

# Apprivoiser la littérature francophone

## Vers une découverte méthodique et autonome

Monika Grabowska  
Maître de conférences  
Université de Wrocław

### 1. Introduction

Le titre de notre communication comportant cinq mots-clés, nous la commencerons, *méthodiquement*, par leur élucidation.

#### 1.1. Apprivoiser

*Apprivoiser*: ‘rendre moins craintif ou moins dangereux (un animal farouche, sauvage), rendre familier, domestique’ (*Petit Robert*). L’utilisation d’un tel verbe présuppose l’existence d’un objet (grammatical) redoutable dont seulement quelques téméraires osent s’approcher. Dans le domaine de la littérature, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca préfèrent la métaphore de découverte d’une énigme: „pour construire une pédagogie de la découverte, il est donc nécessaire de proposer des entrées en lecture et de favoriser des retours sur le texte afin que la lecture soit comme une solution de l’énigme proposée qu’est souvent le texte littéraire: l’apprenant est en quelque sorte le Watson de la célèbre série policière” – un Watson auquel il faut donner des moyens de devenir un véritable Sherlock Holmes<sup>1</sup>.

#### 1.2. Littérature

Même sans l’adjectif *francophone*, la *littérature* semble corespondre à la description de l’objet que nous venons de présenter. Précisons immédiatement que nous parlons, dans un premier temps, de la *Littérature*, la grande, „consacrée”, jalonnée des noms de „grands auteurs”. Il s’agit d’une littérature qui va au-delà du simple plaisir d’évasion et dont la valeur dépasse la couche narrative. Un apprenant la qualifiera de „difficile”- si déjà il pense à la possibilité de l’aborder, vu que, pour la plupart d’entre eux, elle restera confinée dans un programme civilisationnel qu’ils jugeront trop ambitieux par rapport à leurs compétences. Mais même la littérature populaire est souvent considérée par un apprenant de FLE comme peu intéressante puisqu’elle semble ne pas répondre aux objectifs de l’approche communicative, accent mis sur leur rendement immédiat. Et pourtant, argumentent Cuq et Gruca, „les étudiants, qui apprennent une langue étrangère, sont rompus à la pratique d’exercices de langue, grammaticaux ou lexicaux ou autre, et il est donc possible de réinvestir leurs connaissances, acquises trop souvent pour elles-mêmes, par l’analyse des faits de langue en situation et dans un espace particulier. En effet, l’espace littéraire est un lieu fertile où la langue travaille et est travaillée et le discours littéraire implique simultanément le respect des codes et leur transgression”<sup>2</sup>.

Il serait toutefois ridicule de rouvrir la discussion sur l’aspect culturel de la langue dont la littérature est porteuse. Rappelons seulement que, pour plusieurs didacticiens

modernes, la culture est un aspect inaliénable de la langue ou vice-versa. Ainsi Cuq et Gruca définissent-ils la langue dans la perspective didactique comme „un objet d’enseignement et d’apprentissage composé d’un idiome et d’une culture”<sup>3</sup>. Cependant, comme le confirment les auteurs cités, même si aujourd’hui la réintroduction du texte littéraire parmi les supports d’apprentissage „ne suscite plus les traditionnelles querelles”, „les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes alors que tous s’accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l’interculturalité”<sup>4</sup>. Le *Cadre européen commun de référence* corrobore cette conception en soulignant que „l’utilisation de la langue pour le rêve et pour le plaisir est importante sur le plan éducatif mais aussi en tant que telle. (...) Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l’Europe voit comme «une ressource commune inappréciable qu’il faut protéger ou développer». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales ou affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques”<sup>5</sup>.

### 1.3. Découverte

Amor Séoud dans son livre *Pour une didactique de la littérature*<sup>6</sup> constate que „puisque la littérature n’est pas la science, on ne peut l’enseigner” (p. 32). Il souligne avec force qu’elle „n’est pas réductible à un savoir dont l’enseignement assurerait la transmission” (p. 33). Ainsi, dans ses rapports au ludique, au hédonique (tellement préconisés par Pennac dans *formidable comme un roman*), elle ne peut être que découverte.

