers offrant une organisation particulière des rimes et formant souvent une unité pour le sens. La structure de la strophe met en valeur la syntaxe de la phrase.

Les principales strophes	
Nom du vers	Nombre de vers
Le distique	2 vers
Le tercet	3 vers
Le quatrain	4 vers
Le quintin	5 vers
Le sizain	6 vers
Le septain	7 vers
Le huitain	8 vers
Le dizain	10 vers

Exercice 1 : Lisez le poème puis répondez aux questions.

Dures grenades entr 'ouvertes
Cédant à l'excès de vos grains,

⁷⁹ RICOEUR, Paul. 1995. *La critique et la conviction*. Entretien avec François Azouvi et Marc De Launay. Paris. Calmann-Lévy. P. 143.

Je crois voir des fronts souverains
Eclatés de leurs découvertes !

Si les soleils par vous subis,
Ô grenades entre-bâillées,
Vous ont fait d'orgueil travaillées
Craquer les cloisons de rubis,

Et que si l'or sec de l'écorce
A la demande d'une force
Crève en gemmes rouges de jus,

Cette lumineuse rupture
Fait rêver une âme que j'eus
De sa secrète architecture.

Paul VALÉRY, *Charmes*

Questions :

- 1-Quel est le type de vers employé dans le poème ?
- 2-Proposez un titre au poème.
- 3-Quel est le temps verbal dominant dans le poème? Quelle est sa valeur ?
- 4-Relevez les figures de style employées dans le poème.
- 5-Citez quelques mots polysémiques employés dans le poème et donnez leurs significations.
- 6-Etablissez un codage sémantique distribué pour chacun des mots suivants : **grenade – front – souverain – orgueil.**
- 7-Etablissez un codage sémantique local pour chacun des mots suivants : **grains – lumineuse – cloisons – architecture.**
- 8-Remplacez la **grenade** par la **rose** et réécrivez le poème.

Exercice 2 : Lisez le poème puis répondez aux questions.

Alentour naissaient mille bruits
Mais si pleins encor de silence
Que l'oreille croyait ouïr
Le chant de sa propre innocence

Tout vivait en se regardant,
Miroir était le voisinage
Où chaque chose allait rêvant
A l'éclosion de son âge.

Les palmiers trouvant une forme
Où balancer leur plaisir pur
Appelaient de loin les oiseaux

Pour leur montrer des dentelures.

Un cheval blanc découvrait l'homme
Qui s'avançait à petit bruit,
Avec la Terre autour de lui
Tournant pour son cœur astrologue.

Le cheval bougeait les naseaux
Puis hennissait comme en plein ciel
Et tout entouré d'irréel
S'abandonnait à son galop.

Dans la rue, des enfants, des femmes,
A de beaux nuages pareils,
S'assemblaient pour chercher leur âme
Et passaient de l'ombre au soleil.

Mille coqs traçaient de leurs chants
Les frontières de la campagne
Mais les vagues de l'océan
Hésitaient entre vingt rivages.

L'heure était si riche en rameurs,
En nageuses phosphorescentes
Que les étoiles oublièrent
Leurs reflets dans les eaux parlantes.

Jules SUPERVIELLE, *Gravitations*

Questions :

- 1-Quel est le type de vers employé dans le poème ?
- 2-Proposez un titre au poème.
- 3-Quel est le temps verbal dominant dans le poème ? Quelle est sa valeur ?
- 4-Relevez les figures de style employées dans le poème.
- 5-Citez quelques mots polysémiques employés dans le poème et donnez leurs significations.
- 6-Etablissez un codage sémantique distribué pour chacun des mots suivants : **étoiles – océan – cheval – palmiers.**
- 7-Etablissez un codage sémantique local pour chacun des mots suivants : **alentour – chant – innocence – irréel.**
- 8-Réécrivez le texte descriptif suivant sous forme de poème.

Texte :

Une multitude d'animaux placés dans ces retraites par la main du Créateur y répandent l'enchantement et la vie. De l'extrémité des avenues on aperçoit des ours enivrés de raisins,

