

PERSPECTIVES DIDACTIQUES

DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Jacqueline Biard - Frédérique Denis



NATHAN

Collection « Perspectives didactiques »
dirigée par René La Borderie

Série littéraire dirigée
par Alain Pagès

DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

PROGRESSIONS ET SÉQUENCES

par

Jacqueline BIARD et Frédérique DENIS

Préface de Henri Bonnet
Inspecteur général des Lettres

NATHAN

Équipe éditoriale : Sylviane Brun-Bourguignon, Laure Dercourt,
Dominique Maurel, Léa Verdun

Maquette : Martine De Cagny

Compogravure : Atelier Double B

© Éditions Nathan, Paris 1993.

ISBN 2-09-190250-0

Préface

« Nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué. » Au jeu des citations, l'identification et la datation de celle-ci embarrasseraient plus d'un professeur ; elle est de Lanson et date de 1909. Mmes Biard et Denis, qui en font état dans les premières pages de leur *Didactique du texte littéraire*, ne s'en embarrassent pas et n'en tirent pas argument sur l'évolution du niveau scolaire d'hier ou d'aujourd'hui. Ce n'est pas leur problème. Ce qui les intéresse, c'est de chercher à savoir et à dire ce que peut être le meilleur enseignement littéraire pour les générations actuelles.

Elles conduisent leur réflexion dans le cadre des *Instructions officielles* non pas pour s'y mettre à l'abri ou y manifester un quelconque « respect fétichiste » (selon une de leurs formules), mais parce qu'il peut difficilement en être autrement et surtout parce qu'elles y trouvent des principes actifs de congruence et de liberté. Leur propre liberté ne s'y sent pas à l'étroit et leur expérience de l'enseignement et des concours de recrutement les a rendues particulièrement sensibles à la dialectique de la norme et de l'invention.

N'est-ce pas cette dialectique (ou ce dialogisme) qu'elles trouvent essentiellement à l'œuvre dans la création littéraire et qu'elles mettent en œuvre dans la didactique du texte littéraire ? Elles parlent alors, par exemple, de « dialectique de la structure et de la variante ». Tout l'enseignement est fondé là-dessus : il faut mettre à nu les invariants des types de textes pour qu'apparaissent les signes de la novation et que l'élève aille lui-même du connu à l'inconnu, du repérage à la découverte. Toute la démarche de Mmes Biard et Denis ressortit à cette double articulation et, bien loin d'y perdre sa spécificité, l'œuvre ou le texte littéraire pris en considération à la fois se rattache à une tradition et s'éclaire d'un jour nouveau.

On n'a pas de peine à imaginer à partir de là une conception de la didactique pleinement dynamique. Non seulement on va du simple au complexe, de l'initiation à l'entraînement, du texte singulier au groupement de textes, mais on refait plusieurs fois, à partir d'apprentissages différents ou différenciés, le même type, toujours renouvelé, de parcours. Aucun terme, d'ailleurs, ne revient plus souvent sous la plume de Mmes Biard et Denis que celui de « parcours » et la notion connexe de « séquence », si importante dans la didactique du texte littéraire, est relayée par celle de « macro-séquence ». Tout un profil de déroulement se met ainsi en place dans la durée et il apparaît bien que cette didactique ne prend de sens que dans la ou les « progressions » (autre terme clé de l'ouvrage) que le professeur est capable d'impulser. Ce déroulement, qui

devient « itinéraire » et même « gigantesque jeu de l'oie » dans le cas de l'étude d'œuvre intégrale, ne s'inscrit pas seulement dans la linéarité. On voit se construire des strates et des ramifications, des « niveaux de lecture » (de 1 à 4) sont successivement dégagés, le « feuilleté » du texte est interrogé comme tel. Plus et mieux, c'est d'une sorte de géométrie dans l'espace que participe la didactique du texte littéraire, telle que Mmes Biard et Denis la donnent à comprendre et à pratiquer et telle que la matérialisent parfois schémas et tableaux. Pour elles ce n'est pas seulement une question de « logique du savoir », mais elle relève d'une conception de la littérature que Proust n'aurait pas désavouée : « Dans le monde de la littérature, écrivent-elles, les textes entretiennent de subtiles correspondances, se groupent en constellations, amas d'étoiles. »

A leur suite, le didacticien — mais elles n'emploient pas le terme — devient un découvreur d'étoiles et de constellations. C'est dire que leur travail, pour être systématique et rationnel, n'est jamais rébarbatif et s'accompagne toujours du plaisir de la découverte. La théorie n'étouffe pas la lecture des textes et celle-ci étoffe les considérations de principes, sans pour autant refuser la construction des concepts. Entre théorie et pratique un juste équilibre est gardé et l'économie des textes proposés en support d'analyse permet de dire qu'on bénéficie, en un seul ouvrage, dans un jeu permanent du même et de l'autre, à la fois d'une typologie des textes, d'un « compendium » de méthodes et d'un apport de lectures à la fois fines et justes.

La didactique du texte littéraire que Mmes Biard et Denis élaborent, à l'instar des *Instructions officielles*, dans la variété et la diversification, ne perd pas de vue le public visé, qui n'est même plus celui de Lanson. Elles n'ont pas l'impression de déchoir en reprenant pour l'essentiel les exercices préconisés pour le lycée : lecture méthodique, groupement de textes, étude d'œuvre intégrale, commentaire composé. Les auteurs et les textes sur lesquels elles s'arrêtent sont ceux le plus souvent abordés. Il ne s'agit pas seulement pour elles de faire œuvre directement utile mais de s'en tenir, comme elles l'écrivent, à « une hiérarchie féconde entre quelques grands exercices » comme entre quelques grands textes. Dans cet espace suffisamment vaste il y a place pour toutes les originalités et, surtout, pour toutes les fécondités. Ainsi à propos du commentaire composé, sur lequel se termine l'ouvrage et dont on assure le plus souvent l'initiation à partir de la lecture méthodique, Mmes Biard et Denis mettent l'éclairage, elles, sur le libellé qui n'a pas toujours bonne presse auprès des enseignants et montrent tout le parti qu'on peut en tirer pour aider les élèves, comme elles font se rejoindre, dans cet exercice jugé souvent un des plus littéraires, les chemins de la lecture et ceux de l'écriture. La façon dont elles traitent de l'étude de l'œuvre intégrale, sur l'exemple canonique de *Candide*, n'est pas moins pertinente et... originale. Les diverses entrées et démarches qu'elles pré-

conisent et distribuent montrent combien, avec le même matériau, on peut finalement créer — le mot n'est pas trop fort — des approches autres et de riches combinaisons.

Dans le jugement qu'on peut porter sur l'ouvrage de Mmes Biard et Denis, on retiendra peut-être en dernier ressort l'heureux composé de rigueur et de souplesse qu'il constitue. Nous voulons voir dans cet ultime couple, venant après ceux déjà mentionnés, la parfaite adaptation de la leçon à ses objectifs. Nous reconnaissons cette adaptation dans la façon dont la didactique du texte littéraire est fondamentalement conçue. Celle-ci n'existe pas *in abstracto*, mais modulable et adaptable à souhait. Certes il y a des principes, des savoirs, des procédures avec lesquels Mmes Biard et Denis ne transigent pas. Il y a tout autant un sens et un souci profonds du public auquel on s'adresse. D'où des parcours qui sauront s'arrêter à tel ou tel niveau de lecture. D'où des études d'œuvre intégrale qui emprunteront tel itinéraire plutôt que tel autre, avec des linéaments et des prolongements différents : nous renvoyons en particulier aux quatre « damiers » qui précèdent la construction de la séquence sur *Candide*. D'où l'exemple donné au professeur d'aller, dans sa préparation, presque toujours au-delà de ce qu'il pourra faire avec ses élèves, comme la liaison établie en amont avec ce que ceux-ci ont appris au collège et plus souvent encore en aval vers ce que peut être une didactique du texte littéraire dans l'enseignement supérieur. C'est de didactique à géométrie variable qu'il faudrait parler ou, pour pasticher Victor Hugo, de didactique écoutée aux portes de la pédagogie, une pédagogie nécessairement une et multiple.

Ce qui est sûr, c'est que la didactique que conçoivent et présentent Mmes Biard et Denis est, comme elles le disent de l'étude de l'œuvre intégrale, une école de la liberté bien comprise. Avec elles, le professeur est à bonne école, dans la double perspective de l'enseignement du français : la méthodologie d'une part, la culture littéraire d'autre part.

Henri BONNET
Inspecteur général des Lettres

Introduction

L'enseignement littéraire a-t-il encore une place à tenir dans une société qui privilégie les cultures scientifiques et technologiques, et qui attend de l'école qu'elle « donne un métier » ? Pourtant on reconnaît toujours à la littérature la place essentielle qu'elle occupe dans la formation de la personnalité et dans l'appropriation par chacun de la mémoire collective. Le professeur de lycée est confronté à cette double exigence qui, dans son enseignement, se transforme souvent en une douloureuse alternative : ou, soucieux de transmettre des savoirs constitués en patrimoine, il délaisse les apprentissages méthodologiques, ou, seulement attentif aux difficultés linguistiques de ses élèves, il accorde la priorité, loin devant l'exigence culturelle, à l'acquisition d'outils simples qu'il espère immédiatement réutilisables.

En s'accrochant d'une telle dichotomie, le professeur se condamne à des choix cruciaux et mutilants : sans une certaine connaissance du patrimoine littéraire, il n'y a pas d'accès à une langue avertie de toutes ses ressources, et sans travail sur la langue, une véritable intelligence des œuvres est impossible. C'est dans le texte littéraire même, y compris et surtout avec des élèves en difficulté, que la langue se conquiert réellement : le texte littéraire a cette supériorité sur la communication et sur la littérature de reportage, ainsi que la nommait Mallarmé, qu'il condense, complexifie et rend exemplaires les fonctionnements langagiers, en les rapportant à d'autres scènes (l'imaginaire, l'historique, le collectif, etc.) où chacun, d'une façon ou d'une autre, joue son identité et cherche ses repères.

A l'heure où les contextes d'enseignement sont de plus en plus difficiles, où les savoirs à transmettre sont de plus en plus complexes, la didactique de la discipline peut être le lieu où l'on articule le savoir à l'élève, la culture à l'expression et à la communication, les contenus aux méthodes et aux techniques.

Nous entendons contribuer à une didactique du texte littéraire. La réflexion sur les pratiques professionnelles ne se réduit pas au simple compte rendu de ce qui se fait ou pourrait se faire concrètement dans une classe. Elle dépasse l'exemple pour en montrer les modes d'élaboration, en cerner les limites, en mesurer la portée. Une telle distance critique caractérise bien la didactique qui ne se laisse enfermer ni dans l'expérience ni dans la pédagogie. On en trouvera les marques dans l'écriture même de cet ouvrage qui, par sa typographie, mène constamment la réflexion sur deux fronts à la fois : d'une part, l'exposé des faits, des progressions et des séquences, d'autre part, le commentaire, l'analyse des démarches et la justification des choix.

PREMIÈRE PARTIE

La progression,
le niveau de lecture, la séquence

UN PROGRAMME D'ACTION POUR L'ÉTUDE DU TEXTE LITTÉRAIRE

La progression,
le niveau de lecture, la séquence

Un exemple de séquence

La progression, le niveau de lecture, la séquence

« La didactique est contestée. Contestée par les scientifiques : il suffit de bien connaître sa discipline, l'effort ne consiste qu'à trouver l'explication simple et à "exposer clairement et avec enthousiasme". Contestée aussi par les pédagogues : l'enseignement est un art. Il demande un don, quelques recettes et l'amour des élèves. » (Martinand 1990 : 52)

Qu'il en soit conscient ou non, le professeur est porteur de modèles d'apprentissage qui sont façonnés par son histoire personnelle et sociale, ses valeurs de référence et son rapport à l'institution. Ces modèles, en grande partie opaques, sont constamment travaillés et réajustés sous la pression de multiples contraintes comme celles qui sont liées à la nature des savoirs enseignés, aux démarches des élèves dont les apprentissages — fussent-ils méthodiquement programmés — sont toujours imprévisibles et intempestifs, ou aux demandes, à un moment historique donné, de l'institution scolaire. Pour le professeur de français, ces remaniements ne vont jamais de soi : le double objet de sa discipline — la langue et la littérature — est un lieu privilégié d'investissement de valeurs et de cristallisation de conflits. Jaloux de sa liberté pédagogique, il entend répondre à sa façon aux finalités qui lui sont aujourd'hui assignées : instruire des adolescents et former des citoyens¹. Mais confronté aux nouvelles populations d'élèves qui lui sont confiées et à l'aggravation de l'échec scolaire, sommé de justifier l'efficacité sociale de son enseignement, il vit une sorte de crise d'identité qui le rend méfiant face à la pédagogie et à l'innovation. Pourtant dans cette crise s'expriment de nouvelles interrogations : comment retrouver une crédibilité ? comment introduire plus de rationalité et plus de lucidité dans l'enseignement ? Au-delà des innovations individuelles, peu généralisables, les propositions ne manquent pas. On sait que les professeurs de français rejettent tout ce qui peut les enfermer dans ce qu'ils croient être des préceptes normatifs et qu'ils se désintéressent des recherches qui leur

1. « L'éducation est l'action exercée sur un individu ou un groupe d'êtres humains en vue de l'édifier ou de modeler leur comportement [...]. L'enseignement [...] est une action systématique ayant pour objet d'aider à s'approprier des outils intellectuels, dont ces outils privilégiés que sont les connaissances » (Hadji 1989 : 86).

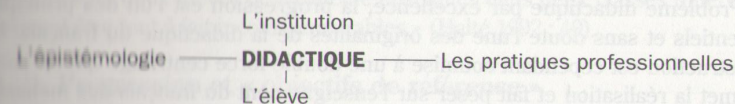
paraissent coupées des réalités de la classe. Ils expriment ainsi une aspiration qu'il convient d'entendre, celle de voir se dessiner de nouveaux champs de réflexion et d'action. « Les maîtres éprouvent les difficultés de l'enseignement ; si les recherches ont pour premier résultat de leur démontrer que celui-ci est presque impossible, elles sont difficilement acceptables. L'enjeu d'une ouverture des possibles est donc décisif » (Martinand 1987 : 30). Il s'agit donc, avec le présent ouvrage, de travailler à ouvrir l'enseignement du français.

En distinguant les composantes qui interviennent et interagissent dans l'enseignement, la **didactique générale** inscrit celui-ci dans des registres qui permettent au professeur de mieux poser et appréhender les problèmes qu'il rencontre. Nous en distinguerons quatre². Le premier registre, *institutionnel*, concerne ce que l'on peut appeler la mise en scène globale de l'enseignement ; il comprend les finalités du système éducatif, à un moment donné, l'organisation des cursus, les Instructions, les programmes, les examens, les manuels, etc. Le deuxième registre, *professionnel*, est celui des pratiques du professeur (organisation du temps, définition des objectifs, articulation des contenus, conception de l'évaluation, etc.). Le registre *psychologique* s'intéresse à l'élève tant du point de vue de son origine et de ses savoirs socio-culturels que du point de vue de son développement cognitif (structures cognitives préexistantes — croyances, connaissances, représentations déjà-là, « schèmes »³ —, stratégies d'apprentissage⁴, etc.). Enfin, le registre *épistémologique* est celui des savoirs ; il concerne la construction des contenus d'enseignement et la structure de la matière telle qu'elle est présentée aux élèves, la réflexion sur les fondements scientifiques et théoriques de ces savoirs, les problèmes posés par l'élaboration et l'utilisation d'une terminologie spécifique, la mise en perspective de l'histoire de l'enseignement de la discipline avec ses enjeux, ses ruptures, ses continuités. Ces registres définissent un champ traversé de tensions : la « didactique ».

2. On y reconnaît les trois pôles du « triangle didactique » sur lequel de nombreuses mises au point ont été effectuées (voir, par exemple, Halté 1992, Pagès 1992 ou Develay 1992 : 63-68).

3. Un schème (ou structure de connaissances prototypique) peut être défini comme un « ensemble structuré et modifiable d'informations représentant des concepts génériques conservés dans la mémoire. Les schèmes représentent le contenu de notre expérience [...]. Ils sont, en ce sens, les prototypes, conservés dans la mémoire, de situations fréquemment vécues qui nous permettent d'interpréter les divers objets de connaissance particuliers qui leur sont apparentés » (Glaser 1988).

4. On désigne ainsi l'« activité originale que déploie un sujet pour effectuer une acquisition » (Hadji), l'« ensemble des opérations effectuées par un sujet dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé » (Meirieu). On distingue, par exemple, les couples suivants : stratégie visuelle/auditive, stratégie de contact/de représentation, réflexivité/impulsivité, approche sectorielle/globale, etc.



Ainsi conçue, la didactique n'est pas un supplément qui s'ajouterait à des disciplines ou des préoccupations traditionnelles (pédagogie générale, méthodologie, sociologie de l'éducation, docimologie...) mais un vaste territoire d'investigation permettant de penser l'articulation entre des savoirs et des pratiques jusque-là cloisonnées. Pour saisir ce qui est en jeu dans un cadre strictement disciplinaire, il faut doubler ce cadre général de **didactiques spécifiques**. Ces dernières se sont développées, au cours de ces vingt dernières années, « sur des problématiques « de l'intérieur », soit en partant des préoccupations, des malaises ou des aspirations des enseignants, chercheurs, utilisateurs ou administrateurs de l'éducation, soit en affrontant des enjeux sociaux comme les besoins économiques de maîtrise scientifique et technologique, ou les échecs de la scolarisation » (Martinand 1990 : 52).

1. La progression : un problème didactique par excellence

1.1. Enjeux et problèmes

Si nous reprenons le schéma global qui vient d'être présenté pour partir des préoccupations des professeurs de français, nous commencerons par explorer un élément appartenant conjointement au champ des pratiques professionnelles et à celui des textes réglementaires. Il existe, en effet, un principe qui peut être l'objet d'un large accord chez les professeurs : c'est celui qui, affirmant la nécessité d'une **progression**, inscrit l'enseignement du français dans **une dynamique du changement**. Soulignant avec force cette exigence — « établir une progression », « soigneusement ménagée », « **organisée méthodiquement** » —, les *Instructions officielles* répartissent et ordonnent les savoirs à enseigner à différents niveaux de l'enseignement, définissent des objectifs de fin de Seconde et invitent le professeur à **imaginer des parcours gradués**. Le professeur sait bien qu'une progression ne saurait être purement cumulative mais il est encore novice face aux problèmes que pose sa construction. Les *Instructions officielles* ne peuvent que lui proposer « des matériaux » successifs : « Le programme peut suggérer mais ne constitue pas une progression ; la présentation de matériaux nombreux y est nécessairement successive mais plusieurs d'entre eux sont généralement à utiliser ensemble pour le même exercice » (1987).

Problème didactique par excellence, la progression est l'un des principes essentiels et sans doute l'une des originalités de la didactique du français. Sa construction est cependant soumise à une double force centrifuge qui en compromet la réalisation et fait peser sur l'enseignement du français des menaces de dispersion et d'éclatement. La première tient à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves. On peut la situer ainsi.

Objectif d'une progression	Enjeu	Force centrifuge
« Établir une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont » (Instructions 1987)	« Se donner l'ambition de voir les élèves atteindre le niveau du baccalauréat » (Instructions 1987)	Diversité et hétérogénéité des élèves

La deuxième est liée à la spécificité disciplinaire. A la différence du professeur d'une discipline scientifique, le professeur de français ne dispose pas, au lycée, d'un découpage prédéfini des contenus à enseigner ; il n'organise pas son cours en chapitres thématiques mais il doit inventer son propre découpage en combinant et en organisant les matériaux qui lui sont fournis par les textes réglementaires. Or le français est une discipline plurielle dont l'objet est double — « la pratique raisonnée de la langue » et « l'étude des textes littéraires » — et dont les savoirs appartiennent à des champs théoriques et culturels divers : linguistique de la langue et de l'énonciation, grammaire de phrase et grammaire de texte, rhétorique ancienne et moderne, poétique des formes et des genres littéraires, métrique et prosodie, etc. (Instructions 1987).

Objet d'enseignement	Enjeu	Force centrifuge
Un double objet : 1- « la pratique raisonnée de la langue et la production de textes variés » ; 2- « l'étude de la littérature » (Instructions 1987)	Mettre en cohérence, articuler et hiérarchiser matériaux et pratiques	Des matériaux divers : - grammaticaux - rhétoriques - linguistiques - stylistiques, etc.

Si l'on perdait de vue les enjeux de la progression tels qu'ils apparaissent dans ces deux tableaux et si l'on cédait aux forces centrifuges qui tendent à diluer tout objectif de cohérence, on obtiendrait à la fois une pulvérisation des contenus et une différenciation pédagogique généralisée conduisant à terme à une sorte de jungle scolaire et fragilisant le caractère national et démocratique de l'enseignement. On a pu déjà en déceler des signes avant-coureurs : « La dispersion est telle que les bagages de connaissances factuelles, conceptuelles,

pratiques de deux élèves de troisième enseignés dans deux classes différentes peuvent être tout à fait incommensurables » (Halté 1992 : 40).

1.2. Progression et « objectifs de référence »

On comprend que l'institution scolaire ait jugé nécessaire de proposer des outils sur lesquels puissent s'accorder le plus grand nombre de professeurs. On pense par exemple aux « **objectifs de référence** » pour la classe de Seconde (1989). L'examen de ce document révèle notamment qu'une progression qui se veut globale (c'est-à-dire qui intègre tous les aspects de l'enseignement : savoirs et méthodes, lecture et écriture, langue et textes littéraires) nécessite la définition préalable de points d'ancrage. Dans les « objectifs de référence », c'est la catégorie de **capacité**⁵ qui joue ce rôle.

Les « objectifs de référence » pour la classe de Seconde dégagent quatre capacités. *Capacité 1* : « maîtriser l'expression orale ». *Capacité 2* : « maîtriser l'expression écrite ». *Capacité 3* : « lire, comprendre, analyser ». *Capacité 4* : « acquérir, réutiliser, inventer ». Le développement de ces capacités est saisi de façon dynamique, à travers une progression en trois « étapes », caractérisées chacune par un titre : l'étape 1 est celle de la « consolidation des acquis du premier cycle » et des « premiers apprentissages propres à la classe de Seconde » ; l'étape 2 vise l'« acquisition des méthodes et des techniques spécifiques à la classe de Seconde » ; l'étape 3, enfin, s'intéresse aux « pratiques conduisant à la maîtrise des travaux proposés en classe de Première ». Chaque capacité est spécifiée par un ensemble de **compétences**⁶ organisées progressivement.

On a bien là un **modèle**⁷ original qui, permettant au professeur d'explicitier ses démarches et son évaluation dans un dialogue clair avec l'élève, résout bon nombre de difficultés pédagogiques.

Cependant son actualisation fait surgir des interrogations. Dans les « objectifs de référence », la dimension épistémologique, présentée comme ressortissant à la responsabilité et à la liberté pédagogiques du professeur, se trouve marginalisée, voire escamotée. Or s'il ne s'attache pas à restaurer ce registre, le professeur est amené à instrumentaliser les savoirs disciplinaires et à en faire de simples « supports » à exercices. Privilégiant les apprentissages exclusivement méthodologiques⁸, il laisse croire aux élèves qu'il existe, indépendam-

5. La conceptualisation de cette notion n'étant pas encore stabilisée, on se reportera à la brochure mentionnée pour comprendre ce qui y est appelé « capacité ».

6. Plus restreinte que la capacité, la compétence désigne, dans ce contexte, un savoir-faire associant des outils et une situation.

7. Représentation théorique et schématique destinée à rendre compte d'une réalité et visant à l'orienter (Hadjj 1989 : 188).

8. On appelle méthode un ensemble de procédés et de techniques visant à provoquer une attitude ou une activité déterminée.

ment de tout contenu et de toute situation, des capacités générales comme restituer, comprendre, réutiliser, inventer, etc. Cela peut même le conduire à désertier le terrain spécifiquement disciplinaire dans l'espoir d'aller trouver, dans une supposée transversalité et dans d'empiriques transferts, des ressources supplémentaires pour la construction de ce qui apparaît, dans l'état actuel de la recherche, comme de bien hypothétiques capacités générales.

Le professeur ne peut ignorer que travailler à développer, par exemple, la capacité « lire » implique que soient définis non seulement la situation et la finalité de la lecture mais encore le type de texte qui va être lu. La lecture n'est pas le simple enregistrement d'un message ne requérant qu'une compétence étroitement linguistique (déchiffrement de suites de mots et des phrases). C'est un mécanisme complexe de construction d'une signification qui mobilise les lectures antérieures emmagasinées dans la mémoire, des connaissances culturelles et idéologiques, des représentations structurées en « schèmes » cognitifs, des modes de raisonnement, permettant de traiter les informations et d'appréhender l'énoncé comme une unité de sens. La capacité « lire » doit nécessairement être spécifiée par un travail épistémologique du professeur sur le substrat spécifique de sa discipline. S'il s'en tient à une formulation générale, il ne peut manquer d'œuvrer, à son insu et malgré lui, à conforter l'idée selon laquelle l'enseignement du français n'ayant pas de contenu spécifique, il pourrait, sans dommage, être réduit à l'apprentissage d'une « langue de service » et de quelques méthodologies, voire de quelques technologies « transversales », applicables dans n'importe quelle situation.

1. 3. Progression et modèles scientifiques

Le versant épistémologique est si décisif que, d'une certaine façon, l'on peut postuler que c'est lui qui distingue la **didactique** de la **pédagogie** et caractérise une didactique disciplinaire.

« On peut affirmer schématiquement que la pédagogie définit des *méthodes*, des *démarches* qui permettent de guider l'élève dans des *apprentissages* variés, et l'on parle par exemple de "pédagogie différenciée" ou de "pédagogie par objectifs". La didactique, quant à elle, s'affirme davantage comme une *réflexion sur ce que l'on nomme les « savoirs savants » et la façon de les transposer — pour tout ou partie — afin de les rendre accessibles aux élèves* » (Rapport de l'agrégation interne de Lettres Modernes 1989 : 22).

Préalablement à toute construction didactique, se pose la question de l'épistémologie des savoirs scolaires dans le domaine du français. Cette épistémologie — qui reste à élaborer — pourrait s'assigner deux pistes de recherche :

d'une part, la définition d'un paradigme organisateur⁹ capable de fournir, au-delà de la nécessaire diversité des exercices, une vision unitaire de la matière et de rappeler l'enseignement à son objet ; d'autre part, la construction d'armatures conceptuelles cohérentes et hiérarchisées.

1. 3. 1. Un paradigme unificateur

Les professeurs commencent à prendre la mesure du changement de **paradigme** qui a affecté leur discipline. Pendant longtemps, la tradition diversifiée de l'**histoire littéraire** a constitué la discipline de référence pour l'enseignement du français. Elle déployait son ensemble cohérent de théories, de données constituées (dates, œuvres, faits, circonstances), de méthodes (connaissance de la biographie, du « contexte », etc.), de concepts¹⁰ (les siècles, les périodes, les mouvements ou les écoles, les idées, les écrivains, les genres) et de pratiques (notamment l'explication de texte).

Son essor a coïncidé avec la disparition de la **rhétorique** scolaire qui était orientée vers la production de discours et qui ne pouvait plus répondre au développement d'une demande sociale de formation se manifestant par l'entrée au lycée d'une population qui en était jusque-là exclue. « Nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué. Nous avons aujourd'hui des élèves dont le plus grand nombre nous arrivent de leurs familles mal préparés à étudier d'une manière littéraire la langue et la littérature françaises » (Lanson 1909).

Avec le développement de l'histoire littéraire et le « retour au texte » qui l'a accompagné, les rapports d'une école — et plus largement de toute une société — à ses textes littéraires ont été transformés. A une culture rhétorique destinée à permettre aux élèves de produire des discours (Genette 1966 : 23-42) s'est substituée une culture du commentaire (l'histoire littéraire), fondée sur un « perpétuel entretien », une relecture et une réactualisation des textes fondateurs (Barthes 1985 : 11-12).

⁹ L'expression de *paradigme organisateur* (ou *unificateur*) désigne ici un modèle de cohérence déterminant des faits significatifs et des principes clés et formant une sorte de contexte dominant du sens aux différents savoirs. Cette notion, utilisée par Kuhn (1982), est reprise par Develay : le paradigme organisateur est « la matrice disciplinaire », « le cadre de référence », « le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée », « le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur le contenu disciplinaire et en permet la cohérence » (1992 : 43-46).

¹⁰ Le terme de *concept* désigne ici une « idée générale abstraite qui se constitue par abstraction et généralisation » et qui a un pouvoir explicatif (Develay 1990 : 9-12).

Paradigmes	Paradigme discursif de la rhétorique	Paradigme textuel de l'histoire littéraire
Disciplines de référence	La rhétorique antique (rhétorique du discours persuasif) et la rhétorique classique (rhétorique de l' <i>elocutio</i> , en particulier des figures de style)	L'histoire littéraire comme « science » de la littérature (la philologie, l'histoire, la biographie)
Statut de la littérature	Un modèle à imiter et un instrument à fabriquer d'autres discours	Un objet d'étude scientifique et de connaissance
Objectifs pédagogiques	Produire des discours	Tenir un discours sur les textes (explication et dissertation)

La légitimité de l'histoire littéraire est aujourd'hui remise en cause sous l'effet de pressions multiples, externes (transformations économiques, sociales, culturelles...) et internes à l'enseignement. Ont surgi de nouvelles perspectives (linguistique, poétique, rhétorique, stylistique, etc.) qui mettent au cœur des préoccupations la réflexion sur les langages et les « formes » et rendent envisageable le choix d'une discipline de référence capable de fédérer les activités de la classe et de servir de paradigme.

Par ailleurs, la mise en place de la « lecture méthodique » — type d'explication de texte mis en place par les dernières *Instructions officielles* — a transformé les pratiques pédagogiques : on privilégie les procédures et les processus de construction du sens ; l'élève est placé au centre de l'activité de lecture et si le professeur est amené à proposer « une histoire littéraire chronologiquement organisée » pour éclairer historiquement les textes, « c'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire ». Est ainsi reléguée à l'arrière-plan l'histoire littéraire avec son érudition et ses méthodes d'explication.

Un paradigme de substitution, là où se rejoignent l'évolution de la discipline et la transformation des pratiques d'enseignement, paraît se dessiner, autour de deux champs : la **poétique** et la **nouvelle rhétorique**.

Les textes officiels prescrivent l'étude des « formes » littéraires comme outil d'analyse des modes de fonctionnement textuel. Ce faisant, ils désignent implicitement une poétique restreinte¹¹ comme « perspective de lecture » ; en elle on peut voir la composante d'un nouveau paradigme disciplinaire.

11. La poétique générale, quant à elle, a pour vocation d'étudier les œuvres du point de vue des structures linguistiques pour en découvrir la spécificité littéraire (la « littérarité »).

I poétique restreinte

« PERSPECTIVES DE LECTURE. [...] La référence aux formes et aux genres littéraires. Il existe de nombreux principes de classification des textes. Dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre, poésie, etc.) est essentielle. Elle permet aux élèves de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre, pour s'y soumettre ou s'en libérer, enfin de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu » (*Instructions officielles* pour la classe de Seconde).

La poétique ainsi définie s'attache notamment à l'examen des codes, des conventions et des contraintes qui régissent les possibles du discours et les modes d'apparition des textes. Il s'agit de tisser des relations entre les œuvres et l'ensemble des normes (linguistiques, discursives, littéraires, institutionnelles, etc.) qui en règlent la production ; loin de tout présupposé normatif, le recours aux types et aux genres — conçus comme contraintes textuelles — relève d'une approche pragmatique et apparaît particulièrement féconde.

« La poétique devrait mener vers une pédagogie nouvelle de la littérature [...]. Cet enseignement de la littérature, en continuité avec un enseignement de la langue comme production et non grammaire abstraite, intégrant les textes passés comme productions et non modèles sacralisés, ferait de la culture une création critique » (Meschonnic 1989 : 154-155).

Le deuxième champ est constitué par ce que les *Instructions* appellent « la rhétorique moderne ».

II rhétorique moderne

« La rhétorique ancienne, qui était celle de l'orateur et de l'écrivain, distinguait, dans l'étude et la production des textes, l'invention — ou recherche des idées —, la disposition — que nous appellerions plutôt composition et plan — et l'élocution — c'est-à-dire l'expression et le style. Cette distinction garde son intérêt [...]. La rhétorique moderne renouvelle cette étude. Elle concerne à la fois l'auteur et le lecteur. Elle procède à une analyse plus systématique des moyens par lesquels s'enchaînent les phrases. Surtout elle s'interroge sur les conditions dans lesquelles un texte oral ou écrit est produit ou reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les différents types de textes, qu'elle permet de mieux distinguer et définir. Elle fournit des appuis à l'étude des textes littéraires. »

Cette rhétorique est à même de fournir une toile de fond cohérente aux savoirs et aux pratiques scolaires d'écriture et de lecture, en ce qu'elle garde les parties chères à la rhétorique ancienne et qu'elle y ajoute les investigations nouvelles rassemblées en « rhétorique moderne ».

Rhétorique ancienne	Rhétorique moderne
Production du discours : - invention - disposition - élocution	Étude du discours, intégrant de multiples apports : - la linguistique et la grammaire textuelles (enchaînement des phrases) - l'histoire littéraire renouvelée (conditions de production et de réception) - la linguistique de l'énonciation (situation de discours ; structure et marques de l'énonciation) - les typologies textuelles - la pragmatique (le lecteur et les lectures)

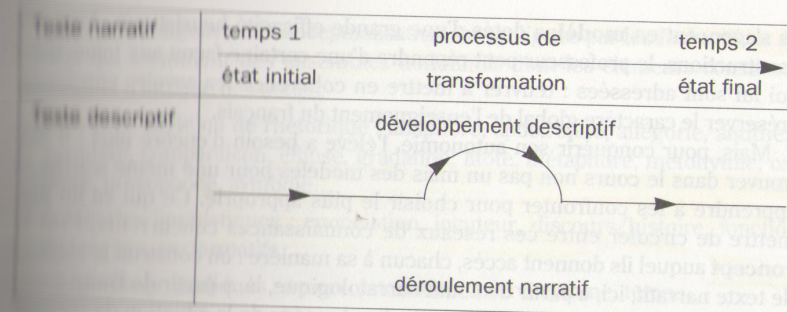
La rhétorique dans les Instructions officielles

L'intersection de la poétique et de la rhétorique met en relief la nécessité d'une « classification des textes » générant la catégorie de type (« type d'écriture », « types de textes ») ; leur articulation définit la matrice scientifique d'un nouveau **paradigme** à partir duquel pourrait se constituer une épistémologie spécifique à l'enseignement du français recentré sur le texte.

1. 3. 2. Des contenus organisés en modèles

On sait bien que les **connaissances** ne se transmettent pas mais sont **reconstruites** et l'on connaît mieux aujourd'hui le laboratoire du professeur : il simplifie sa science pour la vulgariser mais, dans ce geste même par lequel il coupe les savoirs savants de leurs postulats et les extrait de leur champ de constitution, il travaille à tisser de nouveaux liens entre les objets qu'il a retenus de façon à **élaborer avec sa classe des modèles cohérents et variés**. Depuis une dizaine d'années, les manuels scolaires facilitent la tâche. Encore faut-il que le professeur, qui ne peut se contenter de paraphraser tel ou tel ouvrage, connaisse le champ de constitution des modèles qui y sont proposés.

Prenons l'exemple d'un domaine maintenant bien exploré, celui de la description et de la narration. Deux livres peuvent servir de repères. Le manuel intitulé *Techniques du français. Argumenter. Lire. Rédiger* (Boissinot et Lasserre 1989 : 33-36) caractérise le texte de type narratif par la présence de trois stades (état initial, processus de transformation, état final) et par une progression qui s'organise « en rapport avec le déroulement des événements dans le temps ». Le texte de type descriptif se présente « comme l'agencement de termes qui se rapportent à des éléments du réel distribués dans l'espace », « c'est l'appartenance à un même champ lexical qui est un principe organisateur ».



Dans *Le Français en Seconde. Méthodes. Soutien. Approfondissement* (Pagès et alii, 1993 : 159-161), un autre modèle apparaît articulant deux couples de notions : discours/récit, texte descriptif/ texte narratif. « Les *récits* (ou les *histoires*) effacent l'émetteur et le destinataire et privilégient l'usage de la troisième personne. Les temps des verbes s'organisent autour du passé. Le *texte descriptif* Il présente une réalité dans l'espace (des objets, des personnages...), en indiquant quels sont les éléments qui la composent. Le *texte narratif*. Il met en scène des personnages, et présente le déroulement d'une action dans le temps, en montrant comment elle évolue et se transforme. »

	Temps généralement utilisés	Caractéristiques stylistiques
Texte descriptif	Temps du récit (prédominance de l'imparfait)	Nombreuses indications spatiales
Texte narratif	Temps du récit (alternance entre le passé simple et l'imparfait)	Importance des indications chronologiques

Les deux auteurs cherchent à définir les mêmes concepts, en l'occurrence de quoi fonder une typologie des textes ; mais ils construisent des modèles différents : le premier s'inspire de la narratologie, le second retient des catégories grammaticales (« les temps utilisés ») et des « caractéristiques stylistiques ». Leurs ouvrages montrent bien comment se constitue, à partir d'un matériel initial des **contenus**, un premier niveau d'abstraction (le **modèle**), et comment, derrière le modèle, se profile la construction du **concept**.

1. 3. 3. Des connaissances aux concepts

On peut appeler **contenus** les connaissances de notions, de faits, de techniques, de méthodes, de modes de raisonnement. Enseignés de façon disjointe, les contenus restent inopérants mais combinés, hiérarchisés et finalisés,

ils s'agencent en **modèles** dotés d'une grande efficacité heuristique. Avec ces constructions, le professeur peut répondre d'une certaine façon aux injonctions qui lui sont adressées : œuvrer à mettre en cohérence les savoirs enseignés, préserver le caractère global de l'enseignement du français.

Mais, pour conquérir son autonomie, l'élève a besoin d'encre plus : il doit trouver dans le cours non pas un **mais des modèles** pour une même activité et apprendre à les confronter pour choisir le plus approprié. Ce qui va lui permettre de circuler entre ces réseaux de connaissances concurrents, c'est le **concept** auquel ils donnent accès, chacun à sa manière : on construit le concept de texte narratif, ici, à partir de l'outil narratologique, là, à partir de l'outil grammatical et linguistique, ailleurs, à partir des données de la situation de communication. Par ces **manipulations**, on s'extrait peu à peu de l'expérience isolée, on se dégage de l'exemple ponctuel pour se constituer une panoplie de catégories. Ce qui s'acquiert ainsi, c'est, tout compte fait, cette aptitude à la conceptualisation dont on sait le rôle majeur qu'elle joue dans le développement des capacités d'argumentation écrite.

Il convient donc de distinguer connaissances et concepts non pour les opposer mais pour mieux les articuler. La différenciation de ces deux sortes de savoirs n'est pas nouvelle.

J.-P. Astolfi (1986 : 34) les spécifie ainsi : « On appellera plutôt *connaissances* une série de données repérées, sues, comprises, apprises, restituées, sans que ces adjectifs représentent aucun caractère péjoratif. [...] On appellera plutôt *concept* la capacité à faire fonctionner les distinctions qui ont été construites sur un exemple, à examiner si elles sont pertinentes ou non dans un autre cas, à en chercher les limites de validité. Ce qui caractérise le concept ainsi défini, c'est la place donnée à son caractère prévisionnel, prédictif. [...] Les concepts fonctionnent comme des structures mentales utilisables dans divers champs. » Il synthétise son analyse dans le tableau suivant.

Pour les concepts	Pour les connaissances
Les outils intellectuels disponibles	La « bibliothèque » mentale d'énoncés stockés et organisés
La prévision possible dans des situations nouvelles, grâce à ces outils	Le rappel en mémoire et la restitution à bon escient
Le petit nombre de structures réinvestissables	Le nombre élevé et cumulatif d'informations
La dissociation des concepts et des exemples (c'est-à-dire le caractère abstrait des concepts)	L'adhérence à un ou deux exemples qui tiennent lieu de loi
La centration sur les relations	La centration sur les éléments
La valorisation d'un processus, d'une dynamique intellectuelle	La valorisation d'un produit, d'un état de connaissance

Une telle exigence de conceptualisation est soulignée par les *Instructions officielles* qui identifient des **ensembles notionnels** dont les éléments constituent des **outils d'analyse des textes**.

figures de style ou de rhétorique : anaphore, apostrophe, allégorie, antithèse, asyndète, comparaison, ellipse, gradation, litote, métaphore, métonymie, oxymore, prosopopée, symbole...

catégories linguistiques : énonciation, locuteur, discours/histoire, fonctions du langage, performatifs...

catégories prosodiques : accent, intonation, mètre, rythme, tempo...

catégories narratologiques : histoire, narration, récit ; temps de l'histoire ; temps du récit ; narrateur ; héros ; focalisation ; scène, sommaire, ellipse...

catégories dramaturgiques : action, intrigue ; acteur, personnage, actant ; exposition, nœud, péripétie, dénouement ; monologue, stichomythie, quiproquo, aparté ; gestuelle...

catégories stylistiques : ton ; parodie, humour, pastiche ; enchâssement, circularité ; mise en abyme...

catégories logiques : analogie, hypothèse, induction/déduction, paradoxe, postulat, syllogisme...

catégories esthétiques : baroque, classique ; burlesque, héroï-comique ; grotesque, sublime ; élégiaque, épique, lyrique ; pathétique, dramatique, tragique... (*Instructions officielles* de Première).

Dès lors, en quoi peut consister l'activité du professeur face à ces ensembles ?

1. D'abord, il convient de mener un travail d'exploration terminologique.

Il faut dégager les problèmes les plus *typiquement didactiques* en matière de langue et de discours, c'est-à-dire ceux qui tout à la fois polarisent des difficultés pédagogiques naissant au sein même des pratiques d'enseignement et se réfèrent à des points d'achoppement théoriques internes à la discipline et transdisciplinaires. Ils s'inscrivent dans des considérations sur l'organisation, le fonctionnement, la dénomination des savoirs constitués et transmis. On peut citer la *terminologie* et plus généralement le *métalangage* : à travers l'hétérogénéité terminologique, apparaissent la diversité des écoles linguistiques, la dimension historique des conceptions, la complexité de l'acte de classer, typologiser et dénommer ; plus généralement, c'est tout le *problème des activités métalinguistiques* qui est ici en cause avec la dimension des *apprentissages*. (Chiss 1989 : 51-52).

Quelques perspectives de recherche se dessinent.

Le professeur lève les ambiguïtés en sachant différencier les sens spécialisés et le sens usuel d'un terme, celui auquel les élèves vont spontanément se référer.

Exemple : discours	
Catégorie usuelle	Faire un discours politique
Catégorie grammaticale et linguistique (l'énonciation)	Modes de citation : discours direct/indirect/indirect libre Types d'énoncés : discours/énoncé historique Langue/discours
Catégorie narratologique	Récit/discours
Catégorie rhétorique	L'art oratoire, l'éloquence
Catégorie esthétique	Les <i>Discours</i> de Ronsard

- Il resitue une notion à l'intersection de ses différents champs d'inscription (rhétorique, linguistique, narratologie, etc.).

Notions	Champs d'inscription
<i>argument</i>	catégorie logique (argument et argumentation), catégorie dramaturgique (l'argument d'une pièce de théâtre)
<i>ellipse</i>	figure de rhétorique et catégorie narratologique (ellipse d'information)
<i>fable</i>	genre littéraire, catégorie narratologique (la fable brechtienne), fable/légende/mythe
<i>point de vue</i>	catégorie de l'argumentation (point de vue/opinion/thèse) et catégorie narratologique (point de vue narratif/focalisation)

- Il explicite les relations qui s'établissent entre différentes notions (la plupart d'entre elles fonctionnent par paire ou par triade) et appréhende des réseaux conceptuels.

Notions	Champs d'inscription	Réseaux
<i>anaphore</i>	1. catégorie stylistique 2. catégorie linguistique et grammaticale	1. anaphore-répétition- effet de rythme 2. anaphore/cataphore anaphorique/déictique
<i>thème</i>	1. catégorie de la grammaire textuelle 2. catégorie sémantique et littéraire 3. catégorie sémantique et narratologique	1. thème/rhème 2. thème et motif 3. thème et isotopie

Une recherche de hiérarchisation complète le travail d'exploration terminologique.

En elucidant des ensembles notionnels, le professeur les a déjà plus ou moins organisés ; il faut maintenant qu'il leur donne du relief en choisissant quelques concepts particulièrement vivants pour un niveau de classe donné. On verra, dans les autres parties de cet ouvrage, les choix qui sont proposés, en fonction de situations précises d'apprentissage.

À un niveau d'enseignement déterminé, il serait nécessaire de hiérarchiser les concepts de manière à entrevoir ceux qui ont un pouvoir explicatif supérieur aux autres et les emboîtent à la manière de poupées gigognes. Ainsi peut-on prévoir que, pour une discipline déterminée, à un niveau de classe donné, il soit possible de pointer quelques concepts intégrateurs autour desquels tous les autres prennent sens » (Duvellay 1990 : 12).

Avant de refermer le volet proprement scientifique, une remarque est encore nécessaire. Le professeur sait que les concepts ayant d'abord une valeur opératoire, l'excès de rigidité peut être aussi dommageable que l'absence totale de principe. C'est donc en fonction des objectifs qu'il a définis, des besoins de sa classe et de l'avancement de la progression que le professeur construit avec ses textes un outillage conceptuel adapté. Ici, une notion aura le statut de simple connaissance ; là, elle deviendra un véritable concept et sera enseignée au niveau de formulation et de complexité requis par la situation d'enseignement. Ainsi, dans un premier temps, la notion de texte descriptif est une connaissance : identifier un texte comme descriptif en en définissant les limites et quelques stratégies majeures peut constituer un premier objectif. Dans un deuxième temps, le texte descriptif devient un concept qui draine d'autres ensembles notionnels (description, focalisation, énonciation...) et s'articule au narratif pour rendre compte d'une écriture romanesque par exemple. A un autre degré, à travers le texte descriptif, c'est le concept même de type qui est interrogé et combiné à d'autres catégories (le registre, le genre, etc.).

1.4. Progression et cursus scolaire

En point de vue scientifique, le professeur dispose, avec les textes réglementaires, d'une matrice épistémologique constituée d'une ébauche de paradigme et d'une taxinomie conceptuelle. Il lui reste à découvrir ce que pourraient être les grandes lignes d'un modèle de progression didactique ancrée dans une spécificité disciplinaire — « l'étude et la pratique des textes » — et plus précisément, puisque c'est la littérature qui fait l'identité et l'irréductibilité de l'enseignement du français, une progression d'ensemble enroulée autour du fil qui constitue le texte littéraire.

1. 4. 1. Le statut du texte littéraire au lycée

Au lycée, le texte littéraire est appréhendé dans le cadre de la lecture d'une œuvre intégrale ou à partir d'une problématique construite par le professeur et à découvrir par l'élève (le groupement de textes). L'objectif est de munir l'élève d'une panoplie de savoirs, de concepts et de méthodes qui lui permettent de lire, de façon autonome, une page littéraire isolée, selon la double convention implicite, de feu l'explication de texte, explicite, du commentaire composé, qui veut qu'on sache rendre compte d'un texte sans en connaître de l'auteur ou de l'œuvre autre chose que le nom.

De là le statut particulier du commentaire composé. Avec cet exercice, l'élève est censé se reporter mentalement à la **panoplie de références** qu'il a élaborée, pour construire, à la place du contexte dont il est privé, son propre contexte de référence, véritable **horizon de lecture** grâce auquel il peut appréhender un texte dont *a priori* il ignore tout. A cette pratique, le professeur comprend que l'élève s'est construit son savoir : il a extrait ses connaissances du domaine dans lequel il se les est appropriées, il les a constituées en outils pour aborder une situation inédite et s'est décentré par rapport au discours du maître. Ces opérations de **décontextualisation** et de **recontextualisation** donnent au professeur des informations sur ce que doit être l'apprentissage : il convient, **en amont**, de proposer des approches diversifiées du texte littéraire, **de multiplier les problématiques** (historiques, génériques, thématiques ou plus spécifiquement textuelles) et d'imaginer des topiques de concepts clairement articulés.

1. 4. 2. Le statut du texte littéraires dans le Supérieur

Si les problèmes de la liaison Troisième-Secondaire sont maintenant bien défrichés, en revanche, ceux qui concernent la liaison Secondaire-Supérieur sont encore peu explorés, notamment en ce qui concerne les études supérieures littéraires. Il est nécessaire pourtant de se situer dans une telle perspective : le professeur de lycée a tout à gagner à savoir ce qui se passe par exemple dans une classe de Lettres Supérieures ou à l'Université, ne serait-ce que pour inscrire son enseignement dans une continuité scientifique efficace ou pour informer et guider ses élèves dans leur choix d'orientation.

Après les études secondaires, le texte littéraire change de statut. Pour l'enseignement secondaire, s'est profilée une progression en vue de la constitution d'un **catalogue de références**, soutenu par un savoir qui autorise les **découpages en genres et mouvements littéraires** et mette en œuvre des **opérations de classement** : l'élève rapporte le cas à l'espèce, le **texte singulier** qu'il lit à la « norme » construite à partir de la confrontation d'autres textes. Au-delà du

lycée va s'opérer un renversement qui mènera, cette fois, de la norme de référence à la spécificité du texte.

Niveaux d'études	Secondaire	Début des études littéraires supérieures
Mouvement de la progression	Du texte à la culture De la singularité du texte à la constitution d'un répertoire de références (culturelles, conceptuelles, historiques, etc.)	De la culture au texte De la généralité des formes (typologies, genres) à la spécificité du texte
Textes de référence	Les grands textes classiques	Les textes atypiques
Objectifs de l'analyse littéraire	– Décrire un fonctionnement textuel produisant des effets de sens – Communiquer une expérience de lecture	– Élaborer un discours du savoir – Produire une écriture critique

Au début des études supérieures, on va, par exemple, confronter ses savoirs à des textes autres, atypiques, pour lesquels le lecteur est démuné de « grilles », déplacer les enjeux du thématique au problématique en s'attachant aux marques qui permettent de saisir la spécificité des langages et en questionnant l'existence même des « frontières » (entre genres, entre types de textes, entre écoles littéraires) ; on va installer et définir des catégories esthétiques complexes (le baroque, le burlesque, l'épique, etc.) ou encore travailler sur des phénomènes de « chevauchement » (la théâtralité en dehors du texte de théâtre, le poétique dans le dramatique, etc.). S'appuyant sur les apports de la critique moderne, l'investigation du texte remontera de l'« infiniment perceptible », du détail scriptural et stylistique (la métaphore et la métonymie chez Proust, l'hypotaxe chez Madame de La Fayette, le discours indirect libre chez Flaubert, etc.), jusqu'aux processus de la création littéraire et de l'écriture.

1. 4. 3. L'articulation Secondaire-Supérieur

Tout texte littéraire se situe nécessairement au carrefour de contraintes externes (ne fût-ce que par son appartenance à une école, ou par son acquiescement, même tacite, à une esthétique) et internes (le rôle du passage, sa place et sa fonction à cet endroit, dans l'économie générale de l'œuvre). Ces exigences pèsent sur la fabrication du texte — seul objet, en définitive, de l'explication littéraire ; à rebours, l'analyse conduite en classe mène le jeune lecteur à une

prise de conscience de plus en plus lucide de ce qui, externe au texte et pourtant interne au champ de la littérature, travaille le texte. Le questionnement visant le texte doit permettre à des élèves du Secondaire d'acquiescer ce mode de réflexion et de se constituer ainsi, au terme d'un certain nombre de séquences, un ensemble de références, décantées à travers l'usage d'une typologie des textes et finalement sédimentées, dans leur mémoire, en données culturelles. Une fois que ces mécanismes sont acquis, à l'issue du Secondaire, le travail de l'explication va pouvoir ajouter un niveau de lecture supplémentaire, opérer une sorte de renversement dialectique qui ferait partir l'élève à la recherche, non plus de ce qu'il peut reconnaître et rapporter à un savoir déjà constitué ou repérer comme spécifique au texte mais de ce qui se révèle irréductible à toute grille préétablie. Plus généralement, au-delà du lycée, sont explorées les limites de la discipline.

Loin de dénigrer les observations menées sur le texte et les analyses qui en ont découlé, opérations absolument nécessaires et fondamentales, une telle attitude permet, au contraire, à partir des informations obtenues, d'en dépasser les limites, de sauter de l'explication (décrire le texte et son fonctionnement) à l'interprétation (s'interroger sur la création littéraire : pourquoi ce paragraphe, ou même cette phrase-là, à cet endroit-là, avec ces mots-là, dans cet ordre-là ?).

Le renversement entre les objectifs du Secondaire et ceux du Supérieur ne saurait s'instituer en hiatus. Dans la constitution du savoir, l'enseignement supérieur prend efficacement le relais du lycée qu'il complète en le dépassant. La lecture, au lycée, multiplie les typologies et les références. C'est dans cette multiplication même que les élèves découvrent la possibilité de niveaux de lecture différents : ainsi s'élabore une première stratification des approches, pratique que l'entraînement au commentaire composé a renforcée, et que l'enseignement supérieur va généraliser et complexifier.

2 Des outils pour construire des progressions

2. 1. Les grilles de lecture

2. 1. 1. Trois exemples

La nécessité de munir les élèves de lycée d'outils de référence a fait naître de multiples dispositifs dont les plus remarquables sont la **grille de lecture** et le **référentiel d'analyse**. La grille de lecture se présente comme un déploiement ordonné de questions. Déchargé de la tâche d'invention des questions, l'élève est rendu plus disponible pour la lecture du texte à laquelle il peut consacrer l'essentiel de ses efforts. Deux types de grille existent : la **grille unique**, présentée comme applicable pour tous les textes, et la **grille spécifique**, destinée à la lecture d'un texte particulier.

On trouve un modèle abouti du premier type dans l'ouvrage *L'Analyse des textes littéraires* (Camelin et al. 1986). Cette grille définit six « entrées » thématiques : les questions générales proposées dans les *Instructions officielles* : « Le professeur peut, à l'occasion, demander [aux élèves] d'examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite alors à se poser les questions suivantes : de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? où ? quand ? comment ? » On renoue avec les lieux de la rhétorique traditionnelle, réservoir de questions et procédé mnémotechnique — *quīs ? quid ? ubi ? quibus auxiliis ? cur ? quomodo ? quando ?* — pour constituer une sorte de nouvelle topique. A l'intérieur de ces « entrées », sont regroupées des questions qui ont la particularité de proposer une **saisie du texte à travers un ensemble d'indicateurs**¹² (y a-t-il des marques de la première personne ? etc.).

1. ASPECT DU TEXTE

Comment le texte se présente-t-il : en vers ou en prose ? Dans le premier cas, quel type de vers est employé ? Forme-t-il un seul bloc ou est-il divisé en paragraphes ou en strophes ? [...]

2. PERSONNAGES

A- *Locuteur*. Trouve-t-on dans le texte la première personne (du singulier ou du pluriel) sous la forme de pronoms personnels, de pronoms-adjectifs possessifs, d'impératifs ? Combien de fois apparaît-elle et à quels moments du texte ? [...]

B- *Interlocuteur* [...]

C- *Troisième personne* [...]

D- *Relations entre les personnages* [...]

3. CADRE SPATIO-TEMPOREL

A- *Espace* [...]

B- *Temps* [...]

4- SYNTAXE

A- *Disposition typographique* [...]

B- *Modes* [...]

C- *Particularités* [...]

D- *Textes en vers* [...]

5- INSISTANCES DU TEXTE

A- *Répétitions* [...]

B- *Champs lexicaux* [...]

12. Éléments grâce auxquels on reconnaît, dans le texte, la présence d'un phénomène déterminé.

C- Comparaisons et métaphores [...]

6. CONVERGENCES DES PARCOURS

A- *Structure*. À partir des observations que vous venez de faire, quelle structure voyez-vous apparaître dans ce texte ? Quels en sont les différents mouvements ? Comment sont-ils articulés ?

B- *Lignes de force*. Voyez-vous des points de convergence entre les différents relevés et hypothèses que vous venez d'effectuer ? Vous permettent-ils de préciser les principales caractéristiques du texte ?

La grille spécifique est bien représentée dans le dernier ouvrage d'A. Boissinot (1992 : 59) qui propose un modèle de synthèse pour la lecture des textes argumentatifs. Le questionnaire est inclus à l'intérieur de trois champs d'application (l'énonciation, le lexique, l'organisation) et se développe en une démarche progressive qui part d'observations et de repérages, déjà informés par une analyse du texte, pour déboucher sur la mise au jour de l'organisation du texte appelée, « circuit argumentatif ».

Grille de lecture du texte argumentatif

Observation du texte	Énonciation	Lexique	Organisation
	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les pôles énonciatifs en présence ? Y a-t-il des modalisateurs valorisant ou dévalorisant un point de vue ? Quelles sont les marques de la subjectivité en faveur ou défaveur d'une thèse ? 	<ul style="list-style-type: none"> À quels champs lexicaux contradictoires le texte fait-il référence ? Peut-on repérer dans le texte des réseaux sémantiques en opposition ? 	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les éléments qui renseignent sur l'organisation du texte : <ul style="list-style-type: none"> disposition typographique ? progression thématique ? connecteurs argumentatifs ? procédés rhétoriques ?
La dynamique du texte	<ul style="list-style-type: none"> Comment les différents indices sont-ils répartis dans le texte ? Y a-t-il des évolutions susceptibles de renseigner sur la progression du texte ? 		
Le circuit argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> Quelles sont les thèses en présence ? Sont-elles formulées explicitement ? Où ? Quels sont les différents arguments ? À quelle thèse se rattachent-ils ? Comment sont-ils agencés ? 		

Le référentiel d'analyse, quant à lui, se distingue de la grille de lecture en ce qu'il fournit non pas un questionnaire mais une « boîte à outils », un arsenal de connaissances structurées, formalisant le fonctionnement d'un type de texte. A. Rivara en construit un modèle (1987 : 96-100) que nous présentons simplifié.

Modèle théorique de la « description » et particulièrement de la représentation de l'espace et du temps.

LE TEMPS

1. Temporalité du récit et durée
2. Ordre du récit
3. Structures de la durée
4. Représentation de la durée comme un temps figé en espace

L'ESPACE

1. Dimensions, cadrages, focalisation
2. Oppositions signifiantes
3. Mouvements et parcours; immobilité
4. Peuplement de l'espace : objets ou être vivants
5. Vocabulaire de la référence et de la caractérisation

RELATIONS ESPACE-TEMPS

FONCTION DE LA DESCRIPTION

1. Idéologique
2. Symbolique
3. Poétique
4. Littérale

2. 1. 2. Intérêts et limites des grilles

Les grilles de lecture comme les référentiels d'analyse sont des outils importants. Avec eux, les élèves sont dotés d'outils heuristiques, mnémotechniques et prédictifs. La vertu principale de ces grilles est cependant de permettre une représentation unifiée de la démarche de lecture ou du texte à lire ; en ce sens, ces modèles sont avant tout, pour les élèves, une aide à la représentation. Le professeur doit veiller à en préserver le caractère évolutif et engager un travail d'enrichissement et d'adaptation. Il doit également s'attacher à ne pas en faire des modèles explicatifs ou des grilles anhistoriques de compréhension des textes qui renforceraient, chez les élèves, les stéréotypes scolaires contre lesquels par ailleurs il s'insurge (« De tous temps, le roman... »).

Cela dit, ces outils opérant à un même et unique niveau d'analyse, la tâche du professeur qui veut différencier et hiérarchiser l'apprentissage reste entière. Doit-il commencer par morceler sa grille pour n'en retenir que quelques questions et se condamner ainsi à n'appréhender que des fragments de sens ? Doit-il, au contraire, en utiliser à chaque fois toutes les entrées ? dans ce cas, comment concevoir la graduation de l'apprentissage ? Si la construction d'une progression qui mime ou suive le développement psychologique et cognitif de l'élève est difficilement envisageable, le problème didactique de la **progression** reste entier.

Quand il est posé, ce problème l'est dans un cadre bien particulier, celui de la **pédagogie par objectifs** et de l'évaluation de niveaux de performance. Dans ce cadre-là, les propositions ne manquent pas : « Explicitation pour nous-mêmes [les professeurs], compte tenu de notre formation et de notre culture, de l'ensemble de nos modèles de synthèse et des instruments d'analyse que nous sentons le plus capables et le plus désireux de donner aux élèves pour chaque type de texte [...]. Choix, en équipe et avec les instances institutionnelles, des modèles de synthèse et des instruments pour chaque cycle d'enseignement. Accord sur un ensemble de compétences à faire acquérir aux élèves et constituant un cadre de travail. Définition pour chaque modèle et chaque compétence du niveau de performance qui sera requis à l'issue de chaque cycle ; par exemple quels objectifs intermédiaires dans l'analyse des structures de l'espace dans une description ? Construction du référentiel des élèves pour l'écriture de textes narratifs mais aussi pour les autres productions attendues, avec définition du niveau de performance attendu » (Rivara 1987 : 93).

En réalité, toute la difficulté vient de ce que l'on sépare, pour l'élève, le texte considéré comme support, de l'outil qui, superposé au texte, permettrait de le rendre transparent et de le comprendre. A cette *doxa*, on peut présenter une objection majeure. Si le professeur veut mettre en place un apprentissage progressif, cette graduation ne peut venir, après coup, segmenter un matériau déjà constitué qu'est la lecture. En fait, le professeur construit ses outils dans le même mouvement et dans le même temps qu'il élabore sa lecture. Plus prosaïquement, c'est en théorisant la progression de sa lecture qu'il met au point la progression didactique. Nous nous proposons d'identifier les phases de ce processus.

2. 2. Les niveaux de lecture

On admettra sans difficulté que l'objectif de l'enseignement littéraire est de produire une interprétation des textes qui dégage un certain nombre de significations. Or il est tout aussi évident qu'un même texte peut être étudié à des niveaux différents de l'enseignement. Il semble donc implicite que tout texte soit justiciable de plusieurs **niveaux de lecture** pour un seul et même réseau de significations.

Amené à effectuer des choix pour se placer à la portée de ses élèves, le professeur dose (selon le niveau de la classe, les résultats des évaluations, etc.) le degré de complexité de son analyse, pratique le plus souvent intuitive ou empirique mais que l'on va tenter ici d'explicitier et de rationaliser pour fonder en elle une **progression** didactique.

2. 2. 1. Définition du niveau de lecture

Dans sa préparation, le professeur mène, pour son propre compte, la lecture du texte qu'il a choisi de faire étudier ; son travail est essentiellement d'ordre scientifique. Il lit le texte : il convoque et questionne son savoir pour aboutir à des analyses dont il vérifie la pertinence en s'assurant qu'elles permettent de répondre aux problèmes posés par le texte.

Mais s'il en reste là, il ne peut mettre en place un véritable dispositif didactique qui tienne compte des difficultés et des besoins des élèves. Il lui faut réexaminer la construction de ses analyses selon des critères qui en valident la cohérence et la progressivité : il explicite les raisonnements¹³, les connaissances et les concepts qui sous-tendent son investigation, il travaille à en élucider les articulations et les passages obligés. Il peut alors distinguer **plusieurs étapes correspondant à des fragments homogènes de complexité croissante**. Il dispose là de matrices pour construire des niveaux de lecture. Il lui reste à structurer ces fragments de façon qu'ils deviennent des ensembles cohérents, ayant une relative autonomie et rendant compte, à un certain niveau et d'une certaine façon, de la totalité du texte. Ce sont ces ensembles que nous appelons des niveaux de lecture.

Un **niveau de lecture** est donc la lecture de l'ensemble d'un texte, portant sur l'ensemble de ses significations, mais une lecture qui s'en tient à un certain degré de complexité. Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un **parcours** du texte.

2. 2. 2. Construction d'un modèle : quatre niveaux de lecture hiérarchisés

Nous proposons une progression fondée sur l'articulation de **quatre niveaux de lecture**. Afin de permettre à l'élève et au professeur de passer d'un niveau à l'autre, nous avons conçu les trois premiers niveaux comme s'emboîtant pour former autour du texte une série de cercles concentriques de plus en plus

13. Nous entendons par raisonnement la capacité à développer des inférences ; ce raisonnement « est nécessaire à toute analyse de texte » (Rastier 1989 : 63).

larges. Il ne s'agit pas de réserver, pour le premier niveau, l'observation du texte et l'inventaire d'informations, pour le deuxième, la mise en relation des faits collectés et, pour le troisième, l'explication de ces données. A tous les niveaux de lecture, ces trois opérations sont en jeu, articulant procédés textuels et effets de sens, observations et interprétations, connaissances et raisonnements.

Le premier niveau restitue le « geste inaugural de la lecture » : « Le geste inaugural de toute lecture est un certain bouleversement de l'ordre apparent du texte. Dans sa linéarité de surface, l'œuvre se présente comme pure différence [...]. Le travail de lecture commence par le rapprochement, par la découverte de la ressemblance » (Todorov 1971 : 247). En d'autres termes, le premier niveau est une lecture littérale procédant par prélèvement de fragments textuels discontinus et considérant le texte dans sa dimension sémantique, référentielle, thématique. Ce niveau est accessible à tous les élèves du Secondaire ; il rend compte de la totalité du texte avec des concepts simples ou formulés simplement et avec un questionnement facilement mémorisable.

Le deuxième niveau de lecture restaure les chaînes du texte (phénomènes de progression, de cohérence, de trame textuelle) et s'attache à découvrir les codes génériques et les invariants typologiques qui l'informent. Le texte n'est plus étudié seul, comme au premier niveau, mais il est placé à la croisée des types et des genres.

Le troisième niveau met lui aussi le texte en perspective : il ne s'agit plus de travailler des invariants typologiques et génériques mais de partir à la recherche des spécificités textuelles ; ce troisième niveau est, entre autres, le moment privilégié d'une réflexion sur l'énonciation.

Ce qui, d'un niveau à l'autre, change, c'est à la fois le point de vue adopté pour examiner le texte et la nature des opérations requises pour l'appréhender (raisonnements, connaissances, concepts, questionnements) mais, à chaque niveau, c'est le même réseau de significations qui est produit, à des degrés croissants d'approfondissement. L'ensemble des niveaux de lecture ne correspond pas à une lecture plurielle, juxtaposant des approches distinctes, voire concurrentes.

Ces trois niveaux sont hiérarchisés : le passage d'un niveau à l'autre ne peut pas apparaître à l'élève comme gratuit, artificiel ou superflu. Le professeur doit rendre nécessaire la transition vers le niveau supérieur en suscitant, chez l'élève, le désir d'y accéder et d'en savoir plus. Comment le peut-il ? Au terme de l'exploration d'un niveau de lecture, il fait rebondir la recherche en posant, par exemple, un problème, une énigme, une contradiction, une aporie. Nous en verrons plusieurs exemples tout au long de l'ouvrage.

Pour le moment, nous pouvons nous contenter de schématiser la problématique des trois premiers niveaux de façon à aider le professeur à se représenter la démarche préconisée.

