



**HAL**  
open science

# L'Enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne à partir de textes autobiographiques du 20ème siècle

Esmeralda González Izquierdo

► **To cite this version:**

Esmeralda González Izquierdo. L'Enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne à partir de textes autobiographiques du 20ème siècle. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA004 . tel-01538763

**HAL Id: tel-01538763**

**<https://theses.hal.science/tel-01538763>**

Submitted on 14 Jun 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

ÉCOLE DOCTORALE 268- Langage et langues : description,  
théorisation, transmission

Didactique des langues et des cultures : Didactique du FLE

Thèse de doctorat présentée et soutenue par

Esmeralda GONZÁLEZ IZQUIERDO

*L'Enseignement du Français Langue Étrangère  
en Espagne à partir de textes autobiographiques du  
20<sup>ème</sup> siècle*

Thèse dirigée par  
M. Daniel DELBREIL

Soutenue le 14 janvier 2016

**Jury :**

DELBREIL Daniel, Professeur Emérite à l'Université Paris 3.

FOURCAUT Laurent, Professeur Emérite à l'Université Paris 4.

MARZOUKI Samir, Professeur à l'Université de Tunis Manouba.

NATUREL Mireille, Maître de conférences HDR à l'Université Paris 3.

## Résumé

Quelle place ont la culture et la littérature dans les méthodes actuelles d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Comment transmettre ces compétences en accord avec les manuels de FLE en Espagne et remotiver ainsi les apprenants envers la langue française? Voici les questions principales auxquelles nous essaierons de répondre tout au long de ce travail. Tout d'abord, nous réfléchirons à propos de diverses problématiques constatées dans le domaine de la didactique du FLE dans notre pays. Cela sera suivi d'une réflexion sur les caractéristiques qui font de la littérature – particulièrement la *littérature de l'intime*– une source très riche pour enseigner la culture étrangère dans toutes ses dimensions, en établissant parallèlement des liens avec la culture maternelle de l'apprenant. Ensuite, à partir de l'analyse de plusieurs textes autobiographiques d'un corpus d'ouvrages de M. Proust, R. Queneau, G. Perec et A. Ernaux, nous proposerons une méthodologie didactique pour enseigner le FLE à partir de textes autobiographiques. Enfin, nous présenterons des propositions pratiques, sur la base de certains textes de ce corpus, qui ont été essayées dans plusieurs contextes éducatifs en Espagne.

**Mots clés :** *Enseignement, FLE, Manuel, CECR, Culture(s), Littérature de l'intime, Autobiographie, autofiction, Interartistique.*

## Abstract

This work fits into the broader study of languages and cultural didactics. This is the result of one Action-Research project of 6 years having taken place in several school contexts in Spain. Our main aim is to answer to the following questions: What place is offered to culture and literature by foreign languages teaching and learning methodologies for today? How could these skills be transmitted according to Spanish methods to teaching French as a foreign language? First of all the notion of culture will be considered as well as some of the several problems caused by it in the field of FFL in Spain. Secondly, we will analyse some of the reasons which make Personal literature a very rich source to teach culture in all its dimensions and in parallel with mother culture thought a corpus of M. Proust, R. Queneau, G. Perec and A. Ernaux. To finish, a few ideas so as to work around some texts of these authors will be given.

**Keywords:** *Teaching, FFL, Teaching books, CEFR, Culture(s), Personal literature, Autobiography, Autofiction, Interartistic.*

*À ma mère, ma grande-mère et à Jesusico.*

## Remerciements

Ce travail doctoral n'aurait jamais été possible sans le soutien d'un grand nombre de personnes dont la patience, l'écoute et la générosité m'ont permis de progresser à l'issue de ce parcours de recherche. Je dédie alors cette page à ces piliers de ma thèse, car sans leur lumière, cela n'aurait pas été possible.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de thèse, M. Daniel Delbreil ; tout d'abord, pour avoir renforcé ma passion envers la littérature et m'avoir stimulée à entreprendre ce parcours de recherche. Ensuite, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail, pour ses multiples conseils et sa grande disponibilité. J'ai énormément appris à ses côtés. Enfin, je lui adresse ma gratitude pour ses qualités humaines d'écoute et de compréhension.

Mes remerciements vont également à monsieur Jesús Vázquez Molina, professeur titulaire de philologie française à l'Université d'Oviedo pour s'être engagé volontairement à suivre mon travail après mon retour en Espagne. Je suis très reconnaissante de son accueil chaleureux à chaque fois que j'ai sollicité son aide, ainsi que de ses encouragements incessants et de son calme infini.

Je souhaiterais aussi adresser ma gratitude aux enseignants responsables des séminaires suivis tout au long de mes études en didactique du FLE depuis mes débuts en Master 1, sans lesquels ma recherche serait sans aucun doute moins riche.

Pour finir, je remercie ma mère pour son appui constant, et, enfin, mes amis, tout particulièrement Elena Zovoska, qui m'a accompagnée pendant ces années de formation, de stage et de recherche, avec un grand sourire permanent et motivant.

# Sommaire

INTRODUCTION.....	p.7-p.11
<b>1. LA LITTÉRATURE RETROUVÉE.....</b>	<b>p.13-p.95</b>
1. LE CONTEXTE ESPAGNOL.....	p.15-p.21
2. RECHERCHE-ACTION.....	p.21-p.43
2.1 Cadre :	
Lycée d'Alcalá la Real.....	p.21-p.24
2.2 Études.....	p.25-p.41
a) Représentations de la France et des Français.....	p.26-p.27
b) Tests : culture et civilisation.....	p.27-p.29
c) Méthodologie d'apprentissage du français.....	p.29-p.32
d) Analyse des manuels.....	p.32-p.39
e) Pratiques de classe.....	p.39-p.41
2.3 Analyse des résultats.....	p.41-p.43
3. LITTÉRATURE ET FLE.....	p.43-p.57
3.1 Justification du genre littéraire en cours de FLE.....	p.44-p.48
3.2 Pourquoi le genre autobiographique ?.....	p.48-p.51
3.3 Définition du genre.....	p.51-p.57
4. CORPUS.....	p.57-p.83
4.1 Période.....	p.57-p.62
4.2 Auteurs et ouvrages.....	p.63-p.83
5. RÉFLEXIONS THÉORIQUES.....	p.83-p.95
<b>2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>p.97-p.195</b>
1. QUESTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES.....	p.98-p.154
1.1 Interrogations de départ.....	p.99-p.110
1.2 Démarches pédagogiques.....	p.110-p.129
1.3 Modèle pédagogique.....	p.129-p.154
2. EXEMPLES DIDACTIQUES.....	p.154-p.195
2.1 Marcel Proust en cours de FLE: « Combray ».....	p.154-p.181
2.2 La vie extérieure en cours de FLE.....	p.181-p.195
<b>3. EXPLOITATION DU CORPUS.....</b>	<b>p.197-p.295</b>
1. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES.....	p.199-p.240
1.1 Phonétique et phonologie.....	p.200-p.207
1.2 Morphologie, lexicologie et sémantique.....	p.208-p.217
1.3 Syntaxe.....	p.217-p.227
1.4 Énonciation et pragmatie.....	p.227-p.240
2. COMPÉTENCES EN POÉSIE.....	p.240-p.254
3. COMPÉTENCES CULTURELLES.....	p.254-p.295
3.1 De la Belle Époque à l'Époque contemporaine.....	p.258-p.267
3.2 Chansons, mode et nature.....	p.267-p.295
A. Musique.....	p.268-p.278
B. Consommation.....	p.278-p.292
C. Les lieux naturels.....	p.292-p.295
CONCLUSION.....	p.297-301
BIBLIOGRAPHIE.....	p.302-p.318



## Introduction

L'écriture autobiographique est la tentative de l'homme pour récupérer son vécu : il y part à la recherche des mots pour refléter les moments voilés par des sentiments qui se succèdent dans ce fleuve intérieur qui est son Être. L'histoire personnelle se mêle avec l'histoire d'une époque pour donner lieu au vécu. Ainsi, l'essence des jours est attrapée accompagnée des leçons acquises. La transmission de la vie reste alors à la portée des lecteurs, qui, tout comme l'écrivain, entreprendront leur propre découverte en parallèle à celle de l'auteur.

En effet, l'écrivain apparaît comme le miroir de l'apprenant qui se sent souvent identifié aux émotions et expériences partagées par la personne qui se cache derrière les lignes ; il ressemble à l'écrivain dans la quête de soi et les sentiments éprouvés au cours de ce voyage intérieur. Par ailleurs, cette confrontation avec l'Autre permet à l'apprenant de naviguer dans un contexte historique et social nouveau et plus réel que celui transmis par les manuels de FLE habituels. C'est pourquoi, à notre avis, l'apprentissage des notions philosophiques et culturelles se transmet, non pas à travers des textes éphémères comme les documents dits authentiques, mais par des récits de la littérature française évoquant l'histoire de quelqu'un et l'Histoire d'une époque.

Ce travail s'inscrit, bien entendu, dans le cadre de la réflexion sur la didactique de la littérature, en particulier sur le thème de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) à partir de textes autobiographiques du 20<sup>ème</sup> siècle. Par textes autobiographiques nous nous référons à toute écriture révélant de l'intime ; plus précisément à la définition que George Gusdorf propose pour ces écritures qu'il appelle *écritures du moi* :

*Un usage privé de l'écriture, regroupant tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet d'un texte qu'il écrit<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Georges Gusdorf, *Lignes de vie, 1. Les Écritures du moi*, Éditions Odile Jacob, p.122.



C'est-à-dire, nous concevons comme écriture autobiographique la littérature dont l'intention de l'écrivain est de partager l'introspection de sa vie avec les lecteurs et d'exprimer de l'intimité. Alors, bien que certains des débats que la définition de ce genre a entraînés seront abordés dans ce travail, pour nous, la littérature autobiographique comprend tous les genres évoquant le *je* indifféremment de la forme sous laquelle ce *je* est transmis ou de la fiction dont l'auteur déguise le texte.

La didactique de la littérature en FLE est depuis longtemps l'objet de nombreuses interrogations, parmi lesquelles nous pouvons citer, par exemple, les apports de Sophie Moirand<sup>2</sup>, Jean Peytard<sup>3</sup> ou Marie Claude Albert et Marc Souchon<sup>4</sup>. Ces chercheurs ont proposé différentes approches pour aborder des extraits littéraires en cours ; principalement, ils suggèrent de diviser l'exploitation de ces textes en plusieurs étapes, partant d'une première sensibilisation au fragment, pour arriver enfin à sa lecture et compréhension. À la suite de ces travaux, l'intérêt pédagogique de l'exploitation du texte littéraire en FLE s'est éveillé et les manuels édités depuis dix ans l'utilisent fréquemment comme un autre type de document authentique appartenant à la culture française.

Néanmoins, le principal but de l'insertion d'extraits littéraires dans les manuels est généralement la pratique des compétences orales ; par conséquent, la richesse du fragment littéraire n'est pas vraiment prise en compte car son étude est omise. Alors, soit par manque de temps pour se former davantage dans ce domaine, soit par les exigences des objectifs du programme scolaire, les enseignants se limitent à exploiter les textes littéraires du manuel tel qu'il y est suggéré. Par ailleurs, il semble que l'usage des textes littéraires en classe ne soit pas simple. Des enquêtes en cours montrent que les enseignants ont tendance à ne pas utiliser ces documents pour privilégier d'autres outils comme les textes de presse dans et hors du manuel. Les raisons en sont multiples : nous pouvons citer, par exemple, l'*a priori* supposé des apprenants à l'égard de ces textes qui sont jugés difficiles d'accès, et trop éloignés d'une pratique effective de la langue. Peu de didacticiens font donc vraiment usage des avancées des linguistes dans le domaine de la didactique de la littérature alors qu'une exploitation efficace de ces

---

<sup>2</sup> Sophie, Moirand, *Situations d'écrit*, CLE International, 1979.

<sup>3</sup> Jean Peytard, *Littérature et classe de langue*, Hatier/Credif, collection LAL, 1982.

<sup>4</sup> M.-C. Albert & Suchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, 2000.

textes pourrait même susciter davantage l'intérêt des apprenants et corriger ainsi la situation de décroissance que le français vit actuellement en Espagne.

Ce constat nous amène à nous interroger sur la pertinence de réfléchir sur l'introduction d'extraits littéraires en classe de FLE. Dans cette perspective, plusieurs questions se posent : quels types de textes littéraires motiveraient mieux les apprenants et faciliteraient le travail didactique en cours ? Quelle méthodologie faudrait-il suivre pour rendre efficace l'exploitation des fragments ? Les réflexions qui concernent la manière de surmonter les difficultés associées à l'exploitation pédagogique du texte littéraire sont donc primordiales et se situent au cœur de notre réflexion.

Le travail que nous présentons essaie de rendre compte de l'évolution d'une démarche qui s'est construite à partir d'interactions multiples entre réflexion théorique et pratiques de formation. De ce fait, c'est la méthodologie de recherche-action que nous avons mise en priorité : pour commencer, plusieurs problématiques ont été constatées dans différents contextes d'enseignement en Espagne. Tout particulièrement, un énorme désintérêt vers le français a été observé parmi les apprenants dans le contexte où nos recherches se développent principalement, c'est-à-dire, dans la région de l'Andalousie. En second lieu, ce manque de motivation étant le principal obstacle de départ, nous avons donc pensé aux causes possibles de ce problème et aux éventuels changements à mettre en place. Nous nous sommes aperçue que les élèves semblaient plus stimulés par de textes personnels évoquant le monde quotidien et intime d'un *je*. C'est pourquoi nous avons réfléchi sur l'insertion de textes autobiographiques en cours comme éventuel outil didactique pour éveiller l'intérêt des apprenants.

Troisièmement, afin de confirmer nos hypothèses, de nombreuses expériences didactiques ont été effectuées : d'abord en Chine, puis en Espagne, pour tester la validité de la littérature de l'intime en cours de FLE. Les résultats de ces pratiques ont été assez enrichissants et nous ont permis de nous interroger sur un nouveau problème observé, plus général, et qui pourrait être à l'origine du désintérêt signalé au début : une mise en second plan de la culture dite savante en cours de FLE.

Cette phase a été suivie d'une autre période de réflexions et d'expériences pratiques qui ont enfin abouti à des conclusions importantes : l'insertion de textes autobiographiques en cours rendrait aussi possible la découverte d'une dimension culturelle, laissée généralement de nos jours en arrière-plan, et qui stimulerait l'attention

des apprenants dans leur apprentissage du français, tout en rendant cette expérience plus enrichissante.

Ce travail sera organisé en trois chapitres : la première partie sera consacrée à l'analyse de la problématique autour de laquelle nos études se concentrent. Tout d'abord, le contexte cadrant nos études sera présenté : on fournira quelques données concernant les aspects économiques et surtout linguistiques référant à l'Espagne, plus concrètement à l'Andalousie. Cela sera suivi d'une description des méthodes de recherche utilisées pour détecter et étudier de près les principaux problèmes didactiques dans l'enseignement du FLE dans ce contexte. Les résultats de ces enquêtes seront décrits pour enfin se focaliser sur la conclusion primordiale obtenue : l'insertion de textes autobiographiques comme principal outil pour compléter les vides présents dans l'enseignement actuel du français langue étrangère.

On donnera ainsi les principales justifications de notre choix, on fournira des définitions différentes du genre autobiographique et surtout on proposera un corpus d'ouvrages à exploiter en cours. D'autre part, on rappellera les apports de certains théoriciens didactiques car ce seront les travaux dont on s'inspirera pour élaborer une méthodologie didactique personnelle.

Les chapitres précédents ayant aidé à préciser les solutions possibles pour le problème de démotivation des apprenants, nous nous attacherons dans cette deuxième partie à partager les étapes didactiques que nous proposons pour exploiter des extraits autobiographiques en cours, ainsi que les manières d'affronter les difficultés que cela peut entraîner. Dans le but d'illustrer ces démarches, des exemples pour travailler autour de quelques extraits de *Du côté de chez Swann* et de *La vie extérieure* seront présentés.

Dans un dernier temps, nous proposerons des exercices didactiques pour travailler autour des ouvrages composant notre corpus. Ces activités seront organisées en trois parties : exercices linguistiques, exercices poétiques et exercices culturels. Nous considérons que nos propositions didactiques se situent au niveau A2-C1 du CECR. Par conséquent, la difficulté des activités ainsi que le niveau de langue travaillé augmenteront progressivement : par exemple, les premières questions demandées porteront sur les thèmes et les idées principales des fragments, mais les dernières tâches à accomplir auront comme objet les dimensions pragmatiques du texte. Auprès des niveaux débutants, certaines notions, comme les registres de langue ou la poésie des extraits, ne seront abordés que de manière superficielle. Au contraire, les apprenants de

niveau intermédiaire et avancé seront invités à approfondir le sens et la forme des textes. En somme, les exercices présentés tout au long de ce travail ont été conçus pour être exploités non seulement par des élèves qui entreprennent leur parcours dans l'apprentissage du FLE, mais aussi par ceux de niveau intermédiaire et avancé.

Enfin, nous espérons, d'une part, continuer à avoir l'occasion de mettre en pratique les propositions didactiques suggérées ici, et d'autre part, nous souhaitons que les exercices, déjà appliqués à la réalité et dont les résultats ont été très positifs, puissent beaucoup aider d'autres enseignants à intégrer la littérature de leurs cours de FLE.



# Partie I : La littérature retrouvée



*Que propose la littérature que le reste ne propose pas ? Je n'en sais rien. C'est pourtant cette fièvre que j'espère inoculer à ceux qui auront ouvert cette préface par mégarde, et commis l'erreur de la lire jusqu'au bout. Car je souhaite de tout mon cœur qu'il y ait encore des écrivains au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>.*

---

<sup>5</sup> Robert Doisneau, *La dactylo du Vert Galant*, 1947, Paris.

<sup>6</sup> Frédéric Beigbeder, *Dernier inventaire avant liquidation*, Paris, Gallimard, collection Folio, 2001.

Au cours de ces dernières années, on a apprécié un changement significatif dans les manuels de FLE : les documents oraux se substituent aux textes écrits, la *culture savante*<sup>7</sup> transmise jusqu'à présent cède la place à la notion d'*interculturel*<sup>8</sup> et à certains stéréotypes; ainsi, les photographies de villes européennes ou les extraits de brochures touristiques se succèdent dans les pages de ces livres actuels. D'autre part, toutes les unités didactiques se concentrent sur les objectifs et contenus déterminés par le CECR en aboutissant toujours à quelques tâches à accomplir en groupe et un exemple d'examen DELF ou DALF.

Ces modifications ont certes eu des avantages, mais aussi des inconvénients : d'un côté, les apprenants arrivent à maîtriser la langue orale plus rapidement et acquièrent des connaissances pratiques pour réussir à communiquer en français lors d'un séjour touristique de quelques jours en France. De même, il est possible de se présenter à des examens offrant la possibilité d'accéder à un diplôme certifiant un niveau valable dans le monde entier ; désormais, il n'y a plus d'ambiguïtés au moment de présenter ces connaissances en langues étrangères sur un CV.

Cependant, cette « modernisation » des manuels de FLE a également présenté quelques aspects moins positifs : d'abord, si on n'essaie pas d'équilibrer rapidement les cours en apportant des documents complémentaires écrits, les élèves finiront par avoir de graves problèmes non seulement concernant la production écrite, mais encore la compréhension des messages oraux et écrits. Ensuite, dans la plupart des cas, la France et les Français seront associés à des stéréotypes très limités qui empêcheront les apprenants de découvrir vraiment l'essence de la culture française. Enfin, au lieu de transmettre une langue et une culture, très souvent le cours de FLE aura comme principale priorité celle de préparer les élèves à des examens.

Il s'agit alors de problématiques qui à nos yeux doivent impérativement être analysées afin de proposer de possibles solutions et compléter de cette manière les carences de ces nouvelles méthodologies didactiques. L'objectif de cette première partie sera alors la description des diverses étapes mises en place dans notre activité de recherche: tout d'abord, nous présenterons le contexte où la plupart de nos études ont été effectuées; en deuxième lieu, les divers travaux d'enquêtes réalisés seront décrits ;

---

<sup>7</sup> Nous nous référons ici à la dimension culturelle que Robert Galisson propose en opposition à la *culture populaire* : Robert Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1991, p.117.

<sup>8</sup>Voir surtout Claude Clanet, *L'interculturel* : une introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, PUM, 1990.

pour finir, on analysera les conclusions obtenues justifiant la littérature comme ressource didactique en cours de FLE.

## 1. Le contexte espagnol

Présenter le contexte où la majorité de nos recherches ont été effectuées sera la cible de cette première partie : nous nous concentrerons sur l'Espagne, en particulier sur notre région natale, l'Andalousie. Tout d'abord, nous décrirons les aspects les plus représentatifs de ce pays pouvant influencer dans la didactique des langues ; ensuite, on se concentrera sur le contexte éducatif espagnol, et en particulier, l'enseignement du français<sup>9</sup>.

### a) Économie et langues en Espagne.

Nous commencerons avec la présentation de quelques informations, référant au contexte espagnol, qui pourraient éventuellement nourrir la démotivation des apprenants envers la langue française : l'économie, puis la politique linguistique en Espagne.

- L'économie

D'un côté, en ce qui concerne l'Espagne en général, on peut souligner que l'un des domaines les plus développés est le secteur tertiaire, plus concrètement les secteurs du commerce et du tourisme. L'Espagne est l'un des pays attirant le plus de tourisme au monde. Les étrangers sont en grande majorité des Britanniques, des Allemands, des Français, et des Italiens. Les raisons de leur voyage sont généralement le loisir et les vacances ainsi que les séjours professionnels. La destination préférée pour profiter du soleil est la région de la Catalogne, surtout pour les Britanniques et les Français. Quant aux séjours professionnels, ce sont les villes de Barcelone et de Madrid qui attirent le plus de personnes, puisque, dans ces deux grandes villes, de nombreux colloques et congrès nationaux et internationaux sont organisés annuellement. Les relations

---

<sup>9</sup> Avant de commencer, il est indispensable de rappeler que la première langue étrangère en Espagne est, de nos jours, l'anglais. Même si certains contextes d'enseignement privé tels que les Alliances Françaises ou les Instituts Français connaissent actuellement une augmentation considérable d'inscriptions, l'anglais continue à susciter un intérêt plus grand : par exemple, bien que dans la plupart des établissements publics il soit possible de choisir le français comme deuxième langue étrangère, les étudiants se montrent généralement plus attirés par d'autres matières.

Ce manque de motivation face au FLE est le problème de départ de cette thèse. Nous voulons mettre en relief le fait que, même si nous avons rencontré des réalités qui pourraient éventuellement justifier ce problème, nous nous limiterons à les présenter superficiellement. Nous soulignerons que l'objectif de ce travail ne sera pas l'analyse de l'origine de cette situation, mais la proposition de possibles solutions à cette absence d'intérêt.



commerciales entre la France et l'Espagne se développent de plus en plus, c'est pourquoi nous pouvons trouver énormément de Français qui viennent dans ces deux grandes villes pour des raisons d'affaires. Malgré l'importance de l'anglais, le français a quand même une place importante dans ces deux grandes villes espagnoles<sup>10</sup>.

D'autre part, et concernant l'Andalousie, nous devons signaler que, dans cette région, l'un des secteurs les plus importants est le secteur tertiaire<sup>11</sup>, et plus particulièrement le tourisme. Dans cette communauté autonome, les étrangers sont en majorité anglophones et allemands ; les Français qui voyagent en Andalousie ne sont pas nombreux, c'est pour cela que les langues les plus demandées dans le domaine professionnel sont l'anglais et l'allemand. Si nous consultons, par exemple, les annonces d'offres d'emploi publiées sur les journaux, ainsi que sur la page du SEPE (qui correspondrait au *Pôle Emploi* en France), nous constaterons que la plupart des postes proposés (commerciaux, vendeurs, serveurs, cuisiniers, réceptionnistes, téléopérateurs...) demandent généralement la maîtrise de l'anglais, quelquefois l'allemand et très exceptionnellement le français<sup>12</sup>.