qui chancellent sur les branches des ormeaux ; des caribous se baignent dans un lac ; des écureuils noirs se jouent dans l'épaisseur des feuillages ; des oiseaux moqueurs, des colombes de Virginie, de la grosseur d'un passereau, descendent sur les gazons rougis par les fraises ; des perroquets verts à tête jaune, des piverts empourprés, des cardinaux de feu grimpent en circulant au haut des cyprès ; des colibris étincellent sur le jasmin des Florides, et des serpents-oiseleurs sifflent suspendus aux dômes des bois en s'y balançant comme des lianes. Si tout est silence et repos dans les savanes de l'autre côté du fleuve, tout ici, au contraire, est mouvement et murmure : des coups de bec contre le tronc des chênes, des froissements d'animaux qui marchent, broutent ou broient entre leurs dents les noyaux des fruits ; des bruissements d'ondes, de faibles gémissements, de sourds meuglements, de doux roucoulements remplissent ces déserts d'une tendre et sauvage harmonie. Mais quand une brise vient à animer ces solitudes, à balancer ces corps flottants, à confondre ces masses de blanc, d'azur, de vert, de rose ; à mêler toutes les couleurs, à réunir tous les murmures : alors il sort de tels bruits du fond des forêts, il se passe de telles choses aux yeux, que j'essayerai en vain de les décrire à ceux qui n'ont point parcouru ces champs primitifs de la nature.

François-René de Chateaubriand

Références bibliographiques

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

GIASSON, Joceline. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc). Gaëtan Morin Éditeur.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif- Didier.

REUTER, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF éditeur.

RICOEUR, Paul. 1995. *La critique et la conviction*. Entretien avec François Azouvi et Marc De Launay. Paris. Calmann-Lévy.

Les genres littéraires : le texte théâtral (la suite du cours n° 13)

Le théâtre est un genre littéraire qui consiste en la production d'œuvres destinées à être jouées par des acteurs. C'est l'art de la représentation de telles œuvres, l'art d'écrire pour la scène ou l'art dramatique.

1-Le texte théâtral

Le texte d'une pièce de théâtre comporte deux parties distinctes : les discours que les acteurs doivent prononcer et les didascalies.

1-1-Le discours théâtral : se présente le plus souvent sous la forme d'un dialogue où les personnages (et les acteurs qui les incarnent) échangent des répliques. Le ton, le geste et les silences prennent souvent une importance aussi essentielle que les paroles.

1-1-1-La réplique : est la partie d'un dialogue dite par un acteur. Le ton, les gestes et les silences prennent souvent une importance aussi essentielle que les paroles.

1-1-2-Une tirade : est une longue réplique destinée à informer, émouvoir ou convaincre. La tirade qu'un personnage, seul en scène, adresse à lui-même (ou au public) est un monologue.

1-1-3-Le monologue : qui est la tirade d'un personnage seul en scène permet au personnage de faire le point sur sa situation. Il sert aussi à exprimer son trouble.

1-1-4-Les apartés : sont des répliques que le personnage dit à part à soi-même et que seul le public est censé entendre.

1-2-Les didascalies : constituent l'ensemble des indications concernant les décors, l'époque, les costumes, les objets, les gestes et les intonations du personnage, les éclairages ainsi que l'illustration sonore.

2-L'action et les situations

2-1-L'action au théâtre : est l'ensemble des événements et des actes qui conduisent à la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs.

Sur l'action principale, généralement menée par le héros de la pièce, peuvent se greffer des actions secondaires.

2-2-Le nœud dramatique : est la manifestation d'un conflit entre les forces qui participent (ou s'opposent) à l'action principale.

2-3-L'intrigue : est l'ensemble des péripéties (des incidents) ou des combinaisons imaginées par les personnages qui font avancer l'action ou la retardent.

2-4-La situation : est l'état des relations entre les personnages à un moment donné de l'action.

2-5-La dramatisation : ou la tension des situations, est souvent recherchée au théâtre. Elle se manifeste dans des coups de théâtre (brusques renversements de la situation), dans les silences, les gestes, les interruptions et les apartés.

Exercice 1 : Lisez le texte théâtral suivant puis répondez aux questions.

CLOV. – Jamais vu une chose comme ça !

HAMM (*inquiet*). – Quoi ? Une voile ? Une nageoire ? Une fumée ?

CLOV (*regardant toujours*). – Le fanal est dans le canal.

HAMM (*soulagé*). – Pah ! Il l'était déjà.

CLOV (*de même*). – Il en restait un bout.

HAMM. – Et maintenant ?

CLOV (*de même*). – Plus rien.

HAMM. – Pas de mouettes ?

CLOV (*de même*). – Mouettes !

HAMM. – Et l'horizon. Rien à l'horizon ?

CLOV (*baissant la lunette, se tournant vers Hamm, exaspéré*). – Mais que veux-tu qu'il y ait à l'horizon ?

Un temps.

HAMM. – Les flots, comment sont les flots ?

CLOV. – Les flots ? (*Il braque la lunette.*) Du plomb.

HAMM. – Et le soleil ?