Niveau de lecture 1	Niveau de lecture 2	Niveau de lecture 3
Le texte appréhendé seul, comme objet du discours	Le texte comme fonctionnement, à la croisée des des types et des genres	Le texte comme pratique discursive, répondant à des déterminations externes
Le texte dans sa dimension sémantique, référentielle, thématique...	Le texte dans sa dimension linguistique, stylistique...	Le texte dans sa dimension pragmatique, rhétorique, historique...

Par rapport à ces trois premiers niveaux, le quatrième se situe plutôt du côté des exigences d'une première année universitaire. Il est, en quelque sorte, l'apanage du professeur spécialiste de littérature ; c'est là qu'il élabore sa propre lecture, point de départ de sa construction didactique ; du point de vue génétique, ce niveau est donc premier mais, du point de vue de la progression didactique, il vient couronner les niveaux qui le précèdent. Complet ou simplement esquissé, il peut être proposé à des élèves motivés par des études supérieures littéraires. Il leur permet, en un renversement dialectique, de ressaisir et de déplacer leurs acquis antérieurs et de conduire une exploration de ce qui, irréductible au savoir et au savoir-faire scolaires, sollicite, chez le lecteur, la conscience de la langue et la compétence culturelle.

2. 2. 3. Fonction des niveaux de lecture

Le professeur est capable, pour un même texte, de définir plusieurs niveaux de lecture emboîtés. A sa classe, il en propose toujours au moins deux. Quel est le bénéfice de l'opération ?

1. Le professeur peut mieux organiser une progression annuelle pour une classe donnée.

Exemple : classe de Seconde		
Niveau de lecture 1 et ébauche du niveau 2	Niveau de lecture 1 et niveau de lecture 2	Niveaux de lecture 1, 2 et ébauche du niveau 3
septembre-octobre	novembre-avril	mai-juin

2. Le professeur se donne un espace de jeu pour moduler son enseignement en fonction des compétences de chaque élève.

L'association de deux niveaux de lecture permet d'apporter une certaine réponse au problème de l'hétérogénéité de la classe. Si des élèves n'accèdent

qu'au premier niveau, ils n'y restent pas enfermés : en classe, le professeur fait parcourir l'ensemble des niveaux auxquels il a choisi de se situer ; chaque élève peut en prendre connaissance, mieux percevoir les exigences du professeur et orienter le travail qui est attendu de lui. Cette combinaison de plusieurs niveaux de lecture permet aussi de différencier l'évaluation : si le professeur sait hiérarchiser ses niveaux, il lui est plus facile de proposer des exercices d'évaluation gradués et de faire en sorte que tous les élèves connaissent au moins une réussite partielle. Elle permet enfin de regrouper les élèves en fonction des besoins qui apparaissent et d'envisager des travaux en groupes restreints pour que chacun maîtrise le niveau dans lequel il se trouve et, à terme, le dépasse.

3. Le professeur peut adapter son enseignement au type de section qui lui est confié (figure a) comme il peut articuler la progression entre les niveaux d'enseignement (figure b).

Niveau de lecture 1 et ébauche du niveau 2	Niveaux de lecture 1 et 2 et ébauche du niveau 3	Niveaux de lecture 1, 2 et 3
Seconde à vocation technique	Seconde à vocation littéraire	Première à vocation scientifique

Figure a

Niveau de lecture 1	Niveau de lecture 2	Niveau de lecture 3
Seconde	Seconde Première	Première Terminale

Figure b

Les combinaisons sont multiples. Avec les niveaux de lecture, le professeur peut travailler à stratifier et différencier l'apprentissage, l'évaluation et la « remédiation », en fonction du moment de l'année, des besoins des élèves et du type de classe. Cesser de tout demander en même temps à tous les élèves, concevoir une progression adaptée à la fois à l'élève et à toute une classe, ne rien sacrifier des exigences définies par les textes officiels : le niveau de lecture nous semble de nature à faciliter la conciliation de ce qui apparaît souvent comme inconciliable.

3 La séquence, élément de la progression

3. 1. Les niveaux de lecture, noyau de la séquence

Pour chaque niveau de lecture, le professeur associe ce que la grille de lecture et le référentiel tous ensemble disjoignent : un questionnement spécifique et les savoirs disciplinaires correspondants. Dans cette construction, le questionnement joue un rôle capital : il n'y est pas l'addition aléatoire, intuitive ou mécanique d'unités isolées (les « entrées » dans un texte) ; il est fondé, à chaque niveau de lecture, sur un certain type d'opérations logiques, de raisonnements et de savoirs. « La didactique réfléchit à l'enchaînement des questions permettant de guider les recherches des élèves. Là où la pédagogie explique qu'un élève, placé en situation de recherche, se fabrique ses propres savoirs, la didactique se préoccupe des recherches à faire mener et rassemble les moyens (choix des textes, « questionnement », documents complémentaires) donnant à ces recherches toutes les chances d'aboutir » (Rapport de l'agrégation interne de Lettres Modernes 1989).

Pour la classe, le professeur choisit plusieurs niveaux de lecture qui forment, dès lors, le matériau et les objectifs du cours. Ce noyau ne s'identifie cependant ni à la séance (il n'y a pas adéquation entre l'heure/élève et le niveau de lecture) ni à la séquence qui se définit d'abord comme un concept puis comme un dispositif.

3. 2. La construction de la séquence

La séquence que nous allons construire étant assez différente de ce qu'on entend habituellement sous ce terme, il est bon de la situer par rapport à d'autres conceptions. Il n'est pas toujours facile de s'y retrouver : séquence d'enseignement, séquence d'initiation, séquence didactique, séquence d'entraînement, séquence d'apprentissage... et nous, nous allons proposer une séquence pour une didactique du texte littéraire... Nous partirons une nouvelle fois des pratiques professionnelles les plus courantes.

La séquence est liée à une démarche, celle par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en unités distinctes. Produit de cette activité de segmentation et de programmation, la séquence renvoie, dans les faits, à des conceptions et à des pratiques didactiques hétérogènes désignant, ici, une unité strictement chronologique, là, une construction plus sophistiquée. Il n'y a pas si longtemps, elle était encore perçue comme un simple instrument de mesure permettant d'additionner et de regrouper les séances qui prenaient place dans les semaines de cours scandées par les congés ou par les échéances pédagogiques (un conseil de classe, un examen blanc). Peu à peu, le terme s'est chargé d'un sens didactique ; aidés par les

I a dominé méthodologie (?)

Instructions officielles, les professeurs ont commencé à distinguer deux types d'activités : l'initiation et l'entraînement, réservant la première d'entre elles à la classe de Seconde. La présence d'un examen à la fin de la Première orientant l'enseignement, la séquence est devenue l'outil de construction du projet pédagogique. En Seconde, on commence plutôt par le résumé pour terminer l'année avec l'initiation au commentaire composé. Cette hiérarchisation des activités, qui prend implicitement en compte ce que l'on appelle les pré-requis, n'est pas sans fondement : il faut en effet avoir expliqué des textes et lu des œuvres intégrales pour aborder la composition française et le commentaire. Ce mode de segmentation produit des projets pédagogiques à dominante méthodologique et une progression par grandes unités : des travaux partiels et préparatoires à l'exercice complet. Pour autant, il ne repose que sur la connaissance qu'a le professeur des difficultés et des exigences de tel ou tel exercice.

II même ou plus j'ai (+) (?)

La séquence peut également se présenter comme une combinaison d'activités diversifiées, fédérées par un thème d'étude ou par un Projet d'Action Éducative. Elle privilégie l'activité d'un élève dont l'initiative est sollicitée en vue d'une production (dossier, exposition, rédaction d'un roman de classe, exposé d'une recherche documentaire, etc.). En Seconde, ce type de séquence ne manque pas d'efficacité ; il produit des projets ayant comme dominante l'activité de recherche et la créativité de l'élève. Néanmoins, il ne permet de penser ni une progressivité des apprentissages ni une progression annuelle. Le risque existe toujours de reléguer au second plan les contenus littéraires ou de les utiliser comme de simples prétextes.

Une variante de ce mode d'enseignement apparaît lorsque la séquence regroupe des travaux centrés autour de la lecture d'une œuvre littéraire, de l'étude d'un siècle, d'un genre. En Première, par exemple, le professeur développe, autour de la lecture d'une œuvre intégrale, différentes activités comme le résumé de texte, la composition française ou le groupement de textes. Bien adapté aux élèves de Première qui sont censés maîtriser les acquis fondamentaux, un tel type de séquence a pour dominante la pratique des textes littéraires. Néanmoins, il ne prend explicitement en compte ni l'activité de l'élève qui poursuit son apprentissage, ni la progression annuelle, les différentes séquences restant toujours plus ou moins cloisonnées.

Dans tous ces cas de figure, la séquence peut être définie comme une unité temporelle ou une unité de contenu. Le problème qui se pose est le suivant : la séquence est un mode d'organisation de l'enseignement pour le professeur ; peut-elle devenir un outil pour élaborer une progression et conduire les apprentissages de l'élève ?

Considérant la séquence comme l'actualisation d'un objectif global, nous dirons qu'elle est toujours une séquence d'apprentissage. « On peut définir la

séquence d'apprentissage comme une série d'activités programmées et logiquement enchaînées qui tendent toutes vers l'acquisition d'un objectif global et terminal » (Trouvé 1990 : 56). Ce que l'on appelle séquence d'entraînement ou séquence d'initiation en constitue, à notre sens, une simple variante : ces termes ne désignent pas des séquences qui seraient consacrées à autre chose qu'à l'apprentissage mais ils permettent de distinguer les contenus des séquences, selon qu'elles visent à initier ou à consolider un apprentissage.

Comme l'étymologie du terme l'indique, la séquence est constituée de la succession d'au moins deux éléments — ce sont les séances. Concernant l'objectif qui est le nôtre — construire une progression autour du pilier que constitue le texte littéraire — la séquence se construit nécessairement à partir de la hiérarchisation des niveaux de lecture. Elle prend l'agrégation de plusieurs niveaux de lecture pour noyau. Ainsi édifiée, elle forme un tout cohérent actualisant l'objectif général qui lui sert de titre. Notre séquence (d'apprentissage) peut être représentée de deux façons, selon que l'on se place du point de vue du professeur ou du point de vue de l'élève.

1. La séquence du point de vue du professeur

Objectif :

Situation Moment Objectifs Pré-requis	Noyau : plusieurs niveaux de lecture associés	Poursuite de la progression : prolongements, évaluation, etc.
------------------------------------------------	-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

2. La séquence du point de vue de l'élève

Titre de la séquence :

Travail préparatoire Séquences antérieures	Séances : plusieurs parcours du texte	Bilans et fiche de synthèse Évaluation
-----------------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------------

3.3. L'enchaînement des séquences

La séquence se caractérise d'une part par sa fermeture, dans la mesure où elle a un objectif global, d'autre part par son ouverture, dans la mesure où elle s'articule à d'autres séquences qui la préparent ou la prolongent. Cela fonde la notion de progression pédagogique comme programme d'action du professeur. Les séquences sont corrélées ; entre elles s'établissent des relations qui ne sont pas simplement d'ordre chronologique. Une séquence, appelons-la B,

pourra engendrer, en aval, une séquence C ou présupposer, en amont, une séquence A (c'est là que prend place la réflexion sur les pré-requis). Une séquence pourra répéter une séquence C (nous l'appellerons dans ce cas C') ou reprendre, pour le développer, un de ses éléments. Par ailleurs plusieurs séquences peuvent se grouper pour former une unité supérieure qui est plus riche que la simple addition des séquences qui la constituent. Cette nouvelle unité — que nous nommerons **macro-séquence** — permettra de conduire un apprentissage complexe. Nous en développerons plusieurs exemples. Le professeur construit des modes d'enchaînement sans oublier que, dans ce travail d'identité et de différence, de continuité et de discontinuité, il lui faudra opérer de constantes reprises et anticipations pour prendre en compte l'apprentissage des élèves qui n'est jamais cumulatif mais procède par détours, ruptures, sauts.

Les séquences sont donc accrochées les unes aux autres et cet accrochage définit la progression temporelle et logique, c'est-à-dire la manière dont le professeur choisit de répondre à toutes les exigences des *Instructions officielles*. La **séquence** est une unité de savoir corrélée à d'autres séquences et à l'ensemble des séquences.

3. 4. Deux types de séquence : la séquence de base et la séquence dérivée

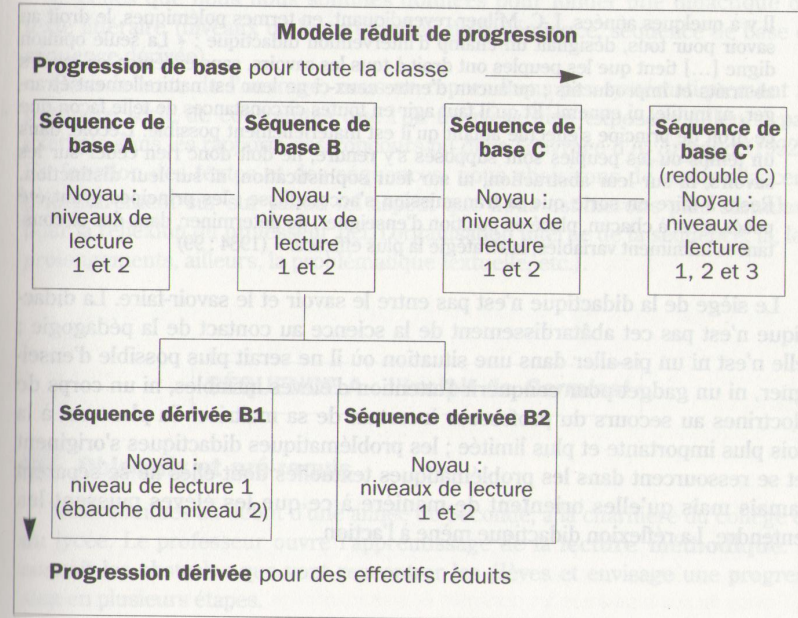
A cette construction théorique qui permet de mettre en place et d'organiser les savoirs essentiels, propres à un niveau d'enseignement, et conçue pour un élève-standard, il faut ajouter la prise en compte des réalités de la classe et inventer un travail plus spécifique pour de petits groupes : le professeur prévoit, dans son enseignement, des temps de sécurité — pendant lesquels l'élève peut refaire, faire autrement, réfléchir aux façons d'apprendre, verbaliser ses modes d'apprentissage, etc. — et des temps de luxe¹⁴, où il peut se critiquer, changer de stratégie, expérimenter, s'entraîner, etc.

De là vient la nécessité d'imaginer des expansions qui se développent à partir des séquences sans pour autant en modifier la structure et l'enchaînement. Pour distinguer ces deux types de séquence, nous parlerons de **séquences de base** (elles forment l'armature intangible de la progression) et de **séquences dérivées** (elles constituent les expansions des précédentes). Cette dérivation de l'enseignement ne saurait porter atteinte aux contenus disciplinaires : le professeur n'est pas libre de choisir exclusivement un objectif ou une partie du programme (un siècle, un genre, un auteur) ; tous les élèves ayant le droit et le

14. On aura reconnu depuis longtemps le modèle qui anime notre construction : la narratologie et ses fonctions catalyses...

devoir d'accéder à un savoir commun, il est nécessaire de préserver un contingent significatif d'heures où ils reçoivent un enseignement de qualité exigeant, c'est-à-dire un enseignement qui reste accessible tout en étant toujours un peu en avance par rapport à ce que les élèves savent faire ou ont déjà compris. Les séquences de base forment donc une sorte de tronc commun indispensable, obligatoire pour tous.

Si l'expansion de l'enseignement ne se fait pas sur les contenus disciplinaires, elle peut se faire par multiplication, répétition, diversification des pratiques. Ainsi, les séquences dérivées permettent de reprendre, prolonger et de varier les séquences de base. Si l'enseignement dispensé en classe complète se suffit à lui-même, il prévoit, dans sa structure même, l'existence de prolongements. Il faut donc concevoir la **séquence de base travaillée en classe entière** comme une combinaison de plusieurs pièces — ce sont, on l'aura compris, les **niveaux de lecture** — dont certaines pourront être, pour quelques élèves, retravaillées à l'intérieur d'une **séquence dérivée**, dont d'autres pourront être sous-traitées à la séquence de base sans nuire à sa cohérence ni à son exigence et réservées pour des séquences dérivées d'enrichissement, d'entraînement ou d'approfondissement.



À l'acquisition et à la redistribution des savoirs littéraires, la **didactique** ajoute une nouvelle strate, se développant autour de concepts et de pratiques spécifiques au sein desquels la progression et la séquence tiennent une place d'élection. Ces éléments n'en constituent pas pour autant une science autonome dotée d'une technologie propre, d'outils consacrés que l'on appliquerait ensuite mécaniquement à l'objet littéraire. C'est au contraire dans le texte, informé du savoir du professeur, que s'élaborent les stratégies d'enseignement. La stratification de la lecture que le professeur décline en niveaux de lecture et qu'il opère dans son cabinet de travail, donne le jeu nécessaire pour que le texte finisse par rencontrer réellement son destinataire : au public hétérogène des classes, des approches différenciées dont aucune ne brade ni le texte ni la qualité de l'enseignement, qui toutes parient sur l'aptitude de l'élève à s'adapter à des exigences supérieures pourvu qu'on lui en donne les moyens.

Il y a quelques années, J.-C. Milner revendiquant, en termes polémiques, le droit au savoir pour tous, désignait un champ d'intervention didactique : « La seule opinion digne [...] tient que les peuples ont droit à tous les savoirs, sans excepter les savoirs abstraits et improductifs ; qu'aucun d'entre ceux-ci ne leur est naturellement étranger, ni inutile, ni ennemi. Et qu'il faut agir en toutes circonstances de telle façon que ce droit de principe s'effectue autant qu'il est matériellement possible. L'école, dans un temps où les peuples sont supposés s'y rendre, ne doit donc rien céder sur les savoirs, ni sur leur abstraction, ni sur leur sophistication, ni sur leur distinction. Reste à faire en sorte que la transmission s'accomplisse : les principes ayant été posés, c'est à chacun, placé en position d'enseigner, de déterminer, dans des circonstances infiniment variables, la stratégie la plus efficace. » (1984 : 99)

Le siège de la didactique n'est pas entre le savoir et le savoir-faire. La didactique n'est pas cet abâtardissement de la science au contact de la pédagogie ; elle n'est ni un pis-aller dans une situation où il ne serait plus possible d'enseigner, ni un gadget pour conquérir l'attention d'élèves instables, ni un corps de doctrines au secours du professeur incertain de sa maîtrise. Sa place est à la fois plus importante et plus limitée ; les problématiques didactiques s'originent et se ressource dans les problématiques textuelles dont elles ne se séparent jamais mais qu'elles orientent de manière à ce que les élèves puissent les entendre. La réflexion didactique mène à l'action.

Un exemple de séquence

8 points =

Un programme d'action vient d'être exposé de façon théorique ; il convient maintenant de l'illustrer par la construction d'une séquence. Nous entendons par construction à la fois le processus d'élaboration de cette pièce-maître d'une progression qu'est la séquence d'apprentissage et le produit de ce travail, à savoir la séquence telle qu'elle apparaît au terme du processus qui l'a engendrée. La séquence que nous allons présenter va prendre en compte et conjuguer, pour l'exemple, une double série de contraintes :

1. celles qui sont codifiées dans les rapports des concours internes de l'enseignement et dans la formation des professeurs ; on en connaît la terminologie et le **parcours obligé** : quels pré-requis ? quels objectifs ? à quel moment de l'année situer la séquence ? quelle durée lui affecter ? combien de séances prévoir ? comment organiser le déroulement des séances ? quel bilan des acquisitions ? quels prolongements ?

2. celles que nous nous sommes données pour fonder une didactique du texte littéraire (niveaux de lecture, noyau de la séquence, séquence de base et séquence dérivée).

Dans la suite de l'ouvrage, nous ne reprendrons pas systématiquement la première série de contraintes que l'on trouvera bien exposées ailleurs, par exemple dans les rapports des concours ou dans l'ouvrage d'A. Armand (1992). En fonction des textes et des séquences, nous choisirons de mettre l'accent prioritairement sur sur tel ou tel aspect que nous estimerons plus stimulant pour la réflexion du professeur (ici, l'organisation interne de la séquence, là, les prolongements, ailleurs, la problématique textuelle, etc.).

SÉQUENCE A : l'incipit de *Germinal*

1 Objectifs et pré-requis

Nous sommes au début d'une année de Seconde, à la charnière du collège et du lycée. Le professeur ouvre l'apprentissage de la **lecture méthodique**. Il connaît les obstacles que vont rencontrer les élèves et envisage une progression en plusieurs étapes.

Objectifs du professeur	Étapes d'un apprentissage progressif	Séquences à construire
Exposer une <i>méthode</i> d'analyse fondée sur un questionnement du texte et sur des raisonnements	Les <i>procédures</i> de l'analyse littéraire appréhendées par l'exemple (lecture d'un texte)	Une séquence (séquence A)
Faire acquérir des <i>références</i> culturelles et des <i>outils</i> d'analyse (questionnements, connaissances structurées en modèles, concepts)	La construction d'un <i>catalogue de références</i> typologiques, génériques, esthétiques	Une macro-séquence (séquences B, C, D, etc.)
Proposer des <i>situations</i> diversifiées (groupement de textes, lecture d'une œuvre intégrale, commentaire composé)	L' <i>exercice</i> de la lecture méthodique	Plusieurs macro-séquences (une macro-séquence pour chaque situation choisie)

Avant même toute ambition qui consisterait à vouloir construire d'emblée l'analyse du texte, le professeur prenant en charge une classe de Seconde prévoit donc une première séquence dont l'**objectif** est d'amener les élèves tout simplement à questionner le texte.

Lecture et art. Longtemps, l'enseignement de l'explication de texte a résidé en l'art, pour le professeur, de poser à ses élèves une série de questions ponctuelles et de proposer un corrigé, l'ensemble étant censé faire le tour du passage étudié. Or, à ce train-là, les élèves ne comprennent ni la cohérence du texte ni ce qui motive, en profondeur, un questionnement, se rendant ainsi incapables d'acquérir une méthode transférable à la lecture d'une autre page, et finissant par considérer l'explication comme un exercice scolaire, gratuit, arbitraire et ingrat, au lieu d'y vivre une expérience intellectuelle et affective enrichissante.

Quelle que soit la composition de sa classe, le professeur n'en dispose pas moins, en amont, des atouts que constituent les bagages acquis par ses élèves au collège. En aval, il doit se fixer pour but ce que les textes réglementaires définissent comme les exigences de la classe de Seconde : l'accès aux grands textes littéraires et l'apprentissage de méthodes nouvelles.

Lecture et méthode. On voit l'importance de la lecture méthodique : alors que les élèves y ont déjà été sensibilisés au collège, elle constitue au lycée le fondement sur lequel va venir s'asseoir l'entraînement à tous les autres exercices, du résumé au commentaire composé et à la composition française. La lecture méthodique n'est pas un aboutissement en tant que tel, mais un point de départ auquel articuler et la connaissance de la littérature et les pratiques de communication. En ce sens, elle est bien la

révolution méthodologique qu'on a cru y voir : là où, sans remords ni mauvaise conscience, on plaquait sur les textes un sens déjà constitué, résultat d'une investigation d'ordre uniquement culturel (le texte comme reflet de la vie de l'auteur ou de son époque), thématique (le sentiment de la nature chez les romantiques, la critique de la religion chez Voltaire), psychologique (le caractère dépressif d'Emma Bovary confrontée à la bêtise de son mari), il s'agit dorénavant de privilégier les entrées linguistiques et stylistiques, de se représenter le texte comme une machine intelligente qui produit du sens.

C'est, corrélativement, tout bénéfice pour l'élève en situation d'apprentissage : apprenant à construire son propre questionnement du texte, il accède ainsi au plaisir du secret de fabrication, au croisement des acquisitions méthodologiques et culturelles.

Dans l'immédiat, le professeur doit faire parcourir à ses élèves toute la gamme des questions qui donnent prise à l'analyse, les hiérarchisant de manière qu'elles forment des **niveaux de lecture** qui s'actualiseront, pour l'élève, en différents **parcours du texte**.

Nous choisissons, pour cette première séquence située en tout début d'année scolaire, l'étude de l'incipit de *Germinal*. Pourquoi ce texte ? D'une part, en tant qu'ouverture de roman, il n'exige pas de connaissance préalable de l'œuvre ; d'autre part, les programmes de collège comme le penchant naturel des élèves pour les écritures narratives et les esthétiques figuratives rendent ceux-ci disponibles et réceptifs à la lecture d'une telle page.

Dans quel contexte didactique inscrire le travail ? Nous pourrions inclure ce passage dans l'étude d'un groupement de textes ou dans celle de l'œuvre intégrale mais, dans la mesure où un trop grand nombre de connaissances et de techniques qui n'ont pas encore été vérifiées, consolidées ou acquises seraient convoquées dans une telle entreprise, cela modifierait l'**objectif assigné à la séquence** : il s'agit uniquement, ici, du premier contact d'élèves de lycée avec le texte littéraire, de la première marche de la lecture méthodique. C'est pourquoi, limitant volontairement nos ambitions, nous étudierons ici un « morceau choisi ». En cette période de rentrée, le professeur doit faire le point, dérouiller des pratiques, réactiver des connaissances et, simultanément, mettre en place un apprentissage méthodologique.

Ce type de réflexion désigne la place de la didactique : dans l'élaboration de sa démarche, le professeur est amené à explorer plusieurs possibles didactiques, à ne retenir que la solution qui lui paraît la plus appropriée à la situation, bref, à justifier ses choix, à dépasser ses intuitions et à connaître ses renoncements pour un maximum de cohérence dans la pensée et dans l'action.

1 Dans la plaine rase, sous la nuit sans étoiles, d'une obscurité et d'une épaisseur d'encre, un homme suivait seul la grande route de Marchiennes à Montsou, dix kilomètres de pavé coupant tout droit, à travers les champs de betteraves. Devant lui, il ne voyait même pas le sol noir, et il n'avait

5 la sensation de l'immense horizon plat que par les souffles du vent de mars, des rafales larges comme sur une mer, glacées d'avoir balayé des lieues de marais et de terres nues. Aucune ombre d'arbre ne tachait le ciel, le pavé se déroulait avec la rectitude d'une jetée, au milieu de l'embrun aveuglant des ténèbres.

10 L'homme était parti de Marchiennes vers deux heures. Il marchait d'un pas allongé, grelottant sous le coton aminci de sa veste et de son pantalon de velours. Un petit paquet, noué dans un mouchoir à carreaux, le gênait beaucoup ; et il le serrait contre ses flancs, tantôt d'un coude, tantôt de l'autre, pour glisser au fond de ses poches les deux mains à la fois, des mains gourdes que

15 les lanières du vent d'est faisaient saigner. Une seule idée occupait sa tête vide d'ouvrier sans travail et sans gîte, l'espoir que le froid serait moins vif après le lever du jour. Depuis une heure, il avançait ainsi, lorsque sur la gauche, à deux kilomètres de Montsou, il aperçut des feux rouges, trois brasiers brûlant au plein air, et comme suspendus. D'abord, il hésita, pris de crainte ; puis, il ne

20 put résister au besoin douloureux de se chauffer un instant les mains.

Un chemin creux s'enfonçait. Tout disparut. L'homme avait à sa droite une palissade, quelque mur de grosses planches fermant une voie ferrée ; tandis qu'un talus d'herbe s'élevait à gauche, surmonté de pignons confus, d'une vision de village aux toitures basses et uniformes. Il fit environ deux cents pas.

25 Brusquement, à un coude du chemin, les feux reparurent près de lui, sans qu'il comprît davantage comment ils brûlaient si haut dans le ciel mort, pareils à des lunes fumeuses. Mais, au ras du sol, un autre spectacle venait de l'arrêter. C'était une masse lourde, un tas écrasé de constructions, d'où se dressait la silhouette d'une cheminée d'usine ; de rares lueurs sortaient des fenêtres

30 encrassées, cinq ou six lanternes tristes étaient pendues dehors, à des charpentes dont les bois noircis alignaient vaguement des profils de tréteaux gigantesques ; et, de cette apparition fantastique, noyée de nuit et de fumée, une seule voix montait, la respiration grosse et longue d'un échappement de vapeur, qu'on ne voyait point.

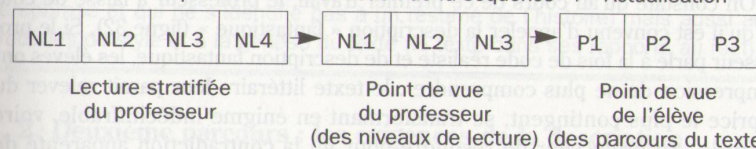
35 Alors l'homme reconnut une fosse.

ÉMILE ZOLA, *Germinal*, 1885

2 Noyau de la séquence

Le **noyau** de la séquence s'actualise, en classe, du point de vue de l'élève, en **parcours du texte** (P) correspondant aux différents **niveaux de lecture** (NL) que le professeur a construits et associés. Nous proposons, pour la séquence que nous exposons, de constituer un noyau avec les trois premiers niveaux de lecture, étant entendu qu'il ne s'agit ici que d'une hypothèse d'école, le professeur, dans sa classe, pouvant, bien sûr, choisir une autre combinaison, moins ambitieuse.

Genèse de la séquence → Construction de la séquence → Actualisation



2. 1. Premier parcours du texte : l'illusion réaliste

On fournit la problématique textuelle : il s'agit d'un début de roman. A sa première lecture, l'élève se demande donc : *que sait-on ? qu'apprend-on ?* Dans sa préparation, le professeur anticipe les réponses. On peut penser que les élèves seront un certain nombre à voir dans le texte, pour employer leurs propres termes (induits par la formulation même des questions et par ce qu'ils savent des textes réalistes), une « description précise ». Il est aussi probable qu'ils auront tendance à privilégier les deux premiers paragraphes du texte.

Bien conscient de l'impropriété de l'expression « description précise », le professeur cherche d'abord, derrière la formulation des élèves, à entendre ce qu'ils veulent dire. Si « description précise » ne convient en aucun cas, il n'en est pas moins vrai que le texte donne des indications sur le temps, sur le lieu et sur le personnage. Voilà les réponses aux premières questions posées : *que sait-on ? qu'apprend-on ?* Elles permettent de relancer l'investigation initiale : *qui fait l'action ? où et quand se déroule-t-elle ? comment le texte distribue-t-il ces informations ?*

Quand les élèves ont collecté un nombre suffisant d'éléments répondant aux nouvelles questions *qui ? où ? quand ?*, le professeur donne la terminologie exacte : il nomme les faits repérés par les élèves (ce sont des indices de vraisemblabilisation) ; il identifie le code romanesque dont ils relèvent (d'une esthétique et d'un projet réalistes, c'est-à-dire d'une esthétique du vraisemblable et de la représentation qui, enracinant le texte dans le réel, entend donner une impression de vérité).

Reprenant les formulations des élèves, le professeur pousse leurs inventaires de façon à leur faire prendre en compte toutes les stratégies du texte qui visent à créer cette impression de vérité. On s'intéresse aux indices disséminés dans l'ensemble des paragraphes, de « la plaine rase » du début aux « pignons confus » et aux « toitures basses et uniformes » dénotant le plat pays et ses corons, dans le troisième paragraphe. On découvre les réseaux sémantiques connotant le Nord, plus précisément le stéréotype « Nord » : la caractérisation du décor multiplie les motifs de l'infini, du plat, du ras (« la plaine rase », « l'immense horizon plat », « des rafales larges », « terres nues », etc.) ; la caractérisation du personnage accumule les sèmes de la misère et de la souffrance.

On constate qu'au cours de ce premier travail, le professeur a laissé de côté ce qu'il est convenu d'appeler la description « fantastique » (ligne 32). Si le professeur parle à la fois de code réaliste et de description fantastique, les élèves ont l'impression de ne plus comprendre : le texte littéraire leur paraît relever du caprice le plus contingent, se transformant en énigme indéchiffrable, voire absurde. Au professeur de résoudre pour lui la contradiction apparente de l'extrait (réaliste dans le deuxième paragraphe et fantastique à la fin) : le cadre du texte, c'est-à-dire ce qui régit son fonctionnement, est d'ordre réaliste et l'écriture de certains passages recourt à des procédés de transfiguration d'ordre fantastique. Le fantastique n'est pas à comprendre du point de vue du genre (au sens où l'on parle de la nouvelle fantastique) mais du point de vue du style. C'est par les procédés d'écriture qu'il faut l'aborder, d'où la nécessité d'un deuxième niveau de lecture qui s'attachera aux fonctionnements textuels plus complexes, notamment à l'alternance du récit et de la description et au jeu de la focalisation.

Formes et significations. Répondre aux questions *qui ? où ? quand ?* ne se limite pas, on le voit, à une simple analyse de contenu qui aplatirait le texte. D'emblée, le professeur est amené à soulever le problème des formes. Même s'il ne les nomme pas, il rend opératoires les concepts de dénotation et de connotation. Il montre comment les significations s'articulent au travail du style : puisqu'il s'agit de caractérisation, les réseaux sémantiques s'inscrivent dans les expansions du groupe nominal, principalement ici les adjectifs qualificatifs. Le questionnement du texte correspondant à un premier niveau de lecture est modeste, il n'en exclut pas moins la paraphrase et cherche déjà à démonter un certain nombre de fonctionnements, en particulier ceux qui permettent à l'*incipit* de s'articuler, en amont, sur le monde qu'il suppose comme étant déjà là et, en aval, sur le roman qu'il ouvre et embraye.

Ce premier parcours a permis à l'élève de retrouver un certain nombre de savoirs ponctuels et de conduire une lecture qui rende compte, à un premier niveau, de la signification globale du texte. Ce parcours s'isole en fonction des acquis tant scientifiques que méthodologiques qu'il génère chez l'élève, et peut constituer une séance, scandée par un bilan.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme du premier parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *techniques* : produire un inventaire, relever un champ sémantique ; balayer l'ensemble d'un texte ;
- des *notions* déjà abordées au collège et qui, reformulées au lycée, sont destinées à devenir des *concepts* clés : l'image littéraire, les procédés de caractérisation, l'esthétique du vraisemblable.

Il a également fait l'*apprentissage méthodologique* d'un premier questionnement qui s'attache non seulement à une lecture littérale (lecture qui exclut la paraphrase et qui ne s'identifie pas à un résumé de l'histoire) mais aussi aux procédés de style et à la genèse du texte (le texte dans ses rapports au réel).

2. 2. Deuxième parcours : les exigences de la description

Dans un premier temps, le professeur repart du terme de « description », laissé jusque-là en attente. Puisque ce terme a été avancé par les élèves, il faut se demander ce qui, dans le texte, est, à proprement parler, décrit.

A. Le personnage

Les élèves n'auront pas de difficulté à relever, dans le paragraphe deux, des éléments de portrait. Ils repéreront une première organisation des données, traces du travail de l'écrivain : de la silhouette au détail, dans un mouvement glissant de l'ensemble du corps aux « mains », en passant par les objets entre le corps et la main, le « paquet », le « mouchoir ».

C'est le moment pour le professeur d'aborder la question de la focalisation. Il commencera par s'expliquer sur la terminologie qu'il emploie et par expliciter le sens de la question *qui voit ?* dont il va se servir dans l'immédiat : quel regard justifie l'ordonnance du portrait et à quelle hypothèse l'écriture du texte nous conduit-elle ? Un observateur invisible, anonyme, non représenté, capable à la fois de relever un certain nombre de traits extérieurs et de s'insinuer dans la tête du personnage, hante le texte. On s'amusera à ce propos de l'astuce qui consiste à décrire, en transition entre l'extérieur et l'intérieur du personnage, ce que le regard ne peut plus voir et qui n'est pas encore une pensée : « au fond de ses poches, les deux mains à la fois, des mains gourdes que les lanières du vent d'est faisaient saigner ».

On conclut sur les techniques de l'écriture réaliste et les effets de sens qu'elle produit. A un regard extérieur correspond un choix d'indices ; plus précisément, le portrait est lacunaire parce qu'il ne retient que des indices significatifs : « le coton aminci de sa veste et de son pantalon de velours » dénote la

condition ouvrière au sein de laquelle le personnage occupe une position à la précarité renforcée par « aminci ». Cette idée de précarité est ensuite accentuée par la référence au baluchon, immédiatement identifié à travers l'image du nœud et du « mouchoir à carreaux ». Le lecteur construit le personnage et échafaude son scénario personnel : l'illusion romanesque est efficace.

B. Le décor

L'étude du décor est l'occasion pour le professeur d'apprendre aux élèves à rechercher les indices lexicaux et sémantiques qui introduisent un passage descriptif : « il ne voyait même pas » (ligne 4), « un autre spectacle venait de l'arrêter » (ligne 27). Les élèves isolent deux passages descriptifs, l'un dans le premier paragraphe, l'autre dans le troisième, sur lesquels ils vont poursuivre le questionnement utilisé pour l'étude du portrait.

Dans le *paysage 1*, le personnage est aveuglé : « Devant lui, il ne voyait même pas le sol noir, et il n'avait la sensation de l'immense horizon que par les souffles du vent... » L'enchaînement de « ne voyait pas » et de « il n'avait la sensation de... » (lignes 4-5) nécessite la substitution de la question *qui perçoit ?* à la question initiale *qui voit ?* La perception aveugle justifie le surgissement de l'image littéraire, mode de connaissance intuitif d'un réel qui se dérobe au regard : « des rafales larges comme sur une mer (...) le pavé se déroulait avec la rectitude d'une jetée, au milieu de l'embrun aveuglant des ténèbres ». Le décor que le texte comme incipit doit mettre en place s'ordonne à travers le filtre des perceptions du personnage : c'est le régime de la focalisation interne.

Dans le *paysage 2*, le personnage n'est plus aveuglé mais ignorant.

Le recours à la focalisation interne explique les illusions perceptives (le personnage a l'impression que les feux sont mobiles alors que c'est lui qui se déplace) ainsi que les formes incohérentes et incertaines qui se dessinent sous les yeux du personnage.

Les invariants de la description. Au passage, le professeur montrera que toute description est justiciable de modes d'organisation invariants : les *volumes* (avec le jeu des masses qui conduit d'un singulier à un pluriel générique : « une masse lourde, un tas écrasé de constructions », ligne 28), les *lignes* (les horizontales et les verticales), les *jeux de lumière* (dans le texte, les mêmes objets sont sources à la fois de lumière et d'obscurité : « lueurs » certes mais « rares », « fenêtres » encore mais « encrassées », d'où le brouillage final de la vision : « vaguement », « noyée de nuit et de fumée »).

La question *qui voit ?* ayant, chemin faisant, engendré la question *que voit le personnage ?*, le lecteur a découvert à la fois le sujet percevant et le spectacle perçu. La tension entre les deux questions produit une nouvelle piste de recherche : *que comprend le personnage de ce qu'il voit ?* Il reconnaît « une chemi-

née d'usine » (ligne 29) ; il imagine des « tréteaux gigantesques » (lignes 31-32) ; il pressent « un échappement de vapeur, qu'on ne voyait point » (lignes 33-34).

Les étonnements du texte. A ce stade-là, l'apport du professeur est nécessaire. Il lui incombe de montrer qu'un texte littéraire suscite toujours des étonnements, à condition que l'on soit attentif à sa lettre et à l'esprit de sa lettre. « Un échappement de vapeur, qu'on ne voyait point » (lignes 33-34) : cet énoncé plonge dans la perplexité le lecteur pris par l'illusion romanesque ; pourquoi « un échappement de vapeur » puisqu'on ne le voit pas ? Ce fragment rend tout aussi songeur ce qui, dans le lecteur, s'intéresse à l'analyse des procédés stylistiques et à l'intelligence du texte : pourquoi une virgule devant la relative ? pourquoi le « on » ? Le segment « qu'on ne voyait point » serait-il quelque chose comme une rature, une remords d'écrivain ?

On sait que le personnage ignorant ne peut nommer ce qu'il perçoit, il ne peut donc identifier immédiatement le son qu'il perçoit comme étant celui d'« un échappement de vapeur ». D'où, entre l'ouïe et l'identification du phénomène, le recours à l'analogie et à l'image : « une seule voix montait, la respiration grosse et longue d'un échappement de vapeur » ; pour le malheureux personnage, à « la tête vide », quasi halluciné, c'est le souffle du monstre. Le narrateur, en revanche, n'ignore rien de la situation du récit ; c'est donc lui qui vient dire qu'il s'agit d'« un échappement de vapeur ». Il y a contradiction entre l'ignorance et la méconnaissance du personnage, d'une part, et le savoir du narrateur, d'autre part. C'est cette contradiction-là que le texte résout, obligeant l'écrivain à cette sorte de rajout : « qu'on ne voyait point ». A cet endroit, c'est le personnage qui perçoit (**focalisation**) mais c'est le narrateur qui parle (**énonciation**). Cette distorsion donne au passage son caractère fantastique ; on en récapitule les procédés : le dénotatif installe l'atmosphère sinistre (« de rares lueurs... »), la focalisation autorise « vaguement », « gigantesques », « apparition », l'énonciation donne la profondeur de champ et ouvre la dimension mythique (le monstre).

L'ébauche d'une typologie. Par-delà le questionnement stéréotypé (*qui ? où ? quand ?*) qui permet de répondre aux questions cardinales du récit, on s'achemine vers une ébauche de typologie. Commencent à s'élaborer des grilles de références (le texte descriptif, l'incipit romanesque, le texte réaliste) qui permettront à un élève *a priori* inculte de rapporter un texte nouveau à du connu — canevas et scénarios déjà rencontrés dans d'autres textes. Cependant, chaque grille intégrant plusieurs niveaux de lecture, on est confronté d'emblée à ce que le texte a de plus spécifique ; on l'a vu en abordant ne serait-ce que le phénomène de la **connotation** au premier niveau de lecture.

2. 3. Troisième parcours : la stratégie de l'incipit

Il reste à découvrir ce qui, à l'origine de l'illusion romanesque, pilote le texte et lui donne cette intelligence ; le professeur peut faire succéder à la question

qui voit ? la question qui raconte ? Là encore, il s'explique sur sa terminologie : il introduit le terme de narrateur comme désignant celui qui, au niveau du récit, injecte et distribue des savoirs nécessaires à la compréhension du lecteur et à la poursuite de l'histoire.

Un exemple simple éclaire les élèves : qu'est-ce qui décide qu'il s'agit du « vent d'est » — le lecteur n'en demande sans doute pas tant ! — si ce n'est la nécessité romanesque, incarnée dans l'instance énonciatrice et soutenue par la vraisemblance réaliste (le vent d'est est un vent continental, sec et froid), de faire saigner les mains d'Étienne Lantier ? La suite du texte — « une seule idée occupait sa tête vide... » — vérifie l'hypothèse selon laquelle le narrateur intervient explicitement, notamment à travers l'association de « tête vide » et d'« ouvrier sans travail et sans gîte » ; le scénario du lecteur se précise : un prolétaire, coupé de sa classe sociale, en voie de marginalisation sans que le processus soit pourtant achevé. Avec la perspective d'un renversement possible, le champ narratif est ouvert. La mission de l'incipit est remplie ; le passé simple — « d'abord il hésita » — peut succéder à l'imparfait de présentation. La problématique textuelle de l'incipit réaliste est définie comme exposition réglée par un certain nombre de procédures codées.

« La rhétorique de l'ouverture réaliste assure aux moindres frais la mise en place des éléments du récit : espace, moment initial de la narration, personnages, selon des procédures codées qui président aux rites de passage d'un réel (le monde) à l'autre (le texte). Il s'agit de doter l'espace (prédiégétique) de suffisamment d'épaisseur pour que l'histoire ait un passé, des points d'ancrage, des références qui la cautionnent, mais de faire en sorte que l'espace romanesque existe néanmoins par lui-même à la fois en continuité et en rupture avec le déjà-là du monde. » (Duchet 1980 : 96)

On boucle la lecture du texte. Les élèves lisent le texte comme stratégie ; ils sont amenés à articuler entre eux non seulement les fragments du texte de manière à en restituer la dynamique, mais encore les parcours du texte de manière à en restituer la cohérence interne. Ils en comprennent ainsi et le socle — unité des significations en laquelle le texte se recentre —, et le mouvement qui l'éloigne de ce socle, permettant conjointement le récit et l'illusion romanesque. Cet incipit prend donc la forme d'un itinéraire, celui du personnage qui se rend à Montsou, celui du narrateur qui actualise personnage et décor, assurant la progression du récit, celui du lecteur qui se rend aux stratégies du texte. Ce triple itinéraire s'achève sur l'irréversible et un effet de chute : « Alors, l'homme reconnut une fosse. » Fini de spéculer ; le rideau se lève sur la scène de l'action, inscrite dans la référence au réel (« une fosse ») et dans l'adéquation enfin obtenue (« il reconnut ») entre la perception et la réalité, entre les mots et les choses.

Le premier parcours s'est isolé en une séance ; le deuxième et le troisième parcours se regroupent pour en former une deuxième, scandée elle aussi par un bilan que le professeur dresse avec les élèves. L'ensemble peut ainsi se développer sur une durée de deux heures.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme des deux parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *techniques* : lire la totalité du texte proposé, en étant attentif aux effets de sens, et résister à tentation de ne prendre en compte qu'un seul fragment ; procéder à des inventaires limités (soit par leur objet d'étude, soit par l'étendue du texte concernée) ; repérer des figures de style et analyser leur fonctionnement ; faire de la grammaire un outil d'analyse stylistique (ainsi, prendre l'habitude de voir dans les déterminants un procédé d'actualisation, dans l'opposition de l'imparfait et du passé simple l'indice d'un changement de séquence textuelle) ;

- des *concepts* : l'incipit romanesque, l'énonciation (auteur et narrateur), la focalisation, la vraisemblance, le fantastique et le réalisme (appréhendés à travers le texte, sans cours magistral). L'élève peut commencer à se constituer un répertoire de termes spécifiques à l'analyse littéraire, facilement engrangeables et transférables.

Il a fait l'*apprentissage méthodologique* d'un questionnement conscient de son organisation : on ne pose pas les questions dans n'importe quel ordre ni dans n'importe quelle direction. Il apprend à questionner le texte, tout le texte, de la phrase au paragraphe, de la phrase au texte, et il se familiarise avec la notion de « séquence textuelle » ; il lui devient facile d'identifier, par exemple, un passage descriptif en repérant des signaux introducteurs, et d'en observer le fonctionnement à partir d'invariants (volumes et lignes, couleurs et lumière) mais il peut ainsi, sans perdre de vue la signification globale, choisir de travailler plus précisément tel ou tel fragment, lui appliquant un questionnement spécifique.

SÉQUENCE

Parcours 1	Bilan-élève	Parcours 2 et 3	Bilan-élève
Une séance		Une séance	

3 Statut et contenu du quatrième parcours

Pour lui-même, le professeur a hissé l'analyse à un niveau (que nous avons défini comme le quatrième) qu'il ne peut actualiser en Seconde. Ce niveau rend cohérent l'ensemble de la construction ; le professeur en garde à l'esprit les pistes de recherche : dans leurs associations d'idées, dans leur rêverie sur les images et les connotations, les élèves peuvent intuitivement soulever un voile du texte, en pressentir des dimensions secrètes dont les trois premiers parcours ne suffisent pas à rendre compte. En ayant en réserve, à sa disposition, le niveau de lecture supplémentaire qu'il a construit, le professeur se donne des moyens de situer et de mieux prendre en considération ces apports de la classe. On trouvera au développement du quatrième niveau un autre avantage : il peut devenir un nouveau parcours du texte pour une classe terminant ses études secondaires et se destinant à une spécialisation littéraire. Voici donc comment le professeur l'a conçu.

Le texte de Zola se situe au carrefour d'un double conditionnement qui détermine son écriture et programme un mode de lecture. Du côté des contraintes internes, il est régi par une rhétorique de l'exposition permettant de transmettre des informations et des significations et d'éveiller l'intérêt du lecteur ; du côté des contraintes externes, il s'inscrit à l'intérieur d'une esthétique réaliste — le vraisemblable et la représentation — qui travaille à dissimuler l'arbitraire du commencement narratif en le motivant : dans un triple mouvement qui mime l'ouverture, le narrateur éclaire et actualise progressivement décor et personnage, le personnage marche vers la scène de l'action, le lecteur entre dans l'espace romanesque. Cette motivation recourt à des modèles narratifs codifiés — motifs hérités du roman d'aventures et *topoi* de la rhétorique de l'exposition réaliste : un personnage anonyme et novice pénètre dans un lieu inconnu qui se dévoile peu à peu.

Ces procédures codifiées ne suffisent pourtant pas à rendre compte de la complexité stratégique du texte. L'analyse doit prendre en charge ce qui, dans le texte, ruse avec les contraintes de fabrication, résiste aux cadres de référence construits et utilisés par le lecteur, et fait naître chez lui un étonnement renouvelé.

Au quatrième niveau de lecture, le professeur déplace la question qui lui a permis d'ouvrir son premier parcours (quel univers le texte crée-t-il ?) pour formuler une nouvelle question : comment l'incipit dit-il la création de l'univers romanesque ? On avance une hypothèse : le texte invente une solution, celle qui consiste à métaphoriser la création elle-même. L'incipit de *Germinal* se fait récit d'une genèse : il narre le passage de l'informel à la forme, de la matière

épaisse et glaiseuse à ce qui l'ordonne — personnage et décors —, de l'indétermination naturelle, degré zéro de l'écriture, à une inscription sociale qui fonde l'expérience littéraire. Cette hypothèse est travaillée avec ce qui, dans le texte, suscite des interrogations linguistiques.

Quelques pistes non exhaustives à titre d'exemples de recherche.

1. Les « grains » du texte

- L'usage des prépositions : « sous la nuit... » transforme le temps en matière qui pèse
- La double négation (« aucune ombre ne tachait le ciel ») : fait linguistique qui se répercute sur l'énonciation confrontée au défi de dire ce qu'on ne voit pas
- Le travail sur le signifiant (« écrasé »/« encrassées »)

2. Les images

- Leur constitution : au début, une nuit matricielle et matérielle — « d'une épaisseur d'encre » —, un univers liquide, la « mer » et, à la fin, une représentation fantasmagorique théâtralisée
- La concurrence de la comparaison et de la métaphore

Est mise en perspective une triple image de la création romanesque. Le texte figure sa propre origine scripturale, dans l'épaisse matière qu'il nomme « encre » ; il raconte, à son insu, une naissance au sein des éléments liquides ; il

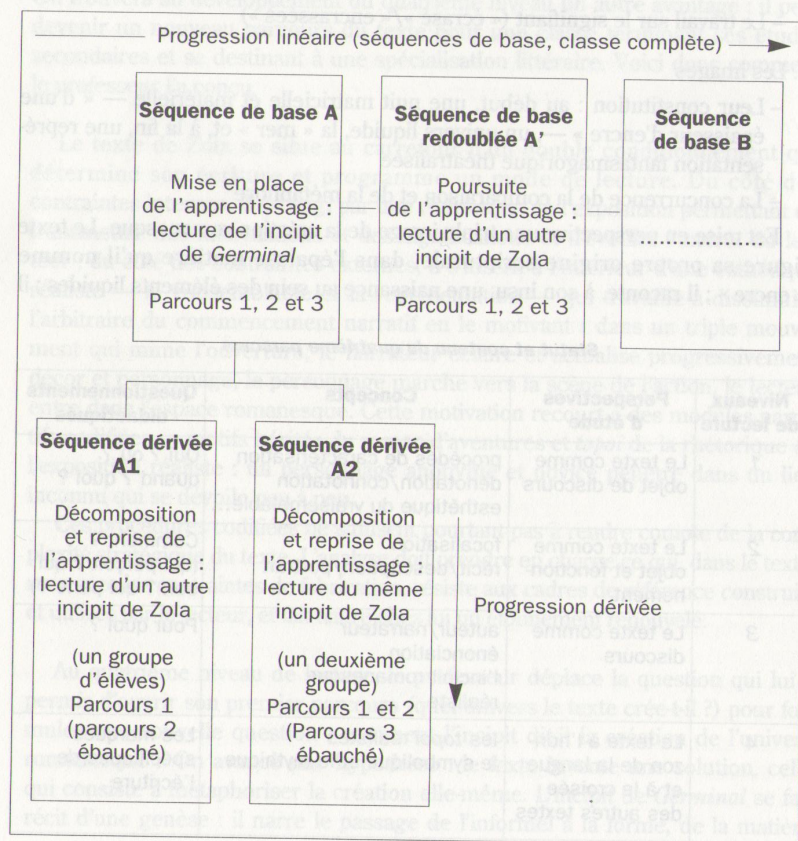
Statut et contenu du quatrième parcours

Niveaux de lecture	Perspectives d'étude	Concepts	Questionnements didactiques
1	Le texte comme objet de discours	procédés de caractérisation dénotation/connotation esthétique du vraisemblable...	Qui ? où ? quand ? quoi ?
2	Le texte comme objet et fonctionnement	focalisation récit/description/portrait	Comment ? (qui perçoit ? qui sait ? qui parle ?)
3	Le texte comme discours	auteur/narrateur énonciation l'incipit romanesque réaliste	Pour quoi ?
4	Le texte à l'horizon de la langue et à la croisée des autres textes	les <i>topoi</i> réalistes le symbolique et le mythique	Les marques spécifiques de l'écriture

récrit le mythe en faisant naître d'un chaos originel un homme qui va ordonner le monde.

4 Prolongements de la séquence

Si l'on a parcouru, avec l'incipit de *Germinal*, tout l'éventail des questions qui fondent, au lycée, la lecture méthodique, c'est dans la perspective de montrer aux élèves un exemple d'analyse afin qu'ils puissent se construire une représentation complète des exigences finales de la classe de Seconde et qu'ils



soient ainsi en mesure de comprendre la progression des travaux de l'année. Au cours de ces travaux, le professeur a, en une sorte de *captatio benevolentiae*, déployé les questions pertinentes : les élèves se sont laissé guider et ont suivi un parcours qui leur rende le texte moins hermétique. Mais si l'exemple a ici valeur pédagogique en ce qu'il constitue un modèle réduit intégrant en un seul exercice l'ensemble des savoirs et des savoir-faire requis en fin de Seconde, il ne saurait suffire à la formation des élèves ; si efficace qu'ait été leur professeur, ils ne sont pas en mesure, à ce stade-là, de s'approprier une pratique du texte.

La séquence A a été consacrée à la lecture de l'incipit de *Germinal* en deux séances. Une phase de consolidation est nécessaire et justifie une séquence (appelée A') qui la redouble avec, par exemple, un autre incipit du même auteur. A cette **progression linéaire** qui, enchaînant des séquences de base (A...A'...B...), permet de poursuivre l'apprentissage, le professeur peut préférer une **progression dérivée** (séquences A1 et A2) où il reprend l'exercice, avec des groupes réduits d'élèves.

Des stratégies différenciées. L'approche des textes par niveaux de lecture (NL) est particulièrement propice à une telle différenciation du travail de la classe : elle permet au professeur de décomposer l'apprentissage en fonction des degrés de complexité de la lecture et de proposer aux élèves, selon leurs compétences du moment, une exploration soit du parcours le plus simple (le premier), soit d'un ensemble de parcours (1 et 2 par exemple). A chaque élève, elle offre une perspective et des situations motivantes : quand on travaille sur le premier parcours, on voit quand même s'esquisser le deuxième ; quand on fait l'investigation des parcours 1 et 2, le troisième se profile déjà. Enfin, au terme des séquences dérivées, tous les élèves sont munis d'un minimum commun : ils ont tous exploré, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent provisoirement, au moins un même parcours (le premier par exemple) qui, pour être simple, n'est pas, pour autant, simpliste ou réducteur ; la progression linéaire en classe complète peut alors se poursuivre.

La séquence qui a été exposée est destinée à un début d'année de Seconde. La situation a été choisie à titre d'illustration de la démarche développée dans le premier chapitre. On a vu se dérouler l'ensemble des quatre niveaux de lecture auxquels nous avons choisi de nous situer. Avec l'incipit de *Germinal*, le professeur peut aisément imaginer d'autres **situations**, pour une classe de Première par exemple. Ici, il fera du texte le support d'une évaluation initiale, organisée en parcours de difficulté croissante. Là, il s'en servira pour ouvrir un ensemble de séquences consacrées à la lecture d'un roman ou d'un groupement de textes dont il module la problématique (l'incipit romanesque, le personnage, la focalisation, etc.). Ailleurs enfin, une telle étude aura permis de faire le point sur l'exercice de la lecture méthodique ou sur les caractéristiques de la description et de la narration.

DEUXIÈME PARTIE

DES OUTILS POUR L'APPRENTISSAGE : UN CATALOGUE DE RÉFÉRENCES

Le texte narratif

Le texte descriptif

Le texte de théâtre

Le texte argumentatif

Pratiques	Pratique a	Pratique b
Conception de l'apprentissage	Pour chaque texte, un nouveau questionnement à inventer.	Pour chaque texte, un même questionnement à reproduire.
Difficultés rencontrées par l'élève	Comment élaborer le questionnement ?	Comment exploiter le questionnement ?
Représentations induites chez l'élève	La lecture est affaire de don ou d'heureux hasard.	La lecture est un exercice vain qui produit des réponses sans surprise.

Le professeur peut éviter un tel dilemme en travaillant à expliciter les fondements des méthodes et des connaissances qui sont spécifiques à son enseignement. Les questions qui peuvent guider la lecture méthodique ou aider à construire un commentaire composé peuvent, en effet, dans leur apparence

Au terme de la séquence A, l'élève a lu un grand texte narratif (l'incipit de *Germinal*) et a découvert (ou redécouvert) une méthode fondée sur un arsenal de questions facilement mémorisables. Pour autant, il n'est pas capable, à ce stade-là, de s'approprier ce questionnement, c'est-à-dire de transformer en outils d'analyse ce qui n'est encore qu'un aide-mémoire. Le professeur doit donc mettre en place de nouvelles séquences d'apprentissage permettant d'explorer progressivement le champ littéraire et de retravailler, en les décomposant et en les différenciant, le questionnement et les concepts qui ont déjà été utilisés. Avec ces nouvelles séquences, le professeur regarde encore en arrière (il doit « accrocher » ses nouvelles séquences à la séquence qui les précède) mais déjà il anticipe sur le développement de sa progression didactique : il définit une stratégie qui permette à l'élève de passer de l'imitation — condition nécessaire de l'apprentissage — à l'autonomie.

Le professeur ne comprend jamais vraiment comment ni quand s'opère, chez l'élève, ce processus d'émancipation qu'il entend maintenant favoriser, mais il sait qu'il existe des pratiques qui peuvent le freiner ou l'interdire, en particulier celles qui, se fondant sur l'idée que chaque texte requiert une approche spécifique et inédite, discréditent par avance toute tentative de généralisation et découragent chez l'élève tout effort d'imitation (*pratique a*) ou, à l'inverse, celles qui, préconisant l'utilisation d'une grille de lecture unique (empruntée toute constituée à tel ou tel ouvrage), accréditent l'idée que la lecture d'un texte peut se développer par l'application répétitive d'un questionnement préfabriqué (*pratique b*).

Pratiques	Pratique a	Pratique b
Conception de l'apprentissage	Pour chaque texte, un nouveau questionnement à inventer.	Pour chaque texte, un même questionnement à reproduire.
Difficultés rencontrées par l'élève	Comment élaborer le questionnement ?	Comment exploiter le questionnement ?
Représentations induites chez l'élève	La lecture est affaire de don ou d'heureux hasard.	La lecture est un exercice vain qui produit des réponses sans surprise.

Le professeur peut éviter un tel dilemme en travaillant à expliciter les fondements des méthodes et des connaissances qui sont spécifiques à son enseignement. Les questions qui peuvent guider la lecture méthodique ou aider à construire un commentaire composé peuvent, en effet, dans leur apparente

banalité, constituer de véritables leurres. Si l'élève y voit un **questionnement** naïf produisant des réponses triviales (*qui parle ?* — l'auteur ; *à qui ?* — au lecteur...), il sera conforté dans l'idée que le texte littéraire n'est, après tout, que le message d'un individu appelé auteur et il se trouvera, de fait, exclu de ce que la lecture des textes littéraires peut lui apporter. Pour lire, il n'a certes pas besoin d'une théorie de la littérature mais il doit trouver, dans le cours, les moyens de comprendre que les questions qu'on pose à un texte sont codées, que, loin d'être des activités spontanées, le questionnement et l'observation d'un texte sont orientés par une idée préalable de ce que l'on cherche et nécessitent la maîtrise de savoirs structurés et structurants. Le professeur s'assigne donc comme tâche immédiate de faciliter la construction de ces savoirs qui vont permettre à l'élève, d'abord d'assimiler par imitation et imprégnation, puis d'inventer (choisir les questions pertinentes, les classer dans un ordre opératoire, les enchaîner de façon raisonnée). Il va proposer une panoplie de questions et de concepts clairement articulés pour que, peu à peu, l'élève soit en mesure de définir ses propres stratégies de lecture et de les déployer devant un texte littéraire qu'il ne connaît pas. Le professeur choisit de répéter et de diversifier les méthodes et les exercices pour que l'élève apprenne à reconnaître, dans un texte qu'il ne connaît pas, des procédés qu'il a déjà rencontrés. Il va mettre à la disposition des élèves des outils à la fois stables et adaptables.

Processus d'apprentissage

Dans sa classe, le professeur	Dans ses lectures ultérieures, l'élève
1. guide la lecture méthodique ; 2. fait identifier le type de texte, en procédant par synthèses partielles et récapitulations ; 3. conclut par la production d'une fiche de synthèse présentant les invariants et le questionnement spécifique au type de texte étudié.	1. formulera une hypothèse quant au type de texte qu'il lit ; 2. se reportera à l'exemple travaillé en classe et à la fiche de synthèse ; 3. mobilisera des outils d'analyse et mettra en place une stratégie de lecture.

Par exemple, si l'on travaille sur le texte descriptif, il est nécessaire de proposer des auteurs et des esthétiques différents. Cela peut se faire subtilement : on n'est pas obligé de comparer le portrait de la Princesse de Clèves et celui de la veuve Vauquer. On peut en revanche travailler sur la description des lieux chez Balzac et chez Zola : si la parenté des mouvements littéraires suscite le rapprochement des textes, les esthétiques et les projets romanesques diffèrent profondément. Que cela soit montré et ainsi se mettra en place, dans l'esprit de l'élève, la distinction fondamentale entre ce qui, dans un texte, est du ressort de l'inva-

riant (organisation de la description, procédés démarcatifs, jeu de la focalisation) ou obéit à des contraintes (le code réaliste) et ce qui renvoie à la singularité et à la spécificité du texte. Le professeur engage donc un travail de longue haleine : répéter, varier les pratiques mais ne pas s'enliser, avancer dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Pour mettre en place ce **jeu du même et de l'autre** (les invariants/les spécificités, les différents modes de classification des textes/le texte à lire), le professeur poursuit sa progression avec une macro-séquence présentant un groupement de textes didactique¹. Il veut, à présent, élaborer avec les élèves un catalogue de références qui leur fournisse non seulement des repères méthodologiques et conceptuels cohérents mais encore un fonds culturel commun, matière indispensable pour les travaux de synthèse (composition française, par exemple). Pour constituer sa séquence, il choisit trois textes : un texte de type narratif, un texte de type descriptif et un texte de type argumentatif.

De l'utilisation des modèles. Le professeur sait que l'association de ces trois types est légitimée par l'existence des modèles théoriques (par exemple, Boissinot 1992 : 37-38 et Adam 1992) qui vont l'aider à atteindre un des ses objectifs : faire découvrir aux élèves ce qui est du ressort de l'invariant. Néanmoins, il ne se laisse pas dérouter : sa visée didactique n'est pas prioritairement de faire construire une typologie fondée sur des critères homogènes. Son objectif étant de faire accéder sa classe aux spécificités textuelles et littéraires, il va **utiliser**, interroger ces modèles théoriques et les croiser avec d'autres outils.

A ces trois types de textes justiciables d'approches communes, notamment linguistiques, il ajoute le texte de théâtre dont le statut est singulier à un double titre : d'une part, la problématique qui l'anime est plus littéraire (le genre) que linguistique (le type) ; d'autre part, il déborde les limites du texte et se projette au-delà des classifications usuelles : « Le théâtre n'est pas seulement un genre littéraire : il est un art du spectacle et une pratique scénique. Le professeur prend en compte les déterminations, structures et modes de fonctionnement propres au discours théâtral ainsi que les procédures spécifiques du langage dramatique » (*Instructions officielles* pour la classe de Première). Sa spécificité le distingue du texte narratif, descriptif ou argumentatif ; en même temps, l'étude du texte théâtral donne des repères pour la lecture des autres types de textes. S'il vient compléter le catalogue de références qui est proposé aux élèves, c'est parce que, entre ces quatre types d'écriture, les cloisons sont poreuses : dans chacun d'eux, des noyaux spécifiques se forment, engendrant

1. Nous forgeons cette expression de « groupement de textes didactique » pour éviter les confusions avec d'autres types de regroupement des textes, notamment le groupement thématique et le groupement problématique, tels qu'ils sont définis dans les *Instructions officielles*.

des contraintes et des déterminations (des invariants) que l'on retrouve dans d'autres types de textes et dans d'autres genres littéraires. Que cela soit montré à l'élève et ainsi se développera, chez lui, une pratique créative du texte : au lieu de chercher dans l'éventail des quatre textes qui va lui être présenté des réponses définitives ou toutes faites pour lire d'autres textes, il va y trouver matière à esquisser des classifications mobiles, à expérimenter des types de questionnements et à découvrir des jeux de relations.

Le statut du texte poétique. Pourquoi l'absence, dans cette panoplie littéraire, du texte poétique ? Du point de vue rhétorique, il nourrit un genre littéraire (la poésie) mais il ne saurait se réduire à cette seule caractérisation, au demeurant plus générique que typologique : fonctionnement du langage, il déjoue les tentatives de classification pour se loger transversalement dans tous les textes. Il ne constitue pas un type à part entière. Nous avons choisi de l'étudier avec l'apprentissage du commentaire composé.

Avec ce catalogue de références, l'objectif est d'amener les élèves à associer à un type de texte, qu'ils auront été amenés à identifier au cours de la lecture comme narratif, descriptif, argumentatif ou théâtral, des fonctionnements et des procédés caractéristiques. Confrontés à d'autres textes du même type, ils pourront alors mettre en place une batterie de questions prenant en compte la spécificité générique ou typologique de la page étudiée.

