

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE



Polycopié pédagogique de la matière :

COMPRÉHENSION & PRODUCTION ÉCRITES

Niveau : Licence 3^{ème} année

Réalisé par :

Dre. HADJAB Lamia

Année universitaire : 2024 / 2025

Unité d'enseignement : Fondamentale 2

Matière : Compréhension & production écrites

Crédits : 02

Coefficient : 02

Objectifs de l'enseignement :

Pouvoir comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir des significations implicites et rédiger une synthèse de documents en relation avec les trois spécialités (sciences du langage, littérature et didactique)

Connaissances préalables recommandées :

Compréhension du contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, avoir une capacité de rédiger un texte clair et détaillé sur une grande gamme de sujets, rédiger une argumentation détaillée, Résumer des textes d'une longueur de 400 mots.

Mode d'évaluation : Contrôle continu 100%

Avant-propos

Ce polycopié pédagogique s'organise conformément au contenu officiel de la matière *Compréhension & production écrites* destinée aux étudiants de troisième année Licence. Ce contenu a été proposé suite au canevas de l'offre de formation LMD en 2014 / 2015.

Structuré en six chapitres, les documents étudiés dans ce cours sont principalement des articles scientifiques relevant des trois spécialités (linguistique, didactique et littérature). L'objectif primordial de ce cours est de former l'étudiant à pouvoir comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir des significations implicites et rédiger une synthèse de documents en relation avec les trois spécialités citées plus haut.

Objectifs et déroulement du cours

Le cours de *Compréhension & production écrites* s'enseigne durant les deux semestres, c'est une matière annuelle qui permet aux étudiants de troisième année Licence de comprendre et produire des textes traitant des thématiques d'actualité et relevant des trois spécialités (linguistique, didactique et littérature).

Le déroulement du cours se fait sous forme de travaux dirigés au travers desquels les étudiants requièrent une interaction fructueuse. De nombreux exemples, supports et exercices pratiques leur seront proposés en classe.

En premier lieu, le cours aborde les deux notions de « registre » et « niveaux de langue », ainsi que leurs caractéristiques spécifiques. À travers des exemples et des textes à analyser, l'étudiant est amené à distinguer entre les deux notions. L'objectif recherché à travers une série d'exercices proposés en classe est de repérer le(s) niveau(x) de langue ainsi que le(s) registre(s) qui caractérisent chaque texte. Au niveau de l'écrit, l'étudiant peut passer aisément d'un niveau de langue à un autre, tout en conservant les particularités sémantiques du texte support.

En deuxième lieu, l'étudiant est initié à la technique du résumé des articles scientifiques dans les trois spécialités (linguistique, didactique et littérature). Cette stratégie rédactionnelle lui permettra de rédiger, par la suite, la synthèse de documents.

En troisième lieu, le cours propose une méthodologie claire et simplifiée qui aide l'étudiant à rédiger le commentaire des différents types de textes : argumentatifs, explicatifs ou narratifs. Ce qui le rend capable de rédiger également le commentaire comparé basé principalement sur la confrontation de deux ou trois textes.

Enfin, ce cours se fixe comme objectif la rédaction de textes transmettant ou exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Il offre à l'étudiant de troisième année Licence une pratique rédactionnelle basée sur des activités ciblées visant l'acquisition d'un dispositif de lecture fertile et des stratégies développant le savoir-écrire.

SOMMAIRE

CHAPITRE I : REGISTRES ET NIVEAUX DE LANGUE

I.1. Niveaux de langue

- La langue littéraire (soutenue)
- La langue courante
- La langue familière
- La langue populaire

Exercices d'application

I.2. Registres (ou vocabulaires)

- Exemples
- Exercices d'application

CHAPITRE II. LE RESUME DE L'ARTICLE SCIENTIFIQUE

II. 1. Qu'est-ce qu'un article scientifique ?

II.2. Résumé de l'article scientifique

- Rôle du résumé de l'article scientifique
- La place du résumé dans l'article scientifique
- La taille du résumé de l'article scientifique
- Un résumé en français ou en anglais ?

II.3. Les types de résumés scientifiques

- Le résumé indicatif (ou signalétique)
- Le résumé informatif
- Le résumé graphique

II.4. La structure du résumé scientifique

- Comment rédiger un résumé scientifique
- Le style de rédaction d'un résumé scientifique
- Exercices

CHAPITRE III : LA SYNTHÈSE DE DOCUMENTS

III.1. Pourquoi rédiger une synthèse de documents ?

III. 2. Comment rédiger une synthèse de documents ?

- Exemples
- Exercices d'application

CHAPITRE IV : LE COMMENTAIRE & LE COMMENTAIRE COMPARE

IV.1. Le commentaire

Stratégies de rédaction du commentaire de texte

- Exemples
- Exercices d'application

IV.2. Le commentaire comparé

- Stratégies de rédaction du commentaire comparé
- Exemples
- Exercices d'application

CHAPITRE V : LA LECTURE D'ARTICLES ET LA PRODUCTION DE TEXTES DETAILLES

V. 1. Comment lire un article scientifique ?

- Exemples

V. 2. Rédiger des textes détaillés sur des sujets d'actualité

- Exemples
- Exercices d'application

- Corrigés des exercices
- Références bibliographiques

CHAPITRE I

Registres & Niveaux de langue

I. Registres et niveaux de langue

Quand on parle d'une langue, comme le français, on parle d'une langue standard, de référence, comme s'il existait un seul français. Cependant, certains facteurs sont susceptibles de diversifier la conception que l'on a de cette langue. Parmi ceux-ci, on peut citer les registres et les niveaux.

I.1. Registres, niveaux et situations de communication

a. Niveaux de langue

Le type de langue que l'on utilise à un même moment et dans un même lieu peut varier en fonction des situations de parole. Ces différents types de langue sont appelés des *niveaux de langue*. Il n'est pas facile de tracer les frontières nettes entre les niveaux de langue ; le passage de l'un à l'autre se fait sans rupture tangible. Cependant, on en reconnaît généralement quatre en français : le niveau soutenu, le moyen, le populaire et le vulgaire. Le linguiste français Olivier Soutet donne un bon exemple du passage d'un niveau à l'autre, il précise :

1. *L'adjudant, très attaché à la discipline ne voulait pas que les soldats fussent ivres* (soutenu).
2. *L'adjudant, sévère, ne voulait pas que les soldats soient ivres* (moyen).
3. *Le juteux, plutôt réglé question discipline, voulait pas que les bidasses soient saouls* (populaire).
4. *C' te vache de juteux, i voulait pas qu' les bidasses s'pètent la gueule* (vulgaire).

Ce n'est pas le contenu sémantique qui change entre (1) et (4), mais la formulation, qui nous donne des indications sur celui qui parle. Ce changement de formulation affecte le vocabulaire (*adjudant/juteux*), la morphologie (*ne...pas/pas*), la syntaxe (la concordance des temps : subjonctif imparfait en (1), présent en (2), (3) et (4) et la prononciation (*ct'e ; soient/soyent*).

Quant à Henri bonnard, il donne comme exemple de la multiplicité des niveaux de langue la série suivante :

Langue littéraire	Langue tenue	Langue familière	Langue populaire
<i>Un soufflet</i>	<i>une gifle</i>	<i>Une claque</i>	<i>Une beigne</i>

En effet, l'auteur lui-même souligne la relativité et la porosité de cette catégorisation qui constitue à la fois une échelle trop fine « toutes les lexies n'ont pas trois équivalents de niveaux

différents » et insuffisante : « par exemple *une tarte* se situe entre *claque* et *beigne* ». ¹ C'est pourquoi, une tripartition assez large entre langage soutenu, langage courant (ou familier) et langage populaire (ou argot) est finalement la plus opérationnelle.

Il est important de préciser ici que les marques des niveaux de langage ne sont pas uniquement d'ordre lexical, mais elles concernent aussi la morphologie et la syntaxe. Voici quelques traits qui opposent la langue soutenue et la langue familière ou populaire : la liste est bien sûr non exhaustive.

- Quelques oppositions entre la langue soutenue et la langue familière (ou populaire)

La langue soutenue se caractérise par l'emploi :

- de *car* au lieu de *parce que* ; de *afin que* au lieu de *pour*...
- du participe présent et de la subordonnée participiale, ...
- du passé simple et du subjonctif imparfait et plus que parfait.

Quant à la langue familière ou populaire, elle se caractérise :

- par l'utilisation d'appuis du discours (*si tu veux, tu vois, enfin, écoutez, euh, ben, etc.*) ;
- par une tendance vers l'abréviation des mots (apocope quand on abrège la fin : *télé, pub, ciné, maths, restau* ; aphérèse quand on abrège le début : *les Ricains*). Cette tendance à abrégé les mots reflète une certaine familiarité entre les interlocuteurs, car la modification des mots crée une sorte de langage codé (même mécanisme pour l'argot, par exemple) ;
- par des formes de redondance : (« *ce gâteau, il est délicieux* » ; « *tu l'as eu, ton concours* ? ») ;
- par le recours à la conjonction *que* vide de sens pour éviter l'inversion du sujet dans une phrase interrogative (« *pourquoi que tu boudes* ? » ou dans une incise (« *Exprimez-vous, qu'il disait* ») ;
- par la négation abrégée ; par la tendance à employer la parataxe à la place de l'hypotaxe ; par le refus d'employer le passé simple et les subjonctifs imparfait et plus-que-parfait.

Dans l'étude du texte littéraire, le niveau de langue peut être un des éléments constituant une détermination générique ou même singulière : par exemple, la tragédie classique de Racine utilise exclusivement un langage soutenu, tandis que la comédie de Molière jouera, selon les personnages, des trois niveaux de langue (voir par exemple dans *Les Femmes savantes* : les précieuses utilisent un

¹ Stolz, C., *Initiation à la stylistique*, Ellipses, 2006, pp. 95-96.

langage soutenu ; les autres personnages ont un niveau de langue courant, sauf la servante dont le parler est populaire. Le drame romantique d'Hugo, le roman du XIX^e siècle (en particulier Zola) et, d'une autre manière, maints écrivains contemporains pratiquent un mélange des niveaux de langage dont les modalités et la réalisation doivent être analysés dans le commentaire stylistique.

- **La langue littéraire (soutenue)**

La langue littéraire ou soutenue est un raffinement de la langue standard. Elle implique l'utilisation d'un vocabulaire plus riche, de structures de phrases plus complexes, de figures de style plus élaborées et l'utilisation de modes et de temps de verbes qui sont normalement peu employés. Le langage soutenu est peu utilisé à l'oral, mais fortement employé dans les romans.

La plupart du temps, la langue littéraire reste l'apanage de l'écrit : elle est employée dans les textes de facture littéraire, comme c'est le cas des grands classiques. Mais elle peut parfois être utilisée à l'oral par des personnages dont on veut souligner le milieu socioculturel élevé ou le haut niveau d'instruction.

Le langage soutenu peut donc correspondre à l'éloquence de certains personnages de romans. Cela dit, il est à manier avec des pincettes dans le cadre du récit contemporain car de nos jours, peu de gens s'expriment de manière aussi littéraire, surtout à l'oral ! Il peut par exemple servir à renforcer le décalage entre un personnage et la société.

Les niveaux de langue désignent donc la façon dont parlent les personnages romanesques : vulgaire, familier, soutenu ...

Ainsi, comme les locuteurs dans la vie quotidienne, les personnages du roman peuvent avoir différentes manières de s'exprimer ! Il s'agit ici d'un choix à faire en conscience, car il aura un impact sur le ressenti que les lecteurs auront des personnages. En effet, faire adopter à l'héros un langage vulgaire, ou au contraire châtié, fera partie intégrante de sa caractérisation, de ce qu'il dégage, et donc de l'impression qu'il laissera aux lecteurs.

Exemple :

« En ce jour de l'an de grâce 1651, nous *passâmes* pour la première fois au large de l'*isthme* de St-Allegro, la terre *mythique* que nous cherchions depuis le moment où, par un heureux et *rarissime* hasard, nous *fîmes* la rencontre de cet *insolite*, mais aimable humain qu'était Diego de la Marta. »

- Dans cet extrait, le narrateur adopte un langage soutenu qui apparaît clairement à travers les termes écrits en italique.

- **La langue courante**

La langue courante est celle qu'on devrait normalement employer à l'écrit pour les documents formels auxquels on attache une certaine importance, comme les lettres et les travaux scolaires. Elle est, entre autres, couramment utilisée à la radio et à la télévision pour les reportages, les documentaires, les nouvelles et, en classe, pour les exposés oraux. Elle porte aussi le nom de français international en raison de son potentiel d'être comprise par tous les francophones.

On utilise fréquemment la langue courante à l'écrit, en choisissant ses mots pour s'adresser à un public large et indéterminé. C'est à dire en respectant scrupuleusement les règles du langage, mais en veillant aussi à ne pas emprunter un vocabulaire trop compliqué pour être compréhensible par tous.

- **La langue familière**

La langue familière est généralement employée à l'oral. Elle respecte, la plupart du temps, les règles de base de la grammaire, mais permet des écarts qui simplifient la façon de s'exprimer. Malgré cela, elle demeure admise sous certaines conditions. Elle correspond au langage courant ; celui qu'on utilise tous les jours.

Comme son nom l'indique, ce registre est surtout employé entre proches, entre personnes appartenant à une même communauté sociale (membres de la famille, amis, camarades de classe, collègues de travail, etc.), ce qui présuppose une absence de hiérarchie entre les interlocuteurs qui se connaissent bien mutuellement.

Exemples :

- « *Au bureau, un de mes collègues, sa femme, elle a eu un bébé* » au lieu de « La femme d'un collègue du bureau a eu un bébé. »
 - dans cet exemple, la syntaxe de l'énoncé est simplifiée.
- « *T'es là?* » au lieu de « Tu es là? »;
- « *phone* » au lieu de « téléphone »;
- « *p'tit dèje* » au lieu de « petit déjeuner ».
 - Dans ces exemples il y a de nombreuses abréviations.
- « *Tu m'appelles d'où?* » au lieu de « D'où est-ce que tu m'appelles? »
 - La forme interrogative directe de cet exemple est simplifiée.

- « *pantoute* » au lieu de « pas du tout »;
- « *packsack* » au lieu de « sac à dos »;
- « *placoter* » au lieu de « bavarder ».
- Certains verbes et expressions sont remplacés par un vocabulaire familier.
- « *J'ai pas bien dormi cette nuit.* » au lieu de « Je n'ai pas bien dormi cette nuit. »
- Le *ne* dans la négation est souvent supprimé dans la langue familière.

Dans un roman, le langage familier est idéal pour donner un ton naturel et crédible à un dialogue, pour peu qu'il se déroule entre personnes proches.

- **La langue populaire**

La langue populaire s'éloigne des règles de la langue et accepte à peu près tout : anglicismes, termes impropres, termes péjoratifs, termes vulgaires, verbes mal conjugués, mauvais emplois du genre et du nombre, contractions de prépositions et de déterminants, sons remplacés par d'autres, etc.

Ce niveau de langue n'est pas conseillé à l'intérieur d'une situation formelle de communication.

Exemples

- « *chatter* » au lieu de « clavarder »;
- « *checker* » au lieu de « vérifier »;
- « *chum* » au lieu de « petit ami ».
- La langue populaire se caractérise par le recours à plusieurs anglicismes, comme le montrent les exemples ci-dessus.
- « *lol* » au lieu de « mourir de rire »;
- « *c'est full cool* » au lieu de « C'est vraiment agréable »;
- « *il s'est fait abuser* » au lieu de « il s'est fait avoir, arnaquer, piéger ».
- La langue populaire est riche par un vocabulaire issu de la communauté linguistique adolescente. (Voir les exemples ci-dessus).

Dans la littérature romanesque, le personnage qui adopte un langage populaire ne cherche pas à correspondre aux règles de la bienséance. C'est aussi le langage de l'argot (qui traduit un milieu et

une époque spécifiques), des expressions régionales ou même de la vulgarité. Dans ce dernier cas, on utilisera des termes crus, grossiers ou à connotation sexuelle.

Dans l'œuvre littéraire, le langage populaire peut révéler un milieu défavorisé (mais pas toujours). La vulgarité, quant à elle, peut servir à souligner l'agressivité d'un personnage, son impulsivité, ou à révéler une autre facette de son tempérament.

Voici un extrait du roman intitulé *Ensemble c'est tout* (2004) d'Anna Gavalda, qui utilise beaucoup le langage populaire et le langage familier en fonction des personnages qui parlent :

Le chef vint leur tenir la jambe un moment et leur servit un vieil armagnac que ces dames refusèrent d'abord avant de le siffler comme un petit vin de messe. Il raconta à Franck des histoires de cuisiniers et lui demanda quand il reviendrait travailler par ici ...

- Les Parigots, y savent pas manger ... Les femmes elles font du régime et les hommes y pensent qu'à leurs notes de frais ... Je suis sûr que t'as jamais d'amoureux. À midi, t'as que des hommes d'affaires qui se foutent bien de ce qu'y mangent et le soir, t'as que des couples qui fêtent leur vingt ans de mariage en se faisant la gueule parce que leur voiture est mal garée et qu'ils ont peur de la retrouver à la fourrière ... Reviens donc par ici, on ira à la pêche avec les amis ...

- Vous voulez vendre, René ?

- Pff ... À qui ?

EXERCICES (sur les niveaux de langue)

1. *Observez ces deux lettres puis répondez aux questions :*

Chers camarades,

Nous serions contents de vous accueillir parmi nos invités lors de notre fête du 25 juin. Vous pourrez assister à des spectacles de qualité. Prenez un peu d'argent pour vous offrir des rafraîchissements.

Nous espérons que vous serez présents ce jour-là.

Classe de CM1

Salut les potes,

Ce serait très génial que vous veniez avec nous à notre fiesta le 25 juin. Il y aura de chouettes spectacles. N'oubliez pas votre pognon pour acheter à boire.

Alors à bientôt

Gros bisous à tous

Les CM1

- *Quels sont les points communs entre ces deux lettres ?*
- *Quels sont les différences entre elles ?*
- *A qui s'adresse la première ? La deuxième lettre ?*
- *Soulignez les mots ou expressions ayant le même sens dans chaque lettre.*
- *Dans quelles situations utilise-t-on les mots de la deuxième situation proposée ?*

Exercice 2

Indiquez à quel niveau de langue correspond chacune des phrases : soutenu, familier, courant.

- a. J'ai pas fini de bosser, tu m'attends deux minutes ?
- b. Ce ne sont que broutilles et billevesées.
- c. La réunion commencera à quinze heures.

- d. J'ai péte mon écran, j'ai trop le seum.
- e. Le potentiel économique de cette région est inestimable.
- f. Est-ce que vous préférez qu'on regarde des séries, ce soir ?

Soutenu	Courant	Familier

Exercice 3

Classez les synonymes dans le tableau ci-dessous selon leur niveau de langue.

- Crasse – Duperie – Tromperie.
- Fortune – Veine – Chance.
- Type – Individu – Homme.
- Femme – Meuf – Dame.
- Ennuyeux – Assommant – Barbant.
- S'aliter – Se pieuter – Se coucher.
- Voiture – Automobile – Caisse.

Soutenu	Courant	Familier

Exercice 4

Identifiez le niveau de langue de ces phrases et réécrivez-les dans un niveau courant.

- J'en ai ma claque, de ce taf.

.....

- Un individu très courtois m'a indiqué la direction.

.....

- Il songeait avec délectation aux mets succulents qu'il allait déguster.

.....

- Faut qu'on se bouge, on est super à la bourre, là.

.....

- Je me suis encore tapé l'affiche.

.....

- Je vous prie de bien vouloir m'excuser, j'ai subi un contretemps fâcheux.

.....

Expression écrite

Exercice 1. Voici un discours prononcé par un jeune adolescent français.

- a- Précisez à quel niveau de langue appartient-il. Relevez ses caractéristiques.

- b- Réécrivez-le en changeant le niveau de langage.

Salut tout le monde,

Bon, aujourd'hui, faut qu'on parle d'un truc qui nous stresse tous : les exams. Sérieux, c'est un moment hyper lourd, on se sent souvent sous pression, et parfois, on sait même pas trop comment gérer tout ça.

Franchement, entre les révisions qui s'accumulent, les profs qui nous donnent plein de devoirs, et la peur de rater, ça peut vite devenir un vrai casse-tête. Et puis, il y a cette grosse angoisse qui monte quand on entre dans la salle, le cœur qui bat la chamade, les mains qui tremblent... Ça nous bloque

parfois. Mais malgré tout, faut essayer de garder la tête froide. Les exams, c'est important, ok, mais c'est pas la fin du monde non plus. C'est juste une étape, un moyen de vérifier ce qu'on a appris. Alors plutôt que de stresser à mort, mieux vaut s'organiser, faire des pauses, dormir un peu, et surtout, croire en soi. Et puis, faut pas oublier que même si on se plante, c'est pas la fin du monde. On peut toujours retenter, demander de l'aide, ou revoir notre façon de travailler. L'important, c'est de faire de son mieux et de ne pas se décourager.

Bref, les exams, c'est galère, c'est clair. Mais on est tous dans le même bateau, et avec un peu de motivation, on va tous s'en sortir. Allez, courage à tous, on gère !

Merci de m'avoir écouté.

Exercice 2. Lisez le texte ci-dessous puis :

- a- Précisez à quel niveau de langue appartient-il.
- b- Relevez les caractéristiques de ce niveau de langue.
- c- Réécrivez-le dans une langue courante.

Hey les gars, faut vraiment qu'on cause d'un truc qui fout la merde dans nos vies : la clope. Sérieux, je pige pas comment y'en a qui continuent à s'en foutre et à s'en griller une comme si c'était rien. Vous croyez que c'est stylé ou ça vous fait paraître badass ? Franchement, c'est que de la connerie.

Fumer, c'est un putain de poison. Ça te flingue les poumons, ça te gave de produits chimiques dégueulasses, ça te bousille la gueule et la santé. J'ai vu des types se faire choper par des maladies graves juste parce qu'ils ont cru que c'était cool de cramer des clopes toute la journée. Et le pire, c'est que ça coûte un bras, sans parler de l'odeur de merde que t'as sur toi après. Tu pues la clope à des kilomètres, c'est dégueulasse pour les autres, et toi t'en as même pas conscience.

Et puis merde, c'est un putain de racket, ce truc. Les paquets sont de plus en plus chers, et toi tu continues à claquer ton fric là-dedans alors que tu pourrais t'acheter des trucs qui valent vraiment le coup. Mais non, t'es là à te faire enfler par les industriels du tabac qui se font du pognon sur ta santé.

Arrêter, c'est dur, ouais, je le sais. Mais c'est pas impossible. Faut juste avoir les burnes de dire stop avant que ça devienne un enfer. Arrêtez de vous raconter des conneries du genre « une clope, ça va pas me tuer ». Si, ça te tue. Un jour ou l'autre, c'est la merde assurée.

Alors si t'es accro, bouge-toi le cul pour arrêter, et si t'as pas commencé, surtout reste à l'écart de cette merde. Faut pas être un pigeon pour se faire entuber par la clope. La vraie force, c'est de se barrer avant que ça devienne trop tard.

Voilà, c'était mon coup de gueule. J'espère que ça fera réfléchir certains.

Merci d'avoir écouté.

I.2. Registres (ou vocabulaires)

Claire Stolz (2006) associe le concept de « registres » aux « différents domaines référentiels couverts par un groupe de lexies ». On aura ainsi des registres ou bien des vocabulaires variés : religieux, technique, scientifique, affectif, moral, politique, etc. En littérature romanesque, tous ces registres sont exploités et souvent mêlés. Par exemple chez Zola, le vocabulaire technique est omni présent, mais il existe également dans ses œuvres d'autres registres. En effet, ce qui intéresse plus particulièrement l'analyste, c'est le mélange des vocabulaires. Par exemple, dans cet extrait du *Génie du Christianisme*, Chateaubriand évoque les églises gothiques en mêlant le vocabulaire de la nature et celui de l'architecture. Ainsi, il utilise le vocabulaire de la nature pour décrire des éléments architecturaux :

Ces voûtes ciselées en feuillages, ces jambages, qui appuient les murs et finissent brusquement comme des troncs brisés, la fraîcheur des voûtes, les ténèbres du sanctuaire, les ailes obscures, les passages secrets, les portes abaissées, tout retrace les labyrinthes des bois dans l'église gothique.

Exemple : Ce texte est tiré du début de la *Jeanne d'Arc* de J. Delteil, « biographie passionnée », selon ses termes, qu'il publia en 1925. Le texte se caractérise par le mélange de registres (ou vocabulaire) très différents. Lisez-le puis relevez les registres adoptés :

Le narrateur évoque Jeanne d'Arc enfant.

O petite nébuleuse rose encore prise dans la légère matière, déjà chair et encore éther, amas de vie toute tremblante dans tes glaires, masse d'hydrogène ivre de condensation, doux grammes de plasma ravis de l'impondérable Substance, structure venue du fond des Siècles, lignes émanées du grand Tout, ô enfant d'homme, ô fleur de son péché, ô signe de son immortalité ! Oui, corps encore corselet, chair encore incarnadine, enfant encore enfantelette, mais déjà créature pourvue de son noyau, départagée entre l'Esprit et la Matière, accessible de toutes parts à l'Assimilation, âme sanguinolente et déjà femme éternelle, ô Être déjà et déjà vie !

Hé quoi ! Nul encore n'a songé à considérer Jeanne dans sa source de chair ! Nul n'a compris que Jeanne, c'est par excellence l'Enfant, et que l'Enfant, c'est de l'humain à l'état pur ! Hypnotisés par une amure de fer, ils ont omis l'essentiel : l'éclosion simultanée, le parallèle agrandissement de l'âme et du corps dans la moule de la nature. Or, les plus fortes, les plus sûres racines de l'homme plongent dans les molles veines de bébé.