### 1.4. Méthodique

Comment satisfaire à toutes ces finalités? Lesquelles sont primordiales? Sans aucun doute, est-ce au plaisir de lecture qu’il faut accorder la priorité. Cette vision des choses semble évidente dans le cas de la langue maternelle, mais problématique quant à la littérature écrite en une langue étrangère. L’écueil de la langue semble à certains (apprenants, mais aussi enseignants qui, force nous est de le constater, appréhendent eux-mêmes beaucoup la littérature en cours de langue) trop décourageant pour songer à éprouver la joie de lire. Le seul succès dont les deux côtés sont fiers dans le contact avec un fragment littéraire est souvent celui d’arriver à saisir le sens de toutes les unités lexicales et des phrases. Et pourtant cette phase linguistique n’est que la préparation à la compréhension du texte et à son interprétation, liées aux finalités intellectuelles, morales, affectives, culturelles et esthétiques de son étude dont le *Cadre* parle explicitement. Leur réalisation ne semble pas du tout difficile, si l’on procède *méthodiquement*, en fournissant à l’apprenant des *outils de lecture* recouvrant en une bonne partie ses connaissances en langue maternelle et en l’obligeant à en assimiler quelques autres, dépendant du fonctionnement de la langue étrangère (comme par exemple la valeur des temps et des modes en français). Dans cette approche, l’expérience d’une lecture personnelle n’est pas pour autant bannie, bien au contraire. En effet, le but d’une lecture *méthodique* du texte littéraire peut-être formulé, suite à Michel Descotes, de la façon suivante: „il s’agit de rechercher dans le texte l’origine des effets qui se sont manifestés lors d’une expérience de lecture originale”<sup>7</sup>. La question fondamentale que le lecteur doit se poser pour motiver son jugement est, par conséquent: „comment le texte a-t-il été conçu pour qu’il soit en mesure de produire les effets auxquels j’ai été sensible?”<sup>8</sup>.

Un tel travail, pour être concluant, doit être évidemment guidé. D’après notre expérience, le *tableau méthodique* que nous proposerons dans la suite du présent article semble assez flexible pour s’adapter à différents types de textes et assez clair pour que l’apprenant puisse y travailler de façon autonome.

## 1.5. Autonome

Même si, suite à Anna Turula<sup>9</sup>, on peut avancer plusieurs objections contre le principe d'autonomie devant lequel plusieurs apprenants restent désemparés, il n'en reste pas moins qu'il caractérise parfaitement la relation intime qui se noue entre le lecteur et un texte littéraire. Comme l'a déjà souligné M. Descotes, auquel nous redonnons la parole : „l'étude d'un texte, quelque pertinente qu'elle soit, ne saurait précéder, et encore moins se substituer à l'expérience de lecture personnelle qui devient, en fait l'objet principal”<sup>10</sup>. Ainsi, aucune concession ne nous semble souhaitable sur ce point: la lecture d'un texte littéraire ne peut être qu'autonome.

## 2. Tableau méthodique

Le tableau méthodique que nous reproduisons à la page suivante est une grille utilisée dans les établissements scolaires français. Nous tâcherons de démontrer qu'il peut jouer son rôle avec succès dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous en avons une expérience excellente dans l'enseignement de la littérature dans les classes bilingues franco-polonaises du lycée, mais, à notre avis, rien n'empêche de la transposer dans d'autres classes de FLE à partir du niveau A2/B1 du *Cadre et, a fortiori*, à la philologie romane (en cours de littérature ou en compréhension écrite).

Quant à l'appareil méthodologique, le tableau exige la maîtrise de quelques termes techniques. Clairs en principe pour les étudiants de philologie, ils peuvent être simplifiés pour les groupes moins experts en la matière. Voici notre proposition.