- La politique linguistique

Pour commencer, nous souhaiterions présenter de manière générale l'organisation administrative régionale de l'Espagne afin de faciliter, ensuite, les informations concernant les différentes langues de ce pays. L'Espagne est un État démocratique et décentralisé connu comme *État des Autonomies* parce qu'il est composé de 17 communautés autonomes. Il s'agit d'un État unitaire et pluriel : unitaire, car la Constitution fait de l'unité nationale son principe suprême, et pluriel parce que chaque Autonomie a ses compétences et ses organismes de gouvernement<sup>13</sup>.

Deuxièmement, on se concentrera sur la variété linguistique en Espagne ; si nous cherchons des informations à propos des langues parlées dans ce pays nous trouverons souvent des références comme celles de l'article 3.1 de la Constitution espagnole de 1978 qui stipule que : *El castellano es la lengua española oficial del Estado*<sup>14</sup>, c'est-à-dire que le castillan est la langue espagnole officielle de l'État.

---

<sup>10</sup> Organisation Mondiale du Tourisme : <http://www2.unwto.org/fr>

<sup>11</sup> Tourisme en Andalousie : <http://www.andalucia.org/>

<sup>12</sup> Service public d'emploi: [www.sepe.es/](http://www.sepe.es/)

<sup>13</sup> La constitution espagnole: [www.boe.es](http://www.boe.es)

<sup>14</sup> *Ibid.* art. 3.

Nous apprenons aussi qu'il existe de même dans certaines régions d'autres langues qui coexistent entre elles. Parmi ces langues, il y en a 4 qui ont un statut officiel et qui sont donc dites des langues *co-officielles*. Ces langues sont le catalan (*català*) en



Communautés autonomes d'Espagne

Catalogne, dans les îles Baléares (*mallorquin*) et dans la Communauté valencienne (*valenciano*); le basque (*euskara*), dans la Communauté autonome du Pays Basque et dans une partie de la Communauté forale de Navarre; le galicien (*gallego*) en Galice.

Hormis ces langues co-officielles nous pouvons aussi apprécier des langues qui n'ont pas de statut de co-officialité mais qui sont protégées et reconnues dans le statut d'autonomie comme par exemple l'asturien (*asturianu*) dans la Principauté des Asturies, l'aragonais dans la partie nord de l'Aragon. Dans certaines régions d'Espagne il existe aussi des variétés orales du castillan : dans la région de Murcie nous trouvons le *murcien*, aux Îles Canaries le *canarien*, dans La Rioja, le *riojano*, et en Andalousie l'*andalou*. Ces variétés ne sont pas stables et dans une même région il existe plusieurs accents différents.

Nous pouvons donc observer une situation de bilinguisme, voire de plurilinguisme dans certaines régions espagnoles où le castillan cohabite avec d'autres langues. La réalité de cette situation est beaucoup plus complexe que nous pourrions l'imaginer. Si nous allons par exemple dans le Pays Basque ou en Catalogne, nous verrons que la plupart des informations sont données en euskera ou en catalan et que le castillan y demeure pratiquement une langue étrangère, du moins en ce qui concerne les démarches administratives. Par exemple, quelqu'un ayant l'intention de se rendre dans l'un de ces endroits afin d'effectuer des études ou de travailler serait obligé dans la plupart des cas d'apprendre ces langues, voire de passer un examen spécifique pour obtenir un diplôme validant ses connaissances.

Nous pouvons ainsi citer le *Título del Mitjà* (Diplôme du Mitjà) dans la région de la Catalogne, certification obligatoire pour tous ceux qui veulent se présenter au concours de la fonction publique quelle que soit leur spécialité, et tout simplement pour accéder à un poste de travail quelconque. Un autre exemple est celui de la région des

Asturies, où l'*asturianu* est proposé comme matière optionnelle avec le français, ce qui évidemment finit par influencer les apprenants à rejeter le français, d'un côté parce qu'ils le trouvent plus difficile que l'*asturianu*, d'un autre, puisque selon eux, le fait de maîtriser la langue de la région pourrait leur faciliter la recherche d'un travail local.

Ce « pluralisme » pourrait démotiver les étudiants à apprendre une langue étrangère et concrètement le français, car le manque d'unification linguistique dans un même pays ne peut pas être un contexte favorisant l'apprentissage d'autres langues étrangères, faute de place dans le système éducatif espagnol.<sup>15</sup>

#### b) L'enseignement du français langue étrangère en Espagne

Après avoir abordé dans un premier temps certaines informations d'ordre général concernant le contexte espagnol, nous nous concentrerons, en second lieu, sur le domaine éducatif, en particulier sur l'enseignement du français langue étrangère : tout d'abord, on offrira quelques informations concernant l'enseignement des langues dans le cadre privé, puis, on se focalisera sur la didactique du français dans l'éducation publique<sup>16</sup>.

- L'enseignement privé

En Espagne, pour apprendre des langues étrangères nous pouvons aller dans des écoles privées ou dans des établissements publics. Pour ce qui est de l'enseignement du français, nous pouvons dire que les institutions privées qui attirent le plus de public, sont les Instituts et les Alliances Françaises, plus concrètement celles des grandes villes comme Barcelone et Madrid.

Nous avons eu l'occasion de discuter avec la directrice des cours de l'Alliance Française et de l'Institut Français de Grenade et nous avons appris que le nombre d'inscriptions augmente de plus en plus, surtout depuis la mise en place des examens du DELF. Les inscriptions viennent principalement d'une part des cadres voulant apprendre le français pour des raisons professionnelles : la plupart d'entre eux vient des secteurs du commerce, de la distribution, de l'automobile ou de l'industrie. D'autre part, il y a aussi des jeunes étudiants qui souhaitent apprendre le français soit pour partir à l'étranger à la recherche d'emploi, soit dans un pourcentage mineur, par simple loisir.

---

<sup>15</sup> Ces hypothèses restent de simples considérations personnelles mais il est quand même intéressant de les prendre en compte afin de connaître davantage la réalité de ce pays et de mieux situer les enquêtes et études mises en place.

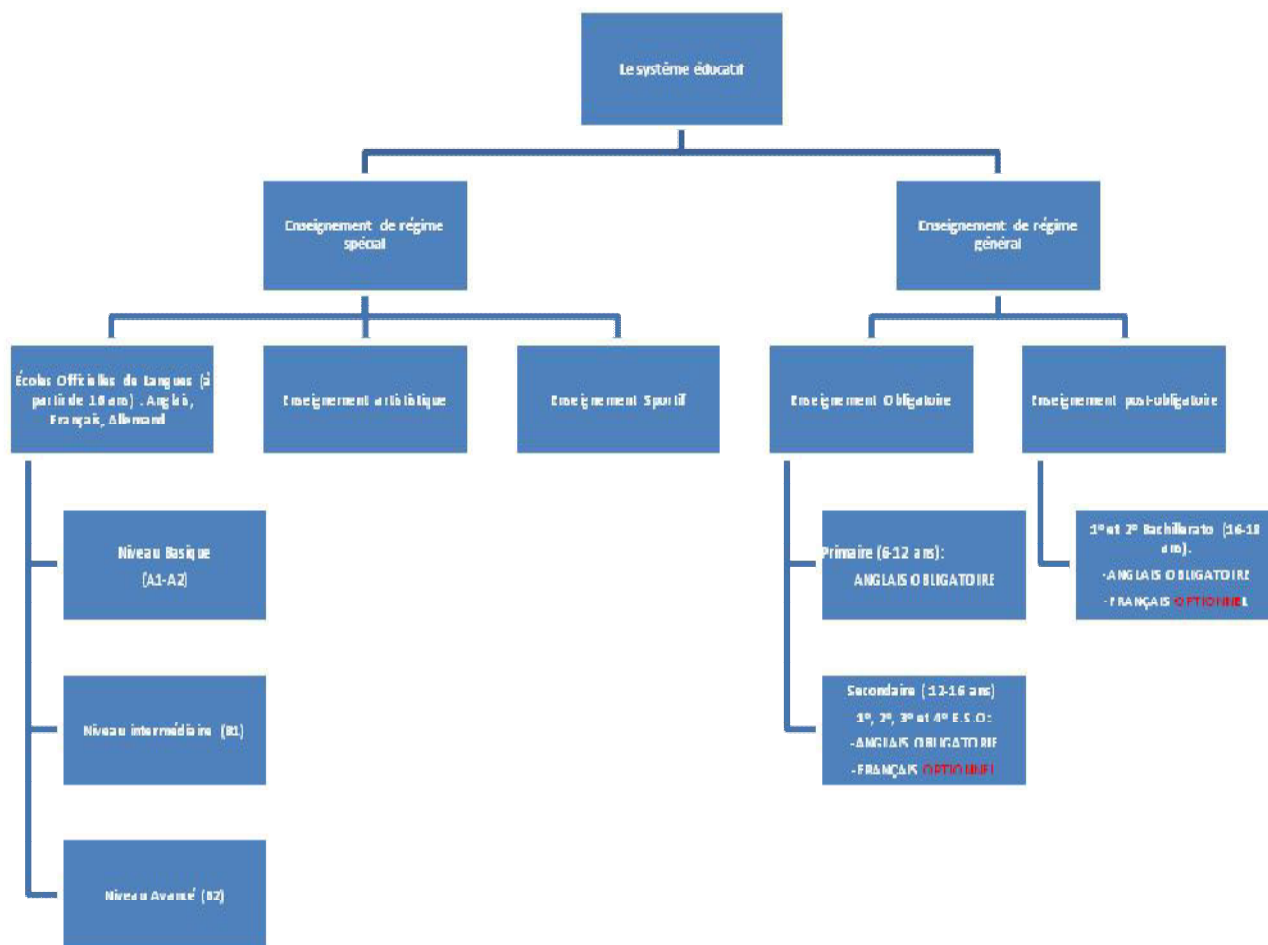
<sup>16</sup> Nous signalons que le domaine sur lequel se développeront nos recherches est l'Éducation publique.

De plus, il existe aussi un nombre élevé de familles qui inscrivent leurs enfants dans les lycées français. Il s'agit généralement des familles ayant une relation privilégiée avec la culture française (émigration, professeurs de français etc.).

En plus de ces institutions, nous trouvons également, et tout particulièrement dans les petites villes, des écoles privées où les langues étrangères, y compris le français, sont offertes à partir de niveaux débutants, mais surtout comme cours de soutien où les principaux inscrits sont des collégiens et lycéens. Nous pouvons citer, entre autres, des entreprises comme *Inilingua*, *Educasystem*, *Academia*, etc.

- L'enseignement public

Dans cette partie, on fournira tout d'abord une présentation générale de l'organisation du système éducatif, en particulier de l'enseignement des langues, pour finalement aboutir à l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte de nos recherches: les lycées et les Écoles officielles de Langues.



Pour commencer, il est important de comprendre qu'en Espagne, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères peut être effectué d'une part dans l'enseignement dit *Général* (écoles maternelles, éducation primaire, secondaire et supérieure, formation professionnelle...), d'autre part dans l'enseignement dit de *Régime Spécial* (Écoles Officielles de Langues, Conservatoires de musique...). L'éducation dans l'enseignement *Général* est obligatoire de 4 à 16 ans et gratuite, contrairement à l'Enseignement de *Régime Spécial* auquel on accède grâce à une inscription payante.

Ces deux contextes d'éducation sont régis par les mêmes lois : *la Ley Orgánica de Educación* et les *Reales Decretos*<sup>17</sup> qui constituent les lois actuelles d'éducation. Ces lois ont toujours été l'objet de nombreuses réformes surtout au cours des dernières années<sup>18</sup>. L'éducation publique actuelle est basée sur la *Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité Educative* (LOMCE), qui reprend les aspects principaux de la précédente et dont les principales innovations sont, entre autres, le prestige donné aux études de formation professionnelle, et la consolidation de la gratuité dans l'enseignement pour les élèves âgés de 3 à 6 ans.

En ce qui concerne notre domaine, on peut souligner que cette loi favorise l'enseignement des langues étrangères, donnant la priorité à l'anglais : l'anglais est généralement la première et unique langue étrangère obligatoire enseignée dans les établissements scolaires publics ; l'apprentissage de cette langue est optionnel jusqu'à l'âge de 8 ans et obligatoire ensuite. Même si l'apprenant décide d'arrêter les études après 16 ans, c'est-à-dire, à la fin des études obligatoires, la maîtrise de l'anglais sera une priorité pour accéder au monde professionnel. En revanche, le français est proposé comme deuxième langue étrangère seulement à partir de 12 ans ; il fait partie du groupe de matières à titre optionnel, tels que la musique, la religion ou le soutien scolaire. Étant donné qu'ils doivent s'inscrire seulement à l'une de ces matières, peu d'apprenants choisissent le FLE. Selon les statistiques fournies par le ministère de l'Éducation espagnol, on peut constater que seulement 39,7% des apprenants suivant des études en E.S.O (Éducation Secondaire Obligatoire) pendant l'année scolaire 2009-2010 ont choisi la langue française comme matière à option<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> L'équivalent des *arrêtés ministériels* français.

<sup>18</sup> Loi Générale d'Éducation (LGE) en 1970, Loi Organique Générale du Système Éducatif (LOGSE) EN 1990, Loi Organique d'Éducation (LOE) en 2006. Et, encore plus récemment, la Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité Educative (LOMCE), en 2013.

<sup>19</sup> Statistiques du Ministère de l'Éducation en Espagne : <http://www.mecd.gob.es>

En résumé, on peut dire que les changements les plus importants au sujet des langues étrangères en Espagne au cours des dernières années, sont, d'une part, la possibilité de choisir l'anglais à partir de 5 ans ainsi que l'obligation d'étudier cette langue à partir de l'âge de 8 ans. D'autre part, il est devenu obligatoire pour tous les établissements éducatifs d'offrir le français comme matière à option<sup>20</sup> : la langue française est actuellement offerte presque toujours sur cette modalité, si bien que les apprenants tendent à choisir d'autres matières considérées plus faciles.

## 2. Recherche-action

Suite à différentes expériences et études lors d'un stage à l'Alliance Française de Macao, en Chine, nous avons observé, en général, une importante absence de connaissances culturelles en cours de FLE, ce qui nous a fait réfléchir à la possibilité de trouver cette même absence culturelle dans les cours de FLE en Espagne et, le cas échéant, sur l'éventuelle influence que cela pourrait avoir dans le manque de motivation des apprenants. De retour en Espagne, nous avons donc effectué de nouvelles enquêtes auprès du public hispanophone. L'objectif de cette partie est la description de ces recherches : en premier lieu, nous présenterons le contexte éducatif où les différentes enquêtes ont été mises en place ; puis, on se concentrera sur les types d'études effectuées ainsi que le public étudié; finalement, on analysera les résultats obtenus lors de chaque enquête et les conclusions tirées de ces expériences.

### 2.1 Cadre : lycée d'Alcalá la Real.

Les différents travaux de recherche ont été principalement mis en place dans la région de l'Andalousie, au sud de l'Espagne, dans un lycée de la ville d'Alcalá la Real. Dans ce chapitre on présentera quelques informations sur ce contexte éducatif : tout d'abord, on se concentrera sur la ville, ensuite, on fournira quelques données sur le lycée, enfin nous nous concentrerons sur les profils des personnes enquêtées.

#### a) La ville

---

<sup>20</sup> Il est essentiel, afin de mieux comprendre les recherches qui seront décrites dans les prochains chapitres, de souligner que dans les premières lois éducatives la langue la plus étudiée était le français, qui a été obligatoire, puis au fur et à mesure que l'anglais s'est imposé, le français a perdu son importance au point de ne plus être proposé dans les établissements. Il est réapparu après les nouvelles réformes éducatives, mais seulement comme matière optionnelle.

Avant de commencer, nous souhaitons signaler que les recherches que nous présenterons ici ont été effectuées dans une petite ville qui s'appelle Alcalá la Real<sup>21</sup>.



Cette commune se trouve dans la province espagnole de Jaén, en Andalousie ; elle est située à l'extrémité sud occidentale de la province, et constituait une des places fortes importantes de la frontière du royaume nasride<sup>22</sup>.

Cette ville est peuplée de nos jours d'environ 30000 habitants et constitue l'une des principales villes de la

province, grâce aux productions agricoles (oléiculture notamment) et au tourisme. Alcalá est limitrophe des provinces de Cordoue et de Grenade, elle se situe à 55 km de Grenade et à 110km de Cordoue<sup>23</sup>.



#### b) Le terrain de recherche.

Nous avons choisi le lycée où nous avons étudié parce que cela a facilité notre accès à l'établissement et la mise en place de différentes études de recherche auprès des étudiants. Dans ce lycée nous pouvons suivre le premier cycle d'éducation secondaire (1<sup>o</sup> ESO), le deuxième cycle obligatoire de l'éducation secondaire (2<sup>o</sup> ESO), les deux années de *Bachillerato* (Première et Terminale en France) où trois parcours sont offerts: le parcours *Sciences Humaines et Sociales*, le parcours *technologique* et le parcours *scientifique*. Dans ce lycée, il est également possible de faire ce que nous appelons des cycles de formation, ce qui pourrait être l'équivalent d'un BTS en France.



Lycée Alfonso XI, entrée principale.

---

<sup>21</sup> Il s'agit d'un contexte très limité mais nous souhaitons souligner que ce n'est que notre point de départ, et qu'au fur et à mesure que nos recherches s'affirmeront nous envisageons d'élargir nos terrains de travail. En revanche, et grâce à nos différents retours avec des autres enseignants vivant dans des contextes similaires, nous savons que, tant dans notre région que dans la plupart des autres communautés autonomes, la situation est très similaire et en conséquence, les études que nous allons mener ici pourraient être mises en relation avec celles des régions voisines.

<sup>22</sup> Pedro Cano Ávila, *Alcalá la Real en los autores musulmanes*, Jaén, Diputación Provincial de Jaén, 1990.

<sup>23</sup> Voir : <http://www.alcalalareal.net/>

En ce qui concerne notre thématique, l'enseignement des langues, la première langue étrangère obligatoire est l'anglais. Les élèves ont déjà étudié l'anglais au collège depuis l'âge de six ans et continuent à le faire au lycée jusqu'à la fin de leurs études. Le français est une matière à option proposée à partir de 1<sup>o</sup> ESO (12 ans) parmi d'autres matières comme la musique, le soutien aux mathématiques, la technologie ou la religion. Si nous analysons les inscriptions depuis quelques années, nous pourrions constater que la demande de français diminue de plus en plus<sup>24</sup>. Nous pourrions émettre l'hypothèse que les élèves qui choisissent le français sont presque toujours des apprenants ayant l'intention de faire des études supérieures où la connaissance de plusieurs langues étrangères est indispensable, comme par exemple des études de Traduction et Interprétariat ou des études en Tourisme. Cependant, les inscriptions restent minoritaires, et dans la plupart des cas ces élèves finissent par abandonner la matière au cours des années suivantes.

### c) Public

L'objectif de cette partie est de présenter brièvement les différents groupes de personnes sur lesquels ont porté les travaux de recherche : on se concentrera d'abord sur les apprenants, puis sur les enseignants.

En premier lieu, nous avons focalisé nos études sur les apprenants ; afin d'avoir différentes visions de l'enseignement du français langue étrangère, deux types d'élèves ont été interviewés: tout d'abord des anciens apprenants, puis des élèves qui étudient de nos jours le français au lycée décrit précédemment (désormais appelé L). Le groupe d'apprenants qui a collaboré avec nous pourrait alors être divisé en trois sous-groupes : d'une part 30 anciens apprenants de 37 à 51 ans ayant étudié le français sous la *Loi d'éducation générale* ; il s'agit d'une période où pour la première fois une langue étrangère était étudiée ; c'est également une époque où le français était très à la mode car un important pourcentage de citoyens partait en France à la recherche de travail ; ce groupe sera désormais nommé groupe A. Puis, 30 anciens élèves de 23 à 29 ans ont été interviewés, ce sont des apprenants ayant vécu la transition entre l'*EGB* et la *LOGSE* où le français commençait à entrer en concurrence avec l'anglais (groupe B).

---

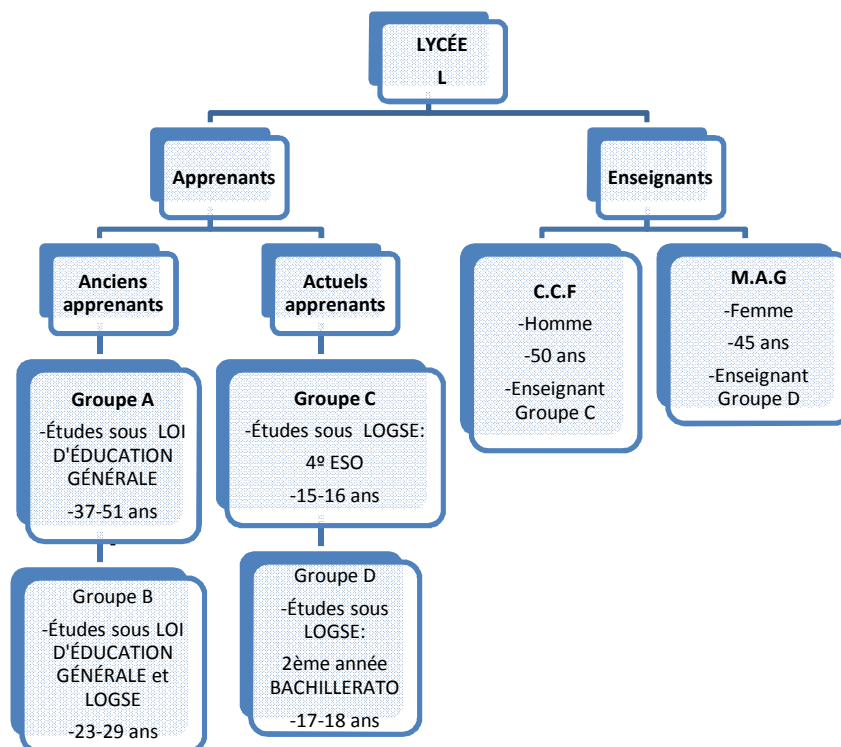
<sup>24</sup> Liste d'inscriptions fournies par le responsable administratif du lycée en 2009 et 2010.



D'autre part, nous avons enquêté auprès de jeunes qui étudient le français actuellement au lycée L : 28 apprenants de 16 à 18 ans qui ont suivi des études sous la loi *LOGSE* ; pour ces élèves l'anglais est généralement la première langue apprise. Afin de contraster les visions de plusieurs profils d'élèves inscrits au même niveau de français, nous avons opté pour travailler au sein de deux groupes de niveau A2-B1 d'âges différents n'ayant pas le même professeur. Les quinze lycéens plus jeunes ont 15 et 16 ans, sont en 4<sup>ème</sup> année d'éducation secondaire obligatoire (groupe C) ; ensuite, les treize autres élèves ont 17 et 18 ans et sont en deuxième année de *Bachillerato* qui est la dernière année d'études au lycée (groupe D).

En second lieu, nos travaux de recherche ont porté sur les enseignants ; nous avons interviewé les deux professeurs de français responsables des cours précédents. D'un côté, l'enseignant de français de 4<sup>ème</sup> d'Éducation Secondaire : c'est un homme de 50 ans dont les initiales correspondent à C.C.F ; il est professeur des écoles mais une fois la loi de *LOGSE* approuvée, il a aussi été affecté à certains cours d'Éducation Secondaire Obligatoire pour enseigner quelques matières dont la langue française. En ce qui concerne l'enseignant du 2<sup>o</sup>*Bachillerato*, on peut dire qu'il s'agit d'une dame de 45 ans dont les initiales correspondent à M.A.G : c'est un enseignant non titulaire qui travaille dans ce lycée comme professeur intérimaire depuis 2 ans.