CLOV (*regardant toujours*). – Néant.

HAMM. – Il devrait être en train de se coucher pourtant. Cherche bien.

CLOV (*ayant cherché*). – Je t'en fous.

HAMM. – Il fait donc nuit déjà.

CLOV (*regardant toujours*). – Non.

HAMM. Alors quoi ?

CLOV (*de même*). – Il fait gris. (*Baissant la lunette et se tournant vers Hamm, plus fort.*)

Gris ! (*Un temps. Encore plus fort.*) GRRIS !

Il descend de l'escabeau, s'approche de Hamm par- derrière et lui parle à l'oreille.

HAMM (*sursautant*). – Gris ? Tu as dit gris ?

CLOV. – Noir clair. Dans tous l'univers.

HAMM. – Tu vas fort. (*Un temps.*) Ne reste pas là, tu me fais peur.

Clov retourne à sa place à côté du fauteuil.

CLOV. – Pourquoi cette comédie, tous les jours ?

HAMM. – La routine. On ne sait jamais. (*Un temps.*) Cette nuit j’ai vu dans ma poitrine. Il y avait un gros bobo.

CLOV. – Tu as vu ton cœur.

HAMM. – Non, c’était vivant. (*Un temps. Avec angoisse.*) Clov !

CLOV. – Oui.

HAMM. – Qu’est-ce qui se passe ?

CLOV. – Quelque chose suit son cours.

[...]

Samuel BECKETT, *Fin de partie*

Questions :

- 1-Relevez le champ lexical de la vision employé dans ce texte théâtral.
- 2-Relevez de ce texte théâtral un extrait de dialogue et un extrait de didascalie.
- 3-Quelles expressions du dialogue ou des didascalies suggèrent l’angoisse des personnages ?
- 4-Quelle touche d’humour vient nuancer cette angoisse ?
- 5-Attribuez à chacun des mots polysémiques suivants les significations qui conviennent : **canal - cours - voile - fanal.**
- 6-Etablissez un codage sémantique distribué pour chacun des mots suivants : **comédie – flot - fauteuil – fumée.**
- 7-Etablissez un codage sémantique local pour chacun des mots suivants : **horizon - routine - nageoire - mouette.**
- 8-Imaginez puis rédigez un début de cet extrait du texte théâtral.
- 9-Jouez cette scène.

Exercice 2 : Lisez le texte théâtral suivant puis répondez aux questions.

SCENE XI

Toinette, Argan, Béralde

[...]

TOINETTE.- Madame s’en va revenir. Mettez-vous tout étendu dans cette chaise, et contrefaites le mort. Vous verrez la douleur où elle sera, quand je sui dirai la nouvelle.

ARGAN.- Je le veux bien.

TOINETTE.- Oui ; mais la laissez pas longtemps dans le désespoir, car elle en pourrait bien mourir.

ARGAN.- Laisse-moi faire.

TOINETTE, à Béralde. - Cachez-vous, vous, dans ce coin-là.

ARGAN.- N’y a-t-il point quelque danger à contrefaire le mort ?

TOINETTE.- Non, non : quel danger y aurait-il ?

Etendez-vous là seulement. (*Bas*) Il y aura plaisir à confondre votre frère. Voici Madame. Tenez-vous bien.

SCENE XII

Béline, Toinette, Argan, Béralde

[...]

TOINETTE, *s'écrie.* – Ah, mon Dieu ! Ah, malheur ! Quel étrange accident !

BELINE.- Qu'est- ce, Toinette ?

TOINETTE. – Ah, Madame !

BELINE. – Qu'y a- t- il ?

TOINETTE. – Votre mari est mort.

BELINE. – Mon mari est mort ?

TOINETTE. – Hélas ! Oui. Le pauvre défunt est trépassé.

BELINE. – Assurément ?

TOINETTE. – Assurément. Personne ne sait encore cet accident-là, et je me suis retrouvée ici toute seule. Il vient de passer entre mes bras. Tenez, le voilà tout de son long dans cette chaise.

BELINE. – Le Ciel en soit loué ! Me voilà délivrée d'un grand fardeau. Que tu es sotté, Toinette, de t'affliger de cette mort !

TOINETTE. - Je pensais, Madame, qu'il fallût pleurer.

BELINE. – Va, va, cela n'en vaut pas la peine. Quelle perte est-ce que la sienne ? Et de quoi servait-il sur la terre ? Un homme incommode à tout le monde, malpropre, dégoûtant, sans cesse un lavement ou une médecine dans le ventre, mouchant, toussant, crachant toujours, sans esprit, ennuyeux, de mauvaise humeur, fatigant sans cesse les gens, et grondant jour et nuit servantes et valets.