Le texte narratif

Au collège, les élèves ont abondamment travaillé sur des formes narratives « simples ». Leurs lectures spontanées affichent leur prédilection pour les récits d'aventures, les histoires rondement menées, les intrigues à *suspens*... C'est la raison pour laquelle nous commençons cette macro-séquence par le texte narratif. Si les élèves possèdent déjà un certain nombre de scénarios quant à la manière de conduire un récit, ils ne maîtrisent pas les outils d'une véritable lecture critique. Savourer ne suffit plus, il faut savoir pourquoi on aime, donc comprendre comment les effets sont engendrés par le texte. Loin de réduire le plaisir, la connaissance est de nature à le décupler. Le professeur sait que, lorsqu'il s'agit d'un texte identifié comme narratif, l'écriture est en partie déterminée par des contraintes toujours là qui tiennent à la fois à la succession chronologique des événements (*l'histoire*) et à la logique qui leur donne un sens (*le récit*). Avec cette distinction fondamentale (*histoire/récit*), il trace un premier parcours qui s'appuie sur le questionnement et les notions acquises au cours de la séquence antérieure.

Personnage : lieu	Sphère d'action : nature d'événement
« la ruine »	le pouvoir politique
« la ruine du Mohol » « l'ami » et « la maîtresse » de Brangien	l'organisation sociale : le lignage

1 **L**a nef, tranchant les vagues profondes, emportait Iseut. Mais, plus elle s'éloignait de la terre d'Irlande, plus tristement la jeune fille se lamentait. Assise sous la tente où elle s'était renfermée avec Brangien, sa servante, elle pleurait au souvenir de son pays. Où ces étrangers l'entraînaient-ils ? Vers 5 qui ? Vers quelle destinée ? Quand Tristan s'approchait d'elle et voulait l'apaiser par de douces paroles, elle s'irritait, le repoussait, et la haine gonflait son cœur. Il était venu, lui le ravisseur, lui le meurtrier du Morholt ; il l'avait arrachée par ses ruses à sa mère et à son pays, et voici qu'il l'emportait, comme sa proie, sur les flots, vers la terre ennemie ! « Chétive ! disait-elle, maudite soit la 10 mer qui me porte ! Mieux aimerais-je mourir sur la terre où je suis née que vivre là-bas !... »

Un jour, les vents tombèrent, et les voiles pendaient dégonflées le long du mât. Tristan fit atterrir dans une île, et, lassés de la mer, les cent chevaliers de Cornouailles et les mariniers descendirent au rivage. Seule Iseut était demeurée sur la nef, et une petite servante. Tristan vint vers la reine et tâchait de calmer son cœur. Comme le soleil brûlait et qu'ils avaient soif, ils demandèrent à boire. L'enfant chercha quelque breuvage, tant qu'elle découvrit le coutret confié à Brangien par la mère d'Iseut. « J'ai trouvé du vin ! » leur cria-t-elle. Non, ce n'était pas du vin : c'était la passion, c'était l'âpre joie et l'angoisse sans 20 fin, et la mort. L'enfant remplit un hanap et le présenta à sa maîtresse. Elle but à longs traits, puis le tendit à Tristan, qui le vida.

A cet instant, Brangien entra et les vit qui se regardaient en silence, comme égarés et comme ravis. Elle vit devant eux le vase presque vide et le hanap. Elle prit le vase, courut à la poupe, le lança dans les vagues et gémit : 25 « Malheureuse ! maudit soit le jour où je suis née et maudit le jour où je suis montée sur cette nef ! Iseut, amie, et vous, Tristan, c'est votre mort que vous avez bue ! »

Tristan et Iseut (roman), chapitre IV : « Le philtre »,
adaptation de J. BÉDIER, 10/18, pp. 50-51.

SÉQUENCE B : *Tristan et Iseut*, « Le philtre », adaptation de J. BÉDIER

1 Premier parcours du texte : les forces en présence et les sphères d'action

A. Qui ?

La pertinence de la première question. Le professeur choisit d'ouvrir l'étude avec cette question parce que le personnage peut constituer un « marqueur » du texte narratif. « Le personnage comme marqueur du narratif distingue le type narratif des autres types (explicatif, argumentatif, injonctif...) [...]. La formulation de ce critère doit néanmoins rester prudente. On peut en effet trouver des "personnages" dans d'autres catégories textuelles mais — semble-t-il — ni avec la même importance, ni selon le même fonctionnement » (Reuter 1988 : 6).

1. Les personnages et leur sphère d'action (lieux et valeurs)

Deux ensembles opposés apparaissent dans le texte : d'une part, Iseut, la petite servante et Brangien — un monde de femmes ; d'autre part, Tristan, les cent chevaliers et les mariniers — un monde d'hommes. La conjonction de ces deux ensembles s'effectue sur la nef qui, sur la mer ambivalente, va de l'Irlande à la Cornouailles. Ce premier repérage rudimentaire est indispensable car il ne va pas de soi pour tous les élèves : « Tout se passe comme si on pouvait discriminer les lecteurs en deux catégories : ceux qui [...] voient les personnages comme *une collection* d'individus et ceux qui les voient comme *un réseau* d'individus » (Laparra 1988 : 67).

2. La désignation et la caractérisation des personnages

D'un côté, Iseut est « la jeune fille », « la proie », « la reine », la « maîtresse » et l'« amie » de Brangien. De l'autre côté, Tristan est l'un de « ces étrangers », « le ravisseur », « le meurtrier du Morholt », soit l'ennemi. Caractérisé uniquement par sa fonction, Tristan reste au second plan ; inscrit dans des réseaux hiérarchisés, le personnage d'Iseut est le centre de l'attention. Le professeur aide les élèves à nommer ces réseaux (le pouvoir politique et l'organisation sociale) et à effectuer ce qui est déjà un petit travail d'abstraction et de conceptualisation.

Personnage : Iseut	Sphère d'action : la société féodale
– « la reine »	le pouvoir politique
– la nièce du Morholt – l'« amie » et la « maîtresse » de Brangien	l'organisation sociale : le lignage

3. Les relations entre les personnages

Les relations que le texte établit entre Iseut et Tristan sont explicitées en termes de quête et de conflit, à l'aide d'un deuxième tableau que les élèves élaborent en réactivant leurs acquis antérieurs, en particulier le schéma actantiel dont ils n'utilisent que quelques catégories (sujet, objet, opposant).

Du texte (lexique et sémantisme) ➔ aux concepts

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôles thématiques (l'être)	Rôles dans l'action (le faire)
Iseut	champ lexical de la plainte : « tristement se lamentait », « pleurait »	– « la jeune fille » – la « proie »	la victime	l'objet
Tristan	champ lexical du rapt : « entraînait », « ravisseur », « arrachait », « emportait »	– « le ravisseur » – « le meurtrier du Morholt » – un de « ces étrangers »	le bourreau	l'opposant

Du bon usage du schéma actantiel. L'objectif n'est pas de faire trouver aux élèves la bonne réponse : le professeur sait que « la véritable difficulté posée par la classification des personnages est la place (et donc l'existence) du *sujet* dans toute matrice actantielle » (Barthes 1966), et qu'ainsi, l'élaboration d'un tableau du type de celui qui vient d'être présenté, ne peut manquer de faire surgir des énigmes (quel est le sujet de l'action ?). Il s'agit, avec ce travail, de donner aux élèves l'occasion, d'une part, d'expérimenter des combinaisons de rôles qui leur permettent de mesurer la complexité des enjeux, d'autre part, de dépasser la paraphrase ou la psychologie pour s'acheminer vers une conceptualisation des données textuelles.

Le professeur peut maintenant expliciter la finalité de la recherche qui vient d'être menée : en découvrant les rapports qui lient les personnages, à un moment donné de l'histoire, on a défini la *situation*.

« Le développement de la fable [l'histoire] est habituellement mené grâce à la présence de quelques personnages ou héros liés par des intérêts communs ou par d'autres liens (par exemple de parenté). Les rapports mutuels des personnages à un moment donné constituent une situation. [...] La situation typique est une situation contenant des liens contradictoires : les différents personnages veulent modifier cette situation de manières différentes. [...] On peut caractériser le développement de la fable [l'histoire] comme le développement d'une situation à une autre, chaque situation étant caractérisée par le conflit des intérêts, par la lutte entre les personnages » (Tomachevski 1925, trad. 1966 : 271-273).

La confrontation des deux tableaux montre que, derrière la bipartition objet/opposant, victime/bourreau, se profile une autre opposition : aux valeurs de la civilisation où les rapports humains sont organisés et rationalisés, s'oppose la barbarie où dominent structures archaïques et violence primitive.

De l'inventaire au commentaire. Pour obtenir de tels résultats, le professeur ne peut se contenter de convoquer et de juxtaposer les savoirs des élèves. Soucieux d'éviter que ces derniers ne s'en tiennent à un catalogue de procédés ponctuels, le professeur sait où il veut conduire sa classe ; il dispose des connaissances lui permettant de rassembler et de hiérarchiser ce que les élèves collectent de façon désordonnée. Pour effectuer ce travail d'organisation qui transforme l'inventaire en commentaire, il rend opératoire (sans le nommer) le concept de *diégèse* qui dénote l'univers historique, social et géographique qui sert de cadre à l'action et dans lequel advient l'histoire — succession ou enchaînement d'actions et d'événements racontés par le récit (Genette 1983 : 13).

4. La répartition des personnages dans le texte

Pour faire découvrir aux élèves la distribution des personnages dans le texte, le professeur les invite à s'imaginer en metteurs en scène : comment placer les personnages sur le plateau ? comment les grouper et les faire bouger ?

L'invention des questions. Sachant que la réponse qu'il veut faire émerger est difficile (les élèves ne s'intéressent pas spontanément à la « mise-en-mots » de l'histoire), le professeur utilise le détour d'une analogie destinée à permettre aux élèves de visualiser la scène. L'invention des questions est une tâche didactique par excellence.

Les élèves se représenteraient d'abord deux groupes disjoints, puis un face-à-face en présence d'un tiers qui ne compte pas (« l'enfant »), enfin un face-à-face en présence de Brangien. On en conclut que la distribution des personnages organise la progression de l'histoire et fonde la composition du texte en trois paragraphes.

En découvrant la manière dont le récit se démarque de l'histoire, on commence à cerner la problématique du texte narratif.

B. Quand ?

On commence par identifier les repères temporels (« Un jour », « A cet instant ») pour remarquer qu'ils encadrent le paragraphe qui met en scène ce que Propp, dans sa *Morphologie du conte*, appelle le « méfait ». On reconnaît, dans ce paragraphe, une scène, isolée entre un *avant* (§1) et un *après* (§3 et §4). Le professeur formule l'hypothèse selon laquelle l'*avant* n'est là que pour permettre la scène, l'*après* que pour en dégager l'enseignement. A l'ordre chronologique de la consécution se substitue l'ordre logique de la conséquence. Une propriété fondamentale du texte narratif est mise en lumière. Le professeur peut avancer le terme d'invariant.

Le *dédoubllement de l'analyse*. On voit bien ici le changement de plan qui s'effectue dans l'analyse. D'abord, avec la découverte des caractérisations des personnages, des étapes de l'histoire et des traits de la société féodale, on élucide l'univers de référence supposé par le texte. Ensuite, on s'intéresse à ce que signifient les choix de composition et d'organisation : à ce moment-là, on a quitté le plan du *réfèrent* pour celui du *signifié* ; on a dédoublé le texte en *histoire* et *récit*.

2 Deuxième parcours : l'outil narratologique

A. L'élément perturbateur

A partir de la composition du texte et des repères temporels, les élèves relèvent et regroupent les indices de rupture marquant l'ouverture de la scène qui a été isolée : *indices d'ordre grammatical* (avec « tombèrent », apparaît le passé simple comme point d'incidence), *d'ordre sémantique* (« les vents tombèrent », « les voiles » sont « dégonflées »), *d'ordre narratif* (le personnel narratif est redistribué et un nouveau lieu apparaît : les chevaliers et les mariniers descendent, la nef est au large d'une île). Le professeur montre qu'il se passe quelque chose non plus seulement dans l'ordre de l'histoire mais dans celui du récit ; il avance le terme de *fonction*, confirme l'hypothèse de la rupture et nomme la fonction identifiée comme intervention de l'*élément perturbateur*.

Le *schéma quinaire*. A nouveau, le professeur mobilise les savoirs antérieurs : il réactualise le schéma quinaire qui définit le modèle canonique du récit comme un processus comportant plusieurs états (ou situations). L'*élément perturbateur* étant le plus facile à identifier, c'est par cette fonction que le professeur a choisi de commencer.

B. Les autres états du récit

Les quatre autres états du récit devant être découverts par raisonnement, le professeur guide ses élèves. Ils remontent d'abord de l'*élément perturbateur* vers l'*état initial* et ils comprennent qu'il contient la transformation qui va s'opérer au paragraphe deux : dans la haine et la solitude, l'amour est virtuellement présent. L'hypothèse est vérifiée par une remarque d'ordre grammatical et stylistique : après la scène du philtre, le texte se centre autour du couple que forment maintenant Tristan et Iseut ; la troisième personne du pluriel (« les », « eux ») se substitue à la troisième personne du singulier.

Il reste à postuler l'existence d'un *état final* ; il est implicitement contenu dans la prophétie de Brangien. Entre le philtre (élément perturbateur) et un résultat probable (état final), prennent place, d'une part, la *transformation* des personnages (« comme égarés et comme ravis »), d'autre part, la *résolution/sanction* de l'acte (« c'est votre mort que vous avez bue »).

Le professeur montre qu'une logique narrative informe le texte et lui donne une cohérence. On est loin d'une succession de hasards et d'un malencontreux concours de circonstances.

La *formulation des concepts*. Pour ses deux premiers parcours, le professeur a mis en place des concepts complexes mais les a formulés dans un registre qui permet aux élèves de se les approprier. Il a eu recours, notamment, aux analyses des formalistes russes qui, constituant une sorte de préhistoire de la narratologie contemporaine, sont tout à fait à la portée des élèves. « Très souvent, les registres de formulation d'un concept correspondent à certaines étapes historiques de ce dernier » (Develay 1990 : 11).

BILAN-ÉLÈVE

Au terme des deux premiers parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *connaissances* et des *concepts* : le couple récit/histoire, la fonction de l'opposition passé simple/imparfait dans le récit, le déroulement narratif (une chronologie et une logique), la scène romanesque ;
- des *techniques* : le schéma actantiel, le schéma quinaire, l'opposition des réseaux sémantiques.

Il a fait plusieurs *apprentissages méthodologiques*. Il a appris à construire les contours des personnages et analyser les relations qui s'établissent entre eux, à mettre en relation la disposition du texte en paragraphes et la répartition des personnages, à mener un raisonnement et reconstituer les lacunes de la narration.

3 Troisième parcours : la contribution des genres et des registres

Désimbriquer les concepts. Le professeur sait que la notion de texte narratif se situe à un niveau global et abstrait (ce qui permet de définir des invariants) mais que le texte narratif lui-même ne se rencontre pas à l'état pur : il entre nécessairement en résonance avec des catégories linguistiques et pragmatiques — *registres* et *tons* (merveilleux, héroïque, tragique, etc.) — et des catégories esthétiques — *genres littéraires* (conte, épopée, mythe) — pour former avec eux un ensemble composite. C'est cet écheveau-là qu'il doit démêler pour que ses élèves dépassent une représentation réductrice, celle qui, restant en-deçà du fait littéraire, ferait du roman une simple matrice à raconter des événements.

La logique narrative constitue un invariant du type de texte considéré mais elle n'est pas spécifique au récit littéraire. Derrière elle, une autre cohérence, d'ordre sémantique, est à l'œuvre ; en l'explorant, le deuxième parcours va permettre d'ébaucher une réflexion sur le champ romanesque qui serait l'espace où une humanité s'interroge sur sa place dans l'univers, sur son origine et sa destinée.

A. Texte narratif et genres

1. Le conte

Le professeur reprend les questions *qui ? où ? quand ?* On note l'absence de localisation (une nef au large d'une île), l'atemporalité (« un jour ») et sa nature paradoxale (une absence de date destinée à faire date), le caractère stéréotypé des personnages. On reconnaît le modèle du *conte*.

L'avance du professeur. S'il s'en tient là, le professeur n'a pas encore les moyens d'appréhender lui-même tout ce qu'il entend faire découvrir aux élèves. Il doit comprendre le **problème** posé par le texte. Il lui faut conduire son troisième parcours en gardant à l'esprit — même s'il ne l'aborde pas au lycée — le quatrième niveau, celui de l'interprétation avec lequel il aborderait le texte narratif à partir de son modèle, *le texte épique*, et pour lequel il définirait de nouvelles pistes de recherche : par exemple, le substrat mythique, l'héroïsation des personnages, le déroulement épique analysable dans la structure comme dans le détail du texte. L'élaboration de ce quatrième niveau lui permet de dégager le problème posé par le texte : ce qui, dans le texte narratif, participe du *mythe*.

2. Le mythe

Imbriquer les concepts. La classification qui fonde le concept de *type de texte* doit être distinguée, on l'a vu, des systèmes de *genres littéraires* comme des répertoires de *registres* et de *tons* (qui sont plutôt des modes d'énonciation). On évite ainsi que les élèves, mettant sur le même plan des considérations de nature différente, ne s'empêchent dans le filet de caractérisations en cascade (le texte serait à la fois narratif, épique, lyrique et tragique). Il faut notamment les habituer à différencier genres littéraires narratifs (roman, épopée, etc.) et type de texte narratif : on peut trouver la narrativité dans un genre autre que le roman ou ses avatars. Il s'agit de séparer les concepts pour mieux les articuler et comprendre ainsi que le récit se redéploie à l'intérieur des genres et des registres en récit merveilleux, épique, mythique, etc.

Ayant précisé que le *mythe* dont il est question ici, c'est le philtre, le professeur demande aux élèves d'examiner les réseaux et les enchaînements sémantiques ; il se propose de faire découvrir ce qui, amenant et développant le motif du philtre, resserre la cohérence du texte. On remarque que « quelque breu-

vage » introduit une chaîne qui va du « coutret » au « hanap » pour finir avec l'association du « vase presque vide » et du « hanap » : plein, l'objet est « coutret » ; vide, il est simple « vase ». Reste en attente l'identification de son contenu. Venant rectifier les paroles de l'enfant (« J'ai trouvé du vin ! »), ce que les élèves identifient comme une intervention du narrateur lève l'énigme (« Non, ce n'était pas du vin : c'était la passion ») : le mot « passion » est développé par « âpre joie », « angoisse sans fin » et « mort », fonctionnant comme attributs. Avec le surgissement de ce discours, l'histoire bascule dans le mythe. Le *mythe* du philtre, c'est celui de l'amour fatal.

B. Texte narratif et registre

On circule à nouveau dans l'ensemble de la page que l'on informe avec les éléments qui viennent d'être mis en lumière. En aval, avec les propos de Brangien, apparaît le circuit de la mort et de la vie : « C'est votre mort que vous avez bue » ; en amont, c'est la malédiction d'Iseut : « Chétive ! disait-elle, maudite soit la mer qui me porte ! Mieux aimerais-je mourir !... », parole prophétique qui annonce la fin du roman. Aux extrémités du texte, les paroles d'Iseut et de Brangien associent la naissance et la mort, l'origine et la destinée. On s'interroge sur le sens des mots « fatalité », « destinée » : à qui la faute ? de la servante (mais ce n'est qu'une « enfant » innocente) ? de Brangien ? d'un destin malveillant ?

Au terme du travail, l'apport du maître est nécessaire : rassemblant les données éparses (culpabilité, mort, fatalité, destinée...) et identifiant le *registre*, tragique, il montre que le roman est, ici, le réceptacle du savoir mythique.

BILAN-ÉLÈVE

Le troisième parcours s'étant déroulé avec ce que l'on appelle un *guidage fort* du professeur, le *bilan est principalement conceptuel*. L'élève a fait le point sur :

- des *catégories* linguistiques et esthétiques : les *notions* de registre, de ton, de genre ;
- des *techniques* : examiner les enchaînements sémantiques pour resserer la cohérence du texte.

Un *apprentissage méthodologique* s'est mis en place. Sans se le formuler clairement, l'élève manipule et expérimente différentes combinaisons de concepts ; il découvre des phénomènes d'intertextualité qui trament le texte et enrichissent sa lecture.

4 Fiche de synthèse : invariants, questionnement spécifique, problématique textuelle

Ce qui est présenté maintenant ne constitue pas un inventaire exhaustif qui prétendrait rendre compte, dans l'absolu, du fonctionnement du récit, abstraction faite de toute détermination historique et générique. De façon plus fonctionnelle, est proposée une démarche qui aide le professeur à actualiser, avec les élèves, le bilan qu'il a dressé pour lui-même.

A. Invariants du texte narratif

1. Le personnage comme « marqueur du narratif »
2. Le dédoublement de l'analyse
 2. 1. Aux deux premiers niveaux de lecture, on travaille sur le dédoublement histoire/récit.

L'histoire (faits, événements et actions) incluse dans la diégèse (personnages ; cadre géographique, temporel, social ; valeurs)

Le récit (le texte narratif)

2. 2. L'exploration méthodique de la narration est réservée au troisième niveau de lecture ; la narration s'ajoute alors au couple histoire/récit, elle est travaillée avec les catégories de l'énonciation et fournit, on l'a vu, un niveau d'analyse supplémentaire (récit/genres/registres). La construction progressive de l'apprentissage s'enracine dans l'élaboration d'un savoir disciplinaire de plus en plus complexe.

Niveaux de lecture	Modes d'appréhension des concepts
1 et 2	récit/histoire
3	narration = histoire + récit (ordre génétique de la création) récit = narration + histoire (ordre de la lecture et de la réception)

3. Le statut particulier du temps narratif

3. 1. Aux deux premiers niveaux de lecture

L'histoire	Le récit
Une chronologie	Une logique
avant/après	cause/effet

3. 2. Le professeur réserve pour le quatrième niveau, qu'il ne peut actualiser au lycée, l'examen stylistique des différentes temporalités, liées à l'imbrication des genres littéraires que le récit traverse : le temps du conte, le temps du mythe, le temps du roman.

4. Les différents états du récit (le schéma quinaire)

B. Questionnement spécifique au texte de type narratif

1. Le monde représenté et l'histoire racontée : de quoi et de qui s'agit-il ?
 1. 1. Les personnages (qui sont-ils ? que font-ils ? comment sont-ils distribués dans le texte ?)
 1. 2. La localisation dans l'espace et dans le temps
 1. 3. Les valeurs de référence
2. La structure du récit : comment le récit s'organise-t-il et progresse-t-il ?
Structure apparente (composition)/structure réelle (la logique narrative)
3. La question du narrateur : qui raconte ?
4. La visée du récit : à qui le récit profite-t-il ? (héroïsation, parodie, ironie, etc.)

C. La problématique textuelle

Comment le texte narratif traverse-t-il les genres (roman, conte, mythe) et les registres (le tragique) ?

D. Construction de la séquence

La fiche de synthèse ne se calque pas sur le déroulement des séances au terme de l'actualisation dans la classe des différents parcours du texte. Elle constitue la clé de voûte de la séquence à laquelle elle met littéralement la dernière pierre. Du travail de préparation du professeur à l'échelonnement des séances pour l'élève, il y a toute une série d'opérations que l'on peut ici récapituler.

Ce que conçoit le professeur

Niveau de lecture 1	Niveau de lecture 2	Niveau de lecture 3	Niveau de lecture 4
Le texte seul	Le texte de type narratif	Le texte à la croisée des genres et des registres	Le texte à l'horizon de la culture
Un univers de référence	Une logique narrative	La problématique textuelle	Le roman informé par son modèle épique

Du point de vue du professeur, la construction de la **séquence** est bien entamée mais elle n'est pas achevée. Il lui reste à déterminer ce qu'il va prélever, dans les différentes strates de sa lecture, pour former le **noyau** de sa séquence, inventer des questionnements assortis aux niveaux de lecture, combiner, regrouper certains niveaux, choisir d'en détacher d'autres : ce qui apparaîtra à l'élève comme une succession de **séances** dont nous donnons un exemple dans le tableau qui suit.

Ce qui apparaît à l'élève

Parcours 1 et parcours 2	Bilan-élève connaissances, techniques, méthodes	Parcours 3	Bilan-élève connaissances et concepts
Une séance		Une séance	

Au professeur de moduler les activités de la classe en fonction de la combinaison choisie : pour une séance qui associerait les parcours 1 et 2, on peut confier aux élèves la préparation préalable, hors du cours, du parcours 1 ; pour une séance qui développerait essentiellement le parcours 3, le professeur peut orienter son questionnement de manière qu'il serve aussi soit d'évaluation quant au degré de maîtrise des parcours précédents, soit de vérification d'un travail de préparation. La séquence peut donc prendre une extension variable, d'une à plusieurs séances, selon ce que le professeur désire faire apparaître.

3.1. Aux deux premiers niveaux de lecture

L'histoire	Le récit
Une chronologie	Une logique
avant/après	cause/effet

Le texte descriptif

En consacrant une nouvelle séquence au texte descriptif, le professeur avance vers l'objectif qu'il s'est fixé : proposer une situation permettant de reprendre, en les décomposant, le questionnement et les outils qui ont été utilisés dans la séquence A. Avec l'incipit de *Germinal*, les concepts et les questions qui permettent d'appréhender le champ du narratif et celui du descriptif ont été mis en place ; les séquences B et C offrent l'occasion de les désimbriquer et de les retravailler de façon plus approfondie. Au terme de l'étude du texte descriptif, les élèves seront munis des instruments et des méthodes indispensables pour aborder le genre romanesque dont narration et description sont les deux principales composantes.

1 **C**ette salle, entièrement boisée, fut jadis peinte en une couleur indistincte aujourd'hui, qui forme un fond sur lequel la crasse a imprimé ses couches de manière à y dessiner des figures bizarres. Elle est plaquée de buffets gluants sur lesquels sont des carafes échantonnées, ternies, des ronds de moiré métallique, des piles d'assiettes en porcelaine épaisse, à bords bleus, fabriquées à Tournai. Dans un angle est placée une boîte à cases numérotées qui sert à garder les serviettes, ou tachées ou vineuses, de chaque pensionnaire. Il s'y rencontre de ces meubles indestructibles, proscrits partout, mais placés là comme les débris de la civilisation aux incurables. Vous y verriez un baromètre à capucin qui sort quand il pleut, des gravures exécrables qui ôtent l'appétit, toutes encadrées en bois verni à filets dorés ; un cartel en écaille incrustée de cuivre ; un poêle vert, des quinquets d'Argand où la poussière se combine avec l'huile, une longue table couverte en toile cirée assez grasse pour qu'un facétieux externe y écrive son nom en se servant de son doigt comme de style, des chaises estropiées, de petits paillassons piteux en sparterie qui se déroule toujours sans se perdre jamais, puis des chaufferettes misérables à trous cassés, à charnières défectueuses, dont le bois se carbonise. Pour expliquer combien ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot, borgne, 20 invalide, expirant, il faudrait en faire une description qui retarderait trop l'intérêt de cette histoire, et que les gens pressés ne pardonneraient pas. Le carreau rouge est plein de vallées produites par le frottement ou par les mises en couleur. Enfin, là règne la misère sans poésie ; une misère économe, concentrée, râpée. Si elle n'a pas de fange encore, elle a des taches ; 25 si elle n'a ni trous ni haillons, elle va tomber en pourriture.

BALZAC, *Le Père Goriot*, 1834

SÉQUENCE C : BALZAC, la salle à manger de la pension Vauquer, *Le Père Goriot* (1834)

1 Premier parcours du texte : la motivation réaliste

Pertinence de la première question. C'est au professeur qu'il incombe de répondre à la rituelle question inaugurale — *de quoi s'agit-il ?* — en identifiant les deux premiers mots du texte qu'il a découpé. Il ne fait pas poursuivre l'exploitation de cette question afin que les élèves ne passent pas leur temps à s'interroger exclusivement sur le référé,

rent, s'interdisant ainsi l'accès aux secrets de fabrication de la célèbre description balzacienne. Il ouvre l'investigation par une autre question qui oriente vers une lecture littérale et oblige à raisonner pour poser un **problème**.

Le professeur commence par demander quel terme de l'extrait identifie le type de texte dont il s'agit. Un fragment est prélevé : « il faudrait en faire une *description* qui retarderait trop l'intérêt de cette histoire, et que les gens pressés ne pardonneraient pas ». Les élèves remarquent qu'une contradiction apparaît entre les propos du narrateur et ses actes : il impose une description qu'il dit pourtant refuser. Une **hypothèse** est formulée : si la description menace le suspens mais n'est pas pour autant supprimée, il faut bien que, loin d'être un simple ornement du discours, elle ait une nécessité. Ainsi, avec des termes qui restent à la portée des élèves, on pose le problème du statut de la description en régime romanesque.

Dans un premier temps, les élèves explorent la question : *qu'est-ce qui légitime la description ?*, question que le professeur décline en : *comment la description s'inscrit-elle dans le récit ?* Le contexte narratif est rappelé : la description de la salle à manger est justifiée par le regard d'un personnage anonyme qui parcourt les pièces de la pension, l'une après l'autre. Les élèves peuvent alors recenser les marques de la présence de ce regard : le démonstratif inaugural « *cette* salle », le verbe « *verriez* », l'expression « *Dans un angle* » qui motive l'ordre de la description à partir de la position de celui qui est censé visiter la pièce et auquel le lecteur est invité à s'identifier (« *Vous* »). On a l'impression (ou l'illusion) non pas d'assister à la création d'un monde, mais de pénétrer dans un lieu préexistant au texte.

Le déplacement du regard organise la description, suivant un mimétisme de la découverte progressive. Il permet d'abord, dans un mouvement circulaire, une saisie globale ; puis, il détaille les objets (un baromètre, des gravures, etc.) ; enfin, il descend vers le sol, « *le carreau rouge* ».

Une première cohérence du texte descriptif est découverte, celle que permet le procédé de la focalisation. Si les élèves savent que ce procédé est une des caractéristiques de la description réaliste, ils pourront le rechercher dans d'autres textes du même type. Le professeur récapitule : statutairement, la description romanesque est toujours soupçonnée d'entrer en conflit avec la narration et de la compromettre ; la solution inventée par l'esthétique réaliste consiste à justifier la description par l'introduction d'un regard qui la vraisemblabilise.

Le rôle du regard. C'est l'occasion pour le professeur de souligner la continuité de sa progression ; il rappelle l'étude de la focalisation menée avec l'étude de l'incipit de *Germinal*. Les élèves comprennent comment le regard du narrateur ou d'un personnage permet d'ordonner un texte, selon ce qu'ils découvrent être un des modes invariants du texte descriptif.

Pour appréhender un autre invariant du texte descriptif, il convient de s'interroger sur les bornes du texte et de réactiver les savoirs qui ont commencé à s'élaborer avec la séquence A.

Le plan de la description. On voit ici que la découverte de l'organisation du texte ne saurait être un point de départ de la lecture ; elle est utilisée, à la fin du travail, comme outil permettant à la fois de vérifier la pertinence de la lecture et de valider les hypothèses initiales.

La description forme une unité textuelle dont on a déjà repéré les signaux d'ouverture et dont on identifie maintenant les indices de clôture : le démonstratif « *ce* mobilier », le terme métalinguistique de « *description* » et la provocation adressée au lecteur pressé, les adverbes « *Enfin* » et « *là* », véritables outils de récapitulation.

Représenter le réel ? L'explication menée avec les élèves n'est qu'une infime partie du travail personnel d'explication que le professeur doit faire sur un texte. Pour lui-même, le professeur doit comprendre que ce qui, dans la succession des objets décrits, est apparu comme une progression du général au particulier, trouve un équivalent linguistique dans l'organisation rhétorique de la description elle-même. Il convoque les analyses linguistiques de la « *grammaire textuelle* », en particulier celles qui, s'appuyant sur le découpage du texte en phrases et sur la succession des sujets, définissent les concepts de *thème* et de *sous-thème*. Il peut ainsi distinguer deux champs de recherche.

Les objets décrits <i>Le référent</i>	La description comme texte <i>Le signifié</i>
Focalisation	Énonciation
Le texte progresse du général au particulier ; de la « <i>salle</i> » aux meubles et aux objets.	Le texte progresse d'une mention de l'objet décrit (thème : « <i>cette salle</i> ») à une énumération des éléments qui le constituent (sous-thèmes).
Un choix esthétique : représenter (la vraisemblance)	Un choix rhétorique : décrire (une logique de la synecdoque)

Ce qui est intéressant, ce n'est donc pas que la description soit exacte, précise, objective, mais qu'elle s'agence logiquement et rhétoriquement en texte. Ce qui importe, ce n'est pas l'objet représenté dans la description mais ce nouvel objet que constitue la description. Pour en rendre compte, l'analyse littéraire a besoin d'outils spécifiques. Elle les emprunte à un autre champ esthétique constamment confronté, puisqu'il s'agit de l'art pictural, aux problèmes de la représentation (le critique d'art doit « *lire* » non pas l'objet représenté sur la toile mais ce nouvel objet

qu'est le tableau). Ce type de remarque n'est pas immédiatement à la portée des élèves ; le professeur n'en est pas quitte pour autant. Il repart de ce qui a été mis en place avec le premier parcours et accroche sa nouvelle exigence au travail mené sur la focalisation. Il élabore une stratégie amenant les élèves à dépasser le premier niveau de lecture.

2 Deuxième parcours : les codes de la représentation

Le regard qui légitime l'insertion de la description dans le récit transforme l'objet représenté en spectacle, en scène ou en tableau. Dès lors, la description reprend le vocabulaire et les techniques de l'art pictural, modèle esthétique permettant de résoudre, par analogie, le problème littéraire de la représentation. Le code pictural fournit une panoplie de catégories : les plans et les volumes contribuent à la situation dans l'espace, les formes et les lignes découpent et dessinent, les couleurs et la lumière créent le relief, les matières donnent l'illusion de la profondeur. Il s'agit là d'un invariant du texte descriptif. Il convient, à partir de cette panoplie, de repérer quels éléments ont été privilégiés et comment la sélection ainsi opérée conduit au sens.

La *superposition des plans*, identifiable par la construction syntaxique (« *sur lequel...* », « *sur lesquels...* »), autorise le passage du général au particulier : un cadre (« *la salle boisée* ») et « *un fond* » ; sur ce fond, sont « *plaqués* » des buffets ; sur ces buffets, des objets accumulés. Puis, comme au milieu de la pièce, des objets et des meubles en vrac. Dans l'ordre de la représentation, la cohérence du tableau initial, produit d'une vision d'ensemble, est remplacée par un spectacle hétéroclite, produit d'une vision fragmentée. Apparemment, la description se structure en deux temps distribués de part et d'autre de la charnière « *Vous y verriez* ». Les *formes* signifient l'usure et la mutilation : « *des carafes échancrées* », « *des chaises estropiées* », « *des chaufferettes à trous cassés*, à charnières défectueuses », un mobilier « *crevassé* » et « *rongé* ». Ce sont à la fois les traces de la gloire passée et les marques de la décrépitude présente : il y a certes de la porcelaine mais elle est épaisse, des paillassons en sparterie mais piteux. L'étude des *matières* confirme l'analyse : « *jadis* », une aisance bourgeoise (des filets dorés, de l'écaillé, du cuivre) ; « *aujourd'hui* », des « *buffets gluants* », « *la poussière* » combinée à « *l'huile* », une toile cirée « *grasse* ». Portée par le sémantisme de l'accumulation, la description mime une superposition de couches de « *crasse* » : les murs se sont épaissis (du bois + de la peinture + de la crasse + de bizarres figures en incrustation + des buffets pour ainsi dire collés sur l'ensemble), le sol est raviné, la table est gluante.

L'analogie de l'art pictural et de l'art littéraire permet de dégager les sèmes de l'usure et de la crasse qui, au-delà d'une apparente bipartition en vision

d'ensemble et vision de détail, trament en profondeur le texte et lui confèrent une cohérence interne. A quoi servent donc ces significations nouvelles que l'analyse vient de révéler ? La question de l'utilité de la description est reprise. L'usure et la crasse caractérisent non seulement le lieu mais encore les personnages qui l'habitent (« proscrits », « débris de la civilisation »). La description sert donc à donner des informations essentielles permettant de comprendre la suite du roman. En ce sens, elle est la poursuite de la narration par d'autres moyens.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme des deux premiers parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *techniques* (il a complété sa panoplie d'invariants du texte de type descriptif) ;
- des *catégories* rhétoriques (l'allégorie, la personnification), linguistiques (réfèrent, sème et signifié) et narratologiques (interventions du narrateur).

Il a fait l'*apprentissage méthodologique* d'un questionnement spécifique. Comment la description s'inscrit-elle dans le récit ? Qu'est-ce qui la légitime (la motivation réaliste) ? Comment progresse-t-elle (structure apparente et grammaire textuelle ; structure réelle et cohérence sémantique) ? Quelle est son unité (la description comme séquence textuelle) ? A quoi sert-elle ?

3 Troisième parcours : les mythologies d'auteur

Qui, dans le cours du récit et sous la forme d'une pause descriptive, distribue ces informations ? A qui sont-elles destinées ? Une description s'adresse au lecteur à qui elle transmet des savoirs. Elle s'origine dans un discours du narrateur dont les traces sont repérables :

- le présent de l'énonciation (« aujourd'hui ») ;
- les adjectifs qui évaluent en fonction de normes esthétiques que le lecteur est supposé partager (« des piles d'assiettes en porcelaine épaisse, à bords bleus, fabriquées à Tournai », « des gravures exécrables qui ôtent l'appétit, toutes encadrées en bois verni à filets dorés », etc.) ;
- le démonstratif (« de ces meubles ») qui inclut, pour mieux les authentifier, le particulier dans le général et la fiction dans le réel ;
- l'image (« proscrits partout », « comme les débris de la civilisation ») et la personnification (« des chaises estropiées », « vieux », « tremblant », « manchot, borgne, invalide, expirant ») qui font des objets les victimes d'un mélodrame ou les martyrs de l'Histoire ;

– l'article (« la misère sans poésie ») qui autorise le passage à l'allégorie (« si elle n'a ni trous ni haillons »).

La description est donc liée à un discours qui explique et enseigne, qui interprète et transfigure. Elle ne se réduit à un inventaire qui serait, pour reprendre les termes des élèves, précis et objectif. Elle est à la fois un réservoir d'indices et d'informations pour la suite du roman et le réceptacle d'un certain discours sur le monde.

Les *présupposés* idéologiques de ce discours peuvent être découverts dans les images du texte : la pension et ses habitants — « débris » et « proscrits » — sont emportés dans un processus de déchéance qui les conduit à la « fange » et à la « pourriture ». Avec l'inscription en creux des motifs du cloaque et de la jungle sociale, on ouvre la porte qui donne sur les coulisses de l'imaginaire balzacien. Pour aller plus loin, l'apport du professeur est nécessaire.

Le réalisme littéraire. Le professeur veut mettre en perspective le terme de réalisme : il ne fait plus aborder ce concept par l'analyse des procédés d'écriture, comme il l'a fait jusqu'à présent, mais il choisit le point de vue de la culture pour faire établir des rapprochements entre les œuvres et réfléchir, par exemple, au couple réalisme/romantisme.

Imprégnée par un certain romantisme, la description balzacienne est enracinée dans la culture de son époque ; elle répond à un programme implicite dont les présupposés esthétiques sont expliqués par le professeur.

<i>Du côté de la matière choisie</i>	Faire entrer en littérature l'infâme et le monstrueux, promouvoir le sordide	On regarde, par exemple, du côté du roman hugolien
<i>Du côté du traitement esthétique</i>	Réhabiliter l'ignoble et le sordide en en faisant une belle description	On lit quelques fragments de l'hommage que Baudelaire, en 1850, rend à Balzac.
<i>Du côté de l'effet visé</i>	Produire une émotion, fût-ce la nausée (« ôter l'appétit »)	Le professeur fait réfléchir sur une citation : l'écrivain romantique entraîne son lecteur dans « une expérience viscérale de la la matière (appétit ou nausée) » (Barthes 1964 : 32).

La mise en perspective littéraire. Le professeur s'interdit un cours magistral d'histoire littéraire ; il préfère procéder par rapides mises en perspective littéraires ; il n'oublie pas que, dans ces petites excursions culturelles qu'il propose, il doit conjuguer, pour les élèves, science et plaisir, c'est-à-dire distribuer du savoir tout en éveillant à la lecture des grands textes de la littérature (Hugo, Baudelaire, etc.).

BILAN-ÉLÈVE

Au terme du troisième parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *notions* et des *concepts* : le beau et l'horrible, réalisme et romantisme ;
- des *techniques* : les marques de l'énonciation.

Il a fait plusieurs *apprentissages méthodologiques* : appréhender la description comme discours ; relier ce discours à d'autres (les avatars du Beau).

4 Quatrième parcours : le plaisir de l'écriture

Certes, la description balzacienne informe indirectement sur autre chose qu'elle-même (sur la suite du roman comme sur des mythologies d'auteur) mais ces analyses ne parviennent à rendre compte fondamentalement ni du fonctionnement du texte ni des effets qu'il produit sur le lecteur. Les différents modèles théoriques qui formalisent la description en arborescence et en structure hiérarchisée sont insuffisants devant un texte qui semble s'engendrer lui-même et proliférer de façon anarchique. Il y a autre chose à découvrir, et cette fois du côté des spécificités de l'écriture. Le professeur peut construire son quatrième parcours à partir de deux pistes.

A. L'emballlement de la description

La description est saisie comme une forme d'écriture aux frontières du délire.

Du point de vue lexical et syntaxique	Du point de vue phonétique
1. La quantité d'objets : l'ivresse de l'encombrement, le vertige du nombre, le délire de l'inventaire 2. La qualification des objets : – le cancer des adjectifs – le cancer des relatives	Des réseaux microscopiques tissés par les retours de phonèmes : – « un cartel en écaille incrustée de cuivre » – « indestructibles... pros crits... débris... » – « de petits paillassons piteux en sparterie » – « ... crasse... grasse... », etc.
Une création onirique	Une création langagière On a là un pur jeu de signifiants (et non un jeu signifiant/référent), une catégorie de l'écriture (et non la figure de style qui serait l'harmonie imitative).

B. La rhétorique de la description

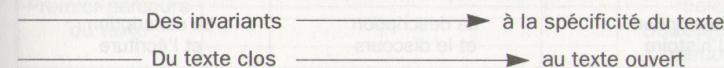
La description est maintenant appréhendée comme une forme capable, par divers procédés, de discipliner l'excès et la prolifération qui la menacent.

Les effets de rythme	Les figures de style
Constructions syntaxiques et sonorités récurrentes : – effets de gradation et de chute (de « vieux » à « expirant ») – rythmes ternaires (« économe, concentrée, râpée ») et binaires (« si elle n'a pas..., elle a... » ; « si elle n'a ni... ni..., elle va... »)	1. La personnification des objets 2. L'allégorie finale de la misère L'expression « la misère sans poésie » pose, pour la refuser, la tentation de l'esthétisation du référent ; il n'en reste pas moins vrai que la description en elle-même est bel et bien « poétique ».
Du descriptif au poétique	

L'avance du professeur. Le quatrième niveau de lecture auquel correspond ce parcours prend en compte des caractéristiques de l'écriture balzacienne. Le professeur ne dresse pas un simple inventaire de faits stylistiques ponctuels exprimant, de façon ornementale ou redondante, ce que dit le texte. Il intègre ces faits dans une problématique (par exemple, celle qui a été choisie : le vertige menaçant mais maîtrisé de la description). Certes, l'élaboration du quatrième parcours lui demande un travail supplémentaire d'approfondissement mais cet effort est bénéfique pour les élèves : le professeur se prépare à mieux répondre aux questions que certains ne manqueront de se poser dans leur lecture (l'humour, le caractère ludique ou angoissant de la description, les répétitions de tous ordres, par exemple), bien avant d'avoir atteint la fin du troisième parcours. Ce dernier parcours reste virtuel dans le Secondaire, il n'en est pas moins indispensable dans la préparation du professeur.

Au terme de l'analyse, les quatre parcours apparaissent dans leur articulation et dans leur hiérarchisation.

Parcours 1	Parcours 2	Parcours 3	Parcours 4
La focalisation Les bornes de la description	La description et le code pictural	L'énonciation et les mythologies d'auteur	Les risques de l'écriture



5 Fiche de synthèse

Avec l'étude de l'incipit de *Germinal*, la séquence A a permis d'analyser les segments descriptifs d'un texte à dominante narrative ; les acquis ont été stabilisés et fixés avec la séquence C consacrée au texte descriptif. Dans ce jeu de la répétition et de la variation, la progression de l'apprentissage prend forme. Le professeur en synthétise les acquis.

A. Invariants du texte de type descriptif

La description romanesque en elle-même : la géographie du descriptif

1. Les bornes de la description
2. La focalisation et le mouvement du regard dans leur rapport avec l'ordonnance du texte
3. L'efficacité heuristique de l'analogie entre le code descriptif et le code pictural (volumes et lignes, plans, lumière et couleurs, formes et matières)

B. Questionnement spécifique

La description dans ses rapports à la narration romanesque : la symbolique du descriptif

1. Comment la description s'inscrit-elle dans le récit ? Qu'est-ce qui la légitime ?
2. Comment progresse-t-elle ? Quelle est son unité ?
3. A quoi sert-elle ?
4. Qui parle ? (voix et mythologies d'auteur)

C. Problématique textuelle

Gratuité ou nécessité de la description ? La rhétorique du descriptif

Modulations et péripéties de la problématique textuelle

Premier et deuxième parcours	Troisième parcours	Quatrième parcours
La <i>nécessité</i> de la description romanesque	La <i>nécessité</i> de la description	La <i>gratuité</i> de la description
La description signifie autre chose qu'elle-même. Elle informe sur la suite du roman.	La description signifie autre chose qu'elle-même. Elle est le réceptacle d'une vision du monde et un enjeu esthétique.	La description ne signifie qu'elle-même. Elle est une forme d'écriture.
La description et l'histoire	La description et le discours	La description et l'écriture

6 Poursuite de la progression

En fonction de sa classe et son projet pédagogique, le professeur choisit la progression qu'il juge la plus appropriée. Au terme des séquences A, B et C, plusieurs possibilités s'ouvrent devant lui.

6. 1. Une progression linéaire pour la totalité de la classe

Après la séquence C consacrée à l'étude du texte descriptif, le professeur décide d'aborder un autre type de texte pour l'analyse duquel il construit une nouvelle séquence (la séquence D). Il avance ainsi selon une progression que nous avons définie comme linéaire dans le premier chapitre de cet ouvrage.

Macro-séquence : constitution d'un catalogue de références

Séquence de base A	Séquence de base B	Séquence de base C	Séquence de base D	Séquence de base...	Séquence de base...
Incipit de <i>Germinal</i>	Le texte narratif	Le texte descriptif	Un autre type de texte		

6. 2. Une progression dérivée

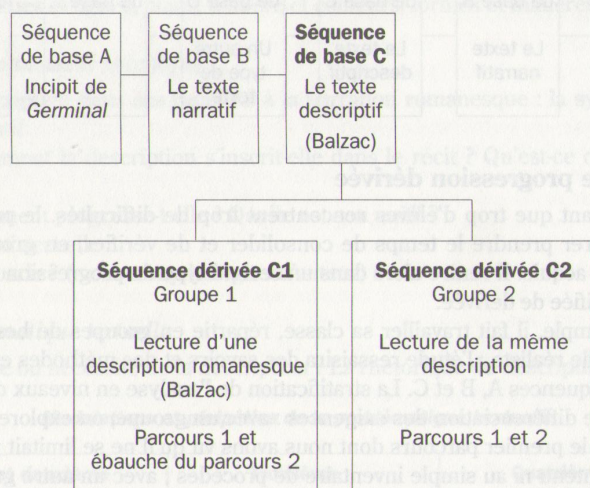
Constatant que trop d'élèves rencontrent trop de difficultés, le professeur peut préférer prendre le temps de consolider et de vérifier, en groupes restreints, les acquis. Il rentre alors dans un second type de progression que nous avons qualifiée de dérivée.

Par exemple, il fait travailler sa classe, répartie en groupes de besoins, sur une nouvelle réaliste : l'étude ressaisira des savoirs et des méthodes engrangés lors des séquences A, B et C. La stratification de l'analyse en niveaux de lecture permet une différenciation des exigences : avec un groupe, on explore de façon privilégiée le premier parcours dont nous avons vu qu'il ne se limitait ni à l'analyse du contenu ni au simple inventaire de procédés ; avec un autre groupe, on associe, dans un mouvement plus ample, les deux premiers parcours.

Séquence dérivée Groupe 1	Séquence de base A	Séquence de base B	Séquence de base C	Séquence dérivée Groupe 2
Lecture d'une nouvelle réaliste Premier parcours du texte	Incipit de <i>Germinal</i>	Le texte narratif	Le texte descriptif	Lecture de la même nouvelle réaliste Deux premiers parcours

Au bout du compte, les deux groupes auront travaillé sur le même texte — la même nouvelle réaliste par exemple —, traité des mêmes notions et des mêmes concepts (l'articulation du descriptif et du narratif, les codes de la représentation notamment) mais à des degrés de complexité différents. Tout en différenciant les apprentissages, le professeur préserve l'homogénéité et la cohérence de son enseignement : après les séquences dérivées, les élèves sont munis de références communes, la classe ne se fige pas en « groupes de niveau ».

Si l'on reprend l'arborescence séquence dérivée/séquence de base, le professeur peut choisir de ne reprendre que la séquence qu'il vient d'achever (la séquence de base C) pour retravailler plus spécifiquement la problématique du texte descriptif. Pour fixer les acquisitions et favoriser les pratiques de transfert, il opte pour une autre description de Balzac, par exemple celle du lac du Bourget dans *La Peau de chagrin*.



On comprend, une fois encore, l'intérêt d'une lecture différenciée en strates pour conduire des parcours différenciés. En classe complète, dans la **séquence de base**, le professeur propose toujours au moins deux parcours : le premier qu'il a choisi doit être accessible à tous les élèves ; l'ensemble de la classe a droit au deuxième. En groupes à effectif réduit, pour la **séquence dérivée**, le professeur se situe, en fonction des compétences et des besoins des élèves, soit à un seul, soit à plusieurs niveaux. L'élaboration de différents niveaux de lecture introduit du jeu *au cœur* même de la pratique littéraire de la lecture qui

n'apparaît plus comme monolithique : le professeur ne se contente plus de dire, en une logique du tout ou rien, que l'élève a compris ou n'a pas compris le texte. Il peut poser le problème de l'apprentissage et de l'évaluation en d'autres termes : à quel niveau de complexité le texte est-il appréhendé par l'élève ?

Avec les outils que constituent, d'une part les parcours hiérarchisés et emboîtés, d'autre part les bilans-élèves, le professeur n'a pas de peine à imaginer des modes d'**évaluation** différenciés : par exemple, des questionnaires organisés en deux parcours permettant chacun — à un certain degré de complexité — de saisir la totalité du texte ou encore des exercices écrits ou oraux nécessitant la convocation de concepts, pris au degré de formulation requis par le niveau auquel on se place. Il peut également proposer des situations de « **remédiation** » ou d'**approfondissement** qui soient articulées au travail mené en classe entière ; on en a suggéré des pistes dans ce qui précède. L'essentiel est qu'au terme des séquences dérivées, les élèves soient tous dotés d'un bagage commun, condition nécessaire à la poursuite de la progression.

Reste inchangé l'objectif que le professeur s'est fixé en commençant à construire son catalogue : il veut munir ses élèves de grilles de références permettant de lire un texte dans sa spécificité générique et typologique ; il entend décloisonner les activités de façon que les élèves puissent utiliser leurs savoirs hors du contexte textuel dans lequel ils les ont acquis. Ainsi, avec la séquence B (*Tristes et hauts*) et la séquence C (*Le Père Goriot*), on a travaillé non seulement sur les frontières de la description et de la narration romanesques, mais aussi sur la précarité de ces limites, la description apparaissant comme la poursuite de la narration par d'autres moyens. De la même façon, en enchaînant à ces deux séquences concernant le récit une séquence consacrée au texte de théâtre, le professeur envisage de faire prendre en compte et la spécificité du texte de théâtre et la fragilité des cloisons qui le distinguent des autres textes : le théâtral se loge dans le roman (dramatisation de l'événement, scénographie, dialogue romanesque, etc.) et le narratif traverse le théâtre (ne serait-ce que par la fable, justiciable d'une analyse actantielle).

Le professeur doit intégrer à sa réflexion didactique plusieurs dimensions du texte de théâtre : c'est un genre littéraire mais aussi une pratique scénique et un art du spectacle ; c'est également un texte exemplaire pour l'étude à autres textes dans d'autres genres.

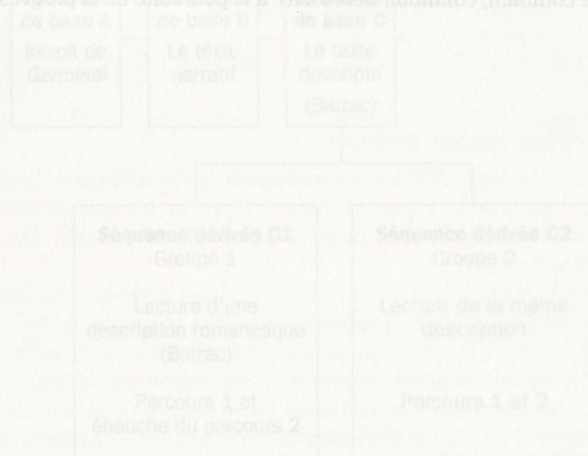
Le texte de théâtre

L'analyse d'un texte du théâtre classique vient compléter le catalogue de références que le professeur élabore avec les élèves. La **macro-séquence**, qui s'est ouverte avec le texte narratif, prend progressivement forme : elle n'apparaît plus comme la juxtaposition aléatoire de types de textes et de genres littéraires mais comme une construction didactique animée d'une logique dont les articulations internes se dessinent. Après avoir étudié la narration et la description qui sont deux formes essentielles du récit, on aborde le texte de théâtre qui se conjugue avec le texte narratif à travers la distinction bien connue de deux situations d'énonciation : le mode narratif et le mode dramatique (Genette 1979 : 17).

Reste inchangé l'**objectif** que le professeur s'est fixé en commençant à construire son catalogue : il veut munir ses élèves de grilles de références permettant de lire un texte dans sa spécificité générique et typologique ; il entend décloisonner les activités de façon que les élèves puissent utiliser leurs savoirs hors du contexte textuel dans lequel ils les ont acquis. Ainsi, avec la séquence B (*Tristan et Iseut*) et la séquence C (*Le Père Goriot*), on a travaillé non seulement sur les frontières de la description et de la narration romanesques, mais aussi sur la précarité de ces limites, la description apparaissant comme la poursuite de la narration par d'autres moyens. De la même façon, en enchaînant à ces deux séquences concernant le récit une séquence consacrée au texte de théâtre, le professeur envisage de faire prendre en compte et la spécificité du texte de théâtre et la fragilité des cloisons qui le distinguent des autres textes : le théâtral se loge dans le roman (dramatisation de l'événement, scénographie, dialogue romanesque, etc.) et le narratif traverse le théâtre (ne serait-ce que par la fable, justiciable d'une analyse actantielle).

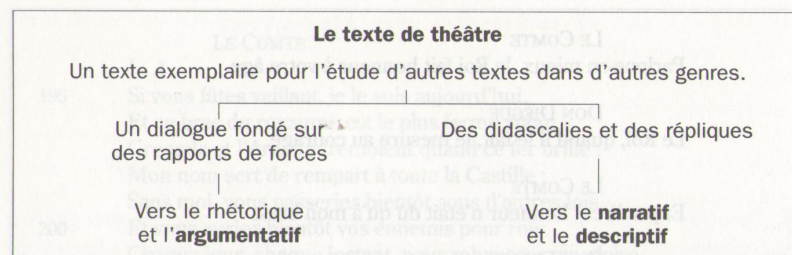
Le professeur doit intégrer à sa réflexion didactique plusieurs dimensions du texte de théâtre : c'est un genre littéraire mais aussi une pratique scénique et un art du spectacle ; c'est également un texte exemplaire pour l'étude d'autres textes dans d'autres genres.

On comprend, une fois encore, l'intérêt d'une lecture différenciée en strates pour conduire des parcours différenciés. En classe complète, dans la séquence de base, le professeur propose toujours au moins deux parcours : le premier qu'il a choisi doit être accessible à tous les élèves ; l'ensemble de la classe a droit au deuxième. En groupes à effectif réduit, pour la séquence dérivée, le professeur se situe, en fonction des compétences et des besoins des élèves, soit à un seul, soit à plusieurs niveaux. L'élaboration de différents niveaux de lecture introduit du jeu au cœur même de la pratique littéraire de la lecture qui



	LE COMTE
	[...]
195	Si vous fûtes vaillant, je le suis aujourd'hui, Et ce bras du royaume est le plus ferme appui. Grenade et l'Aragon tremblent quand ce fer brille ; Mon nom sert de rempart à toute la Castille : Sans moi, vous passeriez bientôt sous d'autres lois, 200 Et vous auriez bientôt vos ennemis pour rois. Chaque jour, chaque instant, pour rehausser ma gloire, Met lauriers sur lauriers, victoire sur victoire : Le Prince à mes côtés ferait dans les combats L'essai de son courage à l'ombre de mon bras ; 205 Il apprendrait à vaincre en me regardant faire Et pour répondre en hâte à son grand caractère, Il verrait...
	DON DIÈGUE
	Je le sais, vous servez bien le Roi : Je vous ai vu combattre et commander sous moi. Quand l'âge dans mes nerfs a fait couler sa glace, 210 Votre rare valeur a bien rempli ma place ; Enfin, pour épargner les discours superflus, Vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois je fus. Vous voyez toutefois qu'en cette concurrence Un monarque entre nous met quelque différence.
	LE COMTE
215	Ce que je méritais, vous l'avez emporté.
	DON DIÈGUE
	Qui l'a gagné sur vous l'avait mieux mérité.
	LE COMTE
	Qui peut mieux l'exercer en est bien le plus digne.
	DON DIÈGUE
	En être refusé n'en est pas un bon signe.
	LE COMTE
	Vous l'avez eu par brigue, étant vieux courtisan.
	DON DIÈGUE
220	L'éclat de mes hauts faits fut mon seul partisan.

	LE COMTE
	Parlons-en mieux, le Roi fait honneur à votre âge.
	DON DIÈGUE
	Le Roi, quand il le fait, le mesure au courage.
	LE COMTE
	Et par là cet honneur n'était dû qu'à mon bras.
	DON DIÈGUE
	Qui n'a pu l'obtenir ne le méritait pas.
	LE COMTE
	Ne le méritait pas ! moi ?
	DON DIÈGUE
	Vous.
	LE COMTE
225	Ton impudence, Téméraire vieillard, aura sa récompense. (Il lui donne un soufflet.)
	DON DIÈGUE, <i>mettant l'épée à la main.</i> Achève, et prends ma vie, après un tel affront, Le premier dont ma race ait vu rougir son front.
	LE COMTE
	Et que penses-tu faire avec tant de faiblesse ?
	DON DIÈGUE
230	O Dieu ! ma force usée en ce besoin me laisse !
	LE COMTE
	Ton épée est à moi ; mais tu serais trop vain, Si ce honteux trophée avait chargé ma main. Adieu, fais lire au Prince, en dépit de l'envie, Pour son instruction, l'histoire de ta vie : 235 D'un insolent discours ce juste châtiment Ne lui servira pas d'un petit ornement.
	CORNEILLE, <i>Le Cid</i> , 1636, Acte I, scène 3 vers 195 à 236



SÉQUENCE D : CORNEILLE, *Le Cid*, I, 3, vers 195 à 236

1 Premier parcours du texte : les forces en présence

A. Les personnages : leurs modes de désignation et de caractérisation (les valeurs qu'ils incarnent)

La pertinence de la première question. Pourquoi inaugurer la recherche par un questionnement sur les personnages ? Deux raisons président à ce choix. La première est d'ordre didactique : il s'agit de réactiver, chez les élèves, des méthodes et des concepts qu'ils ont déjà expérimentés avec l'étude du texte narratif ; ils ont appris en particulier à associer à la question *qui* ? une investigation sur les valeurs ; le professeur va pouvoir s'appuyer sur ces acquis. La deuxième raison est d'ordre scientifique. Le personnage est une caractéristique du texte de théâtre : « Il semble que la fiction théâtrale ait besoin du personnage dans l'écriture, comme une marque unificatrice des procédures d'énonciation, comme un vecteur essentiel à l'action, comme un carrefour de sens » (Ryngaert 1991 : 112). Pour ces deux raisons, la lecture du texte de Corneille pourrait commencer comme celle de l'épisode du philtre dans *Tristan et Iseut*. Or, le professeur sait qu'au théâtre l'identité des personnages se construit de façon spécifique : « [Le personnage] est avant tout *sujet* et *lieu* d'un discours qui s'élabore sous son nom » (Charvet et alii 1979 : 90). Il lui faut donc décliner la question stéréotypée de *qui s'agit-il* ? en : *comment les personnages se présentent-ils dans leur propre discours* ?

1. Comment se présentent-ils dans leur propre discours ?

Dès le début du texte, le Comte revendique la *vaillance* comme l'atteste le champ lexical de la prouesse guerrière et de la gloire. Puisqu'il s'agit d'alexandrins, il faut prendre en compte la place des mots : on découvre le sémantisme

des rimes (« gloire », « victoire » ; « combats », « bras ») et la construction rhétorique du mètre (par exemple la structure binaire : « Met lauriers sur lauriers, victoire sur victoire »). Ces observations sont complétées par le relevé des expressions « ce bras » et « ce fer » qui, introduites par un démonstratif ostentatoire, fonctionnent comme modes de désignation et de glorification de soi. Le professeur fournit le terme exact : il s'agit de métonymies. L'examen de l'usage que le Comte fait de la première personne du singulier (« mon nom », « sans moi », « ma gloire », « à mes côtés », « mon bras », « en me regardant faire ») permet de confirmer la présence, à côté de la vaillance militaire, d'une autre valeur : l'*orgueil*. Don Diègue partage les valeurs du Comte (« L'éclat de mes hauts faits ») mais il revendique en priorité la *sagesse* acquise par l'*âge* (« Je le sais »).

Une première définition du héros cornélien est élaborée : le héros est celui qui, engagé dans une action au service de l'État, se montre supérieur, par son courage et par orgueil, au commun des hommes. Les deux personnages s'accordent sur une même morale individuelle et aristocratique.

2. Comment chacun présente-t-il l'autre ?

Pour le Comte, don Diègue ne peut plus prétendre incarner les valeurs dont il se réclame ; sa vaillance appartient à une époque révolue : « Si vous fûtes vaillant, je le suis aujourd'hui » (vers 195). Pour don Diègue, le Comte est bien un valeureux et loyal guerrier mais cela ne lui confère pas la supériorité à laquelle il prétend : « Vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois je fus » (vers 212). Ce qui fait la ressemblance et l'opposition des deux personnages est dégagé par une étude précise des deux vers qui viennent d'être mentionnés.

Une étude au microscope. Pour que les élèves ne paraphrasent pas le texte, le professeur les initie à un travail qui requiert patience et concentration puisqu'il s'agit de tirer parti conjointement de la syntaxe, du sémantisme et de l'accentuation de l'alexandrin. « L'étude au microscope d'un fragment de texte de théâtre conduit à mieux saisir les caractéristiques d'une écriture, tout au moins dans la pièce concernée » (Ryngaert 1991 : 102). La tâche étant complexe, le professeur choisit de la limiter à l'examen des deux vers qui viennent d'être relevés (vers 195 et 212). Il demande de repérer et de commenter la distribution, dans le mètre et dans la phrase, des pronoms personnels, des marques du temps (temps verbaux et lexique de la temporalité) ; il fait appel à l'intuition et aux souvenirs pour faire découvrir la place des accents dans chaque alexandrin. En recoupant les remarques, on découvre que l'alexandrin constitue un moule à effets rhétoriques. Dans ce travail, le professeur ne peut guider efficacement ses élèves que s'il a su préalablement distinguer les domaines d'analyse qu'en classe il va rendre opératoires sans les nommer ou les figer. Avec les élèves, l'étude sera nécessairement désordonnée et partielle mais, s'il comprend à quel niveau les remarques des élèves se situent, le professeur pourra les classer, les clarifier et les expliciter. Dans sa préparation, le professeur aura donc

défini les différents champs à explorer et il aura compris que l'identité et la différence entre les deux personnages investissent tous les niveaux des deux vers choisis.

Entrées	Citations du texte	Mise en réseaux
Lexique	Si vous fûtes vaillant, je le suis <i>aujourd'hui</i> . Vous êtes <i>aujourd'hui</i> ce qu' <i>autrefois</i> je fus.	Une opposition : « aujourd'hui » / « autrefois »
Morphosyntaxe (pronoms personnels, temps des verbes)	Si vous fûtes vaillant, je le suis <i>aujourd'hui</i> . Vous êtes <i>aujourd'hui</i> ce qu' <i>autrefois</i> je fus.	Une double opposition : 1. « vous » / « je » ; 2. indicatif présent/passé simple
Prosodie (rythme de l'alexandrin)	Si vous fûtes vaillant, je le suis <i>aujourd'hui</i> . Vous êtes <i>aujourd'hui</i> ce qu' <i>autrefois</i> je fus.	Chaque proposition se coule dans l'hémistiche ; l'accent frappe des mots déjà travaillés par les opposi- tions lexicales et morphosyntaxiques. (3/3//3/3, 2/4//4/2)
Rhétorique	Si vous fûtes vaillant, je le suis <i>aujourd'hui</i> . Vous êtes <i>aujourd'hui</i> ce qu' <i>autrefois</i> je fus.	Les analyses précédentes permet- tent de découvrir les procédés rhétoriques : oppositions, parallé- lismes, chiasme.

Chacun des personnages définit l'autre par rapport à lui-même et se sert de lui comme d'un faire-valoir. On s'achemine vers la prise de conscience des rapports de forces qui sous-tendent le dialogue de théâtre.

B. L'enjeu idéologique de l'affrontement

Le Comte agresse don Diègue en lui reprochant d'avoir usurpé, par des procédés indignes (la « brigue » du vieux courtisan), le titre et le rang de gouverneur qui lui revenaient de droit, empêchant ainsi que sa valeur soit reconnue. L'enjeu (c'est-à-dire ici ce que l'on peut perdre ou gagner) est donc d'être reconnu comme le meilleur. Sur ce terrain-là, don Diègue constitue, pour le Comte, un obstacle. Il y en a un de trop : il doit disparaître.

C. Le destinataire

Le système de communication dans le texte théâtral. Si le Comte et don Diègue étaient des personnages romanesques, le lecteur, sachant que les actions ont une importance décisive dans le mode narratif, pourrait croire que les deux héros cornéliens ne sont que ce qu'ils font. Or, dans le mode dramatique, et particulièrement dans le théâtre classique où la règle des bienséances interdit la représentation sur

scène des actes violents, l'action ne se soutient que de ce que les personnages disent. Par exemple, l'exploit que constitue la victoire de Rodrigue sur les Mores ne fait du personnage qu'un chevalier exemplaire ; ce qui le hisse au rang de héros, c'est bien le récit qu'il fait devant le Roi et au terme duquel il gagne, marque évidente de sa reconnaissance et de sa consécration, « ce grand nom de Cid ». Si l'essentiel au théâtre était l'action, alors tout serait clair, mais comme tout se joue dans le discours, il peut y avoir un jeu entre l'explicite et l'implicite. Dans cet interstice se loge la péri-
pétie : une situation n'est jamais seulement ce qu'elle paraît être, elle peut se renverser brutalement. Ainsi, là où les personnages croient savoir, le public, lui, sait parce qu'il comprend que, par-delà les personnages, le discours s'adresse à lui. On est dans un système de communication spécifique au théâtre : la double destination.