Tout cela apparait résumé dans le schéma suivant :



## 2.2 Études

Nous avons mis en œuvre différents types d'études de recherche qui seront décrits dans ce chapitre : premièrement, on se centrera sur les interviews et les tests effectués afin de connaître les représentations que les apprenants ont de la France et des Français ainsi que leurs idées concernant la civilisation et la culture française ; puis, nous nous concentrerons sur la méthodologie d'enseignement-apprentissage développé en cours ; ensuite, nous analyserons les manuels d'enseignement du FLE actuellement utilisés au lycée. Suivra la description d'une pratique de classe mise en place autour des groupes d'apprenants inscrits en français actuellement au lycée. Pour finir, on commentera les différentes conclusions auxquelles les diverses enquêtes décrites ici ont abouti.

Voici un tableau synthétisant les diverses études mises en place :

ÉTUDES	Public/Objet d'étude	Objectif	Type	Moyen	Forme
<b>1. « La France et les Français »</b>	Apprenants	Connaître les représentations de la France et des Français	Interviews	Oral	3 questions
<b>2. « Vous avez dit Français ? »</b>			Tests	Écrit	15 questions
<b>3. « Comment apprenez-vous ? »</b>		Découvrir la méthodologie d'apprentissage	Interviews	Oral	3 questions
<b>4. « Comment transmettez-vous ? »</b>	Enseignants	Connaître la méthodologie d'enseignement		Oral	5 questions
<b>5. Analyse des manuels de FLE</b>	Manuel de FLE <i>Rond Point</i> 1 et 2	Analyser de manière générale le manuel <i>Rond Point</i> , et focaliser sur la compétence culturelle.	Grille d'évaluation inspirée de Javier Suso López	Écrit	Grille
<b>6. « L'Amour dans tous ses états »</b>	Apprenants Groupe D	Tester l'insertion des cours autobiographiques en cours de FLE.	Pratiques de classe	Oral et écrit	Documents iconiques et extrait de <i>L'Amant</i> de Marguerite Yourcenar

### a) Représentations de la France et des Français

Souhaitant découvrir les représentations que les apprenants ont sur la notion de France et des Français, nous avons interviewé les différents profils d'élèves décrits dans le chapitre précédent ; les questions posées ont été les suivantes :

1-À quoi associez-vous le mot Français ?

2-Quelle est l'image que vous avez des Français ?

3-Que connaissez-vous de la France ?

Les réponses n'ont pas été très variées : tout d'abord, nous pouvons dire, en général, que les apprenants de tous les groupes interrogés associent le mot *français* au luxe, à un pays où la vie est très chère et où il y a beaucoup de gens africains ; le groupe A associe surtout la France aux vendanges et à un pays où ils sont partis travailler.

Ensuite, la quasi-totalité des élèves interrogés considère les Français très bourgeois, antipathiques et froids, alors qu'une minorité des groupes les décrit comme romantiques et séducteurs. La plupart des apprenants pensent que les Français n'aiment pas les Espagnols, seul le groupe C semble ne pas avoir cette image.

Enfin, en ce qui concerne le pays, la Tour Eiffel et la gastronomie sont les sujets les plus évoqués pour décrire la France; seule la majorité des élèves du groupe A et quelques apprenants du groupe B ont cité des événements historiques pour décrire ce que le pays français leur suggérait.

Voici un tableau récapitulatif afin de synthétiser la majorité des réponses reçues :

Questions	Groupe A	B	C-D
1	Littérature (Proust, Sartre, Beauvoir...) Art(Impressionnisme) Travail(Vendanges)	Tourisme (Tour Eiffel, Musée du Louvre)	Luxe: Grandes marques (Dior, Chanel)
2	Cultivés Grévistes	Chauvinistes Froids	Bourgeois Antipathiques
3	Mai 68 Régime de Vichy Révolution Française Napoléon	Tourisme (Tour Eiffel) Gastronomie (Fromage, croissants) Révolution Française Napoléon	Tourisme : Tour Eiffel Musée du Louvre

Ainsi, et du moins concernant le public ciblé, ces personnes ont une image assez négative du français et associent la France à des stéréotypes, concrètement à des

monuments et à la gastronomie. Il nous a semblé curieux de voir que ce sont les apprenants du groupe A et quelques élèves du groupe B qui ont fourni des réponses associées à l'histoire et à la culture du pays. Par exemple, la plupart d'anciens étudiants du groupe A nous ont dit qu'ils associaient la France aux écrivains et artistes comme Proust, Simone de Beauvoir, ou Monet ; de même, ils ont évoqué des événements historiques comme *Mai 68* ou le régime de Vichy. En revanche, si nous analysons les réponses obtenues de la part du groupe C, c'est-à-dire, les apprenants qui étudient actuellement le français, on constate qu'ils associent généralement la France à des stéréotypes, ils ne mentionnent d'ailleurs aucune information référant à l'histoire ou à la culture française.

#### b) Tests : culture et civilisation

Afin d'approfondir les conclusions générales obtenues lors des interviews précédentes, on a voulu distribuer un test aux apprenants ; les 15 questions portent sur des aspects de la culture et de la civilisation française.

Questionnaire : « Vous avez dit "français?" »

1. *Pourquoi apprenez-vous le français ?*
2. *Quelle est la première image à laquelle vous associez la France ?*
3. *Choisissez 2 adjectifs pour décrire les Français*
4. *Comment imaginez-vous la journée d'un Français?*  
*(horaires, habitudes, nourriture, ...)*
5. *Aimeriez-vous aller vivre en France ? Pourquoi ?*
6. *Citez 3 villes françaises*
7. *Connaissez- vous des fêtes en France ?*
8. *Connaissez-vous un/e chanteur/chanteuse francophone ?*
9. *Connaissez- vous un peintre français ?*
10. *Connaissez-vous un écrivain français ?*
11. *Un personnage politique ?*
12. *Un événement historique ?*
13. *Connaissez-vous le nom des chaînes françaises de télévision ?*
14. *Le nom d'un film français ?*
15. *Dites les noms des pays où on parle le français.*

Selon les différentes réponses reçues, nous pouvons observer que d'un côté, les connaissances que la majorité des élèves du groupe B et C ont sur la France, les Français et la langue française se limitent dans la plupart des cas à des stéréotypes. Leurs notions culturelles sont pratiquement absentes. Par exemple, presque aucun apprenant de ces groupes n'a su donner des réponses concernant des artistes ou écrivains français. D'un autre côté, au contraire, la quasi-totalité des élèves du groupe A a donné des réponses beaucoup plus variées ; leurs connaissances sur les Français, leur histoire et leur culture sont beaucoup plus larges. Nous pouvons observer cela spécialement dans les interrogations qui réfèrent à l'histoire, les artistes, les écrivains ou les pays francophones français.<sup>25</sup>

Voici un tableau récapitulatif afin de synthétiser la majorité des réponses reçues :

Questions	Groupe A	B	C-D
1	Travail, Plaisir	Facile, Études supérieures	Par obligation, Facile
2	Grands écrivains (Hugo, Proust) Musiciens (Gainsbourg, La môme)	Paysages Littérature	la Tour Eiffel, luxe, emblèmes (le coq ou drapeau tricolore).
3	Chauvinistes Cultivés Sérieux	Romantiques Froids	Bourgeois et antipathiques
4	Beaucoup de grèves Fondue Raclette Crêpes Ratatouille	Repas plus tôt Croissants Fromage	Lever tôt Coucher tôt Fromage Croissants
5	Oui : Intéressant, vie culturelle enrichissante Paysages	Oui : Paysages et belles régions	Non : mauvaise météo et vie chère
6	Paris, Toulouse, Lyon, Bordeaux, Marseille	Paris, Lyon	Paris
7	La fête Nationale	La fête de la Musique	0
8	Gainsbourg, Aznavour, ...	Céline Dion	Alyzée
9	Jacques Louis David, Manet, Monet, Matisse,	Monet	0
10	Victor Hugo, Marcel Proust, Marguerite Yourcenar,	0	0
11	Pompidou, Chirac,	Chirac	Sarkozy
12	Les Rois de France Révolution Française, L'Empire de Napoléon,	Révolution Française	Révolution Française

<sup>25</sup> Ces résultats nous ont semblé très curieux car, malgré le fait d'être en Espagne, nous avons eu la même impression que lorsque nous habitons en Chine : La France, malgré sa proximité, reste un pays très éloigné pour les élèves espagnols, ou du moins pour les étudiants habitant dans une région comme l'Andalousie. Nous sommes néanmoins conscients que ces études ont été réalisées dans un petit lycée, et dans une petite ville et nous imaginons que dans d'autres villes avec plus d'étudiants et de ressources les résultats pourraient varier. Mais cela peut refléter la réalité d'autres lycées dans d'autres villes de ce genre où le français ne présente pas d'intérêt particulier.

	Le régime de Vichy Mai 68		
13	TF 1 Arte	0	0
14	À bout de souffle	Amélie	Amélie
15	Canada Belgique Suisse DOM-TOM	Belgique Suisse	France,

c) Méthodologie d'apprentissage du français : *Comment apprenez-vous ?*

En vue de mieux comprendre les raisons de ce manque de connaissances culturelles de la part des derniers groupes, ou d'avoir au moins quelques pistes par rapport aux sources de cette problématique, nous avons voulu concentrer nos interviews sur la méthodologie utilisée en cours de français langue étrangère. Tout d'abord, on a enquêté sur les apprenants et anciens apprenants, puis sur les enseignants, notre objectif étant de connaître la méthodologie de travail utilisée en cours et comparer les réponses des apprenants avec celles des enseignants. Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats obtenus de la part des apprenants, puis de la part des enseignants.

Les questions posées aux élèves ont été les suivantes :

1- *Avec quel(s) manuel(s) avez-vous appris le français ?*

2- *Quelles étaient les démarches que votre/ vo(s) professeur(s) suivai(en)t en cours de langue française ?*

3- *Quelle place avait la compétence culturelle dans vos cours de français ?*

Pour commencer, les apprenants du Groupe A nous ont expliqué qu'ils ont commencé à apprendre le français à partir de l'âge de 12 ans. Concernant les manuels, ces élèves nous ont dit que pendant leurs premières années d'apprentissage il n'y avait pas de manuel ; les exercices de traduction étaient les principales activités effectuées en cours. Plus tard, ils ont commencé à utiliser le manuel *Ici la France* qui leur a servi jusqu'à la fin de leurs études ; ces apprenants ont également ajouté qu'ils apprenaient beaucoup d'aspects de civilisation et d'histoire alors qu'on ne parlait jamais français en cours. En ce qui concerne les écrivains français, nous avons appris que les élèves de ce groupe travaillaient généralement autour des textes comme des extraits de François-René de Chateaubriand, de Jean-Paul Sartre, de Simone de Beauvoir, de Patrick Modiano, de Georges Perec...

En second lieu, concernant le groupe B, les étudiants nous ont dit qu'ils ont appris le français avec les manuels *Rythmes Jeunes* et *Café Crème*. Généralement, les exercices faits en cours étaient liés au manuel : la plupart du temps, ils écoutaient les dialogues du manuel en cours, et ensuite ils devaient faire des exercices pour les corriger ensemble. De plus, ces apprenants ont ajouté que les différents professeurs travaillaient sur la culture seulement quand il y avait des références dans le manuel et qu'il s'agissait dans la plupart des cas des aspects de civilisation tels que la vie quotidienne ou la gastronomie. Ces professeurs complétaient aussi de temps en temps le manuel avec des documents extérieurs tels que poèmes et chansons et plus concrètement des poèmes de Jacques Prévert et des chansons de Céline Dion.

Pour finir, les apprenants du Groupe C ont dit qu'ils suivent la plupart du temps le manuel : par exemple, ils lisent et écoutent ses dialogues et font ensuite les exercices pour les corriger de manière collective. En ce qui concerne la culture, nous avons appris qu'ils se concentrent surtout sur la gastronomie et les villes de France ; quelquefois, ils doivent également chercher des informations sur une ville ou une région afin de préparer des projets pédagogiques en fin de chaque unité didactique.

Voici un tableau qui pourrait résumer les réponses reçues :

	<b>Manuel(s) utilisés</b>	<b>Méthodologie d'enseignement</b>	<b>Aspects culturels traités en cours</b>
<b>A</b>	<i>-Ici la France</i>	-Exercices de grammaire -Traductions	-Littérature -Médias -Vie quotidienne
<b>B</b>	<i>-Rythmes jeunes</i> <i>-Café Crème</i>	-Exercices de grammaire	Vie quotidienne -Littérature -Gastronomie
<b>C</b>	<i>-Rond Point</i>	-Exercices de grammaire -Oral	Tourisme -Gastronomie -Vie quotidienne

D'un autre côté, et afin d'avoir aussi la vision des enseignants, nous avons interviewé les deux responsables des cours enquêtés. Nous souhaitions connaître la méthodologie d'enseignement que ces professeurs utilisaient pour contraster leurs réponses avec celles des apprenants. De cette sorte, nous pourrions formuler des hypothèses pour justifier le manque de culture constaté en cours, et qui serait peut être l'une des causes de la démotivation du départ. Voici les questions que nous leur avons posées :

### Questions :

- 1- *Quel est votre principal outil en classe ?*
- 2- *Quelle importance a la dimension culturelle et artistique dans vos cours ?*
- 3- *Quels aspects culturels travaillez-vous en cours ? Comment les exploitez-vous ?*
- 4- *Abordez-vous d'autres points culturels ? Lesquels ? Et comment ? (chansons, films, journaux, photos papiers, photos numériques etc. ?*
- 5- *Travaillez-vous avec des textes littéraires ou faites-vous allusion à des écrivains en cours ?*

Nous sommes arrivée à plusieurs conclusions selon les réponses obtenues de la part des enseignants : tout d'abord, les deux professeurs emploient le manuel comme principal outil d'enseignement. Ensuite, la dimension culturelle est importante, mais la priorité est donnée à la communication et à la linguistique, en particulier à la grammaire. Les principaux aspects culturels travaillés en cours sont les notions présentées dans les manuels correspondant généralement au tourisme : la gastronomie, les régions de France... Ces thèmes culturels se retrouvent souvent dans les dialogues, les exercices, etc. En conséquence, quand les enseignants apportent du matériel extérieur en cours (photos ou posters des villes et régions françaises) –ce qui n'arrive pas souvent– c'est autour de ces thèmes.

Pour finir, nous avons aussi appris que ces enseignants ne travaillent jamais avec des textes littéraires, car selon eux, le principal outil d'enseignement est la méthode de FLE. Ces méthodes ne présentent pas de textes ni d'allusions à la littérature, donc il leur semble préférable de se concentrer sur les sujets proposés dans les manuels.

Les enseignants se servent donc des manuels scolaires comme support principal dans leur cours, par conséquent, malgré toutes les carences et limites que ces sources didactiques peuvent présenter, ces manuels constituent le noyau de l'enseignement-apprentissage ; comme résultat, les aspects culturels les plus travaillés sont ceux déterminés par le livre, c'est-à-dire le tourisme et la vie quotidienne entre autres ; la *culture savante* est alors pratiquement absente en cours, car les enseignants mettent en priorité les compétences de communication et de linguistique, étant donné qu'elles sont développées par les méthodes. Nous avons tenté de synthétiser les conclusions obtenues dans le tableau ci-dessous :



Questions	Enseignant A	Enseignant B
1	Manuel	Manuel
2	Objectifs linguistiques, grammaire et vocabulaire, puis communication	Grammaire et Vocabulaire
3	Méthode : Gastronomie, Tourisme	Méthode : Régions de France, dates importantes, fêtes
4	Photos en relation avec le manuel (photos de France)	Non
5	Non sauf si méthode	Non

#### d) Analyse des manuels

Étant donné que les manuels de FLE semblent constituer le principal outil d'enseignement-apprentissage en cours, nous avons également réalisé des enquêtes sur ces méthodes didactiques : premièrement, nous nous sommes questionnée sur l'origine des choix des manuels en cours, puis nous proposons une analyse des principaux manuels.

Nous avons d'abord interviewé les enseignants responsables des cours au lycée L ainsi qu'une vingtaine de professeurs provenant d'autres villes andalouses et de différentes régions de l'Espagne<sup>26</sup> : l'objectif était de connaître les raisons justifiant la sélection des manuels de FLE pour chaque niveau. Grâce aux différentes réponses et informations fournies, nous avons appris qu'il n'y a pas de manuel imposé par l'établissement, ce sont les enseignants qui décident de travailler avec un manuel concret. Dans la majorité des cas, ce choix a lieu parce que le fait d'avoir un manuel guide les enseignants et facilite leur travail. Puis, pour saisir la méthode, ceux-ci sont convoqués dans une réunion organisée par le chef du département de FLE, afin d'établir le choix d'une certaine méthode. Les questions pour effectuer cette sélection sont généralement les suivantes : *le manuel pourrait-il attirer l'attention de l'apprenant ? Est-ce qu'il répond bien aux théories actuelles ? Les contenus sont-ils accessibles à un public de cet âge ?*

Une fois le manuel choisi, celui-ci sera utilisé pendant 4 années. En cas de difficultés, les enseignants pourront demander un changement de livre en justifiant de

<sup>26</sup> Ces enquêtes ont été effectuées par mail grâce aux adresses de courriel électronique d'enseignants espagnols fournies par la *Fédération Espagnole d'Associations de Professeurs de Français (FEAP)* : <http://www.feapf.es/default.aspx>.

leurs raisons auprès des membres de la Direction et du *Consejo escolar* (Conseil scolaire) qui est composé des parents d'élèves.

Pour bien choisir la méthode, les professeurs demandent des échantillons aux maisons d'édition, ou bien ce sont les éditeurs qui viennent directement à l'établissement pour présenter les nouvelles publications. Normalement, selon l'avis des professeurs, les manuels qui attirent le plus les enseignants sont les dernières parutions, celles qui répondent à l'*approche* dite *actionnelle* et surtout celles qui présentent la possibilité de travailler avec des tableaux interactifs<sup>27</sup>.

Afin d'avoir un regard plus analytique des manuels utilisés de nos jours en cours de FLE, on va proposer une analyse des livres utilisés le plus fréquemment par les enseignants en Espagne.

Suite aux enquêtes effectuées au sein de diverses institutions en plus du lycée L, nous avons constaté que le manuel d'enseignement le plus utilisé de nos jours en cours de FLE, que ce soit aux lycées ou dans les *Écoles Officielles de Langues*, c'est le livre *Rond Point* 1<sup>28</sup> et 2<sup>29</sup>. Nous avons donc analysé ce manuel ; pour cela, nous nous sommes inspirés d'une grille d'évaluation proposée par Javier Suso, professeur à l'Université de Grenade<sup>30</sup>. D'abord, on présentera les caractéristiques formelles décrivant de manière générale ce manuel, ensuite on analysera plus en détail la compétence culturelle, la *culture savante* et les approches suggérées pour travailler les documents littéraires. Voici un tableau synthétisant l'analyse du manuel *Rond Point* :

<b>1. Fiche signalétique</b>	Titre : Rond Point 1 ; Rond Point 2
	Auteur(s) : J. Labascoule, C. Lause ; C.Flumian, J.Labasocule.
	Éditeur C. PUG (Grenoble) pour Difusion (Barcelone)
	Date(s) de parution : 2004 Type : Active (les étudiants apprennent par l'action) Communicationnelle (la communication entre apprenants et enseignant s'établit au sein de l'action)
<b>2. Descriptif du matériel didactique</b>	Pour l'apprenant: 2 livres de l'élève (niveaux 1 et 2) chacun accompagné d'un CD : 1 livre + 1 CD 2 cahiers d'exercices (1 par niveau) 1 cahier + 1 CD
	Pour l'enseignant : 2 guides pédagogiques (niveaux 1 et 2)
	Matériel collectif : Site <a href="http://www.difusion.com/catalogos/44/rond-point.html">http://www.difusion.com/catalogos/44/rond-point.html</a>

<sup>27</sup> Il est intéressant de noter ici les témoignages de plusieurs professeurs qui nous ont avoué que très souvent le choix d'une méthode dépendait spécialement d'être plus ou moins « à la mode », c'est-à-dire, de suivre plus ou moins l'*approche actionnelle* et le monde interactif. En revanche, très souvent les lycées ou ces choix sont faits ne sont pas encore suffisamment équipés pour mettre en place les différentes activités proposés dans le livre, ce qui implique forcément un échec de ce manuel et, en conséquence, une démotivation de la part de l'apprenant.

<sup>28</sup> Josiane Labascoule, Christian Lause, *Rond Point 1*, PUG, Grenoble, 2004.

<sup>29</sup> Catherine Flumian, Josiane Labascoule, *Rond Point 2*, PUG, Grenoble, 2008.

<sup>30</sup> Grille d'analyse des manuels : <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>

		Niveaux 1 et 2
<b>3. Public visé</b>		-Rond Point 1 : Grands adolescents et adultes débutants, de niveau A1A2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Préparation au DELF A1 et A2 -Rond Point 2 : Grands adolescents et adultes intermédiaires, de niveau B1 du CECR. Préparation au DELF A2 et B1
<b>4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuels</li> </ul> -Chaque niveau : 9 unités -Chaque unité : 5 doubles pages aboutissant dans un tâche finale. -Schéma de construction : Pages « ancrage », Pages « en contexte », Pages « formes et ressources », Pages « tâche ciblée », Pages « regards croisés » -un mémento grammatical, à la fin de chaque manuel, reprend les règles de grammaire de chaque unité. -3 pages de bilan toutes les 3 unités en lien avec le CECR et le DELF <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cahier d'exercices :</li> </ul> des exercices grammaticaux des exercices de phonétique des exercices de développement stratégique un entraînement au DELF Une autoévaluation est proposée toutes les 3 unités.
<b>5. Durée et rythme d'apprentissage</b>		Chaque unité est prévue pour une dizaine d'heures d'enseignement apprentissage.
<b>6. Objectifs</b>		-Favoriser une acquisition de la langue qui s'appuie sur des processus de communication basés sur le réel. -Objectifs communicatifs: se présenter, participer à un débat, exprimer son opinion et ses goûts, donner des conseils... - linguistiques et métalinguistiques - culturels (connaissances des habitudes françaises et des traditions)
<b>7. Contenus</b>	<b>Linguistique</b>	-Grammaire : présentée comme un outil nécessaire à la réalisation de la tâche - Phonétique : essentiellement des exercices de discrimination auditive ainsi que quelques exercices de prosodie
	<b>Socio-culturel</b>	-Un dossier culturel par unité (rubrique Regards croisés) -Supports iconographiques, textuels et oraux authentiques + textes explicatifs

Comme il peut être observé dans la grille ci-dessus, *Rond Point* est basé sur l'apprentissage par les tâches, il s'agit donc d'une *méthode actionnelle* et

*communicationnelle*. Chaque niveau de *Rond Point* est divisé en 9 unités centrées sur une tâche ; les unités comprennent 5 doubles pages organisées autour de 5 parties :

-Pages en « ancrage » où les tâches et objectifs sont annoncés et les apprenants sont sensibilisés au thème de l'unité à partir de divers textes et images.

-Pages en « contexte » constituées de diverses activités orales ou écrites centrées sur des documents iconographiques et textuels dits authentiques.

-Dans les pages « formes et ressources » les apprenants sont invités à assimiler les notions grammaticales fondamentales pour accomplir la tâche finale à partir de différents exercices.

-Dans la partie pages « tâche ciblée », la tâche finale à réaliser avec le groupe est présentée.

-Pages « regards croisés » où des aspects culturels sont évoqués à travers quelques supports iconographiques, textuels et oraux dits authentiques.

