



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Approches de la littérature dans un cours de français langue étrangère : questions d'apprentissage et d'évaluation

Gwenaëlle Ledot

Université de Caen-Normandie, France,
gwenaelle.ledot@unicaen.fr

Anne Prunet

Université de Caen-Normandie, France,
anne.prunet@unicaen.fr

Résumé

L'objet de cet article est d'identifier les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'analyse littéraire dans le cours de français langue étrangère du programme Årskurs. Les outils hérités du Français Langue Maternelle (FLM) permettent de poser certains éléments auxquels il faut ajouter d'autres, spécifiques au FLE (Français Langue Etrangère). Nous présenterons le référentiel que nous avons conçu sur la base théorique de modèles du FLM que nous avons jugés pertinents pour notre contexte d'apprentissage. Nous identifierons les éléments, tant d'ordre linguistique qu'(inter)culturel, qu'il convient d'ajouter. Nous prendrons également deux copies-témoins rédigées dans le cadre d'un examen terminal, pour illustrer le fonctionnement de ce référentiel dans le cadre d'une évaluation sommative.

Mots-clés: évaluation, commentaire littéraire, FLE, littérature

Approaches to literacy in a French as a foreign language course: learning and assessment questions

Abstract

The purpose of this article is to identify the challenges of teaching-learning literary analysis in the FLE course of the *Årskurs* programme. The tools inherited from French as a Mother Tongue (FLM) allow to pose certain elements, to which must be added others, specific to FLE (French Foreign Language). We will present the repository we have designed on the theoretical basis of FLM models that we have deemed relevant to our learning context. We will identify the elements, both linguistic and (inter)cultural, that need to be added. We will also take two control copies written as part of a terminal examination, to illustrate how this repository works in a summative evaluation.

Keywords: evaluation, literary comments, FLE, literacy

Introduction

Composer un commentaire de texte littéraire en français langue étrangère (FLE) s'avère un exercice qui combine des compétences d'analyse requises également en Français Langue Maternelle (FLM), mais aussi des compétences linguistiques et interculturelles propres aux enjeux d'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre contribution se propose d'identifier quels éléments hérités du FLM sont pertinents et pour quelle raison. Nous présenterons également d'autres éléments à adjoindre afin de définir un référentiel permettant une évaluation critériée de cet exercice pour notre public FLE. Le cours support à cette étude est le « Årskurs », cours annuel de français pour futurs enseignants norvégiens¹. Afin de mieux identifier les critères de réussite d'un commentaire littéraire, nous nous pencherons d'abord sur la définition du littéraire, sur les enjeux particuliers de la lecture littéraire et des compétences qui sont nécessaires à une lecture efficace. Puis nous proposerons des outils que nous sélectionnerons parmi la littérature existante et les propositions des didacticiens. Nous présenterons enfin notre adaptation de ces outils sous forme d'une grille d'évaluation que nous utilisons dans ce cours Årskurs. Nous terminerons par l'analyse de deux copies mettant en exergue deux éléments précis d'observation, révélateurs de la qualité du commentaire proposé.

1. Le littéraire, la lecture et le commentaire littéraire. Essai de définitions

Interroger les critères de réussite d'un commentaire littéraire implique de s'interroger sur la littérarité d'un texte, ainsi que sur les caractéristiques de la lecture littéraire.

Le premier point, d'ordre épistémologique, concerne l'identification préalable des objets d'étude : qu'est-ce que l'objet lui-même (le « littéraire ») ? Qu'appelle-t-on « lecture littéraire » ?

La « relativité » des définitions issues de la sociologie des institutions (Bourdieu, Lafarge), révèle une vision de la littérature comme « un champ de bataille où s'affrontent les défenseurs de diverses valeurs... » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 82). Néanmoins, « la conscience de la relativité de toute (pro)position ne doit ni ne peut empêcher la recherche de modèles théoriques correspondant au mieux à la spécificité de l'objet qu'il s'agit de décrire. » (*Ibid.* : 82).