On termine le premier parcours par l'examen du contexte de la communication. Reprenant la question *à qui ?*, les élèves découvrent la double destination du discours : le personnage s'adresse non seulement à l'autre personnage mais aussi au public qui, loin d'être le simple témoin indiscret de l'échange, en est le véritable destinataire.

La question du référent. L'élève peut, dès le premier parcours du texte, commencer à se constituer un **questionnement** approprié à la lecture du texte de théâtre. Il apprend à donner un contenu spécifique aux questions stéréotypées *qui ? à qui ? quoi ?* Au théâtre, l'identité des personnages doit être abordée par l'étude des didascalies et du discours ; la découverte du référent construit par le texte et de l'enjeu de l'action requiert l'identification d'un ensemble de valeurs que le public est invité à partager. Le texte de théâtre ne peut être expliqué sans le recours au concept de double destination.

2 Deuxième parcours : la mise en scène des rapports de forces

Attentes et hypothèses de lecture. Le spectateur qui, lui, connaît la légende du Cid, s'attend non pas à la mort, pourtant annoncée, de don Diègue mais à celle de don Gomès. Que se passe-t-il donc dans le texte qui renverse ainsi les données explicites de la situation ?

Le premier parcours s'est achevé sur l'annonce d'une mise à mort. Ayant ouvert avec les élèves qui, eux, ignorent la légende, une sorte de *suspense*, le professeur tire parti de la curiosité qui ne peut manquer de se manifester face à la perspective d'un combat. Rappelant qu'a été dégagee l'idée selon laquelle c'est don Diègue qui paraît agressé par le Comte, il formule une sorte d'énigme : qui est réellement l'offensé ? qui est l'offenseur ? Il annonce son objectif : il s'agit d'observer la disposition des répliques (longueur, distribution, ponctuation) pour établir la progression du dialogue.

A. D'abord deux tirades s'enchaînent ; on en examine le début et la fin. Les

points de suspension (vers 207) sont interprétés comme le signe d'une rupture de parole et comme une infraction aux règles de la politesse. Avec les vers 211 et 213, Don Diègue paraît vouloir clore le débat mais en réalité il le relance : « Vous voyez *toutefois* ». On en conclut que don Diègue exerce une suprématie dans l'ordre du discours. C'est lui qui provoque le Comte.

L'énonciation dans le texte théâtral. Avec ces remarques, l'élève se familiarise avec un **questionnement** spécifique à l'énonciation théâtrale : qui a le droit de prendre la parole, de couper les propos de l'autre, d'imposer le sujet du débat, de clore l'échange ?

B. Puis les répliques se succèdent, vers à vers, en une forme caractéristique de l'écriture théâtrale classique que le professeur nomme : la stichomythie. Le dialogue est duel verbal : c'est coup pour coup jusqu'à la rupture marquée typographiquement par l'apparition d'un alexandrin brisé (vers 225) qui signale une brusque aggravation de la tension dramatique.

C. Le point culminant de cette tension apparaît clairement avec la didascalie « Il lui donne un soufflet ». C'est le moment d'apprendre à analyser le geste de théâtre dans ses rapports à la parole :

- les procédés de préparation : l'alexandrin brisé, les modalités exclamative et interrogative, la répétition du verbe « méritait », le passage au « tu » ;
- le geste accompagné par le discours : chaque personnage interprète le soufflet ; le Comte annonce ironiquement une « récompense » et donne le coup qui ravale son adversaire au rang de personnage de comédie ; Don Diègue tire l'épée et explicite le signification sociale du geste : un « affront » ;
- l'exploitation du geste : au geste infamant du Comte répond le geste impuissant de don Diègue qui renonce au duel ; à la lamentation du vieillard fait écho le triomphe ironique du vainqueur qui méprise un trophée qui le rabaisserait au rang de celui qu'il a vaincu.

Le professeur peut fournir la terminologie exacte : le mécanisme analysé est un *effet*. Il en souligne le caractère codé ; l'effet a une double dimension esthétique : autour du soufflet s'organise un ballet bien réglé de gestes, de mouvements et de paroles (beauté du texte) ; avec le geste outrageant, les conventions de la tragédie sont transgressées et don Diègue est traité en valet qu'on châtie (la tragédie et la comédie). Les élèves découvrent de leur propre chef le troisième code qui est enfreint : la parité nobiliaire, l'honneur, soit le code idéologique.

On boucle le deuxième parcours du texte. La première **hypothèse de lecture** n'a pas résisté à l'analyse : quand, à la fin, le Comte qualifie les propos de don Diègue d'« insolent discours », il a raison. On a là un exemple de ce que

peut être, avec la lecture méthodique, le travail de validation ou d'invalidation d'une hypothèse de lecture initialement posée.

Pour autant, le geste violent disqualifie la prétention de don Gomès à être reconnu comme le meilleur ; sa future défaite est annoncée. En posant un conflit qui nécessite une résolution, ce dialogue a *noué* l'action.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme des deux premiers parcours, l'élève a fait *le point sur* :

- des *notions culturelles* : le héros et les référents de la tragédie cornélienne ;
- des *techniques* : utiliser le vocabulaire spécifique du texte de théâtre (didascalie, réplique, stichomythie, effet, nœud de l'action), prendre en compte la poétique du texte (figures de style, sémantisme des rimes, champs lexicaux dans le moule de l'alexandrin).

Il a fait plusieurs *apprentissages méthodologiques*. Il a découvert la double destination du discours de théâtre. Il a appris à examiner le texte de théâtre comme le développement d'un rapport de forces qui se manifeste dans la disposition typographique du texte et la distribution de la parole.

3 Troisième parcours : la mise en texte des rapports de forces

Le théâtre : un système de signes. Les deux premiers parcours ont été attentifs à la détermination du texte par la pratique (la représentation) qu'il engendre ; ils ont fait la démonstration du texte théâtral comme mise en scène d'un rapport de force fondé sur des référents explicites (les valeurs). Ils ont montré que le théâtre n'est pas l'addition d'un texte et d'une gestuelle mais un système global. Il reste à voir ce qui, dans le texte, autorise la représentation : toutes les potentialités de jeu sont déjà inscrites dans le texte et se déploient lors du spectacle. C'est précisément cette faculté, cette élasticité — tout contenir sans rien dire —, qui fait la spécificité du texte de théâtre. Le troisième parcours s'intéressera aux stratégies argumentatives du texte perçu comme discours redéfinissant les enjeux à un autre niveau : de la mise en scène à la mise en texte du rapport de forces.

A. Les stratégies argumentatives

Puisque c'est le Comte qui est ici en situation de légitime défense, pourquoi faudra-t-il qu'il soit finalement puni ? Pour rendre compte de cette énigme, l'analyse psychologique est vaine (don Diègue n'est pas le vénérable vieillard insulté par un jeune ambitieux). Il est nécessaire de faire appel à l'étude de l'argumentation à proprement parler.

Le professeur annonce son **objectif** : analyser les rapports de forces qui animent le dialogue et dégager les enjeux réels de la dispute en prenant en compte les modes d'enchaînement des répliques et en reconstituant les raisonnements.

Dans un premier temps, on examine l'ensemble formé par les vers 195 à 214 pour découvrir la stratégie de don Diègue.

Quittant peu à peu le terrain de la réalité (l'indicatif est supplanté par le conditionnel), la première réplique du Comte se développe comme un rêve. Don Diègue profite de l'avantage qui lui est ainsi laissé.

1. Il coupe la parole (vers 207).

2. Il signifie au Comte le caractère déplacé de son rêve et le remet à la place qui est la sienne, celle d'un bon serviteur de l'État, voire d'un simple apprenti. On s'entraîne à expliciter, de façon intuitive et empirique, le raisonnement que don Diègue développe dans les vers 207-212, raisonnement que, de toute évidence, le Comte ne comprend pas (la double destination du discours est à nouveau rendue opératoire) ; on obtient, par exemple, l'enchaînement suivant : instruit par don Diègue, le Comte restera toujours son vassal *car* si l'élève a égalé le maître, il ne l'a pas su ou pu le dépasser ; il lui est *donc* resté inférieur.

3. Il prend la liberté de clore le débat et de le disqualifier (vers 211). L'échange pourrait s'en tenir là : avec le vers 212, « Vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois je fus », qui fait écho aux propos du Comte (vers 195), un accord est encore possible.

4. Pourtant, don Diègue relance l'échange (« Toutefois ») : il provoque le Comte (vers 214) en imposant un nouveau thème (la « concurrence » devient « différence ») et en utilisant un indéfini (« quelque ») qui contraint le Comte à une activité interprétative et nécessite la poursuite du dialogue.

D'où le deuxième temps de l'échange, celui où les répliques se groupent deux à deux selon diverses modalités dont on dresse l'inventaire : reprises lexicales (répétitions, synonymes, antithèses, sémantisme des rimes) ; procédés rhétoriques (chiasme, anaphore). Le Comte essaie de déchiffrer l'implicite contenu dans l'expression « quelque différence » et passe à une série d'offensives. D'abord, il accuse, en termes généraux (vers 215), puis il précise ses accusations (vers 219, 221). C'est lui qui a l'initiative de l'échange : il impose, à chaque fois, les nouveaux thèmes d'un débat dont il choisit le terrain, celui des valeurs héroïques. La stratégie de don Diègue est essentiellement défensive ; il s'exprime de façon impersonnelle (vers 216, 218, 222, 224).

Que se passe-t-il donc, dans ce duel apparemment dominé par le Comte, pour que celui-ci perde l'avantage et se trouve réduit à l'usage de la violence physique ? La tournure impersonnelle, qui est l'arme de don Diègue, permet à

ce dernier de se défendre, certes, mais aussi d'attaquer ; c'est dans ce jeu que se loge la possibilité d'un renversement du rapport de forces. Du point de vue des valeurs, don Diègue campe sur une position forte (il se place sur le terrain de principes transcendant la situation : la loi, le Roi, l'intérêt supérieur de l'État) ; du point de vue du raisonnement, il contraint le Comte à fournir d'incessants efforts de déchiffrement et de déduction (vers 221 : « Parlons-en mieux », vers 223 : « Et par là ») jusqu'à la rupture du vers 224 : enfermé dans une lecture littéraire et incapable désormais d'extraire l'implicite du discours qui lui est adressé, le Comte est vaincu. Le professeur peut proposer, à ce stade-là, une analyse méthodique de l'enchaînement argumentatif des trois répliques (vers 222, 223, 224) qui marquent le retournement. Pour justifier, aux yeux des élèves, cet examen minutieux de l'argumentation, le professeur peut faire état de la formation juridique de Corneille (études d'avocat).

Personnages	Don Diègue	Le Comte	Don Diègue
Répliques	Vers 222 « Le Roi, quand il le fait, le mesure au courage. »	Vers 223 « Et par là cet honneur n'était dû qu'à mon bras. »	Vers 224 « Qui n'a pu l'obtenir ne le méritait pas. »
Déploiement du raisonnement	1. Le Roi distingue les plus courageux (majeure : un principe)	1. Le Roi distingue les plus courageux (majeure : accord sur le même principe)	1. Le Roi distingue les plus courageux (majeure : réitération du même principe)
	2. Or j'ai été distingué par le Roi (mineure : un fait)	2. Or je suis le plus courageux (mineure : une pétition de principe, ce qui est à démontrer est présenté comme acquis)	2. Or vous n'avez pas été distingué (mineure : un fait)
	3. Donc je suis le plus courageux (conclusion : c'est ce qu'il fallait effectivement démontrer)	3. Donc (« par là ») j'aurais dû être distingué (conclusion, de fait, abusive)	3. Donc vous n'étiez pas le plus courageux (conclusion : c'est ce qu'il fallait, là encore, démontrer)

L'enjeu du débat peut maintenant être dégagé. On ressaisit la progression du dialogue en comparant ses deux bornes : l'affirmation initiale « Qui l'a gagné sur vous l'avait mieux mérité » (vers 216) est devenue « Qui n'a pu l'obtenir ne le méritait pas » (vers 224). On comprend rétrospectivement de quelle « diffé-

rence » il s'agissait dans le vers 214 : ce n'était pas une différence de degré (« mieux mérité ») mais une différence de nature (« ne le méritait pas »). L'hypothèse est validée : la provocation est bien du côté de don Diègue, *ne pas mériter* veut bien dire *démériter*. Dès lors le Comte est non seulement rendu responsable de son propre échec, réduit à l'impuissance, mais encore il est symboliquement exclu de sa caste.

Cette fois, il a compris ; il réagit à l'impuissance et à l'exclusion qui le frapent en essayant de restaurer la valeur menacée du « bras » (le Moi héroïque). Après le soufflet, il triomphe : il passe dans le registre de l'ironie et utilise l'impératif, c'est lui maintenant qui dicte ses ordres.

B. Les enjeux idéologiques explicites

Le Comte n'est pas vaincu parce que don Diègue est plus courageux ou plus méritant mais parce qu'il a perdu son sang-froid et a abandonné le terrain de l'argumentation pour celui de la violence. Sur ce terrain-là, il va trouver plus fort que lui en Rodrigue, c'est-à-dire en don Diègue prolongé dans son fils.

Dans ce duel, don Diègue disposait de plusieurs atouts, on les récapitule. D'une part, il s'appuie sur sa « race », c'est-à-dire, avant lui, ses aïeux et, après lui, son fils. D'autre part, il est fort de l'autorité royale. Alors que le Comte s'est placé uniquement sur le terrain de valeurs pragmatiques (le courage, le mérite, l'efficacité du héros dans l'État), don Diègue a su choisir un autre terrain : celui des principes, des faits, du raisonnement. D'entrée de jeu, il était donc vainqueur, une nécessité idéologique — la parole instituante du Roi — venant renforcer la nécessité dramaturgique — la vengeance de Rodrigue.

La scène du pouvoir. L'analyse qui vient d'être menée renvoie, d'une part, à une caractéristique générale du théâtre — dire, c'est faire —, d'autre part, à un moment historique et à une mythologie d'auteur — le héros cornélien et la constitution d'un État. On dispose là de la matrice d'un quatrième parcours qui articulerait code esthétique, déterminations socio-historiques et imaginaire d'auteur.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme du troisième parcours, l'élève a fait le point sur des techniques : identifier les différents modes d'enchaînement des répliques (parole coupée, chiasme, anaphore, reprises lexicales, rimes et regroupement de vers, rimes et sens) ; mettre au jour, derrière les contenus explicites, une tactique de l'échange et utiliser, pour rendre compte de l'argumentation, un vocabulaire analogique (offensive, défensive, prendre l'avantage, triompher, etc.).

Il a fait un *apprentissage méthodologique*. Il a appris à déceler, sous les enjeux affichés, les enjeux cachés et à saisir l'orientation argumentative du texte théâtral en extrayant les contenus implicites et en reconstituant les raisonnements sur lesquels se fonde le discours.

4 Fiche de synthèse

A. Les invariants

1. Le texte de théâtre

- Le dédoublement du texte (didascalies/dialogue, texte lu/texte représenté)
- Les aspects du texte
 - longueur (effets de couple, de disproportion)
 - ponctuation (points d'exclamation, d'interrogation, de suspension)
 - diction (intonation, rythme...)

2. Le statut du discours

- Le discours du personnage
 - le discours comme message (valeurs revendiquées et rhétorique des figures)
 - le discours comme argumentation et action
- La double destination et la double énonciation

3. Les effets (la réception) : effets esthétiques et idéologiques, gradation et rupture, terreur et pitié, etc.

B. Questionnement spécifique

1. Les personnages

- Qui parle ? Qui agit ?
- Qui parle à qui ? devant qui ? Qui entend ?

2. Les enjeux explicites ou implicites : quels sont-ils ?

- Les rapports de forces
 - Qui domine ? Qui a une stratégie offensive/défensive ?
 - Qui gagne ? Comparer le début et la fin du texte.
- Comment le texte progresse-t-il ?

C. Problématique textuelle

La spécificité du texte de théâtre : un mode spécifique d'énonciation.

Plate-forme didactique du professeur

Parcours du texte	1	2	3	Parcours 4
Questionnement didactique	Comment les personnages se présentent-ils dans leur propre discours et comment présentent-ils l'autre ? A qui s'adressent-ils ?	Qui parle ? Quelle disposition typographique ? Quelle distribution des tours de parole ?	Qui gagne ?	Le texte comme utopie : quels nouveaux modèles (héros, société, valeurs, etc.) construit-il ?
Concepts	Le personnage de théâtre L'énonciation théâtrale	Le dialogue théâtral L'effet théâtral	Les stratégies argumentatives, les rapports de forces et les enjeux du dialogue	Le héros cornélien et l'État ; tragédie et politique
Connaissances	Les valeurs du héros (l'honneur) et les référents de la tragédie cornélienne La double destination du discours La didascalie	La progression du dialogue La tension dramatique. La gestuelle	Les modes de raisonnement et d'argumentation	Les déterminations historiques, idéologiques, esthétiques, culturelles de la tragédie cornélienne

5 Séquences redoublées, séquences dérivées

Avant de passer à l'étude du texte argumentatif, le professeur peut décider, selon les besoins et les motivations de ses élèves — motivations qui sont en général plus vives pour un texte de théâtre — de reprendre la démarche, aux niveaux de lecture qu'il juge les mieux adaptés (niveau 1, niveaux 1 et 2 ou niveaux 1, 2, 3), avec une autre **séquence de base** (séquence D') qui redouble celle qu'il vient d'actualiser. Il ne se refuse pas le plaisir d'un clin d'œil en choisissant un texte miroir des codes cornéliens : la scène 9 de l'acte II de *Cyrano de Bergerac*.

<p>PREMIER CADET, à Cyrano Maintenant, ton récit !</p> <p>Tous Son récit !</p> <p>CYRANO, redescendant vers eux. Mon récit ?...</p> <p>Tous rapprochent leurs escabeaux, se groupent autour de lui, tendent le col. Christian s'est mis à cheval sur une chaise.</p> <p>Eh bien ! donc je marchais tout seul, à [leur rencontre.</p> <p>La lune, dans le ciel, luisait comme [une montre,</p> <p>Quand soudain, je ne sais quel soir [gneux horloger.</p> <p>S'étant mis à passer un coton nuager Sur le boîtier d'argent de cette montre [ronde,</p> <p>Il se fit une nuit la plus noire du [monde,</p> <p>Et les quais n'étant pas du tout illuminés, [nés,</p> <p>Mordious ! on n'y voyait pas plus loin...</p> <p>CHRISTIAN Que son nez.</p> <p>Silence. Tout le monde se lève lentement. On regarde Cyrano avec terreur. Celui-ci s'est interrompu, stupéfait. Attente.</p> <p>CYRANO Qu'est-ce que c'est que cet homme-là ?</p> <p>UN CADET, à mi-voix. C'est un homme</p> <p>Arrivé ce matin.</p> <p>CYRANO, faisant un pas vers Christian. Ce matin ?</p> <p>CARBON, à mi-voix. Il se nomme</p> <p>Le baron de Neuville...</p>	<p>CYRANO, vivement, s'arrêtant. Ah ! c'est bien...</p> <p>Il pâlit, rougit, a encore un mouvement pour se jeter sur Christian.</p> <p>Je...</p> <p>Puis, il se domine, et dit d'une voix sourde.</p> <p>Très bien...</p> <p>Il reprend.</p> <p>Je disais donc...</p> <p>Avec un éclat de rage dans la voix.</p> <p>Mordious !...</p> <p>Il continue d'un ton naturel. que l'on n'y voyait rien.</p> <p>Stupeur. On se rassied en se regardant.</p> <p>Et je marchais, songeant que pour un [gueux fort mince</p> <p>J'allais mécontenter quelque grand, [quelque prince,</p> <p>Qui m'aurait sûrement...</p> <p>CHRISTIAN Dans le nez...</p> <p>Tout le monde se lève. Christian se balance sur sa chaise.</p> <p>CYRANO, d'une voix étranglée Une dent...</p> <p>Qui m'aurait une dent... et qu'en [somme, imprudent,</p> <p>J'allais fourrer...</p> <p>CHRISTIAN Le nez...</p> <p>CYRANO Le doigt... entre l'écorce</p> <p>Et l'arbre, car ce grand pouvait être [de force</p> <p>A me faire donner...</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CHRISTIAN Sur le nez...	CHRISTIAN A plein nez...
CYRANO, <i>essuyant la sueur à son front.</i> Sur les doigts. Mais j'ajoutai : Marche, Gascon, fais [ce que dois ! Va, Cyrano ! Et ce disant, je me [hasarde, Quand, dans l'ombre, quelqu'un me [porte...	CYRANO, <i>blême et souriant.</i> L'oignon et la litharge Je bondis, front baissé...
CHRISTIAN Une nasarde.	CHRISTIAN Nez au vent !
CYRANO Je la pare et soudain me trouve...	CYRANO et je charge ! J'en estomache deux ! J'en empale un [tout vif ! Quelqu'un m'ajuste : Paf ! et je riposte ...
CHRISTIAN Nez à nez...	CHRISTIAN Pif !
CYRANO, <i>bondissant vers lui.</i> Ventre-Saint-Gris ! <i>Tous les Gascons se précipitent pour voir ; arrivé sur Chris- tian, il se maîtrise et continue.</i> avec cent braillards avinés Qui puaient...	CYRANO, <i>éclatant.</i> Tonnerre ! Sortez tous ! <i>Tous les cadets se précipitent vers la porte.</i>
	E. ROSTAND, <i>Cyrano de Bergerac</i> , 1897, II, 9.

Voici ce que retiendrait l'analyse du professeur, point de départ de sa construction des niveaux de lecture.

A. Les formes de l'écriture théâtrale

De la stichomythie à la tirade avortée avec — dans un double mouvement — :

- leurs significations (représentation de l'affrontement) ;
- leurs implications lexicales, syntaxiques et prosodiques — selon la triple répartition vers/phrase/réplique. Comment la virtuosité de l'artifice poétique dessine-t-elle très exactement ici, à mi-distance de l'oral spontané et de la perfection de l'écrit, une aire de jeu proprement théâtrale ?

B. Le fonctionnement du discours

- l'organisation rhétorique du discours : enchaînement des répliques, reprises lexicales, effets d'attente ou de surprise, crescendo ;
- son organisation stylistique : métaphore, hyperbole, métonymie pour

mieux exprimer, dans un mélange de poésie et d'épopée, l'idiosyncrasie gasconne.

3. La situation de communication

Elle fait prendre à cette première rencontre de Cyrano et de Christian un tour original, éminemment dramatique, grâce notamment à :

- la pléthore des didascalies ;
- le jeu de la double énonciation ;
- la distribution des tours de parole ;
- la hiérarchie récit/discours.

La combinaison séquence de base/**séquence dérivée** est mise à profit pour initier à des pratiques originales (séquences dérivées), une fois explorés les premiers parcours (séquence de base).

Une initiation à la *diction* de quelques vers prolonge la compréhension du texte, expérimente de manière vivante la pertinence de telle ou telle lecture.

« La lecture à haute voix est une approche du texte négligée dans les habitudes universitaires. [...] C'est pourtant un exercice précieux, même si l'on ne se sent pas du tout acteur, à condition de suivre quelques règles. [...] Ces jeux et exercices de mise en bouche partent, soit de consignes mécaniques, soit de l'envie d'expérimenter des particularités évidentes du texte. Parmi les consignes mécaniques, on s'essaie à toutes les oppositions de rythme, d'articulation, de niveau sonore : on lit très vite ou très lentement, on braille, on susurre ou on psalmodie ; on s'en débarrasse le plus vite possible ou on en goûte au contraire toutes les rondeurs et les aspérités ; on lit seul ou à plusieurs en se renvoyant le texte, on varie les lecteurs et les énonciateurs, avec le moins d'a priori possible. On parodie même peut-être en allant jusqu'à l'excès. Quand un texte présente des particularités, attaquons-les de front. [...] Banalisons l'alexandrin à l'extrême comme s'il s'agissait d'une conversation ordinaire, ou essayons d'aller vers le chant en écoutant comment les vers résistent à ces traitements [...] Enchaînons très vite les dialogues fragmentés qui se répondent peut-être déjà. Faisons de toutes ces lectures des exercices physiques » (Ryngaert 1991 : 45).

Le professeur peut aussi proposer un *exercice d'écriture*. Une reconstitution du récit de Cyrano servirait à réactiver les acquis capitalisés avec l'étude du texte narratif et permettrait d'élucider, d'une part, le fonctionnement du récit au théâtre, d'autre part, les spécificités de ce récit même.

Le texte argumentatif

Le professeur termine sa **macro-séquence** avec le texte argumentatif qui a bien sa place dans un catalogue explorant le texte littéraire dans sa *littérarité* — en lui, tout y participe du sens —, et dans sa *textualité* — en lui, tout y est recherche de cohérences. Comme la narration ou la description, l'argumentation est une stratégie textuelle à l'œuvre dans toutes les situations de discours (dialogue romanesque, théâtral, etc.) ; elle se manifeste de façon exemplaire dans l'éloquence parlementaire qui recourt à cet art de la parole efficace qu'est la rhétorique. Ici elle sera abordée d'un point de vue *rhétorique* plutôt que strictement *logique*.

Approche logique	Approche rhétorique
La présence d'un destinataire n'est pas nécessaire.	L'argumentation se construit en référence à un interlocuteur.
Le texte est appréhendé comme une démonstration qui vise à établir une vérité (une thèse).	Le texte est appréhendé comme un discours qui vise à convaincre et à persuader un interlocuteur en produisant sur lui des effets déterminés.
L'analyse s'intéresse aux modes de raisonnement à l'œuvre dans l'énoncé.	L'analyse s'intéresse à la situation de discours et au fonctionnement de l'énonciation.

En plaçant le texte argumentatif à la fin de son catalogue, le professeur est conscient de ses choix de progression. S'il fait étudier un texte de V. Hugo après le texte de Corneille, c'est parce qu'il sait que, entre l'argumentatif et le dramatique, les cloisons sont minces.

Participant à la fois de l'écrit et du dit, le genre du théâtre et celui de l'éloquence requièrent tous deux du lecteur la prise en compte des phénomènes de l'oralité, d'une oralité multiforme (pas plus qu'il n'y a *une* langue écrite, il n'y a *une* langue orale) qui n'est jamais réductible à une simple retranscription du « parlé ». Définissant chacun un système de communication, le texte de théâtre et le texte politique sont justiciables d'analyses linguistiques animées, par exemple, par les concepts de situation de communication, de locuteur, d'interlo-

B. Le fonctionnement du discours

- l'organisation rhétorique du discours : enchaînement des répliques, reprises lexicales, effets d'attente ou de surprise, crescendo ;
- son organisation stylistique : métaphore, hyperbole, métonymie pour

uteur et de destinataire. La situation d'échange présuppose un ensemble de déterminations qui pèsent implicitement sur la teneur du message. Si le dialogue théâtral est bien, comme on l'a vu, l'exercice d'un rapport de forces, le texte argumentatif s'inscrit lui aussi dans une situation conflictuelle où le langage est à la fois le moyen et l'enjeu du débat.

Connaissant ces affinités, le professeur va utiliser la lecture du texte de théâtre pour l'analyse de ce modèle particulier qu'est le discours politique, en lequel s'actualise le type argumentatif.

Si, à présent, le professeur anticipe sur sa progression, il voit se profiler, à court terme, l'apprentissage du résumé de texte, de la discussion et de la composition française, pratiques qui vont exiger de l'élève l'exercice de compétences spécifiques : il va analyser et produire des textes argumentatifs. Le travail que le professeur conçoit sur le texte de V. Hugo doit donc permettre la poursuite de l'apprentissage de la lecture tout en contenant déjà potentiellement les futures séquences consacrées aux exercices écrits.

En 1848, avec la Deuxième République, Victor Hugo, dont la notoriété d'écrivain n'est plus à faire, devient un homme politique remarqué. Élu député, il rejoint les rangs de la gauche républicaine et s'inquiète des intentions de Louis-Napoléon Bonaparte, futur Napoléon III ; celui-ci espère en effet une révision de la Constitution qui lui permettrait, à court terme, de restaurer l'Empire.

M. Victor Hugo. — Messieurs de la majorité, vous avez supprimé la liberté de la presse ; voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ? (*Mouvement*). Je ne viens pas demander de la faveur, je viens demander de la franchise. Le soldat qu'on empêche de faire son devoir brise son épée ; si la liberté de la tribune est morte, dites-le-moi, afin que je brise mon mandat. Le jour où la tribune ne sera plus libre, j'en descendrai pour n'y plus remonter. (*A droite : Le beau malheur !*) La tribune sans liberté n'est acceptable que pour l'orateur sans dignité. (*Profonde sensation*) Eh bien ! si la tribune est respectée, je vais voir. Je continue.

Non ! après Napoléon-le-Grand, je ne veux pas de Napoléon-le-Petit !

Allons ! respectez les grandes choses. Trêve aux parodies ! Pour qu'on puisse mettre un aigle sur les drapeaux, il faut d'abord avoir un aigle aux Tuileries ! Où est l'aigle ? (*Longs applaudissements*).

M. Léon Faucher. — L'orateur insulte le président de la République. (*Oui ! oui ! à droite*)...

M. Victor Hugo. — Et puis qu'espérez-vous ? détruire la République ? Vous entreprenez là une besogne rude. Y avez-vous bien songé ? Quand un ouvrier a travaillé dix-huit heures, quand un peuple a travaillé dix-huit siècles, et qu'ils ont enfin l'un et l'autre reçu leur paiement, allez donc essayer d'arracher à cet ouvrier son salaire et à ce peuple sa République !

Savez-vous ce qui fait la République forte ? Savez-vous ce qui la fait invincible ? Savez-vous ce qui la fait indestructible ? Je vous l'ai dit en commençant et en terminant je vous le répète, c'est qu'elle est la somme du labeur des générations, c'est qu'elle est le produit accumulé des efforts antérieurs, c'est qu'elle est un résultat historique autant qu'un fait politique, c'est qu'elle fait pour ainsi dire partie du climat actuel de la civilisation, c'est qu'elle est la forme absolue, suprême, nécessaire, du temps où nous vivons, c'est qu'elle est l'air que nous respirons, et qu'une fois que les nations ont respiré cet air-là, elles ne peuvent plus en respirer d'autre ! Oui, savez-vous ce qui fait que la République est impérissable ? C'est qu'elle s'identifie d'un côté avec le siècle, et de l'autre avec le peuple ! elle est l'idée de l'un et la couronne de l'autre !

Messieurs les révisionnistes, je vous ai demandé ce que vous vouliez. Ce que je veux, moi, je vais vous le dire. Toute ma politique, la voici en deux mots : il faut supprimer dans l'état social un certain degré de misère, et dans l'ordre politique une certaine nature d'ambition.

Victor HUGO,

Discours du 17 juillet 1851 à l'Assemblée législative

SÉQUENCE E : un discours de Victor Hugo, 17 juillet 1851

1 Premier parcours du texte : la situation de communication

A. La situation de discours

La pertinence de la première question. Le genre de l'éloquence politique impose le point de départ de la lecture : un orateur dans une situation réelle, à un moment historique précis, dans un lieu institutionnel.

1. Le lieu et la date

Le professeur demande de recenser les éléments qui, dans le texte et hors de lui, indiquent le lieu et le moment où le discours a été prononcé. Chemin fai-

sant, il élucide les référents historiques et les enjeux politiques : il explicite les jeux de mots sur « aigle » et sur « le Grand »/« le Petit » ; il replace dans leur contexte historique les atteintes à la liberté de la presse auxquelles le début du discours fait allusion.

Coordonnées spatio-temporelles du discours	Lieu	Temps
Hors du texte	« à l'Assemblée législative »	« 17 juillet 1851 »
Dans le texte	« tribune » (§ 1) « à droite » (§ 4)	« après Napoléon-le-Grand [...] Napoléon-le-Petit » « le président de la République »

Une fois les données collectées et classées, le professeur fait visualiser la scène : la disposition de l'espace dénote l'opposition idéologique et politique droite/gauche.

2. Les personnages

a. La distribution et l'identité des personnages

Il s'agit de tirer parti des caractéristiques typographiques du texte. En repérant les noms mentionnés en caractères gras, les expressions écrites en italiques et placées entre parenthèses, on découvre un équivalent des didascalies du texte de théâtre. En faisant appel à ce qu'ils savent ou à ce qu'ils ont vu des débats parlementaires, les élèves devinent que « M. Léon Faucher » est le président de l'Assemblée. Ils constatent que, par-delà l'apparent foisonnement des personnages (Hugo, le président, la droite, la gauche), les intervenants se répartissent en deux camps qui s'affrontent : d'un côté, la gauche qui applaudit et soutient l'orateur ; de l'autre, la droite qui soutient l'intervention du président de l'Assemblée, s'agite et ironise. Un conflit traverse la salle et se réfléchit dans le discours de V. Hugo ; on retrouve, sous une autre forme, la double destination étudiée avec le texte de théâtre : l'orateur s'adresse à la fois à la droite (destinataire direct) et à la gauche (destinataire indirect). Les deux groupes parlementaires sont à la fois spectateurs et acteurs.

D'un type de texte à l'autre. Au terme de cette première série de questions, les élèves peuvent faire deux constatations concernant la construction de leur apprentissage. 1. Ils remarquent que, comme dans le texte de théâtre, il faut exploiter les éléments de mise en scène, qu'ils soient périphériques (didascalies) ou internes au texte ; ils peuvent s'essayer à quelques subtilités de vocabulaire, induites par la substitution d'une

situation réelle à une situation fictive : par exemple, ce qui, dans le texte de théâtre, est *didascalies* devient, dans le texte argumentatif, *paratexte*.

2. Ils s'interrogent sur le phénomène de la double destination, telle qu'elle leur a été enseignée pour le théâtre et telle qu'elle leur apparaît ici. Ils apprennent ainsi à moduler des éléments invariants en fonction de la spécificité des genres.

b. Les modes de désignation et de caractérisation

Les élèves, sachant maintenant que l'identité des personnages se construit dans le texte, exploitent des questions qui leur sont familières : comment Hugo se présente-t-il ? comment présente-t-il ses adversaires politiques ?

Par-delà les enjeux strictement politiques que l'on a mis en lumière au début du travail en précisant le contexte factuel, on découvre le véritable terrain de l'affrontement, celui de l'idéologie et des valeurs.

Comment V. Hugo se présente	Comment V. Hugo présente les autres
Un « orateur » incarnant des valeurs : – la « franchise » – la « dignité » (le « mandat » du député) – le « devoir » national (comparaison entre le député et le soldat dans le § 1) – la liberté d'expression – la République	Un groupe qui trouve son unité : – dans le nombre des membres qui le constituent (« Messieurs de la majorité ») – dans les valeurs antirépublicaines qu'il incarne : suppression de la liberté de la presse, projets de destruction des fondements de la République (suppression de la liberté de la tribune et révision de la Constitution)

B. Le message

Le professeur propose une **technique** transférable à la préparation du résumé : il s'agit de confronter le début et la fin du texte pour y trouver des indices du « fil conducteur ». Appliquant la consigne donnée, les élèves notent que le texte commence par une question formulée au discours direct : « Voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ? », et qu'il se termine par la même question, au discours indirect cette fois : « Je vous ai demandé ce que vous vouliez. » Ils remarquent que cette reprise permet à l'orateur d'enchaîner pour conclure : « Je vous ai demandé ce que vous vouliez. Ce que je veux, moi, je vais vous le dire. » L'itinéraire du texte se dessine : Hugo ouvre son discours en défiant et en provoquant ses adversaires, il finit en précisant ses objectifs sociaux et politiques.

2 Deuxième parcours : la progression textuelle

Puisque l'on a découvert les bornes du texte, il s'agit à présent de comprendre maintenant le déroulement de l'argumentation en en dégageant les unités. Celles-ci sont identifiées à partir des grandes articulations du texte que les élèves repèrent sous la conduite du professeur qui leur propose deux **techniques** simples, transférables à la préparation du résumé :

1. si le début et la fin d'un paragraphe emploient des expressions identiques ou synonymes, cela signifie que le paragraphe ne constitue pas seulement une unité typographique mais aussi une unité sémantique et logique ;

2. si, à l'intérieur d'un ou de plusieurs paragraphes, on retrouve des mots et des expressions synonymes ou antonymes, on peut légitimement penser que l'ensemble forme une unité de sens.

Appliquant ces deux techniques, les élèves peuvent regrouper les paragraphes, découvrir l'organisation thématique du texte et les principaux arguments employés.

§	Répétitions et oppositions lexicales	Bornes des paragraphes	Argument
1	Répétitions : « liberté », « libre » « tribune »	Début : « la liberté de la tribune » Fin : « si la tribune est respectée »	La liberté d'expression comme valeur sacrée
2 3 4	Oppositions : – « Napoléon-le-Petit »/ – « Napoléon-le-Grand » – « un aigle », « l'aigle » – « grandes choses »/ – « parodies » – « drapeaux »/« Tuileries »	Début : « Napoléon-le-Grand » Fin : « président de la République »	Le pouvoir politique en place comme caricature
5 6	Répétition : « la République »	Début : « détruire la République » Fin : « la République est impérissable »	La République comme Idéal
7	Répétition des marques grammaticales de la première personne Opposition vous/moi	Début : « Messieurs les révisionnistes » Fin : « il faut supprimer [...] une certaine nature d'ambition »	Ce n'est pas la Constitution qu'il faut transformer mais un certain type de société et de politique

Le professeur poursuit l'exploitation des données recueillies et il fait prendre en compte, au-delà de l'unité et de la progression du texte, les effets de sens produits par les oppositions qui structurent les trois premiers paragraphes. On remarque par exemple l'antithèse ironique qui conduit à l'injure (Napoléon-le-Petit, une petite chose, une parodie, ce n'est pas un aigle). On ajoute la négation riche d'implicite en ce qu'elle prête à l'adversaire des intentions condamnables : « Je ne viens pas demander de la faveur, je viens demander de la franchise » ; « Le jour où la tribune ne sera plus libre, j'en descendrai pour n'y plus remonter » ; « La tribune sans liberté n'est acceptable que pour l'orateur sans dignité ».

Une préparation au résumé et à la composition française. Ce travail, pour l'instant limité, prépare l'élève au repérage des différentes voix qui résonnent, souvent de façon conflictuelle, dans le texte argumentatif. Ce repérage, qui nécessite des exercices réguliers, variés et répétés, est indispensable pour la réussite et du résumé de texte et de la composition française.

Pour conclure, le professeur indique que les procédés qui viennent d'être étudiés sont caractéristiques du texte *polémique*.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme des deux premiers parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *connaissances* et des *concepts* : le paratexte, la double destination du discours ;
- des *techniques* : expliciter les éléments constitutifs d'une situation de communication ; découvrir les arguments et leur organisation en balayant le texte verticalement (confronter le début et la fin du texte, le début et la fin des paragraphes) ; percevoir les glissements de registre (de l'argumentatif au polémique).

Il a fait l'*apprentissage méthodologique* d'un questionnement qui appréhende le texte comme mise en scène et mise en texte de rapports de forces. Il s'est acheminé vers la découverte du dialogisme constitutif du texte argumentatif.

3 Troisième parcours : rhétorique et argumentation

En s'appuyant sur la structure qui vient d'être dégagée, on s'intéresse maintenant à l'enchaînement des questions et des réponses. L'approche rhétorique du texte argumentatif requiert la prise en compte de la présence d'un interlocuteur. Que celui-ci soit actuel ou virtuel, sa place dans le dispositif est prévue et

doit être élucidée, voire restaurée, par le travail de l'explication. Le professeur donne des **consignes** : identifier la question, chercher la réponse (quelle est-elle ? d'où vient-elle ? comment s'exprime-t-elle ?).

Paragraphe 1

Le paragraphe s'ouvre sur une question : « Voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ? » Elle fait naître, dans l'assemblée, une émotion notée par l'indication « *Mouvement* » que les élèves sont invités à interpréter : la droite proteste, gesticule, s'indigne. On examine les autres réactions des députés : à la menace de Hugo qui met en jeu son mandat, la droite ironise (« *Le beau malheur !* ») mais lorsque celui-ci reprend le même chantage en se plaçant, cette fois, sur le plan des principes (« La tribune sans liberté n'est acceptable que pour l'orateur sans dignité. »), il suscite une « *profonde sensation* ». Les élèves se livrent à un nouveau travail d'interprétation : comment se manifeste concrètement cette « sensation » ? qu'est-ce qui, dans la phrase de Hugo, la provoque ?

Paragraphes 2, 3, 4

Hugo lance une deuxième question, ironique cette fois : « Où est l'aigle ? » La première réponse, non verbalisée, vient de la gauche ; l'effet est théâtral : « *Longs applaudissements* ». Puis c'est une réponse du président qui, soutenu par la majorité (« *oui ! oui !* »), stigmatise les propos de l'orateur et le rappelle à l'ordre : « L'orateur insulte le président de la République. »

Paragraphe 5

Abandonnant le terrain de l'attaque personnelle contre Louis-Napoléon Bonaparte, Hugo se hisse au niveau de l'État, de la République, avec trois questions dont l'enchaînement est explicite : « qu'espérez-vous ? » (question de Hugo), « détruire la République ? » (réponse supposée de la droite), « Vous entreprenez là une besogne rude » (première réponse de Hugo), « Y avez-vous bien songé ? » (deuxième réponse de Hugo sous forme de mise en garde). Le discours de Hugo interiorise l'énonciation de ses adversaires et se fait polyphonique ; les mouvements de la droite ne sont plus notés, les indications scéniques disparaissent : tout se passe maintenant dans le seul texte de l'orateur qui poursuit, par d'autres moyens, le dialogue conflictuel qui scandait les paragraphes précédents.

Le dédoublement de l'énonciation. En faisant travailler l'enchaînement des trois dernières questions, le professeur actualise, sans les nommer, les catégories de la pragmatique, en particulier celles de locuteur et d'énonciateur. « Le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation, peut y faire apparaître des voix qui ne sont pas celles d'un locuteur. J'appelle "énonciateurs" ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils "parlent", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du

terme leurs paroles » (Ducrot 1984 : 204). Le professeur dispose là de la matrice d'un quatrième parcours qui étudierait le texte comme polyphonie énonciative.

Paragraphe 6

Trois questions, ponctuées d'attaques anaphoriques, s'enchaînent en gradation : « Savez-vous ce qui fait la République forte ? Savez-vous ce qui la fait invincible ? Savez-vous ce qui la fait indestructible ? » Le discours se présente comme destiné à apporter à l'auditoire une information qu'il ignore ; au registre *polémique* s'ajoute une dimension *didactique*. La réponse est martelée en une cascade d'anaphores ; le professeur fait visualiser la structure du passage : on travaille les variations de la structure syntaxique, le développement de l'argumentation (reprises et expansions ; champs lexicaux).

C'est qu'elle est	la somme	du labeur des générations,
c'est qu'elle est	le produit accumulé	des efforts antérieurs,
c'est qu'elle est	un résultat	historique
c'est qu'elle fait [...]	autant qu'un fait	politique,
	partie	du climat actuel de la
		civilisation,
c'est qu'elle est	la forme absolue,	
	suprême,	
	nécessaire,	du temps où nous vivons,
etc.		

Les trois questions qui ouvrent le paragraphe 6 sont ressaisies et reformulées par l'orateur : « Oui, savez-vous ce qui fait que la République est impérissable ? » La réponse reprend la structure anaphorique : « C'est qu'elle s'identifie d'un côté avec le siècle, et de l'autre avec le peuple ! elle est l'idée de l'un et la couronne de l'autre ! » ; elle associe la marche historique du progrès (« le siècle ») et le sacre politique de celui qui porte, avec ses souffrances, la grande aventure de l'humanité, « le peuple ».

Le quatrième parcours du texte. L'articulation hugolienne de l'histoire, de la politique et du mythe, en cette année 1851, peut être l'objet d'un quatrième parcours pour lequel a déjà été tracée une première piste.

Paragraphe 7

Le discours s'achève pas une reprise de la question initiale : « Je vous ai demandé ce que vous vouliez. » Du côté de la droite, la réponse attendue ne vient pas, mais le peut-elle vraiment ? A sa place surgit une réponse que l'on ne peut comprendre que si l'on reconstitue la question implicite qui la régit (« Et vous, que proposez-vous ? »). La réponse — « Ce que je veux, moi, je vais vous le dire... » — donne la mesure (et les limites) de ce qui est l'engagement hugolien à quelques mois du coup d'État.

Para-graphes	Questions	Origines des réponses
1	Une question inaugurale : « Voulez-vous supprimer la liberté de la tribune ? »	La réponse vient de la droite, puis de toute l'assemblée.
2, 3, 4	Une question ironique : « Où est l'aigle ? »	La première réponse vient de la gauche, puis c'est une réponse indirecte de la droite, soutenant le président de l'Assemblée.
5	Trois questions successives : – « Qu'espérez-vous ? » – « détruire la république ? » – « Y avez-vous bien songé ? »	A partir de ce moment, c'est Hugo lui-même qui apporte les réponses aux questions qu'il formule.
6	Trois questions : « Savez-vous ce qui fait la République forte ? Savez-vous ce qui la fait invincible ? Savez-vous ce qui la fait indestructible ? » Reformulation : « Oui, savez-vous ce qui fait que la République est impérissable ? »	Réponses de Hugo.
7	Retour à la toute première question du discours : « Je vous ai demandé ce que vous vouliez. »	Réponses de Hugo.

On fait une synthèse. Dans les quatre premiers paragraphes, V. Hugo se bat pour garder la parole, les échanges sont rapides et houleux. A partir du rappel à l'ordre du président, l'orateur déploie un discours fortement structuré. La joute verbale avec la droite et les interventions de l'hémicycle disparaissent du texte mais le dialogue conflictuel se poursuit, en venant se loger à l'intérieur même du discours où il prend la forme d'un jeu rhétorique de questions et de réponses. Entre les deux temps, on est, pour ainsi dire, passé du *dramatique* à l'*argumentatif*.

BILAN-ÉLÈVE

Au terme du troisième parcours, l'élève a fait le point sur :

- des *techniques* : caractériser une situation de discours en tirant parti du texte et du paratexte, découvrir les différents modes de progression d'un texte argumentatif ;
- une *problématique* (le statut de l'intellectuel dans son siècle) et des

notions (ironie, anaphore, interrogation oratoire, texte argumentatif et texte polémique).

Il a fait plusieurs *apprentissages méthodologiques* : reconstituer le fonctionnement question/réponse, restituer au destinataire la place qui lui revient dans le texte.

4 Fiche de synthèse

A. Invariants

1. Un discours tendu vers un destinataire, un adversaire (ou une thèse adverse) présent ou absent, actuel ou virtuel ; un discours fondé sur un rapport de forces.
2. Un discours à visée démonstrative supporté par un appareil logique et des modes de raisonnement, appréhendables à différents niveaux (arguments, preuves, justifications, réfutation ; articulations logiques ; réseaux sémantiques : modes variés d'expression du parallélisme, de l'opposition, de la gradation).
3. Un sujet qui cherche à persuader et convaincre et dont la présence est repérable dans le texte (marques de la subjectivité).

B. Questionnement spécifique

1. Quelle est la situation de discours ? Lieu, temps, personnages.
2. Quels sont les données, les référents, les valeurs, les représentations mis en jeu ?
3. Quels sont les enjeux et les rapports de forces ?
4. Quel est le parcours de l'argumentation ?
Comment l'argumentation se déploie-t-elle (du point de départ au point d'arrivée, en passant par les enchaînements thématiques et rhétoriques) ?
5. L'argumentation est-elle efficace ? Modifie-t-elle le rapport de forces ?
- Atteint-elle son but ?
- L'interlocuteur répond-il ?

C. Problématique textuelle

Le texte argumentatif est un dispositif énonciatif dont les enjeux se situent sur le terrain, par nature conflictuel, des valeurs et des représentations.

5 Prolongements : de la lecture à l'écriture

En *progression dérivée*, avec des groupes réduits, le professeur propose des travaux ponctuels variés associant, par exemple, un temps d'analyse orale et un temps de production écrite :

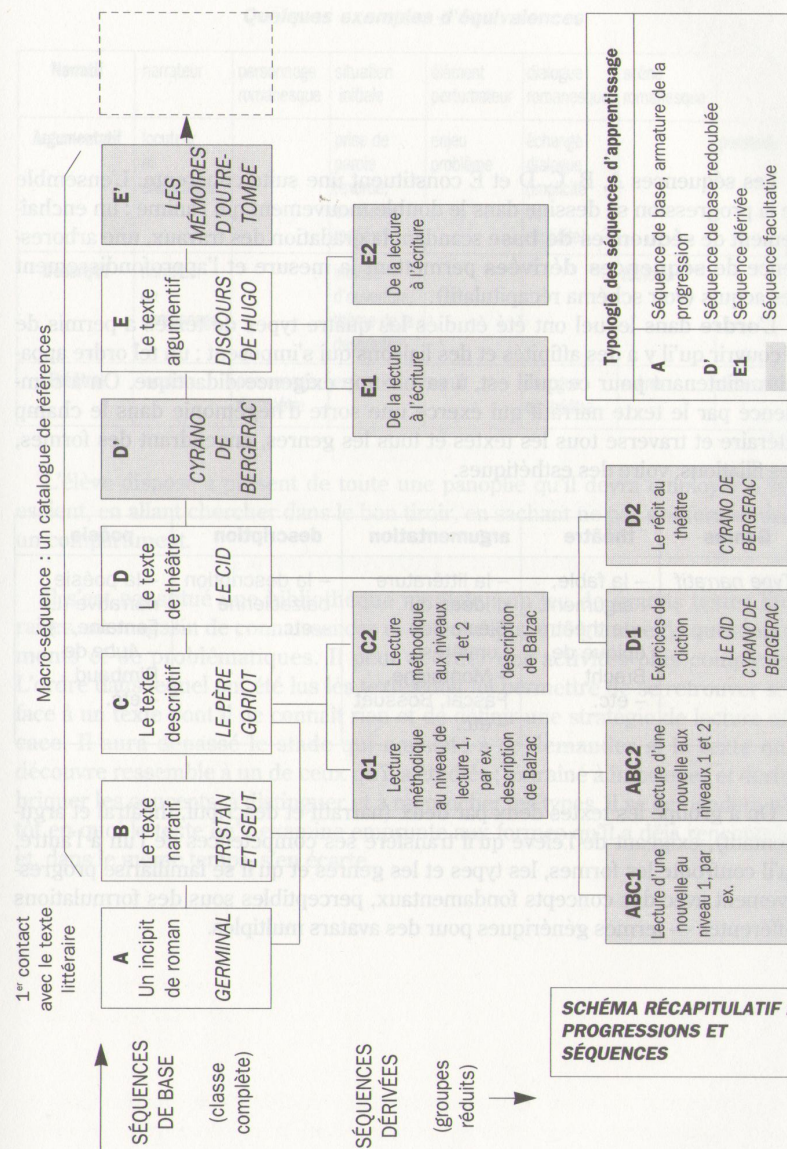
- à partir de quelques consignes précises, rédaction d'un paragraphe pastichant le discours de V. Hugo ;
- à partir de quelques jalons, reconstitution d'un fragment du même discours ;
- analyse rhétorique de citations (vers la composition française et la discussion) ;
- constitution d'un répertoire de citations à mémoriser.

Au terme du travail sur le texte de Victor Hugo, le professeur peut, au lieu d'opter pour une séquence dérivée, choisir, en **progression linéaire**, de redoubler sa séquence (il invente une séquence E') avec un autre texte littéraire argumentatif : en Première, il puisera dans la littérature d'idées du siècle des Lumières ; en Seconde, il préférera de courts textes de Montaigne ou de Pascal. Nous proposons, à titre d'exemple, un texte de Chateaubriand qui, du point de vue idéologique et historique, éclaire rétrospectivement certains des enjeux du discours de Hugo.

Une expérience journalière fait reconnaître que les Français vont instinctivement au pouvoir ; ils n'aiment point la liberté : l'égalité seule est leur idole. Or l'égalité et le despotisme ont des liaisons secrètes. Sous ces deux rapports, Napoléon avait sa source au cœur des Français, militairement inclinés vers la puissance, démocratiquement amoureux du niveau. Monté au trône, il fit asseoir le peuple avec lui ; roi prolétaire, il humilia les rois et les nobles dans ses antichambres ; il nivela les rangs, non en les abaissant, mais en les élevant : le niveau descendant aurait charmé davantage l'envie plébéienne, le niveau ascendant a plus flatté son orgueil. La vanité française se bouffit aussi de la supériorité que Bonaparte nous donna sur le reste de l'Europe ; un autre cause de la popularité de Napoléon tient à l'affliction de ses derniers jours. Après sa mort, à mesure que l'on connut mieux ce qu'il avait souffert à Sainte-Hélène, on commença à s'attendrir ; on oublia sa tyrannie pour se souvenir qu'après avoir d'abord vaincu nos ennemis, qu'après les avoir ensuite attirés en France, il nous avait défendus contre eux ; nous nous figurions qu'il nous sauverait aujourd'hui de la honte où nous sommes ; sa renommée nous fut ramenée par son infortune ; sa gloire a profité de son malheur.

CHATEAUBRIAND, *Les Mémoires d'outre-tombe*,
Livre XXIV, chapitre 6

Le professeur utilise ce texte pour montrer aux élèves d'autres manières de faire progresser une argumentation ou pour construire un exercice d'évaluation, différencié en parcours hiérarchisés.



Les séquences A, B, C, D et E constituent une suite cohérente. L'ensemble de la progression se dessine dans le double mouvement qui l'anime : un enchaînement de **séquences de base** scandant la gradation des travaux, une arborescence de **séquences dérivées** permettant la mesure et l'approfondissement des acquis (voir schéma récapitulatif).

L'**ordre** dans lequel ont été étudiés les quatre types de textes a permis de découvrir qu'il y a des affinités et des liaisons qui s'imposent ; un tel ordre apparaît maintenant pour ce qu'il est, à savoir une exigence didactique. On a commencé par le texte narratif qui exerce une sorte d'hégémonie dans le champ littéraire et traverse tous les textes et tous les genres, engendrant des formes, des filiations, voire des esthétiques.

Genres	théâtre	argumentation	description	poésie
Type narratif	– la fable, l'argument – le théâtre épique de Brecht – etc.	– la littérature d'idées du Siècle des Lumières – Montaigne, Pascal, Bossuet – etc.	– la description balzacienne – etc.	– la poésie narrative (La Fontaine...) – Aube de Rimbaud – etc.

On a groupé les textes deux par deux (narratif et descriptif, théâtral et argumentatif), exigeant de l'élève qu'il transfère ses compétences de l'un à l'autre, qu'il confronte les formes, les types et les genres et qu'il se familiarise progressivement avec des concepts fondamentaux, perceptibles sous des formulations différentes — termes génériques pour des avatars multiples.

Quelques exemples d'équivalences

Narratif	narrateur	personnage romanesque	situation initiale	élément perturbateur	dialogue romanesque	scène romanesque	
Argumentatif	locuteur et énonciateur		prise de parole (exorde, entrée en matière)	enjeu problème	échange dialogue (implicite ou explicite)		paratexte
Descriptif	narrateur ou personnage		indices d'ouverture, thème de la description			tableau	
Théâtral	locuteur	personnage de théâtre	exposition	nœud	dialogue de théâtre	scène	didascalies

L'élève dispose à présent de toute une panoplie qu'il devra employer à bon escient, en allant chercher dans le bon tiroir, en sachant ne pas s'enfermer dans un compartiment.

Il s'est constitué une bibliothèque mentale : un jeu de grands textes littéraires, un magasin de connaissances et de concepts, une gamme de questionnements et de problématiques. Il peut aborder des activités plus complexes. L'ordre dans lequel ont été lus les textes doit lui permettre de se retrouver seul face à un texte dont il ne connaît rien et de définir une stratégie de lecture efficace. Il aura dépassé le stade qui consiste à se demander si le texte qu'il découvre ressemble à un de ceux qu'il a étudiés ; entraîné à imbriquer et désimbriquer les concepts, à distinguer et à rapprocher les types, il se demandera plutôt en quoi le texte qu'il examine emprunte aux formes qu'il a déjà rencontrées et, dans le même temps, s'en écarte.

Le groupement de textes

Dans l'ordre des séquences, on a commencé par un premier contact avec le texte littéraire (séquence A) qui mette en place à la fois des instruments – un questionnement-type, mais sans généralité pour autant – et une démarche – la forme-sens, les niveaux de lecture, mais aussi l'investissement du texte par des catégories esthétiques qui le travaillent en profondeur. A suivi la constitution systématique d'un « catalogue de références » grâce à l'étude de textes choisis pour leur double exemplarité (ce en quoi ils seraient identiques à d'autres/ce en quoi ils sont radicalement différents les uns des autres). Ce deuxième ensemble a développé à son tour de nouveaux outils, rassemblés en une typologie des textes que l'on sait inopérante si on ne la « frotte » pas assez vite à d'autres grilles interprétatives : l'histoire littéraire, les genres, mais aussi les fonctions du langage produisant dans l'espace littéraire des stratégies et des problématiques textuelles. Conjointement, de nouvelles démarches se sont imposées puisque l'acte de lecture se complexifie, se dialectise dans la tension entre la recherche de ce que nous avons appelé *invariants* et la quête d'une *spécificité* qui ne se laisserait pas prendre.

On aura compris que, derrière la construction de ces premières séquences et les conquêtes technologiques mesurables en « outils », l'enjeu réel est de faire saisir la constitution de l'espace littéraire et à travers la genèse des œuvres et à travers l'élaboration d'un regard critique : qu'à l'architecture et à la sédimentation des textes correspondent des approches elles aussi stratifiées.

Dans le monde de la littérature, les textes entretiennent de subtiles correspondances, se groupent en constellations, amas d'étoiles. La métaphore est devenue un *topos* de l'analyse littéraire moderne. Elle forge une autre représentation de la littérature qu'elle structure en « espace ». Ces modifications ont pénétré la sphère universitaire où il s'agit désormais de repérer des systèmes, de construire des concepts (l'intertextualité, le dialogisme, le palimpseste) capables d'ordonner de nouvelles approches critiques. Transposée dans le système éducatif, cette redéfinition du champ littéraire fonde la légitimité d'approches didactiques récentes, notamment celle qui consiste à présenter les textes littéraires non plus juxtaposés mais rassemblés en groupements, selon des perspectives qui, au-delà des textes eux-mêmes, permettent à l'élève d'appréhender des cohérences.

Qu'il soit le point de départ d'une exploration d'espaces inconnus ou que, modèle réduit, il fasse pénétrer dans le champ des forces qui font graviter l'univers de la littérature, le groupement de textes ne se réduit pas à l'addition de ses seuls composants ; il est le laboratoire où l'élève s'initie à une nouvelle alchimie pour laquelle il a déjà des fragments de savoir (invariants/spécificité) et des bribes de formules (types de textes).

C'est la raison pour laquelle nous proposons une troisième sorte de séquence, plus adaptée à l'exercice du groupement de textes.

SÉQUENCE F : Le portrait littéraire dans la prose classique

1 **L**a magnificence et la galanterie n'ont jamais paru en France avec tant d'éclat que dans les dernières années du règne de Henri second. Ce prince était galant, bien fait et amoureux ; quoique sa passion pour Diane de Poitiers, duchesse de Valentinois, eût commencé il y avait plus de 5 vingt ans, elle n'en était pas moins violente, et il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants.

Comme il réussissait admirablement dans tous les exercices du corps, il en faisait une de ses plus grandes occupations. C'étaient tous les jours des parties de chasse et de paume, des ballets, des courses de bagues ou de semblables 10 divertissements ; les couleurs et les chiffres de Madame de Valentinois paraissaient partout, et elle paraissait elle-même avec tous les ajustements que pouvait avoir Mademoiselle de La Marck, sa petite-fille, qui était alors à marier.

La présence de la reine autorisait la sienne. Cette princesse était belle, quoiqu'elle eût passé la première jeunesse ; elle aimait la grandeur, la magnifi- 15 cence et les plaisirs. Le roi l'avait épousée lorsqu'il était encore duc d'Orléans, et qu'il avait pour aîné le dauphin, qui mourut à Tournon, prince que sa naissance et ses grandes qualités destinaient à remplir dignement la place du roi François premier, son père.

L'humeur ambitieuse de la reine lui faisait trouver une grande douceur à 20 régner ; il semblait qu'elle souffrît sans peine l'attachement du roi pour la duchesse de Valentinois, et elle n'en témoignait aucune jalousie, mais elle avait une si profonde dissimulation qu'il était difficile de juger de ses sentiments, et la politique l'obligeait d'approcher cette duchesse de sa personne, afin d'en approcher aussi le roi.

MADAME DE LA FAYETTE, *La Princesse de Clèves* (1678)

1 **C**léomire est grande et bien faite ; tous les traits de son visage sont admirables ; la délicatesse de son teint ne se peut exprimer ; la majesté de toute sa personne est digne d'admiration et il sort je ne sais quel éclat de ses yeux qui imprime le respect dans l'âme de tous ceux qui la regardent... Sa 5 physionomie est la plus belle et la plus noble que je vis jamais, et il paraît une tranquillité sur son visage qui fait voir clairement qu'elle est celle de son âme. On voit même en la voyant seulement que toutes ses passions sont soumises à raison et ne font point de guerre intestine dans son cœur ; en effet je ne pense pas que l'incarnat qu'on voit sur ses joues ait jamais passé ses limites et se soit 10 épanché sur tout son visage, si ce n'a été par la chaleur de l'été ou par la pudeur, mais jamais par la colère ni par aucun dérèglement de l'âme ; ainsi Cléomire étant toujours également tranquille, est toujours également belle.

MADemoiselle DE SCUDÉRY, *Le Grand Cyrus* (1649-1653)

1 **L**a Reine avait, plus que personne que j'aie jamais vu, de cette sorte d'esprit qui lui était nécessaire pour ne pas paraître sotte à ceux qui ne la connaissaient pas. Elle avait plus d'aigreur que de hauteur, plus de hauteur que de grandeur, plus de manières que de fonds, plus d'inapplication à 5 l'argent que de libéralité, plus de libéralité que d'intérêt, plus d'intérêt que de désintéressement, plus d'attachement que de passion, plus de dureté que de fierté, plus de mémoire des injures que des bienfaits, plus d'intention de piété que de piété, plus d'opiniâtreté que de fermeté, et plus d'incapacité que de tout ce que dessus.

Le cardinal de RETZ (1613-1679), *Mémoires* (éd. posthume, 1717)

1 **I**phis voit à l'église un soulier d'une nouvelle mode ; il regarde le sien et en rougit ; il ne se croit plus habillé. Il était venu à la messe pour s'y montrer, et il se cache ; le voilà retenu par le pied dans sa chambre tout le reste du jour. Il a la main douce, et il l'entretient avec une pâte de senteur ; il a 5 soin de rire pour montrer ses dents ; il fait la petite bouche, et il n'y a guère de moments où il ne veuille sourire ; il regarde ses jambes, et se voit au miroir : l'on ne peut être plus content de personne qu'il l'est de lui-même ; il s'est acquis une voix claire et délicate, et heureusement il parle gras ; il a un mou-

vement de tête, et je ne sais quel adoucissement dans les yeux, dont il n'oublie pas de s'embellir ; il a une démarche molle et le plus joli maintien qu'il est capable de se procurer ; il met du rouge, mais rarement, il n'en fait pas habitude. Il est vrai aussi qu'il porte des chausses et un chapeau, et qu'il n'a ni boucles d'oreille ni collier de perles ; aussi ne l'ai-je pas mis dans le chapitre des femmes.

LA BRUYÈRE, *Les Caractères*, « De la mode », 14 (1688)

1 Du corpus au groupement de textes

1. 1. Justification du corpus

L'espace littéraire est infini ; aussi est-il nécessaire d'y délimiter un champ d'étude plus restreint en y faisant se croiser les genres, les formes, les époques et les mouvements. Dans la démonstration d'une progression plus logique que concrète, fondée sur les différentes phases par lesquelles s'élabore la lecture d'un texte, après le protocole de lecture et le catalogue de références, il reste une étape nouvelle à franchir, qui, regroupant les textes en constellations, amorce la construction chez l'élève d'une culture littéraire. Les fondations de cette construction existent déjà ; ainsi, dans notre démarche, l'élève aura été formé à l'analyse du texte romanesque : le début de *Germinal*, d'une part, les extraits de *Tristan et Iseut*, du *Père Goriot*, d'autre part, l'auront initié à différentes problématiques : la scène romanesque, les fonctions et le fonctionnement de la description, l'esthétique de la représentation, l'illusion réaliste entre autres. Au seuil de la séquence qui introduit l'exercice nouveau du groupement de textes, le professeur cherche à prendre appui sur les acquis des séquences précédentes, à les prolonger, les diversifier, ne perdant pas de vue qu'une fois posés les grands cadres de la lecture des textes il faut veiller à les assouplir, les affiner, de manière que les élèves n'aient pas une représentation trop schématique, déterministe et mécanique de l'analyse littéraire. Dans une telle perspective, la rhétorique du texte descriptif mérite d'être explorée davantage. Familiarisés avec un questionnement adapté à ce type de texte, les élèves vont pouvoir le réutiliser dans une autre situation, qui, sans les dépayser totalement, leur demande cependant un travail d'adaptation et d'invention. Le portrait, choisi pour son rapport avec le texte descriptif, semble être un axe capable de fédérer des textes dans un groupement et un bon champ d'expérimentation pour cette dialectique de la structure et de la variante. On restreindra l'ampli-

tude du champ littéraire ainsi ouvert ; à la première limite que constitue la référence typologique, on ajoutera une seconde borne, historique celle-là. Avec les séquences précédentes, les élèves ont appréhendé quelques principes de l'esthétique réaliste à travers des extraits de romans du XIX^e siècle. Les programmes attribuent l'initiation à la littérature du XVII^e siècle à la classe de Seconde. Cette séquence qui rassemble en un groupement de textes plusieurs portraits fournit au professeur l'occasion de sensibiliser ses élèves aux codes et aux conventions de la littérature classique ; toutefois, pour que certains acquis méthodologiques soient transférables, on maintiendra une certaine continuité formelle et on ne retiendra que des textes en prose, quoique appartenant à des genres dispersés. Nous les citons ici dans l'ordre où les œuvres furent écrites :

- Mademoiselle de Scudéry, *Le Grand Cyrus* (1649-1653), le portrait de Cléomire ;
- Le cardinal de Retz (1613-1679), *Mémoires* (éd. posthume, 1717), le portrait d'Anne d'Autriche ;
- Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves* (1678), l'incipit du roman ;
- La Bruyère, *Les Caractères*, « De la mode », 14 (1688), le portrait d'Iphis.