Correction

- Langue poétique : *nébuleuse, éther, incarnadine, éclosion.*
- Langue scientifique : vocabulaire de la physique (*matière, masse d'hydrogène, condensation, grammes, impondérable, structure, noyau*) ; vocabulaire de la physiologie (*glaires, plasma, veines, chair, corps*).
- Langue philosophique : de nombreux noms communs sont affectés d'une majuscule qui leur donne comme référent une entité unique et essentielle.

Exercice 1.

Lisez les extraits de romans ci-dessous et précisez pour chaque texte le registre dominant.

« Le treizième siècle est siècle de croisades - renards contre loups, musulmans contre chrétiens. Ils descendent du même père enterré sous la Bible, Abraham. Ils s'en disputent la dépouille avec leurs dents. La religion c'est ce qui relie et rien n'est plus religieux que la haine : elle rassemble les hommes en foule sous la puissance d'une idée ou d'un nom quand l'amour les délivre un à un par la faiblesse d'un visage ou d'une voix ».

Christian Bobin, *Le Très-Bas*.

« Il se souvenait de piqûres d'épingles et d'insinuations, d'accusations qu'elle lui valait. Il tombait alors des nues, écoutant plaintes et reproches, n'était jamais revenu de l'astuce et de la perfidie mises en œuvre pour le confondre. Depuis quelque temps déjà, il s'apercevait que les choses changeaient chez lui et que sa femme aigrie, peut-être souffrante, manifestait une nervosité qui n'augurait rien de bon. Il se demandait si cet état était passager, ou s'il sous-entendait un ébranlement dû à une cause physique. Il songeait même à consulter un confrère spécialiste quand la bombe éclata, le laissant plus étonné que désemparé ou meurtri ».

Harry Bernard, *Liberté*.

« Mais, moi, je t'aurais tout donné, j'aurais tout vendu, j'aurais travaillé de mes mains, j'aurais mendié sur les routes, pour un sourire, pour un regard, pour t'entendre dire merci ! Et tu restes là tranquillement dans ton fauteuil, comme si déjà tu ne m'avais pas fait assez souffrir ! Sans toi, sais-tu bien, j'aurais pu vivre heureuse ! Qui t'y forçait ? Était-ce une gageure ? Tu m'aimais cependant, tu le disais... Et tout à l'heure encore... Ah ! il eût mieux valu me chasser ! J'ai les mains chaudes de tes baisers, et voilà la place sur le tapis où tu jurais à mes genoux une éternité d'amour. Tu m'y as fait croire ; tu m'as, pendant deux ans, traînée dans le rêve le plus magnifique et le plus suave !... Hein ? nos projets de voyage, tu te rappelles ? »

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*.

« C'est un médicament nouveau, découvert par un homme extraordinaire qui s'appelle Alexander Fleming. Il fait céder les plus sévères infections. Une découverte encore plus importante pour la chirurgie que celles de Lister. Vous l'essayerez, mais n'en parlez pas. Pour le moment, il est réservé aux troupes. »

Gilbert Schlogel, *Les Princes du sang*.

Exercice 2. Lisez le texte puis répondez aux questions

Texte : Une journée ordinaire à l'hôpital général

Ce matin-là, le ciel avait cette teinte blafarde des jours sans lumière, comme si le monde hésitait à se réveiller. Monsieur Durand, un octogénaire aux gestes lents mais au regard vif, arriva aux urgences accompagné de sa fille, l'air soucieuse et fatiguée.

« Ça fait trois jours qu'il crache comme un moteur diesel, et hier soir, il m'a sorti qu'il avait des douleurs bizarres dans la poitrine... J'me suis dit : c'est pas normal », expliqua-t-elle au personnel d'accueil, visiblement débordé.

Le médecin urgentiste consulta rapidement le dossier informatisé : antécédents d'angine de poitrine, hypertension chronique, intervention coronarienne cinq ans auparavant. Diagnostic présumé : pneumopathie infectieuse.

Pendant ce temps, à l'étage, l'infirmière en chef rédigeait les comptes rendus cliniques tout en surveillant d'un œil distrait l'état des patients, tandis que l'aide-soignant râlait à propos de la machine à café, encore en panne.

Vers midi, un interne en médecine, fraîchement diplômé et plein d'un zèle naïf, proposa un traitement antibiotique large spectre. Le professeur titulaire, homme d'une érudition presque intimidante, hocha lentement la tête, songeur :

« Prudence, cher confrère. L'antibiothérapie ne saurait se substituer à un diagnostic confirmé par imagerie. En science comme en littérature, il faut éviter les effets de manche. »

Le patient, quant à lui, maugréait doucement dans son lit : « Tout ça pour une grippe... J'aurais mieux fait de rester chez moi avec un grog. »

Ainsi passait une journée de plus dans cette grande institution hospitalière, entre rigueur scientifique, stress quotidien, et fragments d'humanité.

1. Identifier les registres de langue utilisés (soutenu, courant, familier).
2. Classer le vocabulaire selon les domaines :
3. Proposer une version dans un registre homogène (ex : tout en langage soutenu, ou tout en langage courant).
4. Analyse stylistique : Quel est l'effet de ce mélange de registres ? Que dit-il du lieu (l'hôpital), des personnages, du ton général ?

EXPRESSION ECRITE

À partir du texte étudié, rédigez un texte narratif ou semi-narratif d'environ 350 à 500 mots dans lequel vous racontez une scène dans un hôpital ou une clinique.

Vous devez faire intervenir au moins trois personnages (par exemple : un patient, un soignant, un proche), et alterner les registres de langue selon leur statut social ou leur situation émotionnelle.

► Vous êtes encouragé(e) à :

- Intégrer du **vocabulaire médical ou technique** de manière crédible.
- Utiliser un **vocabulaire littéraire** dans les descriptions.

- Employer parfois un **langage familier** ou relâché dans les dialogues.
- Insérer une **réflexion ou une tension humaine** au cœur de la scène (peur, colère, humour, émotion, résignation, etc.).

Objectifs de l'exercice :

- Réinvestir des registres de langue variés (familier, courant, soutenu).
- Utiliser un vocabulaire spécialisé (médical, administratif, littéraire...).
- Organiser un récit cohérent dans un lieu institutionnel (l'hôpital).
- Travailler l'alternance des points de vue et des styles.

Exemple de plans possibles :

Plan 1 — Narratif classique

1. Situation d'ouverture (arrivée à l'hôpital)
2. Rencontre avec le personnel / diagnostic
3. Tension ou émotion particulière
4. Conclusion ou chute inattendue

Plan 2 — Polyphonique (plus littéraire)

- Paragraphe 1 : regard du narrateur
- Paragraphe 2 : parole du patient (registre familier)
- Paragraphe 3 : point de vue du médecin (registre soutenu)
- Paragraphe 4 : réflexion générale (style littéraire)

Suggestions de titres :

- *Entre deux couloirs*
- *Une perfusion de vérité*
- *Trois voix dans une chambre*
- *Dans la blouse et sous la peau*
- *Les heures blanches*

CHAPITRE II

Le résumé de l'article scientifique

CHAPITRE II : Le résumé de l'article scientifique

II.1. Qu'est ce qu'un article scientifique ?

L'article scientifique (ou « publication scientifique ») désigne un travail publié par un chercheur dans une revue scientifique. Ainsi, la rédaction d'un article scientifique permet au chercheur de partager ses travaux et résultats avec ses pairs et d'autres experts dans son domaine.

II.2. Résumé de l'article scientifique

Le résumé de l'article scientifique joue un rôle primordial dans la compréhension du sujet traité. Il possède une position et une taille bien précises.

- Rôle du résumé de l'article scientifique

Le résumé est une très courte synthèse de l'article qui permet aux lecteurs d'avoir un aperçu de son contenu. Beaucoup de revues demandent la rédaction d'un résumé avant de publier l'article. Avec un résumé, l'article scientifique gagne en visibilité : son contenu est plus rapidement identifiable, sa diffusion facilitée et son référencement optimisé.

Il n'est pas à confondre avec l'introduction : le rôle du résumé est de rappeler l'ensemble de l'article, en passant par la méthode, les résultats et la conclusion. Sa traduction est souvent demandée par les revues afin de diffuser l'article à l'international. Cette traduction est appelée *abstract* et est parfois demandée dans d'autres langues.

- La place du résumé dans l'article scientifique

Le résumé est placé à la première page au début de l'article avant l'introduction et le contenu même de l'article. Quant à l'introduction, elle se met à la deuxième page . Le résumé est généralement accompagné de mots-clés.

- La taille du résumé de l'article scientifique

Le résumé de l'article scientifique (ou *abstract*) tient en un seul paragraphe qui ne dépasse jamais une page. Le nombre exact de mots ou de lignes à ne pas dépasser dépend de chaque revue.

Exemple

La revue *Esclavages & Post-esclavages* demande un résumé de 2 000 signes espaces comprises au maximum, la revue *Révolution Française* un résumé de 1 000 signes, tandis que la revue *Géolinguistique* demande un résumé de 10 lignes maximum.

- **Un résumé en français ou en anglais ?**

Même si l'article est en français, il arrive souvent qu'un résumé en anglais soit demandé. Cela le rend plus accessible, et la recherche menée peut être partagée avec le monde entier. Même si le résumé est court, il est suffisant pour que les chercheurs prennent connaissance des nouvelles informations qu'il apporte.

II.3. Les types de résumés scientifiques

Il existe plusieurs types de résumés. Les plus courants sont le résumé indicatif et le résumé informatif. Les résumés graphiques, propres à certains domaines, sont plus rares.

a. Le résumé indicatif (ou signalétique)

Dans ce type de résumé, le chercheur reprend les titres évoqués dans le contenu de l'article afin de représenter la structure de l'article dans un court texte.

Ainsi, ce type de résumé signale le ou les thèmes d'études afin de renseigner le lecteur sur ces thèmes. Il s'apparente à une table des matières.

Exemple :

Texte support : « Le plagiat dans les universités : comprendre les causes pour mieux le prévenir »

Auteure : Nathalie Lenoir

Revue : *Éthique et Recherche*, vol. 12, n°2, 2021, pp. 45–62

Le résumé indicatif de l'article

L'article de Nathalie Lenoir, publié dans *Éthique et Recherche* en 2021, traite du plagiat dans les universités françaises. L'auteure y explore les causes principales de ce phénomène, comme le manque de formation, la pression académique et les facilités numériques, à partir d'entretiens et d'une revue de littérature. Elle propose ensuite plusieurs mesures de prévention, dont l'intégration de modules pédagogiques sur l'intégrité scientifique. L'accent est mis sur une responsabilité partagée entre les étudiants, les enseignants et les institutions.

- **Différences avec le résumé informatif**

Le résumé indicatif ne détaille ni la méthode ni les résultats précis. Il signale simplement les grandes lignes de l'article. Il est souvent plus court (80–120 mots). Il permet de savoir de quoi parle le texte, sans en faire une synthèse complète.

b. Le résumé informatif

Le résumé informatif reprend le contenu de l'article. Il expose les informations les plus importantes pour chaque étape de l'article (état de l'article, méthode et matériel, résultat, discussion et conclusion).

D'après la norme Afnor Z 44-004 qui définit officiellement le résumé scientifique, « ce résumé doit constituer un texte autonome d'une logique rigoureuse. Les informations retenues pour le résumé sont généralement présentées selon leur ordre d'apparition dans le document ».

Exemple

Le résumé informatif de l'article

Dans cet article, Nathalie Lenoir analyse les causes du plagiat dans les milieux universitaires et propose des pistes concrètes pour le prévenir. À partir d'une revue de littérature et de plusieurs entretiens menés avec des enseignants et étudiants dans quatre universités françaises, l'auteure identifie trois grandes causes : un manque de formation sur les règles de citation, une pression académique croissante liée à la performance, et une banalisation des pratiques de copier-coller facilitées par le numérique.

L'article souligne que beaucoup d'étudiants ignorent les critères précis du plagiat, ce qui mène à des infractions parfois involontaires. En parallèle, le stress lié aux résultats et aux délais pousse certains à tricher délibérément. Du côté des enseignants, un manque de moyens et de temps rend difficile le suivi personnalisé et la détection des cas.

Lenoir plaide pour une approche préventive fondée sur l'éducation à l'intégrité scientifique dès la première année universitaire. Elle propose notamment la mise en place d'ateliers obligatoires, l'intégration de modules de sensibilisation dans les cursus, et un meilleur accompagnement pédagogique dans les travaux écrits.

L'article insiste sur la responsabilité partagée entre institutions, enseignants et étudiants dans la lutte contre le plagiat.

c. Le résumé graphique

Le résumé graphique présente les conclusions de la recherche avec des images, des graphiques ou des figures. Il permet au lecteur de comprendre rapidement les résultats et conclusions de l'article. Ce type de résumé est souvent utilisé pour les articles qui introduisent des processus, des mécanismes

ou des théories complexes. On le retrouve surtout dans les articles de sciences dures (chimie, robotique, informatique, etc.).

Ainsi, un résumé graphique (aussi appelé *infographie de recherche* ou *graphical abstract*) est une représentation visuelle simplifiée d'un article scientifique. Il met en évidence les éléments clés d'un article (objectif, méthode, résultats, conclusion) sous forme de schémas, pictogrammes, flèches, tableaux, graphiques, etc., pour permettre une compréhension rapide.

Exemple d'un résumé graphique (sur le même article scientifique étudié plus haut)

Titre de l'article : « Le plagiat dans les universités : comprendre les causes pour mieux le prévenir »

Nathalie Lenoir, *Éthique et Recherche*, 2021.

Problématique : Pourquoi le plagiat persiste-t-il malgré les règles académiques ?

Méthodologie :

- Revue de littérature
- Entretiens avec 20 enseignants et 40 étudiants (4 universités françaises)

Causes identifiées :

1. Méconnaissance des règles (citation, reformulation)
2. Pression académique (stress, délais)
3. Facilité numérique (copier-coller, IA)

Constat :

- Plagiat souvent non intentionnel
- Sanctions mal comprises ou jugées arbitraires

Solutions proposées :

- Formations dès la L1
- Ateliers obligatoires encadrés
- Dialogue entre enseignants et étudiants

Conclusion : Lutter contre le plagiat nécessite une éducation éthique intégrée
Responsabilité collective : institutions, enseignants, étudiants.

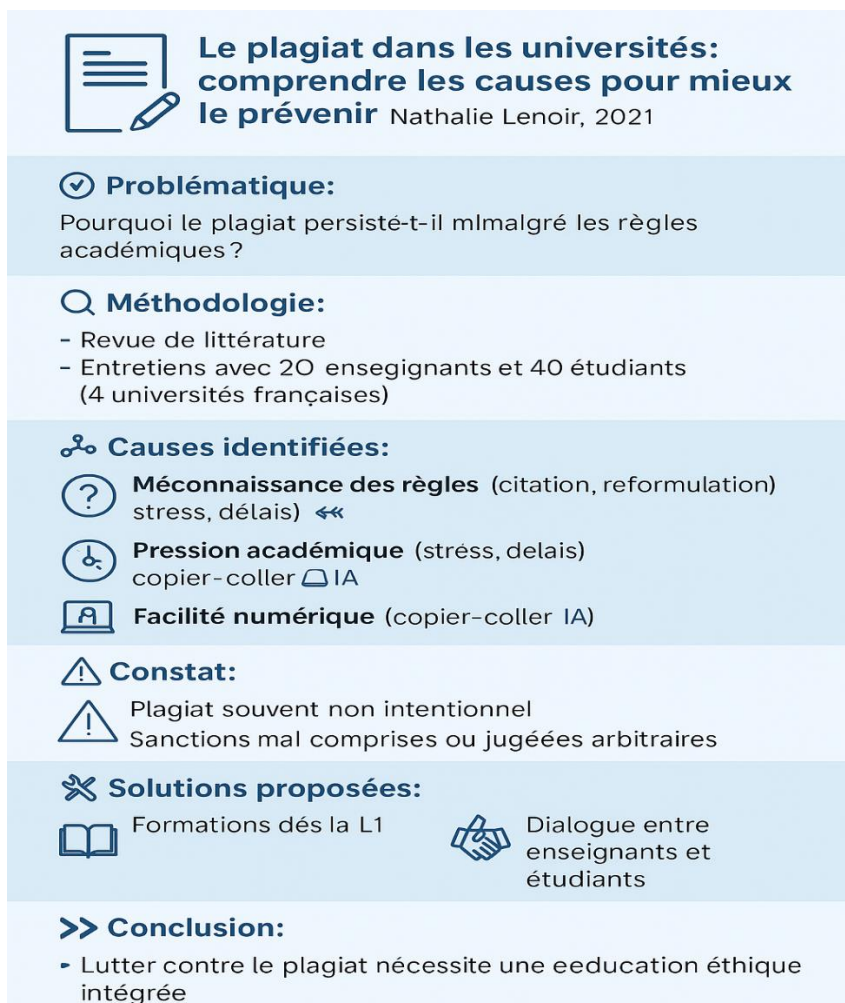


Fig. 1. Résumé graphique

II.3. La structure du résumé scientifique

La plupart du temps, les résumés scientifiques suivent une structure. Certains présentent les grands axes du texte (résumé indicatif), tandis que d'autres reprennent le contexte, les hypothèses, la méthode et les résultats (résumé informatif).

Afin de réaliser un résumé informatif, il est important de n'oublier aucun élément. Pour cela, il est conseillé de suivre une structure en 5 étapes.

1. Le titre : un résumé ne commence pas tel quel, il doit être précédé d'un titre. La première phrase du résumé peut aussi rappeler le titre en le reformulant.
2. Le contexte : c'est l'état de l'article qui permet de situer la nouvelle recherche par rapport aux études précédentes.

3. Le matériel et la méthode : un rappel du matériel et de la méthode permet de montrer les expériences, tests et recherches détaillées dans l'article.
4. Les résultats : le résumé doit expliquer brièvement les résultats obtenus par les expérimentations et les recherches.
5. La conclusion : à la fin du résumé, un bref rappel de la conclusion permet d'évoquer les déductions du chercheur.

Ces étapes ne sont pas obligatoires et dépendent du domaine ainsi que des choix de l'auteur. A cause du caractère limité des résumés scientifiques, il est courant que les chercheurs raccourcissent ou omettent certaines parties dans leur résumé scientifique.

- **Comment rédiger un résumé scientifique ?**

Il existe plusieurs types de résumés scientifiques. Afin de rédiger un bon résumé, il est possible de suivre un plan qui reprend le titre, le contexte, le matériel et la méthode, les résultats et la conclusion. Le tout doit être rédigé suivant un style de rédaction scientifique.

L'article qui servira de référence tout au long de cet article est le suivant : Kelly Céleste Vossen, « Le cadrage politique et *l'ethos* de Justin Trudeau sur Instagram : un *storytelling* héroïque entre émotion et *celebrity politics* », *Communiquer*, 26 | 2019, 1-22.

Étape 1 : Rappeler le titre

Ce rappel du titre peut être intégré au résumé. Si l'espace n'est pas suffisant, il apparaîtra au dessus. Le titre de l'article peut être reformulé dans les premières lignes du résumé et ainsi servir de phrase d'accroche.

Exemple du titre de notre article de référence

« Le cadrage politique et l'ethos de Justin Trudeau sur Instagram : un storytelling héroïque entre émotion et celebrity politics »

Étape 2 : Contextualiser le sujet

C'est le contexte dans lequel s'inscrit la recherche présentée par l'article. Cette section a pour but d'introduire le sujet en quelques phrases, et de montrer comment se positionne la recherche de l'auteur. Cet état de l'art peut être suivi par une brève explication de la question de recherche et des hypothèses.

Exemple de présentation du contexte

« Face à l'omniprésence croissante de certains acteurs politiques sur Instagram, il semble essentiel d'étudier son usage par les leaders politiques. Cet article explore la façon dont les conseillers en communication ont cadré l'ethos de Justin Trudeau sur Instagram durant sa campagne et les 100 premiers jours de son gouvernement. »

Étape 3 : Présenter le matériel et la méthode

Le matériel et la méthode peuvent ensuite être rappelés en quelques phrases. Le chercheur (ou doctorant) montre comment il s'y est pris pour tester la validité de ses hypothèses. Dans cette partie, on retrouve des enquêtes, des tests, des sources, des variables mesurées, etc.

Voici un exemple d'une présentation de la méthode :

« Dans cette optique, une méthode largement quantitative fut adoptée, consistant en une analyse de contenu catégorielle, soutenue par l'analyse de discours. »

Étape 4 : Exposer les résultats

Ensuite, une partie peut être dédiée aux résultats. On y retrouve parfois des interprétations, confirmations, réfutations, avancées et nouvelles interrogations. Elle est plus ou moins longue, dépendamment des résultats présents dans l'article.

Exemple d'une présentation des résultats dans un résumé scientifique :

« Les résultats obtenus lèvent le voile sur un ethos axé sur l'authenticité, la compassion et la compétence. »

Étape 5 : Conclure

Pour finir un résumé scientifique, il peut être utile de rappeler la conclusion de l'article. Elle peut proposer une ouverture à l'article, en exposant les doutes et les points à approfondir.

Voici un exemple de conclusion, issu de notre article de référence :

« Justin Trudeau est présenté grâce aux stratégies reposant sur le recours au pathos et au celebrity politics, cela à travers un storytelling héroïque et positif. »

- Le style de rédaction du résumé

Le style de rédaction du résumé doit être sobre, sans tournures complexes ou phrases trop longues. Le résumé a pour objectif de présenter les informations de la manière la plus simple et efficace possible. Ce style de rédaction simple et clair facilite la compréhension des informations qu'il expose.

Exemple

La revue *Révolution Française* précise dans ses consignes à l'auteur : « Pour permettre une rédaction aisée des abstracts, merci de bien vouloir le rédiger avec des phrases courtes, claires et précises, afin d'éviter tout malentendu au moment de la traduction. »

- Les erreurs à ne pas commettre

Les principales erreurs à ne pas commettre sont les suivantes :

- Amener de nouveaux éléments, ou des informations qui ne sont pas présentes dans l'article.
- Ne pas détailler les abréviations employées.
- Insérer une image, une figure ou un tableau (sauf dans le cas du résumé graphique).
- Renvoyer à des parties de l'article.
- Introduire des données bibliographiques qui ne sont pas directement liés à l'objet de l'article.
- Utiliser des phrases longues et complexes.

Exemples de résumés en entier

Texte support : « Les effets de la motivation et de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants universitaires », (Au, W.T. & Kennedy, K., 2020)

Résumé en français

Cet article explore l'influence de la motivation et de l'anxiété sur la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez des étudiants universitaires. Les chercheurs ont mené une étude quantitative auprès de 200 étudiants apprenant l'anglais comme langue étrangère, utilisant des questionnaires standardisés pour mesurer les niveaux de motivation et d'anxiété liés à l'apprentissage. Les résultats montrent que la motivation intrinsèque (le désir personnel d'apprendre la langue) est fortement corrélée avec de meilleures performances linguistiques, tandis que l'anxiété liée à la prise de parole en public ou à la peur de faire des erreurs freine l'acquisition des compétences orales.

L'étude souligne aussi l'importance de stratégies pédagogiques qui augmentent la motivation tout en réduisant l'anxiété, comme un environnement bienveillant et des activités interactives.

En conclusion, la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère dépend non seulement des capacités cognitives, mais aussi du contexte affectif de l'apprenant.

Abstract

This article explores the influence of motivation and anxiety on success in learning a foreign language among university students. The researchers conducted a quantitative study with 200 students learning English as a foreign language, using standardized questionnaires to measure levels of motivation and anxiety related to language learning.

The results show that intrinsic motivation (the personal desire to learn the language) is strongly correlated with better language performance, while anxiety related to public speaking or fear of making mistakes hinders oral skill acquisition. The study also highlights the importance of teaching strategies that increase motivation while reducing anxiety, such as a supportive environment and interactive activities.

In conclusion, success in foreign language learning depends not only on cognitive abilities but also on the learner's emotional context.

EXERCICE 1. Rédigez le résumé informatif à partir de l'article suivant :

ARTICLE 1 (spécialité : didactique), disponible sur le lien https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/09/29-T06v05-17-Lamia-HADJAB-Siham-ZEMOURA_351-360.pdf

Titre de l'article : « Quelle nouvelle conception du manuel de français pour un usage efficace à l'enseignement secondaire en Algérie ? »

Auteurs : Lamia HADJAB & Siham ZEMOURA.

1. Introduction

Aujourd'hui, les nouvelles technologies numériques occupent une place importante dans les sociétés et même dans les systèmes éducatifs de tous les cycles. L'Algérie, comme de nombreux pays dans le monde, désire accroître le développement des TIC et les introduire dans le système éducatif afin d'améliorer le niveau d'enseignement et d'apprentissage. Or, le problème des ressources humaines se pose avec acuité, et l'handicap en matière d'outils et d'intégration des TIC persiste aux établissements scolaires. Face à cette situation critique, le manuel scolaire demeure donc l'outil

d'accompagnement le plus important et le plus disponible chez l'enseignant et l'apprenant. C'est pourquoi sa conception doit être adaptée aux évolutions méthodologiques.

Cette contribution se fixe pour objectif de mettre en lumière la manière d'exploiter le manuel de langues afin de construire un usage efficace de la part des deux actants du processus d'enseignement/apprentissage. Notre problématique s'articule autour des questions suivantes : Comment peut-on concevoir un manuel de langues efficace ? Quels types de supports et d'activités peut-on proposer afin de développer les différentes compétences langagières chez les apprenants ? Comment peut-on acquérir une lecture analytique et une écriture fonctionnelle ?

Les réponses à ces questions déterminent des besoins précis et alimentent une réflexion méthodologique sur la conception et l'usage de ce document pédagogique, de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Notre analyse concerne le manuel de français adressé aux élèves littéraires de première année secondaire. Nous nous intéressons d'abord à donner un bref aperçu sur la réforme du manuel scolaire en Algérie. Ensuite, nous tentons de souligner quelques insuffisances au niveau du fond et de la forme. Enfin, nous proposons une mise en œuvre d'une nouvelle conception de cet outil afin de souligner un usage efficace, de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Un manuel de langues efficace participe à un rendement scolaire et social efficient.