Ainsi Reuter (1993) met-il en relief le cadre de production-réception de l'œuvre littéraire, et montre que celle-ci est toujours définie en fonction d'un contexte historique, social, économique ; le caractère littéraire (la « littérarité ») de l'œuvre n'est donc pas un absolu : « Est littéraire le texte reconnu comme tel, précisément dans le temps ; et dans la mesure où il provoque pratiquement des interprétations, des critiques, des " lectures ". Ce pourquoi un texte peut très bien cesser réellement d'être littéraire, ou le devenir dans des conditions qui d'abord n'existaient pas » (Reuter, 1993 : 131). Le deuxième temps de son étude consiste pour Reuter à définir ce qu'il nomme le « régime » de littérarité (par « régime », on peut comprendre, selon Reuter, « modalités de fonctionnement et conditions d'existence en tant

que... » Reuter, 1993 : 132). Il définit synthétiquement ce « régime littéraire » par trois constantes : « la relativisation de la fonction référentielle, l'actualisation du maximum de virtualités (connotatives, symboliques, étymologiques...) et la manifestation archétypale (le texte « dit » quelque chose sur la Vie, l'Humain en général »). La « relativisation de la fonction référentielle » est à garder en mémoire dans le cadre de nos analyses, dans la mesure où l'un des objectifs assigné au cours de Littérature en FLE pour le programme Årskurs est de sensibiliser les étudiants à la dimension formelle du texte, en d'autres termes, à la « fonction poétique du langage »², en menant sur les textes des analyses stylistiques aussi fines que possible tout en prenant en compte, bien sûr, une progressivité nécessaire pour des apprenants de FLE.

2. La lecture littéraire en tant que champ didactique

La lecture littéraire est un objet problématique dont le caractère pluriel nécessite « clarification et explicitation » (Dufays *et alii*, 1996 : 87). Louichon, qui propose une synthèse de différentes approches de la lecture littéraire, identifie un va-et-vient dialectique entre un « art de la distanciation » et une relation participative (Louichon, 2011 : 200). Dans le même sens, Dufays *et alii* définissent la lecture littéraire comme « oscillation concertée entre des modes d'évaluation antithétiques » : conformité/subversion (critère de l'originalité) : la lecture littéraire se fait à la fois *dans* et *contre* une culture ; sens/significations (critère de la polysémie) : la lecture littéraire est une « élection du sens dans la polysémie », une mise en exergue de la connotation, de la densité, de la condensation ; Faux/vrai (critère de la vérité) : la lecture littéraire est une « modélisation par une expérience de réalité fictive », et elle exerce par là une fonction sociale indirecte ; en effet, elle ne produit pas seulement un nouveau texte, mais également un nouveau lecteur et un nouveau citoyen, capable de poser sur le monde un double regard. (Dufays *et alii*, 1996 : 85).

Tauveron définit quant à elle la lecture littéraire comme « lecture distanciée » (Tauveron citant Gervais, 2002 : 18) et la décrit comme suit : « Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats (...) qui suppose la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle » (*Ibid.*).

Au regard de ces définitions, quelle mise en œuvre et quels outils pouvons-nous concevoir dans la pratique sur la base de ce cadre théorique ? Quel regard critique pouvons-nous (adoptant une posture de « pratique réflexive » ancrée sur notre expérience dans le cadre de la littérature en FLE) porter sur les outils existants ?

3. Outils pour évaluer / concevoir un commentaire littéraire en didactique du FLE. Présentation de deux outils permettant d'explicitier les enjeux didactiques

Nous avons retenu deux grilles permettant l'identification des éléments à observer et à commenter pour l'élaboration d'un commentaire littéraire. Nous en présenterons le fonctionnement et l'intérêt pour notre cours de littérature en FLE et proposerons l'analyse de la grille que nous avons conçue pour notre cours.