À la suite de cette analyse générale de la forme du manuel *Rond Point*, nous sommes arrivés à certains constats quant à la structure de ce livre ; d'une part, *Rond Point* présente quelques aspects positifs : il s'agit d'une source de documents écrits et surtout oraux dits *authentiques*. En revanche, *Rond Point* présente aussi des aspects négatifs importants : le seul fil conducteur des nombreux documents qui composent les unités didactiques est l'objectif final de la tâche à accomplir en groupe, mais il n'existe pas en réalité de liaison entre les supports de chaque double page. De plus, ces documents constituent des sources très riches à exploiter non seulement d'un point de vue linguistique, mais surtout culturel, il est donc dommage de ne s'en servir que dans le seul but de la tâche finale.

Par exemple, au moment de revoir les connaissances grammaticales, il serait plus utile de travailler plus profondément les textes écrits et guider les apprenants pour les amener à découvrir des notions de grammaire à partir de ces extraits au lieu de présenter un tableau de grammaire isolé. Ensuite, même s'il est intéressant d'insérer des documents authentiques dans un manuel, il serait plus cohérent de les limiter et focaliser de cette manière les unités sur moins de sources, mais en proposant un travail plus approfondi sur chacun de ces supports. Les différents textes oraux et écrits présentés par le manuel sont d'une extrême richesse alors que l'usage qu'on en fait est très pauvre. Par conséquent, les apprenants se sentent perdus, ne comprennent pas exactement quels sont les objectifs et les connaissances à acquérir de préférence. En outre, il ne faut pas

oublier que bien que les élèves soient capables de bien accomplir la tâche finale comme la recherche d'un colocataire, s'ils n'ont pas en vue de déménager en France, ils trouveront inutile l'apprentissage du français langue étrangère. Il serait donc préférable de contextualiser davantage les documents proposés dans les unités, afin d'aider les élèves à découvrir des aspects culturels pouvant les motiver et approfondir d'autres aspects linguistiques pour leur permettre de parler dans des contextes moins limités.

En second lieu, étant donné qu'en exploitant en détail la compétence culturelle les élèves pourraient être davantage attirés par le FLE, nous allons réfléchir sur le traitement de l'aspect culturel dans le manuel *Rond Point*. Pour commencer, on rappelle que c'est la dernière double page : « regards croisés » qui est consacrée à la culture. Voici un tableau récapitulatif des différents thèmes proposés par chaque unité didactique du niveau 1 et 2 :

Unités	Niveau 1	Niveau 2
1	<i>Le Français dans le monde (p.14-p.15)</i>	<i>Montréal : une ville multiculturelle (p.18-p.19)</i>
2	<i>Les familles (p.24-p.25)</i>	<i>La passion des polars (p. 28-0.29)</i>
3	<i>Carte de France (p.34-p.35)</i>	<i>Théâtre de rue (p.38-p.39)</i>
4	<i>Le temps des Français (p.44-p.55)</i>	<i>Internet sans crainte (p.48-p.49)</i>
5	<i>Bac plus 8 ? (p.54-p.55)</i>	<i>Le travail et ses lois (p.58-p.59)</i>
6	<i>La consommation des Français (p.64-p.65)</i>	<i>BD : un genre pour tous les âges (p.68-p.69)</i>
7	<i>Un repas à la française (p.74-p.75)</i>	<i>Le Bio en Chiffres (p.78-p.79)</i>
8	<i>Bruxelles, vous connaissez ? (p.84-p.85)</i>	<i>Création sous contrôle (p.88-p.89)</i>
9	<i>Vieilles villes, problèmes modernes</i>	<i>Une langue métisse (p.98-p.99)</i>

Comme on peut le constater, en ce qui concerne *Rond Point 1*, les thèmes culturels tournent autour de trois grands axes: la France et la Francophonie, la vie quotidienne et l'éducation. D'un autre côté, pour le niveau 2, on peut observer que les principaux domaines culturels traités se concentrent autour de la Francophonie, de la politique, et, en général, sur des thèmes du CECR qui sont essentiels pour pouvoir réussir les examens DELF et DALF.

Si on regarde de près ces approches de la compétence culturelle dans le manuel *Rond Point*, on observera que le niveau 1 se concentre en grande partie sur la vie quotidienne des Français ; en revanche, non seulement cela n'est pas indispensable pour un public comme le nôtre qui n'envisage pas d'habiter en France, mais surtout, les

réalités de la vie de tous les jours transmises par le manuel correspondent simplement à des stéréotypes : par exemple, les parties du livre focalisant sur le temps, la gastronomie ou la consommation des Français, offrent une vision très limitée de la vie d'un Français. En outre, ce n'est pas le fait de savoir, par exemple, ce que les Français prennent au déjeuner qui va attirer l'attention des apprenants vers la langue française et la France. Par conséquent, il faudrait être beaucoup plus sélectif lorsqu'on choisit les documents pour transmettre les aspects culturels, se concentrer sur des thèmes qui pourraient éventuellement motiver davantage les élèves et, en même temps, leur apporter des aspects linguistiques plus utiles en tenant compte de leur contexte : des apprenants qui n'auront peut-être pas l'occasion de voyager en France et qui, s'ils s'y rendaient, devraient acquérir des connaissances plus pratiques que le vocabulaire nécessaire pour commander des plats dans un restaurant de luxe.

D'autre part, le niveau 2 cède la place aux thèmes d'actualité proposés par le CECR pour préparer les examens officiels, tels que la science, la technologie, la politique... néanmoins, ces domaines ne reflètent presque pas la culture française car ils appartiennent plutôt à l'actualité internationale.

Concernant la *culture savante* qui est l'aspect qui pourrait éveiller le plus l'intérêt des apprenants pour la langue française, si l'on observe le niveau 1, on constate que cette dimension culturelle est complètement absente du manuel. Dans le niveau 2, on fait référence à trois occasions à des écrivains comme Queneau, et à des chanteurs comme Édith Piaf, mais dans tous les cas, la manière de présenter l'information n'est point conceptualisée : il s'agit d'un prétexte pour chercher à faire parler les apprenants, les documents ne sont pas exploités, car l'objectif n'est pas d'approfondir dans le support, mais de demander aux élèves de créer de nouveaux textes. Ces pages n'ont donc pas de vraie utilité culturelle.

Par exemple, dans les « regards croisés » de *Rond Point 2* traitant sur des aspects comme le théâtre de Rue (p.38-p.39), il pourrait être proposé de compléter les informations écrites avec d'autres textes sur certains comédiens, ainsi que quelques extraits de comédies. Par ailleurs, les pages consacrées à la Bande dessinée (p.68-p.69) seraient plus utiles si, en plus d'évoquer le personnage de Cédric, on ajoutait des extraits de cette BD. En résumé, comme c'est le cas dans les exemples que nous venons de citer, bien que dans certains cas l'introduction et la sensibilisation à l'information soient bien présentes, cela devrait être complété par quelques extraits pour illustrer les données fournies.

D'autre part, des extraits sont quelquefois proposés, mais alors c'est le contexte qui est omis ; par conséquent, contrairement aux situations précédentes, l'information n'est pas sensibilisée ou introduite, ce qui rend plus difficile la lecture du texte. Par exemple, dans l'unité 2 de *Rond Point 2* dont les « regards croisés » portent sur les polars, la lecture de quelques extraits de polar est proposée, mais le contexte est complètement absent et il n'y a pas de données qui pourraient faciliter la compréhension du texte et motiver les apprenants, comme la présentation de l'écrivain.

En somme, on considère que les pages « regards croisés » seraient très riches si les documents étaient exploités en profondeur ; pourtant, l'information fournie dans ces pages est étudiée de manière superficielle car l'objectif premier est, en réalité, l'expression orale ou écrite des apprenants. Ce n'est donc pas vraiment la compétence culturelle que l'on cherche à mettre en avant dans ces pages, mais la production.

De même, l'analyse du manuel *Rond Point 1* et 2 qui constitue l'un des supports dont les enseignants se servent très souvent pour enseigner le FLE en Espagne de nos jours<sup>31</sup> nous a permis de constater, d'une part, qu'il n'existe pas vraiment de cohérence parmi les divers documents qui composent le livre. Le seul fil conducteur de ces sources didactiques est la tâche finale de chaque unité ; en revanche, cette tâche est loin d'être utile pour les apprenants de notre pays, et par conséquent, au lieu de les attirer vers l'apprentissage du français langue étrangère, elle les démotive.

D'autre part, la découverte culturelle serait le seul élément capable d'attirer l'attention des élèves vers la langue et la culture françaises. Néanmoins, comme il a été observé, même les pages qui sont censées se focaliser sur la dimension culturelle, poursuivent en réalité un unique objectif : communiquer. Ces livres donnent priorité à l'oral, les textes écrits ont presque disparu pour céder la place à des affiches, à des photographies et à tout ce que nous appelons *documents authentiques*. D'ailleurs, presque la totalité des exercices est orale : les compétences à travailler principalement sont la compréhension et l'expression orales ; les activités écrites restent très secondaires et se résument en général à des dialogues liés aux sujets de la vie quotidienne. En outre, les aspects culturels présentés par ces manuels correspondent soit à des stéréotypes liés au tourisme ou à la vie quotidienne des Français, soit il s'agit des thèmes associés à l'Europe ou aux actualités internationales pour préparer les examens DELF ou DALF (Sciences, Médecine, Technologie...). Pour finir, la culture savante est

---

<sup>31</sup> Même si nous avons cité l'exemple de *Rond Point*, le reste de manuels employés en Espagne suivent plus ou moins le même plan quant aux contenus.

pratiquement absente de ces livres et les quelques allusions aux arts sont généralement décontextualisées et constituent seulement un prétexte pour communiquer et produire.

#### e) Pratiques de classe

Afin de tester la validité de l'enseignement du français à partir de textes autobiographiques dans notre pays, nous avons voulu introduire quelques extraits autobiographiques en cours; nous décrivons ici quelques pratiques de classe mises en place pour exploiter ces textes<sup>32</sup>. Ces expériences ont été effectuées autour des apprenants de deuxième année de *Bachillerato* de niveau A2/B1 de français<sup>33</sup>.

Pour commencer, il est important de préciser que ces exercices ont été réalisés au début de l'année scolaire, au mois de novembre ; les élèves venaient juste de finir le deuxième dossier du manuel *Rond Point 2*. La tâche finale de cette unité didactique est la mise en place d'une enquête de police ; les objectifs linguistiques sont la révision des temps du passé, l'acquisition des adverbes de temps, ainsi que des adjectifs de description physique. Dans le but de revoir et acquérir ces notions, le dossier du livre présente divers documents authentiques oraux et écrits tels que certains extraits de radio ou de presse portant sur des faits divers. Dans la partie « regards croisés », l'aspect culturel présenté est le genre des polars ; cela est transmis au travers de documents de Frédéric Dard,<sup>34</sup> et de Maigret (page 28 et 29 de *Rond Point 2*). On peut observer sur ces pages des images des couvertures de ces romans, quelques informations sur leur contenu ainsi qu'un extrait de Maigret.

Étant donné que nous considérons que le genre autobiographique motive plus les apprenants, nous avons remplacé le travail proposé autour des polars par une exploitation didactique autour de la littérature de l'intime : la tâche finale poursuivie dans notre travail était la même que celle proposée par le dossier du *Rond Point* : décrire des événements et poser des questions sur le passé et au passé. Néanmoins, on a mis en priorité la compétence culturelle, car toutes les démarches proposées ont eu comme principal objectif la découverte culturelle pour aboutir à des cibles communicatives et linguistiques. Notre travail s'est déroulé autour des différents supports : des autoportraits de Picasso, des photographies de Robert Doisneau, un extrait de *L'Amant*

---

<sup>32</sup> La plupart de ces activités avaient déjà été effectuées à Macao, en Chine.

<sup>33</sup> Ces expériences ont été mises en place et sont encore pratiquées avec des apprenants dans d'autres contextes, de différents âges et niveaux, lors de notre expérience en tant qu'auto-entrepreneuse dans les Asturies de 2012 jusqu'à 2014.

<sup>34</sup> Il s'agit de la série de romans policiers *San Antonio*.



de Marguerite Duras et de quelques cartes fabriquées en papier évoquant des souvenirs. Nous nous sommes servie de ces sources pour sensibiliser d'abord les apprenants au genre autobiographique à travers les autoportraits :



35



36



37

Ensuite, même chose pour introduire l'extrait tournant autour de l'amour à travers les photos de Doisneau :



38



39

Troisièmement, les apprenants ont fait des recherches autour de Marguerite Duras, sa vie, son œuvre, l'ouvrage *L'Amant*<sup>40</sup>; plus tard, après la lecture de l'extrait, les apprenants ont reconstruit l'univers évoqué par le texte, ils ont donné leurs impressions à propos de la situation décrite par ces lignes et ils ont également révisé les temps du passé :

*L'homme élégant est descendu de la limousine, il fumait une cigarette anglaise. Il a vu la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il est venu vers elle lentement. C'était visible, il était intimidé. Il ne souriait pas d'abord. Tout d'abord il lui a offert une cigarette. Sa main tremblait. Il y avait cette différence de race, il n'était pas blanc. Alors il lui a dit qu'il croyait rêver. Elle n'a pas répondu. Il lui a dit que c'était extraordinaire de la voir sur ce bac. Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle, c'était très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène<sup>41</sup>.*

Enfin, les élèves ont mis en pratique des notions acquises en se posant des questions et racontant des souvenirs du passé évoqués par les cartes que nous avons fabriquées :

<sup>35</sup> Pablo Picasso (1881-1973), *Autoportrait*, 1901, Paris, musée Picasso.

<sup>36</sup> *Id.*, *Autoportrait*, 1906, Philadelphia, Philadelphia Museum of Art.

<sup>37</sup> *Id.*, *Autoportrait*, 1907, Prague, Národní Gallery.

<sup>38</sup> Robert Doisneau (1912-1944), *Le baiser de l'hôtel de ville*, 1950.

<sup>39</sup> *Id.*, (1912-1944), *Le bouquet de jonquilles*, 1950.

<sup>40</sup> Marguerite Duras, *L'Amant*, Éditions de Minuit, Paris, 1984.

<sup>41</sup> *Id.*, *Ibid*, p.42-p.44.

<b>Votre premier voyage</b>	<b>Des moments avec votre meilleur(e) ami(e).</b>
<b>Vos premières années d'école</b>	<b>Les vacances de Noël</b>

Le manuel nous a ainsi permis de revoir les connaissances acquises et de travailler également la compréhension orale et d'avoir un contact avec les documents authentiques proposés par le dossier du livre.

Le bilan de cette première phase a été assez bon en général : le fait de partager des moments vécus et des sentiments nous a rapprochés. Les apprenants ont été invités à donner leurs impressions à propos de l'extrait et à décrire les souvenirs qu'ils associaient à ce texte ; les résultats ont été très positifs, nous nous sommes étonnée de voir que, contrairement à ce qui avait lieu normalement parmi ce groupe d'apprenants, ils ont participé en cours beaucoup plus que d'habitude. En outre, ils se sont montrés très intéressés par l'ouvrage de Marguerite Yourcenar et ils ont demandé les références du livre pour pouvoir le lire en entier.

### 2.3 Analyse des résultats

Le principal constat observé après ces différentes recherches est le fait que malgré les nombreux progrès qui ont lieu de nos jours, le principal outil d'enseignement reste encore pour ces enseignants le manuel de FLE<sup>42</sup>. Les recherches menées jusqu'ici aboutissent donc à une série de conclusions problématiques qui affectent notre lycée : une réalité qui malgré ses limitations pourrait être prise comme exemple représentatif de tous les autres centres d'enseignement n'étant pas encore suffisamment bien équipés pour travailler dans le monde interactif ; des établissements situés dans une région où le français n'est pas indispensable et où les professeurs ont comme principal outil de travail un manuel choisi en fonction des *modes* didactiques. Par conséquent, cela pourrait influencer de façon négative l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Nous présenterons ici les diverses problématiques tirées de nos recherches :

---

<sup>42</sup> Nous sommes consciente que notre contexte est très limité et ne représente qu'une partie de la réalité, mais cela pourrait être le cas d'autres lycées situés aussi dans une petite ville espagnole, où, pour des raisons économiques ou autres, les nouvelles technologies n'ont pas encore été mises en place et la méthode d'enseignement reste assez traditionnelle. En outre, et afin d'élargir notre vision, nous avons aussi enquêté par mél., auprès d'une trentaine d'enseignants d'autres régions et travaillant dans d'autres contextes plus urbains et, en général, nous avons constaté que presque tous ces professeurs suivent aussi de très près le manuel, et même si les méthodes de FLE ne sont pas les mêmes que celles que nous avons analysées, l'approche est assez similaire. En effet, il s'agit, général, de méthodes répondant à l'approche communicative et actionnelle et dont la structure ne diffère presque pas de celle des manuels dont nous avons parlé ici ; leurs pratiques de classe sont aussi assez semblables à celles des professeurs interviewés au Lycée L.

a) Limitation aux méthodes de FLE

Les manuels de FLE utilisés dans notre lycée et en général dans tous les établissements d'enseignement du français répondent actuellement à *l'approche communicative*<sup>43</sup> et *actionnelle*<sup>44</sup>. Il s'agit des méthodes qui se concentrent surtout sur la compétence communicative et sur des tâches à résoudre pour apprendre à se débrouiller en France mais surtout en Europe.

b) Priorité à l'oral :

Le fonctionnement et la structure de ces manuels est assez similaire : ils se concentrent tous autour de la compétence communicative. D'abord, la plupart des documents sont oraux ainsi que les exercices : même les textes écrits se limitent à des dialogues et à des conversations de la vie quotidienne; puis, les différentes images et affiches ont comme principal but celui de déclencher la communication orale. Enfin, chaque leçon aboutit normalement à un projet communicatif.

c) Interculturel et stéréotypes :

Les méthodes d'enseignement renvoient à deux réalités : d'un côté à l'Europe, d'autre part à des stéréotypes. La plupart des images et dialogues font presque toujours allusion à l'Europe, aux villes et aux monuments européens, à la gastronomie en Europe ainsi qu'à une France très stéréotypée. En général, ces manuels, leurs textes ou les dialogues qui véhiculent les contenus notionnels et grammaticaux de la langue sont accompagnés de dessins qui pourraient cibler un étudiant de n'importe quel pays d'Europe.

d) *Culture savante* limitée.

La culture dite savante a pratiquement disparu et les aspects culturels traités sont surtout des aspects de civilisation qui font allusion à la vie de tous les jours et à la vie en Europe. L'approche culturelle se résume bien souvent dans les méthodes de FLE

---

<sup>43</sup> Voir Dell Hymes, *Vers la compétence de communication*, Hatier, 1984, et surtout Évelyne Bérard, *L'approche communicative*, Paris, CLE INTERNATIONAL, 1992.

<sup>44</sup> Voir Évelyne Rosen, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE international, 2010. Et aussi l'article de Christian Puren : « Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011) », <http://www.christianpuren.com>, mai 2011.

à des stéréotypes ainsi qu'à des représentations figées de la France. Les références à l'histoire, la littérature, les arts sont en général, presque absentes des manuels.

#### e) Manque de culture / manque de motivation

Le principal élément de transmission de la langue française reste encore le manuel de FLE : les enseignants par manque de temps n'apportent pratiquement pas de documents authentiques et se limitent à respecter les thèmes proposés par cet outil didactique. Les thèmes évoqués dans ces méthodes répondent surtout à la vie quotidienne et touristique, ce qui est très positif et utile pour des apprenants qui habitent dans des villes telles que Barcelone ou Madrid où le contact avec le français est très récurrent; en revanche, les apprenants qui se trouvent dans d'autres régions comme l'Andalousie ne vont pas avoir ni le besoin ni la possibilité de parler français souvent, il s'agit donc de contextes éducatifs complètement différents. Mais ces élèves doivent également apprendre à communiquer, à s'adapter à ces nouvelles méthodologies ; c'est pourquoi dans ce contexte les manuels devraient alors être complétés par d'autres documents capables d'éveiller chez l'apprenant la motivation manquante.

Au terme de ces recherches, on émet l'hypothèse que si la culture absente des manuels de FLE était réinsérée à partir d'autres documents, les apprenants pourraient alors se sentir plus attirés par la langue française. Nous considérons que la littérature et, en particulier, le genre autobiographique pourrait apporter une solution à ces différentes problématiques et constituer l'outil idéal pour compléter l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture française dans des contextes plus difficiles comme ceux tout décrits tout au long de cette partie.

### 3. Littérature et FLE

Les différentes études effectuées ont permis d'avancer l'hypothèse que les textes littéraires et surtout les textes autobiographiques pourraient remplir les vides des manuels. Les raisons théoriques sur lesquelles nous nous appuyons seront présentées dans cette partie : premièrement, nous réfléchirons par rapport aux problématiques posées en cours de FLE par l'utilisation du genre littéraire, puis on mettra le point sur les possibles solutions à ces problèmes. Troisièmement, nous analyserons les avantages que la littérature peut apporter à l'enseignement du FLE. Enfin, on s'interrogera sur les

genres littéraires qui pourraient être d'une utilité majeure dans le domaine de l'enseignement.

### 3.1 Justification des textes littéraires en cours de FLE

Dans cette partie, on réfléchira sur les caractéristiques qui font de la littérature une source très riche pour l'enseignement du FLE. En premier lieu, nous réfléchirons sur les possibles difficultés de la littérature : pour commencer, il serait intéressant d'analyser une idée très récurrente non seulement parmi les apprenants, mais aussi, quelques fois, parmi les enseignants : *les textes littéraires sont difficiles*. Quand nous distribuons des textes littéraires à nos élèves ou leur parlons tout simplement de littérature, leur première réaction est toujours le rejet : ils nous diront souvent *je n'aime pas la littérature* et si on leur demande pourquoi ils répondront sûrement *parce que c'est difficile*. Et pourquoi c'est difficile ? Et à cette dernière question, ils ajouteront que *c'est parce qu'il faut faire des commentaires de texte, des exercices de langue et de grammaire, des traductions, des résumés, des productions écrites, etc.*

Il est vrai que les textes littéraires ont toujours été associés aux commentaires de texte. Il s'agit en effet d'un exercice fondamental pour aider les apprenants à apprendre à organiser leur discours, à exprimer leurs idées de façon cohérente ; donc, à acquérir une certaine maturité indispensable à partir d'un âge donné. Cependant, avant de passer à cette activité il est nécessaire de proposer tout un travail sur le contexte du fragment, son auteur, sa période, etc. Il est compréhensible que les apprenants aient une réaction de refus envers un texte littéraire à commenter sans être d'abord passés par une étape de sensibilisation. En somme, la question qui se pose est la suivante : comment surmonter ces difficultés, de quelle manière introduire les documents littéraires dans la classe de français ?

*Apprendre à lire des textes ce sera non pas précipiter (l'apprenant) dans un décodage hâtif et maladroit de significations linguistiques, mais lui apprendre à élaborer ses propres outils de décodage et d'interprétation<sup>45</sup>.*

À partir de cette citation, nous pouvons comprendre que ce n'est pas finalement la littérature qui est difficile, mais l'exploitation que nous faisons d'elle dans la classe

---

<sup>45</sup>Gérard Vigner, *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, 1979, p.167.

de langue étrangère. Depuis toujours, nous nous limitons en général à travailler le message final qui est le texte sans prendre en compte les aspects pragmatiques, l'énonciateur, le destinataire, le contexte de l'énonciateur... Les textes écrits sont aussi des messages, font partie d'une communication et c'est dans cette logique qu'il faut bien les exploiter. Il ne faut pas se limiter aux seuls aspects grammaticaux et aller au-delà des mots, voyager autour d'eux. Par ailleurs, au fur et à mesure que nous avons acquis de l'expérience et grâce aux différentes lectures effectuées, nous avons modifié nos démarches. C'est ainsi qu'un travail qui se limitait initialement à exploiter directement un texte écrit à partir d'exercices de lecture et de conceptualisation a évolué vers l'accès au texte après un grand travail de sensibilisation à l'époque et aux thèmes évoqués dans les différents extraits.