2. La réforme du manuel scolaire en Algérie

Face aux enjeux de la mondialisation, le système éducatif algérien s'est lancé dans une série de réformes (la dernière remonte au mois de mars 2016) afin d'accroître les nouvelles avancées technologiques et intellectuelles. Dans cette optique, le manuel scolaire a subi, depuis 2003, des révisions des contenus et des méthodes, du préscolaire au cycle secondaire. Parmi les principaux objectifs de la mise en œuvre de ces réformes, promouvoir l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Dans cette perspective, le manuel scolaire de français est sensé répondre aux besoins des enseignants et des apprenants. Autrement dit, il doit constituer un ancrage théorique et méthodologique de base pour les deux actants du processus d'enseignement / apprentissage. Ainsi, l'objectif primordial de la réforme de ce document pédagogique et didactique est de le rendre témoin du renouveau que connaissent les programmes officiels et l'image des pratiques enseignantes qui en découlent (E. Bruillard 2005, F.- M. Gérard et X. Roegiers 2003).

Cependant, le manuel de français au cycle secondaire n'a pas pu réaliser les objectifs fixés par la réforme. Des insuffisances sont constatées sur différents niveaux.

3. Regards sur le manuel de français au cycle secondaire

Notre modeste participation dans l'évaluation du manuel scolaire de français au cycle secondaire est basée sur une expérience d'enseignement qui nous a permis de constater que l'élaboration de ce document pédagogique ne répond ni aux besoins des enseignants ni à ceux des apprenants. Comme étant utilisatrice de cet ouvrage didactique depuis des années, nous avons remarqué que le manuel scolaire de français au cycle secondaire ne remplit pas son rôle d'accompagnateur pédagogique. Notre analyse prend comme échantillon représentatif le manuel destiné aux élèves littéraires de première année secondaire. Cet ouvrage pédagogique est le produit de la réforme lancée par le système éducatif algérien en 2003. Des insuffisances sont constatées au niveau de :

3.1. La forme :

- Couverture ne résistant pas aux manipulations des utilisateurs. Elle ne convient pas au type des manuels.

- Le format n'est pas en adéquation avec l'âge des apprenants et les fonctions du manuel.

Ainsi, les maisons d'édition sont appelées à apporter de l'intérêt aux facettes extérieure et intérieure du produit, car la qualité est un critère de base.

3.2. Les illustrations

Le manuel de français destiné aux apprenants de première année secondaire, filière Lettres contient des illustrations qui ne sont pas pertinentes par rapport aux objectifs et aux objets d'apprentissage. Leur rôle n'est pas évaluatif mais plutôt esthétique.

En effet, illustreurs et auteurs sont tenus de trier des illustrations qui mettent en exergue leur utilité pédagogique. Le manuel doit satisfaire aux critères de créativité, d'authenticité et de concordance environnementale. Les illustrations insérées doivent donc servir l'aspect pédagogique afin de participer à la compréhension globale et la construction du sens.

3.3. La structure

Le manuel de français destiné aux élèves littéraires de première année secondaire est structuré en dossiers. Or, les apprentissages comportent peu d'exercices d'application, d'évaluation et d'intégration. De même, la cohérence interne du manuel est loin d'être respectée notamment entre les unités d'apprentissage. À ce titre, il serait donc judicieux que chaque dossier obéisse à des objectifs opérationnels qui permettent d'installer une compétence cible et de l'évaluer durant toutes les étapes de l'apprentissage. Un critère fondamental doit caractériser la structure du manuel qu'est la cohérence entre les parties afin d'assurer la cohésion de l'ensemble. (Puren, 2015 : 02).

3.4. Le contenu

Les activités d'apprentissage proposées dans le manuel de français destiné aux apprenants de première année, filière : Lettres ne privilégient pas les savoir-faire cognitifs. Cependant, les séquences d'apprentissage doivent s'intéresser à l'intégration des savoir-faire dans le but d'installer une/des compétence(s). À ce stade, le choix pertinent des textes supports joue un rôle primordial. Les concepteurs sont appelés à proposer des documents authentiques avec des thématiques variées, prenant en considération le centre d'intérêt de l'apprenant et, s'inscrivant dans son monde socio-affectif et culturel. Ainsi, la sélection de ces supports doit tenir compte des besoins des apprenants dans leur environnement scolaire et social et, réponde à leurs attentes, non seulement sur le plan linguistique mais aussi sur le plan du savoir-être et du savoir-faire.

Pour une nouvelle conception du manuel de français au secondaire

La conception d'un manuel de langue doit répondre à des besoins précis.

- Pour les enseignants, le manuel est un ouvrage qui les aide à construire un cours où l'on propose aux apprenants non seulement un savoir technique mais aussi un savoir-faire, une méthode, une aisance mais surtout du plaisir dans toutes leurs activités de lecture et d'écriture.
- Pour les apprenants, le manuel de français doit contenir des définitions claires, illustrées d'exemples qui présentent la notion dans un contexte écrit conforme à ses emplois les plus fréquents. Il est un ouvrage de référence (un répertoire des procédés d'écriture, des formes de discours, des registres, des genres, des types d'images, des situations d'écrit et d'oral indispensables à la formation des élèves, ...). Des exemples commentés qui montrent à l'apprenant comment analyser la notion sont également nécessaires dans la conception du manuel.

En effet, une réelle prise en charge du contenu de ce document pédagogique doit être mise en place afin de remplir son rôle de guide et d'outil efficace pour les élèves. Dans ce même ordre d'idée, Cortès précise que :

Le manuel continue de sécuriser l'apprenant et l'enseignant au niveau des rythmes d'apprentissage, du dialogue qu'il instaure entre le maître et l'élève et son interface que constitue l' « évaluation - certification » lui confère de fait, le rôle de relais institutionnel au niveau de la politique éducative. Parce qu'il s'inscrit dans le prolongement des instructions officielles que sa préface cite souvent, le manuel est jugé, à tort ou à raison, comme un trait d'union essentiel entre le pédagogique et l'institutionnel. Il contribue, toujours dans l'imaginaire collectif, à conforter l'enseignant dans son rôle d'agent et d'acteur du système éducatif et nul doute que tous ces paramètres expliquent l'incroyable résistance et la remarquable longévité du livre didactique ; aussi bien hier, lors de la revendication pour l'authentique (années soixante-dix) qu'aujourd'hui, avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. (Cortès et all., 1987 : 231).

Notre contribution consiste à proposer une nouvelle conception du manuel de français qui se conforme aux préceptes normatifs de la pédagogie et fait de l'apprenant un acteur social dynamique, doté d'un esprit critique et se fondant aisément dans la citoyenneté universelle.

Notre champ de recherche s'inscrit dans le cadre du deuxième projet intitulé *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*. Ce projet pédagogique est proposé dans le programme national de français, destiné aux apprenants de première année secondaire, filière Lettres. L'objet d'étude du projet est le discours argumentatif.

6. Comment concevoir un cours dans un manuel de français ?

- Niveau : Première année secondaire
- Discipline : Langue française
- Filière : Lettres
- Cours : Le discours argumentatif

6.1. Déroulement du cours

6.1.1 Première étape

Avant d'aborder la notion de l'argumentation, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants par un texte d'entrée. Le choix du texte doit être pertinent, ayant un rapport étroit avec le niveau et la filière des apprenants. Ainsi, nous pouvons enseigner le discours argumentatif à travers un texte narratif (une pièce théâtrale, par exemple, où figure un dialogue entre deux ou plusieurs personnages qui expriment des opinions différentes). Il est préférable que le texte soit accompagné d'une image, vu son rôle dans la compréhension du sens du texte.

Les questions de compréhension de l'écrit doivent porter sur les caractéristiques du discours argumentatif. Une activité d'écriture doit être immédiatement proposée, après la lecture analytique, afin d'inciter les apprenants à exprimer leur opinion à propos du texte étudié.

- *Exemple d'un texte d'entrée avec des questions d'analyse*

Vu la filière des apprenants, nous pensons que la proposition d'un texte narratif à des apprenants littéraires seraient plus efficace dans l'enseignement de la notion de l'argumentation. En effet, le support d'entrée que nous proposons sera une adaptation d'une comédie mise en scène en 1994 par J.-P. Miquel. Le texte est intitulé *La Double Inconstance*, rédigé par Marivaux en 1723. Le choix de

ce texte se justifie par la richesse des idées échangées dans le dialogue, la simplicité du vocabulaire employé et aussi le thème traité.

Texte :

La Double Inconstance

Silvia et son amoureux, Arlequin, ont été enlevés sur ordre du Prince qui est séduit par la jeune fille. Ami du prince, Trivelin essaye d'amadouer Silvia.

SILVIA : Qui est-ce qui lui a dit de me choisir ? M'a-t-il demandé mon avis ? S'il m'avait dit : « Me voulez-vous Silvia ? », je lui aurai répondu : « Non, seigneur ; il faut qu'une honnête femme aime son mari, et je ne pourrais pas vous aimer. Voilà la pure raison ; mais lui il m'aime, crac, il m'enlève, sans me demander si je trouverai bon.

TRIVELIN : Il ne vous enlève que pour vous donner la main.

SILVIA : Eh ! que veut-il que je fasse de cette main, si je n'ai pas envie d'avancer la mienne pour la prendre ?

TRIVELIN : Voyez, depuis deux jours que vous êtes ici, comment il vous traite : n'êtes-vous pas déjà servie comme si vous étiez sa femme ? Voyez les honneurs qu'il vous fait rendre, le nombre de femmes qui sont à votre suite, les amusements qu'on tâche à vous procurer par ses ordres. Qu'est-ce qu'Arlequin au prix d'un prince plein d'égards, (...) un prince jeune, aimable et rempli d'amour, car vous le trouverez tel ? Eh ! Madame, ouvrez les yeux, voyez votre fortune, et profitez de ses faveurs.

SILVIA : Dites-moi, vous a-t-on payés pour m'impatiser, pour me tenir des discours qui n'ont pas le sens commun, qui me font pitié ?

TRIVELIN : Mais encore, daignez, s'il vous plaît, me dire en quoi je me trompe.

SILVIA : Oui, je vais vous le dire en quoi, oui ...

TRIVELIN : Eh ! Doucement, Madame, mon dessein n'est pas de vous fâcher.

SILVIA : Vous êtes donc bien maladroit !

TRIVELIN : Je suis votre serviteur.

SILVIA : Eh bien ! mon serviteur, qui me vantez tant les honneurs que j'ai ici, qu'ai-je affaire de ces quatre ou cinq fainéantes qui m'espionnent toujours ? Que m'importe toute cette musique, ces concerts et cette danse dont on croit me régaler ? Une bourgeoise contente dans un petit village vaut mieux qu'une princesse qui pleure dans bel appartement. Si le Prince est si tendre, ce n'est pas ma faute. S'il est jeune et aimable, tant mieux pour lui. Qu'il garde tout cela pour ses pareils, et qu'il me laisse mon pauvre Arlequin, qui n'est pas plus gros, monsieur, que je suis grosse dame, pas plus riche que moi, pas plus glorieux que moi, pas mieux logé ; qui m'aime sans façon, que j'aime de même, et que je mourrai de chagrin de ne pas voir (...). Je suis outrée ; tenez, voulez-vous me faire un plaisir ? Ôtez-vous de là ; laissez-moi m'affliger en repos.

Texte adapté

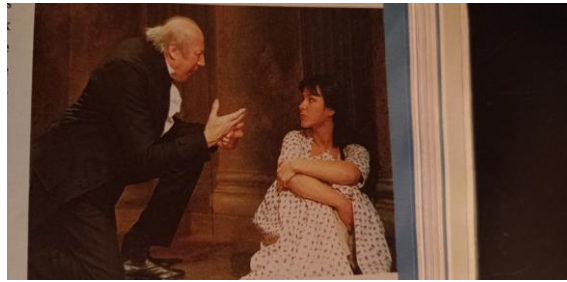


Fig. 1. *La Double Inconstance*, mise en scène de J.-P. Miquel (1994)

Lecture analytique

- *Le dialogue*

1. Quel est le personnage désigné par le pronom « il » dans les premières répliques de Silvia et Trivelin ? Quel rôle joue ce personnage dans le dialogue ?
2. « Vous a-t-on payés ... qui me font pitié ? » : en vous appuyant sur le vocabulaire employé dans ce passage, précisez les sentiments de Silvia à l'égard de Trivelin.

- *Les caractéristiques du discours argumentatif*

3. Identifiez les deux modalités de phrases qui dominent dans les premières répliques. Quel ton donnent-elles au dialogue ?
4. Comparez le vocabulaire appréciatif dans les répliques de Trivelin au vocabulaire dépréciatif dans les répliques de Silvia. Quel regard les deux personnages portent-ils respectivement sur la richesse et sur l'amour du prince ? Quelle valeur défend chacun ?
5. A qui Silvia compare-t-elle le Prince ? En vous appuyant sur les termes comparatifs, dites qui a sa préférence. Pars quels arguments justifie-t-elle son choix ?

- *Le discours argumentatif et le sens du texte*

6. Comparez l'attitude des deux personnages dans ce texte. Trivelin a-t-il réussi sa mission ?

- *De la lecture à l'écriture*

7. Qui vous paraît avoir raison Silvia ou Trivelin ? Justifiez votre opinion à l'aide d'arguments variés illustrés d'exemples.

- *L'image et le texte*

8. Comment l'image traduit-elle la vivacité du débat entre les deux personnages.

6.1.2. Deuxième étape

Après avoir proposé l'analyse d'un texte d'entrée, le manuel doit contenir une définition claire et précise du discours argumentatif. Quant à ses marques, elles doivent être expliquées par des exemples commentés.

Exemple :

L'argumentation s'appuie sur des *champs lexicaux précis* ainsi que sur un vocabulaire appréciatif ou dépréciatif qui a tendance à enfermer le lecteur dans les vues du locuteur. Exemple :

Le front le plus pur, le plus blanc, surmontait son visage d'un ovale parfait ; une frange de cils, tellement longs qu'ils frisaient un peu, voilait à demi ses grands yeux bleus. Le duvet de la première jeunesse veloutait ses joues rondes et vermeilles.

Eugène Sue, *Les Mystères de Paris*.

→ Le champ lexical de la beauté domine dans ce portrait. En multipliant les termes appréciatifs, le narrateur cherche à faire partager au lecteur la sympathie que lui inspire son personnage.

6.1.3. Troisième étape (La synthèse)

Après avoir évoqué toutes les marques du discours argumentatif expliquées par des exemples commentés, le manuel doit contenir une synthèse qui guide et encadre l'apprenant. Voici un exemple sur une rubrique de synthèse du discours argumentatif :

Le discours argumentatif apparaît dans les genres argumentatifs proprement dits (l'essai, le pamphlet, le manifeste, la lettre, la maxime ou la pensée, le discours politique) aussi bien que dans les genres littéraires (roman et nouvelle, poésie, théâtre). Il est aussi fréquent en publicité.

Comment identifier et analyser une argumentation

- Vérifier en repérant la ou les thèses en présence, que le texte défend une opinion, énonce des idées.
- Relever et analyser les marques du discours argumentatif.
- Évaluer et commenter le degré d'implication de l'auteur.
- Analyser la fonction de l'argumentation.

6.1.4. Quatrième étape (S'exercer)

Les concepteurs du manuel de langues sont appelés à donner un intérêt particulier aux activités d'apprentissage. Les exercices doivent se baser sur des supports courts et travailler les informations acquises. La cohérence entre les activités doit être prise en considération. Pour enseigner le discours argumentatif par exemple, l'élève doit analyser un exemple sur chaque genre (analyser un extrait de poème argumentatif, analyser un essai, analyser un sermon, ...). Les caractéristiques de l'argumentation doivent être revues par des exercices conçus à travers des supports courts où on cible à chaque fois une marque et on l'analyse (exp. Le ton d'une argumentation, la place du locuteur, les modes d'énonciation, les fonctions de l'argumentation, etc.). Il est très important de proposer à la fin de chaque analyse de texte une activité d'écriture (écrits d'invention, écrits argumentatifs, écrits fonctionnels).

Exemple sur une activité d'apprentissage

- Objectif : analyser un poème argumentatif

De quel droit mettez-vous des oiseaux dans des cages ?

De quel droit ôtez-vous ces chanteurs aux bocages ?

Aux sources, à l'aurore, à la nuée, aux vents ?

De quel droit volez-vous la vie à ces vivants ?

Homme, crois-tu que Dieu, ce père, fasse naître

L'aile pour l'accrocher au clou de ta fenêtre ?

Ne peux-tu vivre heureux et content sans cela ?

Qu'est-ce qu'ils ont donc fait, tout ces innocents-là,

Pour être au bain avec leur nid et leur femelle ?

Victor Hugo, *Contemplations*, « Liberté » (1856).

Questions :

- a. *En vous appuyant sur le système des pronoms personnels et des adjectifs démonstratifs, sur la construction grammaticale dominante, sur les deux champs lexicaux dominants et sur les figures de style, dites quelle idée défend Victor Hugo dans ce poème argumentatif ?*
- b. *Écriture d'invention, écriture argumentative : sur ce modèle, composez un texte défendant l'idée de fraternité.*

6.2. Pour une iconographie active

Conformément aux programmes officiels, l'iconographie est en liaison étroite avec le sens du texte. C'est pourquoi, elle doit faire l'objet d'une étude systématique menée au fil du manuel de langues. Rappelons aussi que l'image s'impose comme un élément important de la culture contemporaine, son développement s'étant accéléré parallèlement à celui des nouvelles technologies numériques. Isolée ou en séquence, accompagnée ou non d'un texte, une lecture analytique de l'image se révèle nécessaire pour de nombreuses raisons :

- L'image est le reflet d'un point de vue particulier.
- Une même image, par ses connotations, peut conduire à des interprétations diverses selon les individus qui la regardent.
- « Apprendre à voir » est une technique qui développe la perception de l'apprenant.
- L'image est un objet culturel, artistique et idéologique, elle est le reflet d'une époque, d'un lieu et d'une culture.

Ceci dit, il est donc utile que l'analyse de l'image soit l'objet d'étude d'un « Dossier », classé à la fin de chaque projet dans le manuel de langues. Quant à la sélection de ces documents iconiques, nous soulignons qu'elle doit obéir à un certain nombre de critères liés particulièrement à la créativité (variation des documents entre bandes dessinées, affiches, images, etc.) ; à l'authenticité (ayant rapport aux aspects de réalité et d'actualité) ; et à l'environnement de l'apprenant.

7. Conclusion

Nous avons tenté, tout au long de cet article, de mettre en lumière une question cruciale relative à la conception et l'efficacité du manuel scolaire de français au cycle secondaire. Notre recherche consiste à montrer comment peut-on exploiter ce document pédagogique, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, d'une manière à faire de l'apprenant un acteur social qui sait s'intégrer dans l'universalité et l'interculturalité.

Nous avons tenté d'apporter, à travers notre contribution, quelques éléments de réponse aux questions fondamentales de notre problématique, liée à la conception des cours du manuel de langues, aux types des supports et d'activités que l'on peut proposer afin de développer les différentes compétences langagières chez les apprenants. Notre corpus se présentait dans le manuel de français adressé aux apprenants littéraires de première année.

En rappelant les principaux objectifs de la réforme lancée par le système éducatif algérien depuis 2003 et en balayant les différents paramètres entrant dans l'élaboration de ce document pédagogique, nous avons constaté qu'il recense un grand nombre d'insuffisances, aussi bien sur le plan de la forme que celui du contenu.

Au terme de ce travail, nous avons tenté de proposer une nouvelle conception d'un cours afin d'acquérir une lecture analytique et une écriture fonctionnelle. Cette proposition s'inscrit dans le cadre du 2^{ème} projet du manuel de français adressé aux élèves littéraires de première année secondaire et dont l'objet d'étude est le texte argumentatif.

À travers notre modeste contribution, nous avons souligné les principaux critères à prendre en considération dans la conception du manuel de langues au cycle secondaire et qui se résument dans les points suivants :

- Le choix du texte support représente un élément très important dans la conception d'un cours. La pertinence, la clarté et le rapport avec le niveau et la filière des apprenants sont les principaux critères qui déterminent ce choix.
- La sélection des documents iconiques qui accompagnent le texte est également importante, vu le rôle primordial que joue l'image dans la construction du sens. Un dossier réservé à la lecture de l'image en fin de chaque projet est une méthode d'apprentissage efficace car elle sert à développer la perception de l'apprenant et ouvrir son esprit sur d'autres arts, cultures et idéologies.
- La nécessité de bien rédiger les questions accompagnants les textes afin qu'elles soient claires et sans ambiguïté est accommodée. L'objectif est de cibler et installer une compétence afin d'assurer une progression au niveau de la lecture analytique jusqu'à l'écriture.
- La conception d'un manuel de langues doit aussi prendre en considération les activités d'intégration vu leur importance sur le plan scientifique et méthodologique. Pour le premier cas, il s'agit de l'application de l'approche par compétences qui vise à soumettre régulièrement l'apprenant à des situations complexes dans lesquelles il aura l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être appris à l'école. (Se référer à (Roegiers, 2005 : 107-124). Sur le plan méthodologique, les exercices d'intégration sont des pratiques de classe qui contribuent à l'appropriation de techniques aidant l'élève à développer des compétences précises.

Ceci noté, nous pouvons donc conclure, à travers cette modeste recherche, que le manuel scolaire demeure l'outil d'accompagnement le plus important. Sa conception ne saurait se faire sans l'apport réel et la volonté de tous les acteurs internes (enseignants, inspecteurs, formateurs) et externes (parents, éditeurs) à toute les étapes de la conception.

EXERCICE 2. Rédigez le résumé *indicatif* à partir de l'article suivant :

ARTICLE 2 : (spécialité Littérature)

Titre : « L'écriture algérienne : une dynamique culturelle et sociale sous une forme esthétique »

Auteure : Lamia HADJAB, disponible sur le lien <https://asjp.cerist.dz/en/article/255871>

Introduction

L'écrivain est souvent considéré comme le miroir de sa société. Son écriture est le reflet de sa culture, ses idées et son mode de vie. Or, son objectif ne se limite pas seulement à une simple représentation de phénomènes sociaux. Tout écrivain cherche aussi à séduire ses lecteurs par un style d'écriture particulier, c'est pourquoi il se trouve souvent à la recherche de procédés d'expression par lesquels il peut mettre en relief ses idées, afin de rendre son texte plus expressif et plus beau. La discipline qui s'intéresse à l'étude des matériaux esthétiques est la stylistique, un domaine en perpétuelle évolution ces dernières années, vu ses apports à l'analyse et l'interprétation du texte littéraire comme phénomène esthétique et social.

S'inscrivant dans le cadre du deuxième axe « Dynamiques culturelles et enjeux esthétiques », notre problématique dans cette contribution tourne autour de la relation qui pourrait exister entre la vie sociale et culturelle de l'écrivain et les procédés stylistiques exploités dans la rédaction du texte littéraire. Dans cette perspective, une question fondamentale peut être posée : Les procédés stylistiques véhiculent-ils une dynamique culturelle et sociale ? Si oui, par quels moyens esthétiques se traduit l'identité culturelle et sociale de l'auteur ?

Afin d'apporter quelque éléments de réponse à ces questions, nous nous référons à un corpus constitué de quatre romans algériens d'expression française. Notre étude consiste à observer et analyser sur le plan sémiotique les moyens expressifs exploités par les auteurs. Avant d'exposer les résultats obtenus à travers une démarche stylistique, nous nous intéressons d'abord à définir la culture comme étant un élément capital dans une société dynamique ; ensuite, nous aborderons la définition, la classification et le rôle primordial des figures de style dans le texte littéraire ; enfin, nous présenterons les résultats obtenus à travers l'analyse de quelques exemples extraits des romans du corpus.

1. La culture : un élément capital dans une société dynamique

La culture est sans doute un concept vaste et polysémique en sciences sociales et humaines. Dans son sens le plus large, elle renvoie à l'ensemble des caractéristiques spécifiques, religieuses et matérielles, intellectuelles et émotionnelles, qui distinguent un groupe social. Elle renvoie également à « *l'ensemble des symboles, des significations, des valeurs et des manières de faire propres à un groupe et au domaine spécialisé des activités expressives, savantes et populaires* ». (Coulangeon, 2022).

La culture représente un élément constitutif dans une société. Les individus appartenant à la même communauté sociale partagent généralement des perceptions culturelles similaires et des modes de comportements semblables. Elle est également considérée comme une composante essentielle d'une société dynamique, du point de vue où les changements sociaux accompagnent le plus souvent les renouvellements culturels. Autrement dit, comme la société est en perpétuel mouvement, la culture aussi s'enrichit et s'exprime en fonction de la dynamique sociale. A titre d'exemple, la manière de fêter, de se faire rappeler le passé, de pratiquer les coutumes, de se distraire et de voir le monde dans une société algérienne caractérisée par la variation culturelles et linguistique diffère d'une génération à une autre, car les circonstances sociales en fonction desquelles la culture s'exerce ne sont plus les mêmes. Cela ne signifie pas un effacement de l'identité culturelle, mais beaucoup plus une nouvelle manière, une rénovation dans la représentation de cette forme d'identité.

2. L'identité culturelle comme engagement social

Les problèmes sociaux, les crises et fléaux qui se propagent actuellement dans les sociétés du monde transforment les modèles d'identification des individus. Face à ces crises et désordres sociaux,

l'attachement collectif s'affaiblit et l'esprit humain déconcerté et troublé se trouve à la recherche de son identité culturelle dans un monde dynamique.