L'outil proposé par Anne-Raymonde Beaudrap permet d'identifier différents niveaux d'observation et d'analyse pour le commentaire littéraire. Son postulat est que « la stylistique moderne définit les « plans » principaux qui peuvent être décrits en détail pour chaque texte : les niveaux de la phonétique, du lexique, de la morphosyntaxe, de la rhétorique, de la prosodie. Cette description permet de mettre en évidence les choix entre les différentes possibilités existantes, les récurrences, les oppositions et enfin le sens qui en découle » (Beaudrap, 1994 : 64-65). Partant, l'auteure définit 6 niveaux : le niveau graphique relève de la présentation d'ensemble du texte. Le niveau phonétique (ou des sonorités) est pertinent, écrit-elle, « surtout pour la poésie » (*Ibid.* : 65). On y identifie notamment des figures telles que les homophonies (allitérations, rimes). Le niveau prosodique, qui met en évidence les formes fixes, les types de vers, les unités rythmiques, fonctionne bien pour les textes poétiques, mais également pour la prose (unités rythmiques à mettre en relation avec l'analyse syntaxique). Le troisième niveau est le niveau morphosyntaxique (organisation des éléments dans la phrase, relation entre les phrases, mais aussi observation des éléments morphologiques). Le niveau rhétorique concerne les figures de syntaxe (ellipses, répétitions, antithèses, gradations...) mais également les figures de sens (métonymie, métaphore, hyperbole...). Quant au niveau lexical, il relève des champs lexicaux, des catégories lexicales, des mécanismes de dénotation/connotation.

C'est une proposition intéressante en ce qu'elle présente une catégorisation assez claire et qu'elle explicite des données/critères d'enseignement-apprentissage et d'évaluation qui passent trop souvent dans l'implicite.

Un autre intérêt réside dans la convergence qu'on peut observer avec les critères retenus par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) pour définir les compétences de l'apprenant. Les critères de Beaudrap correspondent en effet aux « compétences communicatives langagières » (CECRL, 2001 : 86). Plus spécifiquement, les niveaux graphique et prosodique se situeraient parmi les compétences pragmatiques discursives définies par le CECRL (2001 : 96). Le niveau morpho-syntaxique est à mettre en parallèle avec les compétences linguistiques définies selon les sous-catégories précisées aux pages 83-86 : il correspond

plus précisément à la « compétence grammaticale ». Le niveau rhétorique est à mettre en regard avec la sous-compétence linguistique intitulée dans le CECRL « compétence sémantique ». Le niveau lexical est enfin à associer logiquement à la sous-catégorie « compétence lexicale » des compétences linguistiques du Cadre. Les critères retenus comme éléments à observer pour l'analyse d'un texte littéraire correspondent aux critères retenus pour identifier les compétences langagières d'un apprenant de FLE. Il est donc particulièrement opérationnel pour un apprenant de FLE de se voir proposer cette grille d'analyse qui lui est connue et qui est corrélée à l'élément langagier, étudié du point de vue de l'apprenant (le CECRL) ou de l'objet textuel (Braudrap). Néanmoins, il nous a paru nécessaire de la compléter par une approche qui nous semble plus riche et qui intègre une dimension identifiée par Dufays comme essentielle, à savoir la question des « codes ». Une dimension essentielle dans nos mises en œuvre didactiques du programme « Årskurs » est en effet la question des codes socioculturels et littéraires.

En effet, tous les enseignants de littérature mobilisent des codes généraux et abstraits qui émanent d'un ensemble de textes et de situations. Dufays, suivant sa proposition selon laquelle le régime de lecture littéraire est fonction, en grande partie, de l'appréhension des codes et des stéréotypes, met en évidence l'importance de ces derniers, qui peuvent concerner aussi bien des situations ou textes littéraires ou paralittéraires que des situations ou textes relatifs à la vie ordinaire et qui « circulent dans la société » (Dufays *et alii*, 1996 : 102). Force est de constater que la construction des compétences d'analyse littéraire en FLE relève d'une double difficulté au regard de ces « codes ». En FLM en effet, ces deux ensembles relèvent de plusieurs domaines : les codes socioculturels qui s'apprennent tout au long de la scolarité (mais aussi - et surtout ? - dans la vie quotidienne) et les codes littéraires qui « sont une des matières spécifiques du cours de français » (Dufays *et alii*, 1996 : 102). L'un des enjeux fondamentaux du cours de littérature en FLE est de construire une culture (celle de la langue-cible), qui intègre à la fois des données socioculturelles et des données littéraires, mais également de construire la possibilité d'une certaine distance avec cette culture-cible, puisque les apprenants vont devoir s'approprier des mises en œuvre individuelles et originales, en l'espèce des textes littéraires proposés à l'étude. Là encore, on peut identifier des points de convergences avec le CECRL qui aborde ces notions dans le chapitre des compétences de l'apprenant. Elles se situent du côté des « compétences générales » (2001 : 82) et du savoir « socio-culturel » (CECRL, 2001 : 82) et viennent compléter les « compétences communicatives langagières » de l'apprenant ». Définies comme « connaissances sur le monde », les compétences générales englobent :