Nous souhaiterions également réfléchir au fait que le genre littéraire semble être en contradiction avec les nouvelles méthodologies. Si nous analysons les méthodes d'enseignement du FLE de nos jours, la littérature y est presque absente. On s'interroge, alors, sur la manière d'exploiter un type de texte qui n'apparaît plus dans les manuels de FLE, alors que ces manuels constituent le principal outil d'enseignement pour le professeur. De même, on se demande comment adapter un fragment littéraire écrit aux méthodologies actuelles de l'approche communicative et actionnelle : comment faire parler de textes littéraires alors qu'ils ont été toujours associés à l'écrit ? Sans doute, l'insertion de textes littéraires en cours semble contradictoire avec les tendances didactiques actuelles ; il y a trop de questions dont les réponses ne sont pas claires. Par conséquent, la plupart des enseignants choisissent de rester fidèles aux manuels de FLE bien qu'ils soient conscients des carences que ces ressources présentent.

Cependant, dans les textes littéraires, l'écrivain appelle souvent le lecteur ; dans la littérature de l'intime en particulier, l'auteur cherche normalement un témoin à qui raconter ses secrets. Il s'agit donc d'un type de littérature où le lecteur se sent engagé, impliqué. On a ainsi le sentiment de participer à une conversation, qui nous invite à réfléchir pour tirer des leçons qui améliorent notre existence. Le *je* de l'auteur se fond avec le nôtre, de sorte que nous nous sentons plus motivés pour continuer à lire, à communiquer avec la personne qui se cache derrière ces lignes. En insérant ces types de textes en cours de FLE, nous nous adapterions aux pédagogies actuelles ; grâce à l'écriture autobiographique, on donnerait aux apprenants l'envie de s'exprimer, d'interagir en cours, de partager leurs sentiments et expériences avec leurs camarades.

D'autre part, *parler de soi : se présenter, présenter quelqu'un, décrire sa famille, parler de ses amis, exprimer ses goûts, raconter des souvenirs*, etc. constituent quelques exemples d'objectifs communicatifs que nous trouverons dans les méthodes d'enseignement du FLE de nos jours ; étant donné que la littérature est un véritable *acte de communication*, il sera alors possible de mettre en accord ce type d'écriture avec les objectifs du manuel déterminés par le CECR. Cela se ferait au travers de textes littéraires, des textes qui renvoient à toute une époque, ce qui permettrait de travailler la culture dans une plus grande dimension et en même temps motiverait les apprenants.

Comme nous l'avons dit, il y a probablement des raisons pour dévaloriser actuellement l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement-apprentissage du FLE, des justifications qui donnent à la littérature une mauvaise réputation et conduisent les enseignants à ne pas utiliser le texte littéraire comme support pédagogique, mettant la littérature au second plan, associée aux anciennes méthodologies didactiques. Pourtant, peut-être que si nous réinsérions la littérature en cours, en l'adaptant aux nouvelles pédagogies, et en considérant le genre littéraire dans sa totalité, sans le limiter à la compréhension écrite ou à des exercices de traduction, l'utilisation de ces textes aurait sans aucun doute des conséquences positives pour l'apprenant.

Nous voudrions, en second lieu, analyser les caractéristiques qui font du texte littéraire un outil didactique idéal pour compléter l'enseignement du FLE. Tout d'abord, nous souhaiterions attirer l'attention sur l'importance que la littérature a comme support pour accéder à la culture de l'autre, il s'agit d'une grande fenêtre ouverte sur un moment, une période, une histoire. L'histoire de quelqu'un, sa vie, ses habitudes et l'Histoire de son époque :

*Elle peut [la littérature] offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné, à un contexte donné. Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur<sup>46</sup>.*

---

<sup>46</sup> M. Boiron, « Les idées pour lire en classe », *Le Français dans le Monde*, n°3/3, Paris, 2012, p.73-p.74.

Si nous aidons nos élèves à voyager jusqu'à ce monde où l'auteur est ancré, en plus d'une fenêtre vers l'autre, l'apprentissage d'une langue sera surtout la découverte de tout un univers. Ainsi, les apprenants s'approprient d'une histoire qu'ils feront la leur et qu'ils compareront avec leur propre histoire, et avec leur monde à eux. Le texte littéraire n'est pas alors simplement une ressource pour travailler la compétence écrite, la grammaire, etc. mais un accès direct au monde d'autrui.

En revanche, comme nous l'avons vu antérieurement, les méthodes de nos jours présentent la langue et la culture à travers des documents tels des formulaires, des articles de presse, des conversations de la vie quotidienne, des extraits d'émissions de radio, bref tout ce qui est connu comme *documents authentiques*. Grâce à ces documents, l'apprenant est en contact avec la langue vivante, actuelle, il s'habitue rapidement à écouter la langue étrangère, à la parler, et à communiquer ; mais, par contre, ces supports renvoient à une partie très minuscule et éphémère de la réalité de l'autre :

*Les documents authentiques, si pleins de vertus pédagogiques par ailleurs, sont particulièrement redoutables par l'une de leurs caractéristiques majeures : ils sont très vite périmés et cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs. Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable<sup>47</sup>.*

Comme Porcher l'explique clairement, ces documents authentiques transmettent seulement un instant d'une durée de validité très limitée. À travers ces supports, les apprenants peuvent avoir accès au monde d'autrui, mais cela est fait à partir d'une petite fenêtre où la réalité perçue ne correspond qu'à une partie très limitée du paysage. Il est clair qu'il est impossible de transmettre un l'univers en entier, mais l'apprenant devrait découvrir une dimension plus large de l'autre culture. Ainsi, il peut être observé dans quelques manuels actuels de FLE que certaines références à de grandes célébrités françaises telles que l'écrivain Raymond Queneau soient rappelées de manière très

---

<sup>47</sup> Louis Porcher, « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 69, Paris, 1997 p. 67.



limitée. Par exemple, on apprécie ces allusions pour démarrer ou finir certaines unités didactiques ou en vue de réviser quelques objectifs communicatifs comme *se présenter* ou *décrire la biographie de quelqu'un*. Ces documents offriront la possibilité aux apprenants de connaître le prénom et quelques données de la vie d'une personne, mais ils oublieront l'essence de son être, de son vécu, et surtout de ces écritures. Par ailleurs, en insérant en cours de langue des fragments de l'auteur cité, les apprenants entreprendront un voyage plus profond dans la période, les idées et les sentiments de la personne.

Autrement dit, si les textes littéraires sont bien utilisés, ils constituent de vraies sources culturelles : accéder à un extrait littéraire aboutira alors dans la découverte de l'océan où ces lignes plongent. Dans ces conditions, l'apprenant sera plus intéressé et motivé que s'il travaillait avec un document présentant un événement donné dans un présent éphémère. L'objectif serait donc de trouver un équilibre entre les documents authentiques des méthodes et les textes littéraires : grâce aux manuels, nous pourrions travailler la compétence communicative et avoir accès à la langue actuelle et vivante ; si l'on rajoute des extraits littéraires en relation avec les contenus thématiques et linguistiques de la méthode, les élèves auront l'occasion de découvrir la culture dans une dimension plus ample et de travailler en même temps les compétences communicatives et linguistiques proposées.

### 3.2 Pourquoi le genre autobiographique ?

Nous nous sommes interrogée longtemps sur les types de textes littéraires à utiliser en cours de FLE ; au cours de nos expériences dans l'enseignement du français on a constaté que les fragments rappelant des souvenirs éveillent l'intérêt des apprenants, notamment, ils donnent plus facilement leur avis sur le texte et participent pour partager leurs expériences associées à l'extrait. De même, ils ont envie de découvrir davantage sur la personne qui se cache derrière ces lignes. Partant de ces faits, nous sommes arrivée à la conclusion que les écritures de l'intime présentent un intérêt particulier pour être exploitées en cours ce type de littérature constituant un support très riche pour être exploité en cours de FLE. L'objectif de ce chapitre sera de présenter les principaux aspects qui font de la littérature autobiographique un outil indispensable pour transmettre la langue et la culture françaises en cours.

Grâce aux pratiques de classe mises en place, on a pu s'apercevoir du fait que dans la plupart des cas, la lecture d'extraits où le narrateur partage ses souvenirs et émotions la dimension sensible des apprenants est suscitée. Leur vécu est alors sollicité et provoque l'envie de participer, d'interagir et de s'exprimer.

Un deuxième aspect à mettre en relief à propos de la littérature de l'intime est le renvoi que ce genre fait au contexte direct de l'auteur. Par exemple, bien que quelquefois les auteurs déguisent la vérité sous certaines références ne correspondant pas exactement à la réalité, le contexte historique, politique et social de l'époque qui encadre leurs personnages se respire toujours. Ainsi, en lisant des textes autobiographiques, les lecteurs plongent dans la société d'une période donnée ; alors, lecture et apprentissage ont lieu parallèlement :

*Bien sûr le lecteur n'a en face de lui qu'un texte, mais le texte renvoie vers le monde, et dans le cas de l'autobiographie, vers le monde tel qu'il a été vécu par le sujet*<sup>48</sup>.

Généralement, les auteurs des textes autobiographiques décrivent des contextes réels, faisant allusion à des moments historiques, artistiques, à des modes, tendances et inquiétudes d'une époque qui a vraiment existé et qui a été vécue par l'auteur même. À travers la lecture de ce genre d'écriture, nous accédons encore plus directement au contexte culturel de cette période. Il s'agit alors d'un outil qui transmet plus facilement la compétence culturelle, si bien que, lors de la lecture d'extraits autobiographiques, les élèves se sentent motivés, car ils savent que l'univers que le narrateur décrit est réel ou quasi réel. Les lieux, certains personnages, bref, les références citées dans le texte correspondent à un vrai monde que l'on peut découvrir par soi-même au-delà des lignes ; par exemple, nous pouvons chercher la discographie d'un chanteur cité dans l'extrait, écouter ses chansons, etc....

Par ailleurs, dans la littérature de l'intime l'attention du lecteur est captée par l'écrivain pour lui confier ses peurs, son vécu et les visions qu'il a de son entourage. Dans ces textes, la situation d'énonciation est donc plus claire. Il y a un *tu* sans qui cette écriture n'existerait pas. Ce *tu* est le lecteur – apprenant :

---

<sup>48</sup> Serge Doubrovsky, « Introduction à la lecture » in Alfred Hornung et Erns Peter Ruhe (éds) *Autobiographie et Avant Garde*, Tübingen, Narr, 1992, p.133.

*L'autobiographie comme forme de l'écriture de soi (à soi) est aussi un acte de communication à travers lequel l'écrivain s'explique et confie au public lecteur ses expériences ayant le souci de (toujours) dire la vérité. Communiquer, c'est prendre dès le commencement en considération non seulement le sérieux de l'acte mais aussi l'horizon d'attente du lecteur<sup>49</sup>.*

Il s'agit d'un type de texte où la communication entre le récepteur et le destinataire est plus directe ; nous considérons que cela faciliterait l'adaptation de ces extraits aux nouvelles pédagogies, car ils répondent surtout à des objectifs communicatifs. Alors, les *écritures du je* contribuent à travailler la compétence orale et pourraient donc être insérées en cours, peut-être plus facilement que d'autres types de textes littéraires.

Dans certains passages autobiographiques, l'auteur s'adresse directement au lecteur : il lui pose des questions, il lui demande d'être attentif à la vie, aux leçons que chaque jour nous offre. L'écrivain essaie de transmettre la sagesse acquise à travers son vécu afin d'aider son témoin à vivre mieux, à savourer les instants de l'existence. Grâce à cela, les apprenants auront l'occasion de réfléchir, de partager leur vision de la vie. En définitive, ils apprendront à donner leur avis ou à exprimer une opinion en français, mais surtout, ils seraient en train de mûrir.

Le retour des textes littéraires en cours de FLE remplirait alors les carences des manuels car ces textes offrent la possibilité d'exploiter la langue écrite ainsi que les compétences culturelles. L'enseignement-apprentissage s'effectuerait donc à partir d'un manuel complété avec des extraits littéraires ; cela entraînerait plus de motivation de la part des apprenants et la possibilité d'acquérir des compétences orales et civilisationnelles parallèlement aux compétences écrites et culturelles.

En outre, il est souvent remarqué qu'il n'y a aucune place dans les manuels de FLE pour insérer les extraits littéraires, surtout aux niveaux A1/A2. Pourtant, l'objectif principal de ces niveaux est de décrire et dans les textes littéraires, en particulier dans les textes autobiographiques, nous observons fréquemment des passages descriptifs qui

---

<sup>49</sup> Magdalena Mancas, « Le retour à soi dans la Nouvelle Autobiographie : sur le rapport entre (auto) hospitalité et mensonge », in Alain Montandon. *De soi à soi. L'écriture comme autohospitalité*, PUBP, 2004, p.109.

rappellent des souvenirs d'enfance. L'objectif de ces textes répondrait alors au but des manuels utilisés en cours, il serait donc possible de trouver un lien entre les deux.

### 3.3 Définition du genre

Tout au long de ce chapitre, on s'interrogera sur les expressions que nous employons fréquemment ici pour nous référer aux écrits personnels : *écritures du je*, *littérature de l'intime*, *textes autobiographiques*... En premier lieu, nous réfléchirons sur l'origine de ce type de littérature et ensuite, on analysera les principaux types et définitions proposés pour décrire ce genre; finalement, on rappellera les principaux débats qui existent de nos jours autour de cette forme littéraire.

#### a) Genèse et autofiction

À partir des *Confessions* de Jean Jacques Rousseau<sup>50</sup>(1782), le récit à la première personne du singulier apparaît et se généralise, donnant lieu à plusieurs formes narratives. Ce sont les raisons pour lesquelles les théoriciens considèrent cet ouvrage comme l'inauguration du genre autobiographique. Disons, en revanche, que tous les types d'écriture de l'intime ne sont pas attribués à cette forme littéraire.

Pour commencer, il est important de rappeler que l'une des définitions, essentielle à nos yeux, dans l'organisation de cette littérature est celle de Jacques et Éliane Lecarme<sup>51</sup> : ils proposent que l'autobiographie est un genre central autour duquel tournent les autres écritures du *je* telles que le curriculum vitae, les mémoires, le journal intime, les chroniques, les notes et les carnets intimes. Selon eux, l'autobiographie est située au centre de différents écrits du *je*. Cette délimitation restera, à partir de ce moment, le centre des préoccupations des théoriciens de la littérature de l'intime ; les auteurs seront nombreux, qui, désormais, essayeront de trouver une définition exacte pour l'autobiographie en vue de la différencier du reste des écritures du moi.

Pour sa part, Georges Gusdorf<sup>52</sup> est le premier à proposer une définition pour ces écritures, qu'il appelle *écritures du moi* dans son ouvrage *Lignes de vie* :

---

<sup>50</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Paris, Classiques Garnier, 2011.

<sup>51</sup> Jacques Lecarme, Éliane Lecarme-Tabone, *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997.

<sup>52</sup> Georges Gusdorf, *Les Écritures du moi, Lignes de vie, tome I*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1991.

*Un usage privé de l'écriture, regroupant tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet d'un texte qu'il écrit*<sup>53</sup>.

La définition de Gusdorf est philosophique, il ne donne pas d'importance à la forme de l'écriture du moi, car, d'après lui, toutes ces écritures relèvent du même concept : l'usage privé du *je* ; la pertinence ne vient pas, alors, du style sous lequel se manifeste un *je*, mais du *je* même.

*L'intérêt majeur se situe dans la manifestation d'humanité rendue possible par les vous que peut emprunter la connaissance de soi*<sup>54</sup>.

Gusdorf trouvait agaçante la question : *qu'est-ce que l'autobiographie ?* Il est certain que le plus important de la littérature de l'intime n'est pas la forme sous laquelle le monde intérieur est exprimé, mais l'intimité même ainsi que l'intention de partager l'introspection avec les lecteurs. Cependant, cette *égo-graphie* pourrait comprendre toute la littérature puisque la définition de *privé* n'y est pas très claire. C'est pour cela que prenant le contre-pied de cette méthode philosophique, certains critiques vont chercher à poser les critères définitoires des écrits autobiographiques, mais cette fois-ci dans une perspective strictement littéraire, structurale.

Dans les années 1970 on assiste à la proposition de deux nouvelles définitions : la première vient de Jean Starobinski, qui pose les conditions générales de l'autobiographie en se référant à ce genre comme *la biographie d'une personne faite par elle-même*<sup>55</sup>. Pour qu'une écriture du *moi* soit considérée comme une autobiographie il est nécessaire qu'il y ait d'abord identité entre le narrateur et le héros du récit ; ensuite, prédominance de la narration sur la description, et, finalement, mise en évidence d'un sens de la vie.

C'est à partir de l'explication de Starobinski que Philippe Lejeune fournit celle qui restera l'explication de référence de l'autobiographie en tant que genre formel:

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.122.

<sup>54</sup> Georges Gusdorf, *Les Écritures du moi, Lignes de vie, tome I*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1991, p171.

<sup>55</sup> Jean Starobinski, « Le style de l'autobiographie », *Poétique*, 1970, n°3, p. 257-p.265.

*Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité*<sup>56</sup>.

Lejeune lui-même modifiera postérieurement quelques aspects de cette première définition pour ajouter à la prose de la définition de départ, le vers et l'écriture perecquienne –appelé *écriture discontinue*– comme d'autres types d'écriture autobiographique,<sup>57</sup> et en précisant quelques traits vraiment discriminants pour isoler l'autobiographie parmi les autres formes de littérature à la première personne

a) Il faut que le récit soit en prose<sup>58</sup>.

b) Il est indispensable que la personne qui produit ce récit soit réelle, c'est-à-dire, qu'elle existe vraiment ; il faut que les informations qu'elle nous donne soient sincères, authentiques, et non inventées. Bref, il faut qu'il existe une identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage du texte :

*L'autobiographie (récit racontant la vie de l'auteur) suppose qu'il y ait identité de nom entre l'auteur (tel qu'il figure, par son nom, sur la couverture), le narrateur du récit et le personnage dont on parle*<sup>59</sup>.

Le fait que l'autobiographie soit normalement écrite à la première personne du singulier ne signifie pas que le *je* suffise pour déterminer le genre. Par exemple, même quand une autobiographie est écrite en troisième personne du singulier, un *je* peut en réalité être caché sous ce *il* ou *elle*. De même une première personne en apparence authentique est également capable de cacher une autre différente du *je*.

Selon Lejeune, la seule façon de confirmer l'identité du narrateur/auteur/personnage est le nom propre :

---

<sup>56</sup>Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris,, Seuil, 1975, p.14.

<sup>57</sup> Philippe Lejeune, *Moi aussi*, Paris, Seuil, 1986, p.25.

<sup>58</sup> En revanche, et particulièrement après les autobiographies poétiques de Raymond Queneau et André Gide, Lejeune croit nécessaire l'introduction de quelques changements dans la définition du genre. Il y ajoute alors le vers comme forme possible de l'autobiographie : Voir Philippe Lejeune, *Moi aussi*, Paris, Seuil, 1986, p.25.

<sup>59</sup>Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975, p.23-p.24.

*C'est dans le nom propre que personne et discours s'articulent avant même de s'articuler dans la première personne*<sup>60</sup>.

Autrement dit, l'unique moyen de confirmer l'authenticité de la personne qui écrit est son nom propre, et en cas d'absence, les informations personnelles fournies dans le *péritexte*<sup>61</sup>.

c) Le thème du récit doit tourner autour de l'individu ainsi que sur l'évolution de sa personne : l'auteur nous rendra témoins de son passé, de la quête de son identité, il partagera avec nous les bonheurs et malheurs vécus et surtout les conclusions qu'il a tirées de ses expériences. Une autobiographie diffère du reste des écritures du *moi* parce que l'objet du récit est ce travail d'introspection, de réflexion par rapport à la vie intérieure. L'auteur s'engage à être sincère avec son lecteur, en signant un pacte de vérité avec lui, le *pacte autobiographique*.

#### b) Fiction et réalité

Malgré les délimitations imposées par les définitions précédentes, les frontières entre les différents genres de l'intime sont toujours dépassées : ainsi, l'écriture, surtout celle qui relève du *je*, du *moi* et de l'intime, se libère. Par conséquent, suite à la sincérité que Lejeune attribue à l'autobiographie opposant ce genre aux autres formes d'écriture personnelles, des débats autour des limites existant entre la fiction et la réalité surgissent: jusqu'à quel point dit-on la vérité dans l'autobiographie et le mensonge dans le roman ? Voilà un exemple des questions auxquelles les théoriciens essaient encore de répondre de nos jours, et sur lesquelles nous réfléchirons ici. En premier lieu, nous rappellerons les origines de ces débats, ensuite, nous nous concentrerons sur l'origine de la notion d'*autofiction* et les débats qui existent autour de ce nouveau terme.

Tout d'abord, il est intéressant de considérer le renouvellement qui a lieu dans la littérature et, en particulier, dans le roman vers 1975 : l'écriture se rebelle, en manifestant sous différentes formes qui fusionnent les unes avec les autres. Notamment, l'écriture devient plus fragmentaire, non linéaire, les personnages disparaissent et l'inconscient est mis au premier plan. Les auteurs testent tous les types d'écritures

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.22

<sup>61</sup> Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.

possibles : nouveau roman, poésie nouvelle, théâtre nouveau... les normes se dissipent progressivement alors que les innovations envahissent la littérature en s'emparant également de l'autobiographie. De ce fait, différentes autobiographies modernes surgissent désormais : citons entre autres, par exemple, des ouvrages comme *Roland Barthes par Roland Barthes*<sup>62</sup>, *W ou le souvenir d'enfance*<sup>63</sup> de Georges Perec, *Fils*<sup>64</sup> de Serge Doubrovsky, *Livret de famille*<sup>65</sup> de Patrick Modiano ou un peu plus tard *Enfance*<sup>66</sup> de Nathalie Sarraute, *Femmes*<sup>67</sup> de Philippe Sollers, *Le miroir qui revient*<sup>68</sup> d'Alain Robbe-Grillet ou *L'Amant*<sup>69</sup> de Marguerite Duras. Dans l'ensemble, des ouvrages où la fiction et la réalité se mélangent et l'identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage n'est pas toujours évidente.

Étant donné que la vérité de ces récits n'est plus garantie, la définition d'autobiographie de Philippe Lejeune se voit menacée : les limites entre l'autobiographie et le roman autobiographique ne sont plus claires. Où finit le roman et où commence l'autobiographie, et vice-versa? Y a-t-il toujours de la vérité dans l'autobiographie et de la fiction dans le roman ? Le *je* de l'autobiographie est censé être sincère, alors que celui du roman est perçu comme un menteur. En revanche, d'après la définition de Lejeune, il existe des autobiographies fictives ainsi que des romans où, malgré l'utilisation de noms fictifs, le contexte montré dans la narration est réel et relève, donc, du vrai.



70

En définitive, dès la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, d'importants renouvellements dans l'écriture romanesque ont eu lieu, entraînant une recherche du faux dans le vrai et du

<sup>62</sup> Roland Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, 2015.

<sup>63</sup> Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard, 1993 [1975].

<sup>64</sup> Serge Doubrovsky, *Fils*, Paris, galilée, 1977.

<sup>65</sup> Patrick Modiano, *Livret de famille*, Paris, Gallimard, 1977.

<sup>66</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Folio, 1983.

<sup>67</sup> Philippe Sollers, *Femmes*, Paris, Folio, 1983.

<sup>68</sup> Alain Robbe-Grillet, *Le miroir qui revient*, Paris, Éditions de minuit, 1984.