### 2.1. Énonciation et focalisation

L'*énonciation* peut être remplacée par l'immortelle liste des questions: *qui parle? à qui? quand? où?* La réponse à ces questions va se baser sur les éléments déictiques que les apprenants doivent identifier sans problèmes. La *focalisation*, ou tout simplement le *point de vue*, est pertinent(e) pour un texte narratif et nous engage dans l'explication des trois cas de figure fondamentaux :

- *point de vue omniscient*: le narrateur témoigne d'une connaissance parfaite du monde représenté (par conséquent le lecteur en sait plus que chacun des personnages),
- *point de vue interne*: le narrateur partage la vision du monde d'un personnage (ainsi le lecteur en sait autant que le personnage);
- *point de vue externe*: le narrateur limite l'information à ce que pourrait voir une caméra (ainsi le lecteur en sait moins que chacun des personnages).

### 2.2. Temps et modes

Cette colonne du tableau peut donner lieu à une réflexion sur la valeur de ces formes grammaticales en français.

TABLEAU MÉTHODIQUE					
Auteur :			Date/ époque :		
Oeuvre :			Genre :		
Énonciation ou focalisation	Temps et modes	Champs lexicaux	Figures de style	Registres ou tonalité	Rythme et sonorités

Il serait souhaitable d'introduire au préalable la distinction entre la chronologie du discours et celle du récit („énonciation du discours” *versus* „énonciation historique” de Benveniste 1966<sup>11</sup>, et „monde raconté” *versus* „monde commenté” de Weinrich 1964<sup>12</sup>). Le discours s'organisant autour du présent, il admet le passé composé, le plus-que-parfait, l'imparfait et le futur simple, et le récit, pivotant autour du passé, est construit principalement sur le passé simple, le plus-que-parfait, l'imparfait, et le futur dans le passé. Les valeurs des temps de l'indicatif à systématiser par les élèves seraient par conséquent :

a) *le présent* : le temps organisateur du discours (*le présent de l'énonciation*), qui exprime les faits se déroulant au moment où l'énoncé se produit (ex. : *Je n'en suis pas sûr*); il présente aussi deux autres valeurs :

- *le présent de narration* (ex. *En 1789 le peuple de Paris prend la Bastille*), et
- *le présent de vérité générale* (ex. *L'eau bout à 100 degrés*);

b) *le passé simple* : le temps du premier plan qui fait progresser un récit par rapport à un point de repère situé au passé (ex. *Ce jour-là, Hélène reçut un court billet de Mme Gozelin et le lut à son fils*);

c) *le passé composé* : le temps du premier plan qui exprime les faits passés et achevés par rapport au présent (ex. *J'ai écrit une lettre, je vais la poster*);

d) *l'imparfait* : le temps de l'arrière plan, commun au discours et au récit, donc se combinant aussi bien avec le présent qu'avec le passé simple, ses valeurs principales sont :

- une action passée à durée indéterminée (ex. *Il attendait Marie*),
- une action répétitive ou habituelle (ex. *Tous les jours Marie venait le voir*),
- une description (ex. *Marie était belle*)<sup>13</sup>;

e) *le plus-que-parfait* : exprime l'antériorité par rapport au passé composé, au passé simple et à l'imparfait (ex. *J'ai mangé le sandwich qu'elle m'avait fait*);

f) *le passé antérieur* : dans une proposition subordonnée, exprime l'antériorité par rapport au passé simple (*Une fois qu'elle eut fini, je partis*);

g) *le futur simple* : exprime les événements futurs par rapport au présent de l'énonciation (ex. *Je vous ferai un sandwich*);

h) *le futur antérieur* : exprime l'antériorité par rapport au futur simple (ex. *Je vous ferai un sandwich quand je serai rentrée du marché*);

i) *le futur dans le passé* : formellement apparenté au *conditionnel présent*, exprime les événements futurs par rapport à un point de repère situé dans le passé (ex. *Je lui ai dit que je lui ferais un sandwich*).

Nous ne nous attarderons pas sur la valeur d'autres modes verbaux puisqu'elles sont d'habitude très bien étudiées dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE. En revanche, il serait indispensable de montrer aux apprenants l'existence des formes de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif dans le récit en les mettant en parallèle avec les formes du subjonctif présent et passé au discours.

### 2.3. Champs lexicaux

Cette notion, désignant l'ensemble des mots se référant à un même thème, normalement ne pose aucun problème aux apprenants puisqu'ils la connaissent depuis l'enseignement précoce de la langue maternelle. Cependant elle ne peut être sous-estimée dans le travail sur un texte littéraire puisqu'elle contribue à en dégager les thèmes et à construire son sens.