- « - la connaissance (...) des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines.
- la connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée (...)
- la connaissance des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.) »

Les savoirs socioculturels se situent du côté de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles et des valeurs, croyances et comportements.

Définies comme telles, ces connaissances sur le monde correspondent au code socioculturel défini par Dufays et cette convergence marque bien la pertinence de cette entrée par le code pour guider l'étudiant allophone dans l'analyse d'un texte littéraire dans la langue cible.

4. Applicabilité de ces outils en didactique de la littérature pour le FLE

L'intérêt de la modélisation de Dufays *et alii* est donc double : d'une part, elle tient compte explicitement de cette notion de « code » ; d'autre part, elle prend en compte la dimension linguistique (dans la rubrique « *elocutio* ») du point de vue de la construction du sens. Ce classement en trois grandes rubriques (*elocutio*, *dispositio*, *inventio*) nous paraît donc particulièrement éclairant pour nos analyses didactiques dans le cadre du programme Årskurs.

Les codes d'*elocutio* : « sont les connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques qui permettent de construire le sens des phrases isolées. Parmi ces codes, il faut distinguer ceux qui relèvent de la langue proprement dite (significations littérales des énoncés), et les codes stylistiques et rhétoriques, qui permettent de conférer des sens sous-jacents aux énoncés. » (Dufays *et alii*, 1996 : 103).

Les codes de *dispositio* comprennent les diverses structures formelles et sémantiques - qu'elles soient narratives (séquentielles) ou thématiques qui permettent d'identifier un texte en termes de « genre » ou de scénario type (Dufays *et alii*, 1996 : 104).

Les codes d'*inventio* consistent dans les divers systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte (*ibid.*, 106).

Au sein de ces différents « codes », Dufays *et alii* opèrent une seconde distinction (perceptible dans le tableau *infra*) entre ceux qui relèvent des « systèmes de référence » et ceux qui relèvent des « stéréotypes³ » : les premiers sont définis

comme « des codes particuliers et concrets, qui sont liés à une situation, un personnage, un texte précis et ont donc une origine précisément repérable » (*ibid.* : 99). Les auteurs citent à titre d'exemple le scénario du *Horla*, de Maupassant. Les autres (« stéréotypiques ») sont définis comme des « codes généraux et abstraits, qui émanent d'un ensemble de textes ou de situations et n'ont pas d'origine précise » (*ibid.* : 99). L'exemple donné est le schéma narratif du récit fantastique. Il apparaît donc que les « systèmes de références » sont, selon nos auteurs, les plus directement accessibles, mais que les « systèmes de stéréotypes⁴ » (ou « stéréotypiques ») sont à la fois les plus partagés et les plus utiles à la lecture.

Cette modélisation est synthétisée par le tableau suivant⁵ (Dufays *et alii*, 1996 : 107) :

Systèmes de référence Socioculturels Littéraires (intertexte)		Codes du lecteur			
		Stéréotypiques			
		Socioculturelles	Littéraires (architexte)		
	<i>Elocutio</i>	Citations historiques	Citations littéraires	Codes linguistiques, stéréotypes du langage ordinaire	Codes rhétoriques, stéréotypes littéraires
<i>Inventio</i>	<i>Dispositio</i>	Faits et situa- tions du monde réel	Scénarios mythiques et littéraires	Codes descriptifs et proairétiques	Codes narratifs et thématiques, genres littéraire
	Religions, philosophies particulières	Symboles, mythes, courants esthétiques	Idéologie commune, <i>doxa</i> , idées reçues de tous ordres		

Tableau 1 : Codes du lecteur selon la typologie de J.-L. Dufays *et alii*.