L'identité est donc considérée comme un moyen qui permet de conserver le patrimoine culturel. Les individus expriment leurs quotidiens en se référant souvent au mode de vie des générations passées, à leurs expériences personnelles qui aident les membres de la société à concevoir le futur. Elle est relative à la manière de s'habiller, de boire et de manger, d'appartenir à une communauté collective qui puise sa créativité dans un patrimoine culturel adapté aux innovations sociales. Ainsi, l'identité culturelle représente donc un moyen qui sert à « *changer tout en restant soi-même* ». (Berque, 1978). Autrement dit, l'individu exprime une identité résistante qui met en valeur son existence par rapport aux autres sociétés. L'identité culturelle devient donc une forme d'engagement social, partagé par les membres du groupe et visant la construction de sociétés nouvelles. (Ki-Zerbo, 1985).

Dans le contexte particulier de l'écriture algérienne, l'auteur, qui est avant tout un membre de la société, tente de conserver son patrimoine culturel. Il s'agit ici d'une forme d'engagement ou de responsabilité sociale car l'écrivain est souvent considéré comme le porte parole de sa société. L'identité algérienne de l'auteur est perçue à travers ses textes sous plusieurs formes. Nous nous intéressons dans cette contribution à l'aspect esthétique représenté principalement dans les figures de style. Comment se définit ces procédés stylistiques et dans quelle mesure représentent-ils des formes d'expressions culturelles ?

3. Les figures de style comme formes d'expressions culturelles

Les figures de style sont au cœur de toute langue. Depuis des siècles, elles demeurent des éléments incontournables de la création littéraire, et elles sont aujourd'hui fréquemment utilisées dans le langage parlé, le cinéma, la chanson et aussi dans le discours publicitaire.

Les romanciers algériens, comme la majorité des écrivains du monde, exploitent dans leurs œuvres un vaste répertoire de figures de style. L'objectif primordial de cette contribution est de comprendre leur mécanisme culturel, sémantique et syntaxique. Avant d'exposer et analyser des exemples extraits de quelques œuvres algériennes, nous nous intéressons d'abord à définir les figures de style et les classer en catégories.

3.1. Définition des figures de style

Le Dictionnaire de rhétorique précise qu'une figure de style se produit « *lorsque l'effet de sens produit ne se réduit pas à celui qui est normalement engagé par l'arrangement lexical et syntaxique* » (Molinié, 1992). D'une manière plus simple, une figure de style se produit lorsqu' « *il y a une non-correspondance entre l'information véhiculée (I) et le système expressif (E) utilisé* » (Molinié, 113 : 1989). La manière par laquelle les figures de style sont mises en œuvre ainsi que leur combinaison avec d'autres phénomènes stylistiques leur donnent un rôle capital en littérature.

3.2. Classement des figures de style

Partie intégrante de la rhétorique, les figures de style peuvent être classées, selon la tradition rhétorique, en quatre grandes catégories :

- Figures de diction (ou d'élocution), qui s'accordent principalement aux signifiants et leur combinaison phonique. Nous citons à titre d'exemple l'apocope et l'allitération qui apparaît clairement dans cet extrait de Racine : « *Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes* ».
- Figures de construction qui concernent l'arrangement syntagmatique et syntaxique des phrases, citons l'exemple du chiasme (« *Prêts à tout, à tout indifférent* »), l'inversion et l'anacoluthie.

- Figures de sens ou tropes par les quelles on assiste à un détournement de sens, touchant ainsi le signifié. Les tropes les plus répandues dans la littérature romanesque sont la métaphore, la métonymie
- Figures de pensée qui concernent le rapport du discours avec son référent. Les figures les plus connues dans cette catégorie sont l'hyperbole et l'ironie qui représente un procédé souvent répandu chez Voltaire qui parle par exemple des cachots comme d' « appartements [...] dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil ».

Or, Stolz (2006) pense que ce classement n'est pas souvent précis car la même figure peut être classée tantôt dans une catégorie tantôt dans une autre. Selon la tradition rhétorique, les trois premières figures ont été souvent regroupées sous le nom de « *figures de mots* », alors que les figures de construction (comme le chiasme par exemple) concernent l'arrangement syntaxique et non le lexique. C'est pourquoi, le philologue français Georges Molinié (1992) avait proposé une autre répartition des figures de style en les classant selon deux grandes catégories, mais en liaison l'une avec l'autre : les figures microstructurales et les figures macrostructurales. Les critères de ce classement paraissent plus rigoureux que la répartition précédente du point de vue où ils intègrent dans les figures macrostructurales les lieux, « *stéréotypes logico-discursifs* » (Molinié, 1992). Dans cet éventail assez large de figures, quelles sont celles qui peuvent renvoyer sémiotiquement à l'identité culturelle de l'auteur ? Dans ce qui suit, nous analysons quelques exemples illustratifs qui dévoilent précisément la catégorie des procédés stylistique qui répondent à cette question.

4. Regard sur les figures de style dans le texte algérien

L'écriture algérienne est généralement riche en procédés stylistiques. Les écrivains recourent souvent à ces formes d'expression afin de séduire les lecteurs et rendre leurs textes plus expressifs et plus beaux. Or, pour certains auteurs, cela ne représente pas l'unique objectif. Les figures de styles peuvent être exploitées afin de véhiculer des dimensions culturelles différentes, propres à l'écrivain et à la société qu'il représente.

Dans le but de mettre en évidence la relation qui pourrait exister entre les figures de style et l'identité culturelle de l'écrivain, nous nous référons à quatre romans algériens d'expression française publiés entre les années 2000 et 2007. Il s'agit de *Paris plus loin que la France* (2000) de Ghania Hammadou, *Le Poisson de Moïse* (2001) d'Habib Tengour, *L'Étoile d'Alger* (2002) d'Aziz Chouaki et *On dirait le sud* (2007) de Djamel Mati. Ces œuvres qui traitent des thématiques différentes représentent la société et la culture algérienne sous différents aspects. Notre étude consiste à confronter l'aspect esthétique et culturel.

4.1. Les figures microstructurales dans les romans du corpus

La répétition, la disposition des mots, la caractérisation non pertinente et les tropes représentent les éléments essentiels autour desquels s'organisent les figures microstructurales.

4.1.1. Les figures de répétition

Les figures de répétition se répartissent en figures de *diction* et des figures de *construction*. Les figures de diction englobent l'allitération, l'assonance, l'homéotéleute et la paronomase. Il existe des exemples illustratifs pour chaque figure, mais nous ne voulons pas les traiter car ils ne renvoient pas à l'identité culturelle des auteurs. Notre intérêt porte essentiellement sur les figures de construction qui incluent :

- L'anaphore : c'est une figure qui consiste à commencer plusieurs groupes syntaxiques par le même mot ou groupe de mots. Ce procédé est une variété de répétition qui possède une forte valeur émotive et rythme l'énoncé, comme le montrent les exemples ci-dessous :

« *Peut-être* suivra-t-il ces vibrations mélancoliques pour arriver jusqu'à elle ? *Peut-être* la sauvera-t-il de ce cauchemar ? *Peut-être* ... » (Mati, 56 : 2007).

En observant cet extrait, nous constatons que le romancier s'est référé au langage parlé dans l'anaphore présentée dans la répétition de l'expression « peut-être » au début de chaque phrase. En effet, en arabe dialectal algérien, l'expression en question est l'équivalent du mot « *balek* », un terme souvent utilisé pour exprimer le doute. Sur d'autres pages le phénomène se répète avec d'autres mots, comme dans l'extrait suivant :

« *Ainsi*, est devenu la nouvelle Zaina. *Ainsi*, elle pense ». (Mati, 248 : 2007).

Dans l'extrait narratif ci-dessus, l'anaphore est présentée à travers le mot « *Ainsi* », équivalent de « *hakda* », en arabe dialectal algérien.

Suite à ces deux exemples, nous pouvons déduire que le romancier s'est référé au langage parlé pour former l'anaphore présentée dans son texte. L'expression algérienne est donc présente sous une forme française.

La réduplication : c'est une figure qui consiste à répéter consécutivement un mot ou groupe de mots. Elle sert à attirer l'attention sur une information ou une idée, comme le montre l'exemple suivant :

« Vers 17 heures, il remonte chez lui, la tête basse, partout dans la cité, *barbes kamis, barbes kamis, barbes kamis* » (Chouaki, 17 : 2002).

La réduplication de l'expression « *barbes kamis* » dans l'extrait ci-dessus est principalement liée à la représentation des islamistes. Une culture vestimentaire et relativement liée à la religion islamique est mise en valeur par le romancier. Cette représentation culturelle et sociale à la fois renvoie à l'époque des années quatre-vingt-dix où une grande partie de jeunes algériens intégrés dans le parti politique FIS portent souvent une barbe et un *kamis*², imitant ainsi la tenue du prophète Mohamed.

De ce fait, la réduplication est une figure de style qui joue un double rôle dans le texte : d'une part, elle sert à offrir une certaine musicalité à l'énoncé ; d'autre part, elle véhicule une culture vestimentaire qui caractérisait la société algérienne dans une époque donnée.

- Le polyptote : c'est la répétition d'un même mot, mais à diverses formes. Il s'agit par exemple d'un même verbe utilisé à des temps différents. Dans l'exemple suivant, le même verbe se répète à des temps différents : au passé composé (avec une énullage d'auxiliaire), au présent et à l'infinitif :

« En fait Moussa comprend : Yacine *a fatigué*. En fait, c'est comme ça que tu tombes islamiste, c'est quand tu *fatigues*. De rêver, d'aimer, de vivre. Les meilleurs copains sont tombés comme ça, à force de *fatiguer*, tu peux plus rien voir venir ». (Chouaki, 32 : 2002).

Sur le plan syntaxique, le verbe « *fatiguer* » se présente sous une forme incorrecte. Dans « Yacine *a fatigué* », nous constatons une énullage³ d'auxiliaire (le verbe doit se conjuguer avec « être » et non pas « avoir »). Le recours à l'auxiliaire « avoir » dans cet exemple s'explique syntaxiquement par une interférence voulue où le romancier se réfère à la langue orale. L'expression « Yacine *a fatigué* » est l'équivalent de « Yacine [tʔb] » en arabe dialectal algérien.

² Le *Kamis* est une tenue portée par les Musulmans. Cette pratique est relativement liée à la sunna (les pratiques du prophète Mahomed).

³ C'est une figure qui se base sur l'« échange d'un temps, d'un nombre ou d'une personne contre un autre temps, un autre nombre, une autre personne » (Fontanier, 293 : 1977).

Dans l'expression « quand tu *fatigues* », le romancier devait conjuguer le verbe pronominal « se fatiguer » au présent. La forme la plus correcte est « quand tu *te* fatigues ». La chute de « te » s'explique par son absence en arabe dialectal algérien : « [ki jatʔ^ʕb] car l'objectif de l'écrivain est de conserver la forme utilisée dans sa langue maternelle.

Sur le plan sémantico-syntaxique, l'usage du verbe « fatiguer » dans l'expression « à force de *fatiguer* » est incorrect. Le romancier qui devrait faire appel à d'autres formes d'expression telles que « à force de se fatiguer de la vie », il préfère la suppression de la forme pronominale du verbe, imitant ainsi la structure syntaxique de la langue arabe : « à force [tatʔ^ʕb] ».

Suite à cette analyse, nous constatons que le polyptote peut être considéré comme un moyen stylistique par lequel le romancier tente d'exprimer une identité linguistique algérienne.

4.1.2. Les tropes

Cette catégorie englobe les figures qui servent à détourner le sens comme la métonymie, la synecdoque et la comparaison.

- La métonymie : c'est une figure qui consiste à remplacer un mot par un autre dont il faut comprendre le signifié. Henri Morier la définit dans son *Dictionnaire de poésie et de rhétorique* comme : « Figure par laquelle un mot désignant une réalité A se substitue au mot désignant une réalité B, en raison d'un rapport de voisinage, de coexistence, d'interdépendance, qui unit A et B, en fait ou en pensée » (Morier, 1998). Les deux termes sont donc unis par un rapport de contiguïté (cause-effet, contenant-contenu, abstrait-concret).

L'extrait suivant représente une métonymie où les mots sont unis par un rapport de contiguïté : « Après quatre ou cinq bâtons d'allumettes, Krimo réussit à s'allumer une *Tarik* » (Chouaki, 54 : 2002).

Selon le microcontexte, le mot « *Tarik* » remplace ici le mot « cigarette ». Ces cigarettes sont fabriquées exclusivement en Algérie. Le nom du produit renvoie à Tarik Ibn Ziad, un militaire musulman d'origine berbère⁴.

La métonymie présentée dans cet extrait ne sert pas seulement à séduire le lecteur mais plutôt l'inciter à découvrir un produit algérien dont le nom renvoie à l'histoire de l'Algérie comme pays Nord africain. Derrière le nom de « *Tarik* », une culture islamique se cache dans l'histoire de cette personnalité. Ainsi, la figure de style exprimée dans l'extrait ci-dessus sert à représenter une histoire culturelle et sociale. Ce qui renvoie à l'identité algéro-musulmane de l'auteur.

- La comparaison : c'est une figure par la quelle on établit des correspondances entre les êtres et les choses dont elle souligne derrière une diversité apparente.

L'écrivain algérien se réfère souvent à sa société et sa culture, c'est pourquoi les comparaisons qu'il exploite dans ses textes sont relativement liées à ces aspects. Dans l'extrait suivant, la romancière compare la vieille fille Houria à une poupée de Tlemcen :

⁴En 711, ce commandant débarque de l'Afrique du Nord vers l'Andalousie où il bat son roi pour entreprendre ensuite la conquête du royaume wisigoth installé en Espagne. Grâce à Tarik Ibn Ziad, l'Espagne demeure entre les mains des musulmans pendant plusieurs siècles.

« Houria, la sœur aînée de Fatma ! *La vieille fille grimée comme une poupée de Tlemcen*, mais reconnaissable quand même sous la couche du maquillage, attendait l'amoureux de sa benjamine le plus naturellement du monde ». (Hammadou, 82 : 2000).

Dans cette comparaison, la vieille fille Houria est comparée à une poupée ou plutôt une mariée de la région de Tlemcen. Afin de représenter son maquillage trop chargé, la romancière s'est référée à l'une des traditions algériennes, c'est le maquillage spécifique de la mariée à Tlemcen. La comparaison véhicule ici un geste culturel et social, pratiqué par les membres d'une société algérienne pour mettre en valeur la beauté de la mariée.

« Mon prénom : *Messaoud, comme le mouton de l'Aïd* » (Hammadou, 17 : 2000). Dans cet extrait, la comparaison souligne une dimension culturelle cognitive. Chez les Algériens, comme chez la majorité des musulmans, le jour de l'Aïd est une fête religieuse, la présence du mouton provoque la joie et le bonheur, chez les grands et les petits. C'est pourquoi, on l'appelle souvent « Messaoud » qui signifie « joyeux, heureux » dans plusieurs régions de l'Algérie, vu l'enthousiasme qu'il procure dans la société. Ainsi, à travers cette image, la romancière tente de mettre en valeur une dimension culturelle cognitive partagée par les membres de la société algérienne.

« *Ils criaient de joie comme des enfants au milieu d'un feu d'artifice un soir de Mouloud* ». (Tengour, 14 : 2001).

Dans l'extrait ci-dessus, la comparaison souligne une dimension culturelle pratique. Le romancier décrit et compare la joie de ses personnages à celle des enfants qui fêtent le Mouloud, l'anniversaire du prophète Mohamed. Il s'agit ici de la description d'un geste social et d'une pratique religieuse, souvent exercés par les membres de la société algérienne. Une culture religieuse est également exprimée à travers l'extrait suivant :

« Elle porte sur la tête *le châle de soie blanche commun à celles qui ont accompli le pèlerinage à la ville sainte* ». (Tengour, 69 : 2001).

La comparaison exprimée dans cette séquence narrative met en valeur un fait symbolique représentant une culture qui se manifeste sous forme d'une pratique religieuse : c'est le pèlerinage à la Terre sainte.

4.2. Les figures macrostructurales dans les romans du corpus

La personnification, l'allégorie, l'apostrophe rhétorique, l'interrogation oratoire, l'ironie, la litote, l'euphémisme, l'hyperbole, la gradation, la périphrase, l'allusion sont les principales figures de styles macrostructurales présentes dans les romans du corpus. Or l'analyse sémiotique des exemples présentant ces procédés stylistiques n'aboutit pas à l'objectif de l'étude. Autrement dit, les figures macrostructurales ne traduisent pas les dimensions culturelles des auteurs. Contrairement à certaines figures microstructurales, leur rôle dans le texte littéraire se limite à l'aspect esthétique. Voici quelques exemples illustrant ce constat :

- La personnification : « Le désert qui se met en colère contre moi et me ballote d'un endroit à un autre... » (Mati, 192 : 2007) ;
- L'allégorie : « Ici, le Tout se compose du Rien et ce Rien obéit au Tout » (Mati, 139 : 2007).
- L'interrogation oratoire : « Et c'est pommettes si roses ? Comment arriver à toucher ce visage diaphane un jour ? » (Hammadou, 90 : 2000) ;
- L'euphémisme : « (...) couchée dans son lit d'eau, elle était enfin devenue une petite fille » (Hammadou, 92 : 2000) ;

- La périphrase : « Fille des immensités et des vents, ne crains-tu pas que la passion te fasse perdre ta liberté ? ». (Mati, 227 : 2007) ;

- ...

Conclusion

En guise de conclusion, cette contribution ne représente qu'un simple échantillon sur le vaste répertoire des figures de style utilisées en littérature romanesque algérienne. À l'aide des illustrations proposées, nous souhaitons apporter quelques éléments d'identification et d'analyse de procédés stylistiques dont le rôle ne se limite certainement pas à l'aspect esthétique.

Notre intérêt dans cet article était de montrer dans quelle mesure ces procédés stylistiques véhiculent-ils une identité culturelle soumise à une dynamique sociale. L'analyse sémiotique des exemples proposés montre que les écrivains exploitent spécifiquement les figures microstructurales pour traduire l'aspect culturel algérien. Les résultats de l'étude signalent que cette catégorie est plus adéquate à la représentation de l'identité culturelle et sociale des auteurs, par rapport aux figures macrostructurales. À travers cette catégorie, les romanciers algériens véhiculent différentes dimensions culturelles, cognitive, pratique et affective. Ces dimensions sont relativement liées à des représentations algériennes et à une dynamique sociale reflétant différentes manières de voir le monde. Ainsi, la nature sémiotique de la culture peut être exprimée à travers les procédés stylistiques qui véhiculent des significations. C'est pourquoi le sémioticien Greimas avait toujours considéré la culture comme « *la société érigée en signification* », c'est-à-dire qu'elle est l'ensemble de « *toutes les pratiques sociales signifiantes* ». (Greimas, 121 : 1984).

Comme étant membre de la société, l'écrivain algérien tente de refléter ses pratiques sociales signifiantes à travers des moyens esthétiques qui séduisent le lecteur et l'incitent à comprendre le contexte culturel. Il s'agit donc d'une forme de représentation de l'identité culturelle algérienne par une expression française. Cette représentation est souvent soumise à une dynamique sociale en fonction de laquelle l'identité culturelle se manifeste dans le texte.

Enfin, il est important de signaler que les résultats obtenus et les constats établis dans cet article demeurent partiels et ne prétendent pas à l'exhaustivité, tenant compte du nombre important des figures dans les œuvres et leur complexité interprétative. De même, d'autres œuvres peuvent représenter d'autres fonctionnements des figures qui mettent en valeur d'autres interprétations du texte littéraire qui jouent des rôles différents dans la caractérisation et dans l'analyse textuelle en général.

CHAPITRE III

La synthèse de documents

CHAPITRE III : La synthèse de documents

III.1. Rédiger une synthèse de documents

Une synthèse de documents est un texte qui propose au lecteur la synthèse de plusieurs documents réunis dans un même dossier autour d'un même thème.

III. 2. Pourquoi rédiger une synthèse de documents ?

La synthèse de documents permet à un lecteur de prendre connaissance, grâce à un seul document, d'une situation, d'un problème, d'une théorie dont les différents aspects sont traités dans les divers documents. Cet exercice permet de classer des informations extraites de documents divers ; d'identifier le sujet traité à partir de plusieurs textes ; de faire un plan qui tienne compte de la richesse de tous les documents ; de rédiger avec neutralité et objectivité.

- Comment rédiger une synthèse de documents ?

a) La prise de connaissance des documents

D'abord, on identifie le sujet des documents. Ensuite, on les compte, on repère leur longueur, leur titre, leurs divisions visuelles, on considère leur situation d'énonciation. Enfin, on identifie leur forme de discours et le genre auquel ils appartiennent.

Cette première approche permet de classer les documents et de repérer ceux qui ne sont pas liés, globalement ou en partie, au thème général.

b) La lecture des documents

Cette lecture se fait selon les techniques du résumé du texte. Chaque document fait l'objet d'une analyse suivie d'une prise de notes sélective.

c) L'élaboration du plan

La lecture des documents aboutit à un recueil et un classement des informations. Ces informations se répètent et se complètent. Pour éviter l'éparpillement, il convient donc de :

- Faire ressortir les idées ou les angles d'approche dominants des différentes informations ;
- Créer des rubriques correspondant à ces idées ou angles dominants ;
- Classer les informations dans ces rubriques ;
- Trouver un élément commun entre ces différentes rubriques.

On choisit ensuite un plan permettant de :

- Présenter le sujet des documents (introduction) ;
- En développer les différents aspects (développement en trois parties – thèse, antithèse, synthèse – ou en deux parties – exposé, débat) ;
- Conclure en élargissant éventuellement le champ de réflexion (conclusion).

d) La rédaction de la synthèse de documents

Elle répond aux mêmes critères que la rédaction du résumé : fidélité aux idées énoncées dans les textes, clarté de l'exposé, emploi des articulateurs logiques, concision et qualité de l'expression.

Exemple

À partir des documents suivants (articles scientifiques), rédigez une synthèse de documents sur le thème de la sociolinguistique.

Article 1 : « Esquisse d'une sociolinguistique de la littérature dans le contexte algérien : enjeux théoriques et positionnement épistémologique » (2021), *Multilinguales*, Vol. 9, N° 1, pp. 7-30.

Auteurs : Mokhtar BOUGHANEM & Hassiba BENALDI

Lien de l'article : <https://asjp.cerist.dz/en/article/155182>

Article 2 : « Dynamique socio-identitaire : étude des pratiques langagières dans l'espace urbain algérois » (2023), *Multilinguales*, vol. 11, N° 1, pp. 396-418.

Auteur : Yasmina BAGHBAGHA

Lien de l'article : <https://asjp.cerist.dz/en/article/226166>

Article 3 : « Analyse sociolinguistique des commentaires des Algériens sur Facebook » (2024), *Aleph*, Vol. 11, N° 4, pp. 497-507.

Auteure : Fadila Moulasserdoun

Lien de l'article : <https://asjp.cerist.dz/en/article/252372>

Synthèse de documents : Pratiques sociolinguistiques en Algérie

La sociolinguistique en Algérie représente un champ d'étude dynamique où se croisent langues, identités et enjeux sociaux. Les trois articles analysés permettent d'observer des tendances significatives dans les usages linguistiques, tant dans la sphère publique que virtuelle ou littéraire.

1. Sociolinguistique et littérature (Boughanem & Benaldi, 2021)

Cet article met en évidence la manière dont la littérature algérienne reflète la diversité linguistique du pays. Les auteurs adoptent une approche épistémologique et bibliométrique pour étudier les productions littéraires multilingues. Ils montrent que les écrivains algériens mobilisent différents registres linguistiques (arabe dialectal, français, tamazight) pour exprimer des identités plurielles. La littérature devient ainsi un terrain privilégié pour analyser la cohabitation des langues et leur rôle dans la construction du discours.

2. Langues et identités dans l'espace urbain (Baghbagha, 2023)

Dans cet article, l'auteure s'intéresse aux pratiques langagières à Alger. Elle observe que les habitants adaptent leur langage en fonction de leur interlocuteur, du lieu et du contexte social. Le phénomène du code-switching (alternance entre arabe, français et parfois anglais) est omniprésent et sert souvent de marqueur identitaire. L'étude met en lumière une dynamique où la langue devient un outil d'apprentissage sociale et culturelle ; révélateurs des tensions et des équilibres entre modernité, tradition et influences étrangères.

3. Réseaux sociaux et nouvelles pratiques linguistiques (Moulasserdoun, 2024)

Dans cette contribution, l'auteure explore la langue numérique utilisée par les Algériens sur Facebook. L'article révèle l'émergence d'un langage hybride, combinant arabe dialectal, français, chiffres et caractères latins (« arabizi »). Ce mode d'expression reflète à la fois une volonté de modernité et une adaptation aux contraintes techniques (claviers, interfaces). Ces pratiques, bien que perçues parfois comme « déviantes », traduisent une créativité linguistique et une appropriation des outils numériques par la jeunesse algérienne.

Conclusion générale

Ces trois études illustrent la richesse des pratiques sociolinguistiques en Algérie, dans des contextes variés : littérature, espace urbain et réseaux sociaux. Elles montrent que la langue est plus qu'un simple outil de communication : elle est un vecteur d'identité, de pouvoir et de transformation

sociale. Entre héritage colonial, diversité linguistique locale et globalisation numérique, les Algériens développent des usages linguistiques complexes, flexibles et hautement symbolique.

EXERCICE D'APPLICATION

Rédigez la synthèse de documents à partir des articles suivants (spécialité Didactique) :

Article 1 : Ftita Amel, Vecchiato Sara, Ammouden M'hand (2023), « La didactique Du FLE et ses disciplines contributives », *Action didactique*, Vol. 6, n° 1, pp. 10-33, disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/230526>

Article 2 : Boumaza Karima (2024), « Ingénierie de la didactique du FLE pour l'optimisation de la compétence orale argumentative au moyen des outils numériques à l'ère de la pandémie », Vol. 30, n° 1, pp. 76-84, disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/243244>

Article 3 : « Cognition et didactique du FLE : effets de la prise en compte du fonctionnement cognitif de l'apprenant sur l'apprentissage/enseignement du FLE », (2022), Vol. 11, n° 1, pp. 19-30, disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/212322>

CHAPITRE IV

Le commentaire & le commentaire comparé

CHAPITRE IV : Le commentaire & le commentaire comparé

IV.1. Le commentaire

Le **commentaire de texte** est un exercice d'analyse qui consiste à étudier un texte littéraire (ou parfois philosophique ou argumentatif) de façon approfondie pour en dégager le sens, la structure et les effets de style. Contrairement au résumé ou à la dissertation, le commentaire s'appuie exclusivement sur le texte fourni, sans introduire de connaissances extérieures non justifiées.