<sup>69</sup> Marguerite Duras, *L'Amant*, Éditions de Minuit, Paris, 1984.

<sup>70</sup> Norman Rockwell (1960-), *Triple autoportrait*, 1960, Stockbridge, Musée Norman Rockwell.



vrai dans le faux: si Lejeune a défini l'autobiographie en tant que forme d'écriture, pourquoi ne pas séparer aussi les romans naviguant entre le réel et le fictif du reste des écritures de l'intime ? C'est ainsi que le genre de l'*autofiction* est né.

Par rapport à la notion d'*autofiction*, il est important tout d'abord de rappeler que ce terme apparaît pour la première fois sur la quatrième de couverture de *Fils*<sup>71</sup>. L'auteur bouleverse la notion d'autobiographie, car la couverture de ce livre porte l'indication générique de *roman*, alors que l'écrivain définit cet ouvrage comme une *autofiction*. Selon lui, comme il peut être observé dans *Fils*, ce *je*, en apparence fictif, renvoie en réalité à la vraie vie de l'auteur, et relève donc de la sincérité:

*Fiction d'événements et de faits strictement réels ; si l'on veut, autofiction d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau*<sup>72</sup>.

Selon Doubrovsky, c'est en s'abandonnant à l'aventure du langage qu'on arrive à la réalité. D'après lui, en se cachant derrière l'anonymat on a moins peur des autres et on se sent plus sûr. C'est-à-dire, à partir d'un récit fictif il est possible d'arriver à la liberté de tout dire et à la vérité, pourtant, dans l'autobiographie, comme le lecteur espère qu'on est censé être complètement nu et sincère, on finit par mentir afin de se protéger des jugements des lecteurs.

Autobiographie et vérité, autofiction et mensonge, ou le contraire ? Voilà les grandes questions que les théoriciens se poseront dorénavant. *À la Recherche du temps perdu*<sup>73</sup> de Marcel Proust est l'un des ouvrages ayant suscité de nombreux débats de ce type : d'un côté, ce roman peut être lu comme une autobiographie, car le récit raconté par ce *je* correspond très souvent au monde vécu par le *je* de l'auteur. Toutefois, cet ouvrage peut aussi être interprété comme un roman fictif parce qu'il n'y a pas toujours de correspondance entre le monde évoqué dans ces pages et la réalité extérieure. S'agit-il, alors, d'un roman, d'une autobiographie ou d'une *autofiction*<sup>74</sup>?

---

<sup>71</sup> Serge Doubrovsky, *Fils*, Paris, Galilée, 1977

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> Marcel Proust, *À la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*, Paris, Le livre de poche classique, 1992 [1913].

<sup>74</sup> Serge Doubrovsky, *Fils*, Paris, Galilée, 1977.

Plusieurs théoriciens ont essayé de répondre à cette interrogation, cependant, tout est fait pour ne pas pouvoir adopter une position unique: *on ne peut qu'hésiter entre une lecture de la Recherche comme fiction et une lecture de la Recherche comme autobiographie. Peut-être d'ailleurs faut-il rester dans ce tourniquet...*<sup>75</sup>.

En effet, *La Recherche* a peut-être été conçue pour aboutir dans la vérité sans la chercher. De cette manière, au lieu de trouver un genre pour délimiter cette œuvre, il faudrait tout simplement se laisser porter par la musique des diverses formes d'écriture qui la composent.

Les paroles de Genette, de même que la définition de Doubrovsky, répondent ainsi clairement aux interrogations qu'on se pose sur *La Recherche*<sup>76</sup> et sur d'autres récits<sup>77</sup> qui, tout comme cet ouvrage, naviguent dans l'entre-deux ; dans tout ce qui finalement est la littérature : liberté de tout faire, de tout dire ou de ne pas dire.

#### 4. Corpus

Nous réfléchissons dans cette partie sur le corpus de textes autobiographiques à choisir pour travailler en cours de FLE : d'abord, on se concentrera sur la période choisie pour encadrer les textes de notre corpus; puis, nous présenterons les ouvrages sélectionnés ainsi que les raisons justifiant notre choix.

##### 4.1. Période

Après s'être interrogé sur quelle période choisir pour encadrer le corpus, on s'est finalement situé sur le contexte historique du 20<sup>ème</sup> et le début de l'époque contemporaine. Nous expliquerons les raisons de ce choix: les arguments d'ordre personnel d'une part, et les causes principalement didactiques d'autre part.

D'un côté, le fait de vouloir travailler sur le contexte du 20<sup>ème</sup> et le début de l'époque contemporaine est dû essentiellement à notre goût personnel envers ces périodes ; pour éveiller l'intérêt chez les apprenants il faut d'abord être passionnée et attirée par la matière à transmettre, cela nous semble indispensable dans le domaine de

---

<sup>75</sup>Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1972, p. 50.

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> Plusieurs romans ont été considérés comme autofictions par Lecarme, parmi lesquels nous pouvons citer, par exemple, Proust, Céline, Malraux, Gombrowicz, Genet, Bukowski, Modiano, Nizon, Barthes, de Nourissier, Hervé Guibert, Semprun ou Perec.

l'enseignement. Par exemple, lorsque nous avons mené des expériences d'enseignement du FLE à partir de textes autobiographiques de cette époque, nous avons réussi non seulement à transmettre la langue française mais aussi à partager la vie de notre discours. Cela a éveillé en eux l'envie d'approfondir les connaissances, d'emprunter des livres, de poser des questions, bref, de partager la passion reçue.

Concernant les causes qui expliquent cet amour vers la littérature de l'époque choisie, on peut citer, d'abord, la littérature du 20<sup>ème</sup> siècle comme élément clé nous ayant permis de mieux découvrir la France et en particulier la ville de Paris : c'est surtout et grâce aux lectures littéraires de cette période, effectuées tout au long de ces années, que nous avons dépassé l'image stéréotypé acquise de Paris. Par exemple, à travers quelques romans comme *À la recherche du temps perdu* ou *Le paysan de Paris*<sup>78</sup> nous avons réussi à plonger dans un univers culturel qui nous a complètement séduit pour toujours.

Deuxièmement, il faut également souligner que la manière de s'exprimer qui prédomine dans cette période a toujours été un miroir pour nous : il s'agit d'une époque importante dans le renouveau des modes d'écriture, des genres, des mouvements artistiques. Les différentes problématiques historiques qui se succèdent tout au long de ce siècle sont d'une importance considérable et resteront toujours dans la mémoire collective des Français et des Espagnols. Les artistes traduisent dans leurs œuvres de façon sublime leurs sentiments face aux divers grands événements historiques qui ont lieu tout au long du siècle. Signifiant et signifié se confondent dans leurs créations : leurs déceptions, révoltes et quêtes personnelles ne sont pas simplement montrées dans leurs peintures ou écritures, mais surtout, ce sont les peintures ou écritures qui deviennent les sentiments mêmes.

La haine, la fuite, la recherche d'une mémoire collective sont les thèmes qui dominant généralement dans l'art de cette période au point d'y devenir l'objet même. Ainsi, les lecteurs et observateurs cessent d'être lecteurs ou observateurs pour devenir des personnages et se fondre dans les émotions transmises par les différentes œuvres. Bref, la recherche de soi-même à travers les objets de la vie quotidienne et les banalités de tous les jours est quelque chose d'admirable que les artistes du 20<sup>ème</sup> siècle arrivent à extérioriser à la perfection dans leurs créations.

---

<sup>78</sup> Louis Aragon, *Le paysan de Paris*, Paris, Éditions Gallimard, 1926.

Nous avons donc choisi le 20<sup>ème</sup> siècle parce que la littérature de cette époque nous intéresse énormément. On s'identifie à ces textes et on accède à une vision différente et plus motivante de la ville parisienne, de la France et en général, et de la culture française.

D'un autre côté, nous avons également choisi cette période pour des raisons didactiques car l'écriture du 20<sup>ème</sup> siècle semble motiver davantage les apprenants. Nous avons pu le constater lors de nos diverses expériences en tant qu'enseignant, au moment de l'insertion en cours de textes littéraires, où les élèves ont estimé l'écriture de cette époque plus facile et accessible que celle des périodes précédentes. La forme des romans de cette période les séduit davantage car, d'après eux, les livres sont moins volumineux, les paragraphes sont moins longs et les phrases plus courtes. Par ailleurs, les temps grammaticaux leur semblent moins compliqués, les thématiques plus familières.

En effet, les sujets évoqués sont proches des apprenants, car il s'agit d'une période actuelle que nous partageons collectivement : les événements vécus nous affectent tous, étant donné que nos grands parents, nos parents et nos enseignants nous ont transmis cette histoire, une mémoire collective s'est donc construite. Cette mémoire collective pourrait bien se mettre en parallèle entre les Français et les Espagnols, l'histoire et les différents mouvements artistiques ne sont pas exactement les mêmes dans ces deux pays, mais restent quand même très liés et peuvent donc être bien compris par les élèves.

Le cas particulier des années 30 est un moment de plainte et de rébellion: la montée du nazisme, la guerre, l'exil, la perte des personnes aimées...les mouvements artistiques traduisant ce malaise. Les Espagnols qui partent en France quand la guerre civile explose, les Français qui doivent s'éloigner à cause du régime de Vichy et de l'Occupation, la déportation des juifs...Que nous les ayons vécus directement ou pas, nous avons tous un lien avec ces événements, car tout cela fait partie de la mémoire collective de notre siècle et l'allusion à cette mémoire collective est présente partout, dans les romans de notre culture maternelle, dans les films, sur les affiches et les tableaux de la culture espagnole et de la culture française.

En définitive, en enseignant le français à partir de textes littéraires du 20<sup>ème</sup> siècle, nous transmettons en quelque sorte ce vécu partagé par les Espagnols et les

Français. Ainsi, les apprenants arriveront à se découvrir eux-mêmes pour aller vers l'autre. Bref, l'enseignement sera démarré sur l'acquis de l'étudiant.

En d'autres termes, le choix de ce siècle est très intéressant d'un point de vue didactique, car partir de cette époque permettra aux apprenants de mieux se situer, de comprendre plus facilement les différents textes et de les comparer avec les textes étudiés dans leur langue maternelle. De cette manière, leurs connaissances en langue maternelle seront à nouveau sollicitées et l'enseignement d'une langue étrangère sera alors la révision de toutes les autres matières. Partant de ce fait, les personnes aimant l'histoire, la peinture ou la littérature espagnole, par exemple, se sentiront plus intéressées par l'apprentissage du français puisqu'ils s'apercevront que l'apprentissage du FLE leur offre aussi la possibilité de réviser toutes les autres matières étudiées parallèlement.

Après avoir analysé les programmes scolaires de certaines matières comme Histoire, Art ou Littérature, nous avons constaté que les moments historiques et mouvements artistiques du 20<sup>ème</sup> siècle qui se répètent le plus souvent sont normalement le début du siècle, la période d'entre-deux-guerres, l'après-guerre et l'époque contemporaine. Le fait de partir de ces moments permettra aux étudiants de trouver plus facilement des repères au moment de se situer dans l'apprentissage de la culture cible.

En dernier lieu, nous allons présenter très brièvement ces périodes historiques : premièrement, en ce qui concerne le début du siècle, on peut souligner que, comme en France, en Espagne la bourgeoisie, qui avait commencé à s'imposer à la fin du 19<sup>ème</sup>, vit alors un important développement. Des mouvements artistiques, des salons, le théâtre, l'opéra, ainsi que des réunions dans les cafés pour débattre à propos d'actualités et de la culture sont quelques éléments caractéristiques de cette époque.

Quelques années plus tard, le 14 avril 1931, la II<sup>ème</sup> République est proclamée. Cela aboutira à l'explosion d'une période particulièrement lumineuse dans tous les domaines, en particulier, dans les champs culturels. On peut citer, par exemple, *le café du Pombo* à Madrid ou la Résidence d'étudiants de cette ville où des personnalités comme Buñuel, Dalí et les grands poètes de la *Generación du 27* entre autres contribuaient à la libération de la langue et à la recherche de nouvelles techniques artistiques.

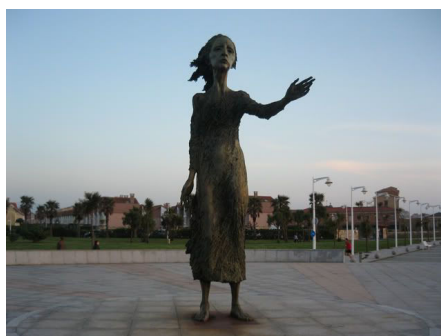


79



80

Malheureusement, la lumière de cette époque intellectuelle perdra progressivement de l'intensité à cause de la montée du Nazisme, au point de finir par s'éteindre complètement avec l'explosion de la Guerre Civile et la dictature de Franco : séparations, assassinats, silence et exil sont les mots pouvant décrire la sensation du vide après la tragédie de la guerre. Des écrivains comme Federico García Lorca ou Miguel Hernández sont fusillés ou décèdent en prison dans des conditions terribles. Pour d'autres, ce sera la survie physique en apparence, mais la mort intérieure en réalité, car ils seront obligés de partir en exil, la tête basse, le cœur brisé, avec les souvenirs amers d'une réalité enterrée.



81

Enfin, on arrive au début de l'époque actuelle, et dans l'Espagne de nos jours vivent encore beaucoup de personnes qui cherchent à savoir ce qui est arrivé à leurs familles à l'époque de la guerre et de l'après-guerre : de nombreux proches veulent déterrer ce passé noir pour retrouver les êtres chéris ou perdus. Même les plus éloignés

<sup>79</sup> José Solana (1886-1945), *La tertulia del café de Pombo*, 1920, Madrid, Museo Reina Sofia.

<sup>80</sup> Federico García Lorca y otros compañeros en la Residencia de estudiantes, 1925, Madrid, Fundación Lorca.

<sup>81</sup> Ramón Muriedas (1938-2014), *La madre del emigrante* [la mère de l'émigrant], 1970, Gijón (Espagne). Plage de San Lorenzo.

de ce vécu y compris les plus jeunes, ceux qui sont nés dans cette ère de la technologie, cherchent à dévoiler leur origine.

Même les personnes n'ayant pas vécu la guerre sont également touchées en quelque sorte par cette maladie transmise de génération en génération. Par ailleurs, on peut encore revivre le passé lorsqu'on entend les médias ou à travers les films qui traitent ce sujet. On peut citer des écrivains contemporains qui comme Antonio Muñoz Molina, entre autres, voyagent dans le passé à travers leurs écrits afin de récupérer les souvenirs, l'histoire, l'origine de leur présent. La quête de soi à travers la vie quotidienne, les objets banals et le retour au passé est une caractéristique propre à ces temps actuels qui pourrait se résumer en quelques mots : *quête de soi et recherche de la mémoire collective*.

*Il pourrait être soutenu que la mémoire rappelle, que l'imagination invente (...). Par contre ni la mémoire se limite à rappeler ni l'imagination invente toujours. (...). Non seulement nous oublions la plupart des choses ou nous vivons au milieu d'une destruction permanente d'images (...); mais surtout... c'est le fait que même les images les mieux conservées ou celles qui viennent à notre esprit le plus souvent ne sont pas fiables (...). Alors, quand on croit avoir des souvenirs, très fréquemment, on invente, seulement<sup>82</sup>.*

Voici une réflexion de Muñoz Molina sur la mémoire et ses limites avec l'imagination : quelles parties de nos souvenirs sont réelles ou fictives ? Dans quelle mesure inventons-nous notre passé ? Ce sont quelques exemples de questionnements sur lesquels l'écrivain médite tout au long de son œuvre ; ainsi, il part à la recherche de son essence, fruit d'une histoire, d'une succession de faits afin de mieux comprendre qui nous sommes vraiment.

Cela dit, si on rapproche le français langue étrangère d'autres matières communes étudiées par les apprenants, l'histoire parmi d'autres, le français ne serait plus une simple langue étrangère, mais surtout une langue où toutes les connaissances seraient sollicitées ; il s'agirait, donc, d'une langue motivante en même temps qu'utile. Cela pourrait être une solution à ce manque de motivation que nos apprenants ont envers le français et en même temps une façon de réintroduire la culture en cours à partir de la culture même des élèves. L'objectif sera alors de transmettre la langue et la culture françaises en les rapprochant de la langue et de la culture espagnole. Les traits communs entre ces deux contextes pourront être un terrain solide de base pour la construction de cet enseignement.

---

<sup>82</sup> Antonio Muñoz Molina, *Pura alegría*, traduit par Esmeralda González, Alfaguara, Madrid, 1998, p. 179-p.180.

## 4.2. Auteurs et ouvrages

Dans cette partie, nous souhaiterions, d'une part, résumer les différentes démarches suivies pour aboutir dans le corpus actuel composé de *Du côté de chez Swann*<sup>83</sup> de Marcel Proust, *Chêne et Chien*<sup>84</sup> de Raymond Queneau, *Je me souviens*<sup>85</sup> de Georges Perec et *La vie extérieure*<sup>86</sup> d'Annie Ernaux ; puis, expliquer les principales caractéristiques qui rendent ce corpus efficace pour un travail un cours de FLE.

### a) Choix du corpus

Pour commencer, il faut signaler que le choix de l'ensemble des ouvrages actuels est le résultat d'un long travail de réflexion ; étant donné que nos principaux critères pour choisir les titres au départ étaient uniquement le genre littéraire et l'époque de l'ouvrage, il n'a pas été simple de délimiter le corpus, car nous nous sommes d'abord laissé guider par notre goût personnel et cela a abouti à un ensemble de titres très vaste :

*À la recherche du temps perdu*<sup>87</sup> de Marcel Proust, *Alcools*<sup>88</sup> de Guillaume Apollinaire, *Chêne et Chien*<sup>89</sup> de Raymond Queneau, *le roman inachevé*<sup>90</sup> de Louis Aragon, *Je me souviens*<sup>91</sup>, *W ou le souvenir d'enfance*<sup>92</sup> de George Perec, *Enfance*<sup>93</sup> de Nathalie Sarraute, *Âge d'homme*<sup>94</sup> de Michel Leiris, *Un pedigree*<sup>95</sup>, *Livret de famille*<sup>96</sup> de Patrick Modiano, *L'Amant*<sup>97</sup> de Marguerite Duras, *Mémoires d'une jeune fille rangée*<sup>98</sup> de Simone de Beauvoir, *Les Mots*<sup>99</sup> de Jean Paul Sartre, *La vie extérieure*<sup>100</sup>, *Journal de dehors*<sup>101</sup>, *Les Années*<sup>102</sup> d'Annie Ernaux.

---

<sup>83</sup> Marcel Proust, *À la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*, Paris, Le livre de poche classique, 1992 [1913].

<sup>84</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Paris, Éditions Gallimard, 1952.

<sup>85</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>86</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Paris, Éditions Gallimard, 2000.

<sup>87</sup> Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, Paris, sous la direction de Jean Milly, Garnier Flammarion, 1984-1987, 10 vols.

<sup>88</sup> Guillaume Apollinaire, *Alcools*, Paris, Gallimard, 1913.

<sup>89</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Paris, Éditions Gallimard, 1952.

<sup>90</sup> Louis Aragon, *Le roman inachevé*, Paris, Gallimard, 1956.

<sup>91</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>92</sup> Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard, 1993 (1975).

<sup>93</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Folio, 1983.

<sup>94</sup> Michel Leiris, *Âge d'homme*, Paris, Gallimard, 1939.

<sup>95</sup> Patrick Modiano, *Un pedigree*, Paris, Gallimard, 2005.

<sup>96</sup> Patrick Modiano, *Livret de famille*, Paris, Gallimard, 1977.

<sup>97</sup> Marguerite Duras, *L'Amant*, Paris, Éditions de Minuit, 1884.

<sup>98</sup> Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958.

<sup>99</sup> Jean Paul Sartre, *Les mots*, Paris, Gallimard, 1964.

<sup>100</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Paris, Éditions Gallimard, 2000.

<sup>101</sup> Annie Ernaux, *Journal de dehors*, Paris, Folio, 1995 (1993).

<sup>102</sup> Annie Ernaux, *Les années*, Paris, Folio, 2010 (2008).



Comme on peut l'observer, parmi notre sélection, il y avait des titres qui réunissaient en général, à nos yeux, des caractéristiques similaires : d'abord, ces ouvrages présentent tous différentes *écritures du je* (roman, journal, poésie...) ; ensuite, ces livres offrent également des écritures de renouveau (nouveau roman, écriture fragmentaire...) ; enfin, il s'agit d'écritures interdisciplinaires faisant appel à la peinture, la photographie, les médias..., parmi d'autres.

Ces titres répondent d'une part à notre goût personnel, mais ils ont un grand intérêt didactique, car grâce à leur diversité thématique on peut les intégrer facilement et de manière motivante en cours ; en revanche, comme notre objectif était d'exploiter plusieurs extraits parallèlement, le choix d'un ensemble de 16 titres était sans doute trop vaste. C'est pour cela qu'en vue de délimiter ce corpus, on a mené une expérience avec différents groupes d'apprenants<sup>103</sup> pendant environ 3 heures afin de connaître leurs impressions sur les 16 ouvrages du départ. Grâce à cette enquête, on a réussi à cadrer les bases du regroupement d'ouvrages : après avoir caché les couvertures des livres du corpus, une vingtaine d'apprenants de français de différents niveaux ont été invités à feuilleter et à lire les extraits souhaités de chaque ouvrage, consacrant 5 minutes à chaque titre, puis, les élèves ont dû choisir 3 livres ayant attiré leur attention et expliqué les raisons de leur choix. Les trois romans les plus choisis ont été *W ou le souvenir d'enfance*<sup>104</sup>, en raison des écritures en italique qui s'alternent avec l'écriture normale, *Je me souviens*<sup>105</sup>, parce que l'écriture est fragmentaire, et *Enfance*<sup>106</sup>, en raison de son écriture en dialogues.

Cette petite expérience nous a permis de comprendre que –du moins auprès des apprenants interrogés– avant d'entrer dans le contenu d'un livre, c'est surtout sa forme qui les intéresse le plus : les textes qui en général présentent de plus longs paragraphes, des structures dites *normales* par nos apprenants, les motivent moins, car cela leur semble plus difficile. Par conséquent, il y a un rejet automatique, une non-envie de lire. Quand les apprenants n'ont pas un niveau élevé en français et ne connaissent pas un certain auteur, ils vont se sentir plus ou moins attirés par la forme d'un livre, et par le type d'écriture ; comme nous l'avons vu ici, ce sont les nouveautés, les différences, qui les séduisent spécialement.

---

<sup>103</sup> Les groupes d'apprenants anciens et actuels du lycée I.

<sup>104</sup> Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard, 1993 (1975).

<sup>105</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>106</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Folio, 1983.

Ainsi, la sélection faite par les apprenants lors de cette expérience nous a donné l'occasion de mieux comprendre leurs goûts, et nous a aidée à limiter nos choix en nous concentrant sur les ouvrages ayant une forme différente. Cependant, l'objectif était de transmettre une image très large du 20<sup>ème</sup> siècle, en soulignant les moments les plus importants de cette époque afin de pouvoir comparer les contextes des différents auteurs, leurs idées et leurs façons différentes d'écrire en analysant les aspects qui les rapprochent et ceux qui les séparent. Malheureusement, les ouvrages sélectionnés concernaient deux périodes très proches : la fin du 20<sup>ème</sup> et le début du 21<sup>ème</sup> et par conséquent, l'ensemble d'ouvrages précédents choisis par les apprenants n'étaient pas suffisants pour construire un corpus.