Mise en relation avec notre grille conçue pour le cours Årskurs

À partir des outils présentés et commentés, nous avons identifié des critères qui nous paraissent pertinents et suffisamment explicites, en vue d'élaborer une grille d'évaluation pour l'examen de littérature de la fin du second semestre (à savoir le commentaire d'un texte littéraire non étudié en classe). L'objectif étant pour nous de progresser dans l'identification précise des savoirs/savoir-faire en jeu et donc dans leur évaluation.

On retrouve les éléments retenus de nos deux références théoriques en lecture littéraire dans la colonne « contenu » ; ils résident essentiellement en la notion de

genre littéraire, de connaissance des codes littéraires (connaissance des textes, des genres littéraires, à mettre en relation avec d’autres textes abordés). La maîtrise des codes socioculturels se mesure à l’aune de la compréhension⁶ du texte qui est évaluée dans cette même colonne : en effet, maîtriser les divers codes socioculturels sous-jacents à une production littéraire est un élément déterminant dans l’évaluation du degré de compréhension du texte.

Mentionnons le fait que nous avons ajouté une dimension méthodologique⁷ propre à l’exercice du commentaire.

Outre le fait que cette grille soit un guide pour l’enseignant/évaluateur, on pourra noter que sa dimension procédurale constitue pour l’étudiant un fil conducteur sur lequel il peut s’appuyer pour élaborer son commentaire de texte.

Note	Description	Explication	Contenu	Méthodologie	Langue
A	Excellente	Une excellente performance, clairement exceptionnelle. Du point de vue linguistique : B2 acquis ou plus. Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente et précise. Il ajoute plusieurs remarques fines de l’ordre de l’interprétation. Il y a un réinvestissement judicieux des acquis du cours.	Excellente maîtrise du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) Capacité à mettre en relation avec les autres textes abordés en cours (ou d’autres déjà connus).	Reformulation adéquate et détaillée, utilisation pertinente des citations, qui sont introduites avec assez de naturel et d’aisance dans la démonstration, usage maîtrisé de la terminologie de l’analyse littéraire Interprétation systématique et pertinente des faits de langue observés	B2 acquis ou plus
B	Très bien	Une bonne performance (B2 acquis). Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente et précise. Il y a également un réinvestissement judicieux des acquis du cours.	-Bonne maîtrise du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) -Capacité à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d’autres déjà connus).	Reformulation adéquate (avec quelques maladresses -ou parfois un peu trop succincte), utilisation pertinente des citations (malgré également quelques maladresses dans l’introduction de celles-ci) Utilisation d’une terminologie appropriée même si parfois l’étudiant passe par la glose. Justification pertinente de la plupart des faits de langues observés	B2 acquis

C	Bien	Une bonne performance dans l'ensemble (B1 acquis). Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente, même si parfois succincte. Quelques erreurs de détail quant à la compréhension sont possibles. Il y a réinvestissement des acquis du cours.	Maîtrise du cours : caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés. Capacité à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Efforts de reformulation et utilisation pertinente des citations (malgré des maladresses fréquentes et d'éventuelles lacunes) ; justification des faits de langues observés même si cette démarche n'est pas systématique ni fluide.	B1 acquis
D	Satisfaisant/ convenable	Une performance satisfaisante (B1 en cours d'acquisition). Le candidat comprend globalement le texte littéraire proposé et est capable de justifier ses réponses par quelques explications qui restent succinctes. Des erreurs de compréhension sont possibles. Quelques références (limitées ou allusives) aux enjeux et acquis du cours.	Maîtrise suffisante du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) Capacité ponctuelle à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Justification présente, mais limitée, au niveau de la reformulation (éventuelle paraphrase) ou des citations (oubliées ou insuffisantes) Des erreurs dans les justifications apportées.	B1 en cours d'acquisition.
E	Suffisant	Une performance qui répond au minimum des critères linguistiques (B1 en cours d'acquisition) et académiques, mais rien de plus. Le candidat comprend globalement le texte littéraire proposé et se montre capable de justifier ses réponses par quelques explications minimales. Il peut y avoir des erreurs ponctuelles dans la compréhension il y a peu de réinvestissement des acquis du cours.	Maîtrise limitée du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) et/ou peu de références à ce cours. Capacité ponctuelle à mettre en relation avec les autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Des difficultés évidentes dans les stratégies de justification : absence de citations <i>ou</i> absence de reformulation <i>et/ou</i> paraphrase... Le commentaire doit néanmoins comporter des éléments interprétatifs.	B1 en cours d'acquisition