## 2.4. Figures de style

Elles sont enseignées aux apprenants polonais dans les établissements secondaires. Parmi les figures d'analogie et de substitution nous pouvons leur rappeler la comparaison, la métaphore, l'allégorie, la métonymie et la périphrase. Quant aux figures d'insistance et d'atténuation: l'anaphore, l'hyperbole, l'euphémisme, l'accumulation et, éventuellement, la litote doivent être familières aux apprenants. Finalement, l'antihèse, l'oxymore et l'antiphrase sont les figures d'opposition les plus répandues.

## 2.5. Registres et tonalité

Par le registre on comprend tantôt le registre d'usage (familier, soutenu, administratif...), tantôt la tonalité, liée au genre et aux procédés d'écriture. Les deux acceptions du terme peuvent être pertinentes lors d'une lecture du texte littéraire en fonction de sa spécificité.

Parmi les différentes tonalités proprement dites, les plus connues sont :

- a) *tonalité épique*, propre au récit d'événements héroïques, dote les personnages d'une grandeur hors du commun; elle base sur énumérations, accumulations, superlatifs, nombreux pluriels et termes collectifs;
- b) *tonalité lyrique*, caractéristique pour la poésie (mais pas exclusivement), prend l'appui sur le champ lexical des émotions et des sentiments du je parlant (ou du personnage concerné) et emploie fréquemment la ponctuation forte et les interjections;
- c) *tonalité pathétique*, fréquente dans le roman et dans la poésie, cherche à inspirer au lecteur une forte émotion et les procédés favorisés employés dans ce but sont: champ lexical de l'affectivité, exagérations, exclamations;
- d) *tonalité tragique* (originaire de la tragédie classique) met en évidence la situation de victime faisant face à la fatalité;
- e) *tonalité comique* joue entre autres sur les quiproquos, l'absence de logique, les répétitions, les décalages;
- f) *tonalité ironique*, utilisée souvent dans les textes polémiques et dénonciateurs, privilégie les antiphrases et les juxtapositions discordantes, ainsi que les exagérations (ou bien les atténuations) déconcertantes, afin de produire les énoncés à double sens.

## 2.6. Rythme et sonorités

Sans entrer dans les détails techniques de la versification française, il est absolument nécessaire d'apprendre aux élèves à lire la poésie (compte tenu des „e” muets). Le nom d'*alexandrin* peut être introduit si l'occasion s'en présente. À part cela, la terminologie des étudiants peut être enrichie par les termes *assonance* et *allitération*.

## 2.7. Récapitulation

Nous tenons à souligner avec force que toutes les colonnes du tableau ne sont pas pertinentes pour tout texte et que leur description dans le paragraphe précédent est loin d'être approfondie. Puisque notre optique est celle des didacticiens, nous avons procédé à des simplifications fondées sur notre expérience d'enseignant de littérature dans une classe de FLE. Nous nous sommes ainsi posé comme principe l'envie d'inciter les apprenants à une *lecture raisonnée* de textes littéraires et pas celui de leur faire faire un travail de critique littéraire. Un minimum de notions techniques est quand même requis pour cette tâche, mais, heureusement, certaines d'entre elles interfèrent avec les acquis grammaticaux et lexicaux des apprenants, d'autres avec leur éducation littéraire

en polonais.

Dans la suite de l'article nous étudierons méthodiquement deux fragments littéraires bien connus. Notre choix n'a été guidé que par un critère qui, paradoxalement, doit être classé parmi les moindres, mais qui est souvent le plus rebutant, à savoir la difficulté linguistique. Nous l'avons donc choisi en visant essentiellement les enseignants intimidés par les auteurs classiques. Nous tenons toutefois à accentuer que le critère principal par rapport à un public réel ne peut être que celui de l'intérêt escompté de la part des apprenants, étant donné leur âge, leur formation, leur psychologie etc.