Objectif : Comprendre *comment* et *pourquoi* le texte produit certains effets, en montrant la cohérence entre le fond (les idées) et la forme (les procédés stylistiques).

IV.2. Stratégies de rédaction du commentaire de texte

➤ Lire attentivement le texte

- Lire plusieurs fois, à voix haute si nécessaire.
- Identifier : thème, ton, structure, lexicque, et procédés (figures de style, syntaxe...).
- Souligner les mots-clés, relever les passages importants.

➤ Analyser le paratexte

- Identifier l'auteur, le titre, la date, le genre (poésie, roman, théâtre...).
- Situer le texte dans un **contexte littéraire ou historique** si demandé.

➤ Formuler une problématique claire

- Se poser une question du type : *Comment l'auteur met-il en valeur le thème de... ? Quels procédés stylistiques permettent d'exprimer... ? En quoi ce texte est-il représentatif d'un courant littéraire ?*

➤ Construire un plan détaillé (en 2 ou 3 parties)

Le plan peut être :

- **Thématique** (par sujets abordés),
- **Chronologique** (si le texte est narratif),
- **Stylistique** (formes, procédés, effets).

Exemple de plan :

- I. Un éloge de la nature (thème principal)
- II. Une écriture poétique et lyrique (formes et procédés)
- III. Une réflexion sur la condition humaine (portée philosophique ou implicite)

➤ **Rédiger l'introduction**

Elle doit contenir :

1. Une **accroche** (courte, en lien avec le thème ou l'auteur),
2. La **présentation du texte** (auteur, titre, genre, époque),
3. La **problématique**,
4. L'**annonce du plan** (brève).

➤ **Développer le commentaire**

Pour chaque partie du plan :

- Commencer par une **idée directrice claire**.
- Appuyer les idées sur **des citations précises** du texte.
- Analyser les **procédés littéraires** (métaphores, champs lexicaux, rythme...).
- Expliquer l'**effet produit** sur le lecteur.

➤ **Conclure efficacement**

- Résumer les grands axes de l'analyse.
- Répondre clairement à la problématique.
- L'ouverture sur un **autre texte** de l'auteur ou un **prolongement littéraire**.

➤ **Conseils pratiques**

- Rester **centré sur le texte**.
- Utiliser un **vocabulaire littéraire précis**.
- Ne pas paraphraser (redire ce que le texte dit sans analyser).
- Ne rien inventer sur l'auteur ou le contexte.

Exemple 1 : Texte support : Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1856.

Poème : "Demain, dès l'aube"

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Le commentaire du texte

Introduction

Dans *Les Contemplations*, recueil publié en 1856, Victor Hugo mêle souvenirs personnels et réflexions sur la vie, la mort et l'amour. Le poème « Demain, dès l'aube » appartient à la section « Pauca Meae », qui évoque le deuil de sa fille Léopoldine, noyée en 1843. Dans ce poème émouvant, le poète évoque une marche solitaire vers la tombe de sa fille.

Problématique : Comment Victor Hugo exprime-t-il la douleur du deuil à travers ce poème ? Nous verrons dans un premier temps la description d'un voyage physique et mental, puis dans un second temps la manière dont le poète met en scène un amour éternel et silencieux.

1. Une marche empreinte de solitude et de recueillement

Victor Hugo décrit une marche déterminée : « *Je partirai* », « *J'irai par la forêt, j'irai par la montagne* ». L'anaphore de « *j'irai* » souligne une volonté inébranlable, une sorte de pèlerinage. La précision « *Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne* » situe la scène dans un paysage calme, à la limite du jour et de la nuit, moment propice au recueillement.

Le champ lexical de la solitude (« *seul, inconnu* ») renforce le ton mélancolique du poème. Le poète s'isole du monde : « *Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit* ». Ce voyage est autant intérieur que physique : « *les yeux fixés sur mes pensées* ».

2. Un hommage poétique à l'amour paternel et au deuil

La dernière strophe révèle la destination du poète : « *Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe...* ». Toute la marche prend alors un sens : il s'agit d'un hommage à sa fille défunte. Le bouquet de « *houx vert et de bruyère en fleur* » symbolise un amour durable (le houx résiste à l'hiver) et une forme d'espérance.

Le poème ne contient aucune révolte, seulement une immense tristesse contenue. Le poète accepte la mort, mais cherche le lien invisible avec sa fille. Le rythme lent, les vers réguliers (alexandrins) et les rimes embrassées renforcent la douceur douloureuse de ce recueillement.

Conclusion

À travers « *Demain, dès l'aube* », Victor Hugo exprime avec simplicité et émotion l'amour indestructible d'un père pour sa fille disparue. Le poème, en apparence sobre, révèle une profonde intensité intérieure : le voyage devient un rituel, une communion silencieuse entre le vivant et la morte. Cette œuvre illustre parfaitement le pouvoir de la poésie pour dire l'indicible.

Exemple 2 : texte support : *Albert Camus, L'Étranger, Chapitre I (extrait)*

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « *Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.* » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

Je n'ai pas pleuré et je n'ai pas eu de peine. C'est peut-être cela, que l'on appelle la mélancolie.

J'ai appelé le patron pour lui demander un jour de congé, mais il m'a demandé si c'était sérieux, et j'ai répondu que oui.

Je suis allé chez le coiffeur. Je me suis rasé. Puis je suis allé chez mon ami Masson. Nous avons joué aux cartes.

La journée a passé comme ça. Le soir, j'ai dîné seul, et je suis allé me coucher.

Le lendemain, je suis allé à l'asile. L'enterrement était prévu à dix heures. Il faisait très chaud. J'ai senti la douleur de ma mère, là-bas, mais pas pour moi.

À l'asile, il y avait beaucoup de monde. On parlait doucement. J'ai senti une certaine gêne autour de moi. Je ne savais pas quoi dire, alors je suis resté silencieux.

Quand le cercueil est descendu dans la terre, un frisson m'a parcouru le corps, mais c'était tout.

Le soleil brillait fort, et je regardais les gens qui pleuraient. Je ne comprenais pas pourquoi ils pleuraient.

En rentrant chez moi, je me suis senti vide, comme si rien ne s'était passé.

Plan détaillé du commentaire

- Introduction

1. Une indifférence émotionnelle marquée

- L'annonce lapidaire de la mort : « Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. »
- L'absence de réaction affective : « Je n'ai pas pleuré et je n'ai pas eu de peine. »
- La banalisation des actes quotidiens malgré la perte : « Je suis allé chez le coiffeur... », « Nous avons joué aux cartes. »

2. Le décalage de Meursault face aux normes sociales du deuil

- L'incompréhension et le silence dans le cadre de l'enterrement : « Je ne savais pas quoi dire, alors je suis resté silencieux. »
- L'étrangeté face aux émotions collectives : « Je regardais les gens qui pleuraient. Je ne comprenais pas pourquoi ils pleuraient. »
- La sensation de vide en retour, mais non pas de douleur classique : « Je me suis senti vide, comme si rien ne s'était passé. »

Rédaction du commentaire

Dans le roman *L'Étranger* publié en 1942, Albert Camus met en scène Meursault, un personnage dont l'attitude face à la mort de sa mère surprend par son indifférence apparente. Cet extrait du premier chapitre présente la réaction de Meursault à la nouvelle du décès et à l'enterrement, et instaure un ton neutre et dépouillé qui détonne avec la gravité du sujet. Cette scène illustre la distance affective du narrateur et le décalage avec les normes sociales attendues en situation de deuil. On s'interrogera alors sur la manière dont Camus, à travers un style simple et une écriture minimaliste, fait de Meursault une figure singulière, étrangère à ses émotions et à celles des autres.

Nous analyserons d'abord la présentation d'une indifférence émotionnelle radicale, puis les manifestations du décalage avec le monde extérieur et les normes sociales.

L'extrait débute sur une phrase frappante par sa simplicité et son absence d'émotion : « *Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas.* » Ce flou temporel montre immédiatement une rupture avec l'attitude attendue face à un événement tragique. La mort, généralement perçue comme un choc, est ici rapportée de façon presque administrative. Cette neutralité est confirmée par la phrase suivante : « *Je n'ai pas pleuré et je n'ai pas eu de peine.* » Camus souligne ainsi la singularité de Meursault, qui semble coupé de ses émotions ou, du moins, ne les exprime pas.

La banalisation se poursuit dans la description des actions quotidiennes : Meursault va chez le coiffeur, joue aux cartes, dîne seul. Ces gestes, normalement secondaires, prennent dans ce contexte une tonalité symbolique : ils montrent que la vie continue, malgré l'absence de réactions conformes aux attentes sociales. Cette simplicité et ce refus apparent du pathos introduisent l'idée d'une distance existentielle, caractéristique du héros camusien.

L'enterrement, moment social par excellence du recueillement et de l'émotion collective, souligne encore davantage ce décalage. Meursault reste silencieux, ne sachant pas quoi dire, ce qui contraste avec l'ambiance feutrée et le chagrin partagé autour de lui. Son observation des pleurs des autres sans en comprendre la cause révèle une forme d'étrangeté, presque une incompréhension fondamentale des conventions sociales.

Enfin, son sentiment de vide en rentrant chez lui, « *comme si rien ne s'était passé* », marque une dissociation entre le monde extérieur et son vécu intérieur. Cette absence de douleur ou de catharsis s'inscrit dans la philosophie de l'absurde, selon laquelle la vie ne se conforme à aucun sens préétabli, et les émotions collectives paraissent arbitraires.

Dans cet extrait de *L'Étranger*, Camus utilise un style simple et dépouillé pour traduire l'indifférence et la distance affective de Meursault face à la mort de sa mère. Ce choix stylistique participe pleinement à l'effet d'étrangeté et à la construction de la figure de l'absurde.

Dès la première phrase, la simplicité du langage frappe le lecteur : « *Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas.* » La brièveté et la neutralité de la phrase confèrent un ton factuel, presque clinique, qui détonne avec l'importance de l'événement. L'incertitude temporelle, exprimée par « *Ou peut-être hier, je ne sais pas* », déstabilise, soulignant le détachement du narrateur face à la mort. Ce flou vient rompre l'attente sociale d'un événement clairement daté et marqué, renforçant la distance émotionnelle de Meursault.

Tout au long de l'extrait, l'énumération d'actions banales – « *Je suis allé chez le coiffeur. Je me suis rasé. Puis je suis allé chez mon ami Masson. Nous avons joué aux cartes.* » – instaure un rythme presque mécanique et dénué d'émotion. Ce choix met en lumière l'absence de réaction sentimentale du narrateur et son immersion dans la continuité banale du quotidien, malgré la gravité du contexte. Ce contraste entre la banalité du geste et la lourdeur de la situation accentue l'étrangeté ressentie.

Le ton détaché, renforcé par l'absence d'emphase, est visible dans des phrases lapidaires telles que « *Je n'ai pas pleuré et je n'ai pas eu de peine.* » Cette déclaration brutale, presque sans fioritures, surprend par sa simplicité et par la rupture avec l'expression attendue d'un deuil. La sobriété de la narration, dénuée de toute figure rhétorique expressive, confère au texte une impression de froideur et de distance.

Enfin, le sentiment d'aliénation de Meursault apparaît dans son incompréhension face aux émotions des autres : « *Je regardais les gens qui pleuraient. Je ne comprenais pas pourquoi ils pleuraient.* » Cette phrase souligne son isolement, sa difficulté à entrer en empathie avec la société qui l'entoure. Le narrateur est présenté comme un être à part, en décalage complet avec les normes sociales et affectives, ce qui reflète la philosophie de l'absurde qui traverse tout le roman.

En somme, par un style minimaliste et un ton neutre, Camus fait de Meursault une figure singulière, détachée, étrangère à ses propres émotions et à celles du monde extérieur. Ces procédés stylistiques participent pleinement à la construction de l'univers absurde qui fonde le roman.

Cet extrait de *L'Étranger* révèle par son style sobre et dépouillé l'indifférence profonde de Meursault face à la mort de sa mère. Par une narration à la première personne marquée par la simplicité du langage et le ton neutre, Camus montre un personnage en décalage avec les conventions sociales et émotionnelles du deuil. L'énumération d'actions banales et l'incompréhension des pleurs collectifs renforcent le sentiment d'isolement et d'aliénation. Ces procédés stylistiques illustrent la philosophie de l'absurde chère à Camus, selon laquelle la vie est dénuée de sens préétabli, et où le héros apparaît comme un étranger à lui-même et au monde qui l'entoure.

EXERCICE 1 : *Sur le même modèle d'analyse de l'extrait de Camus, rédigez le commentaire du texte suivant : L'Étranger, Albert Camus, Chapitre I (extrait)*

Le concierge a tourné le commutateur et j'ai été aveuglé par l'éclaboussement soudain de la lumière. Il m'a invité à me rendre au réfectoire pour dîner. Mais je n'avais pas faim. Il m'a offert alors d'apporter une tasse de café au lait. Comme j'aime beaucoup le café au lait, j'ai accepté et il est revenu un moment après avec un plateau. J'ai bu. J'ai eu alors envie de fumer. Mais j'ai hésité parce que je

ne savais pas si je pouvais le faire devant maman. J'ai réfléchi, cela n'avait aucune importance. J'ai offert une cigarette au concierge et nous avons fumé. À un moment, il m'a dit : « Vous savez, les amis de madame votre mère vont venir la veiller aussi. C'est la coutume. Il faut que j'aille chercher des chaises et du café noir. » Je lui ai demandé si on pouvait éteindre une des lampes. L'éclat de la lumière sur les murs blancs me fatiguait. Il m'a dit que ce n'était pas possible. L'installation était ainsi faite : c'était tout ou rien. C'est à ce moment que les amis de maman sont entrés. Ils étaient en tout une dizaine, et ils glissaient en silence dans cette lumière aveuglante. Lorsqu'ils se sont assis, la plupart m'ont regardé et ont hoché la tête avec gêne, les lèvres toutes mangées par leur bouche sans dents, sans que je puisse savoir s'ils me saluaient ou s'il s'agissait d'un tic. Je crois plutôt qu'ils me saluaient. C'est à ce moment que je me suis aperçu qu'ils étaient tous assis en face de moi à dodeliner de la tête, autour du concierge. J'ai eu un moment l'impression ridicule qu'ils étaient là pour me juger. Peu après, une des femmes s'est mise à pleurer. Elle était au second rang, cachée par une de ses compagnes, et je la voyais mal. Elle pleurait à petits cris, régulièrement : il me semblait qu'elle ne s'arrêterait jamais. Les autres avaient l'air de ne pas l'entendre. Ils étaient affaissés, mornes et silencieux. Ils regardaient la bière ou leur canne, ou n'importe quoi, mais ils ne regardaient que cela. La femme pleurait toujours. J'étais très étonné parce que je ne la connaissais pas. J'aurais voulu ne plus l'entendre. Pourtant je n'osais pas le lui dire. Le concierge s'est penché vers elle, lui a parlé, mais elle a secoué la tête, a bredouillé quelque chose, et a continué de pleurer avec la même régularité. Le concierge est venu alors de mon côté. Il s'est assis près de moi. Après un assez long moment, il m'a renseigné sans me regarder : « Elle était très liée à madame votre mère. Elle dit que maintenant elle n'a plus personne. ». Nous sommes restés un long moment ainsi. Les soupirs et les sanglots de la femme se faisaient plus rares. Elle reniflait beaucoup. Elle s'est tue enfin. Je n'avais plus sommeil, mais j'étais fatigué et les reins me faisaient mal. À présent c'était le silence de tous ces gens qui m'était pénible. De temps en temps seulement, j'entendais un bruit singulier et je ne pouvais comprendre ce qu'il était. À la longue, j'ai fini par deviner que quelques-uns d'entre les vieillards suçaient l'intérieur de leurs joues et laissaient échapper ces clappements bizarres. Ils ne s'en apercevaient pas tant ils étaient absorbés dans leurs pensées. J'avais même l'impression que cette morte, couchée au milieu d'eux, ne signifiait rien à leurs yeux.

Exercice 2.

Rédigez le commentaire de la lettre suivante :

Victor Hugo était contre la peine de mort. Il a rédigé de nombreux articles, discours et lettres pour faire triompher son point de vue et influencer à la fois les hommes politiques au pouvoir et l'opinion publique.

Le texte présenté ci-dessous a été adressé « Aux Journaux » le 28 juillet 1872.

Je signale ceci à toute la presse. Non seulement à celle qui est républicaine, mais à celle qui est libérale, non seulement à celle qui est libérale, mais à celle qui est humaine.

Une question effrayante est posée.

Une femme, nommée ... -Qu'importe le nom ?- Une femme est condamnée à mort. Par qui ? Par une cour d'assises⁵ ? – C'est bien simple. Guillotinez-la.

Non. Par un conseil de guerre⁶ ? – Eh bien, fusillez-la. En effet, le conseil de guerre ne dispose pas de la guillotine.

Maintenant, examinons ceci. Fusiller une femme ? Fusiller un homme, cela se comprend. D'homme à homme, ces choses-là se font. C'est dans l'ordre ; non dans l'ordre naturel, mais dans l'ordre social.

Mais fusiller une femme ! La fusiller froidement, officiellement, régulièrement. Se figure-t-on ceci ?

Douze hommes, douze jeunes hommes, hier paysans, aujourd'hui soldats, hier innocents dans leur village, demain peut-être sublimes sur le champ de bataille, douze braves cœurs, douze jeunes âmes, douze citoyens comme vous et moi, tombent au sort, le hasard les choisit, et les voilà exécutés.

Exécutés de qui ?

Je n'accuse pas la loi, je n'accuse pas le tribunal ; la loi est innocente, le tribunal est honnête. Je constate simplement les faits. On amène ces douze braves garçons devant un poteau, à ce poteau on attache quelqu'un, et on leur dit : Tirez là-dessus. Ils regardent, et ils voient une femme. Ils voient un front qui leur rappelle leur sœur ; ils voient un sein qui leur rappelle leur fiancée ; ils voient un ventre qui leur rappelle leur mère. Et ce front, il faut le foudroyer ; et ce sein, il faut le percer ; et ce ventre, il faut le trouer de balles. Je dis que c'est terrible.

Dans ce mot, conseil de guerre, il y a la guerre ; c'est-à-dire la mort donnée à l'homme par l'homme ; il n'y a pas la mort donnée par l'homme à la femme. Ne bouleversons pas les profonds instincts de l'homme. Laissons nos soldats tranquilles. Ne leur faisons plus fusiller des femmes (...)

Qui relèvera le cadavre ? qui l'emportera ? qui le dépouillera ? qui constatera membre à membre, à une plaie là, à une fracture là, le passage de la loi à travers ce pauvre corps infortuné ? Ici se soulève en nous on ne sait quelle pudeur formidable, qui est ce que la conscience humaine a de plus grand.

Et si la misérable ne tombe pas morte, qui donnera ce qu'on appelle le coup de grâce ?

Vous représentez-vous l'homme quelconque que vous allez faire sortir des rangs, et à qui vous direz : elle vit encore, achevez-la. Quel crime a-t-il commis cet homme, pour être forcé à faire cela ? De quel droit ajoutez-vous ce condamné à cette condamnée ? de quel œil regardera-t-il désormais son chapeau ? quelle confiance ce soldat pourra-t-il avoir dans ce fusil ? le croira-t-il encore bon, après

⁵ Tribunal qui juge les crimes et certains délits particulièrement graves.

⁶ Tribunal militaire.

avoir fait sauter cette cervelle, à délivrer votre Alsace et Lorraine ? Le bourreau pourra-t-il redevenir héros ?

Dilemme affreux, alternative monstrueuse.

Fusiller est légal, mais impossible.

Guillotiner est possible, mais illégal.

Quelle partie prendre alors ?

Je vais vous dire une chose épouvantable.

Faire grâce.

Victor Hugo, *Contre la peine de mort.*

Exercice 3. Rédigez le commentaire du texte suivant :

En 1858, date où commence le roman, les Halles étaient au centre de Paris. Toutes les marchandises y convergeaient pour nourrir la capitale.

Un matin, la bonne de madame Taboureau, la boulangère, cherchait une barbue¹ à la poissonnerie. La belle Normande, qui la voyait tourner autour d'elle depuis quelques minutes, lui fit des avances, des cajoleries.

- Venez donc me voir, je vous arrangerai... Voulez-vous une paire de soles, un beau turbot ?

Et comme elle s'approchait enfin, et qu'elle flairait une barbue, avec la moue rechignée que prennent les clientes pour payer moins cher :

- Pesez-moi ça, continua la belle Normande, en lui posant sur la main ouverte la barbue enveloppée d'une feuille de gros papier jaune.

La bonne, une petite Auvergnate toute dolente, soupesait la barbue, lui ouvrait les ouïes, toujours avec sa grimace, sans rien dire. Puis, comme à regret :

- Et combien ?

- Quinze francs, répondit la poissonnière.

La belle Normande, d'un air offensé, tournait la tête. Mais la bonne revint deux fois, offrit neuf francs, alla jusqu'à dix francs. Puis, comme elle partait pour de bon :

- Allons, venez, lui cria la poissonnière, donnez-moi de l'argent.

La bonne se planta devant le banc, causant amicalement avec la mère Méhudin. « Madame Taboureau se montrait si exigeante ! Elle avait du monde à dîner, le soir, des cousins de Blois, un notaire avec sa dame. La famille de madame Taboureau était très comme il faut ; elle-même, bien que boulangère, avait reçu une belle éducation. Videz-la moi bien, n'est-ce pas ? dit-elle en s'interrompant ».

La belle Normande avait vidé la barbue. Puis, mettant elle-même le poisson dans le panier de l'Auvergnate.

Mais, au bout d'un quart d'heure, la bonne accourut toute rouge ; elle avait pleuré, sa petite personne tremblait de colère. Elle jeta la barbue sur le marbre, montrant, du côté du ventre, une large déchirure qui entamait la chaire jusqu'à l'arrête. Un flot de paroles entrecoupées sortit de sa gorge serrée encore par les larmes.

- Madame Taboureau n'en veut pas. Elle dit qu'elle ne peut pas la servir. Et elle m'a dit encore que j'étais une imbécile, que je me laisser voler par tout le monde... Vous voyez bien qu'elle est abîmée. Moi, je ne l'ai pas retournée. J'ai eu confiance... Rendez-moi mes dix francs.
- On regarde la marchandise, répondit tranquillement la belle Normande.

Et comme l'autre haussait la voix, la mère Méhudin se leva.

- Vous allez nous fichier la paix, n'est-ce pas ? On ne reprend pas un poisson qui a traîné chez les gens. Est-ce qu'on sait où vous l'avez laissé tomber, pour le mettre dans cet état ?
- Moi, moi !

Elle suffoquait. Puis, éclatant en sanglots :

- Vous êtes deux voleuses, oui, deux voleuses ! Madame Taboureau me l'a bien dit.

Alors, ce fut formidable. La mère et la fille, furibondes, les poings en avant, se soulagèrent. La petite bonne, ahurie, prise entre cette voix rauque et cette voix flûtée, qui se la renvoyaient comme une balle, sanglotait plus fort.

- Va donc ! ta madame Taboureau est moins fraîche que ça ; faudrait la raccommoier pour la servir. [...] Et, à toute volée, elle lança la barbue à la tête de l'Auvergnate, qui la reçut en pleine face. Le sang partit du nez, la barbue se décolla, tomba à terre, où elle s'écrasa avec un bruit de torchon mouillé.

Emile Zola, *Le Ventre de Paris*, 1873.

IV.2. Le commentaire comparé

Objectifs du commentaire comparé

- Comprendre les enjeux des deux textes.
- Dégager un axe de lecture pertinent (thématique, stylistique, rhétorique...).
- Mettre en évidence les convergences et divergences dans le traitement de cette problématique.
- Proposer une interprétation personnelle argumentée.

- Structure du commentaire comparé

I. Introduction

1. Accroche (brève contextualisation littéraire ou problématique générale).
2. Présentation des textes : auteurs, titres, dates, contextes.
3. Problématique : question centrale qui permet d'aborder les deux textes ensemble.
4. Annonce du plan : organisation de la comparaison.

II. Développement (généralement en 2 ou 3 grandes parties)

Chaque partie compare les textes selon un axe précis :

- Partie 1 : comparaison sur un thème commun (ex : la représentation de la nature).
- Partie 2 : comparaison sur les procédés d'écriture (ex : figures de style, tonalité, rythme).
- Partie 3 (facultative) : comparaison sur la portée du discours ou l'intention de l'auteur.

Remarque : il est recommandé d'alterner l'analyse des deux textes à l'intérieur de chaque partie, plutôt que de faire un texte A suivi d'un texte B. Cela rend la comparaison plus fluide et intégrée.

III. Conclusion

1. Synthèse des comparaisons (récapitulatif des points communs et différences).
2. Réponse globale à la problématique.
3. Ouverture éventuelle (vers un autre texte, un autre genre, une autre époque...).

Conseils pour une analyse approfondie

- Choisir un angle de lecture pertinent : par exemple, si les deux textes parlent de la guerre, est-ce une vision héroïque, tragique, satirique ?
- Analyser finement les procédés d'écriture : métaphores, structure syntaxique, temps verbaux, registres de langue.
- Ne pas juxtaposer les analyses : chaque point abordé doit servir la comparaison.
- Contextualiser sans paraphraser : le commentaire ne doit pas résumer les textes, mais en dégager le sens.
- Utiliser un vocabulaire précis : figures de style, registres, champs lexicaux, modalités énonciatives, etc.