F	Non reçu	Une performance qui ne répond pas au minimum des critères linguistiques et académiques : le candidat ne comprend pas bien le texte littéraire proposé et/ou n'est pas capable de justifier les réponses apportées.	Absence de maîtrise du cours et de ses enjeux Ou La connaissance du cours ne pallie pas la non-compréhension du texte proposé.	Absence de justification Ou Paraphrase sans reformulation.	A2 non acquis
---	----------	--	--	--	---------------

Tableau 2 : référentiel conçu pour l'évaluation d'une analyse littéraire en FLE

Cette grille se fonde sur le système de notation norvégien (de A à F) et sur le CECRL pour le niveau de maîtrise de la langue.

6. Analyse de deux copies d'examen

6.1. Critères d'observation retenus

L'enjeu est pour nous d'identifier dans deux copies d'examen terminal deux procédés et éléments qui nous semblent de bons indicateurs de la maîtrise de l'exercice du commentaire de texte littéraire. En effet, leur réalisation ou leur présence implique la maîtrise de plusieurs critères retenus pour l'élaboration d'un commentaire littéraire. Ainsi, nous serons particulièrement attentives à la manière dont les étudiants ont réussi à articuler repérage des faits de langue⁸/faits stylistiques et interprétation (donner ou non du sens aux constats formels) et à la manière dont ils ont réinvesti le contexte littéraire (histoire littéraire), les critères génériques notamment. Ceci revient à identifier et savoir donner du sens aux différents niveaux et codes de Dufays. En effet, nous l'avons évoqué, cette distinction par des codes, et notamment des codes littéraires et socioculturels, est particulièrement opérant dans le cadre du Français Langue Étrangère. Les apprenants, ont, comme les francophones natifs, pour tâche de s'acculturer à des textes littéraires au programme afin d'appréhender les codes littéraires, mais devront également s'acculturer aux codes socio-culturels spécifiques à la littérature d'expression française ; or, ces codes ne sont pas exactement les mêmes que les codes socio-culturels norvégiens : le CECRL met bien l'accent sur cet aspect dans sa typologie des compétences de l'apprenant d'une langue étrangère, puisque les compétences générales et les savoirs socio-culturels sur la langue-culture cible donnent lieu à une « prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001 : 83). L'enseignement de la littérature en FLE consiste également à construire ces références nécessaires à la conduite d'une analyse pertinente d'un texte littéraire⁹.

6.2. Application à deux copies

Dans la copie sélectionnée intitulée 1311, on identifie le réinvestissement des acquis du cours (le symbolisme, dans le cadre des apports en histoire littéraire) témoignant d'une prise en compte du code d'élocution, code rhétorique et stylistique selon la terminologie de Dufays et *alii*. Le repérage des symboles : « qui mousse de rayons » est présent, mais le référent de ce symbole n'est pas expliqué. L'étudiant reste *in fine* sur le constat suivant : « Dans ce texte on y trouve plein [...] Rimbaud a utilisé ce type de symbole dans plusieurs de ses œuvres. ». Le code de *dispositio* est également identifié : le genre du sonnet est décrit aux pages 2 et 3 : quatrains, tercets, système de rimes) mais l'étudiant ne tire aucune information de cette identification : aucun horizon d'attente n'est infirmé ou confirmé, aucun effet de sens n'est analysé. Concernant l'usage des citations, on constate un focus sur l'aspect formel du poème : « Dans cette façon, on voit que les A se riment, même que les B. Ainsi nous sommes donné (*sic*) la rime « ABAB, ou la rime croisée ». Les citations ne viennent jamais à l'appui d'une proposition d'interprétation ce qui confirme que cette production est centrée sur le repérage factuel. Cette copie a été notée D.