Il fallait donc que les ouvrages renvoient à différents moments du 20<sup>ème</sup> siècle et, en particulier, aux moments les plus significatifs ; il était indispensable que les diverses écritures communiquent la vision de leur moment, de leur époque, de l'envie de rupture et de rébellion caractérisant chaque période du 20<sup>ème</sup>. Bref, les ouvrages composant le corpus devaient pouvoir être comparés et renvoyer dans leur ensemble au tout cette période. Pour cela, il était indispensable d'un point de vue didactique que les ouvrages reflètent leurs contextes sociaux facilement, à partir de références claires, afin que l'apprenant puisse repérer des pistes lui permettant de s'orienter et de se situer dans l'époque de l'auteur.

Après ces nouvelles conclusions, la première sélection parmi les 16 auteurs a été effectuée : nous travaillerions à partir de l'ouvrage *Je me souviens*<sup>107</sup> de Georges Perec, parce que l'écriture de ce livre est plus originale que celle de *W* ou le *souvenir d'enfance*<sup>108</sup>, et les références à l'époque de cet ouvrage sont beaucoup plus diverses. D'autre part, même si la forme dialoguée que présente l'ouvrage *Enfance*<sup>109</sup> avait beaucoup attiré nos élèves, les références pour situer le livre dans un contexte clair ne sont pas très précises et il valait donc mieux ne pas l'intégrer dans le corpus.

Quels autres auteurs choisir pour les autres époques ? Quels auteurs pourraient motiver nos apprenants même s'ils n'avaient pas été sélectionnés au moment de l'enquête ? En tenant compte que l'on travaillait sur le genre autobiographique, saisir différentes écritures du moi pourrait être une caractéristique importante au moment de choisir le reste des ouvrages. Nous nous sommes donc concentrée sur les aspects

---

<sup>107</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>108</sup> Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard, 1993 (1975).

<sup>109</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Paris, Folio, 1983.

autobiographiques ; l'idéal était de choisir un corpus composé d'écritures autobiographiques variées afin que de, cette façon, les vies des auteurs, leurs périodes, leurs souvenirs, transmettent dans leur tout, un même et unique siècle, vécu et exprimé sous différentes formes d'écritures.

D'abord, nous rappelons que, à la suite de la définition proposée par Philippe Lejeune en 1975<sup>110</sup>, trois critères établissent des distinctions opposant l'autobiographie en tant que genre au reste des écritures de l'intime, c'est-à-dire des mémoires, du journal, de la littérature épistolaire et du roman autobiographique, et déterminent que sa forme doit être élaborée en prose. Cette définition sera modifiée quelques années plus tard en ajoutant le vers comme forme possible du genre autobiographique<sup>111</sup> particulièrement à partir de l'ouvrage autobiographique de Perros, Lejeune modifie cette explication et ajoute le vers comme forme possible du genre autobiographique<sup>112</sup>. *Chêne et Chien*<sup>113</sup> est donc une autobiographie qui rompt avec la première définition du genre autobiographique, car il s'agit comme l'indique son titre d'*un roman en vers*<sup>114</sup>. Ainsi, insérer cet ouvrage dans le corpus définitif pourrait motiver les apprenants, car ce livre leur montrerait un nouveau type d'autobiographie ; d'ailleurs, cela les aiderait à comprendre qu'il n'existe pas de limites évidentes entre la poésie et le roman.

D'un autre côté, Lejeune consacre *La mémoire et l'oblique*<sup>115</sup> à étudier de près l'écriture autobiographique de Georges Perec ; *Je me souviens*<sup>116</sup>, est donc un ouvrage de grand intérêt pour nous, car non seulement celui-ci avait éveillé la curiosité des apprenants lors de l'enquête, mais il s'agit également d'une autobiographie très originale. Lejeune définit le style employé par Perec pour évoquer ses souvenirs comme *autobiographie oblique ou indirecte*<sup>117</sup>. Comme le théoricien nous l'explique, les textes de Perec se caractérisent par une écriture *non linéaire, fragmentaire, mais qui même en sortant du récit autobiographique traditionnel, correspondent au genre de l'autobiographie*<sup>118</sup>.

---

<sup>110</sup> Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975, p.14.

<sup>111</sup> Philippe Lejeune, *Moi aussi*, Paris, Seuil, 1986, p.25.

<sup>112</sup> Georges Perros, *Une vie ordinaire*, Paris, Gallimard, 1967.

<sup>113</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Paris, Éditions Gallimard, 1952.

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> Philippe Lejeune, *La mémoire et l'oblique, Georges Perec autobiographe*, Paris, Éditions P.O.L, 1991.

<sup>116</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>117</sup> Philippe Lejeune, *La mémoire et l'oblique*, p.91

<sup>118</sup> *Ibid*, p.91

Par ailleurs, en ce qui concerne les ouvrages restants du corpus de départ, il faut souligner que *La vie extérieure*<sup>119</sup> présente aussi un type d'écriture personnelle : ce livre est rédigé sous forme de journal intime et correspond à l'époque contemporaine. Publié en 2000, *La vie extérieure* décrit l'époque actuelle, ce qui nous entoure, les grandes surfaces, les aéroports, les transports, bref, la société de nos jours. Si on feuillète le livre, on réalise que les pages sont toujours précédées d'une date. Les paragraphes sont courts ainsi que les phrases. Les structures grammaticales sont également simples et les répétitions et énumérations sont très fréquentes. Nous avons ici un style très caractéristique du journal intime<sup>120</sup>. Par conséquent, on a décidé d'ajouter ce titre au corpus définitif parce que cet ouvrage présente une autre variété *d'écriture du je*, très caractéristique de ce type de littérature. De plus, Annie Ernaux est une écrivaine contemporaine, le fait de l'inclure dans le regroupement d'ouvrages permettrait donc de fermer une époque, d'aboutir à l'ère actuelle.

Jusqu'à présent nous avons donc choisi 3 ouvrages : *Chêne et Chien* de Raymond Queneau qui présente une autobiographie en vers de la période d'entre-deux-guerres, *Je me souviens* de George Perec, une autobiographie oblique de l'époque d'après-guerre ; puis *La vie extérieure* d'Annie Ernaux qui est un roman sous forme de journal intime correspondant à l'époque contemporaine. Le corpus est alors composé par des auteurs correspondant à des moments différents et très importants de ce siècle ; ce sont aussi des moments très étudiés par nos apprenants et dont ils se sentent très proches. D'ailleurs, ces types d'écritures traduisent bien ces périodes, et répondent en plus à des types d'écritures personnelles variées. En revanche, pour que l'ensemble soit encore plus équilibré, il fallait, en outre, ajouter un ouvrage du début du siècle.

Pour finir, la décision d'insérer *Du côté de chez Swann*<sup>121</sup> dans le regroupement définitif d'ouvrages a été prise : d'abord, parce qu'il s'agit d'un auteur qui annonce le siècle littéraire de renouveau qui s'approche, un siècle de changements artistiques que lui-même introduira et tentera de mettre en place dans son œuvre ; cela pourrait donc constituer une introduction au reste des ouvrages et des auteurs. Ensuite, cet ouvrage a toujours éveillé des débats, car les théoriciens hésitent toujours entre le classer comme roman de fiction ou comme autobiographie ; il s'agit donc d'un ouvrage naviguant entre deux genres et considéré par certains chercheurs, comme Genette, une *autofiction* :

---

<sup>119</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Paris, Éditions Gallimard, 2000.

<sup>120</sup> Béatrice Didier, *Le journal intime*, Paris, Presses universitaires de France, 1976.

<sup>121</sup> Marcel Proust, *À la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*, Paris, Le livre de poche classique, 1992.

*Comment appeler ce genre, cette forme de fiction, puisque fiction, au sens fort du terme, il y a bien ici ; le meilleur terme serait sans doute celui dont Serge Doubrovsky désigne son propre récit : autofiction<sup>122</sup>.*

Enfin, nous nous sommes concentrée sur le titre de l'ouvrage *Du côté de chez Swann* : celui-ci évoque des souvenirs d'enfance, les apprenants peuvent ainsi s'identifier plus facilement avec le narrateur, les références culturelles sont très claires dans ce titre, et il est facile de renvoyer les élèves au contexte de la *Belle époque* et de la société mondaine où le narrateur grandit.

En définitive, et pour résumer la procédure suivie, nous rappelons que, suivant le critère du goût personnel, un corpus de 16 ouvrages a attiré notre attention au départ ; étant donné qu'il était trop vaste, on s'est alors concentré sur le critère didactique : une enquête a donc été menée autour de ces 16 titres parmi différents groupes d'élèves et seuls les ouvrages qui présentaient une forme plus originale pour les apprenants ont été sélectionnés. Plus tard, selon notre point de vue d'enseignant, nous avons décidé qu'il était indispensable de saisir parmi ces ouvrages les titres présentent clairement le contexte socioculturel de leur époque. Finalement, en tenant compte également des différents types d'écritures autobiographiques, on a finalement composé un corpus définitif des 4 ouvrages précédemment cités : *Du côté de chez de Swann*, *Chêne et Chien*, *Je me souviens* et *La vie extérieure*.

À notre avis, les auteurs et les ouvrages choisis constituent un corpus qui pourrait très bien fonctionner en cours de FLE car ces titres présentent différents aspects très riches d'un point de vue pédagogique. Ces éléments sont, dans un premier temps, culturels, puisque chaque ouvrage choisi réunit des éléments référentiels très clairs permettant à l'apprenant de se situer dans le contexte de l'époque ; par conséquent, ils découvriront mieux les différents moments culturels français de ce siècle qui sont et seront toujours une base de référence pour les Français et les Espagnols. Ensuite, étant donné que ces ouvrages présentent différents types d'écritures autobiographiques, il sera possible de travailler autour d'une même idée à partir de divers types d'écritures littéraires et de voir comment différentes personnes évoquent leurs souvenirs de façons

---

<sup>122</sup> Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1972, p. 357.

variées. En dernier lieu, ces ouvrages offrent des aspects linguistiques importants qui permettront à l'enseignant d'exploiter les aspects caractéristiques de la langue française.

#### b) Présentation du corpus

Nous nous centrerons ici sur le corpus en soulignant les principaux éléments qui les rendent intéressants pour transmettre la langue et la culture françaises: on commencera par énumérer les aspects concernant notre goût personnel, et ensuite on aboutira à des éléments facilitant la motivation et l'apprentissage des élèves en cours de FLE.

En premier lieu, les auteurs et les ouvrages composant notre corpus sont des figures illustrant à travers le signifiant et le signifié de leurs écritures, de manière optimale, les différents grands moments de leur siècle et des moments historiques où ils vivent. Il s'agit d'une période de changements, de rupture avec le passé et de recherche de renouveau permanent : les guerres détruisent les villes, les hommes se détruisent eux-mêmes. Comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, c'est un siècle de catastrophes, mais en même temps de renouveau grâce à ces auteurs, survivants, qui à travers leur écriture tentent et réussissent, à leur manière, à changer le monde.



Aucun genre littéraire ne sera désormais plus pareil : les normes finissent, dorénavant ce sont *l'anti-norme*, *l'antiroman*, *l'antipoésie*, *l'anti-héros* qui domineront l'art et les diverses expressions artistiques. Les trois critères auxquels avait dû répondre le roman jusque-là disparaissent : les histoires peuvent avoir simplement un début, sans trame, sans fin, ou tout simplement ne pas raconter des histoires et faire ainsi de la

---

<sup>123</sup> René Magritte (1898-1967), *La clef des champs*, 1936, Madrid, Musée Thyssen-Bornemisza.

narration l'objet même de l'histoire. Les personnages deviennent de simples inconnus, des personnalités banales faisant partie d'une vie quotidienne normale ; il n'y a plus de place pour les héros, ou les beaux et forts vainqueurs. La poésie, de son côté, se libère, la prose et le vers perdent leurs limites, l'écrivain devient poète et romancier, et écrit des romans en vers et des poèmes en prose, c'est lui-même qui choisit comment construire ses lignes, comment exprimer sa voix.

L'art qui jusqu'à présent avait été accessible seulement aux classes les plus élevées sera maintenant pour tous : les salons, le théâtre et les restaurants céderont la place progressivement aux cafés populaires, au cinéma et aux transports en commun. Les images d'un Paris dominé par la classe bourgeoise, par la haute société, par les voitures hippomobiles, la Rive droite, les grands boulevards et chez Maxim's... tout cela sera remplacé par un Paris de travaux, de vitesse, de modernité, de machines, d'automobiles, de tramways, de bicyclettes et aussi, de femmes se libérant, s'habillant à la garçonne.



124



125

Marcel Proust représente le début de la recherche de ce renouveau, même si son œuvre s'inscrit en apparence dans la lignée du roman traditionnel. Si nous feuilletons ce livre sans le connaître nous penserons qu'il s'agit d'un roman traditionnel, grand, long, difficile, etc., mais...est-il vrai ? Qui est le *je* du personnage qui parle ? Quand ce *je* écrit ? Et pourquoi écrit-il ? Pour raconter sa vie ? Pour raconter la vie de quelqu'un d'autre ? Pour annoncer ce qui viendra ? Où sont les endroits dont il parle ? Qui sont les grands noms dont il parle ? Existents-ils vraiment ? Si oui, pourquoi n'a-t-il pas utilisé les vrais noms ? Pour piéger le lecteur ? Mensonge et réalité s'y mélangent. C'est le début de la fin, le début des ruptures des normes, le début des changements. L'écriture de *Du côté de chez Swann* annonce une ère de ruptures ainsi que l'explosion d'une guerre qui en finira avec les normes. L'art sera bientôt partout et pour tous.

<sup>124</sup> Avenue des Champs Elysées, 1900 in : [www.parisavant.com](http://www.parisavant.com)

<sup>125</sup> *Id.*, *ibid.*

*Ce ne serait pas l'homme qui s'inscrit dans la littérature, en devenant écrivain, mais le fait littéraire qui permet de constituer l'Être (...) La littérature se donne comme moyens, comme une force de changement*<sup>126</sup>.

Les textes de Proust sont un laboratoire où l'écrivain essaie d'explorer l'inconscient et la langue jusqu'au point de cesser d'être écrivain pour devenir l'objet même de l'écriture ; c'est la littérature qui lui rend son Être et non le contraire. Nous assistons, alors, au début de la rébellion du roman : désormais, les écrivains ne raconteront plus une histoire, ce sera l'histoire, à travers la langue, qui les aidera à trouver, eux, leur essence.

Ensuite, concernant les vers de *Chêne et Chien*, on peut constater qu'ils n'évoquent plus d'idéal comme les poèmes des périodes précédentes mais ils décrivent la réalité : une réalité de vitesse, d'automobiles de *tramways*, de *gazomètres*, de grands immeubles, mais aussi de cinémas ou de psychologues. De plus, la langue de ces poèmes n'est plus décorée : la langue oralisée se fond avec le langage soutenu tout au long des pages de ce roman dit en vers. Les structures des phrases sont inversées, les vers se caractérisent par des répétitions, des mots familiers, des retranscriptions de conversations. C'est la fin de la sacralisation de la poésie, de la recherche d'un passé classique, d'un âge d'or, de la beauté idéale. La poésie chante la vie actuelle, démythifie tout ce qui avait été mythifié précédemment y compris l'homme.

*Le lycée' du Havre est un charmant édifice,  
on en fit en' quatorze un très bel hôpital.  
ma première maîtress'-d'école- avait un fils  
qu'elle fouettait bien fort : il pleurait, l'animal !*<sup>127</sup>

On assiste par exemple, ici, à un recours dont Raymond Queneau fait fréquemment l'usage : la transcription phonétique des mots (les consonnes finales supprimées), car pour Raymond Queneau toute langue se parle avant de s'écrire ; c'est le langage parlé qui fait évoluer le français. Ensuite, on retrouve également des traces du français parlé comme « charmant », « en' quatorze », ainsi que le ton exclamatif de l'extrait. Enfin, il est intéressant de comparer la manière d'évoquer des souvenirs d'enfance dans cet extrait avec celle de *Du côté de chez Swann*.

---

<sup>126</sup> Patrick Mathieu, *Proust, une question de vision. Pulsions scopiques, photographie et représentations littéraires*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.282-p.283.

<sup>127</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Paris, Éditions Gallimard, 1952.p. 35



Plus tard, une nouvelle guerre explose, à nouveau des sentiments de rupture, la recherche d'un nouvel avenir, mais cette fois-ci l'esprit de rébellion est un peu moins fort, les hommes sont plus faibles. C'est la tristesse, l'apathie, la dépression et la nostalgie qui dominent dans les esprits humains. Trop de guerres, trop de villes et de vies perdues. Malgré l'envie de renouveau, d'avancer, il est impossible d'ignorer les souvenirs, la mémoire collective qui marque toute une génération. C'est cette mémoire brisée que Georges Perec évoque dans *Je me souviens* : nostalgie et une forte envie de continuer sont exprimées à travers ses souvenirs. L'écriture n'est plus linéaire, mais fragmentaire, comme la réalité qui n'est plus entière, mais cassée en petits morceaux de verre ; chaque *je me souviens* de Perec est une petite partie de ce miroir de mémoire d'une génération.

Enfin, nous terminons avec *La vie extérieure*<sup>128</sup> d'Annie Ernaux, où les transports publics nous renvoient à l'histoire, au style et aux sentiments des périodes précédentes. Les mondes et les émotions évoqués dans les trois autres ouvrages précédents se fondent dans *La vie extérieure* en commençant un siècle comme suite à la clôture d'un autre. Dans les pages de ce livre sous apparence de journal intime, la narratrice ouvre les portes d'un monde intérieur voyageant entre le passé et le présent, entre les doutes, la confusion, et la recherche d'une identité ; tout cela à travers une écriture de non-lieux, une écriture simple, mais vivante et profonde.



Par ailleurs, chaque livre de notre corpus annonce ce qui aura lieu plus tard ; chaque ouvrage renvoie à une partie de ce siècle, de la mémoire, à une histoire individuelle qui en même temps appartient à l'Histoire de tous. En outre, le corpus de textes représente également assez bien le renouvellement progressif des techniques narratives. Ces écrivains ont aussi quelque chose en commun : ils veulent tous d'une façon ou d'une autre partager leurs souvenirs pour soigner leur malaise de santé,

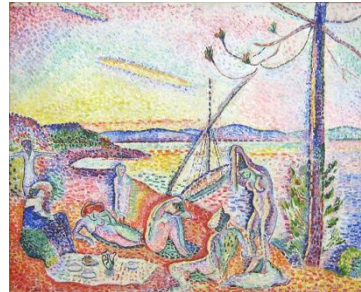
<sup>128</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Paris, Éditions Gallimard, 2000.

<sup>129</sup> Paul Vigne, *Le temps perdu dans le temps*, 2002, Arras, Galerie d'exposition Art en Nord.

d'amour, de mélancolie ou de guerre. Écrire est également une façon de transmettre des leçons, de prévenir le lecteur de quelque chose, de lui rappeler son passé et de lui souhaiter un avenir, et tout cela en entreprenant ce voyage vers soi-même à travers les lettres et les pages des ouvrages.



130



131



132



133

Comme on peut l'observer à travers les quatre tableaux ci-dessus, les techniques pour dessiner le monde extérieur changent, un même objet est donc photographié différemment. Dans ces cas, c'est un moment de loisir qui est représenté : outre les différents styles, on peut également apprécier des évolutions dans les formes de vivre, les modes, ou les contextes. Derrière ces peintures, les artistes décrivent et peignent leur vision de cet extérieur. À travers ces quatre peintures, ainsi qu'à travers les quatre œuvres de notre corpus, on peut accéder à un siècle, à différentes techniques pour illustrer la société de ce siècle et surtout, on atteint : la personne qui se cache derrière l'œuvre, ses émotions, les nôtres.

D'un autre côté, on peut souligner la richesse que les ouvrages de notre corpus présentent d'un point de vue didactique pour les apprenants : premièrement, en ce qui concerne *Du côté de chez Swann*, grâce à l'implication du narrateur dans la vie intellectuelle et culturelle de l'époque ainsi qu'aux différentes références aux lieux qu'il fréquente telles que l'opéra, les salons, le théâtre, les Champs Élysées ou les Bois

<sup>130</sup> Édouard Manet (1832-1883), *Déjeuner sur l'herbe*, 1862-1863, Paris, Musée d'Orsay.

<sup>131</sup> Henri Matisse (1882-1967), *Luxe, calme et volupté*, 1904, Paris, Musée d'Orsay.

<sup>132</sup> Pablo Picasso (1881-1973), *Déjeuner sur l'herbe* (d'après Édouard Manet), 1960, Paris, Musée National Picasso.

<sup>133</sup> Edward Hopper (1882-1967), *People in the sun*, 1963, Washington, Smithsonian American Art Museum.

de Boulogne, les apprenants pourront découvrir les loisirs caractérisant les classes aisées de cette période du début du siècle. En outre, les allusions habituelles aux différents arts, comme la peinture impressionniste, la littérature des auteurs comme George Sand, les comédiens de cette période, ou la musique classique, permettent d'associer les extraits à travailler en cours avec d'autres documents audiovisuels en mettant en place de cette manière un apprentissage interartistique permettant l'apprentissage non seulement d'une langue étrangère, mais surtout d'une culture. De plus, la langue de la narration, mais surtout celle que l'auteur donne à ces personnages est aussi une fenêtre vers le contexte de ce moment historique : par exemple, l'usage fréquent d'anglicismes ou le recours au français soutenu contribue à offrir une vision de la classe sociale du narrateur.

Ensuite, si nous comparons ces références et cette langue avec la langue de Raymond Queneau et le contexte qu'il évoque dans son ouvrage *Chêne et Chien*, nous pourrions constater qu'il s'agit de deux textes complètement opposés, de deux langues très éloignées, du moins en apparence. Le rythme lent et le style soigné qui se reflètent dans les ambiances, les personnages, et les contextes proustiens deviendront rapides, fluides, familiers, populaires chez Raymond Queneau. Dans les vers de *Chêne et Chien* tout est rapide, non seulement dans les réalités décrites, mais aussi dans le rythme des pages, à cause des élisions, des marques du français oralisé, des énumérations dominant l'écriture.

*Ma grand-mère était sale et sentait si mauvais  
que de plus d'une dame on ne revit l'ombrelle.*

(...)

*Ma mère défendait sa mère et rappelait  
à mon père son origine tourangelle  
et paysanne que ma mère méprisait,  
fille de capitaine et fille de Havrais<sup>134</sup>.*

*Mon père me refusait constamment des permissions qui m'avaient été consenties dans les pactes plus larges octroyés par ma mère et ma grand-mère parce qu'il ne se souciait pas des « principes » (...). Il me regarda un instant d'un air étonné et fâché, puis dès que maman lui eut expliqué en quelques mots embarrassés ce qui était arrivé, il lui dit : « Mais va donc avec lui (...) »<sup>135</sup>.*

Par exemple, dans les extraits ci-dessus, nous pouvons apprécier les différences citées précédemment dans la description que les narrateurs de *Chêne et Chien* puis de *Du Côté de chez Swann* font de leurs familles respectives : d'une part, Raymond Queneau se sert d'une langue familière pour peindre la caricature de sa grand-mère et de

---

<sup>134</sup> *Chêne et Chien*, p. 54

<sup>135</sup> *Du côté de chez Swann*, p. 79.

ses parents dont il se moque clairement. Ce portrait de famille rompt complètement avec le ton sérieux de l'extrait de Proust où, contrairement au livret de famille quenien, les parents sont peints comme personnages très sérieux, en particulier le père, qui à l'inverse de celui de Queneau, s'impose jusqu'au point d'embarrasser son épouse face à l'enfant.

De plus, dans *Chêne et Chien*, l'art est à portée de tous. Les endroits fréquentés de la ville et les moyens de transport en commun définissent une société plus populaire et complètement à l'opposé des salons décrits par Proust, où seuls les grands noms de l'époque avaient la chance d'être invités. Le théâtre et le salon sont alors remplacés par le cinéma, les rues et les transports. « L'hippomobile » est remplacé par « l'automobile ». Le nouvel art triomphe et les salles de cinéma se succèdent rapidement partout.