Exemple : rédigez le commentaire comparé à travers les textes suivants :

Texte A

Le progrès technologique est une avancée majeure pour notre société. Il permet d'améliorer la qualité de vie, de faciliter le travail et d'élargir les possibilités de communication. Grâce à Internet, il est aujourd'hui possible d'apprendre, de travailler et de rester en contact avec le monde entier. Cependant, il est nécessaire de rester vigilant face aux dérives possibles, telles que l'isolement social ou la dépendance aux écrans.

Texte B

Les innovations technologiques transforment profondément notre quotidien, mais leur impact est loin d'être uniquement positif. Si elles facilitent certaines tâches, elles provoquent aussi des problèmes majeurs, comme la perte d'emplois due à l'automatisation ou l'augmentation des inégalités d'accès. Il est donc crucial d'encadrer ces évolutions pour qu'elles servent l'intérêt général, et non celui d'une minorité.

Rédaction du commentaire comparé

Les deux textes traitent du progrès technologique, mais ils adoptent des points de vue différents.

Le texte A a un ton plus optimiste. Il met en avant les bénéfices de la technologie (meilleure qualité de vie, accès à l'information, facilité de communication) tout en évoquant brièvement les risques.

Le texte B, en revanche, adopte un ton plus critique. Il insiste davantage sur les conséquences négatives (perte d'emplois, inégalités), bien qu'il reconnaisse aussi certains avantages.

Sur le plan argumentatif, le texte A cherche à rassurer, tandis que le texte B alerte et appelle à une réglementation plus stricte. Enfin, le texte A a un style plus général et accessibles à tous, tandis que le texte B semble s'adresser à un public plus engagé ou concerné par les enjeux sociaux.

Exemple 2

Texte support 1: *L'Amant* (1992) de Marguerite Duras

« Depuis que j'ai le chapeau, pour pouvoir le mettre je ne relève plus mes cheveux. Depuis quelque temps je tire fort sur mes cheveux, je les coiffe en arrière, je voudrais qu'ils soient plats, qu'on les voie moins. Chaque soir je les peigne et je refais mes nattes avant de me coucher comme ma mère m'a appris. Mes cheveux sont lourds, souples, douloureux, une masse cuivrée qui m'arrive aux reins. On dit souvent que c'est ce que j'ai de plus beau et moi j'entends que ça signifie que je ne suis pas belle. Ces cheveux remarquables je les ferai couper à vingt-trois ans à Paris, cinq ans après avoir quitté ma mère. J'ai dit: coupez. Il a coupé. Le tout en un seul geste, pour dégrossir le chantier, le ciseau froid a frôlé la peau du cou. C'est tombé par terre. On m'a demandé si je les voulais, qu'on en ferait un paquet. J'ai dit non. Après on n'a plus dit que j'avais de beaux cheveux, je veux dire on ne l'a plus jamais dit à ce point-là, comme avant on me le disait, avant de les couper. Après, on a plutôt dit elle a un beau regard. » francais.agonia.net

Ce passage explore la perception de soi et la transformation de l'identité à travers des éléments physiques, mettant en lumière les thèmes de la féminité et de la mémoire corporelle.

Texte support 2 : *La Place* (1983) d'Annie Ernaux

« Mon père travaillait la terre des autres, il n'en a pas vu la beauté, la splendeur de la Terre-Mère et autres mythes lui ont échappé. À la guerre 14, il n'est plus demeuré dans les fermes que les jeunes comme mon père et les vieux. On les ménageait. Il suivait l'avance des armées sur une carte accrochée dans la cuisine, découvrait les journaux polissons et allait au cinéma à Y... Tout le monde lisait à haute voix le texte sous l'image, beaucoup n'avaient pas le temps d'arriver jusqu'au bout. Il disait les mots d'argot rapportés par son frère en permission. Les femmes du village surveillaient tous les mois la lessive de celles dont le mari était au front pour vérifier s'il ne manquait rien, aucune pièce de linge. » docsity.com

Cet extrait illustre la vie quotidienne et les préoccupations sociales du père d'Ernaux, offrant un aperçu de la condition ouvrière et des dynamiques familiales dans le contexte historique de la Première Guerre mondiale.

Problématique :

En quoi ces deux extraits révèlent-ils une écriture autobiographique qui mêle mémoire personnelle et réflexion sociale à travers la représentation du corps et des origines sociales ?

Plan détaillé

I. Une mémoire incarnée dans le corps : introspection et symboles

- *L'Amant*

Marguerite Duras décrit une scène de transformation physique : ses cheveux sont un fardeau, un signe de féminité mal assumée et une projection du regard des autres sur son corps. Le passage est sensoriel, poétique, et révèle la tension entre ce qu'on dit d'elle et ce qu'elle ressent intérieurement.

- Les cheveux = image de la séduction féminine mais aussi du poids de la féminité imposée.
- Acte radical de se les couper = libération symbolique, rupture avec son passé, volonté de ne plus être réduite à son apparence.

- *La Place* :

Chez Annie Ernaux, le corps n'est pas celui de la narratrice mais celui du père, observé à distance, dans un contexte historique et social.

- La mémoire du corps paternel est associée à la guerre, au labeur, à la surveillance sociale (lessives, cinéma, langages).
- Pas de lyrisme ici, mais un regard sociologique, presque froid, qui cherche à comprendre les mécanismes sociaux à travers l'individu.

Comparaison entre les deux extraits :

Duras utilise le corps comme mémoire sensible et intime, Ernaux comme trace sociale et politique. Dans les deux cas, le corps est un vecteur de mémoire, mais il est subjectivé chez Duras, objectivé chez Ernaux.

II. Le poids des origines : regard sur l'enfance et les classes sociales

- **L'Amant :**

Duras inscrit son récit dans un espace colonial, où la hiérarchie raciale et sociale est omniprésente. La jeune fille blanche n'est pas riche, mais son apparence provoque le désir et la curiosité, ce qui accentue son ambiguïté identitaire.

- Le corps est au croisement du désir, du pouvoir, et de la domination coloniale.
- L'écriture restitue une mémoire trouble, entre honte, orgueil, et fascination.

- **La Place :**

Ernaux décrit un père étranger à la culture dominante, qui n'a pas accès à la beauté symbolique de la terre ni aux codes bourgeois. Il vit une forme d'exclusion culturelle, tout en aspirant à l'ascension sociale pour sa fille.

- L'extrait souligne la fracture entre générations, mais aussi entre classes sociales.
- Le vocabulaire est simple, délibérément non-littéraire : écriture blanche, sans émotion excessive, mais chargée de signification.

Comparaison entre les deux extraits :

Les deux récits évoquent une origine modeste, mais alors que Duras transforme cette origine en mythe personnel (avec une mise en scène quasi romanesque), Ernaux déconstruit tout mythe pour révéler la brutalité des faits sociaux.

III. Une écriture de la mémoire à deux voix : style, distance, subjectivité

- **L'Amant :**

- Style poétique, fluide, usage de la première personne, avec des images fortes.
- L'écriture est traversée par l'émotion, la mémoire y est sensorielle, discontinue.
- Narration fragmentée, où passé et présent se croisent sans chronologie nette.

- **La Place :**

- Style sobre, presque neutre, refus du pathos.
- L'auteure s'efface derrière les faits, la mémoire est analytique, objective.
- Structure linéaire, marquée par un regard sociologique et critique.

Comparaison

Duras revendique une autofiction où la mémoire devient matière littéraire. Ernaux, elle, propose une auto-socio-biographie, où l'intime est un moyen d'éclairer le collectif. Deux écritures du réel, deux postures d'auteurs face à leur passé.

Conclusion

Ces deux extraits offrent un miroir contrasté de l'écriture autobiographique contemporaine. D'un côté, Marguerite Duras fait de son corps un espace de mémoire intime, traversé par l'amour, la honte et la sensualité, dans une langue presque romanesque. De l'autre, Annie Ernaux met en scène une mémoire sobre, lucide, presque clinique, qui cherche à restituer la vérité sociale d'un monde disparu.

Ces deux démarches, bien que différentes, cherchent à répondre à une même exigence : dire le vrai de soi, non pour se glorifier, mais pour comprendre et transmettre.

Exemple 3

Extrait 1 : *Antigone* (1944) de Jean Anouilh

Antigone : Je ne veux pas comprendre. Je suis là pour dire non et mourir.

Créon : Tu crois que c'est si simple de mourir ?

Antigone : C'est plus simple que de vivre. Moi, je ne veux pas être raisonnable. Je veux tout, tout de suite — et que ce soit entier ou alors je refuse ! Je ne veux pas vivre comme vous, à moitié, les yeux baissés. Moi, je veux être sûre de tout aujourd'hui, et que cela soit beau, et que cela soit clair. Je veux qu'on m'aime, ou qu'on me déteste.

Créon : Tu es une enfant, Antigone.

Antigone : Non ! Je ne suis plus une enfant. Je suis une reine !

Créon : Tu veux donc mourir ?

Antigone : Oui. Pour ce que je crois. Et je suis seule. Mais moi, je dis non à ce monde où je dois demander la permission de faire ce qui est juste. Je ne veux pas comprendre ton ordre, tes compromis, ta prudence. Il faut dire non. Une fois. Et mourir.

Extrait 2 : *Les Justes* (1949) d'Albert Camus (Acte II, scène 3)

Kaliayev :

« Nous ne sommes pas des assassins, Dora. Nous sommes des hommes qui cherchent la justice, la vraie. Ce que nous faisons, ce n'est pas la vengeance. C'est une nécessité. Mais je ne veux pas tuer des enfants, même s'ils sont les enfants du tyran. La justice ne peut pas être aveugle ni aveuglante. Nous devons choisir, réfléchir, savoir ce que nous faisons. Chaque vie a un prix. Et si nous perdons notre humanité dans cette lutte, alors à quoi bon ? Non, je refuse de lancer la bombe si elle peut faire du mal à des innocents. La fin ne justifie pas tous les moyens. Nous devons rester justes, même dans le combat. »

Contexte : Kaliayev débat avec Dora sur l'éthique de leur action révolutionnaire. Ce discours pose les dilemmes moraux de la lutte armée.

Rédaction du commentaire comparé

Le théâtre, en tant que miroir de la société et de l'âme humaine, explore souvent la complexité des choix moraux et des conflits entre l'individu et l'autorité. Dans *Antigone* de Jean Anouilh (1944) et *Les Justes* d'Albert Camus (1949), deux œuvres majeures du théâtre français du XXe siècle, cette confrontation se joue à travers des personnages engagés qui défient la loi établie au nom d'une justice supérieure. Cependant, si Antigone incarne une révolte absolue fondée sur une loi divine et une fidélité tragique, Kaliayev dans *Les Justes* incarne une révolte politique soumise au doute et à une éthique humaine rigoureuse. À travers l'étude des extraits choisis, il s'agira de montrer en quoi ces deux textes théâtraux mettent en scène des formes différentes d'engagement, où se mêlent conscience morale, justice et acceptation du sacrifice. En quoi ces deux extraits illustrent-ils la confrontation entre engagement personnel et exigences morales dans des contextes de lutte contre l'autorité ?

Nous analyserons d'abord la détermination personnelle des deux protagonistes face à leur cause, puis la conception distincte de la justice qui sous-tend leur action, avant d'examiner leur rapport à la mort et au sacrifice.

La révolte d'Antigone est une réponse à une obligation intérieure irréductible. Elle affirme sa fidélité à une loi divine supérieure, incarnant une détermination sans compromis. Son monologue dévoile un engagement presque mystique, fondé sur une certitude intime. Ainsi, elle agit par devoir, transcendant les conséquences humaines.

En revanche, Kaliyev incarne une forme d'engagement rationnel et réfléchi. Il veut être juste non seulement dans son but mais aussi dans les moyens employés. Son refus de tuer des innocents souligne une conscience morale qui limite son action révolutionnaire. Engagement soumis à une éthique exigeante.

Ainsi, Antigone est guidée par une conviction inébranlable, presque religieuse, tandis que Kaliyev incarne une révolte politique, marquée par le doute et la réflexion. Deux postures différentes face à la notion de justice.

Concernant la conception de la justice, elle est dans *Antigone* une loi immuable et divine, supérieure à toute loi humaine. Antigone refuse de transiger avec la loi des dieux, ce qui la place en conflit avec l'autorité de la cité incarnée par Créon. Son engagement est donc aussi un acte de défiance métaphysique. La justice est donc absolue, hors du temps et des contingences politiques.

Chez Camus, la justice est une notion humaine, contextuelle, qui exige réflexion et discernement. Kaliyev ne nie pas la violence mais en pose des limites morales, refusant que la justice devienne aveugle ou barbare. La justice est donc dynamique, en tension avec les réalités humaines.

Ainsi, Anouilh propose une justice transcendante et intransigeante, Camus une justice humaine, nuancée, fragile.

Quant au rapport à la mort et au sacrifice, dans *Antigone*, la mort est acceptée comme conséquence inévitable et presque souhaitée. Elle donne un sens au combat d'Antigone, qui ne vit que par son sacrifice. Elle est donc tragique, affirmée.

Cependant, Kaliyev voit la mort comme un possible prix à payer, mais non comme une fin en soi. Son refus d'accepter aveuglément les moyens meurtriers rend sa mort une question morale, non seulement tragique. La mort est un sacrifice réfléchi.

Les deux personnages s'engagent jusqu'à risquer leur vie, mais leur relation à la mort diffère : l'une est totale, presque mystique, l'autre prudente, raisonnée.

Ces extraits mettent donc en lumière deux figures de la révolte, où se croisent la quête de justice, le poids de la morale et l'acceptation du sacrifice. *Antigone* incarne la révolte absolue, guidée par une loi divine transcendante, où le choix personnel est inévitable et tragique. *Les Justes* présentent une révolte humaine, soumise au doute et à l'éthique, où le combat politique est aussi un combat moral.

Ainsi, Anouilh et Camus offrent deux visions complémentaires de l'engagement face à l'autorité, entre idéalisme absolu et réalisme moral.

En somme, les extraits d'*Antigone* d'Anouilh et des *Justes* de Camus illustrent deux visions distinctes mais complémentaires de la révolte face à l'autorité. Antigone se présente comme une figure tragique, portée par une loi divine absolue et une fidélité intransigeante, tandis que Kaliayev incarne une révolte politique marquée par le doute, la réflexion et une éthique soucieuse de préserver l'humanité même dans la violence. Ces deux pièces explorent ainsi les tensions entre justice personnelle et justice sociale, et posent la question universelle du prix du sacrifice pour rester fidèle à ses convictions. Par leur approche dramaturgique et philosophique, Anouilh et Camus enrichissent le théâtre engagé du XXe siècle, offrant un miroir puissant des dilemmes moraux qui traversent toute lutte humaine.

EXERCICE : *Sur les mêmes modèles exposés à travers les exemples ci-dessus, rédigez le commentaire comparé des extraits suivants :*

Extrait 1 : *Émile ou De l'éducation* (1762), Jean-Jacques Rousseau (Livre I : De l'enfance)

« Il est essentiel de ne pas traiter l'enfant comme un adulte en miniature, car il possède une nature qui lui est propre, avec des besoins et des rythmes différents. Toute éducation qui n'obéit pas à cette règle fondamentale est vouée à échouer. L'éducation doit commencer par la préservation de la liberté naturelle de l'enfant, cette liberté qui le pousse à découvrir le monde par lui-même, à expérimenter et à apprendre sans contrainte. Le rôle de l'éducateur est donc d'agir comme un guide discret, offrant un cadre protecteur mais sans imposer ses propres désirs ou ambitions. L'instruction, si elle vient trop tôt ou sous une forme forcée, bride l'esprit, étouffe la curiosité et engendre des connaissances artificielles qui ne s'ancrent pas dans l'expérience. Par ailleurs, il ne faut pas craindre les erreurs de l'enfant : elles font partie intégrante de son apprentissage et de sa construction personnelle. L'erreur librement commise ouvre la voie à la réflexion, tandis que la peur de se tromper fige la pensée. C'est en respectant cette liberté que l'on pourra former un homme véritablement libre, capable de raisonner, de juger, et d'agir selon la voix de sa conscience plutôt que selon des règles imposées. L'éducation doit donc être avant tout un art subtil, qui consiste à créer des conditions favorables à l'épanouissement naturel, et non à forcer le développement par des méthodes autoritaires ou mécaniques. »

Extrait 2 : *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), Mary Wollstonecraft

« La cause principale de la faiblesse et de la dépendance des femmes est l'ignorance à laquelle elles sont condamnées dès leur plus jeune âge. On leur refuse l'éducation nécessaire, non parce qu'elles

sont incapables d'apprendre, mais parce que la société cherche à maintenir leur soumission en perpétuant cette privation. Il est impératif que les femmes reçoivent une instruction complète et sérieuse, comparable à celle des hommes. Cela ne signifie pas qu'elles doivent abandonner leur nature féminine, mais qu'elles doivent être pleinement capables de raisonner, de juger, et d'agir selon leurs propres idées. Une éducation authentique développera en elles le courage, la vertu, et l'indépendance d'esprit, qualités indispensables pour assumer leur rôle dans la famille et dans la société. En effet, une mère instruite est la première éducatrice de ses enfants, et sa capacité à les guider vers la liberté et la justice est fondamentale pour le progrès social. Il ne suffit pas d'apprendre aux femmes les convenances ou l'embellissement : il faut leur offrir la connaissance des sciences, des arts, et des principes moraux. Ce savoir les libérera des préjugés et des superstitions qui alimentent leur oppression.

Par cette réforme éducative, la société tout entière en bénéficiera, car elle fera émerger des individus plus justes, plus libres, et plus responsables. »

Exercice 2. Rédigez le commentaire comparé à partir des extraits de contes suivants :

Texte 1

Il était une fois une ravissante fille qui s'appelait Cendrillon, elle vivait avec sa belle-mère. Celle-ci était méchante et n'aimait que ses deux filles. Elle confia à Cendrillon les tâches les plus dures, la faisait coucher au grenier et la malmenait sans cesse.

Un jour le roi organisa un bal. Ce soir-là, alors que la cruelle marâtre et ses filles s'apprêtaient à partir pour le bal, Cendrillon, meurtrie et désespérée, s'enfuit dans la cour et se mit à pleurer. Soudain, sa marraine la Fée apparaît, et d'un coup de baguette magique, elle transforma la fille en une belle princesse. Elle lui donna un avertissement, elle devait retourner avant, car après tout redeviendra comme avant.

Arrivée au château, le Prince l'invita à danser. Ils dansèrent toute la soirée. Le cœur de Cendrillon chantait de joie. Tout à coup, l'horloge du clocher sonnait minuit. Cendrillon était déjà sortie de la salle de bal et, sans s'apercevoir qu'elle perdait une de ses pantoufles.

Après une longue recherche, le Prince arriva à la demeure de Cendrillon. Elle demanda de chausser la pantoufle de verre. Sa marraine la Fée apparut et d'un dernier coup de baguette transforma Cendrillon. Le Prince, qui en était déjà amoureux, la demanda en mariage. Le Roi et la Reine était très heureux. Cendrillon et le Prince vécurent une longue vie de bonheur.

Charles Perrault, *Cendrillon*, Texte adapté.

Texte 2

La reine a eu une petite fille blanche comme la neige qu'elle appela Blanche-Neige. Mais dès qu'elle lui donna la naissance, elle mourut. Le roi épousa une autre femme. Elle était très belle ; mais elle était fière et vaniteuse et ne pouvait souffrir que quelqu'un la surpassât en beauté. Elle possédait un miroir magique. Quand elle s'y regardait en disant : « Miroir, miroir joli, qui est la plus belle au pays ? » Le miroir répondait : « Madame la reine, vous êtes la plus belle mais Blanche-Neige est encore mille fois plus belle. » La reine en fut épouvantée. À partir de là, chaque fois qu'elle apercevait Blanche-Neige, son cœur se retournait dans sa poitrine tant elle éprouvait de haine à son égard. Elle fit venir un chasseur et lui dit : « Emmène l'enfant dans la forêt ! Tue-la. » Le chasseur conduisit Blanche-Neige dans le bois sans la tuer... Elle aperçut alors une petite maison et y pénétra pour s'y reposer. C'était la maisonnette des sept nains où elle dormit.

Au matin, Blanche-Neige s'éveilla. Quand elle vit les sept nains, elle s'effraya. Mais ils la regardaient avec amitié. Elle leur raconta que sa belle-mère avait voulu la faire tuer, mais que le chasseur lui avait laissé la vie sauve et qu'elle avait ensuite couru tout le jour jusqu'à ce qu'elle trouvât cette petite maison.

Quelques jours après, sa marâtre la retrouva et l'empoisonna ... Blanche-Neige a perdu conscience... Il arriva qu'un jour un prince qui chevauchait par la forêt s'arrêtât à la maison des nains pour y passer la nuit. Il vit la jolie Blanche-Neige et l'embrassa.... Elle ouvrit les yeux, souleva le couvercle du cercueil et se leva. Elle était de nouveau vivante !

Le prince lui demanda au mariage, elle l'accompagna et leurs noces furent célébrées avec magnificence et splendeur.

La méchante reine avait également été invitée au mariage. Après avoir revêtu ses plus beaux atours, elle prit place devant le miroir et demanda : « Miroir, miroir joli, qui est la plus belle au pays ? » Le miroir répondit : « Madame la reine, vous êtes la plus belle ici. Mais la jeune souveraine est mille fois plus belle. » La méchante femme proféra un affreux juron et elle eut si peur, si peur qu'elle en perdit la tête.

Blanche-Neige, Contes traditionnels, Julie Faulques

CHAPITRE V

La lecture d'articles et la production de textes détaillés

CHAPITRE V. La lecture d'articles et la production de textes détaillés

V.1. Comment lire un article scientifique ?

Lire un article scientifique efficacement demande une méthode structurée, surtout si tu veux bien comprendre le contenu, les résultats, et leur portée. Voici une démarche simple en plusieurs étapes :

- **Identifier le type d'article et son objectif**
 - S'agit-il d'une recherche originale, d'une revue de littérature, d'une méta-analyse, d'un article théorique ? Cela aide à savoir ce que tu dois attendre (données nouvelles, synthèse, hypothèses, etc.).
- **Lire d'abord le résumé (abstract)**
 - Le résumé donne un aperçu rapide : la problématique, la méthodologie, les résultats principaux et la conclusion. On peut décider rapidement si l'article est pertinent pour le sujet.
- **Lire l'introduction**
 - Elle présente la problématique, le contexte, les questions de recherche, et les hypothèses.
 - Ici, on comprend pourquoi l'étude a été faite et ce qu'elle cherche à montrer.
- **Examiner la méthodologie**
 - Voir comment les chercheurs ont mené leur étude (échantillon, instruments, protocoles, analyses).
 - Cela permet d'évaluer la fiabilité et la validité des résultats.
- **Analyser les résultats**
 - Concentre-toi sur les données présentées (tableaux, graphiques, statistiques).
 - Essaie de comprendre ce que les chiffres disent, sans forcément tout maîtriser techniquement.
- **Lire la discussion**
 - C'est là que les auteurs interprètent les résultats, les mettent en perspective, évoquent les limites de l'étude et proposent des pistes pour la suite.
 - Cela aide à saisir l'importance des résultats et leur portée.

- **Consulter la conclusion**
 - Résumer les principaux apports et implications.
 - Parfois, la conclusion souligne aussi les recommandations pratiques.
- **Ne pas hésiter à revenir en arrière**
 - La lecture est souvent non linéaire. On peut revenir sur la méthodologie ou les résultats si la discussion évoque quelque chose de complexe.
- **Prendre des notes et souligner**
 - Noter les points importants, les concepts clés, les données marquantes.
 - Mettre en lien avec le travail ou la problématique.
- **Chercher des ressources complémentaires**
 - Si certains termes ou méthodes te paraissent obscurs, consulte des dictionnaires spécialisés, des articles de synthèse, ou demande à un expert.

En résumé :

Commencer par le résumé, puis l'introduction, la méthodologie, les résultats, la discussion, la conclusion. Vérifier les données, et surtout, prendre le temps pour comprendre l'essentiel.

Article sélectionné

Titre : *Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ?*

Auteur : Brigitte Simonnot

Publication : *Questions de communication*, 2014

Lien : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9304>

Étape 1 : Lire le résumé (abstract)

Résumé

Cet article examine le phénomène du plagiat universitaire, qu'il soit commis par des étudiants ou des enseignants-chercheurs. En France, peu d'études approfondies ont été consacrées à ce sujet, qui remet en question les conditions de formation à l'université. La lutte contre le plagiat vise à préserver la valeur des diplômes et des connaissances produites par la recherche. Cependant, les mesures prises

par les institutions restent limitées, souvent réduites à l'utilisation de logiciels anti-plagiat, sans véritable politique éducative. L'article propose des pistes pour développer des pratiques éthiques, telles que la mise en place de comités d'éthique, la refonte des formations et le soutien aux publications en libre accès.

Étape 2 : Lire l'introduction

Points clés :

- **Problématique** : Le plagiat est largement critiqué, mais peu étudié en profondeur.
- **Contexte** : En France, le phénomène est mal compris et souvent réduit à des sanctions disciplinaires.
- **Objectif** : Analyser les causes du plagiat et proposer des solutions éducatives.
- **Analyse** : L'introduction situe le plagiat comme un symptôme d'un système éducatif déficient, plutôt que comme une simple faute morale.

Étape 3 : Examiner la méthodologie

Méthode : L'article repose sur une analyse documentaire et une réflexion théorique, sans étude empirique directe.

Critique : L'absence de données empiriques limite la portée des conclusions, mais l'approche théorique permet d'aborder le sujet sous un angle critique.

Étape 4 : Analyser les résultats

Constats :

- Le plagiat est souvent perçu comme une simple transgression éthique.
- Les institutions se contentent d'outils techniques sans véritable politique éducative.
- Le système éducatif valorise la quantité plutôt que la qualité, favorisant ainsi le plagiat.