Dans la copie 1411, on identifie le réinvestissement des acquis du cours : le symbolisme, dans le cadre des apports en histoire littéraire. Dès l'introduction, ce cadre contextuel est mis en relation « sous tension » et de manière problématique : « en quoi Rimbaud a-t-il réussi à créer un poème anti-guerre étant donné la nature de son mouvement [symboliste] » ? On constate une interrogation sur la conformité et entre un poème particulier et un mouvement littéraire : « En outre, le poème suit l'idéal symboliste de la musicalité, encouragé par exemple par Paul Verlaine [etc.] » Les codes de *dispositio* - les scénarios et les genres - sont bien identifiés : la structure du sonnet est mise en relation avec un sens : « [...] Le Dormeur du val est construit sur deux quatrains, suivis par deux tercets, ce qui donne intrinsèquement l'impression d'une rupture dans le poème, qui est plutôt visuelle ». Les citations sont présentes et systématiquement connectées à une interprétation : « En désignant un lit vert, on ne parle pas d'un simple sommeil, mais [de] la mort » En outre, il existe une mise en relation des citations, du poème particulier et des remarques formelles : après mention de l'idéal symboliste, une remarque formelle vient à l'appui : « Cela se montre entre autres dans les rimes, qui dans les deux premiers quatrains sont des rimes croisées, suivant une formule ABAB, le premier et le troisième vers étant des rimes féminines [etc.] ». Cette seconde copie, notée A, témoigne d'une haute maîtrise de l'exercice du commentaire, puisque les éléments identifiés sont intégrés dans un discours adapté à la forme de l'exercice et permettent de construire du sens.

Le repérage des faits de langue/de style paraît être une base d'apprentissage à l'analyse littéraire nécessaire, ainsi qu'une familiarisation avec la dimension générique. L'analyse de la première copie montre la nécessité d'un apprentissage spécifique de l'articulation entre l'observation et l'interprétation, qui constitue un palier dans la compétence d'analyse littéraire : ce critère, essentiel, devra apparaître plus explicitement dans la grille qui est notre premier outil d'évaluation. Ce palier implique déjà une bonne connaissance de la langue et des outils métalinguistiques, nécessaires pour l'identification des faits de langue, des figures de rhétorique, des éléments constitutifs d'un genre littéraire. Toutefois, la méthode de l'analyse littéraire passe bien par la construction d'un contexte permettant aux apprenants d'acquérir des codes socio-culturels dont on retrouve une analyse détaillée dans les propositions de Dufays *et alii*. Ces codes socio-culturels impliquent, lorsqu'on travaille en langue étrangère, un degré de maîtrise élevé de la langue cible permettant d'identifier les références inter- et extratextuelles, d'apprécier l'écart à la norme, d'avoir donc une claire conscience de cette dernière.

Conclusion

Identifier les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'analyse littéraire dans le cours de FLE est possible en ayant recours à des outils propres au FLM : les typologies d'Anne-Raymonde de Baudrap et de Dufays *et alii* permettent notamment, pour la première, d'identifier des critères linguistiques aux plans textuel, pragmatique et discursif, à prendre en compte pour une analyse du texte. Ces critères convergent avec ceux du CECRL, ce qui permet de construire une colonne évaluant la langue à l'aune des éléments d'analyse d'ordre linguistique appliqués à la propre production de l'apprenant. Le second modèle permet d'affiner les critères linguistiques, de les rendre plus dynamiques et adaptables à une lecture/analyse littéraire et particulièrement en FLE où ces compétences à observer sont également à construire en parallèle chez l'apprenant. En outre, le modèle de Dufays apporte des outils pour construire et évaluer les compétences « socio-culturelles » et littéraires nécessaires à la maîtrise de l'exercice de l'analyse littéraire. Notre référentiel retient donc ces éléments et ajoute une colonne « méthodologie » qui vise à transposer les compétences de lecture en compétence d'analyse littéraire, et une colonne « langue » qui s'adosse sur les compétences du CECRL et reprend les compétences identifiées par les deux modèles du FLM retenus. L'analyse de deux copies représentant deux stades distincts de maîtrise de l'exercice pointe la nécessité de mettre en évidence la capacité à articuler les observations des faits de langue / de style à une interprétation du texte à analyser. En effet, les codes définis par Dufays ne sont pas de simples connaissances sur le monde et sur le corpus littéraire, mais façonnent

intrinsèquement la langue et concourent à faire de la forme et du fond des éléments consubstantiels, clé de voûte de l'analyse littéraire.