1. 2. Le titre du groupement

On a choisi une forme qui s'apparente à la description, tout en produisant ses propres mécanismes : le portrait ; on l'a inscrite dans une époque et un mouvement autres que ceux qui ont produit l'écriture réaliste : le classicisme, et on a réduit l'éventail des choix possibles aux textes en prose sans se limiter au seul genre romanesque. On obtient l'ébauche d'une perspective commune à l'ensemble des textes, doublement thématique et problématique :

- le portrait désigne à la fois une forme qui, maîtrisée avec virtuosité et piquant, permet encore de briller dans les salons, et l'objet même de ce que cette forme contient, à savoir la liste, plus ou moins exhaustive et habilement disposée, des particularités physiques, morales, psychologiques, sociales, etc., d'un personnage ;
- l'appartenance au code esthétique du classicisme suscite à la fois la récurrence de certains motifs et la résurgence, d'un texte à l'autre, de pratiques scripturales spécifiques.

C'est ce faisceau de caractéristiques typologiques, thématiques et esthétiques que l'on rassemblera et que l'on traduira sous l'intitulé « Le portrait littéraire dans la prose classique ». La présence d'un intitulé est essentielle ; c'est lui qui fédère les textes, en oriente la lecture, et transforme ce qui n'était jusqu'alors qu'un corpus en ce montage didactique qu'est déjà le groupement de textes. L'intitulé proposé donne des informations minimales que le professeur peut expliciter en peu de mots, et qui lui évitent un exposé d'histoire littéraire déplacé en début de séquence : quatre portraits, par quatre auteurs du même siècle,

appartenant à la même aire culturelle, qui partagent les mêmes représentations en ce qui concerne la définition du Beau et la mission de la littérature.

Enfin, de l'intitulé du groupement de textes dépend en partie l'organisation de la séquence. Dans l'étude d'un groupement, la comparaison des textes, nécessaire, ne peut se faire qu'au terme de l'explication de chacun des textes et chacune des lectures se nourrit des acquis des séances précédentes. L'intitulé aide à la prise en compte de cette double contrainte de l'exercice. Non seulement il esquisse les premiers traits d'un projet de lecture pour chacun des textes, mais encore il détermine le type de relations entre chacun des textes et fournit un cadre pour l'enchaînement des séances. Cependant, s'il rapporte les textes à une série d'invariants (le portrait/la prose classique), l'intitulé ne fait pas état, et pour cause, de leurs différences et de leurs spécificités. Cela laisse au professeur une certaine latitude pour la construction de la séquence : il peut définir pour le même groupement de textes, sous le même intitulé, des problématiques textuelles différentes, en fonction desquelles il ajustera l'ordre d'étude des textes et, corrélativement, la succession des séances.

2 Problématiques du groupement

Le tableau qui suit représente les différents états et étapes de la réflexion didactique du professeur souhaitant travailler avec ses élèves sur un groupement de textes.

Lu de gauche à droite, ce tableau met en place la chronologie du travail du professeur : du questionnement des textes à la formulation des objectifs qui permettra, au-delà de la réflexion didactique, l'actualisation proprement dite de la séquence.

Le cadre que l'on fournit ainsi ne propose pas pour autant une méthode intangible, coupée des textes auxquels elle viendrait à chaque fois se superposer de façon mécanique et déterministe. Un tel tableau signifie seulement qu'il y a des moments obligés de la réflexion parmi lesquels figurent principalement les perspectives d'étude, l'ordre des textes, les objectifs visés.

La construction de la séquence suit le travail du professeur sur les textes. C'est ce questionnement initial, déjà hiérarchisé dans la perspective de la transmission du savoir, lui-même généré par la culture du professeur, qui produit la transformation du corpus en groupement, et impose l'organisation logique de la séquence (ordre et regroupement des textes). Enfin, c'est la manière dont les textes auront été classés et articulés qui fournit à l'élève l'esquisse de ce que les *Instructions officielles* nomment la question d'ensemble et qui clôt la séquence.

Vers la construction de la séquence

La recherche du professeur			La construction didactique : la progression		Des objectifs pour l'apprentissage	Vers les questions d'ensemble
Catégories usuelles du professeur	Problématique didactique du professeur	Problématique textuelle du groupement	Ordre d'études des textes		Identification des effets produits : dominantes	
Contenu	Problématique référentielle	La genèse de l'individu en littérature	F + R + S + B	<div><div>F La Cour</div><div>R L'arrière-plan</div><div>S L'individu</div><div>B L'exceptionnel</div></div>	Les thèmes le social/ le politique/ l'idéologique Apprentissage notionnel	
Genre	Problématique typologique et générique	La constitution d'une forme	F + S + R + B	<div>Type descriptif F Genre : Roman</div> <div>S Type descriptif F Forme : Forme longue</div> <div>S Type descriptif F Registre Éloge, hyperbole</div> <div>R Mémoires Caractère</div> <div>R Récit Texte court</div> <div>B Texte court</div> <div>B</div>	L'écriture Apprentissage méthodologique	
Chronologie	Problématique historique (histoire littéraire)	La naissance et le développement d'un mouvement littéraire, le classicisme	S + R + F + B	<div><div>S Roman précieux</div><div>R Chronique de Cour</div><div>F Roman classique</div><div>B Modèle acceptation du modèle esthétique</div></div>	L'esthétique Apprentissage culturel	

S : texte de Mademoiselle de Scudéry

R : texte du Cardinal de Retz

F : texte de Madame de La Fayette

B : texte de La Bruyère

Un dispositif à géométrie variable. Les quatre textes du corpus ne forment pas un tout indistinct, composé d'unités indifférenciées. Ils s'attirent, s'aimantent, se regroupent par affinités pour dessiner une combinaison mobile. La combinaison est du reste au centre du dispositif de la séquence : en amont, elle s'origine dans une problématique didactique et textuelle (un questionnement pour une signification) ; en aval, elle génère un apprentissage (une dominante pour une configuration de séquence).

L'articulation des textes en combinaisons se marque concrètement dans la pratique de la classe par des temps de récapitulation, de bilan partiel, de synthèse provisoire, que signalent les barres obliques dans les formules que nous proposons :

texte 1 + texte 2 / texte 3 + texte 4
 texte 1 + texte 2 / texte 3 / texte 4
 texte 1 + texte 2 + texte 3 / texte 4

Lu verticalement, le tableau dessine une progression du plus immédiat au plus culturel, en une sorte de logique du savoir qui conduit, par l'introduction de médiations successives, à l'élaboration de concepts épistémologiques spécifiques (le classicisme, par exemple...). L'ensemble des trois axes correspond assez bien à ce que l'on entend par lecture plurielle. Cela dit, ne serait-ce que pour des raisons de contrainte horaire, le professeur ne peut se permettre de parcourir l'ensemble des itinéraires, sauf à proposer une caricature. Il doit, dans un double mouvement, à la fois construire l'ensemble des problématiques possibles et choisir, en fonction de la situation et de l'objectif, le scénario qui convient. Chacun des textes qui jalonnent l'itinéraire que le professeur s'est défini – de la problématique à l'objectif – est construit en objet d'étude, justifiable de niveaux de lecture hiérarchisés.

D'un texte à l'autre. Il reste au professeur, dans la perspective de l'entraînement à l'épreuve orale du baccalauréat, à rassembler les matériaux pour mener en classe la lecture méthodique des textes du groupement. La préparation de ces séances obéit à des exigences identiques à celles exprimées lors des séquences précédentes : la succession des parcours doit signaler ce que le professeur retient de sa lecture pour l'associer à un questionnement approprié et le transmettre à ses élèves. Cependant la démarche diffère en ce qu'elle doit exprimer les spécificités de la séquence « groupement de textes ». En effet, la lecture des textes ne peut être menée séparément de la problématique du groupement qui la rassemble : la construction des parcours sur un texte tient compte du même travail imaginé pour les textes des séances précédentes, s'en nourrit et le dépasse. L'édifice des parcours pour la lecture méthodique dépend de la position du texte dans le groupement et de la manière dont il s'articule aux autres : il renvoie en amont à la problématique retenue par le professeur à partir du choix des textes et de la formulation de l'intitulé ; il anticipe en aval sur l'éventail des questions d'ensemble que permet la combinaison des séances.

3 Lecture des textes

La configuration que nous prenons ici pour hypothèse d'école privilégie l'approche à dominante typologique : dans une progression théorique, la séquence qu'elle invite à bâtir prendrait la suite de la macro-séquence consacrée à différents types de textes. Une telle approche convient bien à la classe de Seconde : elle se satisfera d'une lecture assez simplement dédoublée en deux parcours ; elle permet une initiation à la littérature du XVII^e siècle que les programmes prévoient pour cette classe.

Le professeur se fixe donc pour **objectif** d'observer et d'analyser la constitution d'une forme, le portrait, chevauchant plusieurs genres, déclinant des écritures spécifiques (l'éloge, le commentaire, l'ironie, la satire). L'ordre des lectures que nous avons retenu, et qui n'est pas celui de la chronologie, illustrera ce cheminement des textes : du portrait comme passage descriptif au service de la narration, en retrait par rapport à une écriture plus largement romanesque, jusqu'à l'émergence du portrait comme texte autonome à travers la forme condensée du caractère.

3. 1. Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*

Premier parcours : la présentation d'illustres personnages

1. L'apparition et la répartition des personnages dans le texte

Le professeur ancre la lecture dans un constat qui, posant un rapport entre deux ordres de faits, permet la formulation d'un problème : le texte décrit *trois personnages* et il est composé de *quatre paragraphes*. Pour permettre aux élèves d'appréhender cette distorsion, il leur demande d'examiner l'apparition et la distribution des personnages dans le texte, c'est-à-dire de retrouver les procédures d'analyse utilisées dans la séquence B.

Les trois premiers paragraphes présentent les personnages historiques dans un ordre hiérarchique protocolaire : d'abord le roi, puis la favorite et la reine. Deux paragraphes sont consacrés au couple formé par Henri II et Diane de Poitiers (§ 1 et § 2), le troisième s'attache au couple constitué par le roi et la reine. Reste à justifier le dernier alinéa et à examiner le quatrième paragraphe. Il associe les trois personnages qui ont été jusque-là réunis deux par deux et explicite, par un énoncé retors et presque embarrassé, les relations qui s'établissent entre eux : « La politique l'obligeait d'approcher cette duchesse de sa personne, afin d'en approcher aussi le roi. » Inversant l'ordre d'apparition, une nouvelle configuration apparaît : à la distribution *roi + favorite + reine*, se substitue un circuit qui part de la reine pour aboutir au roi par l'intermédiaire de la favorite :

reine... favorite... roi. Reléguée, par l'ordre de présentation, derrière la duchesse, le reine apparaît, à la fin du texte, comme la détentrice du pouvoir réel. La clé qui permet d'accéder aux significations du texte se trouve dans son dernier paragraphe ; c'est du personnage de la reine qu'il faut partir pour comprendre le renversement qui s'est opéré.

2. Le personnage de la reine

En rassemblant et en classant les différents procédés de caractérisation (adjectifs, noms, verbes), on construit le portrait de la reine : ce qu'elle *est* (portrait physique et psychologique), ce qu'elle *fait* (comportement, attitude).

Caractérisation physique	Caractérisation psychologique (l'être)	Caractérisation psychologique (l'attitude, le comportement)
« belle quoiqu'elle eût passé la première jeunesse »	– « elle aimait la grandeur, la magnificence et les plaisirs » – une « humeur ambitieuse » – « une grande douceur à régner » – elle avait une « si profonde dissimulation qu'il était difficile de juger de ses sentiments »	– elle semblait souffrir « sans peine l'attachement du roi pour la duchesse » – « la politique l'obligeait d'approcher cette duchesse de sa personne, afin d'en approcher aussi le roi »

Le portrait physique est éludé. Un seul élément est mentionné, la *beauté* ; renvoyant, de manière conventionnelle, à une caractérisation stéréotypée de l'aristocratie, ce trait ne constitue pas l'ébauche de la *représentation* visuelle ou picturale d'un individu, il n'est que le *signe* d'une classe sociale. C'est par la caractérisation psychologique qu'est élaboré le personnage : amour de la grandeur, ambition, aptitude au calcul et à la dissimulation ; le champ sémantique du *pouvoir* unifie le personnage et lui confère une cohérence. Face à ce personnage compact, le narrateur en est réduit à des conjectures : « il semblait », « il était difficile de juger ». Le portrait est quête de significations.

3. Le roi

Comme le portrait physique de la reine, celui du roi se réduit à un trait stylisé : Henri II est « bien fait ». Là encore, c'est la caractérisation psychologique qui permet de d'individualiser le personnage ; il est présenté comme un composé de qualités sportives (la chevalerie de l'âge féodal) et de qualités mondaines (la galanterie du courtisan). Le narrateur se livre à un éloge hyperbolique : « tant d'éclat », « admirablement », « une de ses plus grandes

occupations », « tous les exercices », « tous les jours », « partout ». Pourtant cet excès est suspect : on peut faire une lecture littérale de la fin du premier paragraphe pour comprendre le caractère malséant du comportement du roi.

4. La duchesse de Valentinois

Curieusement, rien n'est dit de la beauté de la favorite ; un seul trait, d'ordre vestimentaire, est mentionné de façon vague, insidieuse, voire malveillante : la duchesse s'ajuste comme sa petite-fille. Le portrait reste à l'état d'ébauche, et tend vers la caricature.

Au terme de ce premier parcours, on dresse un bilan provisoire des significations.

1. Une caractérisation physique uniforme et vague stylise les personnages et les réfère à un code social de distinction : la reine est « belle », le roi est « bien fait ».

2. C'est par les traits psychologiques que les personnages se différencient les uns des autres.

3. Le portrait s'accompagne du discours d'un narrateur anonyme et non représenté qui déchiffre, ironise et juge. La visée satirique est manifeste mais elle ne suffit pas à rendre compte des significations du texte. Puisqu'il y a jugement, il faut comprendre à partir de quelles valeurs de référence s'élaborent les trois portraits et formuler une hypothèse interprétative. Sous l'éloge cérémonieux et convenu du règne de Henri II, les pointes satiriques apparaissent : la duchesse n'est caractérisée que par ses « ajustements » ridicules de femme déjà âgée mais toujours désireuse de plaire ; le roi passe tout son temps en divertissements et en lutinage ; ce n'est donc pas parce qu'on est sous « le règne de Henri II », comme le dit la première phrase, que c'est le roi qui gouverne les affaires du royaume.

BILAN-ÉLÈVE

Réutilisant ce qu'il sait des modes de désignation et de caractérisation des personnages, l'élève a fait le point sur des notions (le portrait, la caricature, la satire, l'éloge).

Il a poursuivi un apprentissage méthodologique :

- décoder sous les apparences les significations implicites ;
- déchiffrer derrière les insinuations (ce qui est *patent* dans le texte : les hyperboles...) un sens *latent*, et produire un bilan des significations.

Deuxième parcours : les valeurs

1. Portrait et hyperbole

A partir des conclusions du premier parcours, on recherche l'information implicite que le texte diffuse par des procédés indirects. On recense les différents modes d'expression du haut degré (hyperbole) auxquels il a été fait allusion dans le premier parcours : l'intensif et le superlatif (« tant d'éclat », « une de ses plus grandes occupations »), l'indéfini de la totalité (« tous »), répété et accompagné de sa variante adverbiale « partout », le sémantisme des adjectifs et de l'adverbe (« bien fait », « admirablement »), les accumulations (« des parties de chasse et de paume, des ballets, des courses de bagues ou de semblables divertissements »). Le portrait du roi se précise : l'excès de qualités mondaines indique le manque de qualités intellectuelles et politiques. Dans la surenchère se loge la dévalorisation, l'hommage cérémonieux ne dissimule pas la sévérité du jugement : si le roi passe tout son temps dans les plaisirs sportifs et amoureux, c'est qu'il est incapable de s'occuper des affaires de l'Etat.

2. Portrait et ellipse

L'inscription du roi au sein de sa dynastie (fin du § 3) n'est pas seulement une indication permettant de situer le cadre historique, conformément à la mission qui est celle de l'incipit romanesque. Il s'agit d'une pièce supplémentaire du portrait. Le roi est défini par rapport à son frère aîné, « prince que sa naissance et ses grandes qualités destinaient à remplir dignement la place du roi François premier, son père ». Henri II n'était donc pas destiné au trône de par sa situation de cadet, de par aussi ses qualités que l'on devine moindres. Si l'aîné était « digne » de cette charge, le plus jeune en serait-il *indigne* ? L'ellipse d'information fait information.

3. Portrait, litote et concession

Les formes d'atténuation de l'expression contribuent à la satire et au discrédit. Le ton est retenu pour dire l'avidité du pouvoir (la reine trouve « une grande douceur à régner ») ou l'indécence du comportement public d'un roi amoureux (« pas moins violente », « il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants ») ; les restrictions (« quoique », § 1 et § 3) sont autant de traits incisifs et ironiques.

4. Les valeurs

Les valeurs de la cour sont posées dès la première phrase (« la magnificence et la galanterie ») et reprises tout au long du texte, dans une sorte de ressassement : les « divertissements », « la grandeur, la magnificence et les plaisirs ».

D'un côté, le roi et la passion amoureuse ; de l'autre, la reine et la passion du pouvoir ; partout, une atmosphère de fin de règne : l'âge et les plaisirs. L'histoire de la royauté apparaît comme un processus de décadence ; les vraies valeurs sont à restaurer. A travers la cour de Henri II, celle de Louis XIV est présente.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur des techniques :

- repérer un certain nombre de procédés et de figures caractéristiques de l'écriture classique (hyperbole, ellipse, litote...).

Il a consolidé un apprentissage méthodologique :

- articuler des modes d'écriture à des modes de raisonnement et à la présentation de valeurs ;

- interpréter le portrait classique comme une forme-sens.

Il complète, en un second *bilan des significations*, les hypothèses élaborées et rassemblées à la fin du premier parcours :

- ce texte n'est pas le tableau fidèle d'une époque mais une page qui définit des valeurs morales et esthétiques. Le portrait n'est ni documentaire ni utilitaire ; ce n'est pas un stock d'informations ; il n'est pas non plus décoratif ; mais, comme tout texte descriptif, c'est un condensé des significations fondamentales de l'œuvre.

Vers un troisième parcours du texte. L'instance narrative qui juge ne peut cependant se défaire d'une certaine fascination pour ce qu'elle réproche. Dans la sinuosité de la phrase, on peut lire l'inscription romanesque du fantasme, et mesurer toute la violence de la retenue classique, assez éloignée de ce qu'on appelle traditionnellement le respect des bienséances. C'est dans cette ébauche d'un parcours supplémentaire que le professeur pourra, au terme des lectures des textes, construire l'architecture logique nécessaire aux questions d'ensemble.

3. 2. Mademoiselle de Scudéry, *Le Grand Cyrus*

Premier parcours : le regard et l'apparence

1. La focalisation externe et l'ordonnancement du portrait

Le professeur ouvre l'analyse en partant de la question qui a été exploitée avec la séquence A et la séquence C et qui est particulièrement féconde pour la lecture d'un texte descriptif : *qu'est-ce qui légitime le portrait de Cléomire ?* A ce

stade de l'apprentissage, des élèves sont capables de repérer, au centre du texte, la présence d'un regard attribué à un personnage indéfini : « On voit même en la voyant seulement » (ligne 7). Cette expression, de nature à piquer la curiosité et à susciter des interrogations, sert d'abord au professeur à dérouler un certain nombre de questions. Quelle est l'origine du regard mentionné ? Quels sont les deux objets perçus par ce regard qui en voyant seulement voit même ?

Par un rapide balayage qui remonte le texte, le champ lexical du regard est établi et l'origine du foyer de la perception est découverte : Cléomire est vue par un groupe constitué de « ceux qui la regardent » (ligne 4) au sein duquel s'inclut le narrateur (« je vis », ligne 5). Ce qui importe, c'est autant l'effet produit que le personnage décrit.

On poursuit la lecture en déplaçant la recherche des sujets de la perception aux spectacles perçus. Avant l'expression « On voit même en la voyant seulement », est brossé un portrait physique du personnage ; après cette expression, il s'agit d'un portrait psychologique et moral, comme en témoigne le changement de champ lexical. Un indice vient confirmer la bipartition du texte : l'articulation du mot « visage » et du mot « âme » par le verbe « voir » dans l'expression : « il paraît une tranquillité sur son visage qui fait voir clairement qu'elle est celle de son âme ».

L'énigme initiale est élucidée : en voyant seulement son aspect physique, on voit même son âme. Le portrait s'organise autour de la dichotomie du paraître et de l'être, de l'extérieur et de l'intérieur pour affirmer leur parfaite adéquation.

2. Le portrait physique

La relecture de la première moitié du texte fait apparaître une organisation du portrait : à l'initiale, le thème (« Cléomire ») affecté de deux propriétés : « grande et bien faite », selon le patron syntaxique sujet + verbe *être* + attribut ; puis une énumération de sous-thèmes (les parties du corps) escortés de caractérisations multiples mais rigoureusement hiérarchisées (qu'on peut appeler « information »).

Parties du corps	Information première	Information seconde
« tous les traits de son visage »		« admirables »
« teint »	« délicatesse »	« on ne peut s'exprimer »
« toute sa personne »	« majesté »	« digne d'admiration »
« yeux »	« éclat »	« qui imprime le respect dans l'âme de tous ceux qui la regardent »

« physionomie »	« belle et noble »	« le plus [...] que je vis jamais »
« visage »	« une tranquillité »	« qui fait voir clairement qu'elle est celle de son âme »

La lecture des différentes colonnes du tableau débouche sur plusieurs conclusions. Le portrait privilégie le visage et certaines de ses composantes, conformément au code de la bienséance et selon une esthétique du corps morcelé, celle du blason. Les propriétés des éléments sélectionnés sont énoncées sur le mode hyperbolique ; on en recense les différents procédés : le superlatif, les répétitions, l'indéfini de la totalité, le sémantisme des adjectifs. La beauté de Cléomire est admirable, inexprimable, respectable et incroyable (on n'en croit pas ses yeux). Elle ne génère pas une représentation picturale mais est l'objet d'un discours admiratif et d'un regard impressionné.

3. Le portrait psychologique et moral

L'analyse prend pour point d'appui les nouveaux champs lexicaux qui apparaissent dans la deuxième partie du texte. Une hiérarchie est nettement marquée : la « raison » discipline les « passions » – terme générique dont le sens peut être explicité par « colère », « dérèglement de l'âme », c'est-à-dire tous les mouvements qui passent les « limites ».

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur :

- un *état de la langue* : le couple raison/passion dans le lexique ;
- des *connaissances* : le blason, le code de la bienséance ;
- des *techniques* : le déroulement du texte de l'extériorité (le portrait physique) vers l'intériorité (le portrait psychologique et moral).

Avec méthode, il dresse un premier *bilan des significations* : la cohérence du personnage est un effet de la construction du texte ; au-delà de la bipartition apparente du texte, le portrait est unifié : l'apparence révèle l'être, l'intérieur explique l'extérieur. Une dernière remarque permet de vérifier cette homogénéité. Les bornes du portrait sont identifiées et le chemin qui mène de l'ouverture à la clôture est explicité : s'il y a répétition du sème de la beauté, il y a aussi progression du texte. La dernière proposition (lignes 10-11) rassemble les deux volets du personnage et explique leur articulation : c'est parce que Cléomire est toujours tranquille qu'elle est toujours belle.

Deuxième parcours : un portrait classique

1. L'orientation argumentative du portrait

On repart de la fin du premier parcours qui a élucidé la valeur logique du participe présent « étant » (ligne 12) et en a extrait une valeur causale. Les élèves sont amenés à faire jouer les acquis qu'ils ont engrangés dans les séquences précédentes. En reparcourant le texte à partir de sa dernière phrase, on découvre que sa deuxième partie contient des caractéristiques du texte argumentatif : une seule longue phrase la constitue, sa syntaxe est différente de celle, énumérative et répétitive, qui a organisé le portrait physique ; les propositions sont liées par des éléments qui font penser à certains procédés qui permettent d'orienter le discours vers une réfutation, une concession ou une déduction (« en effet je ne pense pas que », « si ce n'a été... mais jamais par ... », « ainsi »). Le portrait est marqué par une visée didactique, il s'apparente à une « dissertation » (Lanson). Le texte descriptif raisonne et explique, il a une orientation argumentative. Qu'entend-il donc enseigner ou récuser ?

2. Les valeurs idéologiques sous-jacentes

Il s'agit de construire un modèle social et de le donner en exemple à toute une société. La coïncidence de l'être et le paraître est transparence : en voyant le corps, on voit l'âme. La recherche d'une telle vérité ne peut se mener que dans le travail de l'écriture. Les valeurs idéologiques sont aussi des valeurs esthétiques. La dissipation d'éventuels effets de brouillage affirme dans le style les valeurs dans lesquelles le siècle veut se reconnaître : la maîtrise de soi, la modération, l'honnêteté, la raison, l'égalité d'humeur, la prévention des excès. Cléomire n'est pas le jouet de ses passions.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur des techniques (expérimenter des modes de raisonnement, identifier une logique du discours).

Il a consolidé l'apprentissage méthodologique qui consiste à convoquer ses connaissances et ses questionnements typologiques (le texte descriptif), à les adapter, à les assouplir en leur intégrant une dimension nouvelle, la prise en compte de la finalité du texte et de sa visée argumentative.

Il a précisé son bilan des significations : le portrait moral se dépasse en une éthique ; les valeurs qu'incarne le personnage se retournent en un code de bonne conduite et modèlent une représentation ostensible du Grand Siècle.

Vers le troisième parcours du texte. Voici, sous forme de notes, la substance d'un troisième niveau de lecture qui prolongerait l'investigation du professeur.

1) Une esthétique qui construit un modèle de valeurs : la hiérarchie des valeurs impose une écriture duelle qui rende compte de la dialectique du cœur et de la raison, si parfaite qu'elle sublime la passion. La rhétorique de l'effet met paradoxalement l'accent sur la problématique de l'indicible et suspend le langage à ses propres limites, jusqu'au laissé-pour-compte du discours rationnel dont la prétériton tente de se faire l'écho : « en effet je ne pense pas que... »

2) A travers le motif baroque ou précieux du miroir (le visage comme miroir de l'âme), le bel édifice du portrait classique est menacé. On repère les traces de fissure et les dysfonctionnements : l'arabesque syntaxique, les négations, le lexique (dérèglement de l'âme, guerre intestine), d'une part, le développement insolite sur la rougeur (on relève les opérations logiques – concession, restriction, distinction) signalant le retour du sensuel, du corps impossible à maîtriser, d'autre part. Le classicisme se redéfinit alors comme passion contenue, comme rêve (impossible) de maîtrise des passions.

3) Le portrait comme dissertation philosophique et choix cartésien (la volonté). La fameuse cohérence que le siècle s'est donnée pour modèle n'est pas une donnée, mais une construction, le résultat d'un effort, toujours menacés. Cela vaut tant pour le référent (le personnage et les valeurs qu'il représente) que pour le travail du style.

3. 3. Le cardinal de Retz, Mémoires

Premier parcours : le portrait en relief/le discrédit

La syntaxe de la première phrase pique la curiosité du lecteur. L'insertion des compléments de comparaison, retardant les compléments d'objet direct, suspend le propos et suscite la question : qu'avait donc la Reine qui fût véritablement royal et qui la distinguât si radicalement des personnes ordinaires ? Or, la courbe ascendante de l'hyperbole, que les élèves, instruits par la lecture du portrait de Cléomire, auront identifiée dans le martèlement de l'anaphore, s'arrête sur la restriction suspecte du *je-ne-sais-quoi* (« de cette sorte d'esprit »), et se retourne ironiquement avec l'écho final de l'adjectif « sotté » à l'expression sus-citée. La figure de la litote devient l'expression d'un regard qui juge en s'opposant : l'instance d'énonciation se distingue de « ceux qui... », et s'érige, par-delà l'anecdote méchante, en conscience austère, jalouse gardienne d'une grandeur et d'une majesté qu'elle estime bafouées.

La brève analyse stylistique de la première phrase donne les éléments nécessaires pour la lecture du reste du passage. La convention esthétique de l'énigme sert l'intention critique et satirique.

La structure syntaxique de la seconde phrase fait coïncider l'énumération des caractéristiques morales avec l'investigation, faussement naïve, d'un regard qui, par le jeu d'approximations successives, chercherait à cerner un élément de signification qu'il ne parviendrait pas à désigner, jusqu'au renversement

ultime – « et plus d'incapacité que de tout ce que dessus » – qui résonne comme une sentence définitive.

Une première conclusion met sur la piste d'une interprétation possible : en superposant les déroulements logiques des deux phrases, on observe un parallélisme qui met au jour l'implicite et condamne sévèrement la Reine ; en effet, si le lecteur restitue le raisonnement qu'enrobent les accumulations, il trouve que la Reine n'a pas plus d'esprit que celui des sots, et n'a d'aptitude que son inaptitude.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur :

- des *connaissances* grammaticales (syntaxe et analyse logique, fonctions des constituants de la phrase) ;
- des *techniques* d'analyse stylistique (figures, effets de rythme, ponctuation).

Il a fait un *apprentissage méthodologique* un peu particulier : c'est en pastichant et en prolongeant les cascades de compléments que l'élève découvre ce que le texte censure.

Deuxième parcours : le portrait en creux/l'idéal

De quelle « incapacité » s'agit-il ? Il faut reparcourir le texte pour y chercher la réponse d'une nouvelle énigme : qu'est-ce donc que ces lignes ne peuvent dire, mais sur la piste duquel elles mettent le lecteur ?

Le texte apparaît alors, derrière une transparence factice, comme l'écriture feuilletée d'une duplicité qui ne demande qu'à se découvrir. La composition de la seconde phrase en escaliers et surenchères successives gradue la disqualification du personnage décrit. Cet effet de dégradé est le résultat d'associations phonétiques et sémantiques qu'autorisent d'abord le jeu du propre et du figuré (« aigreur »/« hauteur »/« grandeur »), ensuite la polysémie des termes (« intérêt » à la croisée des antonymes « libéralité » et « désintéressement »).

Ces enchaînements, tant syntagmatiques (dans la segmentation de la phrase) que paradigmatiques (par ce qu'ils dénotent d'une bassesse, d'une petitesse que l'on opposerait à l'élévation de l'âme et à la largesse de l'esprit), paradoxalement, ne reconstruisent pas l'unité du passage mais génèrent des distinctions et divisent le portrait : à ce qui précède la conjonction « que » et désigne la mauvaise Reine, s'oppose ce qui la suit et qui décline les qualités de

la bonne Reine. Dans le processus de la lecture, ce n'est que lorsqu'il est parvenu à la fin du passage, qu'il en a compris le retournement ironique, que le lecteur peut séparer les strates du texte et décalquer du portrait explicite, celui, symétriquement inversé, d'une Reine digne de ce nom. Remontant le texte, les élèves en relèvent les attributs : la « fermeté », la « pitié », la « mémoire (...) des bienfaits », la « fierté », la « passion », le « désintéressement », la « libéralité », le « fonds », enfin la « grandeur », pour couronner l'édifice et condenser le sens.

Derrière le portrait de la personne historique sur laquelle les procédés hyperboliques/ironiques et la référence parodique à la forme de l'éloge jettent le discrédit, se dessine, avec autant de vigueur, l'image d'une autre reine, idéale celle-là.

Un *bilan des significations* pourrait soutenir la thèse selon laquelle la visée du portrait serait finalement plus argumentative que strictement descriptive : l'enjeu est celui d'un discours sur la décadence et sur l'exercice du pouvoir. La reine est le prétexte à l'expression d'une réprobation à la fois politique et morale. Par cette voix qui féroce donne le coup de grâce, c'est une noblesse ulcérée qui parle, érigeant ses catégories en valeurs.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur :

- des *connaissances* culturelles : le genre des Mémoires, le statut d'une certaine noblesse, la « fin de siècle » ;
- des *techniques* : le signifiant et le signifié, le propre et le figuré.

L'élève poursuit l'*apprentissage méthodologique* du premier parcours. Cette fois, au lieu de prolonger le propos du texte, il est invité à le retourner, à le relire en opérant les disjonctions nécessaires. Il appréhende les subtilités des stratégies ironiques. Il retrouve, derrière le dédoublement du texte, la cohérence d'un projet idéologique.

Vers le troisième parcours du texte. Le professeur a mené en classe cette dialectique des deux portraits en relief/en creux. Dans sa préparation, il a stratifié sa propre lecture, élargissant le champ de ses références, emboîtant aux analyses des deux premiers parcours des considérations sur l'inscription historique des codes esthétiques. Un rappel culturel qui évoquerait les événements de la Fronde expliquerait la nature de l'« incapacité » royale. Schématiquement, on peut supposer que le cardinal de Retz reproche à la Reine non pas tant son inaptitude à régner que le fait de gouverner à la place de la noblesse. L'implicite est ici codé par l'esthétique classique. Le refoulement idéologique resurgit dans l'écriture rageuse d'une rancœur politique qui arrête la

peinture du personnage sous les traits de l'Usurpatrice. Ainsi s'éclairent la publication posthume d'un tel texte et le titre de *Mémoires*.

3. 4. La Bruyère, *Les Caractères*

Premier parcours : le texte maquillé

La présentation du texte suggère d'emblée une piste de lecture : l'accent est mis sur Iphis, dont les italiques initialisent le paragraphe, et interpellent le lecteur sur les caractéristiques du personnage : comment décomposer ce que les cinq lettres du nom condensent ? « Iphis » pose une énigme ; la suite de la phrase lève le voile : c'est un homme à la mode, comme le souligne l'occurrence du terme dans l'expression redondante mais lexicalisée « une nouvelle mode ». La stratégie du texte a produit ses effets de cohérence : le lecteur abonde au classement du portrait annoncé dans le chapitre « De la mode ».

Il ne reste plus qu'à vérifier l'hypothèse, le texte se déroulant *a priori* comme l'application d'instructions de lecture. Cherchons donc ce qui, dans le texte, montre qu'Iphis est à la mode. Or, si l'on observe la progression du paragraphe, on se rend compte que le thème Iphis se décline en trois sous-thèmes, trois phrases dont une seule, la première, est consacrée à un article de mode, le soulier. La deuxième phrase, la plus longue, s'intéresse au corps d'Iphis qu'elle détaille, morceau par morceau, en suivant cependant un ordre conventionnel, de pied en cap. La troisième et dernière phrase s'attachent aux vêtements, non plus comme accessoires de mode, mais comme marques d'identité distribuant les signes de la virilité et de la féminité. On constate qu'à la fin du texte, le propos s'est complètement déplacé, obligeant le lecteur à remonter dans le texte aux origines de ce glissement. On les trouve ligne 3 : le soulier dévoile le pied, premier élément de la série du corps morcelé.

Le leurre est déjoué. Ce qui habite Iphis, et dont La Bruyère fait l'objet de son étude, est un autre travers que celui de suivre la mode : « aussi ne l'ai-je pas mis dans le chapitre des femmes ». La chute du texte a nommé ce dont il s'agit. Muni de cette nouvelle hypothèse, on relit le corps du paragraphe : s'il n'en a pas les attributs, Iphis cumule tous les comportements de la féminité de l'époque. L'univers de référence peut être aisément reconstruit dans la collecte d'indices éparpillés dans l'ensemble du texte : objets (pâte de senteur, rouge, miroir, colifichets) ; lieux (église, lieu de représentation où l'on affiche ses signes de distinction à travers la toilette qui renvoie et au statut social et à la personnalité ; chambre que l'on garde de dépit) ; mimiques et poses qui restent insignifiantes si on ne les rapporte pas aux codes de séduction tels qu'ils sont en vigueur dans les salons de ce temps.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur des techniques du portrait (ordre, indices, univers de référence).

Il a consolidé l'apprentissage méthodologique qui consiste à :

- dépasser la lecture référentielle pour une lecture informée par la grammaire de texte (les types de progression) ;
- identifier comme invariants du « caractère » la forme de l'énigme et l'effet de chute ;
- poser, prouver, valider ou corriger une hypothèse, récapituler les étapes du travail pour produire un *bilan des significations* : la stratégie du texte vise à leurrer le lecteur pour mieux l'étonner et le convaincre au moment de la révélation finale – l'outrance de la mode signifie le sexe, et l'homme trop soucieux de plaire y perd le genre masculin.

Un Eros de convention. Les jolies dents, le regard doux, la démarche alanguie sont ce que la littérature classique décrit le plus souvent comme les appâts dont joue la coquette et auxquels se laisse prendre le regard masculin désirant. Le code érotique est daté. Quelques lectures complémentaires peuvent l'éclairer. De toute façon, l'élève a besoin du professeur pour accéder à ces significations.

Deuxième parcours : le texte dénudé

On peut maintenant reformuler le véritable objet du texte, et dessous la mode, chercher la femme. Si cette féminité se décompose en autant d'attitudes et de gestes que la deuxième phrase compte de points-virgules, elle n'en retrouve pas moins une unité textuelle sous le motif littéraire du regard. Entre l'objet du regard et le sujet regardant, tous les échanges sont possibles. Iphis regarde les autres, et son regard découpe du reste de sa vision le « soulier » fétiche ; il se regarde (et c'est comme s'il était nu) ; il se soustrait au regard des autres. Inversement, il s'affiche à l'église, se contemple en un ravissement narcissique, s'exhibe et s'offre avec complaisance au regard des autres, autre miroir de lui-même. Il y a là un réseau sémantique que les élèves peuvent débrouiller en repérant les tensions et les antinomies montrer/cacher, voir/regarder, en relevant le motif du miroir, et en s'attachant au statut du sujet et de l'objet (« il regarde ses jambes et se voit » est un énoncé bien complexe de ce point de vue). Le professeur est en mesure de nommer le réseau sémantique de l'exhibition, tout en faisant comprendre que c'est une voix du texte qui, distribuant les indices, constitue les faisceaux de signification que le lecteur résume sous l'étiquette « exhibition ».

Cette voix se remarque dans des traits caractéristiques du *style coupé* de La Bruyère. La parataxe, la quasi-disparition des mots subordonnants séparent le fait du commentaire. L'anaphore, l'usage particulier du point-virgule, organisent la progression textuelle et graduent les énoncés. Les tournures hyperboliques – « il a [...] le plus joli maintien qu'il est capable de se procurer » – retournent le compliment en ironie réprobatrice. Reparcourant la globalité du texte, on en saisit mieux le mouvement ainsi que la portée.

Plus le portrait se déroule, plus la voix résonne dans le texte, jusqu'à se nommer elle-même, à l'acmé du jugement (« aussi ne l'ai-je pas mis dans le chapitre des femmes »). L'équivocité d'Iphis est levée par la netteté d'un rappel à l'ordre, même si l'emploi contourné de la forme négative (« *ne l'ai je-pas mis...* ») réintroduit dans le propos, par le biais de l'écriture, une troublante ambiguïté.

BILAN-ÉLÈVE

L'élève a fait le point sur :

- des *connaissances* : le style coupé ;
- des *techniques* : procédés et figures.
- Il a fait l'*apprentissage méthodologique* de :
- l'articulation du regard et de la voix (focalisation/énonciation) ;
- l'articulation du fait et du commentaire (énoncé/énonciation).

Vers le troisième parcours du texte. Celui-ci articulerait plus explicitement morale (analyse du caractère, collection de gestes, d'objets, d'attitudes) et esthétique (l'écrivain classique met à nu le réel, recherche l'essence sous l'apparence, la vérité sous les faux-semblants). Le moraliste recompose, à partir d'éclats, un personnage exemplaire pour mieux dénoncer l'artifice narcissique, d'autant plus dangereux qu'il met en péril la différence naturelle des sexes.

4 La question d'ensemble

Dans son travail de préparation, à la construction raisonnée du groupement (intitulé, problématique, ordre et articulation des textes) et à la constitution des parcours (recherche et hiérarchisation des niveaux de lecture, associées à la formulation d'un questionnement), le professeur ajoute la réflexion sur les questions d'ensemble.

Il ne perd pas de vue que :

- chaque combinaison des textes produit une question d'ensemble,
- l'addition des questions d'ensemble explicite la problématique du groupement.

C'est en cherchant à séparer ou à rapprocher les textes à l'intérieur du groupement et dans l'ordre où ils ont été étudiés, en produisant des formules de combinaisons variées (cf. page 131), que les élèves commencent à élaborer leurs propres éléments de synthèse. On se conforme aux prescriptions des *Instructions officielles* :

« En classe, au terme de l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes, le professeur fait découvrir par ses élèves ou leur suggère les questions qui pourraient leur être posées, compte tenu des textes étudiés et du libellé du groupement. [...] En aucun cas il ne dicte une « synthèse » que l'élève se bornerait à réciter le jour de l'examen. »

La question d'ensemble constitue également une des contraintes de l'étude de l'œuvre intégrale. On pourra utilement se reporter au chapitre 2 de cette troisième partie qui en traite plus longuement. Une préparation plus spécifique à la question d'ensemble dans le cadre du groupement de textes cherchera, au terme de la séquence, en une phase de récapitulation finale, à ressaisir dans un même mouvement les deux axes de cohérence du groupement, à savoir l'art et la technique du portrait d'une part, l'esthétique classique d'autre part : l'opération réarticule dans une même visée dialectique diachronie et synchronie, histoire et littérature. On peut imaginer, pour ce travail de redistribution des connaissances acquises et des problématiques développées au cours des lectures méthodiques, deux degrés de complexité.

4. 1. A un premier degré de difficulté (qui correspond à la formule texte 1 + texte 2/texte 3 + texte 4), l'ensemble des données ainsi rassemblées ferait l'objet d'un traitement simple. On distinguerait ce qui ressort d'une analyse structurale et typologique (le portrait : les invariants) et ce qui est davantage redevable de la spécificité classique (l'écrivain moraliste). Dans les textes étudiés, l'art du portrait multiplie la référence à des conventions, esthétiques et morales, érudant la représentation pour mieux servir l'analyse, notamment psychologique. Ces portraits définissent un modèle, apparent ou en creux, qui rapporte le personnage à un ensemble de valeurs fonctionnant comme de véritables critères de jugement. La marque du classicisme serait alors à lire dans cette voix – les élèves auraient travaillé au cours de la séquence sur l'instance narrative – stratifiant le texte, qui analyse, qui juge, par laquelle enfin remonte le refoulé et s'exprime, sous le discours galant, l'appétit des sens, et, derrière la description du règne, le goût effréné du politique.

4. 2. A un degré supérieur de complexité, on pourrait prévoir un système d'analyses emboîtées qui parcourraient l'ensemble du groupement, et

rendraient ainsi mieux compte de la stratification des niveaux de lecture pour chacun des textes. Chaque analyse ouvrirait la voie d'une synthèse que le professeur n'élaborerait pas davantage, mais que les élèves seraient invités à poursuivre. L'ensemble se résumerait sous la forme du **plan** suivant :

1. Un autre modèle de texte descriptif

- Les conventions classiques contre l'illusion réaliste et les codes de vraisemblabilisation (le regard/l'apparence).
- Une forme d'écriture à rapporter à des contenus spécifiques : la morale dans l'écriture classique, les grandes figures du pouvoir au XVII^e siècle. Ironie et satire : l'écriture au service des valeurs

2. Le portrait dans tous ses états

- Le portrait offre un panorama des genres où se déploie toute la production littéraire de l'époque : aux Mémoires, aux Caractères, au Roman, représentés dans le groupement, s'ajoutent d'autres genres et d'autres formes, riches aussi en portraits : le théâtre (cf. *Le Misanthrope*), Les Lettres, les Fables.
- Le jeu des portraits : le portrait comme phénomène social, politique et littéraire, dans un monde qui se cherche des miroirs (être et paraître), en une sorte d'inversion de la problématique réaliste

3. Les surdéterminations de l'écriture

- Par le genre : l'insertion du portrait dans le récit, et la manière dont il poursuit la narration par d'autres moyens.
- Par l'époque : les voix narratives d'une esthétique qui se veut aussi une morale, voire une métaphysique.
 - la voix qui analyse : classer, définir, hiérarchiser comme fonctions du langage au service de la Raison ;
 - la voix qui juge : démasquer l'être sous le paraître, user de l'implicite et du sous-entendu, avec leurs marques stylistiques, notamment la négation et la restriction, pour révéler la personnalité réelle de celui ou de celle dont on fait le portrait. Idéologie, morale et esthétique résonnent ensemble ;
 - la voix qui laisse parler le refoulé, et multiplie les ambiguïtés significantes ; seul, La Bruyère ose dire les choses et désigner explicitement la perversion sexuelle.

Nous avons ici proposé, sur un exemple donné – quatre portraits littéraires empruntés à la prose classique –, les contenus d'une séquence consacrée au groupement de textes, tant en ce qui concerne les lectures des textes, que leur exploitation pour l'entraînement à la question d'ensemble. Nous avons également décrit les procédures nécessaires à la construction de la séquence :

- quelle problématique choisir, qui fédère réellement les textes et rende plus concret dans l'analyse l'intitulé du groupement ?
- dans quel ordre étudier les textes, qui se justifie et par rapport à la recherche du professeur, et par rapport aux objectifs pour l'apprentissage de l'élève ?

Il incombe ensuite à l'enseignant en situation devant sa classe, à partir des données scientifiques (les niveaux de lecture pour les quatre textes, la teneur de questions d'ensemble à la difficulté graduée), et d'un protocole de construction didactique (cf. page 131), d'actualiser sa propre séquence, en fixant le nombre de séances nécessaires et en y redistribuant les éléments de sa préparation.

Enfin, nous avons vu que, dans les pratiques professionnelles, l'étude de l'œuvre intégrale se place souvent en concurrence avec cette autre grande activité de lecture que nous venons de décrire : à savoir le groupement de textes. Mais, d'une certaine manière, elle ne s'en distingue ni dans les objectifs ni dans les démarches – mêmes outils typologiques et mêmes grilles de référence. Elle a en commun avec le groupement de textes cette opération de reformulation et de regroupement des analyses que l'on désigne sous le vocable de « question d'ensemble ».

Pourtant, malgré les apparences, il s'agit d'un exercice radicalement différent, qui doit faire l'objet pour les élèves d'un apprentissage nouveau et spécifique, attentif aux procédures en jeu. Visiblement, l'étude de l'œuvre intégrale et les instructions officielles le rappellent – ne saurait se réduire à un simple usage de lectures méthodiques, parfois additionnées d'exposés soit du professeur (cours magistraux), soit d'élèves, tous censés tenir lieu de préparation à la question d'ensemble (cf. schéma 1).

L'étude de l'œuvre intégrale

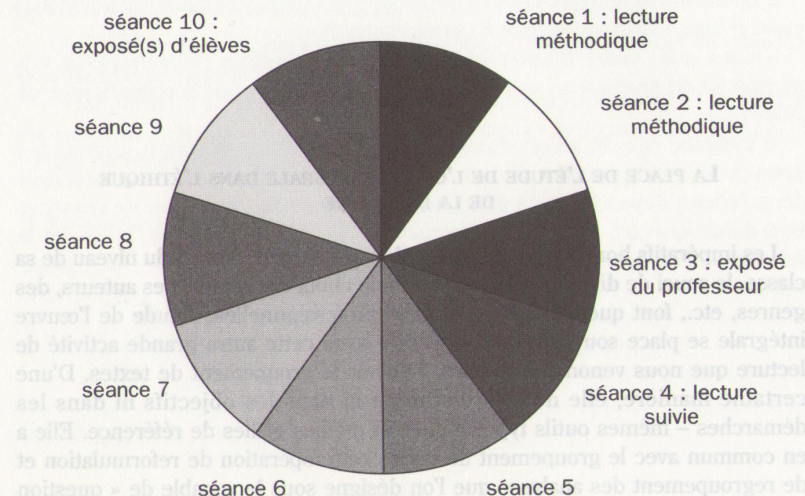
LA PLACE DE L'ÉTUDE DE L'ŒUVRE INTÉGRALE DANS L'ÉTHIQUE DE LA DISCIPLINE

Les impératifs horaires, la représentation que le professeur a du niveau de sa classe, le souci de diversifier au maximum le choix des textes, des auteurs, des genres, etc., font que, dans les pratiques professionnelles, l'étude de l'œuvre intégrale se place souvent en concurrence avec cette autre grande activité de lecture que nous venons de décrire, à savoir le groupement de textes. D'une certaine manière, elle ne s'en distingue ni dans les objectifs ni dans les démarches – mêmes outils typologiques et mêmes grilles de référence. Elle a en commun avec le groupement de textes cette opération de reformulation et de regroupement des analyses que l'on désigne sous le vocable de « question d'ensemble ».

Pourtant, malgré les apparences, il s'agit d'un exercice radicalement différent, qui doit faire l'objet pour les élèves d'un apprentissage nouveau et spécifique, attentif aux procédures en jeu. Visiblement, l'étude de l'œuvre intégrale – et les *Instructions officielles* le rappellent – ne saurait se réduire à un simple collage de lectures méthodiques, parfois additionnées d'exposés soit du professeur (cours magistraux), soit d'élèves, tous censés tenir lieu de préparation à la question d'ensemble (cf. schéma 1).

Schéma 1 : l'anti-modèle

« Le professeur ne réduit l'étude d'une œuvre intégrale ni à une lecture suivie ni à l'explication de quelques extraits ni à une simple fiche de lecture ni à une série d'exposés » (*Instructions officielles* pour la classe de Première).

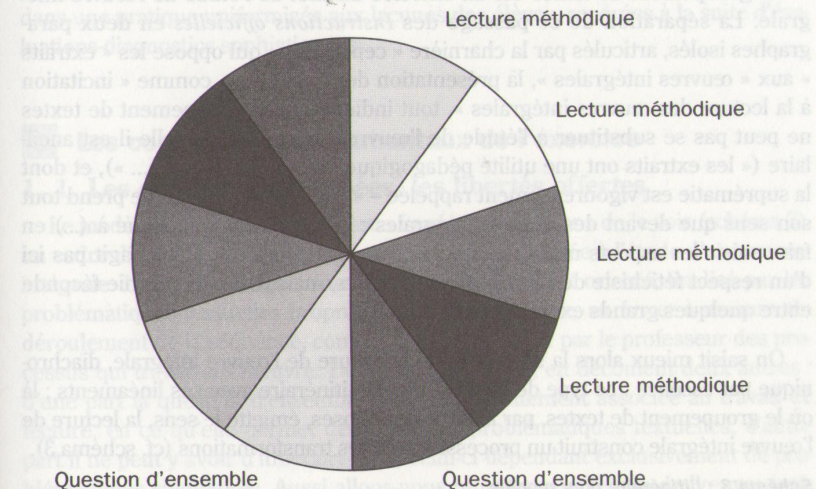


Les *Instructions officielles* pointent ce qui pourrait être une pratique professionnelle, et l'érigent en anti-modèle, d'autant plus interdit qu'il produit de dangereuses illusions : l'ensemble des travaux (lectures méthodiques et suivies, exposés...) serait censé restituer la globalité de l'œuvre, alors qu'il n'en fournit que des éclats disparates.

La difficulté de l'étude de l'œuvre intégrale réside précisément en le fait que la lecture de chacun des extraits étudiés convoque la connaissance du texte qui les sépare, et exige la prise en compte de l'ensemble de l'œuvre : c'est d'elle du reste qu'il s'agit (l'œuvre *intégrale*), c'est elle dans sa globalité que l'élève doit appréhender au terme de son travail. On mesure alors la distance qui sépare la lecture de l'œuvre intégrale de celle du texte inscrit dans un groupement. Ce dernier, en effet, ne nécessite pas la restitution d'un entre-deux textuel qui relierait un extrait à l'autre, mais au contraire choisit de confronter des textes différents sans autres données qu'eux-mêmes et que l'intention qui les rassemble (cf. schéma 2).

Schéma 2 : le modèle du groupement

Ce modèle essaie de résoudre le problème de la fragmentation et de la disparité que soulignent les *Instructions officielles*. Pour tenter de fédérer les travaux et les activités de la classe, le professeur utilise un outil déjà connu : le groupement de textes fournit ainsi le cadre didactique de la séquence pour l'étude de l'œuvre intégrale.



Les textes sont découpés, extraits de l'œuvre qui en fournit le cadre, puis recontextualisés en dehors de l'œuvre, conformément à la démarche qui préside au groupement, selon une problématique étrangère ; pour prendre un exemple, dans cette configuration, l'étude du roman de Madame de La Fayette pourrait se limiter à un groupement de textes intitulé « L'art du portrait dans *La Princesse de Clèves* ». L'œuvre intégrale n'est plus que la situation dans laquelle on pratique le groupement.

Or, sur la manière dont œuvres intégrales et groupements de textes s'accrochent ensemble dans la pratique, les *Instructions officielles* pour la classe de Seconde donnent des indications précises, en définissant un ordre de préférence.

« L'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales : le professeur s'applique à les faire découvrir sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) de manière à en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée.

Cependant les extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à la lecture des œuvres intégrales, comme supports d'analyse d'une question d'ordre littéraire, d'un thème, d'une modalité d'expression, comme jalons d'un aperçu historique. Le professeur s'attache à les rassembler et les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne soient ni factices ni arbitraires. Il ne propose qu'exceptionnellement un texte à l'état de fragment isolé. »

Le groupement de textes est un exercice distinct de l'étude de l'œuvre intégrale. La séparation de ce passage des *Instructions officielles* en deux paragraphes isolés, articulés par la charnière « cependant » qui oppose les « extraits » aux « œuvres intégrales », la présentation des « extraits » comme « incitation à la lecture des œuvres intégrales », tout indique que le groupement de textes ne peut pas se substituer à l'étude de l'œuvre intégrale, à laquelle il est ancillaire (« les extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à... »), et dont la suprématie est vigoureusement rappelée – « l'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales : le professeur s'applique à (...) en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée ». Il ne s'agit pas ici d'un respect fétichiste des *Instructions officielles*, mais d'une hiérarchie féconde entre quelques grands exercices.

On saisit mieux alors la spécificité de la lecture de l'œuvre intégrale, diachronique par essence : ce type de lecture trace un itinéraire avec ses linéaments ; là où le groupement de textes, par la force des choses, émiette le sens, la lecture de l'œuvre intégrale construit un processus avec ses transformations (cf. schéma 3).

Schéma 3 : l'itinéraire pour modèle

	Un itinéraire orienté (le fil directeur)			
	Le point de départ...	Les étapes (les séances)...	Le point d'arrivée.	Sur le modèle du déroulement – dans l'espace de la lecture – dans le temps de la séquence
Ce qui va apparaître à l'élève				
Ce qui est conçu par le professeur	L'état initial de la problématique.	Les péripéties, retournements, interrogations.	L'état final de la problématique.	Sur le modèle de la transformation pour – dégager la (les) problématique(s) de l'œuvre – organiser logiquement la séquence
	Un processus finalisé (la « problématique »)			

Si on ramenait l'étude de l'œuvre intégrale à une simple variété d'autres manières de lire le texte littéraire, on renoncerait à une partie fondamentale de l'enseignement de la littérature – que l'on sait impossible sans une histoire de la littérature, inscrite dans la masse et la durée de l'œuvre. Ce serait privilégier une position instrumentaliste (un seul modèle de lecture, de séquence..., pour tous les textes et pour tous les élèves) ; le professeur se ferait alors le simple pourvoyeur de méthodes et de techniques transférables à l'infini, remédiant dans une pratique uniformisée aux lacunes des élèves, repérées à la suite d'évaluations-diagnostics sophistiquées.

1 Les constituants fondamentaux de l'exercice

1. 1. Les contraintes imposées, les libertés offertes

Le modèle de l'itinéraire/processus fournit, nous venons de le voir (schéma 3), un cadre didactique souple pour une séquence consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale. L'itinéraire auquel sont conviés les élèves est orienté, finalisé par les problématiques textuelles propres à l'œuvre et s'avère, au fur et à mesure du déroulement de la séquence, comme la mise en scène par le professeur des processus qui travaillent l'œuvre. De cette proposition, en découlent deux autres : d'une part la question d'ensemble se trouve étroitement associée au travail de lecture, en ce qu'elle permet de traiter des problématiques textuelles, d'autre part il ne peut y avoir d'itinéraire-type, celui-ci dépendant exclusivement de problématiques singulières. Aussi allons-nous montrer que l'étude de l'œuvre intégrale, c'est l'école de la diversité et de la différence : celle des textes, bien sûr, mais aussi celle des démarches et des parcours, à l'intérieur du cadre que définissent les *Instructions officielles*.

La définition institutionnelle de l'exercice. Les *Instructions officielles* pour la classe de Première formulent trois grandes consignes.

– La première impose la **variété** des exercices (« l'étude d'une œuvre intégrale prend des formes variées en rapport avec la nature même de l'œuvre et avec le niveau de la classe ») et la diversification des approches (« Cette étude ne s'attache pas moins aux aspects techniques de la création qu'aux interrogations que pose l'œuvre sur l'homme et la société »).

– La deuxième affirme la nécessité, au cours de la séquence, « à différents moments comme à la fin de l'étude », de phases de **synthèse**, où « les acquis [sont] récapitulés [...] en particulier pour préparer la composition française sur un sujet littéraire et la question d'ensemble pour l'épreuve orale ».

– La troisième concerne la **durée** de la séquence, « une dizaine de séances ».

Nous proposerons, dans les pages qui suivent, des exemples de séquences : chacune illustrera un parcours en dix séances, et l'ensemble tentera de prouver la possi-

bilité de diversifier les approches (plusieurs parcours, plusieurs problématiques) et d'y adapter de manière à chaque fois différente les exercices requis.

L'étude de l'œuvre intégrale capitalise tous les types de traitements possibles du texte littéraire, et les associe en combinaisons multiples répondant à deux soucis majeurs :

a/ il faut, même si – et c'est une des règles fondamentales de l'exercice – l'ensemble n'est pas entièrement lu en classe, trouver le moyen de prendre en compte la totalité de l'œuvre ;

b/ le second souci est le corollaire du premier : le travail doit, *in fine*, notamment avec la question d'ensemble, éclairer et souligner les « aspects majeurs, la cohérence et la portée » de l'œuvre (*Instructions officielles* pour la classe de Première). Il faut donc parcourir, d'une manière ou d'une autre, et l'ensemble de l'œuvre, et l'ensemble de la problématique que la lecture a permis de dégager.

En dehors des contraintes définies plus haut et de ces dernières exigences qui imposent, l'une l'analyse des passages-charnières, l'autre la collecte par étapes des données, finalement rassemblées pour une saisie nouvelle articulant en chaîne des sens jusque-là éparpillés, le professeur est libre de ses choix : tel extrait plutôt que tel autre, sachant que chacun de ces choix implique le suivant, et que se profile ainsi un parcours de l'œuvre actualisant la problématique globale, la déclinant sur un mode particulier. C'est toujours le même réseau de significations qu'il faut expliciter, mais envisagé selon des perspectives différentes (histoire littéraire et histoire des idées, socio-critique, génétique, stylistique, esthétique de la réception, etc.), à des niveaux d'analyse différents, avec des extraits différents. Bien entendu, tout cela se resserre à intervalles réguliers autour de passages obligés, véritables jalons logiques (moments de récapitulation où s'opère le regroupement des éléments de signification) et chronologiques (moments qui scandent la succession de séances en nombre limité) de la séquence consacrée à la lecture de l'œuvre intégrale. Le professeur est libre de ses choix, avons-nous dit : certains d'entre eux lui seront soufflés par le niveau et la motivation de ses élèves ; mais pour le reste, c'est le plaisir qui décide, quelque chose comme une préférence.

1. 2. Les problématiques textuelles et les parcours possibles

Certes, le professeur choisit l'itinéraire par lequel il va mener l'étude de l'œuvre. Toutefois, ce parcours, pour élu qu'il soit, n'en est pas pour autant aléatoire. Il a pour fonction principale de relier les jalons que nous venons d'évoquer ; il est donc orienté par une problématique textuelle qui, à rebours, motive le choix des passages à étudier, et, consécutivement, celui des activités de la

classe. En fait, la variété des parcours possibles suppose l'emboîtement préalable des problématiques textuelles qui toutes restituent, mais selon des perspectives et à des niveaux différents, la globalité du sens : la succession de ces parcours ne constituerait pas ce qu'il est convenu d'appeler une lecture plurielle de l'œuvre qui déboucherait sur des sens multiples, mais une sorte de stratification de l'analyse (non sans rapport avec les niveaux de lecture) qui cherche à appréhender un sens unique en une spirale qui en préserve la complexité. On pourrait presque dire que la préparation du professeur à la lecture de l'œuvre intégrale ressemble assez à un gigantesque jeu de l'oie : il décline le sens en un certain nombre de problématiques textuelles qui peuvent ou se succéder ou s'emboîter, il découpe chacune de ces problématiques en niveaux d'analyse gradués.

Schéma 4 : les problématiques textuelles

A l'intérieur de chaque problématique, une gradation des niveaux d'analyse (progression interne de la problématique)

Des problématiques hiérarchisées en fonction de leur degré de complexité (passage d'une problématique à une autre)

Problématiques textuelles	Niveaux d'analyse 1-2		Niveaux d'analyse 3-4	
Problématique 1 : les formes	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Problématique 2 : les thèmes	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Problématique 3 : l'intertexte	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

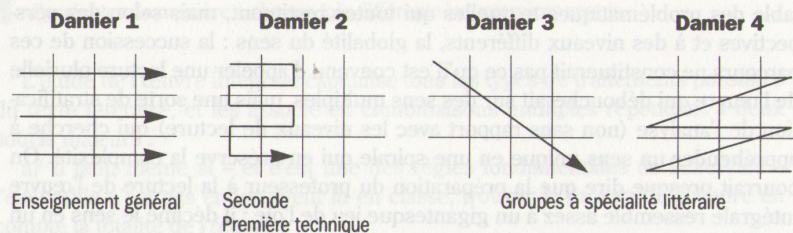
Le professeur obtient ainsi une sorte de damier qu'il peut parcourir selon divers itinéraires :

a/ horizontalement, pour une problématique donnée à travers plusieurs niveaux d'analyse, avec des difficultés plus ou moins importantes selon la problématique choisie (damier 1) ;

b/ verticalement, emboîtant trois problématiques mais à un degré encore peu complexe d'élaboration (damier 2) ;

c/ en diagonale, voire en zigzags, pour la tentation de l'exhaustivité par laquelle on peut se laisser prendre en Terminale ou au-delà avec des groupes à spécialité littéraire (dammers 3 et 4).

Schéma 5 : les parcours possibles



2 La construction de la séquence

SÉQUENCE G : VOLTAIRE, *Candide*, 1759

2. 1. L'interprétation de l'œuvre : problématiques et parcours

Le professeur, dans son travail de conception de la séquence qu'il consacre à l'étude de l'œuvre, commence par construire sa propre interprétation du texte. Il retrouve là des mécanismes apparentés à ceux de la lecture en strates dont il a été question dans les deux premières parties de cet ouvrage, à propos du texte court : on rappellera notamment l'association des niveaux d'analyse en parcours débouchant sur des problématiques textuelles, la division de l'outil typologique en invariants et spécificités, les apports concentriques et successifs de l'investigation linguistique, narratologique et culturelle. Le professeur peut représenter ce travail sous la forme schématique du damier qui a l'avantage de déplier graphiquement les pistes de recherche possibles dont chacune figure l'esquisse d'une problématique textuelle.

Il reste au professeur à actualiser pour la classe une partie de ce travail, sélectionnée pertinemment en fonction du niveau de ses élèves, de sa préférence, et des contraintes de l'exercice, déjà exposées et définies par les *Instructions officielles* ; il définit alors ce que nous avons appelé un *parcours* (schéma 5) qui commande, pour explorer les éléments de problématique retenus, le choix des activités et des approches, ainsi que la délimitation des extraits à étudier de plus près. A des fins de démonstration, nous avons opté ici pour une gamme de trois parcours « horizontaux » – ceux que présente le damier 1 dans le schéma sus-cité – qui nous permettent de détailler chacune des trois problématiques – les formes, les thèmes, l'intertexte (schéma 4). Partant de la contrainte la plus extérieure et la plus draconienne, celle du temps, nous avons coulé chacun de ces parcours dans un même moule qui divise la séquence en une dizaine de séances (schéma 7).

Schéma 6 : problématiques et niveaux d'analyse dans *Candide*

	Les contenus			La subversion	L'invention
	Niveau de lecture 1	Niveau de lecture 2		Niveau de lecture 3	Niveau de lecture 4
Problématique 1	Le narratif			La tentation du romanesque	
	Le Récit – La quête et les actants ; les lieux – Les conventions romanesques	Le Conte – Le merveilleux – L'épique – Le Voyage	un conteur-narrateur	Le code héroïque – mais parodié, pastiché – relayé par le narrateur	...Le roman maîtrisé – des récits emboîtés – des répétitions significantes
Problématique 2	Le thématique			L'idéologique	
	L'inscription historique – Les mœurs – L'inspiration moraliste Le référent	– Les réalités d'époque (<i>realia</i>) – L'actualité	le militant l'idéologue	La polémique La Satire – la religion – l'armée, etc. L'ironie	La parabole des des trois jardins Les modèles de société Les valeurs : le travail
Problématique 3	Le philosophique			L'argumentatif	
	Les doctrines – le déterminisme – l'optimisme Les religions	Les philosophies	le penseur le philosophe	La structure romanesque : – les personnages secondaires renvoyés dos à dos, en miroir – le « dialogisme »	La visée – le discrédit des discours « monologiques » – le jardin de Candide : le relativisme, l'anti-intellectualisme
	Invariants			Spécificité	Apport culturel

Schéma 7 : un protocole de construction de la séquence

Problématique 1 Parcours 1	Séance 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Prolongements 1
Pb 2 Pa 2	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Pr 2
Pb 3 Pa 3	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Pr 3

Pb : problématique Pa : parcours S : séance Pr : prolongement

Chacune des trois lignes du dernier tableau représente une séquence possible ; rappelons-le : dans la configuration que nous avons retenue (damier 1 : les classes de Première de l'enseignement général), le professeur ne propose pas à ses élèves deux ou trois séquences pour l'étude de *Candide* en œuvre intégrale, mais il choisit, parmi ces trois variantes, celle qui lui paraît la plus appropriée. Il construit autant de variantes de séquences que de problématiques déclinées en parcours (3 problématiques, 3 parcours, 3 variantes de séquence), et prévoit, conformément aux *Instructions officielles*, à l'intérieur de chaque variante, dix séances, ce qui signifie autant d'étapes dans l'itinéraire de la classe ou d'états de la problématique pour un même parcours.

2. 2. Trois variantes de séquence pour l'étude d'une même œuvre

Trois problématiques pour trois exemples de séquence, comportant chacune de dix séances : puisque l'étude de l'œuvre intégrale met enseignants et enseignants à l'école de la diversité – les *Instructions Officielles* ne cessent de conjurer d'une manière ou d'une autre les verbes *diversifier* et *varier* –, nous avons voulu privilégier une certaine forme de virtuosité qui joue de la palette des possibles ; les trois variantes que nous présentons ne constituent pas un modèle qui ne saurait être, en l'occurrence, qu'abusif. Seul demeure constant le cadre en dix séances ; pour le reste, les trois variantes reprennent non pas une même séquence avec des contenus qui changeraient, mais un même contenu qu'elles déclinent en séquences différentes, pourtant toutes séquences d'étude de l'œuvre intégrale : chaque parcours envisagé doit rendre compte de la totalité de l'œuvre, et l'addition des parcours donne la mesure de la sédimentation des significations pour un sens global. C'est la raison pour laquelle le parcours contient toujours, outre ce qui concerne la problématique qu'il actualise, l'amorce de la problématique suivante : ainsi les élèves prennent conscience de l'impossibilité d'épuiser les significations de l'œuvre, et le professeur se ménage, lui, la possibilité d'accrocher ensemble plusieurs parcours, pour une analyse plus intensive (cf. les damiers 3 et 4 du schéma 5).