### 3. Exemple de lecture d'un texte „facile”<sup>14</sup>: Pascal, *Pensées*

Nous proposons en guise d'exercice le travail sur la fameuse citation de Pascal (*Pensées*, 231) :

L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser, une vapeur, une goutte d'eau suffit pour le tuer. Mais quand l'univers l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue, puisqu'il sait qu'il meurt et l'avantage que l'univers a sur lui. L'univers n'en sait rien.

Nous jugeons ce texte „facile”<sup>15</sup> puisqu'il est court, construit avec un lexique simple et autour du présent de l'indicatif. Le tableau méthodique rempli se trouve à la page suivante. À la fin du travail autonome des apprenants, une mise en commun des résultats est toutefois nécessaire. Elle doit aboutir à une interprétation du texte qui ne saura être sa paraphrase. Il s'agit, par exemple (puisque l'on lutte contre l'apriorisme), de souligner que dans ce texte Pascal oppose à l'homme un univers hostile. La fragilité de ce premier, soulignée par l'hyperbole *le plus faible de la nature*, contraste avec la grandeur de son âme saisie à travers l'oxymore lapidaire *roseau pensant* et fait de lui un être supérieur même face à la mort. La force et la noblesse de l'homme réside donc dans la faculté de penser.

### 4. Exemple de découverte d'un texte „difficile” : Racine, *Phèdre*

- 1 Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue ;
- 2 Un trouble s'éleva dans mon âme éperdue ;
- 3 Mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler ;
- 4 Je sentis tout mon corps et transir et brûler.
- 5 Je reconnus Vénus et ses feux redoutables,
- 6 D'un sang qu'elle poursuit tourments inévitables.
- 7 Par des vœux assidus je crus les détourner :
- 8 Je lui bâtis un temple, et pris soin de l'orner ;
- 9 De victimes moi-même à toute heure entourée,
- 10 Je cherchais dans leurs flancs ma raison égarée,
- 11 D'un incurable amour remèdes impuissants !
- 12 En vain sur les autels ma main brûlait l'encens :
- 13 Quand ma bouche implorait le nom de la Déesse,
- 14 J'adorais Hippolyte ; et le voyant sans cesse,
- 15 Même au pied des autels que je faisais fumer,

<b>TABLEAU MÉTHODIQUE</b>			
<b>Auteur:</b> Blaise Pascal		<b>Date/ époque:</b> XVII <sup>e</sup> siècle	
<b>Oeuvre:</b> <i>Pensées</i>			
<b>Temps et modes</b>		<b>Registres ou tonalité</b>	
<b>Champs lexicaux</b>		<b>Rythme et sonorités</b>	
<p><b>Énonciation ou focalisation</b></p> <p>Le texte est écrit à la troisième personne. Cependant la connaissance de la genèse de l'œuvre nous permet de constater que c'est l'auteur-même qui parle.</p>	<p><b>Figures de style</b></p> <p>a) métaphore: <i>l'homme n'est qu'un roseau, l'univers entier s'arme</i> (personnification);  b) oxymore: <i>roseau pensant</i>;  c) hyperbole: <i>le plus faible de la nature; encore plus noble</i>;  d) accumulation: <i>une vapeur; une goutte d'eau; antithèse: roseau/ roseau pensant; l'univers entier/ une vapeur; une goutte d'eau, mais quand l'univers l'écraserait/ l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue; il sait qu'il meurt/ l'univers n'en sait rien.</i></p>	<p><b>Champs lexicaux</b></p> <p>a) l'univers/ la nature: <i>roseau, nature, univers</i> (4 occurrences), <i>vapeur, goutte d'eau</i>;  b) la lutte: <i>s'arme, l'avantage</i>;  c) la mort: <i>écraser, tue, meurt, écraserait, tue, meurt</i>;  d) conscience: <i>pensant, sait, n'en sait rien</i>;  e) grandeur: <i>faible, noble</i>.</p>	<p><b>Temps et modes</b></p> <p>a) présent de vérité générale,  b) conditionnel (valeur de base: hypothèse).</p>