Interprétation : Ces résultats suggèrent que le plagiat est symptomatique d'un système éducatif axé sur la performance quantitative, négligeant la formation éthique et critique des étudiants.

Étape 5 : Lire la discussion

Analyse :

- La lutte contre le plagiat ne doit pas se limiter à des sanctions, mais inclure une réflexion sur les pratiques pédagogiques.
- Les comités d'éthique et la formation à l'intégrité scientifique sont des leviers essentiels.
- Le libre accès à la recherche peut favoriser des pratiques plus transparentes et éthiques.

Conclusion : Pour éradiquer le plagiat, il est nécessaire de repenser les fondements du système éducatif, en mettant l'accent sur la formation à l'éthique et à la pensée critique.

Étape 6 : Lire la conclusion

Résumé : L'article plaide pour une approche systémique du plagiat, intégrant des mesures éducatives et institutionnelles pour promouvoir l'intégrité scientifique.

Étape 7 : Relecture ciblée

Questions à se poser :

- L'analyse documentaire est-elle suffisante pour comprendre le phénomène du plagiat ?
- Les solutions proposées sont-elles applicables dans différents contextes universitaires ?
- Quelles seraient les implications pratiques de la mise en œuvre de ces recommandations ?

Synthèse personnelle

Cet article offre une perspective critique sur le plagiat universitaire, le situant comme un symptôme d'un système éducatif déficient. Il met en lumière la nécessité d'une approche intégrée, alliant éducation, éthique et politique institutionnelle, pour lutter efficacement contre ce phénomène.

V.2. Comment rédiger un texte sur un sujet donné ?

Exemple : Le plagiat universitaire.

Le plagiat est un thème large. On peut se concentrer par exemple sur :

- Les causes du plagiat chez les étudiants et chercheurs
- Les conséquences du plagiat pour la communauté scientifique
- Les moyens de prévention et lutte contre le plagiat
- Le rôle de l'éducation à l'intégrité scientifique

2. Faire un plan clair

Voici un exemple de plan en 3 parties :

- **Introduction :**

Présenter la problématique (le plagiat est un phénomène préoccupant dans les universités), son importance (menace pour la crédibilité scientifique), et annonce ce que tu vas développer.

- **Développement :**

- *Causes* : manque de formation, pression académique, facilité des outils numériques, méconnaissance des règles.
- *Conséquences* : atteinte à la réputation, dévalorisation des diplômes, frein à la recherche authentique.
- *Solutions* : sensibilisation, outils anti-plagiat, formation à l'éthique, politiques institutionnelles.

- **Conclusion**

Résumer les enjeux, insister sur la nécessité d'une approche globale mêlant éducation et prévention, et ouvrir sur l'importance de la responsabilité collective.

- **Rédaction du texte**

Exemple d'introduction :

Le plagiat universitaire constitue aujourd'hui un défi majeur pour les établissements d'enseignement supérieur. Cette pratique, qui consiste à s'appropriier le travail d'autrui sans attribution correcte, compromet l'intégrité de la recherche et nuit à la crédibilité des diplômes. Comprendre les causes de ce phénomène et mettre en place des mesures adaptées est indispensable pour préserver la qualité académique.

Exemple de paragraphe causes :

Plusieurs facteurs expliquent la persistance du plagiat. D'une part, un manque de formation à l'intégrité scientifique conduit certains étudiants à ignorer les règles fondamentales de citation et de rédaction. D'autre part, la pression intense exercée pour réussir et publier peut inciter à des comportements frauduleux. Enfin, l'accès facile à une multitude de sources sur internet facilite le copier-coller sans réflexion critique.

Exemple de paragraphe solutions :

Pour lutter efficacement contre le plagiat, les universités doivent adopter une approche globale. Cela passe par la sensibilisation dès le début du cursus, l'intégration de modules dédiés à l'éthique, ainsi que l'utilisation d'outils numériques de détection. Par ailleurs, la mise en place de politiques institutionnelles claires et de sanctions proportionnées favorise la prise de conscience collective.

Exemple de conclusion :

Le plagiat ne peut être combattu uniquement par la répression. Il nécessite une éducation rigoureuse, une responsabilisation des acteurs, et une évolution des pratiques académiques. Ainsi, la recherche universitaire pourra s'appuyer sur des bases solides, garantissant l'authenticité et la valeur des savoirs produits.

- Conseils pratiques

- Utiliser un vocabulaire clair et précis.
- Illustrer les idées par des exemples ou des chiffres si possible.
- Rester neutre et objectif, surtout dans un texte argumentatif.
- Se relire pour corriger la syntaxe, l'orthographe et la cohérence.

Le plagiat universitaire : une menace pour l'intégrité scientifique

Introduction

Le plagiat, défini comme l'appropriation indue des idées, des formulations ou des productions intellectuelles d'autrui sans en mentionner clairement la source, est devenu une problématique majeure dans le monde universitaire. Ce phénomène ne se limite pas aux étudiants : chercheurs, enseignants, voire institutions entières peuvent en être responsables ou complices. Dans un contexte de pression croissante sur la performance académique, la production rapide d'articles scientifiques et l'évaluation quantitative des résultats, les tentations de tricherie se multiplient. Or, le plagiat ne représente pas simplement une faute éthique individuelle ; il remet en cause la fiabilité de la production scientifique, la crédibilité des diplômes, et la confiance du public envers le savoir. Ce texte vise à analyser les causes du plagiat dans la recherche universitaire, à évaluer ses conséquences, et à proposer des pistes concrètes pour y remédier de manière durable et systémique.

Développement

Le plagiat n'est pas un acte isolé ou exceptionnel : il est souvent le symptôme de défaillances structurelles dans l'organisation de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, de nombreux étudiants

ne sont pas suffisamment formés aux règles de la citation, à la méthodologie de la recherche ou à l'éthique de l'écriture académique. Beaucoup ignorent, par exemple, la différence entre paraphraser un texte et le recopier mot pour mot, ou entre une inspiration légitime et une appropriation illégale.

Ensuite, la pression à la réussite, au rendement et à la compétition exerce une influence négative sur les pratiques. La « course aux publications » pousse certains enseignants-chercheurs à bâcler leur travail, à reproduire des passages déjà publiés ou à négliger les normes de rigueur intellectuelle. Ce phénomène est renforcé par les critères d'évaluation bibliométrique (nombre d'articles, taux de citations, index H), qui privilégient la quantité plutôt que la qualité du travail scientifique.

Enfin, les outils numériques facilitent les actes de plagiat : un simple copier-coller sur Internet permet de produire des contenus sans effort, surtout lorsqu'il s'agit de répondre à une commande urgente ou de remplir des exigences institutionnelles mal définies. L'absence de contrôle ou de sanctions claires dans certains établissements contribue à banaliser la fraude.

Le plagiat porte atteinte à la valeur même de l'université, en sapant les fondements de la confiance, de l'honnêteté intellectuelle et de l'originalité. Lorsque des travaux plagiés sont validés, publiés ou récompensés, cela crée un sentiment d'injustice et décourage les efforts des chercheurs honnêtes. Le risque est alors de voir s'installer une culture de la triche tolérée, voire encouragée tacitement par les logiques institutionnelles.

Sur le plan scientifique, les effets sont tout aussi préoccupants. Le plagiat fausse les données de recherche, compromet l'attribution correcte des idées et nuit à la construction cumulative du savoir. Un article plagié, même s'il est pertinent, n'apporte aucune innovation, et détourne les ressources (financements, citations, reconnaissance) de ceux qui produisent un travail original. Cela affaiblit la qualité globale de la recherche, notamment dans les domaines où la vérification des sources est difficile (sciences humaines, arts, sciences sociales).

Pour les établissements d'enseignement, un scandale de plagiat peut gravement nuire à leur réputation. Des diplômes remis à des étudiants fraudeurs perdent en crédibilité, ce qui affecte l'image internationale de l'université et son attractivité. De plus, les cas de plagiat avérés peuvent entraîner des sanctions judiciaires, des conflits juridiques, ou la perte de financement.

Face à ce constat, la simple utilisation de logiciels de détection automatique (comme Compilatio, Urkund ou Turnitin) ne suffit pas. Il faut aller au-delà du contrôle technique pour instaurer une véritable culture de l'intégrité académique.

D'abord, la formation à la méthodologie et à l'éthique de la recherche doit être introduite dès le début du parcours universitaire. Cela implique d'expliquer clairement ce qu'est le plagiat, pourquoi il est problématique, et comment l'éviter. Des exercices pratiques de citation, des ateliers de rédaction scientifique, et des discussions sur les responsabilités intellectuelles peuvent aider à construire des habitudes rigoureuses.

Ensuite, les enseignants doivent jouer un rôle actif dans la prévention : en valorisant les démarches personnelles, en accompagnant les étudiants dans la construction de leur pensée, et en sanctionnant clairement les comportements frauduleux. La clarté des consignes, la personnalisation des sujets, et l'encadrement régulier sont des leviers efficaces.

Enfin, les institutions doivent mettre en place une politique cohérente et équitable en matière de déontologie scientifique. Cela passe par des règlements internes, des comités d'éthique, des dispositifs de médiation, mais aussi par la reconnaissance des efforts de recherche intègre. Promouvoir l'open access, la transparence des données, et le travail collaboratif peut aussi contribuer à renforcer l'environnement de confiance.

Conclusion

Le plagiat universitaire ne peut être réduit à un simple manquement personnel : il reflète des tensions systémiques, une fragilité de la formation, et parfois un désengagement institutionnel. Pour y répondre efficacement, il faut agir à plusieurs niveaux : pédagogie, accompagnement, sanctions, mais surtout sensibilisation. L'objectif n'est pas seulement de punir les fraudeurs, mais de former des étudiants et des chercheurs responsables, capables de produire un savoir original, rigoureux et éthique. Car la science ne peut progresser sans une base solide de confiance et d'intégrité.

EXERCICE : *Sur le même modèle, rédigez un texte détaillé sur le thème de la diversité linguistique.*

CORRIGÉS DES EXERCICES

Corrigés des exercices

CHAPITRE I

1. Les niveaux de langue

Expression écrite. Exercice 1. (niveau soutenu)

Mesdames, Messieurs, chers camarades,

Aujourd'hui, je souhaite évoquer un sujet qui nous concerne tous : les examens. Cette période, souvent redoutée, génère beaucoup de stress et d'inquiétude chez chacun d'entre nous. Il est légitime de ressentir cette pression face à l'importance que l'on accorde aux résultats scolaires.

Cependant, il convient de garder à l'esprit que les examens, bien qu'essentiels, ne sauraient définir entièrement notre valeur ni déterminer de manière absolue notre avenir. Ils constituent avant tout une étape, un moment d'évaluation de nos connaissances et de notre travail.

Pour aborder cette période avec sérénité, il est primordial d'adopter une organisation rigoureuse, de savoir prendre des pauses et de veiller à un sommeil réparateur. Cultiver la confiance en soi est également indispensable pour dépasser l'angoisse et donner le meilleur de soi-même.

Enfin, il importe de se rappeler que l'échec n'est pas une fin en soi. Il s'agit d'une occasion d'apprendre, de se relever et de progresser. L'essentiel réside dans la persévérance et la volonté d'améliorer ses méthodes de travail.

Ainsi, malgré les difficultés que représentent les examens, avec une préparation adéquate et un état d'esprit positif, nous pouvons tous espérer réussir et franchir cette étape avec succès.

Je vous remercie de votre attention.

Exercice 2. Discours sur le tabagisme (style courant)

Bonjour à tous,

Aujourd'hui, je voudrais vous parler d'un sujet qui touche beaucoup de jeunes : le tabac. Vous savez, fumer, c'est quelque chose qui commence souvent par curiosité ou pour faire comme les autres. Mais très vite, ça peut devenir une vraie addiction, et ça, c'est beaucoup moins cool.

Fumer, ça abîme la santé, c'est un fait. Ça fait tousser, ça fatigue, et surtout, ça peut causer des maladies graves comme le cancer ou des problèmes cardiaques. Et le pire, c'est qu'on ne voit pas les conséquences tout de suite, alors on se dit « ça va, une clope de temps en temps, c'est pas grave ». Mais c'est justement ce petit « temps en temps » qui peut te piéger.

En plus, la cigarette, ça coûte cher. Imaginez tout l'argent qu'on dépense chaque mois pour ça, alors qu'on pourrait s'en servir pour autre chose, comme des sorties, des loisirs ou même économiser. Et n'oublions pas que la fumée dérange aussi ceux qui ne fument pas : ça sent mauvais, ça pollue, et ça peut nuire aux gens autour, surtout les enfants ou les personnes sensibles.

Arrêter de fumer, ce n'est pas simple, je le sais. Ça demande de la volonté, de la patience et parfois de l'aide. Mais c'est vraiment possible, et c'est la meilleure chose qu'on puisse faire pour soi-même. Et pour ceux qui ne fument pas, le meilleur conseil, c'est de ne jamais commencer. Bref, le tabac, c'est loin d'être un truc cool. C'est un piège qui peut gâcher beaucoup de choses. Alors, prenons soin de notre santé et restons libres, loin de la clope. Merci de votre attention.

Exercice 2. Discours sur le tabagisme (style courant)

Bonjour à tous,

Aujourd'hui, je voudrais vous parler d'un sujet qui touche beaucoup de jeunes : le tabac. Vous savez, fumer, c'est quelque chose qui commence souvent par curiosité ou pour faire comme les autres. Mais très vite, ça peut devenir une vraie addiction, et ça, c'est beaucoup moins cool.

Fumer, ça abîme la santé, c'est un fait. Ça fait tousser, ça fatigue, et surtout, ça peut causer des maladies graves comme le cancer ou des problèmes cardiaques. Et le pire, c'est qu'on ne voit pas les conséquences tout de suite, alors on se dit « ça va, une clope de temps en temps, c'est pas grave ». Mais c'est justement ce petit « temps en temps » qui peut te piéger.

En plus, la cigarette, ça coûte cher. Imaginez tout l'argent qu'on dépense chaque mois pour ça, alors qu'on pourrait s'en servir pour autre chose, comme des sorties, des loisirs ou même économiser. Et n'oublions pas que la fumée dérange aussi ceux qui ne fument pas : ça sent mauvais, ça pollue, et ça peut nuire aux gens autour, surtout les enfants ou les personnes sensibles.

Arrêter de fumer, ce n'est pas simple, je le sais. Ça demande de la volonté, de la patience et parfois de l'aide. Mais c'est vraiment possible, et c'est la meilleure chose qu'on puisse faire pour soi-même. Et pour ceux qui ne fument pas, le meilleur conseil, c'est de ne jamais commencer.

Bref, le tabac, c'est loin d'être un truc cool. C'est un piège qui peut gâcher beaucoup de choses. Alors, prenons soin de notre santé et restons libres, loin de la clope.

Merci de votre attention.

2. Les registres

Voici un corrigé détaillé de l'analyse du texte « Une journée ordinaire à l'hôpital général », portant sur :

1. Les registres de langue employés
2. Les champs lexicaux identifiés
3. L'effet produit par ce mélange
4. Une proposition de réécriture dans un registre homogène

1. Analyse des registres de langue

Le texte mélange plusieurs registres pour créer une narration riche, nuancée et vivante :

Extrait	Registre	Justification
« Ce matin-là, le ciel avait cette teinte blafarde des jours sans lumière »	Littéraire / soutenu	Style poétique et imagé, vocabulaire recherché (« teinte blafarde », « jours sans lumière »).
« Ça fait trois jours qu'il crache comme un moteur diesel »	Familier / populaire	Expression familière, comparaison triviale (« moteur diesel »).
« Visiblement débordé »	Courant / administratif	Expression neutre, typique d'un contexte professionnel.
« Diagnostic présumé : pneumopathie infectieuse »	Scientifique / médical	Vocabulaire technique propre à la médecine.
« Le professeur titulaire, homme d'une érudition presque intimidante... »	Soutenu / littéraire	Tournure de phrase complexe, lexique soutenu (« érudition », « intimidante »).

Extrait	Registre	Justification
« J'aurais mieux fait de rester chez moi avec un grog. »	Familier / courant	Langue parlée, usage du mot « grog » (remède populaire).

2. Champs lexicaux dominants

a. Champ médical :

- *Urgences, antécédents, intervention coronarienne, diagnostic, pneumopathie infectieuse, antibiothérapie, dossier informatisé, comptes rendus cliniques*

b. Champ administratif / professionnel :

- *Personnel d'accueil, dossier, professeur titulaire, interne, rédiger, institutions hospitalières*

c. Champ littéraire / descriptif :

- *Blafarde, le monde hésitait à se réveiller, érudition, effets de manche, fragments d'humanité*

d. Champ familier / oral :

- *Cracher comme un moteur diesel, moteur en panne, zèle naïf, maugréait, grog*

3. Effets produits par ce mélange de registres

- **Crédibilité et réalisme** : le vocabulaire médical crédibilise la scène hospitalière.
- **Humanisation du discours** : le registre familier donne la parole aux personnages ordinaires (le patient, sa fille, l'aide-soignant), ce qui rend le texte vivant et proche du réel.
- **Contraste social et hiérarchique** : le changement de niveau de langue illustre les différences de statut (du professeur érudit au patient ronchon).
- **Rythme narratif varié** : l'alternance entre style soutenu et familier dynamise le récit.

4. Réécriture dans un registre homogène (soutenu / professionnel)

Ce matin-là, sous un ciel d'un gris monotone, Monsieur Durand, âgé de 82 ans, se présenta au service des urgences accompagné de sa fille. Celle-ci expliqua au personnel d'accueil que son père présentait depuis trois jours une toux persistante ainsi que des douleurs thoraciques atypiques.

Après consultation de son dossier médical, le médecin urgentiste nota des antécédents cardiovasculaires importants, incluant une intervention coronarienne antérieure. Le diagnostic

envisagé était celui d'une pneumopathie infectieuse. À l'étage, l'équipe soignante assurait la prise en charge des patients tout en coordonnant les tâches administratives.

Un interne proposa une antibiothérapie empirique, que le professeur titulaire préféra différer, rappelant qu'un traitement efficace doit être fondé sur une confirmation diagnostique par imagerie médicale.

Le patient, quant à lui, exprimait son scepticisme avec discrétion, remettant en question l'utilité de son hospitalisation.

Ainsi se déroulait une journée typique au sein de l'établissement hospitalier, entre exigence médicale et gestion humaine.

Ce texte montre l'importance de maîtriser et d'identifier les registres de langue et les vocabulaires spécialisés. En contexte universitaire, savoir jouer avec les niveaux de langue permet de produire des analyses plus fines, et dans la vie professionnelle, cela aide à adapter sa communication selon les interlocuteurs et les situations de discours.

Chapitre III : La synthèse de documents

Exercice 1.

Voici une synthèse des trois articles scientifiques portant sur la didactique du français langue étrangère (FLE), mettant en lumière les apports disciplinaires, les innovations pédagogiques et les considérations cognitives dans l'enseignement du FLE.

1. Les disciplines contributives à la didactique du FLE

L'article de Ftita, Vecchiato et Ammouden (2023) explore les disciplines qui enrichissent la didactique du FLE. Les auteurs soulignent l'importance de l'interdisciplinarité, intégrant des domaines tels que la linguistique, la psychologie cognitive, la sociolinguistique et les sciences de l'éducation. Cette approche permet de mieux comprendre les processus d'enseignement-apprentissage et d'adapter les méthodes pédagogiques aux besoins des apprenants. L'article met en avant la nécessité d'une collaboration entre ces disciplines pour développer des stratégies didactiques efficaces et innovantes.

2. Ingénierie didactique et outils numériques pour l'argumentation orale

Dans le contexte de la pandémie, Boumaza Karima (2024) examine l'utilisation des outils numériques pour améliorer la compétence orale argumentative en FLE. L'étude propose une ingénierie didactique intégrant des technologies telles que les plateformes de visioconférence, les forums en ligne et les

applications interactives. Ces outils facilitent l'engagement des apprenants, favorisent l'interaction et permettent une pratique régulière de l'oral. L'article souligne que l'intégration réfléchie du numérique dans l'enseignement du FLE peut renforcer la motivation des étudiants et améliorer leurs performances en expression orale.

3. Prise en compte du fonctionnement cognitif de l'apprenant

Le troisième article (2022) se concentre sur l'impact du fonctionnement cognitif des apprenants sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Les auteurs mettent en évidence l'importance de considérer les processus cognitifs, tels que la mémoire de travail, l'attention et la métacognition, dans la conception des activités pédagogiques. En adaptant les méthodes d'enseignement aux caractéristiques cognitives des apprenants, les enseignants peuvent améliorer l'efficacité de l'apprentissage et favoriser une meilleure assimilation des connaissances linguistiques.

Conclusion

Ces trois articles convergent vers une vision intégrée de la didactique du FLE, soulignant l'importance de l'interdisciplinarité, de l'innovation technologique et de la prise en compte des aspects cognitifs dans l'enseignement des langues. En combinant ces approches, les enseignants peuvent développer des stratégies pédagogiques plus efficaces, adaptées aux besoins diversifiés des apprenants et aux défis contemporains de l'enseignement du FLE.

Chapitre IV. Le Commentaire & le commentaire comparé

Exercice 1. Commentaire littéraire de l'extrait de *L'Étranger*, Albert Camus

Introduction

Dans cet extrait tiré du premier chapitre de *L'Étranger* d'Albert Camus, le narrateur, Meursault, assiste à la veillée funèbre de sa mère dans un asile. Ce moment, qui devrait être empreint d'émotion et de recueillement, est relaté sur un ton neutre et presque indifférent. Ce passage est représentatif de l'absurdité camusienne et de l'attitude détachée du protagoniste face à des événements que la société juge essentiels.

Nous verrons comment Camus met en scène, à travers ce passage, une banalité du deuil, un regard distancié sur les autres, et une atmosphère absurde révélant le malaise existentiel du narrateur.

I. Une narration froide et factuelle : la banalité du deuil

Le style d'écriture est marqué par la simplicité syntaxique et lexicale. Les phrases sont courtes, majoritairement au passé composé, et s'enchaînent sans transition affective : « J'ai bu. J'ai eu alors envie de fumer. » Cette succession d'actions banales – boire un café, fumer une cigarette – crée une impression de quotidienneté déconcertante dans un contexte de mort.

Camus choisit de ne pas décrire de sentiments profonds chez Meursault, soulignant son absence d'émotion attendue lors d'un deuil. Cela reflète l'indifférence du personnage : « Je n'avais pas faim. » ; « J'aurais voulu ne plus l'entendre. » On note aussi le contraste entre la situation (la veillée funèbre) et l'attitude du narrateur, qui pense davantage à la lumière, au bruit ou à sa fatigue qu'à sa mère défunte.

II. Une observation détachée et clinique des personnages

Meursault adopte une position d'observateur distant, presque anthropologique. Il décrit les gestes, les tics et les attitudes des vieillards sans y projeter d'interprétation empathique. Par exemple : « les lèvres toutes mangées par leur bouche sans dents », ou encore les « clappements bizarres » provoqués par les personnes âgées. Cette description, presque crue, rend les personnages secondaires étranges, presque grotesques, renforçant l'étrangeté de la scène.

Le narrateur perçoit les autres comme une foule silencieuse, pesante, sans individualité véritable, sauf la femme qui pleure. Son incompréhension face à cette émotion sincère renforce son incapacité à s'inscrire dans un registre émotionnel commun : « J'étais très étonné parce que je ne la connaissais pas. »

III. L'absurde et le malaise existentiel

À travers la lumière aveuglante, la fatigue corporelle (« les reins me faisaient mal ») et les bruits insignifiants mais dérangeants, Camus installe une ambiance d'inconfort existentiel, marque de l'absurde. Le narrateur ne comprend pas les codes sociaux du deuil (« j'ai hésité parce que je ne savais pas si je pouvais le faire devant maman »), révélant une rupture entre l'individu et les normes collectives.

De plus, l'absurdité transparaît dans des détails tels que l'éclairage : « L'installation était ainsi faite : c'était tout ou rien. » Cette phrase anodine devient symbolique de la vision camusienne du monde, sans demi-mesure ni logique rassurante.

Enfin, l'impression de jugement projetée par Meursault sur les vieillards (« j'ai eu l'impression ridicule qu'ils étaient là pour me juger ») trahit une tension intérieure, un malaise face à son propre comportement, même s'il ne l'exprime pas directement.

Conclusion

Cet extrait du début de *L'Étranger* est révélateur de l'univers littéraire de Camus, où l'absurde naît de la confrontation entre la recherche de sens et l'indifférence du monde. Par un style dépouillé, une description détachée et une ambiance pesante, Camus introduit un personnage étranger à lui-même et aux autres, dont le regard froid sur la mort annonce le thème majeur du roman : la solitude de l'homme dans un monde dépourvu de sens préétabli.

Exercice 2

Commentaire de la lettre de Victor Hugo : "Faire grâce" – un plaidoyer contre la peine de mort

Dans sa lettre ouverte adressée "Aux Journaux" le 28 juillet 1872, Victor Hugo livre un puissant réquisitoire contre la peine de mort, et plus particulièrement contre l'exécution militaire d'une femme. Écrivain, poète et homme politique engagé, Hugo a toujours été un défenseur des droits de l'homme et un adversaire acharné de la peine capitale, comme en témoigne notamment son roman *Le Dernier Jour d'un condamné* (1829). Dans ce texte, il s'adresse à l'opinion publique française en interpellant à la fois la presse, les citoyens et les institutions. Sous une forme argumentative et lyrique, il dénonce l'inhumanité du système judiciaire militaire, en plaçant le lecteur face à l'absurdité morale et à l'insoutenable cruauté de l'acte d'exécuter une femme.

Nous verrons comment Victor Hugo, à travers une rhétorique puissante, construit un discours humaniste fondé sur l'indignation morale, l'appel à la conscience collective et la mise en lumière des contradictions juridiques et éthiques liées à la peine de mort.