Bibliographie

- Barthes, R. 1970. *S/Z*. Paris : Le Seuil. p. 26 et passim.
- De Beaudrap, A.-R. 1994. *Le Commentaire de texte en français*. CRDP Midi-Pyrénées : éditions Bertrand-Lacoste, coll. « Didactiques ».
- Dufays, J.-L., Gemenne L., Ledur D. 1996. *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Genette, G. 1992 [1982]. *Palimpsestes*. Paris : Seuil, « Essais ».
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Legallois, D., Patard, A. 2017. Les constructions comme unités de la langue : illustrations, évaluation, critique. *Langue française*, n° 194, p. 5-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lf.194.0005> [consulté le 30 avril 2022].
- Louichon, B. 2011. La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In : *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*.
- Picard, M. 1986. *La Lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Paris : Minuit, éditions critiques, p. 242-266.
- Reuter, Y. 1993. Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraires. In : *Littérature et jeunesse*, Actes du colloque, Paris : INRP.
- Tauveron, C. 1999. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 19, 9-38. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289> [consulté le 30 avril 2022].
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Appendice : https://drive.google.com/file/d/10VR8xs2kjd-b_TqdyCe4yxKnJkxC5j6S/view?usp=share_link

Notes

1. Ce cours dispensé dans le cadre de l'OFNEC (Office Franco Norvégien d'échange et de coopération) a lieu au Carré international de l'université de Caen-Normandie et dépend de l'université de NTNU à Trondheim. Parmi les disciplines enseignées figure la littérature.
2. « La visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage », Jakobson : 1963 : 218.
3. Les stéréotypes comme les systèmes de référence peuvent en effet concerner des situations ou textes « littéraires », ou bien « des situations ou des textes relatifs à la vie ordinaire, qui circulent dans la société sans être liés à un genre textuel précis : c'est le cas des conversations sur la pluie et le beau temps, des personnages historiques, des événements de l'actualité, des idéologies politiques, etc. Nous appellerons ce second ensemble celui des codes socioculturels. » (Dufays et alii, 1996 : 102).
4. Exemple du code *proairétique* : selon Roland Barthes, il s'agit du « code des actions et des comportements » en tant que les actions s'organisent en suite, en séquence. Barthe se réfère aux travaux des formalistes russes, dont Propp.
5. Selon la définition de Gérard Genette mise en œuvre ici par Dufays, l'architexte (ou encore « architextualité », mais ce terme est peu usité) est « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. - dont relève chaque texte singulier ». (Genette, 1992 : 7).

6. Nous reprenons la distinction initialement proposée Tauveron entre une compréhension « dite "fonctionnelle" ou minimale, où s'opèrent des inférences simples, souvent inconscientes et en nombre restreint pour ne pas ralentir l'avancée dans le texte, et une compréhension en profondeur [...], fruit d'une décision, acte intentionnel qui correspond à une volonté de questionner le texte et où s'opèrent des abductions ou raisonnements par hypothèses ». (Tauveron, 1999 : 10).

7. La « reformulation » est le procédé par lequel l'étudiant formule avec ses propres mots certains éléments de contenu du texte.

8. Nous entendons par fait de langue une construction au sens de pattern (tel que la grammaire de construction le définit : Legallois et Patard : 2017 : 6), identifiable dans la production de sens dans le cadre de l'analyse d'un texte littéraire.

9. Notons que dans le cadre du Årskurs cet écart est à appréhender entre deux cultures bien définies ce qui permet un enseignement contrastif, ciblé sur les différences socio-culturelles, alors que dans un contexte multiculturel, il est nécessaire de procéder autrement pour la construction de cette compétence.