- 16 J'offrais tout à ce Dieu que je n'osais nommer.
- 17 Je l'évitais partout. O comble de misère !
- 18 Mes yeux le retrouvaient dans les traits de son père.
- 19 Contre moi-même enfin j'osai me révolter
- 20 J'excitai mon courage à le persécuter.
- 21 Pour bannir l'ennemi dont j'étais idolâtre,
- 22 J'affectai les chagrins d'une injuste marâtre ;
- 23 Je pressai son exil, et mes cris éternels
- 24 L'arrachèrent du sein et des bras paternels

En nous plaçant dans la position des apprenants polonais, nous considérons l'extrait de *Phèdre* (I,3), datant de la même époque que le texte précédent, comme difficile: il est beaucoup plus long, construit autour du passé simple, contient des mots du registre soutenu et, ce qui n'est pas la dernière des difficultés, exige la maîtrise des règles de la lecture d'un texte rédigé en vers. En plus, le travail sur ce texte impose un minimum de connaissance du mythe (Phèdre étant descendante du dieu Hélios, maudit par la déesse Vénus) et du contexte du fragment (Phèdre, épouse de Thésée, fait part à sa nourrice Oenone de l'amour pour Hyppolite, son beau-fils). Ces détails peuvent être fournis par l'enseignant.

Le tableau de la page suivante devrait amener les étudiants à la conclusion sur le tragique du coup de foudre vécu par Phèdre: l'amour adultère et quasi incestueux dont elle souffre tant moralement que physiquement est une force plus puissante que la volonté humaine. Ainsi, comme toutes les tentatives d'apaiser la colère de Vénus échouent, Phèdre, héroïque, lutte contre elle-même. Mais même ce combat hystérique ne sera pas en mesure de changer la fatalité du sort. Pour s'en convaincre, l'étudiant n'a qu'à continuer la lecture de la pièce.

## 5. En guise de conclusion

Les lectures que nous venons de faire ne prétendent aucunement à une analyse littéraire exhaustive. Rappelons que notre projet n'était que celui d'un didacticien du FLE: montrer aux apprenants les outils permettant d'apprivoiser un texte littéraire afin d'en sonder la profondeur et de ne pas se contenter de la surface du signifiant. Néanmoins, n'oublions pas que le but supérieur de chaque activité s'appuyant sur le texte littéraire ne devrait être autre que d'inciter les apprenants à une continuation: qu'elle soit méthodique ou non, mais qu'elle soit autonome et qu'elle apporte de la satisfaction à celui qui la pratique. Nous voici ramenés au problème principal, qui apparaît en filigrane dès le début de notre communication, à savoir comment développer la motivation de l'apprenant à trouver de l'inérêt pour la littérature – la littérature en général – puisque, comme le souligne A. Séoud, la différence entre celle en langue maternelle et celle en langue étrangère n'est qu'apparente. Mais cette question mérite sans doute un développement plus large.