Dès les premières lignes, Victor Hugo donne à son propos une portée universelle. En s'adressant « à toute la presse », non seulement républicaine ou libérale, mais aussi « humaine », il élargit son audience au-delà des clivages politiques. Cette gradation lexicale vise à désarmer toute opposition partisane : il ne s'agit plus ici de politique, mais d'un appel à l'humanité.

L'interpellation « Je signale ceci » donne à la lettre le ton de l'urgence et de la gravité. Hugo ne discourt pas, il alerte. La question posée est « effrayante », et c'est ce sentiment de terreur éthique qu'il cherche à faire partager. La structure dialoguée, les questions rhétoriques, et les anaphores («

Fusiller une femme ? », « Qui... ? ») instaurent un rythme haletant, qui traduit l'émotion et provoque la réflexion.

Victor Hugo utilise une stratégie rhétorique puissante et efficace : il ne nomme pas la condamnée, soulignant que son nom importe peu. Ce choix vise à généraliser le propos. Il ne s'agit pas d'un cas isolé, mais d'un principe universel à défendre : l'interdiction de tuer un être humain, et plus encore une femme, incarnation de la vie.

C'est ensuite au procédé d'identification que Hugo fait appel. Il humanise la victime à travers les regards des soldats : « ils voient un front qui leur rappelle leur sœur ; un sein qui leur rappelle leur fiancée ; un ventre qui leur rappelle leur mère. » Cette triple comparaison, construite sur un chiasme affectif, rend l'acte de tirer absolument inconcevable moralement. La violence physique devient une violence psychique infligée aux soldats eux-mêmes, transformés en bourreaux malgré eux. Ce sont de « braves garçons » que l'on force à commettre l'irréparable, en niant leur humanité et leur liberté de conscience.

Hugo pousse l'argument à son paroxysme dans la scène du « coup de grâce ». La mise en scène quasi théâtrale, où l'on extrait un soldat du rang pour achever une femme agonisante, est insoutenable. Elle vise à dévoiler l'absurdité et la cruauté du système militaire, qui transforme un homme ordinaire en agent d'un acte barbare, pour lequel il n'a commis aucun crime.

Une autre force du texte réside dans la mise en lumière d'un paradoxe légal : « Fusiller est légal, mais impossible. Guillotiner est possible, mais illégal. » Cette formule, d'une puissante efficacité rhétorique, souligne la confusion et la violence inhérentes à la justice militaire. En opposant la légalité à la morale, Hugo démontre que le droit peut produire l'inhumain, lorsqu'il est privé d'éthique.

C'est ici que s'insère la dimension philosophique du texte : la loi, même juste, peut conduire à des actes injustes. L'auteur ne cherche pas à accuser personnellement les juges ou les soldats – il précise : « je n'accuse pas la loi, je constate les faits » – mais à montrer que c'est le système lui-même qui rend de tels actes possibles. En cela, il se situe dans une réflexion proche de celle de Beccaria ou Montesquieu, pour qui la loi ne doit jamais oublier l'humanité de ceux qu'elle juge.

La dernière phrase du texte – « Je vais vous dire une chose épouvantable. Faire grâce. » – est un chef-d'œuvre d'ironie tragique. Ce qui devrait apparaître comme un acte d'humanité, le pardon, est présenté comme un acte épouvantable dans un monde où la peine capitale est la norme. Le retournement sémantique opéré ici souligne l'absurdité totale du système judiciaire que Hugo

dénonce. Cette clause fonctionne comme un sursaut éthique, un appel ultime à la compassion et à la justice véritable.

Dans cette lettre bouleversante, Victor Hugo met en œuvre toute la puissance de son art oratoire et littéraire pour s'opposer à la peine de mort. À travers une démonstration méthodique et incarnée, il s'adresse autant à la raison qu'au cœur. Il ne cherche pas seulement à convaincre, mais à émouvoir, scandaliser, réveiller. En dénonçant l'exécution d'une femme par un conseil de guerre, il révèle les dérives d'un système juridique inhumain et fait un plaidoyer universel pour la dignité de la vie humaine. Ce texte s'inscrit dans une longue tradition de la littérature engagée, et demeure d'une actualité brûlante dans tous les débats contemporains sur la justice, la violence d'État, et les droits fondamentaux.

Exercice 3. Commentaire littéraire : Zola et la fresque brutale des Halles de Paris

Dans ce passage extrait de *Le Ventre de Paris*, publié en 1873, Émile Zola nous plonge au cœur du marché central des Halles, un lieu emblématique du Paris populaire et grouillant du XIX^e siècle. Fidèle à la méthode naturaliste, Zola s'attache à décrire avec une minutie quasi scientifique la vie des milieux modestes, en mettant en scène une scène ordinaire : la vente d'un poisson entre une poissonnière et la bonne d'une bourgeoise. Mais derrière cette apparente banalité se cache une véritable critique sociale, une étude des comportements humains dans un cadre économique rude, et une peinture vivante du peuple.

Nous verrons comment, à travers cette anecdote réaliste, Zola donne à voir la violence sociale du commerce, l'opposition entre classes et l'univers brutal des Halles, en mobilisant une écriture visuelle, dynamique et expressive.

Ce passage s'inscrit d'abord dans le projet zolien de représenter la capitale comme un organisme vivant, dont les Halles seraient « le ventre ». Tout y converge pour nourrir Paris, comme l'indique la première phrase. Ce lieu n'est pas neutre : c'est un espace de tension, de commerce, de rapports de force.

La description du décor est sommaire ici, mais présente en creux : les cris, la foule, l'agitation sont suggérés par la rapidité des échanges et la cacophonie de la dispute finale. La poissonnerie devient un théâtre populaire, où se joue une scène à la fois triviale et symbolique. Zola donne à voir le Paris populaire, sale, bruyant, brutal, où l'individu est peu de chose face aux logiques commerciales.

La scène centrale du passage est construite autour d'un acte d'achat : une bonne tente de négocier une barbue auprès d'une poissonnière. À travers cette scène, Zola met en lumière la rude réalité du

commerce, où règnent la méfiance, la ruse et parfois la malhonnêteté. Le rapport marchand devient un combat de position. La poissonnière joue de cajoleries, puis de chantage affectif, puis de condescendance. La cliente, représentante d'une classe dominée (elle est servante), cherche à s'en sortir, mais finit humiliée et lésée.

La dimension économique du conflit est renforcée par le lexique : « pesez-moi ça », « donnez-moi de l'argent », « elle est abîmée », « rendez-moi mes dix francs ». Il s'agit d'une économie de survie, où chaque franc compte, où l'échange marchand devient une zone de conflit social.

Zola décrit une véritable hiérarchie sociale : la bonne représente la classe domestique, dominée deux fois – par sa maîtresse, madame Taboureau, et par les commerçantes. La violence de la maîtresse (« imbécile », « je me laisse voler ») s'ajoute à celle des vendeuses, créant un cercle d'oppression où la plus faible est accablée.

La tension monte progressivement dans la scène jusqu'à l'éclatement final. Le conflit, d'abord verbal, dégénère en une agression physique et symbolique. L'enjeu n'est plus le poisson, mais l'honneur, la fierté, la violence des frustrations accumulées.

La structure du texte suit une progression dramatique : l'altercation commence doucement, dans une forme d'hypocrisie sociale (cajoleries, petits gestes commerciaux), puis bascule dans l'accusation (« vous êtes deux voleuses »), la colère collective, le lynchage verbal et enfin la violence physique.

Le point culminant est l'attaque à la barbue, qui devient un véritable objet symbolique : elle est lancée comme une arme, touche le visage, provoque une blessure sanglante. Le passage est frappant par sa crudité visuelle : « le sang partit du nez », « bruit de torchon mouillé ». Zola fait appel aux sens du lecteur : la vue, le toucher, le son. Cette écriture sensorielle est caractéristique du naturalisme, qui cherche à plonger le lecteur dans la matière brute du réel.

Au-delà de l'anecdote, le texte révèle une véritable satire sociale. Les rapports de classe sont omniprésents : la bonne, humble et soumise, tente de satisfaire une maîtresse « bien comme il faut », mais autoritaire. Les poissonnières, figures de femmes populaires indépendantes, apparaissent d'abord dominantes, mais leur langage cru et leur agressivité les ancrent dans un univers de violence sociale permanente.

La mère et la fille, surnommées « les Méhudin », sont presque caricaturales dans leur brutalité. Leur tandem évoque la transmission de la dureté sociale, d'une génération à l'autre. Le peuple que Zola décrit n'est ni idéalisé ni diabolisé : il est violent, vivant, impitoyable, marqué par les contraintes du commerce et de la survie quotidienne.

La fin du passage, d'un comique grinçant, montre une scène de chaos à la fois réaliste et grotesque, presque burlesque, mais qui traduit la misère morale et physique des classes populaires dans un monde où chacun tente de prendre le dessus.

À travers cette scène tirée du *Ventre de Paris*, Émile Zola réalise un tableau vivant et brutal du Paris populaire du XIX^e siècle. Il y mêle observation sociologique, critique sociale et efficacité narrative, dans une langue riche, expressive et sensorielle. Le naturalisme zolien se donne ici pleinement à voir : les êtres humains sont décrits dans leurs déterminismes sociaux, économiques et physiologiques, dans un monde où les tensions de classe s'expriment dans le moindre geste, le moindre poisson. Ce n'est pas simplement une anecdote de marché que Zola nous raconte : c'est une allégorie du rapport de force qui structure la société entière, dans un monde où les plus faibles reçoivent les coups, jusqu'à s'en faire saigner.

2. Le commentaire comparé

Exercice 1.

Introduction

Les extraits de *Émile* de Jean-Jacques Rousseau et de *A Vindication of the Rights of Woman* de Mary Wollstonecraft, deux œuvres majeures du XVIII^e siècle, traitent de la question fondamentale de l'éducation. Rousseau expose une pédagogie centrée sur la liberté naturelle de l'enfant, tandis que Wollstonecraft dénonce l'injustice sociale qui prive les femmes d'une éducation complète et égalitaire. Tous deux accordent à l'éducation un rôle crucial dans la formation de l'individu libre, capable de raisonner et d'agir selon sa conscience. L'étude comparée de ces textes met en lumière leurs convergences dans la valorisation de la liberté et de l'autonomie, mais aussi leurs différences liées au contexte social et à la cible éducative.

I. La liberté comme fondement de l'éducation

- **Rousseau** insiste sur la liberté naturelle de l'enfant. L'éducation doit préserver cette liberté, qui est la force motrice de la découverte du monde et de l'apprentissage. Il critique l'éducation contraignante qui bride la curiosité et impose des connaissances artificielles, empêchant le développement harmonieux. Pour lui, l'erreur est un élément indispensable qui ouvre la voie à la réflexion, et le rôle de l'éducateur est d'accompagner l'enfant sans le contraindre.
- **Wollstonecraft** reprend ce principe de liberté appliqué aux femmes, mais dans un contexte social très différent, où la liberté leur est refusée par une éducation insuffisante ou biaisée.

Pour elle, la dépendance des femmes est due à cette ignorance imposée par la société, non à une incapacité naturelle. Elle revendique une éducation complète qui leur permette d'acquérir la raison et l'autonomie morale, conditions indispensables pour que les femmes puissent se libérer des chaînes sociales.

Comparaison : Dans les deux extraits, la liberté est au cœur de l'éducation. Rousseau envisage la liberté comme une donnée naturelle qu'il faut protéger, tandis que Wollstonecraft l'envisage comme un droit social qu'il faut conquérir à travers l'éducation. Chez Rousseau, la liberté s'exprime dans le respect du développement individuel ; chez Wollstonecraft, elle s'incarne dans la lutte contre l'oppression culturelle.

II. L'éducation comme moyen d'émancipation morale et sociale

- **Chez Rousseau**, l'éducation vise à former un homme libre, capable de raisonner, de juger et d'agir selon sa conscience, sans se plier aveuglément à des règles extérieures. Il s'agit d'une éducation individualisée, centrée sur l'expérience personnelle, qui prépare à l'autonomie intellectuelle et morale.
- **Wollstonecraft**, quant à elle, met en avant une dimension sociale de l'éducation : elle est le moyen par lequel les femmes peuvent non seulement s'émanciper individuellement, mais aussi contribuer au progrès de la société. L'instruction des femmes est un levier pour élever la famille, par l'éducation des enfants, et pour bâtir une société plus juste et responsable. L'éducation doit donc inclure sciences, arts et morale, et dépasser les simples conventions superficielles.

Comparaison : Les deux auteurs accordent à l'éducation un pouvoir libérateur, mais avec des objectifs légèrement distincts : Rousseau vise à construire l'individu autonome et libre, tandis que Wollstonecraft insiste sur la dimension collective, où l'émancipation des femmes est aussi un progrès social global.

III. La critique des méthodes éducatives traditionnelles

- **Rousseau** dénonce les méthodes autoritaires, mécaniques et précoces, qui étouffent l'enfant et empêchent un développement harmonieux. Il plaide pour une pédagogie respectueuse des rythmes naturels et qui valorise l'erreur comme moyen d'apprentissage.
- **Wollstonecraft** critique une éducation féminine superficielle, fondée sur l'apparence, la beauté et les distractions, et non sur la connaissance et la raison. Elle dénonce les préjugés et

superstitions qui alimentent l'oppression des femmes et réclame une instruction sérieuse, égale à celle des hommes.

Comparaison : Tous deux rejettent une éducation fondée sur la contrainte ou l'artifice. Rousseau défend une pédagogie respectueuse des lois naturelles du développement, Wollstonecraft une éducation fondée sur la justice sociale et intellectuelle, au-delà des stéréotypes de genre.

Conclusion

Ces deux extraits illustrent la vision éclairée du XVIII^e siècle sur le rôle fondamental de l'éducation dans la formation de l'homme et de la femme libres. Rousseau et Wollstonecraft s'accordent sur l'importance d'une éducation respectueuse, fondée sur la liberté, la raison, et l'expérience personnelle. Pourtant, leurs perspectives divergent sur le contexte social : Rousseau valorise la nature individuelle de l'enfant dans une pédagogie idéale, tandis que Wollstonecraft dénonce les inégalités sexistes qui limitent l'accès des femmes à cette liberté éducative. Ensemble, ces textes constituent un plaidoyer puissant pour une éducation émancipatrice, clé de l'autonomie morale et du progrès humain.

Exercice 2. Commentaire comparé : *Le parcours initiatique et la revanche des innocentes dans Cendrillon de Charles Perrault et Blanche-Neige (conte traditionnel)*

Les contes de fées constituent une forme littéraire ancienne, largement diffusée à l'oral avant d'être fixée par l'écrit. Ils jouent un rôle fondamental dans la transmission de valeurs sociales, morales et culturelles. À travers les figures archétypales qu'ils mettent en scène — la belle-mère cruelle, l'héroïne persécutée, le prince sauveur —, ils véhiculent des récits de formation où la vertu triomphe du mal. Les deux textes que nous étudions, *Cendrillon* (dans la version adaptée de Charles Perrault) et *Blanche-Neige* (dans une version inspirée des frères Grimm, adaptée par Julie Faulques), illustrent parfaitement ces mécanismes. Ils mettent en scène deux jeunes filles soumises à des épreuves initiatiques qui les mènent à une transformation sociale et personnelle, avec pour dénouement un mariage royal.

Il s'agira d'étudier dans une perspective comparée les similitudes et les différences entre ces deux récits. Nous verrons que malgré une structure narrative similaire, ces contes se distinguent par la nature des épreuves subies, le rôle du surnaturel, et le ton narratif, reflétant des conceptions différentes de la vertu, de la justice et du merveilleux.

Les deux contes s'inscrivent dans un schéma narratif classique du conte de fées, tel que l'a théorisé Vladimir Propp. On retrouve les fonctions principales : la situation initiale (vie difficile sous

l'autorité d'une marâtre), l'élément perturbateur (l'annonce du bal ou la jalousie de la belle-mère), les épreuves, l'intervention de l'auxiliaire (la fée ou le chasseur puis les nains), la reconnaissance finale (pantoufle, réveil magique), et le dénouement heureux (le mariage).

La transformation du statut social des héroïnes constitue le cœur de cette structure. Cendrillon, domestique humiliée, devient princesse grâce à la magie. Blanche-Neige, fugitive menacée de mort, est réhabilitée comme souveraine par son réveil et son union avec le prince. Dans les deux cas, la trajectoire est ascendante, elle va de l'exclusion à l'intégration, de la soumission à la reconnaissance. Mais cette structure linéaire masque des différences de traitement profondes que l'on peut lire à la fois sur le plan narratif, psychologique et symbolique.

Cendrillon et Blanche-Neige partagent une condition de victimes. Toutefois, les formes de violence qu'elles subissent diffèrent en nature et en intensité. Chez Perrault, la violence est essentiellement psychologique et domestique : brimades, humiliations, injustices. Cendrillon incarne une forme de douceur résignée ; elle ne cherche ni à fuir ni à se défendre, mais endure en silence. Cette attitude est en accord avec la morale du XVII^e siècle, fondée sur la patience, l'obéissance et la vertu discrète. Le merveilleux intervient ici comme une récompense divine : la fée reconnaît la bonté de la jeune fille et l'aide à se transformer.

Dans le cas de Blanche-Neige, la violence est beaucoup plus physique et directe. La marâtre cherche à la faire tuer, puis l'empoisonne elle-même. L'innocente doit fuir, se cacher, survivre. Cette intensité dramatique, marquée par la menace de mort, donne au récit une dimension plus sombre, proche du conte initiatique cruel. L'héroïne est active, elle échappe au danger grâce à l'aide du chasseur puis trouve refuge chez les nains, qui incarnent un nouveau foyer. La résurrection finale, par le baiser du prince, donne une portée quasi mythique au récit : Blanche-Neige traverse symboliquement la mort avant de renaître.

Le merveilleux, élément fondamental du conte de fées, joue un rôle central dans les deux récits. Toutefois, sa nature et sa fonction varient.

Dans *Cendrillon*, le merveilleux est extériorisé et bienveillant : la marraine-fée intervient comme un *deus ex machina*, dotée d'un pouvoir magique positif. Elle incarne la bonté, la protection maternelle, et permet la transformation de la jeune fille par la magie (vêtements, carrosse, pantoufles...). Cette magie obéit à des règles précises (retour avant minuit) et symbolise une rupture temporaire de l'ordre réel, le temps de prouver sa valeur.

Dans *Blanche-Neige*, le merveilleux est ambigu et ambivalent. Le miroir magique, tout d'abord, est l'objet qui déclenche la haine de la reine. Il fonctionne comme un révélateur de vérité, mais il alimente la jalousie destructrice. Le baiser du prince, quant à lui, relève d'un merveilleux romantique mais aussi sacré : il agit comme un rituel de réanimation, soulignant la puissance rédemptrice de l'amour. Cette forme de merveilleux est plus sombre, plus symbolique, en lien avec les passages entre vie et mort.

Ainsi, si les deux récits recourent au surnaturel, *Cendrillon* le mobilise dans une logique de réparation morale, alors que *Blanche-Neige* l'utilise pour explorer la condition humaine, notamment la fragilité de la vie, la jalousie et la résilience.

Les deux contes délivrent un message moral clair : la vertu est récompensée, la méchanceté est punie. Cendrillon, humble et douce, accède au trône. Blanche-Neige, innocente et aimante, triomphe de la mort. Les marâtres, quant à elles, sont écartées : l'une est réduite au silence, l'autre « perd la tête », expression qui suggère une forme de punition divine ou de folie autodestructrice.

Cependant, la symbolique du pouvoir féminin est abordée de manière ambivalente. Les figures maternelles sont systématiquement négatives : les mères sont absentes (mortes) et remplacées par des figures tyranniques. Il faut attendre l'intervention d'un homme (le prince) ou d'un agent surnaturel (la fée, les nains) pour que l'héroïne puisse s'émanciper. Cela traduit une vision traditionnelle et patriarcale du rôle féminin, où l'identité de la femme se réalise dans la reconnaissance masculine.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les contes *Cendrillon* et *Blanche-Neige*, tout en partageant une même structure narrative et un même schéma de valeurs — récompense de la vertu, punition du mal, triomphe du bien —, se distinguent profondément par la nature des épreuves, l'intensité dramatique, et le rôle du merveilleux. L'un (*Cendrillon*) privilégie une magie douce et une héroïne passive, l'autre (*Blanche-Neige*) explore la souffrance, la mort et la renaissance. Ces différences illustrent la richesse du genre du conte de fées, capable de proposer à travers des récits similaires des expériences émotionnelles et morales très diverses. En cela, ils demeurent des objets culturels puissants, porteurs de sens pour toutes les générations.

Chapitre V. La lecture d'articles et la production de textes détaillés

Exercice 1. La diversité linguistique : un patrimoine à préserver

Introduction

La diversité linguistique désigne la coexistence de multiples langues et variétés linguistiques au sein d'une même région, d'un pays ou à l'échelle mondiale. Elle constitue un patrimoine culturel, historique et identitaire fondamental pour les sociétés humaines. Pourtant, dans un contexte de mondialisation et d'uniformisation culturelle, de nombreuses langues sont menacées de disparition. Cette érosion entraîne non seulement la perte de moyens de communication, mais aussi celle de savoirs, de modes de pensée et de visions du monde. Il est donc crucial de comprendre les enjeux liés à la diversité linguistique, d'en mesurer les menaces, et de promouvoir sa protection et sa valorisation.

Développement

1. L'importance de la diversité linguistique

La diversité linguistique est un reflet de la richesse culturelle de l'humanité. Chaque langue porte en elle une histoire, des traditions, un système de pensée unique. Elle est un vecteur d'identité et d'appartenance pour ses locuteurs. Par exemple, les langues autochtones contiennent souvent des connaissances précieuses sur la nature, la médecine traditionnelle, ou les pratiques sociales, qui ne peuvent être transmises autrement.

De plus, la diversité linguistique favorise la créativité et l'innovation. Le contact entre langues différentes engendre des échanges, des emprunts, et nourrit la dynamique culturelle. Elle est également un enjeu démocratique : la reconnaissance de plusieurs langues dans un pays garantit le respect des droits des minorités et leur participation à la vie sociale, politique et économique.

2. Les menaces pesant sur la diversité linguistique

Malheureusement, près de la moitié des quelque 7000 langues parlées dans le monde sont en danger d'extinction. Ce phénomène résulte de plusieurs facteurs. La mondialisation entraîne la prédominance des langues majoritaires, comme l'anglais, le mandarin ou l'espagnol, qui dominent l'éducation, les médias, et les échanges internationaux.

Par ailleurs, les politiques linguistiques discriminatoires, la stigmatisation sociale, et le déplacement des populations contribuent à l'abandon progressif des langues minoritaires. La transmission intergénérationnelle se fragilise, et les jeunes générations privilégient souvent les langues dominantes, perçues comme plus porteuses d'opportunités.

3. Les actions pour préserver et valoriser la diversité linguistique

Pour contrer ces tendances, il est essentiel de mettre en œuvre des politiques de protection et de promotion des langues en danger. Cela passe par la reconnaissance officielle des langues minoritaires,

leur intégration dans les systèmes éducatifs, et le soutien à la création culturelle dans ces langues (livres, films, médias).

Les technologies numériques offrent aussi de nouveaux outils pour documenter et revitaliser les langues, via des bases de données, des dictionnaires en ligne, ou des applications mobiles. Enfin, la sensibilisation du grand public à l'importance de la diversité linguistique est nécessaire pour combattre les préjugés et encourager le respect des différences.

Conclusion

La diversité linguistique est un trésor inestimable pour l'humanité, témoin de la pluralité des cultures et des savoirs. Sa préservation est un enjeu majeur face aux forces d'uniformisation. Protéger les langues, c'est préserver la mémoire collective, favoriser l'inclusion sociale, et enrichir la créativité humaine. Ainsi, la diversité linguistique doit être considérée non seulement comme un défi à relever, mais aussi comme une chance à cultiver pour construire un monde plus juste et plus ouvert.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Anglard, A. (2014). *Le commentaire composé*. Paris : Armand Colin, Paris.
- Bailly, S. (2001). *Lire en FLE : la lecture en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Berchoud, M. (2009). *Le résumé de texte aux concours*. Paris : La documentation française.
- Bouchard, R. (2001). *Lire pour comprendre : Stratégies de lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (Eds.). (2010). *Écriture et compétences langagières*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chartrand, S. (2002). *L'écriture : Processus et produits*. Presses de l'Université Laval.
- Dabène, L. (1991). *Lire, pourquoi, comment ?* Hachette Éducation.
- Dabène, L. (2007). *La production écrite : Activités pour le français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Delbart, V. (2014). *Compréhension de l'écrit : Théories et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Doquet-Lacoste, C. (2006). *Produire des écrits en classe de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Fayol, M. (1997). *La production du langage écrit : Fondements et acquisition*. Bruxelles : Mardaga.
- Garnier, S. & Savage, A. *Rédiger un texte académique en français*, Ophrys, Paris, 2011.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture (4e éd.)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Laks, B., & Reichler-Béguelin, M.-J. (2004). *La cohérence textuelle*. Paris : Ophrys.
- Nonnon, É. (1999). *Activités métalinguistiques et apprentissage de l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Penloup, M. (1999). *Entrer dans l'écriture littéraire*. Paris : Hachette.
- Plane, S., Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2000). *Didactique de l'écriture : Approche plurielle*. Bruxelles : De Boeck.
- Rabatel, A. (2005). *Comprendre les textes : Linguistique et discours*. Paris : Armand Colin.
- Rispaïl, M. (2006). *Apprendre à lire et à écrire à l'université*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schmitt, M. & Viala, A. (2008). *Savoir-lire*, Didier, Paris.
- Siouffi, G. & Van Raemdonck (2000). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal.
- Stolz, C. (1999). *Initiation à la stylistique*, Ellipses, Paris.
- Trouve, A. (2012) [2009]. *Réussir le résumé et la synthèse de textes aux concours*, PUF, Paris.