Chaque variante comporte dix séances, dix « cases » à remplir en y redistribuant les contenus de la problématique concernée ; ceux-ci commandent les choix pédagogiques parmi une large palette de procédés dont on récapitule ici ceux qui nous ont servi, étant entendu qu'il ne s'agit que d'un échantillon, et que les *Instructions officielles* en comptabilisent bien d'autres encore (fiches, exposés, débats, recherches, enquêtes...) :

- la lecture méthodique d'un extrait court (25 lignes environ), ou d'un texte plus long, sans excès ;
- l'analyse de plusieurs chapitres de *Candide*, avec des repérages ciblés, linguistiques, stylistiques, narratologiques, thématiques... ;

- les bilans partiels, donnant éventuellement lieu, plus spécifiquement, à des exercices de prise de notes limités ;
- les études d'ensemble pouvant préparer le plan d'un essai littéraire ;
- l'entraînement des élèves à une préparation, en travail personnel, de la lecture ou des synthèses.

L'arbre des possibles didactiques. Dans notre exposé, nous avons cherché à ouvrir l'éventail des choix du professeur : l'étude de l'œuvre intégrale est un exercice de liberté. Donc, volontairement, pour chacun des parcours, nous avons mis l'accent sur un point didactique différent :

- la première variante précise plus particulièrement la préparation des élèves ;
- la seconde variante examine de plus près la division de la problématique en questions d'ensemble ;
- la troisième variante s'intéresse à la correspondance damier/parcours et aux mécanismes par lesquels s'opère la gradation de la complexité.

2. 2. 1. Première problématique : la tentation du romanesque (le narratif)

Quelques commentaires sur le **travail personnel** des élèves.

Nous avons pris le parti de débiter cette étude de *Candide* sans **pré-requis** définis : la séquence peut se placer dans une classe de Première au moment de l'année que le professeur jugera convenable, en fonction des textes déjà étudiés ou à étudier, dès que le maniement élémentaire de la lecture méthodique aura été remis en mémoire. Si les élèves ont été invités à lire l'œuvre en travail personnel, ils n'auront par contre été conviés à aucune recherche documentaire ni sur l'époque, ni sur l'auteur, ni sur son œuvre qui, sans connaissances préalables, ne s'avèrerait d'aucun secours. Les connaissances nécessaires à une compréhension immédiate du texte leur seront plus utilement fournies au cours de la *première séance*, avec la lecture méthodique de l'incipit qui, par ses références multiples aux faits sociaux, politiques, culturels de l'époque, se prête bien à ce genre de digressions. En revanche, le professeur demandera à ses élèves une **préparation** pour cette première séance. La problématique s'interrogeant, à un premier degré de l'analyse, sur la conduite du récit (schéma 6, page 159), on demandera aux élèves de dresser, à partir des données du premier chapitre, le schéma actantiel, de manière qu'ils perçoivent rapidement le modèle dominant de la quête, la position des personnages les uns par rapport aux autres, ainsi qu'un premier état des « valeurs » attachées aux différents actants. En classe, le professeur ajoutera des remarques sur le traitement de l'espace et du temps ; il lui faudra montrer que certes l'œuvre reprend le système narratif du conte, mais sur un mode d'emblée parodique.

Schéma 8 : variante 1

Séances	1	2	3	4	5
Texte(s) retenus	Incipit	chap. I à VII	chap. X	chap. I à X	chap. III
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique	Relevés (début et fins de chap.)	Lecture méthodique	Bilan partiel	Lecture méthodique
Éléments de signification	– Le conte : le schéma actantiel, la quête – La temporalité, les lieux – La parodie	– La séquence narrative : ellipses – résumés scènes – La logique narrative : consécution et non consécution	Le Récit	La structure du récit : histoire/diégèse espace/temps cause/effet Le modèle du conte	Le narrateur-relais L'ironie
Séances	6	7	8	9	10
Texte(s) retenu(s)	chap. VI	chap. XI, XII, XIX, XXIV, XXVI, XXVIII, XXX	chap. XVII-XVIII	chap. XXX	L'ensemble de l'œuvre
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique	Relevés Bilan partiel	Étude d'ensemble	Lecture méthodique	Collecte des données Élaboration d'un plan
Éléments de signification	Le narrateur-relais L'ironie	– Les disparitions /réapparitions de personnages – Les accumulations – Le récit à tiroirs	– La construction des deux chapitres – L'utopie – Le roman impossible	La quête Les sages Le débat philosophique	1. Le modèle du conte 2. La tentation romanesque 3. La tentation maîtrisée (la littérature d'idées)

Un travail personnel, aidé d'un **questionnaire**, sera également demandé aux élèves pour les lectures méthodiques des *séances 5 et 9* – les *séances 3 et 6*, suivant des séances dont la préparation aura demandé du temps aux élèves, peuvent ne faire l'objet d'aucun travail préalable si ce n'est une relecture attentive des textes.

Enfin, la *séance 2* aura été précédée d'une relecture par les élèves des chapitres I à VII, assortie de consignes ; on leur aura demandé de repérer au début et à la fin de chaque chapitre l'enchaînement des événements et les moyens stylistiques qui y contribuent : on attendra d'eux qu'ils soient sensibles aux écarts par rapport au texte narratif-type où la consécution des événements signifie une relation de conséquence, où la chronologie devient logique ; rien de tel dans l'ensemble textuel qu'ils ont à observer : la trame événementielle, maintenue au prix d'acrobaties linguistiques et narratologiques, souligne l'absence d'enchaînement

nement logique des événements, et produit un effet de cocasserie, donnant le ton du conte philosophique.

La *séance 7* fera l'objet d'une préparation analogue : relecture des chapitres XI et XII, XXIV et XXVIII, XIX-XXVI-XXX (du début jusqu'à « – C'est une grande question, dit Candide. ») avec des repérages permettant aux élèves de travailler, à un autre degré de complexité, sur l'instance narrative, de s'interroger sur la présence et la fonction de narrateurs-relais, de relever l'axe secondaire qui organise le récit, à savoir la disparition/réapparition des personnages. Le professeur, au cours de la reprise en classe, pourra non seulement conclure sur l'effet d'accumulation, et le jeu avec le code romanesque – le récit à tiroirs, le picaresque, la scène des retrouvailles –, mais encore montrer, à partir de relevés stylistiques précis (par exemple, chapitre XXX, un lexique particulier : « Candide, Martin et Pangloss *disputaient* quelquefois de métaphysique et de morale »), comment les péripéties qui scandent l'existence des personnages ne sont là que pour fournir l'occasion de la *disputatio* : le narratif se convertit en discours qui phagocyte l'action. C'est la raison pour laquelle la fin de *Candide*, si elliptique dans sa formulation, « il faut cultiver notre jardin », peut être comprise comme la juste revanche de l'action sur le discours vain, la raison pour laquelle aussi on a pu parler de l'anti-intellectualisme de Voltaire, si paradoxale que paraisse l'expression. Le professeur amorce ainsi une autre problématique de l'œuvre, dont il se contente, dans cette variante de séquence, d'ouvrir la perspective.

Surtout, les élèves entrevoient maintenant le processus de transformation qui anime l'œuvre, et reformulent la problématique initiale ; ils articulent la catégorie du récit non pas à celle de la description à laquelle elle est généralement couplée dans le texte narratif – et *Candide* se présente d'abord comme un texte narratif, un *conte* –, mais à celle du discours. La visée de l'œuvre est non pas de raconter ou représenter (le conte), mais de délivrer un message (le conte philosophique). Le projet de lecture de l'œuvre, ainsi redéfini, consistera à montrer finalement comment les choix narratifs sont en fait des choix idéologiques : à travers la maîtrise de la tentation romanesque, l'écrivain prend parti pour une philosophie de l'action, pragmatique et bourgeoise. L'objet de la *séance 10*, pour laquelle les élèves auront à reprendre les travaux des **bilans partiels**, consistera à ressaisir l'ensemble de la problématique et élaborer le plan de ce qui pourrait constituer une **synthèse** : 1. le modèle du conte, 2. la tentation romanesque, 3. la tentation maîtrisée : les formes au service du message.

2. 2. 2. Deuxième problématique : Voltaire, un intellectuel dans son siècle

Quelques commentaires sur l'articulation des **questions d'ensemble** à la problématique.

Schéma 9 : variante 2

Séances	1	2	3	4	5
Texte(s) retenu(s)	chap. I et chap. II	chap. III (début)	chap. VI	Ensemble de l'œuvre	chap. XVII-XVIII
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique	Lecture méthodique	Lecture méthodique	Bilan partiel	Étude d'ensemble
Éléments de signification	La noblesse/la roture Le bâtard – Un « modèle » de société	– Les modes de dénonciation – Les « grands maux » 1 ^{er} bilan : l'inscription historique		Les grands thèmes de l'engagement (la religion, la guerre...) L'ironie	Le merveilleux : les lieux, les temps, les personnages → les valeurs → l'utopie
Séances	6	7	8	9	10
Texte(s) retenu(s)	chap. XIX (fragment)	chap. XXII	chap. XXV	chap. XXX	Ensemble de l'œuvre
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique et bilan	Étude de certains passages	Analyse d'un chapitre	Analyse d'un chap. et lecture méthodique	Problématique et questions d'ensemble
Éléments de signification	Les valeurs : l'esclavage/l'égalité Le pathétique	– La rancœur voltairienne – Les « petits maux » – La satire	– Un éventuel modèle de société : le savoir – Le misanthrope savant, dénué de sociabilité	– Les modèles : le derviche le Turc – Le jardin de Candide	– Les 3 paradis – Les autres modèles de société – La société esclavagiste (vs l'égalité évangélique) – L'« enfer » parisien (vs le modèle vénitien) – L'utopie (la mission /l'Eldorado)

Dans ce parcours-ci, on a privilégié l'approche thématique et référentielle ; l'engagement de Voltaire contre l'intolérance religieuse, son indignation contre l'esclavagisme, la dénonciation de l'horreur de la guerre, la critique de la société de son temps, etc., auront été mis en rapport avec l'inscription historique de l'œuvre. L'état final de la problématique permettrait aux élèves d'abord de :

- repérer quelques mécanismes, notamment à propos de la relation littérature et société ;
- reconnaître des procédés stylistiques et des formes d'écriture : le registre pathétique, l'ironie, la satire ;
- prélever des informations sur l'Inquisition, l'esclavage, la justice, la médecine, etc.

Dans un second temps, l'orientation du parcours serait conçue de manière que les élèves *raisonnent* à leur tour, en rendant nécessaire une réflexion sur l'idéologie dans *Candide*. C'est l'occasion pour le professeur de leur montrer que l'analyse qui relève dans le conte philosophique l'apologue des trois paradis (le château du baron, chapitre premier, l'Eldorado, chapitres XVII et XVIII, le jardin de la maitairie, chapitre XXX) tronque le sens de l'œuvre si on ne la met pas en relation avec les modèles de société différents inscrits dans la fable, où ils sont eux-mêmes placés dans un curieux rapport d'antithèse et de complémentarité les uns par rapport aux autres ; la mission jésuite du Paraguay et la société esclavagiste de Surinam se réfèrent toutes deux, directement ou *a contrario*, au principe de l'égalité évangélique, et l'enfer parisien des charlatans, des abbés et des femmes trompeuses trouve son double inversé dans le modèle vénitien, illustré par la demeure du seigneur et misanthrope Pococurante – trop de société d'un côté, pas assez de sociabilité de l'autre ne sont que l'un des axes de cette confrontation.

A partir de cette réflexion (qui reprend les contenus des séances 1, 5, 8 et 9), à partir des synthèses déjà construites soit à la fin de lectures méthodiques (séances 2, 3 et 6), soit au cours de séances de bilan intermédiaires (séances 4 et 7), s'élaborent les savoirs nécessaires au traitement de la **question d'ensemble**. Dans les prolongements de la séquence, le professeur peut alors exercer ses élèves à cette gymnastique intellectuelle qui consiste à redistribuer autrement les mêmes savoirs, en y découpant de grands ensembles articulés entre eux.

Questions d'ensemble	Séances	Remarques
Les trois jardins	séances 1, 5, 9	– réviser la notion de parabole – ouvrir en conclusion sur les contre-modèles
Les contre-modèles	séances 6, 7, 8	à articuler doublement : – à la parabole des trois jardins – à l'inscription historique de l'œuvre
Les grands maux	séances 2, 3, 4, 6	– à interpréter en termes de valeurs (la philosophie des Lumières) – à mettre en relation avec l'engagement voltairien
La critique de la société	séances 1, 7	– évoquer la figure de l'homme Voltaire, ses démêlés avec les gens de cour et les gens de lettres, expliciter certaines allusions polémiques (Fréron)

La critique de la société (suite)	séances 1, 7 (suite)	– faire rechercher dans le reste de l'œuvre les éléments éparpillés qui nourrissent la critique des institutions et des grands corps sociaux (la justice, la police, le commerce, etc.)
La religion	séances 2, 3, 4, 5, 6, 7	– faire relire les chapitres XIV et XXIV qui n'ont pas fait l'objet en classe d'une analyse particulière – faire classer et hiérarchiser les données collectées, de l'anecdote au débat de fond
Les registres et les styles	séances 4, 6, 7	– outre les bilans des séances citées, convoquer les acquis des lectures méthodiques – s'attacher aux procédés rhétoriques et stylistiques, caractériser des faits d'écriture – les rapporter aux stratégies (choix des instances narratives) et à l'idéologie de l'œuvre

Le professeur fait ensuite produire à ses élèves différents **libellés** de questions d'ensemble. L'entraînement consiste à amener les élèves à prévoir des scénarios multiples.

L'enseignant propose par exemple de croiser deux consignes ; la première serait de varier les approches problématiques et thématiques, la seconde de diversifier les formes grammaticales du libellé :

- la coordination, le « et » disjonctif, la structure en chiasme, pour des énoncés dialectiques comme « Enfers et paradis, modèles et contre-modèles de société dans *Candide* » ou encore « Grands maux et petits maux dans *Candide* » ;
- l'énumération invitant à restituer d'autres liens logiques que ceux de la simple succession pour des énoncés plus techniques, touchant à la rhétorique et à la stylistique, comme « l'ironie, le pathétique, la satire dans *Candide* » ;
- un seul groupe nominal pour des énoncés thématiques comme « La religion », « La guerre », « La critique de la société », « Les trois jardins », « L'utopie » ;
- une répartition thème/propos pour des énoncés qui articulent explicitement signifiant et signifié, comme « Les procédés de l'ironie et de la satire au service des idées des Lumières ».

Enfin, ce travail peut déboucher à son tour sur des exercices de plan et un entraînement à la composition française.

2. 2. 3. Troisième problématique : le relativisme pour philosophie

Schéma 10 : variante 3

Séances	1	2	3	4	5
Texte(s) retenu(s)	chap. I (le discours de Pangloss)	chap. III (en entier)	chap. V (fin) chap. VI (début)	Ensemble des chap. I à VI	chap. XVIII (le discours du vieillard)
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique	Étude d'un chapitre	Lecture méthodique	Bilan partiel	Lecture méthodique
Éléments de signification	Le déterminisme L'optimisme	Mettre l'accent sur l'épisode hollandais Le Bien/le mal	– L'enchaînement des événements – Consécution et conséquence Le récit fait la rime au discours.	Les procédés de l'argumentation – paralogismes – sophismes – amalgames L'ironie	Une certaine forme de « sagesse » <i>Le vieillard</i>
	<i>Pangloss</i>	<i>Jacques</i>			
Séances	6	7	8	9	10
Texte(s) retenu(s)	chap. XIX	chap. XXI	Bilan partiel	chap. XXV à XXX	chap. XXX (fin)
Activité(s) de la classe	Lecture méthodique et comparaison de textes	Lecture méthodique	Question d'ensemble	Étude d'ensemble	Lecture méthodique Bilan → Problématique
Éléments de signification	– Les valeurs – Le combat/la polémique A confronter à Montesquieu (<i>L'Esprit des Lois</i> , XV, 5)	Le pessimisme de Martin <i>Martin</i>	L'idéologie dans le texte : les symétries les oppositions	Les modèles autres – Prococurante – le derviche <i>Le Turc</i>	– Le jardin de Candide – L'anti-intellectualisme : (cf. Barthes) contre la doctrine contre le système contre le dogme

Quelques commentaires sur la correspondance entre la **problématique** choisie pour perspective d'étude et le **parcours** de l'œuvre mis en place pour les élèves.

La problématique retenue dans cette variante traite plus particulièrement des doctrines et de la manière dont Voltaire, à travers *Candide*, prend parti par rapport aux grandes constructions philosophiques de l'époque. Le parcours indiqué s'attarde donc sur les figures de philosophes et de sages disséminées dans l'œuvre, et souligne la composition de *Candide* qui fait se succéder les discours des personnages et le récit des événements pour de fracassants effets de contrepois et de démenti : le parcours fait défiler Pangloss, Jacques, le vieillard de l'Eldorado, Martin, Pococurante, le derviche, le Turc, chacun illustrant une vision du monde. Les élèves appréhendent la galerie des personnages

à travers des lectures d'extraits plus ou moins longs, et les doctrines qui leur correspondent à travers les phases de **bilan partiel** qui, du coup, reviennent beaucoup plus fréquemment tout au long du parcours, et terminent presque chacune des lectures.

Avec l'accumulation des figures et des systèmes philosophiques, la complexité de l'analyse augmente graduellement : ce parcours – qui, avec la troisième problématique, est celui qui fait le plus appel à des références culturelles – met donc en place des temps propices à la comparaison avec d'autres textes (séance 6), et à la présentation par le professeur d'analyses critiques (séances 10). Il peut s'agir là d'une ouverture sur ce que serait un enseignement plus spécialisé dans les disciplines littéraires.

2. 3. La confrontation des variantes : pour la mise au jour d'une structure

Si l'on superpose les trois parcours de l'œuvre que nous avons présentés, on remarque davantage quelques phénomènes. Les approches, synthétisées lors de la dernière séance, illustrent une certaine variété : la première est plus narrative et rhétorique, la seconde plus idéologique et stylistique, la troisième plus philosophique et globalement culturelle. Les activités de la classe ne manquent pas davantage de diversité : on alterne lectures méthodiques, analyses d'ensembles plus vastes, reprise de la préparation des élèves, phases de récapitulation, voire étude de textes extérieurs à l'œuvre, soit littéraires soit critiques. Toutefois, il nous semble plus utile ici de faire l'inventaire des constantes. On notera que tous les parcours (Pa 1, Pa 2, Pa 3) font état des mêmes textes, pris comme des passages obligés de toute analyse qui veut rendre compte de *Candide* considéré dans son intégralité : ainsi se dessinent les moments cardinaux du récit, véritables carrefours de l'interprétation de l'œuvre.

Pa 1	chap. I	chap. I à VII	chap. X	Bilan	chap. III	chap. VI	Bilan	chap. XVII-XVIII	chap. XXX	Bilan
Pa 2	chap. I	chap. III Bilan	chap. VI Bilan	Bilan	chap. XVII-XVII	chap. XIX Bilan	chap. XXII Bilan	chap. XXV Bilan	chap. XXX	Bilan
Pa 3	chap. I Bilan	chap. III Bilan	chap. V-VI	Bilan	chap. XVIII	chap. XIX Comparaison de textes	chap. XXI	Bilan Lectures critiques	chap. XXV et XXX Bilan	chap. XXX Bilan Lectures critiques

Cependant, si les chapitres retenus pour le travail en classe sont identiques, leur **découpage** change d'un parcours à l'autre.

Ainsi le chapitre I, dans le premier parcours, sert à une lecture méthodique,

l'extrait est alors court (du début jusqu'à « ... des baronnes possibles ») ; dans le deuxième parcours, il fait l'objet d'une approche plus thématique (la noblesse/la roture/le bâtard), et on l'examine en entier ; dans le troisième parcours, l'interprétation s'intéresse davantage aux doctrines et l'on prélève pour la lecture méthodique un autre extrait du chapitre, de « Pangloss enseignait... » à « ...de toute la terre ». L'exploitation des chapitres III et XXX, pour ne citer qu'eux, illustre d'autres combinaisons intéressantes.

En outre, les bilans intermédiaires et les récapitulations finales élargissent leurs analyses à d'autres passages de l'œuvre cette fois variables selon les parcours, et amènent les élèves à en faire état, même si une étude approfondie n'en a pas été faite en classe ; par exemple, on se rappellera dans la première variante la préparation de la séance 7, et dans la deuxième variante, les remarques pour traiter les questions d'ensemble sur la religion et la critique de la société.

Pourquoi sont-ce les mêmes chapitres qui reviennent d'un parcours à l'autre, mais dans un ordre parfois modifié, et avec des limites autres ? Ce n'est pas là l'effet d'un arbitraire, mais d'une nécessité interne à la démarche. Points cardinaux de l'œuvre, porteurs de significations majeures, ces textes doivent être abordés en classe ; leur étude, cependant, ne peut être menée en dehors de la problématique qui les oriente et commande alors un découpage différent : les parcours observent des passages obligés, mais les problématiques les recontextualisent à chaque fois autrement. Cette constatation fournit la matrice d'une structure et de l'œuvre et de la séquence.

2. 4. Les prolongements de la séquence

L'étude de l'œuvre intégrale est susceptible de multiples prolongements.

1. Extraire un court passage et fabriquer un libellé pour un entraînement au **commentaire composé** ne poserait pas de grandes difficultés ; toutefois, une telle construction didactique ajoute à la complexité du montage de la séquence, consomme du temps et exige des élèves des compétences originales – on le verra dans le chapitre suivant.

2. Poursuivre l'étude de *Candide* par un **groupement de textes** serait une autre solution : cela permettrait soit d'étudier un tout autre versant de la création littéraire au XVIII^e siècle, avec un groupement de textes romanesques que l'on intitulerait « Les âmes sensibles » par exemple, soit de reprendre en dominante l'une des mineures de l'étude de l'œuvre intégrale.

Des exemples de groupements. La première suggestion conduirait à rassembler des textes sous un intitulé qui pourrait être : *Les âmes sensibles dans la littérature romanesque du XVIII^e siècle.*

La seconde suggestion reprendrait l'étude des registres, des styles et des formes propres à la critique de la société dans la littérature de cette époque.

Intitulé du groupement : *Le « regard éloigné » au service de l'esprit critique.*

- Textes :
- La Bruyère, *Les Caractères*, De la Cour, § 74
 - Montesquieu, *Les Lettres persanes*, lettre XXX
 - Montesquieu, *Les Lettres persanes*, lettre LXXXIX
 - Voltaire, *L'Ingénu*, chapitre III, de « Monsieur le prieur... » à « ...quand on voudrait. »
 - Diderot, *Le Supplément au voyage de Bougainville*, de « Puis s'adressant à Bougainville... » à « ...vertus chimériques. »

Questions d'ensemble : 1) Les formes de la distance
2) De la critique sociale à l'esquisse d'une société idéale.

3. Les prolongements les plus fructueux se trouveraient peut-être dans le **passage à l'écriture** : les élèves auront beaucoup travaillé, au cours de l'étude de *Candide*, sur l'argumentation, eux-mêmes produit des raisonnements, et ils se seront déjà entraînés à de nombreux exercices de plan. L'essai de Barthes, intitulé « Le dernier des écrivains heureux » dans les *Essais critiques*, fournirait matière à un entraînement au résumé, avec un découpage *ad hoc* ; une citation, judicieusement extraite du même essai, donnerait le sujet d'un devoir de composition française.

Que ce soit dans son cœur même, ou dans ses prolongements, l'étude de l'œuvre intégrale se signale ainsi par la profusion des possibilités qu'elle offre au choix du professeur et par la gamme des apprentissages qu'elle permet chez l'élève.

Le commentaire composé

LE RÔLE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ DANS L'INSTITUTION

L'initiation et l'entraînement au commentaire composé se justifient couramment, dans le discours de l'enseignant, par l'inscription de l'exercice à l'écrit de l'épreuve anticipée de français. C'est l'institution du baccalauréat qui à la fois cautionne et oriente les pratiques pédagogiques selon lesquelles l'examen serait la seule finalité d'un enseignement que certains considèrent par ailleurs comme formel, passéiste et inadapté aux « nouveaux élèves ».

Nous ne reviendrons pas ici sur notre conviction que la maîtrise des techniques d'expression et de communication, si désespérément recherchée chez les candidats aux études supérieures *a fortiori* scientifiques et technologiques, suppose des compétences linguistiques et stylistiques certaines. Or, ces compétences, en lesquelles il faut voir les pré-requis, et non pas les acquis de l'apprentissage des méthodes d'expression et de communication, ne se développent qu'à travers la fréquentation, la lecture, l'analyse des textes littéraires, et se renforcent par la restitution de tout ce travail sous des formes aussi diversifiées que la lecture méthodique, la synthèse littéraire, ou encore le commentaire composé.

Aux antipodes d'une intention novatrice et pragmatique qui invoquerait, pour fonder son rejet du commentaire composé, l'évolution du niveau des élèves, et son argument corollaire, la nature artificielle de l'exercice, on entend souvent cet autre discours qui enregistre la survivance du commentaire composé comme le dernier bastion où subsisterait un enseignement littéraire de qualité. Certes, on peut concevoir le commentaire composé comme l'exercice le plus littéraire de l'enseignement du français : il l'est doublement, et par son objet d'étude et en ce qu'il exige une compétence d'écriture spécifique. Cependant, là encore, c'est tout le statut du littéraire qui est à reconsidérer, non pas comme lieu clos, sanctuaire réservé à une élite intellectuelle et sociale, où se figent les éléments de définition de la Littérature et les rites de célébration, mais comme champ de forces, bouillonnement où se rencontrent et se redistribuent, s'organisant en une vision du monde structurante, les différentes composantes de la vie historique, économique, sociale, politique, etc.

Aussi, le commentaire composé, dans sa multiplicité et sa spécificité, doit-il cesser d'être ou le fétiche ou l'épouvantail de l'enseignement littéraire pourvoyant dans un cas comme dans l'autre à la sélection d'élèves « cultivés et sachant s'exprimer ». Il peut en revanche constituer un exercice « technique » par excellence, aux règles identifiables, à l'apprentissage mesurable et gradué, aux exigences accessibles, à la seule condition qu'on en examine le fonctionnement objectif, et que l'on en distingue les lois, les principes, bref, le dogme, des pièges et des feintes qui, dans la pratique, en font l'instrument d'une stratégie institutionnelle visant, d'une certaine façon, à reproduire globalement les inégalités socio-culturelles.

1 Les constituants fondamentaux de l'exercice

1. 1. Le dogme et la pratique

L'enseignant a coutume d'assortir la préparation des élèves au commentaire composé d'une liste de *prescriptions* et de *proscriptions*. On demande principalement une bonne lecture méthodique (ce qui, en soi, constitue déjà un sous-ensemble de conseils et d'interdits dont celui de la paraphrase), présentée comme la base de travail de l'élève pour l'élaboration de son commentaire, et comme une compétence ayant déjà fait l'objet d'autres séquences d'apprentissage. On y ajoute la capacité de l'élève à savoir rédiger, c'est-à-dire à savoir essentiellement manier le vocabulaire critique et la syntaxe permettant d'insérer avec fluidité dans le tissu du commentaire les citations et références au texte qui s'imposent. Du côté des proscriptions, on trouve surtout des remarques concernant le plan du commentaire composé : la vulgate refuse toute forme de restitution du travail d'analyse qui suivrait la linéarité du texte, qui laisserait à penser à une séparation de la forme et du fond, ou encore, qui produirait une poussière de remarques discontinues, rendant impossible la construction du sens. Ces interdictions génèrent à leur tour des *recommandations* : ainsi, les élèves sont avertis qu'il convient de maintenir l'articulation procédés/significations, si souvent évoquée dans les énoncés de sujet, comme procédure de structuration logique à chaque étape de la démonstration que constitue le commentaire.

Un tel répertoire pédagogique a le double mérite de préciser ce que le commentaire composé ne saurait être en aucun cas – à savoir un inventaire – et de trier, parmi les difficultés des élèves, celles qui renvoient à la lecture du texte d'une part, à la maîtrise de la langue de référence d'autre part ; il n'en élude pas moins deux écueils majeurs de l'exercice, qui en font aussi la spécificité, notamment par rapport à la lecture méthodique : le passage à l'écriture (qui ne saurait

être, pas plus ici qu'ailleurs, la simple transposition de l'oral) et l'utilisation du libellé. La présence d'un libellé, qui à la fois reformule les principes généraux de l'exercice et oriente, pour un texte donné, dans des directions précises, la recherche de l'élève, modifie en effet considérablement la règle du jeu : entre le dogme, qui fait du libellé une contrainte forte, et la pratique, qui feindrait presque d'ignorer l'existence du libellé puisque le plan du commentaire est censé s'élaborer à partir des axes de convergence tracés en fin de lecture méthodique (et que le libellé ne servirait alors qu'à vérifier), il y a là une difficulté interne au discours pédagogique.

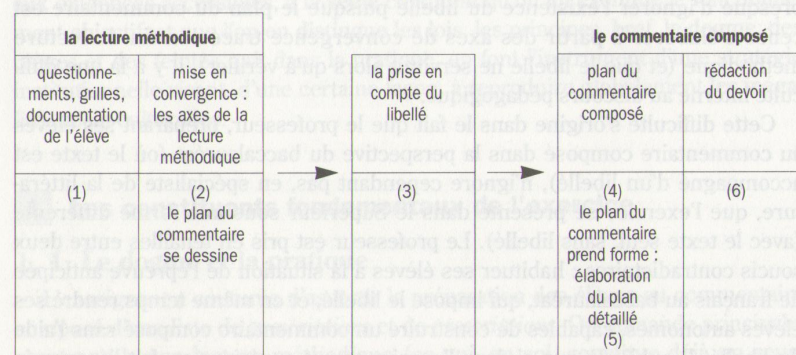
Cette difficulté s'origine dans le fait que le professeur, préparant ses élèves au commentaire composé dans la perspective du baccalauréat (où le texte est accompagné d'un libellé), n'ignore cependant pas, en spécialiste de la littérature, que l'exercice se présente dans le Supérieur sous une forme différente (avec le texte seul, sans libellé). Le professeur est pris en tenailles entre deux soucis contradictoires : habituer ses élèves à la situation de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat, qui impose le libellé, et en même temps rendre ses élèves autonomes, capables de construire un commentaire composé sans l'aide du libellé. Il oublie là que si dans l'enseignement supérieur on fait l'économie du libellé, c'est bien parce qu'on place l'étudiant dans la situation du maître, et qu'on le présuppose assez compétent pour se fixer, avant l'analyse fine du texte et l'organisation du commentaire composé, un **projet de lecture** qui informe son investigation : l'étudiant n'a rien fait d'autre que de formuler mentalement un libellé à usage personnel. Du coup, les objectifs de l'enseignement secondaire apparaissent plus clairement : tant que l'institution maintient le libellé au lycée, c'est qu'elle n'exige des élèves qu'une compétence partielle. Libérés du travail de construction du projet de lecture (le libellé, en dépit de ses défauts ou de ses imperfections, y pourvoit), les élèves peuvent se consacrer à ce qui est déjà suffisamment complexe pour eux, à savoir l'analyse d'un texte inconnu, l'élaboration d'un plan détaillé, la rédaction du commentaire.

Nous ne voulons ni sacrifier les légitimes exigences scientifiques requises par l'exercice, ni, en aucune façon, dénigrer les pratiques pédagogiques les plus courantes, mais montrer qu'elles peuvent conduire à des impasses et qu'il faut leur inventer une alternative qui d'une part contribue au succès des élèves, d'autre part milite pour le maintien du commentaire composé au baccalauréat. Quelles sont donc ces pratiques pédagogiques ?

L'initiation au commentaire composé pose habituellement comme pré-requis un entraînement déjà bien avancé à la lecture méthodique : le commentaire composé se présente comme une lecture méthodique écrite et plus approfondie. C'est en ce sens qu'est interprété le huitième des dix objectifs de la fin de la

classe de Seconde : « savoir poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire. » (*Instructions officielles* de Seconde)

Schéma 1 : De la lecture méthodique au commentaire composé
La pratique usuelle



Une semblable démarche suscite plusieurs interrogations.

a/ La lecture méthodique requiert beaucoup de temps, et quand il faut passer à la phase essentielle, celle de l'élaboration même du commentaire, la lassitude est bien grande.

b/ Entre la phase de recherche (questions, grilles, etc.), nécessairement analytique, et la mise en convergence des remarques pour la production des axes de lecture, il s'opère une première synthèse qui schématise les informations et les significations recueillies, et qui génère de nouvelles difficultés.

(2) schématise (1) – comment s'opère cette schématisation ?
– que fait-on des données laissées pour compte lors de la mise en convergence ?

c/ A quoi le libellé sert-il ?

1^{er} cas : (3) confirme (2) – le libellé est un moyen de vérification
2^e cas : (3) infirme (2) – le libellé peut être mis de côté ; il est du reste souvent formulé de manière à ne présenter qu'une solution possible : « Vous ferez de ce texte un commentaire composé. Vous montrerez par exemple comment ... »

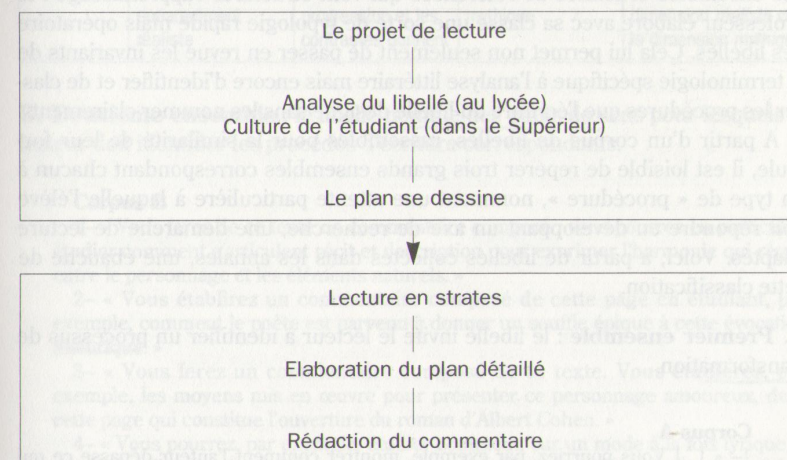
d/ Le plan du commentaire reprend les axes de la lecture méthodique. Le plan détaillé suppose une seconde opération de redistribution des remarques

collectées en (1). Après avoir dans un premier temps schématisé, élagué, rassemblé – de (1) à (2) –, on diversifie, développe, sépare – de (4) à (5).

Le scénario du bon commentaire se déroule donc traditionnellement en six étapes injonctives : d'abord se livrer à une lecture méthodique (1) de manière à dégager les centres d'intérêt du texte (2), puis constituer ceux-ci en titres des différentes parties du commentaire (4), et étayer chaque idée au moyen des remarques stylistiques par lesquelles, rappelons-le, l'élève est censé avoir commencé son analyse du texte, enfin « lisser » le tout par le travail de rédaction définitive (6).

D'un point de vue plus fondamental, ce dispositif, en postulant la continuité de la **lecture méthodique** et du **commentaire composé**, les renvoie en fait dos à dos. Le **commentaire composé** est conçu comme le produit d'une démarche intellectuelle remontant des effets produits vers ce qui textuellement les engendre, à rebours des processus de la lecture méthodique qui irait plutôt, quant à elle, du travail linguistique et stylistique vers les réseaux de significations induits. Nous voici non pas devant un rapport de contiguïté, mais devant deux mécanismes logiques antinomiques, source de difficultés supplémentaires pour les élèves. Nous proposons à la réflexion un scénario différent.

Schéma 2 : Du projet de lecture au commentaire composé
Une alternative pour la construction du commentaire



De l'usage du libellé. Le libellé existant, autant s'en servir au mieux et le considérer comme définissant d'emblée, pour qui sait le lire, des enjeux majeurs du texte. Pour l'élève, la construction du sens est en quelque sorte déjà donnée, et l'investigation du

texte guidée ; pour le professeur, l'objectif sera donc de former ses élèves à une analyse efficace du libellé, de sorte qu'ils soient capables de l'exploiter pour le plan du commentaire. De surcroît, le professeur fait coup double. Il met en cohérence les différents exercices écrits du français au lycée. Savoir observer un libellé de commentaire composé permet d'avancer dans l'apprentissage de la composition française, notamment pour l'analyse de la citation et la définition de la problématique.

1. 2. Analyse du libellé

Que les élèves soient capables de mener seuls cette analyse constitue une étape essentielle : le libellé est alors identifié comme ensemble d'informations à reconnaître et à mettre en relation les unes avec les autres. Son exploitation ne se réduit pas à la seule collecte de ce qui est *posé* dans le sujet ; elle doit aussi permettre d'extraire les informations implicitement contenues, qui appartiennent au domaine du *présupposé*. Cette démarche exige la mise au jour, dans le texte même du libellé, de réseaux lexicaux et syntaxiques à repérer ici non pour leurs vertus expressives mais pour les significations qu'ils désignent.

1. 2. 1. Classification des libellés

La démarche consiste là encore, pour les libellés comme pour les textes littéraires, dès lors qu'il s'agit de compétences de lecture et d'analyse, à constituer des ensembles ordonnés de références qui vont structurer l'apprentissage : le professeur élabore avec sa classe une sorte de typologie rapide mais opératoire des libellés. Cela lui permet non seulement de passer en revue les invariants de la terminologie spécifique à l'analyse littéraire mais encore d'identifier et de classer les procédures que l'écriture du libellé désigne sans les nommer clairement.

A partir d'un corpus de libellés, rassemblés pour la similarité de leur formule, il est loisible de repérer trois grands ensembles correspondant chacun à un type de « procédure », nommant une attente particulière à laquelle l'élève doit répondre en développant un axe de recherche, une démarche de lecture adaptés. Voici, à partir de libellés collectés dans les annales, une ébauche de cette classification.

A. Premier ensemble : le libellé invite le lecteur à identifier un processus de transformation.

Corpus A

1- « [...] Vous pourriez, par exemple, montrer comment l'auteur dépasse ce qui pourrait n'être qu'un tableau désolé du monde rural pour suggérer un combat de la vie et de la mort. »

2- « [...] Vous ferez attention à la façon dont on passe d'une description à une vision qui nous renseigne sur les sentiments de la jeune femme face à la montagne. »

3- « [...] Vous pourriez montrer par exemple comment la réalité du combat de Jean Valjean contre la mort et la nuit prend une dimension symbolique. »

4- « [...] Vous pourriez montrer notamment comment Hugo, par tout un art de la progression et des contrastes, parvient à donner à une description apparemment réaliste une dimension mythique. »

Corpus A	Le libellé pose			Le libellé présuppose
	un élément travaillé par le texte	un processus de transformation	un élément construit par le texte	des connaissances, du vocabulaire spécifique, des problématiques
Libellé 1	un tableau désolé du monde rural	dépassé par	un combat de la vie la mort	tableau
Libellé 2	une description de la montagne	qui devient	une vision qui informe sur une psychologie	description-vision, fonctions de la description
Libellé 3	un combat contre la mort et la nuit la réalité...	...prend	...une dimension symbolique	le réel et le symbolique
Libellé 4	une description apparemment réaliste	à laquelle la progression et les contrastes donnent	une dimension mythique	description, la dimension réaliste et la dimension mythique

B. Deuxième ensemble : le libellé nomme des effets de sens pour lesquels le lecteur doit identifier les procédés d'écriture correspondants.

Corpus B

1- « Vous ferez de ce texte un commentaire composé ; vous pourrez en particulier étudier comment s'articulent récit et description pour exprimer l'harmonie qui règne entre le personnage et les éléments naturels. »

2- « Vous établirez un commentaire composé de cette page en étudiant, par exemple, comment le poète est parvenu à donner un souffle épique à cette évocation historique. »

3- « Vous ferez un commentaire composé de ce texte. Vous étudierez, par exemple, les moyens mis en œuvre pour présenter ce personnage amoureux, dans cette page qui constitue l'ouverture du roman d'Albert Cohen. »

4- « Vous pourriez, par exemple, étudier comment, sur un mode à la fois lyrique et parodique, l'auteur évoque le pouvoir qu'exerce le cinéma sur l'esprit de cette adolescente. »

Corpus B	Ce que le libellé pose		Ce que le libellé présuppose :
	Procédé à identifier	Effet nommé	
Libellé 1	l'articulation récit/description	l'harmonie personnage/éléments	le récit et la description, l'homme et la nature
Libellé 2	le souffle épique	l'évocation historique	l'épopée et l'histoire, le registre épique
Libellé 3	les moyens mis en œuvre pour présenter	...ce personnage amoureux l'ouverture du roman	les procédés de caractérisation d'un personnage, la problématique textuelle de l'incipit
Libellé 4	un mode lyrique et parodique	le pouvoir	le registre lyrique, la parodie

C. Troisième ensemble : le libellé contraint le lecteur à considérer le texte comme palimpseste et à y chercher la reconnaissance de *topoi* thématiques.

Corpus C

1- « Sans dissocier la forme et le fond, vous ferez de ce poème un commentaire composé. Vous pourrez, par exemple, montrer comment l'humour modifie la tonalité lyrique du poème d'amour traditionnel. »

2- « Dans un commentaire composé, vous pourriez étudier, par exemple, les liens qui s'établissent entre le paysage et l'état d'âme des personnages. »

3- « Vous pourrez, par exemple, montrer par quels procédés stylistiques l'auteur donne à travers cette "chanson", un caractère original à son évocation de l'automne. »

4- « Sous forme de commentaire composé, vous vous attacherez, par exemple, à montrer comment l'auteur, dans ce passage, traite le thème de la rencontre amoureuse. »

Corpus C	Le libellé pose (le palimpseste)	Le libellé présuppose (identification prérequis)
	un traitement qui reprend...	...un <i>topos</i> thématique
Libellé 1	l'humour modifie	le problème d'amour traditionnel et sa tonalité lyrique
Libellé 2	les liens qui s'établissent entre...	le paysage et l'état d'âme (romantisme)
Libellé 3	l'auteur donne, à travers cette « chanson », un caractère original	la tradition de l'évocation de l'automne
Libellé 4	l'auteur traite	le thème de la rencontre amoureuse (une « grande » scène romanesque)

1. 2. 2. La lecture d'un libellé

« Vous ferez de cette fable un commentaire composé. Vous pourriez par exemple montrer par quels procédés La Fontaine, dans cette scène pittoresque, donne vie aux personnages, et suggère une réflexion sur les hommes et le monde. »

Le libellé comme projet. En apparence, un libellé relativement banal. Ce que nous proposons ici relève d'une forme d'expérimentation : il s'agit de voir jusqu'à quel degré de précision et d'approfondissement dans la construction d'un projet de lecture, décliné en hypothèses, le seul décodage du simple libellé permet d'aller, avant même que le texte à commenter n'ait été lu.

Les réseaux lexicaux

a) Du côté du signifié : « pittoresque », « donne vie », « les hommes et le monde ».

Le lecteur se montrera particulièrement attentif au jeu des notations singulières, au choix et à la caractérisation tant du décor que les personnages (le « pittoresque »), aux effets de rythme, d'alternance et de rupture (la « vie »), aux procédés de généralisation et de globalisation (la « réflexion »).

b) Du côté du signifiant : « scène », « personnages », « réflexion ».

Familiarisé avec notre typologie des textes littéraires, l'élève s'attend à des éléments de description (la « scène »), de récit et éventuellement de discours rapporté (des « personnages » qui agissent et qui parlent) : il s'intéresse aux différentes combinaisons possibles, la succession, l'alternance et l'enchâssement produisant chacun ses propres effets de style et de sens. Il met en place les catégories de l'analyse littéraire que sont la focalisation et l'énonciation. Il repère ce qui dans le discours rapporté mime le langage supposé des personnages (ruptures syntaxiques ? archaïsmes lexicaux ?), et convoque la notion de registre de langue. Il confronte ce que voient les personnages à ce qui en est dit : il isole ce qui, se rapportant à l'énonciation, lui semble de l'ordre du commentaire d'auteur (la « réflexion ») plus ou moins explicite (la suggestion). Il cherche à démonter les mécanismes grâce auxquels cette réflexion n'apparaît pas directement dans le texte : s'agit-il seulement de procédés ponctuels d'atténuation (auquel cas, il relèvera des figures de style tels l'euphémisme ou la litote), ou plus largement d'un mode d'organisation esthétique du texte (auquel cas, il relèvera des stratégies discursives à visée argumentative, parmi lesquelles il sait qu'on trouve le plus fréquemment l'ironie, et dans une moindre mesure, l'humour, voire le pathétique).

Les réseaux syntaxiques

a) L'organisation rythmique de la deuxième phrase du libellé, composée de trois segments, déroule le plan du commentaire en trois parties selon un ordre de complexité croissante, exigeant le recours à trois grandes grilles de référence : le détail et l'écriture « réaliste », la construction d'ensemble et les types de texte, la référence historico-sociale et le « message » de la fable.

b) L'introduction du libellé par une très courte phrase identifiant une donnée essentielle – la fable –, paraît inviter l'auteur du commentaire à considérer ici la forme littéraire comme la synthèse des significations jusque-là dégagées. La mention de la forme impose l'inscription du texte dans une tradition littéraire générant conventions et invariants à partir desquels on peut observer les détournements qu'il opère et rendre explicite l'idéologie qui le traverse.

Les surdéterminations de l'écriture. La « réflexion sur les hommes et sur le monde », en dépit du sème d'universalité contenu dans l'expression, ne délivre pas de vérité éternelle sur la nature humaine ; elle ne s'interprète avec rigueur que par référence à l'intention moraliste des écrivains classiques, considérée comme le produit d'un code esthétique lui-même généré par les tensions et les conflits propres à la société de l'époque.

Ce sont ces interactions complexes renvoyant aux catégories esthétiques, à l'histoire littéraire, à la transformation des genres, appelant, pour couronner le tout, une investigation socio-critique, que le terme de « fable » rassemble en même temps qu'il désigne l'irréductible spécificité littéraire du texte.

1. 3. La cohérence de la progression

On voit mieux ainsi que le commentaire composé ne peut pas s'élaborer à partir d'une analyse qui procède seulement par grilles de lecture et par juxtaposition de relevés linguistiques et stylistiques d'où l'on extrairait ensuite – par une opération miraculeusement centripète – quelques grandes significations dont chacune justifierait une partie du commentaire.

Le commentaire apparaît, de façon plus vraisemblable, comme le prolongement de lectures méthodiques considérant le texte littéraire non comme la somme de procédés mais comme un « feuilleté sémantique » et pour cela, entraînées à la pratique de niveaux de lecture. Chaque niveau de lecture, on l'a vu, associe d'emblée effet de sens et repérage linguistique avec pour objectif, à chaque fois, de produire un étonnement, traduisible en un questionnement, démontrant – dans ce champ clos où le texte résiste à la simple logique de l'explication, surprend son lecteur et lui impose, par ses propres stratégies, un détour participatif – la spécificité de la chose littéraire. Enfin, les niveaux de lec-

ture s'enchaînent par intégration successive de données pesant sur le texte comme des contraintes d'abord internes, puis de plus en plus extérieures à l'activité scripturale proprement dite : contraintes poétiques et rhétoriques d'une part, sociales et historiques d'autre part, tantôt propres au sujet écrivant, tantôt objectivement caractéristiques de groupes humains plus vastes. Au départ, l'élève ne dispose que du texte et de quelques outils ; peu à peu, en acquérant de nouveaux instruments (une typologie des textes par exemple), il élargit par cercles concentriques et par emboîtements successifs le champ de ses connaissances, structure son savoir et rend possible un nouvel apprentissage.

Ainsi, l'accès au commentaire composé se présente non plus comme un exercice pervers, ultra-sélectif, malmené par les élèves, mais comme la composante naturelle d'une didactique du texte littéraire qui comprendrait par ailleurs la lecture méthodique avec le travail sur le questionnement enrichi par le maniement d'une typologie, et tous les travaux de synthèse autour du groupement de textes ou de l'œuvre intégrale. Si l'apprentissage du commentaire composé prend logiquement la suite, dans l'enchaînement de la progression, des deux macro-séquences que nous avons consacrées, l'une au questionnement (séquence A), l'autre à une typologie des textes (séquences B, C, D, E), il n'exige pas pour autant la maîtrise complète des compétences et des savoirs mis en œuvre jusque-là. Au contraire, il constitue une occasion renouvelée de poursuivre ces acquisitions, dans la double perspective qui fonde l'enseignement du français : la méthodologie de la lecture d'une part, la culture littéraire d'autre part.

En conclusion, le commentaire composé s'insère dans une progression cohérente. Ce n'est plus cet exercice à part, un peu magique, « rite de célébration » pour certains. Cela signifie aussi que l'enseignant adhère à la notion de niveau de lecture et la rend opératoire dans le travail de la classe, qu'il renonce aux habituelles justifications du commentaire en ce qu'elles génèrent d'incohérence et d'inégalité, qu'il modifie enfin sa pratique en classe du commentaire. Il ne part plus d'une première phase de lecture méthodique qu'il aurait fait suivre de la recherche d'axes convergents, puis de l'élaboration du plan du commentaire, enfin de la redistribution des remarques de lecture à l'intérieur du plan. Soucieux de réduire le nombre d'étapes nécessaires à la construction du commentaire, le professeur commence plutôt par conduire l'analyse serrée du libellé qui livrera et le plan du commentaire (rhétorique de l'exercice) et les hypothèses de lecture (exploration du texte). Le tout s'effectue en une seule opération puisque cela passe par la découverte, dans le libellé, des informations conduisant au découpage de l'analyse en niveaux de lecture correspondant eux-mêmes aux strates du texte comme univers de signes.

2 La séquence d'apprentissage du commentaire composé

Une fois clarifiés les mécanismes et les enjeux du commentaire composé, le professeur peut mettre en place la séquence d'apprentissage qu'il lui réserve. Il arrête ses objectifs, et décompose les étapes de son travail qui portera successivement sur :

- le **libellé** ;
- la **lecture en strates** dont la compétence a déjà été amorcée au cours des séquences précédentes et qui ne constitue pas ici un objectif spécifique ;
- l'**écriture** avec un travail sur :
 - le **lexique** (les verbes introducteurs des citations, les jeux de reprise, la cohérence thématique),
 - la **syntaxe** (l'insertion des citations, la progression thématique par la construction et l'enchaînement des phrases),
 - les **concepts** (tant le vocabulaire spécifique que les pratiques de lecture).

Selon qu'il s'agit d'initiation ou d'entraînement, on imaginera différentes façons de répartir les grandes phases de cette macro-séquence au cours des deux années de Seconde et de Première.

SÉQUENCE H : « Je n'ai plus que les os... », RONSARD, 1586

- 1 **J**e n'ai plus que les os, un squelette je semble,
Décharné, dénérvé, démusclé, dépouillé,
Que le trait de la mort sans pardon a frappé :
Je n'ose voir mes bras que de peur je ne tremble.
- 5 Apollon et son fils, deux grands maîtres ensemble,
Ne me sauraient guérir ; leur métier m'a trompé.
Adieu, plaisant soleil ! Mon œil est étouffé,
Mon corps s'en va descendre où tout se désassemble.
- Quel ami, me voyant en ce point dépouillé,
- 10 Ne remporte au logis un œil triste et mouillé,
Me consolant au lit et me baisant la face,
En essuyant mes yeux par la mort endormis ?
Adieu, chers compagnons ! Adieu, mes chers amis !
Je m'en vais le premier vous préparer la place.

RONSARD, *Derniers Vers*, publiés en 1586

2. 1. Le travail scientifique et didactique du professeur

2. 1. 1. Les niveaux de lecture

Hierarchiser les niveaux de lecture. Le professeur ne sépare pas savoir scientifique et visée didactique, ce que l'on pourrait schématiquement résumer en disant que le contenu du message dépend de la situation de communication. D'emblée il hiérarchise les intérêts du texte. Il part de ce que le texte offre de plus explicite, de plus voyant et qui est analysable à travers des grilles de référence (les types de textes) elles-mêmes identifiables en termes d'invariants. Il poursuit sa lecture en ajoutant progressivement des données extérieures au texte, d'abord acquises par l'application d'une méthode (le questionnement sur la focalisation et l'énonciation par exemple), puis obtenues par une sorte de résonance culturelle (l'inscription historique, littéraire et philosophique du texte).

A. Premier niveau de lecture : le sonnet – des invariants

La structure du sonnet.

1. Structure apparente et bipartition quatrains/tercets.

Il s'agit de découvrir l'unité thématique et tonale de chacune des deux parties du texte et de les identifier, l'une comme autoportrait du mourant (texte descriptif), l'autre comme mise en scène des derniers instants (texte théâtral).

2. Structure profonde et cohérence de l'ensemble.

Par-delà les effets apparents d'opposition et de rupture, un fil (texte narratif) trame les quatre strophes en une chronique d'une mort annoncée avec un *avant* (l'agonie), un *pendant* (l'événement escamoté), un *après* (le message *post mortem*).

3. Structure profonde et effet de clôture.

La clôture du sonnet redistribue les effets de lecture en un jeu de parallélismes et une structure circulaire.

On obtient ainsi trois modes d'entrée dans le poème selon trois grilles de référence (le descriptif, le théâtral, le narratif) pour trois séries d'invariants.

B. Deuxième niveau de lecture : l'écriture – des spécificités

Dans le prolongement du premier niveau de lecture, le professeur trace des pistes de travail.

1. Observer comment fonctionne l'engrenage descriptif/théâtral/narratif, c'est-à-dire chercher les éléments qui s'y rapportent, en dehors de la sphère d'influence de chacun : sèmes pour la caractérisation, marques pour l'énonciation, repères temporels pour le récit qui, en dehors de leurs strophes d'attache, restaurent l'unité du sonnet.

2. Prolonger l'analyse par type de texte en cherchant pour chaque entrée ce

qui, se dérochant aux invariants, pose un problème de langage : l'emballage pour la description, le discours dans la théâtralisation, l'ellipse et l'effet de flou dans le récit. Ce sont les limites et les chevauchements entre types de textes qui sont maintenant explorés.

3. S'attarder sur ces problèmes de langage pour ramener l'étude du sonnet sur les rails du poétique à analyser non pas comme type de texte supplémentaire, mais comme fonctionnement du langage, pouvant œuvrer dans tous les types de textes. Cela donne ici pour effet une sorte de jubilation féroce, sensible à travers :

- les répétitions (sur le plan lexical, rythmique, phonétique, syntaxique, d'où les figures d'anaphore et de gradation) ;
- les images (l'allégorie du « trait de la mort ») ;
- la pointe finale (la mise en scène apaisante se transforme en un discours sardonique).

Des niveaux de lecture aux parcours du texte. Le deuxième niveau de lecture stratifiant et complexifiant les trois axes du premier, le professeur décide de mener ensemble les deux niveaux ; d'où une lecture proposée pour la classe en trois parcours du texte, eux-mêmes subdivisés en deux temps (invariants/spécificités).

Des niveaux de lecture...

Niveaux de lecture	1 Le sonnet — des invariants	2 L'écriture — des spécificités
Axes de lecture	La structure du sonnet. 1. Les oppositions et les ruptures : quatrains (l'autoportrait)/tercets (la mise en scène). 2. La cohérence d'ensemble : le fil narratif. 3. La structure circulaire : les parallélismes.	1. La dissémination des marques typologiques (texte descriptif/théâtral/narratif) dans l'ensemble du sonnet. 2. Les limites et les chevauchements entre types de textes. 3. Le discours poétique.

... aux parcours du texte

Deux temps	Le sonnet — des invariants	L'écriture — des spécificités
Parcours du texte	1. L'autoportrait (le descriptif) 2. La mise en scène (le théâtral) 3. Le récit (le narratif)	l'emballage de la description la pose les temps

C. Troisième niveau de lecture : le spéculaire

Le professeur fait entrer en jeu d'autres questionnements : l'énonciation et la focalisation. Il parcourt à nouveau le texte, à partir des découvertes des deux premiers niveaux : une jubilation féroce ? pourquoi ? pour qui ? Il rapporte son questionnement à la situation de discours pour comprendre les stratégies et les intentions du texte, ce sur quoi le texte est, par nécessité, un paravent tiré – savant camouflage d'un secret que pourtant il invite à connaître pour peu que le lecteur accepte les détours qu'il impose.

Cette investigation produit :

- un retour sur la rupture syntaxique et prosodique entre les deux tercets et sur l'ambiguïté du texte (le « sommeil de la mort ») ;
- un jeu de regards (vous vivants sur mon corps mort ; moi mort sur vous vivant) ;
- une dualité de la mort (horreur, apaisement fallacieux, dépassement dans l'invective conjuratoire).

On en conclut que, dans le spéculaire, s'organise un jeu de tensions qui évoque l'esthétique baroque (le mouvement qui désarticule le corps et le poème et ouvre sur la jouissance du dernier vers).

D. Quatrième niveau de lecture : l'intertextualité

1. L'inscription philosophique (Épicure, Lucrèce, le stoïcisme) : le paradigme antique comme stock d'images, de poses et comme système de valeurs. Cette inscription est à rapporter à la doctrine de l'innutrition et aux sources de la création poétique à la Renaissance.

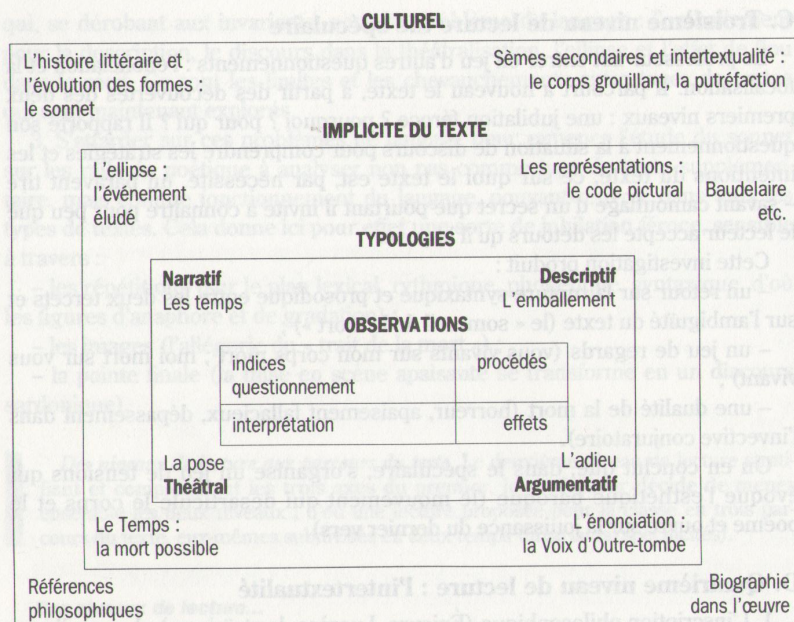
2. Des traces de blason pétrarquisant pastiché, détourné au profit d'une tradition plus populaire de l'horreur : les scènes macabres médiévales.

3. Une sensibilité baroque : mouvement de la représentation, alliance des contraires, mais sans la présence d'une quelconque permanence (divine par exemple).

4. Une descendance idéologique et philosophique (La Fontaine, le gassenisme), littéraire et esthétique (Baudelaire, Lautréamont : l'horreur pour catégorie du Beau).

2. 1. 2. Le plan et le libellé

Le professeur a mené sa propre lecture du texte ; il l'a cependant fait de telle sorte que l'objet d'étude ainsi construit a déjà matérialisé et hiérarchisé les difficultés qui seront celles des élèves. L'association des niveaux de lecture lui permet d'élaborer un plan à géométrie variable selon l'objectif qu'il se fixe et la place qu'il assigne à sa séquence dans une progression qui l'englobe.

**Schéma 3 : la stratification des niveaux de lecture**

Les deux premiers niveaux forment un premier ensemble qui constitue à son tour le noyau d'une séquence d'apprentissage dont l'objectif serait, en Seconde, l'initiation à la méthode du commentaire composé, en Première, la vérification et la consolidation des acquis.

L'ensemble des trois premiers niveaux de lecture formerait un deuxième ensemble pour une autre séquence dans laquelle l'apprentissage concernerait davantage l'entraînement à l'exercice, en classe de Première, voire en Terminale pour un groupe qui se préparerait à la poursuite d'études littéraires et qui aurait pour besoin celui d'approfondir son savoir dans la discipline.

Quant au dernier niveau de lecture – nécessaire au professeur pour la cohérence de son travail –, celui-ci peut le réserver par-devant lui (s'il aborde une séquence d'initiation) ou simplement le communiquer aux élèves sous forme d'injection culturelle (s'il travaille dans une séquence d'entraînement), modulant son attitude selon l'avancement effectif du catalogue de références que les élèves élaborent mentalement au cours de leurs années d'études. Il n'est cependant pas exclu que, dans le cas d'un groupe d'élèves se destinant à une spéciali-

sation littéraire, ce dernier niveau de lecture, associé au troisième en une séquence nouvelle, fasse l'objet d'une partie de l'apprentissage.

Ainsi, avec les niveaux de lecture, le professeur dispose d'un outil lui permettant d'adapter sans heurt sa propre lecture aux exigences de son enseignement (type de classe et niveau des élèves). Pour chacune des deux grandes variétés de séquence dont nous venons d'exposer les schémas directeurs, il découpe des séquences différentes et prévoit pour les élèves des parcours adaptés à leurs connaissances et à leur expérience. Chacun de ces parcours fournit en fait la maquette d'un plan possible de commentaire qui réponde aux attentes didactiques du professeur (initier, poursuivre, prolonger, consolider, vérifier, évaluer, etc., l'apprentissage du commentaire composé). Ce n'est qu'à partir de l'instant où il a conçu, grâce à la stratification de sa propre lecture, la gamme des parcours possibles pour l'élève, où il a choisi celui qui lui paraît le plus approprié et à son groupe d'élèves et à sa progression, que le professeur peut élaborer le libellé du commentaire, lui-même variable selon le parcours du texte souhaitable en fonction des élèves, du moment et des objectifs.

L'élève n'a plus alors qu'à faire le chemin à rebours, du libellé (qu'on lui apprend à analyser) au plan, du plan à la lecture (il ne connaît qu'une seule méthode, celle qui, accompagnant la pratique des niveaux de lecture du questionnement adéquat, décline la lecture méthodique en parcours du texte). Les compétences qui lui sont demandées cessent d'être mystérieuses pour devenir clairement identifiables et le professeur peut les faire travailler à ses élèves en connaissance de cause : dogme et pratique coïncident enfin pour la réussite de l'élève et la gratification du professeur.

• Notes pour une séquence d'initiation

Application : niveaux de lecture 1 et 2 associés pour trois parcours du texte correspondant aux trois types de questionnements menés à l'intérieur de chaque niveau de lecture.

Parcours 1 : grille de référence « le descriptif » (niveaux 1 et 2)
d'où partie I. du plan : L'autoportrait
d'où syntagme 1 du libellé : « le poète décrit sa déchéance physique »

Parcours 2 : grille de référence « le théâtral » (niveaux 1 et 2)
d'où partie II. du plan : La mise en scène
d'où syntagme 2 du libellé : « il met en scène son agonie »

Parcours 3 : grilles de référence « le narratif » (niveaux 1 et 2)
d'où partie III. du plan : Un récit truqué
d'où syntagme 3 du libellé : « il veut conjurer l'idée de sa mort proche »

Libellé complet : Vous ferez de ce sonnet un commentaire composé. Vous

pourrez montrer plus particulièrement comment le poète décrit sa déchéance physique et met en scène son agonie, conjurant ainsi l'idée de sa mort proche.

• Notes pour une séquence d'entraînement

Application : les 4 niveaux de lecture articulés en trois parcours du texte.

Parcours 1 : les niveaux 1 et 2 associés selon trois axes d'étude

Plan du commentaire : I. Le corps du mourant

d'où syntagme 1 du libellé : « le poète construit la mise en scène de son agonie »

Parcours 2 : niveau de lecture 3 et questionnement énonciation/focalisation

Plan : II. La voix d'outre-tombe

d'où syntagme 2 du libellé : « il se sert du décalage de l'énonciation et du jeu des regards pour recouvrir la faille mise au jour grâce à la grille du narratif »

Parcours 3 : niveau de lecture 4 et remise en perspective d'ordre culturel

Plan : III. La pensée du texte

d'où syntagme 3 du libellé : « il donne une représentation complexe de la mort »

Libellé complet : Vous ferez de ce sonnet un commentaire composé. Vous pourrez montrer plus particulièrement comment le poète, construisant la mise en scène de son agonie, parvient, par le jeu de l'énonciation et des regards, à donner une représentation complexe de la mort.

On trouvera une reproduction de ce travail par lequel le professeur déploie sa lecture en commentaire, en se reportant au **schéma 4** : Le commentaire composé – la séquence d'apprentissage, le travail du professeur (p. 189).

La construction de la séquence. Il s'agit maintenant que l'on a observé la genèse de la séquence, de la lecture à l'écriture du libellé en passant par la production du plan du commentaire, de redécomposer ce que devra être le déroulement de l'apprentissage en classe pour les élèves. C'est à ce stade de son travail que le professeur imagine les différentes séances nécessaires et procède à la construction de la séquence ; le **schéma 5** : Le commentaire composé – la séquence d'apprentissage, le montage (p. 190), cherche à représenter ce que serait un tel édifice.

2. 2. Une séquence d'initiation

Avec les schémas 4 et 5, nous venons de montrer comment à partir d'une seule et même lecture du sonnet, le professeur élabore pour ses élèves des parcours différenciés menant à des séquences différentes, fondamentalement une séquence d'initiation et une séquence d'entraînement ; nous avons exposé, sous forme de tableaux, ce qu'en seraient les contenus. Nous proposons maintenant quelques éléments de réflexion pour ce que serait l'actualisation en classe de l'une de ces séquences, à savoir la séquence d'initiation.