TABLEAU MÉTHODIQUE

Auteur: Jean Racine		Date/ époque: XVII <sup>e</sup> siècle			
Oeuvre: <i>Phèdre</i>		Genre: tragédie			
Énonciation ou focalisation	Temps et modes	Champs lexicaux	Figures de style		
<p>C'est Phèdre qui parle (présence du pronom personnel et de l'adjectif possessif de la 1<sup>er</sup> personne). Elle s'adresse à sa nourrice Oenone.</p>	<p>a) passé simple: dans les passages narratifs (les étapes du coup de foudre, 1.1-4), les tentatives, vaines (cf. 1. 7: <i>je crus les détourner</i>), d'apaiser la déesse Vénus (1. 5-8), la lutte intérieure (1. 19-24),                      b) imparfait: actions répétitives (1. 10: <i>cherchais</i>, 1. 12: <i>brûlait</i>, 1. 13: <i>implorait</i>, 1. 15: <i>faisais</i>, 1. 16: <i>offrais</i>, 1. 17: <i>évitais</i>, 1. 18: <i>retrouvai</i>), actions passées à durée indéterminée (1. 3: <i>voyaient</i>, <i>pouvais</i>, 1. 14: <i>adorais</i>, 1. 16: <i>osais</i>).</p>	<p>a) souffrance physique et morale: <i>je rougis, je pâlis</i> (1. 1), <i>mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler</i> (1. 3), <i>tourments</i> (1. 6), <i>misère</i> (1. 17), <i>cris</i> (1. 23),                      b) folie: <i>trouble</i> (1. 2), <i>éperdue</i> (1. 2), <i>raison égarée</i> (1. 10),                      c) culte religieux: <i>vœux</i> (1. 7), <i>temple</i> (1. 7), <i>omer</i> (1. 7), <i>victimes</i> (1. 9), <i>autels</i> (1. 12 et 15), <i>encens</i> (1. 12), <i>implorer le nom de la Déesse</i> (1. 13), <i>adorais</i> (1. 14), <i>faisais fumer</i> (1. 15), <i>j'offrais tout à ce Dieu</i> (1. 16), <i>idolâtre</i> (1. 21),                      d) maladie: <i>incurable, remèdes</i> (1. 11),                      e) révolte: <i>me révolter</i> (1. 19), <i>course</i> (1. 20),                      f) persécution: <i>persécuter</i> (1. 20), <i>bannir</i> (1. 21), <i>ennemi</i> (1. 21), <i>injuste</i> (1. 22), <i>exil</i> (1. 23), <i>l'arrachèrent</i> (1. 24).</p>	<p>a) antithèses: <i>rougis/pâlis</i> (1. 1), <i>transir/ brûler</i> (1. 4),                      b) hyperboles: <i>tourments inévitables</i> (1. 6), <i>incurable amour</i> (1. 11), <i>remèdes impuissants</i> (1. 11), <i>cris éternels</i> (1. 23),                      c) métaphore: <i>Hippolyte – Dieu</i> (1. 13 et 16),                      d) oxymore: <i>l'ennemi dont j'étais idolâtre</i> (1. 21),                      e) chiasme: <i>d'un incurable amour remèdes impuissants</i> (1. 11),                      f) métonymie: <i>ma main brûlait l'encens</i> (1. 12), <i>ma bouche implorait le nom de la Déesse</i> (1. 13), <i>mes cris éternels l'arrachèrent du sein et des bras paternels</i> (1. 23-24),                      g) exclamations (1. 11, 17),                      h) accumulations: <i>parataxe du premier vers (je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue)</i>, 1. 7-15: actions entreprises par Phèdre pour apaiser la colère de Vénus.</p>	<p>Registres ou tonalité</p> <p>Tonalité lyrique (une trentaine d'occurrences du pronom personnel et de l'adjectif possessif de la première personne, champ lexical de la souffrance) (hyperboles, exclamations) et se combine avec la tonalité tragique de la pièce.</p>	<p>Rythme et sonorités</p> <p>Alexandrin régulier.</p>

## Notes

<sup>1</sup> J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 386.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 373.

<sup>5</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Strasbourg 2000, p. 47.

<sup>6</sup> A. Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier/Didier, 1997, Coll. LAL.

<sup>7</sup> M. Descotes et al., *Lire méthodiquement les textes*, Bertrand-Lacoste, 1995, p. 13.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>9</sup> A. Turula, „Inteligencja wieloraka, NLP, autonomia... i inne hity ostatnich dekad – Jak z tym żyć?“, *Języki Obce w Szkole*, 6/2003, pp. 68-73.

<sup>10</sup> M. Descotes et al., *op. cit.*, p. 13.

<sup>11</sup> E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I, Paris, Gallimard, 1966.

<sup>12</sup> H. Weinrich, *Tempus*, Stuttgart, Kohlhammer, 1964; trad. fr. *Le Temps*, Paris, Seuil, 1973.

<sup>13</sup> Une vision intéressante de la distinction entre le passé simple et l'imparfait, conçue comme opposition entre *personne* et *personnage* est fournie par A. Vigneron dans son article *Passé simple, passé composé, imparfait: pour y voir plus clair!*, FDLM 3007/2000, 36-38.

<sup>14</sup> Le mot *facile* est ici compris dans la dimension quotidienne, sans aucun rapport au *français facile* né dans le cadre du „français fondamental“.

<sup>15</sup> Il apparaît d'ailleurs dans la méthode *Libre échange* 1.