TOINETTE. – Voilà une belle oraison funèbre.

BELINE. – Il faut, Toinette, que tu m'aides à exécuter mon dessein, et tu peux croire qu'en me servant ta récompense est sûre. Puisque, par un bonheur, personne n'est encore averti de la chose, portons-le dans son lit, et tenons cette mort cachée, jusqu'à ce que j'aie fait mon affaire. Il y a des papiers, il y a de l'argent dont je veux me saisir, et il n'est pas juste que j'aie passé sans fruit auprès de lui mes plus belles années. Vient, Toinette, prenons auparavant toutes ces clefs.

ARGAN, *se levant brusquement.* – Doucement.

BELINE, *surprise et épouvantée.* – Ahy !

ARGAN. – Oui, Madame ma femme, c’est ainsi que vous m’aimez ?

TOINETTE. – Ah, ah ! Le défunt n’est pas mort.

ARGAN. à *Béline, qui sort.* – Je suis bien aise de voir votre amitié, et d’avoir entendu le beau panégyrique que vous avez fait de moi. Voilà un avis au lecteur qui me rendra sage à l’avenir, et qui m’empêchera de faire bien des choses.

BERALDE, *sortant de l’endroit où il était caché.* – Hé bien ! mon frère, vous le voyez.

MOLIERE, *Le Malade imaginaire*

Questions :

- 1-Relevez le champ lexical de la vision employé dans ce texte théâtral.
- 2-Relevez de ce texte théâtral un extrait de dialogue et un extrait de didascalie.
- 3-Attribuez à chacun des mots polysémiques suivants les significations qui conviennent : **bien – esprit – argent - exécuter.**
- 4-Etablissez un codage sémantique distribué pour chacun des mots suivants : **panégyrique - chaise - accident.**
- 5-Etablissez un codage sémantique local pour chacun des mots suivants : **coin – fardeau - pauvre.**
- 6-Imaginez puis rédigez une suite de cet extrait du texte théâtral.
- 7-Jouez cette scène.

Références bibliographiques

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres.* Bruxelles. De Boeck Duculot.

GOUHIER, Henri. 1989. *Le Théâtre et les Arts à deux temps.* Paris. Flammarion. Id. *L’œuvre théâtrale (1958).* Paris. Aujourd’hui. 1978.

PETITJEAN, André. 2005. « Lire un texte théâtral ». Dans Vincent Jouve (Dir.). *L’Expérience de lecture.* Paris. L’Improviste. P-P. 189-201.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme.* Paris. Credif- Didier.

Cours n° 14. L'importance du théâtre dans l'enseignement du FLE

- Avoir une ambiance amicale entre les apprenants grâce l'apprentissage par le ludique.
- La mise en scène face à l'autre favorise le travail de groupe et détend l'atmosphère de la classe.
- La scène théâtrale permet d'avoir l'estime de soi et la confiance en soi.
- Casser les barrières socio-culturelles et socio-économiques (donner l'opportunité de s'exprimer et de communiquer sans négliger personne en regroupant tous les élèves autour d'une activité théâtrale).
- Permettre et améliorer le passage à l'action.
- Découvrir les centres d'intérêt des apprenants.
- Apprendre les bonnes leçons (morales et éthiques) inconsciemment.
- Former un bon citoyen (bon acteur social).
- Consolider le sens de la solidarité entre les apprenants et la réflexion sur l'Autre.
- Développer les compétences communicatives aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.
- Apprendre par le plaisir et casser les barrières entre les apprenants grâce à l'activité ludique qui favorise la réceptivité, la flexibilité et la prise en charge psychologique de tout type d'apprenant (timides, hyperactifs, autistes, ...).
- Développer les compétences cognitives, métacognitives et interculturelles.
- Développer l'autonomie et la responsabilité chez l'apprenant.
- L'activité et le contexte théâtraux impactent la qualité de la lecture et de la rédaction (connaissances, surtout, référentielles).
- Découvrir les styles d'apprentissage des apprenants.

Références bibliographiques

CANVAT, Karl. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.

GOUHIER, Henri. 1989. *Le Théâtre et les Arts à deux temps*. Paris. Flammarion. Id. *L'œuvre théâtrale* (1958). Paris. Aujourd'hui. 1978.

PETITJEAN, André. 2005. « Lire un texte théâtral ». Dans Vincent Jouve (Dir.). *L'Expérience de lecture*. Paris. L'Improviste. P-P. 189-201.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris. Credif- Didier.