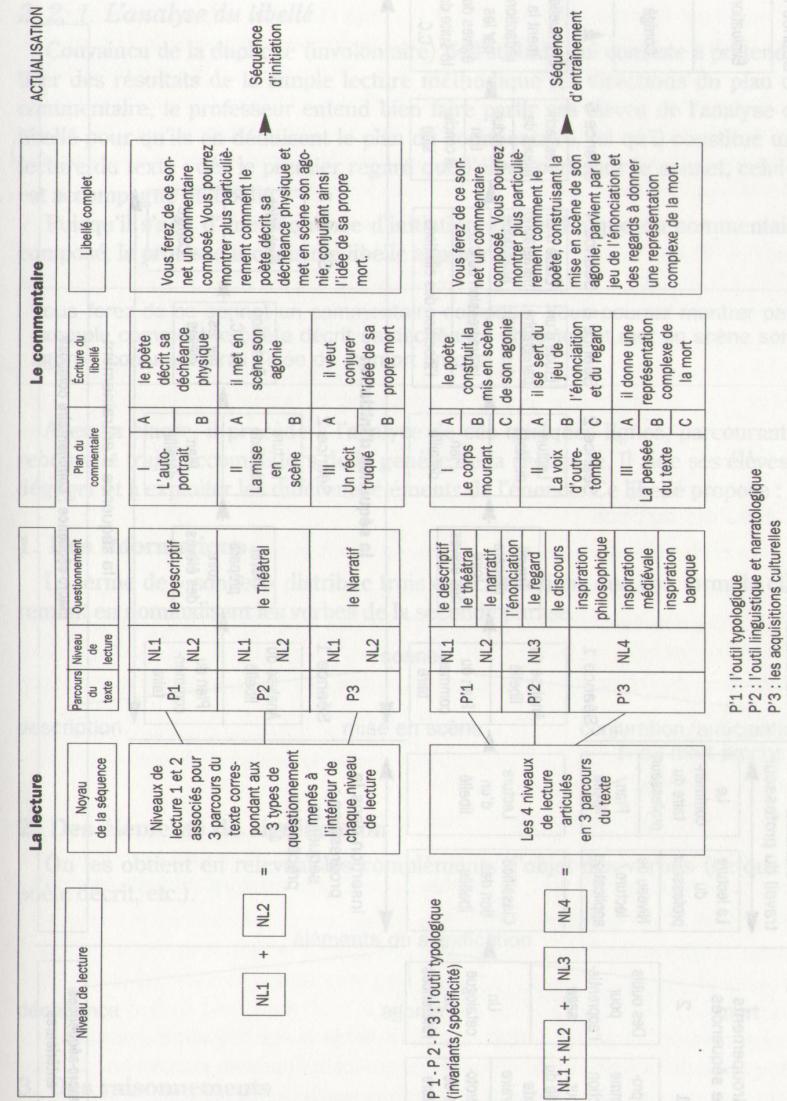


Schéma 4 : Le commentaire composé — la séquence d'apprentissage

Le travail du professeur

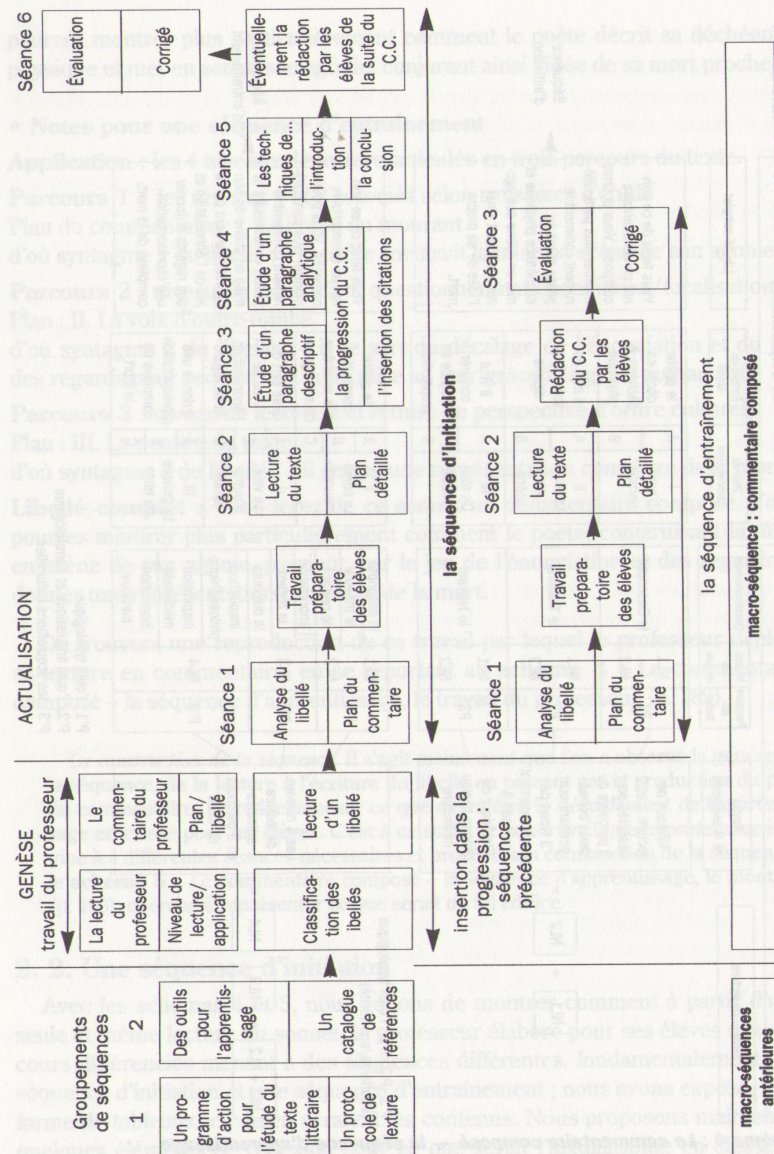


Schéma 5 : Le commentaire composé – la séquence d'apprentissage

2. 2. 1. L'analyse du libellé

Convaincu de la duplicité (involontaire) de l'attitude qui consiste à prétendre tirer des résultats de la simple lecture méthodique les directions du plan du commentaire, le professeur entend bien faire partir ses élèves de l'analyse du libellé pour qu'ils en déduisent le plan du commentaire, tel qu'il constitue une lecture du texte : dès le premier regard que l'élève porte sur le sonnet, celui-ci est accompagné du libellé.

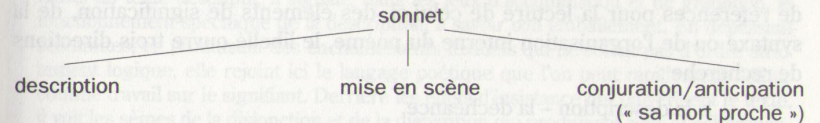
Puisqu'il s'agit d'une séquence d'initiation à la technique du commentaire composé, le professeur choisit le libellé approprié.

Vous ferez de ce sonnet un commentaire composé. Vous pourrez montrer par exemple comment le poète décrit sa déchéance physique et met en scène son agonie, conjurant ainsi l'idée de sa mort proche.

Avec sa classe, il procède à l'analyse de ces quelques lignes, parcourant à rebours le trajet accompli lors de la genèse de la séquence. Il aide ses élèves à dégager et à exploiter les différents éléments de l'énoncé. Ce libellé propose :

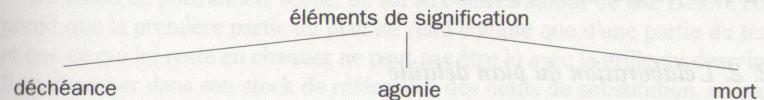
1. Des informations

Le terme de « sonnet » distribue trois caractérisations que l'on formule clairement en nominalisant les verbes de la seconde phrase.



2. Des éléments de signification

On les obtient en relevant les compléments d'objet des verbes (ce que le poète décrit, etc.).



3. Des raisonnements

a) Ils sont suscités par l'organisation rhétorique et syntaxique du libellé qui mime et révèle la progression du discours du poète. L'apparente linéarité qui

fait succéder les tercets aux quatrains (« décrit *et* met en scène » : la description puis la mise en scène) est bousculée par une poussée transversale (« conjurant ainsi... ») qui opère à travers la totalité du texte : les deux premiers verbes « décrit » et « met en scène » sont dialectiquement dépassés par le participe « conjurant », qui se rapporte directement à « poète » par-dessus les verbes principaux. Pour retrouver cette poussée dans le poème, il faudra observer non plus les oppositions quatrains/tercets mais le jeu des parallélismes.

b) Ils sont rendus nécessaires par les *lacunes*, les *blancs* du libellé que signalent des effets d'insistance ou de rupture. Ainsi, la gradation déchéance-agonie-mort paraît désigner la présence, dans le texte, d'un troisième temps apparemment incompatible avec la structure binaire quatrains/tercets. De tels procédés renforcent l'hypothèse selon laquelle se met en place une narration où serait escamoté le moment exact de la mort grâce à une ellipse. Au-delà de ces remarques, ils invitent le lecteur à considérer la raison pour laquelle le texte ruse ainsi, cherchant à rendre aveugle son lecteur : le sonnet tout entier se fait plaidoyer.

4. Des démarches

- La recherche documentaire : qu'est-ce qu'un sonnet ?
- La mise en relation des informations.

- La construction du plan ; qu'il s'agisse des types de textes pouvant servir de références pour la lecture de celui-ci, des éléments de signification, de la syntaxe ou de l'organisation interne du poème, le libellé ouvre trois directions de recherche :

1. la description – la déchéance
2. la mise en scène – l'agonie
3. la narration – la conjuration de la mort.

Il propose une articulation interne au devoir autour de la structure du sonnet, saisi dans sa linéarité, avec le jeu des oppositions binaires, et dans sa circularité, avec le jeu des reprises parallèles.

2. 2. 2. L'élaboration du plan détaillé

Après avoir fait porter l'effort sur le libellé, puis sur le plan du commentaire déductible de la lettre du libellé, l'élève peut désormais se consacrer à la vraie lecture du sonnet. De cette lecture, attentive au détail du texte mais orientée et encadrée par le plan du commentaire, élèves et professeur tirent ce que l'on appelle le plan détaillé.

I. L'AUTO PORTRAIT

A. Le corps

Tout se joue sur le mode de la dislocation : il n'y a ici que corps morcelé, désassemblé, rassemblé, et de nouveau disloqué. Une telle présentation se révèle particulièrement propice à la rhétorique descriptive, apte à jongler de la partie au tout et réciproquement.

Des invariants. L'élève convoque ses grilles de référence ; des invariants du texte descriptif, il retient la succession des éléments décrits et la manière dont leur ordre d'exposition oriente le lecteur vers des significations (les éléments retenus par la description procèdent de choix) en organisant le texte.

B. Les modes de caractérisation

La simple observation du texte attire l'attention du lecteur sur la collection de participes passés employés comme adjectifs, tous formés à partir du préfixe [dé]. Leur accumulation produit des effets de rythme dont on distingue les différents champs d'inscription : syntaxique (juxtaposition), lexical (le champ de l'anatomie), phonique (trois syllabes [dé] + x + [e]).

Des spécificités. Le professeur met ces indices en faisceaux : il montre la cohérence et la signification d'indices éparpillés et en apparence formels. Repartant des invariants du texte descriptif, il signale, dans les jeux d'accumulation et de gradation, le fonctionnement spécifique de la description, à savoir son emballement. En dépassant ses limites, en produisant des enchaînements textuels qui ne soient pas d'ordre strictement logique, elle rejoint ici le langage poétique que l'on peut rapidement définir comme travail sur le signifiant. Derrière les effets d'insistance qui pulvérisent le texte, il voit les sèmes de la disjonction et de la disparition qui produisent sens et cohérence.

II. LA MISE EN SCÈNE

A. Le tableau vivant

On passe du portrait à la scène, de soi aux autres autour de soi. L'élève comprend que la première partie du plan ne rend compte que d'une partie du texte et que ce qui lui reste en chantier ne peut pas être lu avec la grille du descriptif. Il va chercher dans son stock de références des outils de substitution, en particulier ceux qui sont afférents au texte de théâtre. Muni de cette hypothèse typologique, il se met en quête d'indices à partir desquels il reconstruit une scène. Les lieux, le logis où retourne l'ami, le lit du mourant, imposent le scénario de la dernière visite. Le lecteur reconstitue les rites : regards et geste (la consolation, le baiser au front, les yeux qu'on essuie et qu'on ferme).

Les modèles. La grille de référence permet seulement à l'élève de repérer des éléments et un fonctionnement ; elle ne lui donne pas de clés d'interprétation pour lesquelles un ancrage culturel est nécessaire. C'est le professeur qui, sous le rite, fait émerger et le modèle culturel et la représentation stéréotypée.

B. Le topos

Le contraste entre les quatrains et les tercets est frappant : à la description tourmentée et révoltée du corps solitaire et souffrant succède la scène apaisée, à la violence reléguée, de la visite des amis. De leur propre chef, les élèves seuls auront été sensibles aux effets produits par la pose théâtrale, le tableau vivant figeant les attitudes et générant une atmosphère de calme retrouvé ; il leur faut ensuite relier cette impression à la présence de procédés d'euphémisation (« triste et mouillé », « par la mort endormis »), et à la régularité du rythme de l'alexandrin, allongé par les formes en *-ant* (vers 11-12).

Le professeur montre que cette intuition d'un procédé, la pose théâtrale, et d'un effet de sens, la violence reléguée, est fondée ; il convoque un certain nombre de références savantes. La lecture des textes anciens, littéraires et philosophiques, fournit des modèles : la mort du sage entouré du collège de ses disciples, qui motive la double mention « compagnons » et « amis », et certains lieux communs de la philosophie épicurienne qui expliquent la périphrase du vers 8 (la mort, désunissant les agrégats d'atomes, comme le processus par lequel « tout se désassemble ») encouragent le poète à retrouver un peu de sérénité. Pour clore cette excursion culturelle, le professeur montre que l'on ne s'est pas éloigné du texte autant qu'on pourrait le croire : la présence d'Apollon et d'Esculape exige ce détour par l'Antiquité.

III. UN RÉCIT TRUQUÉ

A. Le récit d'un événement

1. Le repérage des temps verbaux

Avec l'analyse du libellé, on a vu comment le dernier segment de l'énoncé proposait une interprétation globale du sonnet, articulant la description du corps et la mise en scène de l'agonie, en faisant intervenir une troisième donnée à partir de laquelle il faut de nouveau dérouler l'ensemble des significations déjà identifiées, pour mettre au jour l'orientation du texte devenu discours d'un sujet cherchant à conjurer sa propre mort. Cette mort est un événement : elle devrait donner lieu à un récit. Qu'en est-il dans le poème ?

Le travail cognitif de l'élève serait de se reconnecter à son savoir structuré par la grille de synthèse du narratif : événement-temporalité-narrateur...

On relève trois ensembles temporels qui reconstituent une chronologie : présent d'énonciation, passé composé qui désigne un passé proche (« a frappé », « a trompé »), constructions verbales dénotant un futur proche (vers 8 et 14). Ces trois temps sont rapportés à trois étapes d'une histoire : *avant*, la maladie ; *pendant*, l'agonie ; *après*, la mort.

Quelques ambivalences. Sans les nommer devant les élèves, le professeur utilise des catégories empruntées à deux domaines distincts : la linguistique avec le couple discours/énoncé historique, la narratologie avec la triade récit/histoire/narration.

2. Le brouillage de la temporalité

Il y a une impasse logique que le thème (raconter sa propre mort) commande. Le lecteur doit aller chercher dans le poème les stratégies textuelles qui permettent de contourner l'impasse. Dans ce texte, la mort n'est pas, comme la chronologie l'imposerait, postérieure à l'énonciation : entre le vers 3 et le vers 12, où la mort est citée, l'événement est supposé avoir lieu, la prédiction (vers 1) s'est accomplie. Ce que l'histoire impose, le récit l'élude. En une sorte de dédoublement du poète, alors que le corps est mort (vers 12) et que cette mort est authentifiée par le geste des amis, la voix du sujet resurgit (vers 13).

Qui parle ? Ici, le professeur rend opératoire la distinction bien connue entre sujet de l'énoncé et sujet de l'énonciation.

B. Un événement éludé

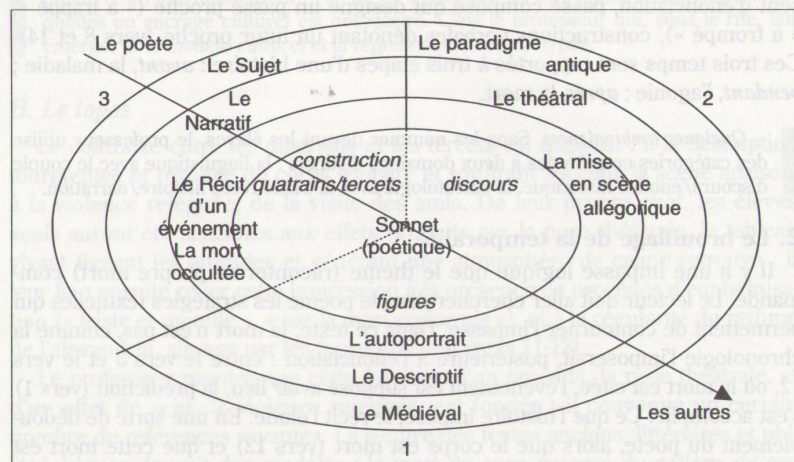
La mort suggérée apparaît pour ce qu'elle est : une mystification servant à conjurer une mort seulement projetée et fantasmée qui ne peut se représenter que par le détour de la fiction. Elle exorcise l'angoisse du sujet parlant : « *Je m'en vais le premier vous préparer la place.* » La description puis la scène se muent tout entières en un discours jubilatoire, provocateur et ricanant, d'où le retournement du dernier vers.

C'est seulement maintenant que les élèves peuvent comprendre le caractère productif de la forme poétique du sonnet :

- la bipartition quatrains-tercets articule les marques de la présence de la mort (le corps, la description) à la conjuration (la théâtralité, la voix) ;
- l'enjambement strophique entre les deux tercets recouvre l'événement du décès et signale l'ellipse narrative ;
- les parallélismes déjouent la bipartition et la linéarité du texte : grâce aux effets d'écho entre les vers 1 et 14, 7 et 13, le sonnet se constitue en un espace autonome et circulaire.

De ce travail, l'élève garde, outre ses notes, une trace écrite qui en fait la synthèse. Ce peut être, comme la tradition le veut, sous la forme de « plan », ou, plus visuellement, sous la forme d'un schéma.

Schéma 6 : le schéma du plan



Ebauche pour une séquence d'entraînement. Dans son propre travail de lecture du sonnet et d'élaboration pour les élèves de parcours du texte différenciés, le professeur a mesuré la possibilité de construire plusieurs séquences, correspondant à plusieurs degrés d'apprentissage. Nous avons laissé de côté l'actualisation de la séquence d'entraînement, dans la mesure où son déroulement ne diffère pas essentiellement de celui qui concerne la mise en œuvre de la séquence d'initiation. La démarche –, l'analyse du libellé, puis l'élaboration du plan, puis l'écriture du paragraphe –, sera en effet la même que pour une séquence d'initiation : elle est inhérente à tout apprentissage de la technique du commentaire composé. Les contenus de cette séquence d'entraînement seront, en revanche, plus complexes.

Nous avons déjà présenté le libellé et les axes de recherche. Voici le plan détaillé qu'on obtiendrait au terme du travail, en classe de Terminale, avec un groupe qui se destine à des études littéraires.

I. Le corps du mourant

- A. L'autoportrait : l'horreur (le descriptif)
- B. La mise en scène : l'apaisement (le théâtral)
- C. Le récit : l'ellipse (le narratif)

II. La voix d'outre-tombe

- A. Le paradoxe dans l'énonciation
- B. Le miroir dans le regard
- C. La provocation dans le discours

III. La pensée du texte

- A. Entre épicurisme et stoïcisme : le paradigme antique
- B. Entre horreur et jubilation : la figure médiévale
- C. Entre rupture et équilibre : l'esthétique baroque

Dans la chronologie d'une séquence d'initiation type, le professeur passerait alors à l'étape suivante de l'apprentissage. Plutôt que de faire d'emblée rédiger

à ses élèves tout ou partie du plan détaillé, il prévoit une séance consacrée au repérage des difficultés propres à cette phase du travail et à la démonstration de stratégies permettant aux élèves de les surmonter efficacement.

2. 2. 3. L'écriture du paragraphe

Le professeur et ses élèves disposent du plan pour une séquence d'initiation :

I. L'autoportrait

- A. Le corps
- B. Les modes de caractérisation

II. La mise en scène

- A. Le tableau vivant
- B. Le *topos*

III. Le récit truqué

- A. Le récit d'un événement
- B. L'événement éludé

Dans cette nouvelle séance, le professeur propose un exemple de paragraphe rédigé, en l'occurrence, celui, plutôt énumératif, qui entame le développement (Partie I. A.) :

Ce sonnet traite du thème de la mort à travers la description d'un corps malade et agonisant. Celui-ci est présenté d'emblée comme réduit à son « squelette » (« Je n'ai plus que les os »), démembré, « les bras » comme détachés du reste du corps, ne vivant plus que par cet œil « étouffé », finalement rassemblé dans l'expression générique, « mon corps » (vers 8), pour immédiatement se défaire à nouveau : « où tout se désassemble. »

Il reste à mener avec la classe l'analyse du paragraphe et à montrer comment s'y réalisent avec plus ou moins de bonheur les objectifs que l'élève placé dans cette situation doit se fixer.

1. Le paragraphe initie-t-il le développement ?

Le paragraphe commence par une phrase d'introduction qui articule le libellé (« malade et agonisant »), le propos général sur le texte (le thème de la mort), avec le propos spécifique de cette partie du plan (la description du corps), grâce à la cheville « à travers ».

2. Le paragraphe développe-t-il la partie du plan à laquelle il correspond ?

Le paragraphe remplit cette fonction, et par son lexique et par sa syntaxe. Dans le lexique, le verbe « est présenté » fait écho au nom « description » employé un peu auparavant : la « description » signifie la représentation, et la

représentation est bien la manière dont l'objet « est présenté ». Dans la syntaxe, l'énumération donne l'ordre de la description, scandé par des mots d'articulation ; la chronologie des remarques (« d'emblée ») s'efface devant une logique du texte descriptif répétant les modes d'organisation interne de l'objet décrit : « finalement » débouche sur la construction « pour... ».

3. Le paragraphe a-t-il une réelle valeur démonstrative ?

Le texte littéraire ne doit pas venir comme preuve à l'appui du propos du commentaire ; ce serait un complet renversement de perspective qui réduirait la citation du texte littéraire à un simple ornement, à une illustration élégante du texte de l'élève, à un commentaire du devoir... Il faut faire apparaître la citation comme le prolongement naturel du discours citant. Dans notre exemple, c'est parce que le début de la phrase a été prévu pour la citation que celle-ci en paraît le prolongement naturel. Le discours citant décontextualise le discours cité et l'oriente dans une perspective qui n'est plus celle du texte mais celle du commentaire. Le discours citant, – c'est en cela qu'il a valeur démonstrative –, dans le temps qu'il sert à insérer la citation, a pour fonction essentielle de faire progresser le commentaire.

Objectif : comment faire progresser le commentaire

Méthode : travailler la cohérence sémantique de la glose

Illustration : relever dans l'exemple les sèmes de la disjonction (a) et de la disparition (b).

- (b) « réduit »
- (a) « démembré »
- (a) « détachés »
- (b) « ne ... plus que »
- (a) « se défaire »

Objectif : comment convoquer les expressions du texte

Méthode : travailler les modes d'insertion de la citation

Illustration : relever dans l'exemple les procédés grammaticaux employés

- la parenthèse
- l'inscription dans la syntaxe de la phrase
- l'annonce par anaphorique (« cet »)
- l'apposition
- les deux points

Pour clore la séance, le professeur élabore avec ses élèves le paragraphe suivant, à vocation plus analytique. Ainsi ce serait toute la première partie du plan qui serait finalement rédigée à des fins didactiques. Voici un exemple de ce sur quoi pourrait déboucher ce travail :

La maladie désarticule le corps du poète ; le texte se met au diapason. Par le préfixe [dé], il signifie la négation et la disjonction ; par l'accumulation de participes passés employés comme adjectifs (vers 2) et rappelés en écho aux vers 8 et 9, il produit des effets d'insistance : même lexique (celui de l'anatomie), mêmes sonorités, même longueur des mots, même cadence. La reprise anaphorique crée une gradation dans l'horreur : à l'image déjà insoutenable de l'écorché s'ajoute, en une sorte de jubilation féroce, un rythme évoquant la danse macabre ou le cortège funèbre.

Les techniques de l'introduction et de la conclusion du commentaire. On ne les aura pas abordées ici. Les difficultés en sont relativement simples et les remédiations connues, abondamment traitées dans d'autres ouvrages.

Dans les pratiques les plus courantes, l'exercice du commentaire composé fonctionne pour le professeur comme un test de connaissances et comme un outil d'évaluation : il mesure le savoir littéraire de l'élève et sa capacité à rédiger. Certes, la préparation au commentaire composé se nourrit des acquis des séquences antérieures : lors de son travail, l'élève est immanquablement amené à se reporter à son propre stock de références, accordant un questionnement à un type de texte, définissant des invariants et des problématiques textuelles. Toutefois, ces acquis antérieurs ne sauraient s'identifier à des pré-requis. En fait, le commentaire composé, loin de constituer un aboutissement, permet la poursuite de l'apprentissage. D'une part, il reprend et consolide les compétences de lecture, fait expérimenter les questionnements, adapter les grilles à la particularité des textes, explorer les chevauchements entre les types de textes ; d'autre part, il exige la conduite d'apprentissages nouveaux et diversifiés comme l'analyse du libellé et la rédaction du paragraphe, selon les règles spécifiques de l'exercice. Conçue et actualisée comme nous l'avons proposé, la séquence d'apprentissage consacrée au commentaire composé défait l'un des obstacles majeurs sur lequel le professeur bute souvent dans la transmission des savoirs et des techniques : en amont, la construction du plan cesse d'être une difficulté insurmontable, dès lors que, définissant un projet de lecture, elle précède l'analyse fine du texte ; en aval, la progression du commentaire et la teneur des transitions sont inscrites dans la hiérarchisation des parcours du texte produite par la lecture en strates. La part du hasard et du milieu socio-culturel est réduite puisque chacune des opérations nécessaires à l'élaboration définitive du commentaire peut faire l'objet d'un apprentissage en classe.

Conclusion

PREMIÈRE PARTIE, CHAPITRE I

ASTOLIN J.-P., 1986, « Deux sortes de savoir », *Cahiers pédagogiques* n° 244-245, pp. 34-35.

BEJAR H., FAYOLLE R., 1980, *L'élève et le texte littéraire*, éd. A. Colin.

BOISSINOT J., 1992, *Les Textes argumentatifs*, coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CROF de Toulouse.

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, numéro spécial 1, 5 février 1987 (classe de Seconde), Supplément au n° 22, 9 juin 1988 (classe de Première).

Au terme de cet itinéraire, nous avons rencontré différents modes de progression, imaginé une distribution des contenus et des apprentissages, de la Seconde jusqu'au début des études littéraires supérieures. Nous avons cherché à clarifier les objectifs fixés en référence pour chaque niveau d'enseignement et à mettre en œuvre, à l'intérieur d'un même niveau, des parcours différenciés selon les besoins des élèves. Pour servir cette stratégie faite de *progressions* qui, bien que diversifiées, n'ont jamais perdu de vue la spécificité littéraire, nous avons défini un concept de *séquence*, nous en avons exploré la dimension pragmatique et les ressources didactiques. Devenue dispositif, la séquence s'est construite et déployée autour d'une typologie des textes, des situations (du texte au groupement, du texte à l'étude de l'œuvre intégrale, du texte au commentaire composé), des activités de la classe (de la lecture à l'écriture, de l'expérience à la production d'un discours critique).

En plaçant le texte littéraire au cœur de son enseignement, le professeur se donne les moyens d'unifier les différents exercices et pratiques de la classe de français. L'élève lit : l'analyse stylistique sert la compréhension des libellés, des citations, l'intelligence des textes non littéraires. L'élève convoque ses savoirs et se constitue une culture : il apprend à maîtriser les fonctionnements rhétoriques, il fait connaissance avec les principaux débats culturels. L'élève transforme et produit : analysant l'écriture au travail, il se met lui-même au travail de l'écriture. Il agence, hiérarchise, problématise des connaissances disparates issues de la fréquentation des textes et des œuvres ; enfin, il ancre sa parole dans la parole des textes, élaborant un discours critique qui régénère les savoirs acquis. Dès lors, le commentaire composé peut paraître l'aboutissement logique d'un enseignement spécifiquement littéraire : en ce qu'il dépasse la lecture par l'écriture, il est le seul exercice de nature à revivifier la mémoire collective et à nourrir l'imaginaire. Enseignant le Mythe vivant, le professeur de Lettres œuvre pour un savoir de l'insu qui ne soit pas pure archéologie de la littérature.

Conclusion

Au terme de cet itinéraire, nous avons rencontré différents modes de progression, imaginé une distribution des contenus et des apprentissages de la seconde jusqu'au début des études littéraires supérieures. Nous avons cherché à clarifier les objectifs fixés en référence pour chaque niveau d'enseignement et à mettre en œuvre, à l'intérieur d'un même niveau, des parcours différents selon les besoins des élèves. Pour servir cette stratégie faite de prévisions qui, bien que diversifiées, n'ont jamais perdu de vue la spécificité littéraire, nous avons défini un concept de séquence, nous en avons exploré la dimension pragmatique et les ressources didactiques. Devenue disponible, la séquence s'est construite et déployée autour d'une typologie des textes, des situations (du texte au groupement, du texte à l'étude de l'œuvre intégrale, du texte au commentaire composé), des activités de la classe (de la lecture à l'écriture, de l'expérience à la production d'un discours critique).

En plaçant le texte littéraire au cœur de son enseignement, le professeur se donne les moyens d'unifier les différents exercices et pratiques de la classe de français. L'élève lit : l'analyse stylistique sert la compréhension des procédés, des citations, l'intelligence des textes non littéraires. L'élève convoque ses savoirs et se constitue une culture : il apprend à maîtriser les fonctionnements rhétoriques, il fait connaissance avec les principaux débats culturels. L'élève transcrit et produit : analysant l'écriture au travail, il se met lui-même au travail de l'écriture. Il agence, hiérarchise, problématise des connaissances dispersées issues de la fréquentation des textes et des œuvres ; enfin, il ancre sa parole dans la parole des textes, élaborant un discours critique qui régénère les savoirs acquis. Dès lors, le commentaire composé peut paraître l'aboutissement logique d'un enseignement spécifiquement littéraire : en ce qu'il dépasse la lecture par l'écriture, il est le seul exercice de nature à revivifier la mémoire collective et à nourrir l'imaginaire. Enseignant le Mithra vivant, le professeur de lettres œuvre pour un savoir de l'inu qui ne soit pas pure archéologie de la littérature.

Bibliographie

PREMIÈRE PARTIE, CHAPITRE 1

- ASTOLFI J.-P., 1986, « Deux sortes de savoirs », *Cahiers pédagogiques* n° 244-245, pp. 34-35.
- BÉHAR H., FAYOLLE R., 1990, *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, A. Colin.
- BOISSINOT J., 1992, *Les Textes argumentatifs*, coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.
- Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, numéro spécial 1, 5 février 1987 (classe de Seconde), Supplément au n° 22, 9 juin 1988 (classe de Première).
- CAMELIN C., DELIBES L., DI MEGLIO J.-F., HENRY A., 1986, *Français : 2^{des}, 1^{res}, Terminales. L'analyse des textes littéraires*, coll. Jockers, Bordas.
- CHARLES M., 1985, *L'Arbre et la Source*, Le Seuil.
- CHISS J.-L., 1989, « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française* n° 82, pp. 44-52.
- COMPAGNON A., 1983, *La Troisième République des lettres*, Le Seuil.
- DEVELAY M., 1990, « A propos d'épistémologie scolaire », *Réussir* n° 11, pp. 8-12.
- 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éd.
- DOLZ J., ROSAT M.-C. et SCHNEUWLY B., 1991, « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », *Le Français aujourd'hui* n° 93, pp. 37-47.
- ÉLUERD R., 1992, *Langue et Littérature*, Paris, Nathan.
- GENETTE G., 1969, « Rhétorique et enseignement », *Figures II*, Le Seuil.
- GLASER R., 1988, « La science cognitive et l'éducation », *Revue internationale des sciences* n° 115, pp. 37-47, UNESCO/ERES.
- HADJI C., 1989, *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éd.
- HAINAUT (d') L., 1983, *Des fins aux objectifs*, Nathan.
- HALTÉ J.-F., 1992, *La Didactique du français*, PUF.
- KUHN T. S., rééd. 1982, *La Structure des révolutions scientifiques*, Champs Flammarion.
- LA BORDERIE R., 1991, *Le Métier d'élève*, Hachette.
- LANSON G., 1909, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », conférence citée par FAYOLLE R. dans « Bilan de Lanson », 1990, *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, A. Colin.
- MARTINAND J.-L., 1987, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation* n° 1-2, pp. 23-35.
- 1990, « Le domaine didactique en sciences », *La Pensée* n° 276, pp. 51-60.
- MEIRIEU P., 1991, Intervention au Séminaire académique d'automne sur la rénovation pédagogique du lycée, communication dactylographiée.
- MESCHONNIC H., 1989, *Pour la poétique I*, Gallimard.
- MILNER J.-C., 1984, *De l'école*, Le Seuil.
- MOISAN C., 1990, *L'Histoire littéraire*, PUF.
- PAGÈS A., 1989-90, « A propos de la lecture méthodique », *L'École des lettres II* n° 4-8, pp. 3-11 et pp. 3-13.
- 1992, « Qu'est-ce que la didactique ? », *L'Information littéraire* n° 1, pp. 38-43.

- Pratiques, 1990, *La Dissertation*, n° 68.
 Rapport du jury de l'agrégation interne de Lettres Modernes, 1989, CNDP.
 RASTIER F., 1989, *Sens et Textualité*, Hachette.
 REBOUL O., 1991, *Introduction à la rhétorique*, PUF.
 RIVARA A., 1987, « Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs », *Le Français aujourd'hui* n° 79, pp. 88-100.
 TODOROV T., 1971, « Comment lire ? », *Poétique de la prose*, Le Seuil.
 — 1977, « Spendeur et misère de la rhétorique », « Fin de la rhétorique », *Théories du symbole*, Le Seuil.
 TROUVÉ A., 1990, *Enseigner l'expression écrite et orale*, 6^e, 5^e, « Les chemins de la découverte », Nathan.
Utiliser des objectifs de référence en classe de Seconde. Français, 1989, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des Lycées et des Collèges, CRDP de Poitiers.
 VECK B. et alii, 1990, *Enseignement du français dans le second cycle. Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, INRP.
 VIGNER G., 1990, « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture », *Pratiques* n° 68, pp. 17-56.
 VYGOTSKI L. S., 1985, trad. F. Sève, *Pensée et Langage*, Éditions Sociales.

PREMIÈRE PARTIE, CHAPITRE 2

- ALLUIN B., 1980, « Débuts de roman », *Bref* n° 24, pp. 51-61.
 → ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J., LANGLADE G., 1992, *La séquence didactique en français*, coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.
 → AUERBACH E., 1968, *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Gallimard.
 BARTHES R., 1972, « Par où commencer ? », *Les Nouveaux Essais critiques*, coll. Points, Le Seuil.
 — 1970, *S/Z*, Le Seuil.
 BARTHES R. et alii, 1982, *Littérature et Réalité*, coll. Points, Le Seuil.
 BECKER C., 1992, « La description inaugurale : étude de l'incipit de *L'Assommoir* », *L'École des Lettres* n° 8, pp. 49-56.
 BORIE J., 1971, *Zola et les mythes ou de la nausée au salut*, Le Seuil.
 BOURNEUF R. et OUELLET R., 1985, *L'Univers du roman*, PUF (en particulier, pp. 45-50).
 BUTOR M., 1973, « Le roman comme recherche », *Répertoire I*, Éditions de Minuit.
 DUCHET C., 1971, « Pour une socio-critique ou variations sur un incipit », *Littérature* n° 1, pp. 5-14.
 — 1980, « Idéologie de la mise en texte », *La Pensée* n° 215, pp. 95-108.
 GENETTE G., 1969, « Vraisemblance et motivation », *Figures II*, Le Seuil.
 → — 1972, *Figures III* (en particulier, pp. 87-89 et pp. 207-208), Le Seuil.
 — 1983, *Nouveau Discours du récit* (en particulier, pp. 30-33), Le Seuil.
 GOLDENSTEIN J.-P., 1980, *Pour lire le roman*, pp. 74-76, De Boeck-Duculot.
 → HAMON P., 1982, « Un discours contraint », *Littérature et Réalité*, coll. Points, Le Seuil.
 — 1984, *Texte et Idéologie*, PUF.
 — 1992, « Notes sur la description naturaliste », *L'École des Lettres* n° 8, pp. 5-8.
 MITTERAND H., 1980, *Le Discours du roman* (en particulier, pp. 121-150 et pp. 230-243), PUF.
 — 1987, *Le Regard et le Signe*, PUF.

- 1990, Zola, *L'Histoire et la Fiction*, PUF (en particulier, pp. 117-134 et pp. 179-198).
 PAGÈS A., 1989, *La Bataille littéraire. Essai sur la réception du naturalisme à l'époque de GERMINAL*, Librairie Séguier.
 — 1989, *Le Naturalisme*, PUF.
 RAIMOND M., 1988, *Le Roman*, A. Colin.
 ROSSUM-GUYON F., 1975, *Critique du roman*, Gallimard.
 SERRES M., 1975, *Feux et Signaux de brume*, Zola, Grasset.
 SULEIMAN S. R., 1983, *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*, PUF.
 TODOROV T., 1971, « Introduction au vraisemblable », *Poétique de la prose*, Le Seuil.
 TOMACHEVSKI B., 1966, trad. Todorov T., « Thématique », *Théorie de la littérature*, Le Seuil.

DEUXIÈME PARTIE, CHAPITRE 3

- ADAM J.-M., 1987, *Le Récit*, PUF.
 → — 1990, *Le Texte narratif*, Nathan.
 → — 1992, *Les Textes : types et prototypes*, Nathan.
 ALBOUY P., 1985, *Mythes et Mythologies dans la littérature française*, A. Colin.
 BAKHTINE M., 1978, trad. Olivier D., « Récit épique et roman », *Esthétique et Théorie du roman*, Gallimard.
 BARTEAU F., 1972, *Les Romans de Trisan et Yseut : introduction à une lecture plurielle*, Larousse.
 BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* n° 8 (repris en 1977 dans *Poétique du récit*, coll. Points, Le Seuil).
 BAUMGARTNER E., 1987, *Tristan et Iseut*, PUF.
 BEACCO J.-C., 1991, « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Études de linguistique appliquée* n° 83, pp. 19-28.
 BENOIT J.-P., 1987, « Typologie des textes : bibliographie sélective », *Pratiques* n° 56, pp. 120-123.
 BOISSINOT A., 1992, *Les Textes argumentatifs* (en particulier, pp. 27-36), coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.
 — 1987, « La problématique des genres », *Le Français aujourd'hui* n° 79, pp. 45-52.
 BOISSINOT A. et LASSERRE M.-M., 1989, *Techniques du français. Argumenter, lire, rédiger*, Bertrand-Lacoste.
 BOISSINOT A. et MOUGENOT M., 1990, *Techniques du français. Langages littéraires*, Bertrand-Lacoste.
 BRÉMOND C., 1973, *Logique du récit*, Le Seuil.
 CHISS J.-L., 1987, « Malaise dans la classification », *Langue française* n° 74, pp. 10-28.
 CHISS J.-L. et FILLIOLET J., 1987, « La typologie des discours », *Langue française* n° 74, pp. 3-9.
 COMBETTES B., 1987, « Types de textes et faits de langue », *Pratiques* n° 56, pp. 5-17.
 CRÉPIN F., LORIDON M., POUZALGUES-DAMON E., 1992, *Français. Méthodes et techniques*, Nathan.
 DENHIÈRE G., BAUDET S., 1992, *Lecture, Compréhension de texte et Science cognitive*, PUF.
 DEVELAY M., 1990, « A propos d'épistémologie scolaire », *Réussir* n° 11, pp. 8-13.
 DUCROT O. et TODOROV T., 1979, « Genres littéraires », *Dictionnaire encyclopédique*

des sciences du langage, coll. Points, Le Seuil.

FILLIOLET J., 1987, « La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ? », *Langue française* n° 74, pp. 97-107.

→ GENETTE G., 1972, *Figures III*, Le Seuil.

— 1979, *Introduction à l'architexte*, Le Seuil.

— 1982, *Palimpsestes*, Le Seuil.

— 1983, *Nouveau Discours du récit*, Le Seuil.

— 1991, *Fiction et Diction*, Le Seuil.

GREIMAS A. J., 1966, *Sémantique structurale*, Le Seuil.

HALTÉ J.-F., 1991, *La Didactique du français* (en particulier, pp. 113-117), PUF.

HAMON Ph., 1972, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Littérature* n° 6, pp. 86-110 (repris, en 1977, dans *Poétique du récit*, coll. Points, Le Seuil).

JAUSS H. R., 1970, *Littérature médiévale et Théorie des genres*, repris en 1986 dans *Théorie des genres*, coll. Points, Le Seuil.

LAPARRA M., 1988, « Le repérage initial des personnages. Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », *Pratiques* n° 60, pp. 59-73.

LARTHOMAS P., 1964, « La notion de genre littéraire en stylistique », *Le Français moderne*, pp. 185-193.

MAS M. et TURCO G., 1991, « Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe », *Études de linguistique appliquée* n° 83, pp. 89-99.

MOISAN C., 1990, « Les genres comme catégories de l'histoire littéraire », *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, A. Colin.

PAGÈS A., 1989-90, « La lecture méthodique », *L'École des lettres* n° 4-8, pp. 3-10.

→ PAGÈS A. et PAGÈS-PINDON J., 1992 (nouvelle édition revue et augmentée), *Le Français en Seconde*, Nathan.

PETITJEAN A., 1989, « Les typologies textuelles », *Pratiques* n° 62, pp. 86-125.

PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C., 1988, « Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture », *Pratiques* n° 59, pp. 3-17.

PROPP V., 1965, trad. Derrida M. et alii, *Morphologie du conte*, Le Seuil.

RASTIER F., 1989, *Sens et Textualité* (en particulier, chapitre 3), Hachette.

REUTER Y., 1988, « L'importance du personnage », *Pratiques* n° 60, pp. 3-22.

— 1991, *Introduction à l'analyse du roman*, Bordas.

RICÉUR P., 1984, *Temps et Récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, Le Seuil.

RIFFATERRE M., 1974, « Production du récit : La paix du ménage de Balzac », *La Production du texte*, Le Seuil.

ROUGEMONT D., 1938, *L'Amour et l'Occident*, coll. 10/18, UGE.

ROULET E., 1991, « Une approche discursive de l'hétérogénéité textuelle », *Études de linguistique appliquée* n° 83, pp. 117-130.

SCHAEFFER J.-M., 1989, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Le Seuil.

TODOROV T., 1970, *Introduction à la littérature fantastique*, Le Seuil.

— 1971, *Poétique de la prose*, Le Seuil.

— 1978, *Les Genres du discours*, Le Seuil.

TOMACHEVSKI B., 1966, trad. Todorov T., « Thématique », *Théorie de la littérature*, Le Seuil.

WEINRICH H., 1989, « Structures narratives du mythe », *Conscience linguistique et lectures littéraires*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

ZÉRAFFA M., 1976, *Roman et Société* (en particulier, chapitre 3 : « Le mythique et le romanesque »), PUF.

ZUMTHOR P., 1972, *Essai de poétique médiévale*, Le Seuil.

DEUXIÈME PARTIE, CHAPITRE 4

ADAM J.-M., 1992, *Les Textes : types et prototypes* (chapitre 3), Nathan.

ADAM J.-M. et DURRER S., 1988, « Les avatars rhétoriques d'une forme textuelle : le cas de la description », *Langue française* n° 79, pp. 5-23.

BARTHES R., 1964, « Littérature objective », *Essais critiques*, Le Seuil.

— 1968, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* n° 8. Texte repris en 1977 dans *Poétique du récit*, coll. Points, Le Seuil, et en 1985 dans *L'Aventure sémiologique*, Le Seuil.

— 1968, « L'effet de réel », *Communications* n° 11, Le Seuil. Texte repris en 1982 dans *Littérature et Réalité*, coll. Points, Le Seuil.

BOISSINOT A., 1992, *Les Textes argumentatifs* (en particulier, chapitre 5 : « Texte argumentatif et genres littéraires »), coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.

GENETTE G., 1969, « Frontières du récit », *Figures II*, Le Seuil.

HAMON Ph., 1981, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette.

MOLINIÉ G., 1986, *Éléments de stylistique française* (en particulier, pp. 164-165, pp. 174-177), PUF.

PETITJEAN A., 1987, « Fonctions et fonctionnements de la description représentative : l'exemple des paysages », *Pratiques* n° 55, pp. 61-88.

RICARDOU J., 1967, *Problèmes du nouveau roman*, Le Seuil.

— 1978, *Nouveaux Problèmes du roman*, Le Seuil.

DEUXIÈME PARTIE, CHAPITRE 5

ADAM J.-M., 1992, *Textes : types et prototypes* (chapitre 7), Nathan.

BÉNICHOU P., 1970, *Morales du grand siècle*, coll. Idées, Gallimard.

BOISSINOT A., 1987, « Lectures typologiques du Cid », *Le Français aujourd'hui* n° 79, pp. 67-71.

CHARVET P., GOMPERTZ S., MARTIN E., MORTIER D., POUILLON C., 1979, *Pour pratiquer les textes de théâtre*, De Boeck-Duculot.

COUTON G., 1984, *Corneille et la tragédie politique*, PUF.

DORT B., 1972, *Corneille dramaturge*, L'Arche.

DOUBROVSKY S., 1970, *Corneille et la dialectique du héros*, Gallimard.

GENETTE G., 1979, *Introduction à l'architexte*, Le Seuil.

GIRARD G., OUELLET R., RIGAUT C., 1986, *L'Univers du théâtre*, PUF.

KIBÉDI VARGA A., 1988, « Scènes et lieux de la tragédie », *Langue française* n° 79, pp. 82-95.

LARTHOMAS P., 1980, *Le Langage dramatique*, PUF.

MONOD R., 1977, *Les Textes de théâtre*, coll. Textes et non-textes, CEDIC.

PAVIS P., 1980, *Dictionnaire du théâtre*, Éditions Sociales.

PRIGENT M., 1986, *Le Héros et l'État dans la tragédie de Pierre Corneille*, PUF.

RYNGAERT J.-P., 1991, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Bordas.

SCHERER J., 1983, *La Dramaturgie classique en France*, Nizet.

UBERSFELD A., 1977, *Lire le théâtre*, Éditions Sociales.

- 1991, *L'École du spectateur*, Éditions Sociales.
 WEINRICH H., 1989, « L'honneur presque oublié », *Conscience linguistique et lectures littéraires*, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

DEUXIÈME PARTIE, CHAPITRE 6

- ADAM J.-M., 1992, *Les Textes : types et prototypes* (chapitre 4), Nathan.
 BARTHES R., 1985, « L'ancienne rhétorique », *L'Aventure sémiologique*, Le Seuil.
 BELLENGER L., 1989, *La Persuasion*, PUF.
 BOISSINOT A., 1992, *Les Textes argumentatifs*, coll. Didactiques, Bertrand Lacoste/CRDP de Toulouse.
 DUCROT O., 1984, *Le Dire et le Dit*, Éditions de Minuit.
 GUESPIN L., 1971, « Problématique des travaux sur le discours politique », *Langages* n° 23, pp. 3-24.
 KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'Implicite*, A. Colin.
 — 1988, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, A. Colin.
 LARTHOMAS P., 1980, *Le Langage dramatique*, PUF.
 MAINGUENEAU D., 1990, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas.
 — *Nouvelles Tendances en analyse du discours*, Bordas.
 MARCELLESI J.-B., 1971, « Éléments pour une analyse contrastive du discours politique », *Langages* n° 23, pp. 25-56.
 OLÉRON P., 1987, *L'Argumentation*, PUF.
 — 1991, *Introduction à la rhétorique*, PUF.
 PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L., 1988 (5^e édition), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Éditions de l'université de Bruxelles.
 PLANTIN C., 1990, *Essais sur l'argumentation*, Éditions Kimé.
 REBOUL O., 1986, *La Rhétorique*, PUF.

TROISIÈME PARTIE, CHAPITRE 7

- ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J., LANGLADE G., 1992, *La séquence didactique-en français*, coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.
 JORDY J., 1991, *Le groupement de textes*, coll. Savoir et Faire, MAFPEN/CRDP de Toulouse.
 Rapport du jury de l'agrégation interne de Lettres Modernes, « Épreuve de composition à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs », 1989, 1990, 1991, CNDP.
 TOURNAND J.-C., 1984, *Introduction à la vie littéraire du XVI^e siècle*, Bordas.

TROISIÈME PARTIE, CHAPITRE 8

- BARTHES R., 1964, « Le dernier des écrivains heureux », *Essais critiques*.
 JORDY J., 1991, *Le groupement de textes*, coll. Savoir et Faire, MAFPEN/CRDP de Toulouse.
 GOLDZINK J., 1971, *Roman et Idéologie dans CANDIDE*, Cahiers du Centre d'Études et de Recherches Marxistes.
 — 1989, *Candide*, coll. Texte et Contextes, Magnard.
 PETITJEAN A., 1988, Approches du « conte philosophique » à partir de l'exemple de *CANDIDE*, *Pratiques* n° 59, pp. 72-107.

TROISIÈME PARTIE, CHAPITRE 9

- ADAM J.-M., 1989, *Pour lire le poème*, De Boeck-Duculot.
 CHÉDOZEAU B., 1989, *Le Baroque*, Nathan.
 DELOFFRE F., 1986, *Le Vers français*, SEDES.
 DESSONS G., 1991, *Introduction à l'analyse du poème*, Bordas.
 FONTANIER, 1968, *Les Figures du discours*, Flammarion.
 JAFFRÉ J., 1984, *Le Vers et le Poème*, Nathan.
 LEMAITRE H., 1965, *La Poésie depuis Baudelaire*, A. Colin.
 MAZALEYRAT J., 1974, *Éléments de métrique française*, A. Colin.
 MÉNAGER D., 1968, *Introduction à la vie littéraire du XVI^e siècle*, Bordas.
 PAGÈS A., PAGÈS-PINDON J., 1992, *Le Français en Seconde*, Nathan.
 PAYEN J.-C., CHAUVÉAU J.-P., *La Poésie des origines à 1715*, A. Colin.
 ROUSSET J., 1968, *Anthologie de la Poésie baroque française*, A. Colin.

Le champ de la didactique dans les concours de recrutement des personnels enseignants

Les différents concours – interne, externe, CAPES et agrégation, de Lettres classiques et de Lettres modernes – offrent une gamme intéressante d'épreuves où la réflexion didactique est suscitée à des titres et dans des états divers. L'agrégation interne de Lettres classiques comme de Lettres modernes prévoit à l'écrit une composition à partir de textes d'auteurs, communément appelée « épreuve de didactique ». Les CAPES réservent leur oral à une épreuve qualifiée de professionnelle.

A travers l'apparente variété des épreuves, on peut remarquer la manière très affirmée dont se dessine l'évolution de la réflexion sur la transmission des savoirs ; de la didactique à l'épreuve professionnelle, on assiste à une redistribution des pratiques allant de l'investigation épistémologique, de la genèse des concepts fondant l'analyse critique, à la mise en place de stratégies plus étroite-ment ajustées aux transformations de la société et de l'école.

A l'agrégation interne, quel que soit l'exercice demandé, les compétences requises sont clairement identifiables :

- la maîtrise des problématiques de l'écriture telle qu'elle se constitue à travers la spécificité d'un genre (par exemple la comédie), d'un type de texte (le dialogue), d'une forme (le quiproquo), dans le creuset de l'histoire littéraire (les avatars de la farce), des codes esthétiques et idéologiques (Scapin – Sganarelle – Figaro...) ;
- l'aptitude à désimbriquer ces nœuds de savoirs et à forger, en découpant, isolant, hiérarchisant ces connaissances, un objet d'étude limité (le dialogue théâtral, l'exposition) qui fonde un projet d'ensemble ;
- la capacité à transformer, grâce aux cadres de la séquence et de la séance, cet objet d'étude en objet d'enseignement produisant des apprentissages menés et évalués dans quelques grands exercices (la lecture méthodique, le commentaire composé, etc.).

A l'épreuve professionnelle des CAPES, quelle que soit l'option choisie, les candidats travaillent sur un matériau déjà constitué : une situation d'enseignement observée ou conduite, une documentation fournie par le jury (cahiers de textes, pages tirées d'un ou de plusieurs manuels...), etc. Il importe d'analyser, de confronter, de critiquer, c'est-à-dire de remonter de l'observation des réalités

pédagogiques de la classe aux présupposés des démarches mises en œuvre, et de repérer, sous l'apparente disparité des pratiques, de grands actes fondateurs : découper, intituler, libeller, questionner, hiérarchiser, finaliser, etc. Pour mener à bien de telles opérations, il faut connaître les modèles les plus usuels, les reconnaître dans la séquence présentée, et en apprécier la pertinence ; on retrouverait alors sans doute – mais la liste n'est pas exhaustive :

- pour la connaissance littéraire, les grilles de lecture et les typologies textuelles ;
- pour les activités de la classe, le couple lecture-écriture, et les grands exercices de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat ;
- pour la construction de la séquence, l'insertion dans une progression et le découpage en séances, ou l'articulation apprentissage-évaluation, ou encore la réflexion sur les pré-requis et les objectifs.

Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n° spécial 15 février 1987

I. INSTRUCTIONS

Les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. Le professeur se fonde sur ce que les élèves ont appris au collège pour les mener plus loin, avec une ambition mesurée et une permanente exigence, pour les entraîner progressivement aux exercices appropriés à leur âge et à leurs besoins, pour leur ouvrir des perspectives culturelles plus larges et les préparer à leur vie d'homme et de citoyen.

La classe de Seconde est la première année du cycle des lycées. Elle représente souvent une rupture avec les classes de collège, dans les niveaux de savoir et de savoir-faire, dans les modes et les rythmes de travail. Une telle rupture, si elle est brutale, peut être dangereuse aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan humain.

Aussi faut-il souligner également que la Seconde, restant indifférenciée, s'inscrit dans la continuité des classes de collège, qui doivent la préparer. Elle offre à tous les élèves, avant les spécialisations, une année pour mieux déterminer leur orientation future et pour se mettre en mesure de réussir dans la voie qu'ils auront choisie.

De ce double caractère découle sa spécificité : c'est une classe de transition qui impose au professeur de français de mieux armer des élèves plus mûrs qu'au collège. Il y parviendra, aussi bien dans le domaine de la langue que dans celui de la culture, en consolidant les acquis antérieurs, en s'efforçant d'étendre et de structurer les connaissances, de fournir les moyens et les instruments les plus efficaces ; en faisant acquérir des méthodes de travail et en rendant plus conscient des finalités, pour que soient perçus l'intérêt et l'utilité des exercices quotidiens ; en aidant chacun à découvrir ses capacités ; en conduisant peu à peu à une autonomie mieux maîtrisée.

Cette tâche est difficile, car il est indispensable, étant donné les différences qui existent à l'intérieur d'une même classe, entre les élèves, que cette diversité soit prise en compte dans toutes les formes de l'enseignement du français. Mais il est essentiel qu'au moment où il s'agit d'orienter progressivement vers l'une ou l'autre des séries de Première et de Terminale, le professeur de lettres joue pleinement son rôle, pour que le choix se fasse dans la clarté et donne à chacun ses chances de réussite.

A. Pratique raisonnée de la langue. Communication et expression

Par la pratique et l'étude de la langue, des différents types de discours qui la vivifient constamment et des règles qu'elle se donne, on apprend à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être mieux compris.

Cette pratique et cette étude accroissent les capacités individuelles, favorisent les relations sociales et la connaissance du monde. Elles peuvent aussi satisfaire et développer le goût de la parole orale et écrite, et le sens esthétique.

Étant donné l'orientation actuelle des études linguistiques et littéraires d'une part, l'évolution de la société, la spécialisation des tâches et la multiplication des échanges oraux et écrits d'autre part, les questions relatives à la communication et à l'expression prennent aujourd'hui une importance accrue.

On procède au lycée, et particulièrement en classe de Seconde, aux révisions nécessaires, en s'assurant chaque fois de la solidité des acquis. On n'hésite pas à reprendre l'étude de la morphologie, de la syntaxe et de l'orthographe entreprise à l'école et au collège avec les choix, les compléments et les approfondissements opportuns. On continue de porter au vocabulaire, surtout au vocabulaire abstrait, la plus grande attention : accroissement méthodique du nombre de mots connus, recherche du sens des mots dans leurs différents emplois et des mots pertinents selon les situations et les contextes. Les mots nouveaux sont quelquefois nécessaires, mais on s'exerce à éviter l'usage abusif de substantifs techniques ou scientifiques dans des domaines où ils ne conviennent pas. On se rappelle que les mots du langage général (ou « commun »), c'est-à-dire non spécialisé, peuvent se charger, selon le contexte dans lequel ils sont employés, de nuances et d'un pouvoir d'évocation qui leur donne des résonances variables selon les individus ou les groupes et une portée sociale ; c'est notamment le cas dans les textes littéraires. L'effort d'exactitude pour déterminer le sens d'un mot et ce qu'il peut évoquer (dénotation et connotation) est éminemment formateur et enrichissant : il faut y entraîner et y associer tous les élèves.

Sans méconnaître la pluralité des points de vue linguistiques et l'intérêt méthodologique de cette pluralité, on s'attache à une conception active et vivante de la langue, à ce que l'on appelle le discours, à la parole et au dialogue. Une telle perspective permet d'unir plus aisément la théorie et la pratique, qu'il s'agisse de manier la langue pour en découvrir les usages, d'analyser ou de produire un texte ; elle permet aussi de mieux coordonner les différentes activités de l'enseignement des lettres.

On assure la connaissance des éléments et des structures de la phrase, unité du discours, et on développe progressivement l'étude du texte commencée à l'école et au collège. On appellera texte toute production écrite ou orale qui met la langue en œuvre, c'est-à-dire toute production du discours. Le texte dépasse généralement le cadre de la phrase.

La rhétorique ancienne, qui était celle de l'orateur et de l'écrivain, distinguait, dans l'étude et la production des textes, l'invention – ou recherche des idées –, la disposition – que nous appellerions plutôt composition et plan – et l'élocution – c'est-à-dire l'expression et le style. Cette distinction garde son intérêt. La « disposition » est très importante : saisir ou établir dans un texte ce que l'on appelle la suite des idées exige l'attention à tout ce qui le constitue (forme et sens), et cette démarche, qui répond à l'étymologie du mot « texte », a une valeur pédagogique profonde.

La rhétorique moderne renouvelle cette étude. Elle concerne à la fois l'auteur et le lecteur. Elle procède à une analyse plus systématique des moyens par lesquels s'enchaînent les phrases. Surtout, elle s'interroge sur les conditions dans lesquelles un texte oral ou écrit est produit et reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les différents types de textes, qu'elle permet de mieux distinguer et définir. Elle fournit des appuis à l'étude des textes littéraires.

Les notions théoriques éclairent la pratique ; la maîtrise de la langue exige une réflexion sur la langue et ses emplois, qui contribue à l'enrichissement mutuel de la

pensée et de l'expression. On initie les élèves à la production de différents types de textes. On leur apprend les modes de communication et d'expression dont ils auront besoin, oralement ou par écrit, dans leurs études, dans leur profession, dans leur vie personnelle et sociale, selon les situations, les destinataires, la matière et les objectifs. On les prépare aux exercices choisis pour le baccalauréat mais en insérant ceux-ci dans l'ensemble des exercices et dans une progression régulière : si l'examen est un stimulant précieux, résumer ou commenter un texte, composer sur un sujet donné sont des opérations d'une utilité générale.

La pratique raisonnée de la langue et la production de textes variés sont un objet de l'enseignement du français au même titre que l'étude de la littérature. On distinguera ces deux objets pour donner sa place à chacun d'eux, mais on n'oubliera pas qu'ils sont complémentaires et on les éclairera l'un par l'autre. L'étude de la langue inclut celle de ses emplois littéraires, les textes littéraires offrent une matière remarquablement variée pour des travaux écrits et oraux. Ces deux aspects de l'enseignement du français ont en commun la notion de texte, le souci de l'ordre et de la composition, de l'expression exacte et pertinente. Ils peuvent se conjuguer en ce dernier domaine : la lecture d'un bon texte documentaire invite à la netteté et à la rigueur, les lectures littéraires peuvent préserver d'un emploi sans nuances de la langue et de l'abus des jargons qui sclérosent la pensée et les relations humaines. Dans l'ordre des contenus, les deux activités contribuent à nourrir l'esprit ; cela importe d'autant plus qu'à l'âge où ils entrent en Seconde les élèves, contrairement à une opinion vaine, sont heureux de trouver, pour leurs travaux et leur réflexion, des matériaux solides dans les documents et les textes qu'ils étudient.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français valent pour tous les élèves, et ils ne doivent pas entraîner des pratiques cloisonnées ou exclusives, qui seraient contraires à la nature même de cet enseignement et à l'intérêt de la plupart des élèves. Mais le professeur réserve plus particulièrement une partie de l'horaire, qu'il détermine lui-même selon les besoins de sa classe, aux exercices de communication et d'expression indiqués dans le programme¹. Cette partie de l'horaire ne doit pas être consacrée seulement aux comptes rendus des devoirs. Elle peut donner lieu à des travaux par effectifs partiels.

B. L'étude des textes

1. Choix des textes

Le professeur de Seconde, soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité, donne aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due.

Des textes non littéraires, à condition qu'ils soient substantiels, bien composés et bien rédigés, fournissent aux élèves l'occasion de réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique. Les élèves s'initient de cette manière aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression et apprennent à aborder les textes en les considérant comme des formes significatives.

¹ Elle pourrait être de l'ordre de deux heures hebdomadaires, étant entendu que l'enseignement du français dans une classe est confié à un seul professeur.

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les élèves apprennent à mieux lire tous les textes. C'est en classe de Seconde que se joue l'accès décisif à la littérature : le rôle du professeur est, à cet égard, déterminant ; il a la responsabilité de susciter chez tous les élèves le goût pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt durables pour la littérature.

Il est naturel que la littérature française ait une place de choix. Le professeur de Seconde s'attache tout particulièrement à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècles. Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, notamment du XX^e siècle : ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des adolescents.

Le professeur de Seconde tient compte de la diversité des groupes sociaux français et étrangers vivant en France. Il poursuit l'effort entrepris au collège pour favoriser la rencontre et le dialogue entre des cultures différentes, en proposant éventuellement des textes écrits en français par des auteurs étrangers.

Il donne une place aux œuvres étrangères passées ou contemporaines : le détour par d'autres littératures permet de mieux situer notre littérature et offre à chacun la possibilité d'enrichir sa culture.

2. Perspectives de lecture

a) L'éclairage historique

La réflexion critique des élèves ne saurait s'exercer efficacement si l'on ne développe pas simultanément leur conscience historique. Une mise en perspective historique donne une assise plus ferme à leurs connaissances, une cohérence plus forte à leur culture et leur permet de mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui.

En insistant, dans les classes de Seconde, sur les auteurs et les textes des XVI^e et XVII^e siècles, tout en ne retenant que les œuvres ou les pages les plus significatives et les plus accessibles, l'on redonne aux élèves le sens de la continuité historique, faite de crises, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes. A cet effet, le professeur propose une histoire littéraire chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages.

Outre les repères historiques précis, il convient d'évoquer l'environnement humain et culturel, voire la vie quotidienne, autant que les circonstances économiques et politiques, sans négliger les codes et les conventions littéraires de l'époque. L'éclairage historique situe l'œuvre ou le texte, à quelque époque qu'ils appartiennent, dans leur temps et leur espace propres, et fait comprendre dans quelles conditions ils ont été produits et reçus.

C'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire. En interrogeant la représentation et l'interprétation explicites ou implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience.

b) La référence aux formes et aux genres littéraires

Il existe de nombreux principes de classification des textes. Mais dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre,

poésie, etc.), est essentielle. Elle permet aux élèves de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre, pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu.

c) Les relations avec les arts plastiques, l'image et la musique

La formation littéraire s'enrichit par une certaine connaissance de l'histoire des arts plastiques et de la musique. L'étude des œuvres artistiques, faite en liaison avec celle des œuvres littéraires, est utile si l'on veut comprendre l'esprit d'une époque (par exemple, la Renaissance), ou définir les critères d'une esthétique (par exemple, le baroque). Au-delà de ces rapprochements, l'observation d'un tableau figuratif ou abstrait contribue à l'éducation du regard et de la sensibilité.

Le professeur de lettres prend en compte, en liaison avec les professeurs des disciplines artistiques, la présence et l'importance des images dans la culture d'aujourd'hui. Il prolonge et approfondit les connaissances acquises au collège dans ce domaine. Les élèves peuvent, par exemple, exercer leur réflexion critique sur le rôle de l'image dans la presse, s'initier aux formes et aux techniques d'expression dont use le réalisateur de cinéma ou de télévision. À partir de quelques séquences, le professeur familiarise ses élèves avec les éléments qui conditionnent l'expressivité de l'image (cadrage, plans, angles de prises de vue, travelling, éclairage, etc.) ou bien il montre comment l'art du montage crée le rythme d'un film et donne une vision du monde. L'analyse critique de l'adaptation cinématographique ou télévisuelle d'un roman met en évidence la spécificité de chaque langage et rend les élèves plus capables de mesurer les pouvoirs et les effets de ces différents modes d'expression.

d) L'éducation civique

Le professeur ne néglige pas d'utiliser l'étude des textes pour enrichir, approfondir et affermir la réflexion des élèves sur les principes, sur les réalités de la vie sociale, politique et civique et sur leurs représentations. Ces textes sont de nature diverse. Un article de la presse quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle, telle page du *Journal officiel*, un document statistique constituent, autant qu'une œuvre ou une page littéraire, une source de réflexion sur les structures et le fonctionnement de la société.

Une représentation théâtrale, un film, voire un fait divers, suscitent, à l'occasion, un court débat sur les droits et les devoirs du citoyen, ou de l'homme en général.

Le professeur rappelle, ou précise, quand il le juge utile ou nécessaire, les notions qui permettent de mieux comprendre les institutions politiques et judiciaires, la vie sociale et la vie économique. Les textes littéraires à cet égard fournissent une riche matière, souvent avec un recul historique qui stimule la réflexion.

L'élève de Seconde sera progressivement conduit à mieux cerner les relations complexes entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie.

3. Méthode

a) Œuvres intégrales et groupements de textes

Le professeur choisit, selon les indications du programme, les textes qu'il considère comme le mieux adaptés aux besoins, aux capacités et aux intérêts de ses élèves.

L'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales : le

professeur s'applique à les faire découvrir sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) de manière à en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée.

Cependant les extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à la lecture des œuvres intégrales, comme supports d'analyse d'une question d'ordre littéraire, d'un thème, d'une modalité d'expression, comme jalons d'un aperçu historique. Le professeur s'attache à les rassembler et à les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne soient ni factices ni arbitraires. Il ne propose qu'exceptionnellement un texte à l'état de fragment isolé.

b) Qu'est-ce qu'une lecture méthodique ?

C'est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

Les différents types de textes, littéraires ou non, appellent des méthodes différentes de lecture, qui s'élaborent au cours du travail même. Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme d'habitude explication.

1) Ce qu'elle refuse : 1. elle rejette la paraphrase ; 2. elle ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte ; 3. elle n'attribue pas à l'auteur, *a priori*, une intention ; 4. elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés ; 5. elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

2) Ce qu'elle tend à mettre en œuvre : 1. l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe ; lexique, champ lexical, champ sémantique ; énoncé et énonciation ; images, métaphores et métonymie ; modalités d'expression, effets stylistiques ; structures apparentes et structures profondes) ; 2. l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte (convergences et divergences) ; 3. l'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas, en clair, le texte ; 4. la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ; 5. la constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question. L'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture, mais on leur apprend à motiver et à nuancer leurs jugements.

L'on veille, à chacune de ces étapes, à tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres.

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte. Si elle doit éviter les excès du formalisme, elle doit aussi se garder de toute imprécision : le professeur de Seconde veille à faire acquérir progressivement à ses élèves un vocabulaire exact et pertinent, outil nécessaire de l'analyse.

L'exercice ainsi conçu, qui demande du temps et qui suppose un travail de longue haleine, entraîne les élèves à une plus grande autonomie devant un texte. Le professeur peut, à l'occasion, leur demander d'examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite alors à se poser les questions suivantes : « de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? où ? quand ? comment ? » Ces questions appellent des réponses précises qui s'appuient sur le texte et qui s'organisent peu à peu en vue d'une lecture cohérente. Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps

imparti, examen d'un texte court), n'est pas différente par nature de la lecture méthodique précédemment décrite.

Les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle, mais l'envie même d'écrire.

C. Méthode et formation générale

La classe de Seconde impose à chaque élève une part de plus en plus grande d'initiative dans son travail ; un apprentissage systématique des méthodes doit lui permettre d'accéder peu à peu à l'autonomie. Dans cet apprentissage, le professeur de français joue un rôle important.

Comme tous les professeurs, il habitue et, au début, aide l'élève à organiser son emploi du temps personnel, en répartissant de façon équilibrée l'ensemble des travaux à effectuer, sans négliger les moments nécessaires de liberté (loisirs, sports, lecture, etc.).

Plus spécialement et dans son domaine, il l'incite à travailler d'une manière efficace. Il lui apprend à se servir mieux des instruments qui sont à sa disposition (manuels, dictionnaires, grammaires, etc.), à prendre des notes (en classe, à la bibliothèque, au C.D.I.), à constituer des fichiers, à se documenter (où et comment choisir les ouvrages d'information ; comment, dans ces ouvrages, repérer ce qui peut être utile). Il l'initie aux différentes manières de travailler (seul ou en groupe, en classe ou à la maison, en une ou plusieurs fois, librement ou en temps limité). Il lui montre comment on prépare, comment on conduit, comment on achève les divers types d'exercices.

Pour soutenir les élèves dans leur effort, il s'applique, durant chaque séance, à les rendre conscients de la démarche qui permet d'aboutir à telle découverte ou à tel résultat : présenter un corrigé achevé peut sans doute être utile, mais il est plus nécessaire encore d'éclairer la manière d'approfondir la lecture d'un texte, la manière de conduire une recherche, d'élaborer une réflexion, d'ordonner et de rédiger une démonstration, et cela en le faisant d'abord avec les élèves.

Même si chaque exercice a sa fin en soi, tous concourent à une formation générale de l'esprit à laquelle le professeur de lettres apporte sa contribution. Il enseigne à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à ordonner les connaissances et les idées avec un souci constant de cohérence et de clarté ; il éduque le jugement et l'esprit critique. Il montre comment parvenir à l'abstrait sans jamais négliger le concret, qui en est à la fois le principe et le garant ; il forme à l'analyse et à la synthèse. Il développe le souci d'exactitude dans la parole et dans l'écriture : le retour constant au texte ou au document qui légitime l'affirmation, l'attention à la suite des idées, le choix difficile du mot juste exercent à la rigueur et à l'honnêteté intellectuelle.

Cette formation, s'adressant à la fois à l'intelligence, à l'imagination et à la sensibilité, unit précision et finesse ; elle est indispensable pour donner accès à une culture véritable. Celle-ci n'est pas un ornement gratuit : elle dispose à penser et à agir avec une attitude de curiosité et d'accueil. Fondée sur une connaissance personnelle et exacte des hommes et des sociétés d'autrefois et d'aujourd'hui, elle est la condition nécessaire de la vie et de la liberté de l'esprit.

D. Progression et objectifs

Il convient d'établir une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont. Elle les aide à consolider les savoirs et les savoir-faire antérieurs comme à en acquérir de nouveaux. Si cette progression est soigneusement ménagée, elle évite une rupture brutale dans le passage du collège au lycée et sauvegarde sur les points essentiels la continuité et la cohérence nécessaires. Elle permet de mieux résoudre la contradiction qui existe entre l'hétérogénéité des élèves et l'ambition de les voir atteindre le niveau du baccalauréat.

La progression doit être organisée méthodiquement. On accueille les élèves avec leurs lacunes et leurs acquis dont on dresse un bilan. On tâche d'évaluer avec précision le niveau de la classe et de chacun de ceux qui la composent. Il est bon au départ de ne pas se hâter, de ne pas étudier dès les premières semaines des questions trop austères, des textes trop difficiles, et de ne pas traiter des sujets empruntés aux *Annales* du baccalauréat. C'est au fil d'un apprentissage de deux ans que les élèves doivent progresser de façon décisive dans la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition des méthodes indispensables notamment pour se préparer à l'épreuve anticipée de français.

Ainsi, en Seconde, à propos de l'étude de la langue et des exercices écrits et oraux, les Instructions et le Programme indiquent les orientations et fournissent des matériaux en vue d'un enseignement cohérent et substantiel. Le professeur établit la progression qui lui paraît convenable, avec les choix et les priorités qu'exigent les besoins des élèves ; il associe la théorie et la pratique, en allant du simple au complexe ou du complexe au simple, et en procédant par approfondissements successifs. Il s'assure à chaque étape que les acquisitions sont solides. Le programme peut suggérer, mais ne constitue pas une progression ; la présentation de matériaux nombreux y est nécessairement successive, mais plusieurs d'entre eux sont généralement à utiliser ensemble pour un même exercice.

Dans la formation d'une culture, la lecture des œuvres joue un rôle essentiel : pour aborder celles-ci, le professeur de Seconde choisit l'ordre qui permet à ses élèves de tirer de leur rencontre avec le texte le plus de plaisir et de profit. Par exemple, sans méconnaître la nécessité de privilégier le *xvi^e* et le *xvii^e* siècle, il peut ne pas commencer par eux et, s'il a le sentiment que cette démarche est mieux adaptée à sa classe, retenir d'abord des textes du *xix^e* ou du *xx^e* siècle, ou des textes non littéraires, et ne faire appel qu'ensuite aux œuvres moins proches de ses élèves ou plus difficiles d'accès.

Dans la perspective de l'épreuve anticipée, une longue patience est nécessaire pour maîtriser les exercices délicats qu'elle propose et qu'on découvre en Seconde, pour apprendre à faire une lecture méthodique ou une composition française. On part de ce qui est déjà connu et on explicite au fur et à mesure les techniques que l'on utilise. Pour le résumé par exemple, on s'assure que les élèves savent prendre des notes, construire un paragraphe, souligner par des repères précis les articulations d'un raisonnement. S'agissant du commentaire composé, on s'appuie sur la lecture méthodique du texte (voir B, 3, b) pour dégager et organiser les éléments d'un tel commentaire. Si donc l'allure doit être d'abord modérée, le professeur peut ensuite, quand les progrès et la cohésion de la classe le permettent, aller plus vite. Il faut assurer une progression qui rende plus aisée et plus sûre, le jour venu, l'orientation dans les séries spécialisées de Première. Le professeur, en réalisant son projet pédagogique, tient compte du rythme et des étapes de cette progression pour pouvoir, le cas échéant, accélérer ou ralentir.

Seule peut être efficace en Seconde une pédagogie différenciée qui fonde son action sur le bon usage de la durée. Les élèves menés à un train trop rapide acquerraient des connaissances superficielles et comme plaquées qui, n'étant pas assimilées, ne sauraient nourrir une culture véritable. Le professeur, attentif à tous et à chacun, doit donc imprimer le rythme qui, à un moment donné, convient le mieux à la classe. Celle-ci, devenant peu à peu plus homogène, pourra atteindre plus aisément les objectifs qui lui sont assignés.

On peut se proposer, comme objectifs essentiels à atteindre à la fin de la classe de Seconde, de conduire l'élève à : 1) savoir prendre des notes, les classer, les utiliser ; 2) savoir définir une situation de communication, une question à traiter ; 3) savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience ; 4) savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre ; 5) savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites et implicites ; 6) savoir résumer oralement et par écrit un débat, un texte que l'on a lu, ou entendu, ou composé soi-même ; 7) savoir repérer un type de texte et définir son statut ; 8) savoir poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire ; 9) savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire ; 10) savoir situer exactement dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.

II. PROGRAMME

A. Pratique raisonnée de la langue.

Communication et expression

1. Notions et principes

On se reportera à la partie correspondante des instructions et du programme pour l'enseignement du français dans les classes de collège afin de procéder aux révisions et aux reprises nécessaires. Les notions et les principes n'ont pas pour but la théorie ; ils sont destinés à éclairer la pratique.

• *Communication et expression*

Signes et codes. La communication verbale. Langage et langues.

Les fonctions du langage. Le langage et la personne. Le langage et la société.

Les actes de parole. Langue et discours. Énonciation et énoncé. Le dialogue. L'oral et l'écrit. La phrase et le texte.

Intelligibilité, grammaticalité, acceptabilité. La notion d'usage. La notion de norme.

• *Maniement et connaissance de la langue*

Applications pratiques de données phonétiques ; la prononciation, les liaisons. L'intonation.

Emploi raisonné des principaux systèmes morphologiques.

Emploi raisonné des principales catégories syntaxiques : phrase simple et phrase complexe, fonctions syntaxiques, classes de mots (notamment le nom et le verbe) ; juxtaposition, coordination, subordination.

Étude du vocabulaire (lexicologie). Syntaxe et sémantique. Sens lexical et sens contextuel ; la polysémie ; sens propre et sens figuré ; les principales figures ; dénotation et connotation. Synonymie et antonymie. Homonymes et paronymes. Lexique général (ou « commun ») et lexiques spécialisés. Lexique de la vie affective ; lexique

de la pensée conceptuelle ; lexique des activités sociales, économiques, politiques ; lexique des sciences, des techniques, des arts ; lexique des études littéraires. Champs lexicaux et champs sémantiques. Observation comparée de divers types de dictionnaires : notions de lexicographie.

Consolidation de la connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale. L'accentuation. La ponctuation ; la ponctuation et l'intonation ; rôle logique et rôle stylistique de la ponctuation.

Aperçus sur l'histoire de la langue. La vie des mots : étude diachronique des sens et des formes, étymologie, emprunts, néologismes. Les changements dans la syntaxe et les types de phrase. Influence de l'évolution de la société et des savoirs.

Réflexion critique sur la manière dont les faits de langue sont désignés par la terminologie.

De la phrase au texte. L'enchaînement des phrases et la cohérence du texte : mots de liaison, notamment les adverbes et les conjonctions ; mots de reprise (pronoms, déterminants, substituts lexicaux) ; emploi des temps du verbe ; éléments repris et éléments nouveaux d'une phrase à l'autre : thème et développement (on dit aussi « propos » ou « rhème ») ; relation entre l'ordre des mots et l'enchaînement des phrases.

• *Rhétorique et stylistique*

La rhétorique ancienne et la rhétorique moderne (voir Instructions, A).

Situations d'énonciation. Communication orale et communication écrite. L'auteur, le destinataire, la matière, l'objectif du message. Les deux premières et la troisième personne. L'expression du lieu ; l'expression du temps, notamment par le verbe (discours et récit). Style direct, style indirect, style indirect libre. L'explicite et l'implicite.

Les types de textes : narratif, descriptif, documentaire, didactique, argumentatif, démonstratif, oratoire, polémique, etc. La parole et l'action.

Les sources de l'invention : le savoir et l'expérience, la lecture, la documentation, l'histoire, les exemples, les lieux communs.

La composition, comme moyen de présentation et comme stimulant de la réflexion et de l'invention.

L'expression. La notion de style ; le style et la personne ; le style et l'époque. Les registres de langue. Le choix des mots, l'ordre des mots ; structure et longueur de la phrase, du paragraphe. Les types et les formes de phrase ; emploi de la phrase dite nominale. Les divers tons (laudatif, péjoratif ; comique, ironique, humoristique ; dramatique, pathétique, tragique). Nuances et modalités de la phrase et du texte. Les images, les figures, les sonorités, les rythmes.

Les langages littéraires ; aperçus sur les genres littéraires, leurs caractéristiques et leur évolution (en liaison avec l'étude des textes).

• *L'usage poétique de la langue*

La prose et la poésie. Les langages poétiques.

Éléments de métrique française ; le rythme.

Les principaux types de vers ; les vers libres.

Les sonorités : rimes, assonances, allitérations.

Le vers et le poème. Le groupement des vers selon le mètre et selon la rime. La strophe. Les refrains. Les poèmes à forme fixe.

Aperçus sur les genres poétiques : l'épopée ; le lyrisme, la chanson ; la poésie dramatique, l'opéra.

2. Exercices

• Les conditions et les modes de communication et de l'expression

Reconnaître les éléments constitutifs d'une situation de communication, identifier le locuteur ou l'auteur, le ou les destinataires (présents ou absents), afin de comprendre et d'être compris.

Déterminer, reconnaître ou éventuellement faire connaître les objectifs du message : exprimer des faits, des idées, des sentiments – informer, expliquer, argumenter, démontrer, persuader, inciter à une action, chercher à tromper, réfuter, questionner, etc.

Définir la ou les questions posées ou à poser.

Chercher, inventorier, définir les éléments mis en œuvre ou à mettre en œuvre. Découvrir ou établir le classement, l'organisation des éléments en fonction des questions posées et en vue d'une solution ou d'une conclusion. Sens exact des mots, cohérence du propos. Analyse et synthèse.

Déterminer le registre de langue (familier, courant, soutenu) adopté ou à adopter selon la situation, les destinataires, la manière, l'objectif (choix du vocabulaire et de la syntaxe appropriés). Usage des formules de relation sociale.

La présence éventuelle dans le texte du locuteur ou de l'auteur ; l'emploi de la première personne. Objectivité et subjectivité.

Les nuances de l'expression et de la pensée (pour renforcer, insister, atténuer, relativiser ; affirmer, mettre en doute ; apprécier, etc.).

Différences et interférences entre l'écrit et l'oral.

A l'oral : respecter les conditions indispensables à toute communication orale (netteté de la voix, du débit, de la construction des phrases et de leur enchaînement – écoute attentive, prise et utilisation de notes – reprise des idées pour dégager l'essentiel et faire le point – respect du tour et du temps de parole, de la question à traiter – usage des documents écrits ou audiovisuels – usage du geste).

A l'écrit : nature et qualité de la graphie, de la disposition matérielle – respect de l'orthographe (y compris l'accentuation), de la ponctuation – saisir ou établir avec rigueur les relations temporelles ou logiques – citer avec pertinence et exactitude.

• Exercices oraux

Exercices d'élocution (lecture expressive, récitation, interprétation théâtrale, etc.) avec l'aide éventuelle du magnétophone.

Restitution d'un message.

Lecture commentée d'un document, d'un texte littéraire, d'une façon suivie ou selon des points de vue méthodiquement définis.

Jeux de rôles (accueil, information, entretien téléphonique, etc.).

Exposé, discussion, débat.

• Exercices écrits

Rédaction de documents pratiques (lettres, plans, questionnaires, fiches, etc.).

Résumé d'un texte ; rapport, note de synthèse pour présenter l'état d'une question, la conclusion d'une recherche, le contenu d'un dossier (dégager l'essentiel et ses articulations, reconnaître le type de texte, les objectifs et les intentions de l'auteur ou des auteurs, pour donner une représentation abrégée sans modifier l'esprit).

Exercices de composition sur des sujets variés, notamment, à partir de textes, sur des thèmes littéraires : recherche des documents et des exemples, des idées ; classement et enchaînement des arguments ; construction et rédaction d'un paragraphe,

d'une suite de paragraphes, agencement net des parties (en nombre variable) du développement ; introduction, transitions, conclusion ou amorce de conclusion.

• Exercices mixtes

Compte rendu d'un débat organisé en classe, d'un exposé, d'une conférence, d'un entretien, etc.

Commentaire d'un document écrit, visuel ou sonore.

Revue de presse.

Recherche critique d'une information.

Constitution et présentation d'un dossier.

• Remarques

1. L'apprentissage de la communication et de l'expression exige, pour être efficace, bien plus que l'enseignement de simples recettes techniques. On usera avec discernement des exercices qui revêtent un caractère mécanique ou répétitif. Quels que soient les supports auxquels on aura recours (textes, bandes magnétiques, images, diapositives, films, vidéo-cassettes, etc.), on veillera à ce que leur contenu offre de réels motifs d'intérêt pour des jeunes gens qui vont atteindre leur majorité légale ; il en sera de même pour les sujets d'exposé, de discussion, de débat.

2. On distinguera l'apprentissage de la communication et de l'expression et l'étude des textes littéraires, non pour les séparer, mais pour les définir plus nettement par leur relation et pour les coordonner.

3. Parmi les exercices indiqués, plusieurs préparent déjà aux épreuves écrites et orales du baccalauréat.

4. On considérera tous les exercices comme des moyens destinés à développer les savoirs et les savoir-faire des élèves, à former leur esprit et leur personne. On graduera les exercices selon leur degré croissant de complexité et d'abstraction et suivant le progrès des capacités et de l'autonomie des élèves.

B. Textes

1. Étude chronologique des auteurs français du XVI^e et du XVII^e siècle

Elle s'organisera autour d'œuvres intégrales ou de groupements de textes. On s'attachera principalement aux œuvres ou aux auteurs les plus significatifs, en restant toujours à la portée des élèves.

Pour Montaigne et Pascal, on ne retiendra que les pages les plus accessibles, on pourra compléter leur étude dans une classe ultérieure.

Parmi les œuvres intégrales, on choisira au moins une œuvre dramatique du XVII^e siècle. Par exemple : Corneille : *L'Illusion comique*, *Cinna*, *Rodogune*. – Molière : *L'École des femmes*, *Le Tartuffe*, *Amphitryon*. – Racine : *Britannicus*, *Bérénice*, *Bajazet*.

2. Étude d'ensemble d'un roman (ou d'un conte ou d'une nouvelle) du XIX^e siècle, choisi, par exemple, dans la liste suivante : Balzac : *Eugénie Grandet*, *Fer-ragus*, *Une ténébreuse affaire*. – Chateaubriand : *Atala*. – Flaubert : *Madame Bovary*. – Gautier : *Contes fantastiques*. – Hugo : *Le Dernier Jour d'un condamné*, *Notre-Dame de Paris*. – Maupassant : *Une vie*, *Bel-Ami*, *Le Horla*. – Mérimée : *Carmen*. – Nerval : *Sylvie*. – Nodier : *Contes*. – Stendhal : *Le Rouge et le Noir*, *Chroniques italiennes*. – Vigny : *Stello*. – Zola : *L'Assommoir*, *Germinal*, *Au Bonheur des Dames*.

3. **Poésie** : on fera appel non seulement aux poètes du XVI^e siècle, mais aussi, le cas échéant, à ceux du XIX^e et du XX^e siècle.

4. **Le XX^e siècle** fournira des œuvres, d'un accès parfois plus aisé, qui permettront d'organiser la progression des lectures en fonction des besoins et des intérêts des élèves. On choisira, par exemple, dans la liste suivante : Anouilh : *Le Voyageur sans bagage*, *Antigone*. – Cocteau : *La Machine infernale*. – Colette : *Sido*. – Duras : *Un barrage contre le Pacifique*. – France : *Crainquebille*, *Les Dieux ont soif*. – Gide : *La Symphonie pastorale*. – Giono : *Colline*, *Un de Baumugnes*, *Regain*, *Le Chant du monde*. – Giraudoux : *La guerre de Troie n'aura pas lieu*. – Gracq : *Un balcon en forêt*. – Ionesco : *Rhinocéros*. – Malraux : *Les Conquérants*, *La Voie royale*. – Martin du Gard : *La Consultation* (Les Thibault, IV). – Mauriac : *Thérèse Desqueyroux*. – Montherlant : *Les Bestiaires*. – Péric : *Les Choses*. – Robbe-Grillet : *Les Gommès*. – Romains : *Prélude à Verdun* (Les Hommes de bonne volonté, XV). – Saint-Exupéry : *Terre des hommes*. – Sarraute : *Enfance*. – Simenon : *L'Aîné des Ferchaux*. – Supervielle : *L'Enfant de la haute mer*. – Vercors : *Le Silence de la mer*.

5. On fera appel aux auteurs étrangers d'expression française, aux auteurs anciens ou étrangers traduits, aux œuvres ou aux textes non spécifiquement littéraires.

Pour toutes ces études, chaque fois que ce sera possible, on mettra en rapport texte et image, texte et musique.

Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Première

Supplément au BCEN n° 22 – 9 juin 88

Les instructions et le programme pour les classes de Première se réfèrent aux objectifs généraux assignés à l'enseignement du français : pratique raisonnée de la langue, formation d'une culture, acquisition de méthodes. Ils se situent dans le prolongement des orientations définies pour la classe de Seconde. Ils prennent en compte la préparation à l'épreuve anticipée de français qui a pour but de vérifier si les objectifs généraux ont été, pour l'essentiel, atteints.

INSTRUCTIONS

A. Les principes

Les instructions pour la classe de Seconde soulignent d'abord la *continuité* de l'enseignement du français à travers les classes du collège et du lycée. La classe de Première ne fait pas exception. Ainsi les exercices, notamment ceux de l'épreuve anticipée, s'inscrivent dans une progression ; certains d'entre eux ont été déjà préparés dans les classes antérieures. Ils prennent en Première, étant donné la proximité de l'examen, une valeur plus significative.

Un second principe a été fortement affirmé dans les instructions pour la classe de Seconde : on ne sépare pas l'étude des textes et celle de la langue. L'étude de la langue se fait par la pratique et l'observation de la langue parlée et écrite, c'est-à-dire du discours ; l'étude des divers types de textes se fonde toujours sur un examen attentif et une analyse du langage, qui mènent à l'élaboration d'un sens.

Ces principes commandent tout le travail de la classe de Première.

B. Les méthodes

En ce qui concerne les méthodes, il est nécessaire de se reporter aussi aux instructions pour la classe de Seconde. Elles indiquent la manière dont se fait le choix des textes (œuvres intégrales et groupements de textes), elles rappellent la nécessité d'une mise en situation et d'un éclairage historiques, d'une référence aux formes et aux genres, d'une liaison avec les arts plastiques et la musique. Elles définissent la lecture méthodique qui, refusant un commentaire vague aussi bien qu'un formalisme exclusif, cherche à construire une signification par une analyse de la situation de discours et par une attention constante à la forme.

Quatre points peuvent être encore précisés :

1. Le groupement de textes

L'intérêt des groupements de textes selon une cohérence thématique ou problématique est qu'ils permettent de rassembler et de mettre en relation des textes et d'éviter l'étude de fragments isolés.

Il est raisonnable de grouper, en moyenne, de quatre à six textes pour éviter les risques d'inconsistance ou d'émiettement.

Les groupements de textes offrent, entre autres possibilités, celle de fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire, comme une modalité d'écriture (par

exemple : le monologue dans la dramaturgie classique, la description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIX^e siècle), les lois d'un genre ou d'une forme (par exemple : la fable, le sonnet, la nouvelle, le poème en prose), l'évolution d'un auteur (par exemple : l'itinéraire poétique de Verlaine), les rapports entre la littérature, les arts, la civilisation, pour une époque donnée ou pour un mouvement artistique.

On évite les groupements de textes autour de thèmes ou de problèmes d'une généralité indéfinie. On peut en préciser le libellé en jouant, par exemple, sur l'extension de la notion (« la guerre : héros et anti-héros »), sur la perspective historique (« témoignages sur la guerre de 1914-1918 ») ou littéraire (« la guerre : de l'ironie à l'humour noir »).

Quel que soit le principe de regroupement, ce sont les textes qu'il s'agit d'étudier et de confronter. On ne saurait donc les réduire à la fonction de documents illustrant un exposé théorique ni se borner à une pure et simple juxtaposition. Les textes fournissent l'occasion d'exercer les élèves à une lecture méthodique. Les rapprochements entre les textes font apparaître les ressemblances et les différences, les continuités et les ruptures, tout en préservant la spécificité de chaque texte dans l'histoire des formes et des idées.

Dans l'organisation du travail de l'année, on veille à une répartition équilibrée des groupements de textes et des œuvres intégrales.

2. L'étude d'une œuvre intégrale

L'étude d'une œuvre intégrale, choisie pour sa qualité littéraire, doit en permettre la lecture complète par tous les élèves, sous la direction et le contrôle du professeur. Celui-ci diversifie les approches, soit d'une même œuvre, soit d'une œuvre à l'autre.

L'étude d'une œuvre intégrale prend des formes variées en rapport avec la nature même de l'œuvre et avec le niveau de la classe : elle peut faire alterner la lecture méthodique de passages limités et l'analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre) ; elle fait appel à la lecture personnelle des élèves hors de la classe ; elle peut donner lieu à l'élaboration de fiches individuelles ou collectives, susciter des recherches thématiques ou problématiques, fournir le sujet de comptes rendus écrits ou oraux, d'exposés, de débats et de compositions écrites.

Cette étude ne s'attache pas moins aux aspects techniques de la création qu'aux interrogations que pose l'œuvre sur l'homme et la société ; elle considère comme essentiels les modalités de l'écriture et le style de l'écrivain. Par exemple, étudiant une œuvre romanesque, on peut s'intéresser notamment à l'organisation temporelle (ordre, durée et rythme de la narration), à la part et à la place des récits, des descriptions, des monologues et des dialogues, aux techniques du point de vue narratif, au traitement des conventions romanesques, à l'univers imaginaire (lieux, objets, récurrence des motifs, mythes, archétypes), au rôle et à la fonction des personnages, aux choix d'écriture (registres de langue, types de phrases, diversité des tons, etc.). On ne néglige pas pour autant ce qui peut retenir plus immédiatement l'attention des élèves, par exemple la peinture des mœurs et des relations sociales, la représentation de la vie quotidienne, l'analyse des sentiments amoureux, etc., bref, tout ce qui ressortit à la vision de l'auteur, plus ou moins marquée par son milieu et par son époque.

Dans cette étude, le professeur ne perd pas de vue qu'il s'agit de faire comprendre les conditions de production et de réception de l'œuvre, de la faire apprécier dans son temps et pour le nôtre, dans sa spécificité et dans sa relation avec d'autres œuvres

(antérieures ou postérieures, françaises ou étrangères). Par là, il vise, pour ses élèves, l'acquisition d'une culture et l'affinement de la réflexion critique.

Il va de soi qu'une signification n'est pas donnée ni à donner d'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte, que les acquis demandent à être récapitulés à différents moments comme à la fin de l'étude, en particulier pour préparer la composition française sur un sujet littéraire et la question d'ensemble pour l'épreuve orale.

Le professeur ne réduit l'étude d'une œuvre intégrale ni à une lecture suivie ni à l'explication de quelques extraits ni à une simple fiche de lecture ni à une série d'exposés.

Cette étude ne saurait excéder une dizaine de séances. Il convient, pour maintenir l'unité de l'œuvre et pour éviter toute lassitude, de concentrer, et non de diluer dans le temps, l'effort de lecture.

L'étude d'une œuvre intégrale est l'occasion de mettre les élèves dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet-livre. Elle vise à leur donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de la lecture.

3. La lecture méthodique

La lecture méthodique, dont les principes ont été définis dans les instructions pour la classe de Seconde, est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix. Sous réserve de respecter le caractère du texte comme tissu, elle peut se présenter sous des modes variés, suivant l'ordre du texte ou selon un ordre plus synthétique. Elle adapte à chacun des genres de discours ou types de textes ses outils d'analyse. Loin de proposer une grille unique pour le déchiffrement de tous les textes, elle tient soigneusement compte de la spécificité de chacun d'eux.

Dans le cas par exemple d'un **texte de théâtre** (y compris les didascalies), la lecture méthodique n'oublie pas que le théâtre n'est pas seulement un genre littéraire : il est un art du spectacle et une pratique scénique. Le professeur prend en compte les déterminations, structures et modes de fonctionnement propres au discours théâtral ainsi que les procédés spécifiques du langage dramatique. Il peut notamment étudier l'ordre d'entrée en scène des personnages, les rapports de force, la dynamique du jeu, la répartition des espaces de parole, les diverses situations et formes de dialogues, la distribution et l'enchaînement des répliques, la double (ou multiple) destination de la parole théâtrale, la présence et la fonction des personnages muets, etc.

Dans la lecture méthodique d'un **poème**, le professeur associe l'analyse précise des procédés de métrique, de versification, de prosodie (et de leurs effets) à celle des thèmes, motifs et images. Il accorde une attention toute particulière au compte des syllabes, aux différents types de vers, à leurs coupes et accents, au jeu des sonorités, au système et au jeu des rimes, au rythme et à l'organisation strophique, au rapport des ensembles métriques et des ensembles syntaxiques. Plus généralement, il conduit les élèves à s'interroger sur les modes d'élaboration d'un langage poétique.

La lecture méthodique d'un **texte argumentatif**, pour prendre un dernier exemple, met en œuvre les catégories linguistiques (situation de discours, énonciation, thème/propos), rhétoriques, logiques et dialectiques appropriées. Elle ne reproduit pas des énoncés, mais elle analyse l'organisation syntaxique du texte, les modalisations du discours, les moyens rhétoriques d'un art de persuader. Elle n'hésite pas, le cas échéant, à démonter sophismes et paralogismes.

4. La question d'ensemble

La question d'ensemble, selon la définition donnée dans les notes de service n° 83-246 du 27 juin 1983 et n° 83-252 du 28 juin 1983, porte « sur une œuvre entière, une partie d'œuvre ou un groupement de textes que l'examineur choisit dans la liste présentée. Cette question invite le candidat à rendre compte de la lecture qu'il a faite de cet ensemble, en l'envisageant d'un point de vue large (contenu, organisation, personnages, enjeux, idées, structures, relation à l'époque, qualité esthétique, etc.) ».

A l'examen, la question d'ensemble évite de reprendre l'intitulé d'un groupement de textes ou les formulations des travaux effectués sur une œuvre : une perspective plus limitée, un autre libellé favorisent une réponse réfléchie. Parfois, on peut simplement demander au candidat quel texte il préfère dans un groupement ou quelle partie, quel aspect d'une œuvre il apprécie le plus : ce type de question, qu'on ne saurait généraliser, fournit l'occasion d'un choix ou d'un bilan, dûment accompagné des justifications qu'impose l'expression d'une préférence ou d'une appréciation.

En classe, au terme de l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes, le professeur fait découvrir par ses élèves ou leur suggère les questions qui pourraient leur être posées, compte tenu des textes étudiés et du libellé du groupement (à cet égard, une élucidation et une justification du libellé sont éclairantes). Le professeur entraîne ses élèves à préciser les données et les limites des questions posées, à choisir dans leurs connaissances les éléments pertinents et à conduire avec netteté un bref exposé en l'illustrant de références aux textes et aux œuvres étudiés.

Il est souhaitable de simuler une ou deux fois par trimestre les conditions réelles de l'épreuve orale : le professeur pose une question d'ensemble, accorde dix minutes de préparation, puis interroge successivement deux ou trois élèves, ou bien élabore avec l'aide de la classe le plan de la question. En aucun cas il ne dicte une « synthèse » que l'élève se bornerait à réciter le jour de l'examen. La question d'ensemble vise à tester des capacités d'organisation, de jugement et d'expression orale.

C. Les objectifs

Le professeur de Première garde présents à l'esprit les dix objectifs qu'il est considéré comme essentiel d'atteindre à la fin de la Seconde (*B.O.* spécial n° 1 du 5 février 1987, page 11), en tenant compte du rôle à la fois contraignant et stimulant de l'examen proche. Les cinq types d'exercice qui figurent à l'écrit et à l'oral de cet examen (résumé, commentaire composé, composition française ; question d'ensemble, lecture d'un court passage) vérifient l'acquisition de « capacités fondamentales liées à la pratique de la langue française » : savoir « lire, examiner, comprendre, apprécier des textes de types divers » et savoir rendre compte par écrit ou oralement de ces lectures. Le professeur de Première s'attache à développer et à préciser ces savoir-faire, sachant que tout ce qui y contribue constitue une préparation aux épreuves du baccalauréat comme aux exigences de la vie sociale.

PROGRAMME

L'enseignement a la même fin pour tous les élèves, à quelque série qu'ils appartiennent. Les programmes sont communs. Il revient au professeur d'en retenir ce qui lui paraît possible en fonction des horaires et de la classe qu'il a devant lui. Il le fait avec le souci d'apporter à chaque élève ce qu'il juge le plus formateur, compte tenu des besoins, des intérêts et des capacités.

Seule la concertation entre les professeurs de lettres de Seconde et de Première

permet d'assurer une organisation cohérente de l'enseignement du français dans un même lycée.

Telles sont les exigences qui doivent guider le professeur dans l'élaboration de son projet pédagogique.

A. Pratique raisonnée de la langue. Communication et expression

On se reporte à la partie correspondante des instructions et du programme de la classe de Seconde, afin de procéder aux reprises et aux approfondissements nécessaires. Ceux-ci peuvent concerner, suivant les besoins constatés :

- la structure de la phrase complexe ;
- l'étude et l'enrichissement du vocabulaire (sens lexical et sens contextuel, polysémie, dénotation et connotation, champ lexical et champ sémantique) ;
- la consolidation de la connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale ;
- dans le passage de la phrase au texte, l'enchaînement et la cohérence du discours.

Compte tenu de l'orientation des études de français en classe de Première, on s'attache particulièrement aux notions qui se rapportent à la pratique et à l'étude des textes (1) : situation de discours, types de textes, codes culturels et littéraires, structures et marques de l'énonciation, acte de lecture, pluralité des lectures, conditions de réception des textes, etc.

On exerce les élèves à employer exactement un certain nombre de catégories, concepts et termes efficaces pour l'analyse des textes. Ces nécessaires instruments d'analyse ne sont correctement maîtrisés, c'est-à-dire utilisés avec discernement et de façon éclairante, que s'ils sont proposés progressivement. Beaucoup de ces termes ont été déjà rencontrés dans les classes antérieures.

On peut, par exemple, en fonction des textes étudiés et selon les besoins propres à chaque classe, entraîner les élèves à manier couramment quelques-uns des termes suivants :

- figures de style ou de rhétorique : anaphore, apostrophe, allégorie, antithèse, asyndète, comparaison, ellipse, gradation, litote, métaphore, métonymie, oxymore, prosopopée, symbole...
- catégories linguistiques : énonciation, locuteur, discours/histoire, fonctions du langage, performatifs...
- catégories prosodiques : accent, intonation, mètre, rythme, tempo...
- catégories narratologiques : histoire, narration, récit ; temps de l'histoire ; temps du récit ; narrateur ; héros ; focalisation ; scène, sommaire, ellipse...
- catégories dramaturgiques : action, intrigue ; acteur, personnage, actant ; exposition, nœud, péripétie, dénouement ; monologue, stichomythie, quiproquo, aparté ; gestuelle...
- catégories stylistiques : ton ; parodie, humour, ironie ; enchaînement, circularité ; mise en abîme...
- catégories logiques : analogie, hypothèse, induction/déduction, paradoxe, postulat, syllogisme...
- catégories esthétiques : baroque, classique ; burlesque, héroï-comique ; grotesque, sublime ; élégiaque, épique, lyrique ; pathétique, dramatique, tragique...

(1) On appellera texte toute production écrite ou orale qui met la langue en œuvre, c'est-à-dire toute production du discours.

B. Exercices oraux et écrits

On se reporte à la partie correspondante des instructions et programmes de la classe de Seconde. On pratique particulièrement les exercices retenus pour les épreuves écrites et orales du baccalauréat telles qu'elles sont définies par les notes de service n° 83-245, n° 83-246 du 27 juin 1983 et n° 83-252 du 28 juin 1983.

Les travaux écrits, dans la forme où ils sont prévus à l'examen, sont donnés au nombre de huit à dix dans l'année, pour chaque élève, suivant les séries et les horaires. On veille à ce que les élèves soient entraînés en classe ou hors de la classe aux trois types de sujets.

Pour assurer aux élèves une meilleure maîtrise technique, le professeur propose également des exercices plus limités dans leur objet et dans leur volume : réflexion sur les termes d'un libellé, exercices d'entraînement à la composition, rédaction d'un paragraphe ; recherche et mise en forme d'une argumentation, recherche et exploitation d'exemples ; préparation et présentation d'une lecture méthodique d'un court passage, confrontation d'un texte avec un autre du même groupement, plan d'une question d'ensemble ; recherche de vocabulaire et analyse d'une notion mise en jeu dans un texte, étude d'un point de grammaire ou d'histoire littéraire, commentaire d'une illustration ; mise au net d'une fiche, résumé ou conclusion d'un travail fait en classe, compte rendu d'une lecture personnelle.

C. Textes

L'étude des textes s'organise autour d'œuvres intégrales et de groupements de textes.

1. Pour le XVI^e et le XVII^e siècles, les principaux auteurs ont été étudiés en Seconde. On veille à compléter cette étude, en s'attachant aux œuvres qui paraissent plus appropriées à la classe de Première.

2. L'étude des auteurs français du XVIII^e et du XIX^e siècles *caractérise particulièrement l'enseignement du français en classe de Première*. On recourt aux œuvres et aux auteurs les plus significatifs en restant toujours à la portée des élèves. On choisit par exemple, dans la liste suivante :

a) Pour le XVIII^e siècle :

Beaumarchais : *Le Mariage de Figaro*

Diderot : *Jacques le Fataliste, Le Neveu de Rameau, Le Paradoxe sur le comédien*

Marivaux : *L'Île des esclaves, Le Jeu de l'amour et du hasard, Les Fausses Confidences*

Montesquieu : *Lettres persanes*

Prévost : *Manon Lescaut*

Rousseau : *Les Confessions, Les Réveries du promeneur solitaire*

Saint-Simon : *Mémoires*

Voltaire : *Lettres philosophiques, Candide, L'Ingénu*

b) Pour le XIX^e siècle :

Balzac : *La Peau de chagrin, La Duchesse de Langeais, Le Père Goriot*

Barbey d'Aurevilly : *Les Diaboliques*

Baudelaire : *Les Fleurs du mal, Petits Poèmes en prose*

Chateaubriand : *Mémoires d'outre-tombe*

Flaubert : *Salammbô, L'Éducation sentimentale*

Hugo : *Ruy Blas, Les Châtiments, Les Contemplations*

Michelet : *Le Peuple*

Musset : *Fantasio, On ne badine pas avec l'amour, Lorenzaccio*

Stendhal : *La Chartreuse de Parme*

Verlaine : *Poèmes saturniens, Fêtes galantes, Romances sans paroles*

Zola : *Nana, Pot-Bouille*

3. Les œuvres et les auteurs français du XX^e siècle trouvent leur place dans le projet pédagogique de l'année. On choisit, par exemple, dans la liste suivante :

Apollinaire : *Alcools, Calligrammes*

Aragon : *Aurélien, le Roman inachevé*

Bernanos : *Nouvelle Histoire de Mouchette*

Beckett : *En attendant Godot, Fin de partie*

Butor : *La Modification*

Camus : *Noces, Caligula, La Peste*

Claudé : *Connaissance de l'Est, L'Annonce faite à Marie*

Éluard : *Derniers Poèmes d'amour*

Michaux : *Ailleurs*

Proust : *Du côté de chez Swann*

Sartre : *Le Mur, Huis clos*

Tardieu : *Théâtre de chambre*

Yourcenar : *Le Coup de grâce, Les Mémoires d'Hadrien*

4. On peut faire appel aux auteurs étrangers d'expression française, aux auteurs anciens ou étrangers traduits.

5. On recourt, autant qu'il est nécessaire, à des textes dont la visée n'est pas spécifiquement littéraire.

Pour l'organisation et l'équilibre de l'année de travail, on se reporte aux notes de service n° 83.246 du 27 juin 1983 (B.O. n° 27 du 7 juillet 1983) et n° 83.252 du 28 juin 1983 (B.O. n° 28 du 14 juillet 1983) sur les épreuves orales du baccalauréat qui fixent des principes précis pour l'établissement de la liste d'œuvres et de textes. On se rappelle en particulier que doivent y être représentés, pour le baccalauréat de l'enseignement du second degré, trois siècles au moins, du XVI^e siècle au XX^e siècle, et chacun des genres littéraires principaux (poésie, théâtre, roman, littérature d'idées) et, pour les baccalauréats technologiques, différents siècles et genres littéraires.

Accent, 21, 93.
 Actant, *voir* schéma actantiel.
 Actualisation, 50-51.
 Alexandrin, 92-94.
 Allégorie, 21, 80-81, 184.
 Anaphore, 21-22, 98, 115, 141, 146, 184, 199.
 Antithèse, 21, 98, 113.
 Apostrophe, 21.
 Apprentissage, 10, 24, 38, 42, 54, 60, 110, 131, 199.
 Argument, 22, 28, 112-113.
 Argumentatif (texte —), 28, 107-120.
 Argumentation, 97-102, 140, 143, 159, 170, 179.
 Asyndète, 21.
 Baroque, 21, 185.
 Bilan-élève, 37, 47, 51, 69, 71, 74, 80, 82, 97, 100-101, 113, 116-117, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 146.
 Bilan des significations, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 145.
 Bilan et synthèse, 147-149, 155, 163-165, 167-169.
 Capacité, 13-14.
 Caractérisation, 46-47, 110, 134-135, 138, 178-179, 183, 193.
 Champ lexical, 92, 115, 138-139.
 Champ sémantique, 134.
 Chiasme, 98.
 Classique, classicisme, 21, 126-130, 133-149.
 Commentaire composé, 24, 42, 62, 169, 171-201.
 Comparaison, 21, 53.
 Compétence, 13, 30.
 Concept, 15, 20-23, 42, 47, 51, 53, 69, 72, 102, 120-121, 125, 132.
 Concept et connaissance, 19-20, 23.

Construction du concept, 20, 23, 32, 47, 69, 72, 81.
 Connaissances, contenus, *voir* Concept.
 Connotation/dénotation, 46.
 Déictique, 22.
 Dénotation, 47, 49, 110, 142.
 Description, texte descriptif, 18-19, 23, 29, 45-48, 51, 60-61, 75-84, 128-129, 133, 137-138, 140, 148, 183-184, 186-187, 189, 191, 193-194, 197-198.
 Description et invariants, 48, 51, 60-61, 77-79, 83-84, 193.
 Texte descriptif et texte narratif, 18-19, 75, 77, 89, 120, 133, 148, 163, 177-178.
 Destinataire, 95, 107-108, 110, 113-117.
 Destination (double —), 95, 98, 110-111.
 Diction, 105.
 Didactique, 6-40, 41-43, 89, 120, 125, 129-131, 161, 169, 181, 183.
 Didactique et pédagogie, 6, 9, 11, 14, 21, 35, 40.
 Didascalie, 95-96, 101-102, 105, 110-111, 120.
 Diégèse, 67, 72, 162.
 Discipline de référence, 15-16.
 Discours, 21-22, 33, 53, 80, 95, 101, 105, 107, 109-111, 115-117, 163, 179, 184-185, 195.
 Effet, 96, 101, 114, 138, 141, 178.
 Ellipse, 21-22, 136-137, 162, 184, 186, 192, 195.
 Éloge, 133, 135, 143.
 Éloquence, 107, 109.
 Enjeu, 94, 98-99, 101-102, 110, 117.
 Énonciation, 12, 17-18, 21-22, 28, 32, 49, 51, 53, 78, 83, 96, 101, 105, 107, 114, 141, 146, 179, 183, 185-186, 188-189, 195.

Épistémologie, 10-11, 13-14, 18.
 Évaluation, 34, 37, 74, 87, 118, 190.
 Explication de texte, *voir* Lecture méthodique.
 Exposition, 21, 52, 120.
 Fantastique, 46, 51.
 Fiche de synthèse, 37, 60, 72-73, 84, 101, 117.
 Focalisation, 21-22, 46-49, 77-78, 83-84, 137, 146, 179, 183, 185, 188-189.
 Fonctions du langage, 21, 125.
 Genre littéraire, 17, 69-70, 73, 125, 133, 148.
 Gestuelle, 21, 96-97, 102.
 Gradation, 21, 83, 101, 184, 193, 199.
 Grammaire de texte, 12, 18, 22, 78, 145.
 Grille de lecture, 26-30, 180.
 Groupement de textes, 24, 42-43, 55, 61, 125-149, 150-155, 169-170, 181.
 Groupement de textes didactique, 61.
 Histoire, 21, 63, 66-68, 72, 162, 195.
 Histoire littéraire, 15-16, 18, 81, 125, 180, 186.
 Hyperbole, 104, 135-137, 139, 141, 146.
 Hypothèse, 60, 67-68, 77, 95-97, 100, 135, 137, 144-145, 179, 181, 192-193.
 Incipit, 43, 45-53, 136, 161, 178.
 Indicateur, 27.
 Instructions officielles et Programme, 11-12, 16-18, 21, 27, 35-36, 38, 133, 147, 151-156, 158, 160, 173-174.
 Intertextualité, 125, 158, 185-186.
 Intonation, 21, 101.
 Invariants, 48, 51, 60-62, 69, 72, 83, 101, 125-128, 130.
 Ironie, 114, 117, 133, 136, 141, 143, 146, 148, 159, 162, 164, 179.
 Lecture, 14.
 Lecture de l'œuvre intégrale et groupement de textes, 151-154.
 Lecture de l'œuvre intégrale, 24, 42-43, 151-169, 181.
 Lecture méthodique, 16, 27-28, 41-43, 59-60, 128.

Lecture méthodique et commentaire composé, 172-175, 180-181, 191.
 Lecture méthodique et explication de texte, 24, 42.
 Lecture méthodique et groupement de textes, 132-133, 151-153.
 Lecture méthodique et œuvre intégrale, 151-155, 160-163, 168-169.
 Lecture plurielle, 32, 132, 157.
 Libellé, 201.
 Libellé de la question d'ensemble, 166, 170.
 Libellé du commentaire composé, 173-182, 185-192.
 Litote, 21, 136-137, 141, 179.
 Lyrique, lyrisme, 21, 177-178.
 Macro-séquence, *voir* Séquence.
 Métaphore, 21, 53, 104.
 Méthode, méthodologie, 13-14, 47, 51, 198.
 Métonymie, 21, 93, 104.
 Mètre, 21, 93.
 Modèle, 13, 18-20, 29, 31, 42, 61.
 Motif, 22.
 Motivation, 52.
 Mythe, 49, 53, 70-71.
 Narrateur, 21, 50-51, 73, 80, 134-135, 162-163.
 Narration, texte narratif, 18-19, 21, 23, 50, 63-74, 89, 120, 159, 162-163, 183-184, 186-188, 194.
 Texte narratif et texte descriptif, *voir* Description.
 Texte narratif et invariants, 63, 65, 68, 70, 72, 183.
 Niveau de lecture, 26, 30-37, 40, 41, 43, 45, 49, 53-54, 72-73, 104, 119, 125, 146, 148, 157-158, 180-190.
 Niveau de lecture et progression, 33-34.
 Niveau de lecture et séquence, 35, 37, 39-41, 45, 74, 189.
 Niveau de performance, 30.
 Nœud, 21, 97, 120.
 Noyau (de la séquence), 35, 37, 45, 74, 186, 189.

Objectif, 41-43, 95, 98, 130-133, 176, 182, 186, 198, 201.
 Objectifs de référence, 13-14.
 Oxymore, 21.
 Paradigme (unificateur), 15-18.
 Paragraphe (du commentaire composé), 197-199.
 Parataxe, 146.
 Paratexte, 111, 113, 160.
 Parcours du texte, 37, 43, 45, 51, 74, 83-87, 133, 146, 155-160, 167-169, 184, 187-189, 201.
 Parcours du texte et niveau de lecture, 31, 37, 43, 45, 73-74, 184, 187, 188.
 Parcours du texte et séance, 37, 51, 74, 159-160, 168.
 Pédagogie, 9, 11, 14, 17, 21, 35, 40.
 Pédagogie différenciée, 14.
 Pédagogie et didactique, voir *Didactique*.
 Pédagogie par objectifs, 14, 30.
 Péripétie, 21, 95, 163.
 Personnage, 46-50, 65-67, 92-95, 101-102, 110-111, 120, 129, 133-146.
 Plan
 Plan d'un texte, 78.
 Plan de la question d'ensemble, 147-149, 166.
 Plan du commentaire composé, 172-176, 180-181, 187-197.
 Poétique, 12, 16-17.
 Polémique, 113, 117, 159.
 Portrait, 47, 126, 149, 183-184, 187, 189, 193.
 Pré-requis, 36-38, 41, 161, 172-174, 199.
 Préparation de l'élève, 161-163, 190.
 Problématique, 24.
 Problématique et groupement de textes, 130-133, 147, 149, 153.
 Problématique et lecture de l'œuvre intégrale, 154-165.
 Problématique textuelle, 45, 73, 84, 101, 117, 125.
 Problème, 70, 77, 133.

Progression, 11-14, 23-26, 30-39, 41-42, 54-55, 85, 87, 118-120, 131-133, 180-181, 190, 201.
 Modèle réduit de progression, 39.
 Progression de base et progression dérivée, 38-39, 54-55, 85-87, 102-105, 118-121.
 Schéma récapitulatif, 119.
 Projet de lecture, 130, 173, 175, 179.
 Prolongements (de la séquence), 41, 54-55, 85-87, 102-105, 117-118, 165-166, 169-170.
 Prosodie, 21.
 Psychologie, 10.
 Question d'ensemble, 130-131, 133, 146-149, 151, 155, 163, 165, 170.
 Questionnement (didactique), 26, 32, 35, 42-43, 45-53, 59-60, 65, 67, 70, 73-74, 76-78, 80, 84, 92-93, 95, 97-98, 101-102, 109-111, 113-114, 117, 125, 128, 130, 137-138, 140-141, 181, 185, 188-189, 199.
 Question (première —), 65, 76, 92, 109.
 Questionnement et grille de lecture, 27-28, 59-60.
 Raisonnement, 31, 42, 68-69, 98-102, 137, 140, 142, 165, 170, 191-192.
 Récit, 19, 21-22, 50, 63, 67-68, 72-73, 105, 159, 162-163, 177-179, 183-184, 187, 189, 194-195.
 Référent, 68, 78, 80, 83, 95, 97, 102, 110, 117, 141.
 Référentiel d'analyse, 29.
 Registre, 69-71, 115, 164, 166.
 Réplique, 95, 100, 104.
 Résumé de texte, 108, 111-113, 170.
 Rhétorique, 12, 16-18, 21-22, 27, 50, 52, 107, 113, 116.
 Rhétorique de la description, 78, 83-84.
 Rhétorique de l'incipit, 50, 52.
 Rime, 93, 98.
 Rythme, 21, 83, 142, 193.
 Satire, 133, 135-136, 141, 148, 159, 164, 166.

Séance, 35, 37, 41, 46, 51, 54, 73-74, 130, 132, 149, 154, 158-160, 162, 168, 188, 190.
 Séance et parcours, voir *Parcours*.
 Scène, 21, 67-68, 120, 128, 162-163, 179, 193-194.
 Schéma actantiel, actant, 21, 66, 89, 159, 161-162.
 Schéma quinaire, 68-69, 73.
 Schème, 10, 14.
 Sème, 46, 79-80, 139, 180, 183, 186, 193, 198.
 Séquence, 35-39, 41-42, 45, 51, 54-55, 59, 74, 130-133, 155, 160-169, 185, 201.
 Macro-séquence, 38, 42, 61, 63, 85, 89, 181-182, 190.
 Séquence d'apprentissage, 36-37, 59, 182-199.
 Séquence de base et séquence dérivée, 38-39, 41, 54-55, 85-87, 102-105, 117-120.
 Séquence d'entraînement et séquence d'initiation, 37, 182, 186-190, 196-199.
 Séquence redoublée, 38, 54-55, 102-105, 118.

Typologie des séquences, 35-36, 119.
 Séquence textuelle, 51, 80, 162.
 Signifiant, 53, 82, 143, 166, 179, 193.
 Signifié, 68, 78, 80, 143, 166, 179.
 Situation, 42, 54-55, 201.
 Situation de communication, 105, 107-110, 113, 116-117.
 Stichomythie, 21, 96, 104.
 Syllogisme, 21.
 Synecdoque, 78.
 Synthèse, voir *Bilan*.
 Technique, 47, 51, 69, 71, 80, 82, 97, 100, 111-113, 116, 137, 139-140, 142-143, 145.
 Temps (verbal), 50-51, 67, 69, 194-195.
 Thème, 22, 78, 138, 144, 158, 166, 178, 182, 195, 197.
 Type de texte/typologie, 17-19, 25, 29, 49, 61-62, 65, 70, 110, 120, 125-126, 133, 158, 179-184, 187, 189, 199, 201.
 Vraisemblance, 45-47.

Table des séquences

A. Initiation à la lecture méthodique : ZOLA, <i>Germinal</i>	41
B. Le texte narratif : BÉDIER, <i>Tristan et Yseut</i>	65
C. Le texte descriptif : BALZAC, <i>Le Père Goriot</i>	76
D. Le texte de théâtre : CORNEILLE, <i>Le Cid</i>	92
E. Le texte argumentatif : HUGO, <i>Discours à l'Assemblée législative</i>	109
F. Le groupement de textes :	126
Madame de LA FAYETTE, <i>La Princesse de Clèves</i>	
Mlle de SCUDÉRY, <i>Le Grand Cyrus</i>	
Cardinal de RETZ, <i>Mémoires</i>	
LA BRUYÈRE, <i>Caractères</i>	
G. L'étude de l'œuvre intégrale : VOLTAIRE, <i>Candide</i>	158
H. Le commentaire composé : RONSARD, <i>Derniers vers</i>	182

Plan d'un texte, 78	Raisonnement, 31, 42, 68-69, 99-102,
Plan de la question d'ensemble, 147-	137, 140, 142, 165, 170, 191-192.
149, 163.	Recit, 19, 21-22, 30, 63, 67-68, 72-74,
Plan du commentaire composé, 172	105, 159, 162-163, 172-173, 183-184.
176, 180-181, 187-197.	187, 189, 194-195.
Poétique, 12, 16-17.	Référent, 68, 70, 80, 83, 93, 97, 102,
Polemique, 113, 117, 159.	110, 117, 141.
Portrait, 47, 125, 149, 183-184, 187, 189,	Référentiel d'analyse, 29.
193.	Registre, 60-71, 115, 164, 166.
Pro-verbe, 36-38, 41, 161, 172-174, 129.	Réplique, 95, 100, 104.
Préparation de l'élève, 161-163, 196.	Résumé de texte, 106, 111-113, 170.
Problématique, 24.	Rhétorique, 12, 16-18, 21-22, 27, 50, 53,
Problématique et groupement de	107, 113, 116.
textes, 130-133, 147, 149, 153.	Rhétorique de la description, 78, 83-84.
Problématique et lecture de l'œuvre	Rhétorique de l'incipit, 50, 52.
intégrale, 154-165.	Rime, 93, 98.
Problématique textuelle, 45, 73, 84,	Rythme, 21, 83, 142, 193.
101, 117, 125.	Satire, 133, 135-136, 141, 143, 159, 164,
Problème, 70, 77, 133.	166.

Table des matières

PRÉFACE.....	3
INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE	
UN PROGRAMME D'ACTION POUR L'ÉTUDE DU TEXTE LITTÉRAIRE	
CHAPITRE 1 : LA PROGRESSION, LE NIVEAU DE LECTURE, LA SÉQUENCE	9
1. La progression, un problème didactique par excellence	11
1. 1. Enjeux et problèmes	
1. 2. Progression et « objectifs de référence »	
1. 3. Progression et modèles scientifiques	
1. 3. 1. Un paradigme unificateur	
1. 3. 2. Des contenus organisés en modèles	
1. 3. 3. Des connaissances aux concepts	
1. 4. Progression et cursus scolaire	
1. 4. 1. Le statut du texte littéraire au lycée	
1. 4. 2. Le statut du texte littéraire dans le Supérieur	
1. 4. 3. L'articulation Secondaire-Supérieur	
2. Des outils pour construire des progressions	26
2. 1. Les grilles de lectures	
2. 1. 1. Trois exemples de grille	
2. 1. 2. Intérêts et limites des grilles	
2. 2. Les niveaux de lecture	
2. 2. 1. Définition du niveau de lecture	
2. 2. 2. Construction d'un modèle : quatre niveaux de lecture	
hiérarchisés	
2. 2. 3. Fonction des niveaux de lecture	
3. La séquence, élément de la progression	35
3. 1. Les niveaux de lecture, noyau de la séquence	
3. 2. La construction de la séquence	
3. 3. L'enchaînement des séquences	
3. 4. Deux types de séquence : la séquence de base et la séquence dérivée	
CHAPITRE 2 : UN EXEMPLE DE SÉQUENCE	41
Séquence A : l'incipit de <i>Germinal</i>	41
1. Objectifs et pré-requis	41
2. Noyau de la séquence.....	45
2. 1. Premier parcours du texte : l'illusion réaliste	
2. 2. Deuxième parcours : les exigences de la description	
2. 3. Troisième parcours : la stratégie de l'incipit	

3. Statut et contenu du quatrième parcours	52
4. Prolongements de la séquence	54

DEUXIÈME PARTIE

DES OUTILS POUR L'APPRENTISSAGE : UN CATALOGUE DE RÉFÉRENCES

CHAPITRE 3 : LE TEXTE NARRATIF	63
Séquence B : <i>Tristan et Iseut</i> , adaptation de J. Bédier	65
1. Premier parcours du texte : les forces en présence et les sphères d'action	65
2. Deuxième parcours : l'outil narratologique	68
3. Troisième parcours : la contribution des genres et des registres	69
4. Fiche de synthèse : invariants, questionnement spécifique, problématique textuelle	72
CHAPITRE 4 : LE TEXTE DESCRIPTIF	75
Séquence C : Balzac, la salle à manger de la pension Vauquer, <i>Le Père Goriot</i> , 1834	76
1. Premier parcours du texte : la motivation réaliste	76
2. Deuxième parcours : les codes de la représentation	79
3. Troisième parcours : les mythologies d'auteur	80
4. Quatrième parcours : le plaisir de l'écriture	82
5. Fiche de synthèse	84
6. Poursuite de la progression	85
CHAPITRE 5 : LE TEXTE DE THÉÂTRE	89
Séquence D : Corneille, <i>Le Cid</i> , 1636	92
1. Premier parcours du texte : les forces en présence	92
2. Deuxième parcours : la mise en scène des rapports de forces	95
3. Troisième parcours : la mise en texte des rapports de forces	97
4. Fiche de synthèse	101
5. Séquences redoublées, séquences dérivées	102
CHAPITRE 6 : LE TEXTE ARGUMENTATIF	107
Séquence E : un discours de Hugo à l'Assemblée législative, 17 juillet 1851	109
1. Premier parcours du texte : la situation de communication	109
2. Deuxième parcours : la progression textuelle	112
3. Troisième parcours : rhétorique et argumentation	113
4. Fiche de synthèse	117
5. Prolongements : de la lecture à l'écriture	117

TROISIÈME PARTIE

DES PRATIQUES DU TEXTE LITTÉRAIRE

CHAPITRE 7 : LE GROUPEMENT DE TEXTES	125
Séquence F : le portrait littéraire dans la prose classique	126
1. Du corpus au groupement de textes	128

1. 1. Justification du corpus	
1. 2. Le titre du groupement	
2. Problématiques du groupement	130
3. Lecture des textes	133
3. 1. Madame de La Fayette, <i>La Princesse de Clèves</i>	
3. 2. Mademoiselle de Scudéry, <i>Le Grand Cyrus</i>	
3. 3. Le cardinal de Retz, <i>Mémoires</i>	
3. 4. La Bruyère, <i>Les Caractères</i>	
4. La question d'ensemble	146
4.1 A un premier degré de difficulté	
4.2 A un degré supérieur de complexité	
CHAPITRE 8 : L'ÉTUDE DE L'ŒUVRE INTÉGRALE	151
1. Les constituants fondamentaux de l'exercice	155
1. 1. Les contraintes imposées, les libertés offertes	
1. 2. Les problématiques textuelles et les parcours possibles	
2. La construction de la séquence	158
Séquence G : VOLTAIRE, <i>Candide</i> , 1759	
2. 1. L'interprétation de l'œuvre : problématiques et parcours	
2. 2. Trois variantes de séquence pour l'étude d'une même œuvre	
2. 3. La confrontation des variantes : la mise au jour d'une structure	
2.4. Les prolongements de la séquence	
CHAPITRE 9 : LE COMMENTAIRE COMPOSÉ	171
1. Les constituants fondamentaux de l'exercice	172
1. 1. Le dogme et la pratique	
1. 2. Analyse du libellé	
1. 3. La cohérence de la progression	
2. La séquence d'apprentissage du commentaire composé	182
Séquence H : « Je n'ai plus que les os... », Ronsard, <i>Derniers vers</i>	
2. 1. Le travail scientifique et didactique du professeur	
2.1.1. Les niveaux de lecture	
2.1.2. Le plan et le libellé	
2. 2. Une séquence d'initiation	
2. 2. 1. L'analyse du libellé	
2. 2. 2. L'élaboration du plan détaillé	
2. 2. 3. L'écriture du paragraphe	
CONCLUSION	201
BIBLIOGRAPHIE	203
ANNEXE 1 (La didactique dans les concours de recrutement)	210
ANNEXE 2 (textes officiels pour l'enseignement du français)	212
INDEX NOTIONNEL	232
TABLE DES SÉQUENCES	236

3. Statut et contenu du quatrième parcours.....	121
4. Prolongements et de surcroît.....	122
DEUXIÈME PARTIE	
1. Problématiques du groupement.....	123
2. Lecture des textes.....	124
3. 1. Madame de La Fayette, <i>La Princesse de Clèves</i>	125
3.2. Madame de Scudéry, <i>Le Grand Cyrus</i>	126
3.3. Le cardinal de Retz, <i>Mémoires</i>	127
3.4. La Bruyère, <i>Les Caractères</i>	128
4. La question d'ensemble.....	129
4.1. A un premier degré de difficulté.....	130
4.2. A un degré supérieur.....	131
CHAPITRE 8 : L'ÉTUDE DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE	
1. Les constituants fondamentaux de l'exercice.....	132
1.1. Les constituants imposés, les filtres officiels.....	133
1.2. Les problématiques textuelles et les parcours possibles.....	134
2. La construction de la séquence.....	135
2.1. Première partie : la séquence.....	136
2.2. Deuxième partie : la séquence.....	137
2.3. Troisième partie : la séquence.....	138
2.4. Quatrième partie : la séquence.....	139
2.5. La construction de la séquence.....	140
2.6. La construction des variantes : la mise au jour d'une structure.....	141
2.7. Les prolongements de la séquence.....	142
CHAPITRE 9 : LE COMMENTAIRE COMPOSÉ	
1. Les constituants fondamentaux de l'exercice.....	143
1.1. Le degré et la pratique.....	144
1.2. Analyse du libellé.....	145
1.3. La cohérence de la proposition.....	146
2. La séquence d'apprentissage du commentaire composé.....	147
2.1. La séquence.....	148
2.2. La séquence.....	149
2.3. La séquence.....	150
CHAPITRE 10 : LE TEXTE ARGUMENTAIRE	
1. Le travail scientifique et didactique du professeur.....	151
1.1. Les enjeux de l'exercice.....	152
1.2. Le plan et le libellé.....	153
1.3. La situation de lecture.....	154
2. Une séquence d'initiation.....	155
2.1. L'analyse du libellé.....	156
2.2. L'élaboration du plan.....	157
2.3. L'écriture du paragraphe.....	158
3. Fiche de synthèse.....	159
4. Prolongements : de la lecture à l'écriture.....	160
CONCLUSION	
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXE 1 : La didactique dans les concours de recrutement	

COLLECTION "PERSPECTIVES DIDACTIQUES" DIRIGÉE PAR RENÉ LA BORDERIE
SÉRIE LETTRES DIRIGÉE PAR ALAIN PAGÈS

QUELLE PLACE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE PEUT-IL ENCORE TENIR DANS UNE SOCIÉTÉ QUI PRIVILÉGIE LES CULTURES SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES, ET QUI ATTEND DE L'ÉCOLE QU'ELLE "DONNE UN MÉTIER"?

COMMENT TENIR COMPTE DES BESOINS ET DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES, ET RÉNOVER LES MODALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE?

SOUCIEUX DE RÉPONDRE À DE TELLES EXIGENCES, CET OUVRAGE PROPOSE DES OUTILS ET DES STRATÉGIES INTELLECTUELLES QU'IL FAIT NAÎTRE D'UNE RÉFLEXION MENÉE À LA FOIS SUR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.

AU MOMENT OÙ LES SAVOIRS À TRANSMETTRE SONT DE PLUS EN PLUS COMPLEXES, LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE PEUT ÊTRE LE LIEU OÙ L'ON ARTICULE LE SAVOIR À L'ÉLÈVE, LA CULTURE À L'EXPRESSION ET À LA COMMUNICATION, LES CONTENUS AUX MÉTHODES ET AUX TECHNIQUES.

LES AUTEURS

JACQUELINE BIARD, ANCIENNE ÉLÈVE DE L'ENS DE FONTENAY, AGRÉGÉE DE LETTRES MODERNES, EST ACTUELLEMENT PROFESSEUR DE LETTRES SUPÉRIEURES AU LYCÉE LAMARTINE (PARIS). ELLE A PARTICIPÉ AU GROUPE DE TRAVAIL CHARGÉ DE L'ÉLABORATION DE LA BROCHURE *UTILISER DES OBJECTIFS DE RÉFÉRENCE EN CLASSE DE SECONDE* (CNDP, 1989); ELLE EST MEMBRE, DEPUIS 1989, DU JURY DU CAPES INTERNE DE LETTRES MODERNES.

FRÉDÉRIQUE DENIS, ANCIENNE ÉLÈVE DE L'ENS DE SÈVRES, AGRÉGÉE DE LETTRES MODERNES, EST ACTUELLEMENT PROFESSEUR DE LETTRES SUPÉRIEURES AU LYCÉE ALBERT SCHWEITZER (LE RAINCY). ELLE A ÉTÉ CHARGÉE, À LA MAPEN DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL, DE L'ÉLABORATION DES PLANS DE FORMATION DESTINÉS AUX PERSONNELS ENSEIGNANTS; ELLE EST MEMBRE DEPUIS 1987, DU JURY DU CAPES INTERNE DE LETTRES MODERNES.

P14200



9 782091 902500



NATHAN

Couverture: Aparicio & Hoch