Si on analyse parallèlement *Du côté de chez Swann* et *Chêne et Chien* avec nos apprenants en cours, on observera un changement important dans les références de lieux et d'époque. Les salons et les théâtres, les vacances et le calme, la mer et la campagne de Balbec et Combray sont remplacés par la vitesse des « voitures à cheval », par « la locomotive », par « le train » ou par « le tram ». Les cinémas Gaumont ou Pathé, les constructions modernes de la ville du Havre et de Paris sont aussi évoqués très souvent dans ces vers. D'ailleurs, à la place de l'enfant bourgeois et bien éduqué décrit dans *Du côté de chez Swann* et de sa famille exemplaire et cultivée, on découvre dans le roman en vers de Queneau un enfant traumatisé par l'école et des parents ridiculisés. Chez Queneau, ce ne sont plus les paysages ou les contextes mondains de rêve qui dominent la narration, mais la réalité même : les *gazomètres* de la rue, les *usines Citroën* la grandeur de hauts immeubles, face à l'insignifiance de l'homme qui est seulement un individu de plus.



136



137

---

<sup>136</sup> Mark Anderson, *Marcel Proust*, Jewish Review of Books en ligne, 2013: <http://jewishreviewofbooks.com/articles/348/proust-between-aggada-and-halakha/>

<sup>137</sup> Louis Malle, *Zazie dans le métro*, 1960.

Pour ces raisons, à travers les pages de *Chêne et Chien*, les élèves pourront contraster l'univers des personnages proustiens avec ceux décrits par Queneau. Ils pourront également comparer les loisirs de deux époques et apprécier par exemple que pendant le début du siècle seules les classes les plus aisées pouvaient partir en vacances, alors qu'à l'époque de l'entre-deux-guerres et grâce à l'industrie des transports, a lieu le développement du tourisme de masses.



On observe également l'explosion de l'âge d'or du cinéma dans les pages du troisième ouvrage de notre corpus *Je me souviens*<sup>139</sup> : les entreprises de cinéma sont de plus en plus nombreuses, le 7<sup>e</sup> art connaît un boom. Les cinéastes représentent le métier à la mode, les salles de cinéma se multiplient : Odéon, Richelieu, Gaumont Palace... les spectateurs ont l'embaras du choix pour aller voir leurs films. Mais il n'y a pas que le cinéma qui domine ces pages : la musique est aussi très présente, avec Edith Piaf, Yves Montand, Maurice Ravel, le jazz et le boléro. Autant de références qui permettront à nos apprenants de se situer dans cette époque et de la découvrir. Grâce aux nombreuses références aux loisirs de cette période ainsi qu'à la société de consommation dominante dans ce moment historique, les élèves pourront comparer leurs références socioculturelles de toutes sortes avec celles contenues dans *Je me souviens*<sup>140</sup>. Des *immeubles de dix étages*, des *autobus à plate-forme*, la chaîne des restaurants *Hippopotamus*, les affiches et les slogans publicitaires ainsi que les marques de produits se succèdent. Les titres de presse (*Cinérama*, *L'Express*, *Le Canard Enchaîné*) sont aussi de plus en plus nombreux ainsi que les émissions de radio. Ce sont des exemples parmi tant d'autres des nombreuses références à des noms de lieux, de personnes, de célébrités, de marques, de titres de presse, de programmes de radio ainsi que de films et de chansons renvoyant à cette époque d'après-guerre. Une époque où le

<sup>138</sup> Louis Malle, *Zazie dans le métro*, 1960.

<sup>139</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

<sup>140</sup> *Ibid.*

début du progrès et de la libération, déjà remarqués dans les pages de *Chêne et Chien*, dominant maintenant dans une société qui parvient à une époque contemporaine très bien décrite dans *La vie extérieure*<sup>141</sup> d'Annie Ernaux.

Le dernier ouvrage de notre corpus est aussi très intéressant d'un point de vue didactique, car l'auteur y décrit des scènes de la vie quotidienne de Paris et de la banlieue parisienne. Les apprenants pourront facilement trouver des références pour s'immerger dans l'âge moderne, actuel, cosmopolite. Comme son titre l'indique, *La vie extérieure* évoque l'univers du métro et du RER composé des gens de différentes nationalités, habitudes et pensées, sentiments divers dans un monde de transition, de vitesse qui pourrait représenter l'ère où l'on vit. Le début du progrès représenté par Queneau dans *Chêne et Chien*, qui s'était développé au temps de la société décrite par Perec dans *Je me souviens*, devient l'objet même de *La vie extérieure*. C'est l'époque actuelle, une époque où les *hippomobiles* proustiens ne sont plus imaginables ; il s'agit d'une période où même *les voitures à cheval*, *les trains à vapeur* auxquels Queneau consacrait ses pages, sont bien loin. Désormais, les principaux moyens de transport sont les trains et les avions ; la vitesse, déjà annoncée dans l'œuvre proustienne, est devenue maintenant non seulement le décor de *La vie extérieure*, mais l'objet même de la narration. Par conséquent, ce Paris des grandes surfaces et des *non-lieux* transmis dans la réalité de nos jours au travers d'endroits communs, captera l'attention des étudiants, car ils se retrouveront facilement dans les joies, les craintes, la solitude, l'amour et les peurs éprouvés par les enfants, les adolescents, les familles qui fréquentent ces univers.

En outre, les extraits de ce livre sont des documents d'une énorme richesse audiovisuelle, parce qu'en les lisant nous sommes aussi en train d'écouter, par exemple, des chansons d'Edith Piaf dans le métro, des informations à la radio, certains programmes télévisés. Grâce aux supports technologiques qui dominent l'ère actuelle, nous pourrions exploiter les extraits de *La vie extérieure* dans toutes ses dimensions : au moyen d'un projecteur, voire d'un tableau interactif, et une connexion internet.

Les quatre ouvrages qui composent notre corpus correspondent à des périodes différentes d'un même siècle ; les auteurs cherchent à exprimer leur *je* à travers les pages de ces titres, ainsi que la société et l'histoire qui les entoure. Par conséquent, il est facile de repérer de nombreuses références aux lieux, aux artistes et célébrités de l'époque, aux marques de produits, etc. Cela est très intéressant d'un point de vue

---

<sup>141</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Paris, Éditions Gallimard, 2000.

didactique, car il sera facile, donc, de sensibiliser les apprenants aux périodes évoquées dans les extraits à travailler en cours ; grâce aux différentes allusions dans les textes, les élèves pourront reconstruire l'époque où se déroulent les histoires. De plus, ces références nous permettront, en tant qu'enseignant, de nous servir d'autres documents audiovisuels et mettre ainsi en place, non seulement un enseignement de la langue française, mais aussi de sa culture, au moyen d'une approche inter artistique.

Bref, les renvois culturels de notre corpus constituent des éléments clés pour travailler autour d'extraits en cours ; ce sont des portes d'accès vers la réalité culturelle et la société évoquées par les textes. Voici quelques exemples de thèmes culturels cités dans notre corpus :

	Voyages	Loisirs	Médias	Gastronomie
<b>Proust</b>	-Combray -Balbec	-Lecture -Peinture -Théâtre -Promenades <i>Tansonville</i>	<i>Le Figaro</i>	-Madeleine -Repas de samedi et de dimanche -Asperges
<b>Queneau</b>	-Fécamp -Honfleur -Paris	-Cinéma <i>Gaumont</i> et <i>Kursaal</i> -Photographies		-Crevettes -« Café grande tasse »
<b>Perec</b>	- <i>Alger</i>	-Cinéma : <i>Royal Passy</i> , <i>Marco Polo</i> , <i>Gaumont Palace Cinémathèque</i> -Théâtre -Musique -Collections (allumettes) -Expositions (Yves Klein) -Jeux ( <i>Monopoli</i> ) -Sports : bicyclette, courses motos et automobiles, skis, tennis...)	-Hebdomadaire <i>Le Hérisson</i> -Revue <i>Je sais tout</i> - <i>L'Express</i> -Journaux pour enfants -Télévision	-Chocolat viennois -Quatre quarts -Raisins Noël -Apéritif <i>Le Bonal</i>
<b>Ernaux</b>	-Vol <i>Marseille-Paris</i> -Retour A15 vers <i>Paris</i>	-Musique -Cinéma -Expositions ( <i>Centre Pompidou</i> ) -Lecture : salon du livre, librairie aéroport, réflexions sur littérature et écriture, -Promenades ( <i>Jardin des plantes, cimetière Montparnasse</i> )	- <i>Le Monde</i> - <i>Le Monde Diplomatique</i> -Télévision -Radio ( <i>RTL, Europe 1, France Inter</i> ).	-Strasbourg « press Kopf » -Gâteaux boulangerie

En second lieu, selon une perspective didactique, il convient de souligner les traits formels des ouvrages du corpus : chaque livre offre non seulement un genre littéraire différent, mais aussi diverses écritures autobiographiques. On rappellera ici les principales caractéristiques formelles que chaque titre présente pour un travail autour des apprenants de FLE.

Pour commencer, nous souhaiterions mettre en relief l'ouvrage *Du côté de chez Swann* où grâce à l'apparence formelle du roman classique du 19<sup>ème</sup> siècle de ce livre, les élèves auront la possibilité de découvrir la structure que le genre romanesque avait présentée jusqu'alors: les phrases et les paragraphes sont très longs, le registre de langue est très soutenu, les temps verbaux dominants dans la narration sont, surtout, le passé simple et l'imparfait. Si on demande ensuite aux apprenants de comparer cette langue avec celle oralisée de *Chêne et Chien* ou l'écriture fragmentaire, plus tard, de *Je me souviens*, ils pourront, ainsi, sentir les passages et transitions que l'écriture littéraire vit à travers le 20<sup>ème</sup> siècle.

En outre, cette analyse comparative est également intéressante en ce qui concerne les caractéristiques autobiographiques ; d'abord, *Du côté de chez Swann* constitue un roman autobiographique: sa forme correspond à celle d'un roman écrit en prose, contrairement aux autres livres de notre corpus. Par ailleurs, ce roman est de grande importance, car son écriture a éveillé des débats chez les théoriciens ; ainsi, Genette, par exemple, considère ce livre comme une *autofiction*<sup>142</sup>. Par conséquent, si nous travaillons ces textes avec nos apprenants en cours, ils ne pourront faire que de simples hypothèses quant à la personne qui se trouve derrière la première personne du singulier. Ils imagineront logiquement qu'il s'agit de l'auteur, mais grâce aux exercices de recherche à effectuer en groupe, ils s'apercevront que seules quelques références correspondent vraiment à la vie réelle de l'auteur Marcel Proust, tandis que d'autres, comme quelques dates ou quelques noms de personnes et villes, ne seront pas toujours évidentes. Qui est donc ce *je* ? Voilà la grande question qui se posera et qui captera sûrement l'attention des élèves afin de découvrir la personne qui se trouve derrière le narrateur.

En ce qui concerne l'enseignement du FLE à travers *Chêne et Chien*, les élèves apprécieront l'importante libération que la poésie commence à vivre à l'époque de cette œuvre ; pour commencer, le sous-titre *roman en vers* les aidera à démasquer le renouvellement du genre poétique : s'agit-il d'un roman ou d'un poème ? C'est à cette interrogation que tenteront de répondre les élèves à travers l'écriture *quenienne*. Ils réaliseront que pour écrire des vers on peut aussi se servir du registre familier et que les poèmes ne doivent pas toujours être associés à des contextes idéalistes ou à des recours stylistiques, mais peuvent aussi faire allusion à la réalité de tous les jours à partir d'une

---

<sup>142</sup> Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1972, p. 357.



langue pure, sans ornements. Bref, les élèves découvriront une autre facette du genre poétique, apprendront à exprimer des idées burlesques, des critiques, des caricatures en utilisant des alexandrins et des rimes. Ils découvriront que tout est désormais possible, grâce à l'exploration du langage : on peut laisser la langue s'exprimer librement, dans tous ses états. Par ailleurs, l'insertion de *Chêne et chien* en cours de FLE permettra aux enseignants de transmettre une nouvelle manifestation de l'écriture autobiographique, associée jusqu'alors uniquement au roman.

Plus tard, les apprenants continueront d'admirer cette métamorphose de la littérature tout au long des *je me souviens* de Perec : la recherche du renouvellement se poursuit, on s'éloigne progressivement de la linéarité que la langue proustienne exprimait auparavant. Dans cet ouvrage, il n'y a plus d'ordre dans la narration, la seule manière d'aboutir à l'histoire racontée est à partir de la lecture de l'intégralité du livre ; chaque *je me souviens* fonctionne comme une pièce de puzzle.

En outre, ce titre est important d'un point de vue autobiographique, car à travers les pages de l'ouvrage, non seulement on présentera aux apprenants un autre type d'écriture littéraire, mais surtout une autobiographie qui diffère de toutes les autres : on raconte son histoire personnelle à travers l'HISTOIRE de toute une génération, l'histoire individuelle se partage avec l'histoire collective ; l'intérieur évoqué dans *Du côté de chez Swann*, puis dans *Chêne et chien*, est combiné maintenant avec l'extérieur et la vie des autres. De même, cet ouvrage constitue un renouvellement dans le genre autobiographique, d'une part parce que c'est le début de la mémoire collective comme principale mémoire, d'autre part parce qu'il s'agit d'une *Nouvelle Autobiographie*<sup>143</sup>, car, comme George Perec lui-même le souligne, tous les genres se mélangent ici : *sociologique, ludique, romanesque et autobiographique*<sup>144</sup>.

Pour finir, en ce qui concerne l'intérêt didactique de la forme du dernier livre de notre corpus, *La vie extérieure*, on souligne que tout comme dans *Je me souviens*, l'auteure expérimente un mélange de plusieurs genres. Ainsi, même si dans un premier temps cet ouvrage présente la forme d'un journal intime, il s'agit comme l'écrivaine l'explique elle-même d'un *ethnotexte*<sup>145</sup>, c'est-à-dire, d'un genre où se mélangent plusieurs sous-genres : le journal intime, la sociologie, le roman, l'autobiographie, la

---

<sup>143</sup> Alain Robbe-Grillet, « Je n'ai jamais parlé d'autre chose que de moi », dans Michel Contat (dir), *L'auteur et le manuscrit*, PUF, 1991, p. 50.

<sup>144</sup> Georges Perec, *Penser / Classer*, Hachette, Paris, 1985, p. 9.

<sup>145</sup> Annie Ernaux, *Journal de dehors*, Folio, Paris, 1995 (1993), p.5

photographie, le cinéma, la musique, la peinture ; tout fusionne dans les pages de cette vie extérieure et grâce à cela, les apprenants auront l'occasion de découvrir les nombreuses dimensions exprimées par l'écriture d'une auteure contemporaine. Il sera très enrichissant pour eux de proposer des exercices pour comparer l'écriture des quatre ouvrages du corpus et d'apprécier ainsi les différences entre les formes de leur narration. De cette manière, les élèves témoigneront de l'évolution de l'expression littéraire.

Marcel Proust, au début du siècle, s'était déjà immergé dans l'*aventure d'écrire* et pas seulement *l'écriture d'une aventure*<sup>146</sup> en tentant de renouveler le roman. Cette envie de rénovation a continué plus tard dans *Chêne et Chien*, roman en vers, poésie en prose, langue libérée. Georges Perec de son côté a fini par éliminer la littérature linéaire dans son œuvre et en particulier dans *Je me souviens*, livre qu'il faut lire dans sa totalité pour accéder au tout ce qui y est évoqué. Enfin, nous arrivons à Annie Ernaux avec *La vie extérieure*, qui, à notre avis, est la mer où les chemins précédents se rejoignent.

D'ailleurs, d'un point de vue autobiographique, même si ce livre présente la forme d'un journal intime, il ne s'agit pas d'un journal traditionnel : quelques aspects formels comme les dates répondent aux caractéristiques du journal stéréotypé ; en revanche, les contextes où la narration se déroule ainsi que les thèmes de la rédaction même s'orientent généralement sur l'extérieur, sur les autres, au lieu de sur soi.

Les textes de *La vie extérieure* qui nous font penser aux titres autobiographiques de Georges Perec, constituent des photographies de la vie de tous les jours, des détails qui pourraient paraître sans importance, mais qui finalement, sont des éléments qui symbolisent la vie quotidienne des individus qui cherchent leur *soi* à travers les autres. La mémoire individuelle a disparu pour céder la place aux autres, peut-être parce qu'il n'y a plus de mémoire individuelle, car la technologie, la vitesse, les grandes surfaces et les *non-lieux* ont fait disparaître notre soi. On se perd dans la foule et le manque de temps ; ce manque de *je* peut-être aussi la conséquence des grandes guerres tragiques de ce siècle où malgré le progrès et en dépit des constructions modernes, la sensation d'ancrage au passé subsiste.

Un autre aspect important en ce qui concerne l'écriture autobiographique de *La vie extérieure* est le fait que, contrairement aux deux premiers ouvrages qui composent ce corpus et où les personnages effectuent leur quête personnelle de façon plus

---

<sup>146</sup> Jean Ricardou, *Problèmes du nouveau roman*, Seuil, Paris, 1967, p. 111

introspective et intérieure, chez Annie Ernaux, comme chez Georges Perec, les personnages partent du dehors pour arriver à eux-mêmes. On demandera donc aux apprenants de se concentrer sur tous ces aspects formels pour aller au-delà des apparences, et capturer ce *je*, perdu au milieu des gens, de la vitesse, du vide.

Pour faire le bilan de ce chapitre, disons qu'on a choisi le 20<sup>ème</sup> siècle comme cadre de notre corpus principalement pour deux raisons : d'un côté, tout d'abord, parce que nous sommes passionnés par cette période historique, et nous croyons justement que, dans le domaine didactique, le premier critère à prendre en compte est le goût personnel ; un enseignant intéressera beaucoup moins ses apprenants s'il n'est pas passionné lui-même par l'objet à enseigner.

Nous aimons ce siècle, parce que, même s'il s'agit d'une époque pleine de tragédies, les hommes ont essayé de changer, de reconstruire, en laissant derrière eux le passé et leurs difficultés. Cet effort et cette envie de survivre se reflètent dans tous les aspects sociologiques, artistiques et culturels du siècle. Nous nous sommes concentrés en particulier sur le genre littéraire, car il s'agit d'une littérature qui s'exprime, change, et qui est construite au fur et à mesure ; l'écriture se libère pour aller au-delà du réel. D'autre part, notre objectif est de travailler sur un corpus situé également sur le début du 21<sup>ème</sup> siècle, même si cette période est supposée être l'ère du progrès, de la vitesse et de la technologie ; malgré le fait que la communication est possible à partir de réseaux sociaux et que l'on peut facilement traverser la planète en avion de nos jours, ce siècle trouve ses racines dans le 20<sup>ème</sup>. Par conséquent, travailler sur ce contexte signifie découvrir la modernité, mais en même temps, revenir sur nos origines, essayer de trouver un sens à ce vide qui prédomine dans la société actuelle.

Bref, la principale raison pour laquelle nous nous sommes attachée à la littérature de ces périodes est le fait que ce genre représente le miroir de ces évolutions et changements, de la tristesse de la guerre, de la joie de la libération, puis, de la rébellion contre tout ce qui précède; de même, la littérature est surtout la découverte de soi et de sa génération.

D'autre part, les raisons qui expliquent le choix du 20<sup>ème</sup> siècle, puis des quatre ouvrages qui composent notre corpus sont didactiques ; grâce à cette période et ces titres, l'enseignement de la langue et de la culture française sera plus enrichissant. Ainsi, nous avons décidé de travailler sur cette période historique et en particulier à travers les

ouvrages *Du côté de chez Swann*, *Chêne et Chien*, *Je me souviens*, *La vie extérieure*, car ces œuvres appartiennent à quatre moments historiques différents qui constituent les périodes généralement les plus étudiées par les élèves espagnols dans les manuels scolaires et répondant aux programmations officielles déterminées par le ministère de l'éducation espagnol. Il s'agit donc des époques faisant partie du connu de l'apprenant et facilitant alors son accès à la langue et à la culture étrangères. En conséquence, un enseignement du français langue étrangère qui prend comme base la littérature de ces moments historiques permet que les apprenants aient accès non seulement à l'acquisition d'une langue étrangère, mais, surtout, à l'histoire, aux arts et à leur société d'origine. Cela facilitera également de découvrir une langue par sa culture, et il s'agira d'une culture très familière pour eux, car en général, l'Espagne et la France ont partagé un chemin historique très proche.

Nous avons choisi ces auteurs étant donné que nous estimons qu'ils font référence à ces périodes historiques plus facilement et clairement que d'autres écrivains. Grâce à ces différentes allusions à la culture, il est possible d'accéder à la *culture savante* qui de nos jours disparaît des méthodes de langue étrangère, et, en conséquence des méthodologies d'enseignement. Par ailleurs, nous avons aussi choisi ces ouvrages parce que, comme nous l'avons vu, ils présentent différents types d'écritures littéraires et aussi diverses formes d'écritures du *je*. Ces textes seront donc intéressants pour travailler en cours de FLE, pouvant être comparés et complétés les uns avec les autres ; de cette façon, il sera possible de transmettre la langue et les aspects culturels d'un siècle sous différents points de vue et d'écriture. Selon nous, cela constitue un surplus de motivation pour les élèves, car les exercices proposés autour des extraits seront plus dynamiques que s'ils se concentraient sur un seul auteur ou un même type de style littéraire et autobiographique.

## 5. Réflexions théoriques

Dans cette partie, on rappellera brièvement les principales théories didactiques pour l'enseignement de la littérature en cours de FLE, mettant en relief celles dont nous nous inspirons essentiellement dans nos cours ; notre objectif sera de proposer une synthèse des études scientifiques dans le domaine de la didactique, que nous considérons comme fondamentales pour l'élaboration d'un cours de français à partir de textes littéraires.

En théorie, tout est possible, mais si nous observons les pratiques réelles de classe, nous constaterons que l'introduction de la littérature dans la classe de français n'est pas si évidente actuellement. Nous analyserons en premier lieu les différents problèmes que l'exploitation de textes littéraires présente de nos jours, puis nous soulignerons les travaux de recherche dont nous nous sommes principalement inspirée pour mettre en place ce travail.

#### a) Quelle place pour la littérature?

Dans la didactique du français langue étrangère, le texte littéraire connaît trois périodes importantes résumées en trois mots : *grandeur*, *décadence* et *renouveau*<sup>147</sup>. Nous croyons qu'il est indispensable de rappeler ces périodes, car elles décrivent les réalités dominantes encore de nos jours dans la didactique du FLE. Ces trois mots définissent bien les différentes tendances que les enseignants ont actuellement dans l'élaboration de leurs cours : d'une part, la fidélité au genre littéraire, à l'écrit et à la culture savante ; d'autre part, la fidélité au CECR, à l'oral et à l'étude de la culture francophone, ou la littérature au service des nouvelles pédagogies ; voilà les principales tendances qui résument généralement les pratiques actuelles concernant la culture et la littérature en cours de FLE.

- Période de grandeur

Autour des années 50, la littérature et l'enseignement de la langue étaient énormément liés, voire indissociables. Les méthodes poursuivaient deux objectifs prioritaires : l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, et l'apprentissage culturel. Les textes littéraires étaient considérés comme la représentation de la norme et aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays pour accéder à une certaine civilisation. Ils étaient donc lus en profondeur, discutés, interprétés, et analysés.

Si nous observons par exemple le fameux *Cours de langue et civilisation*<sup>148</sup> de Mauger, nous pourrions constater que l'enseignement de la langue étrangère se fait à travers la lecture d'extraits littéraires suivie de l'explication du texte et d'une dissertation.

---

<sup>147</sup> Propos cités dans l'article de Paulina Sperkova, « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », Sens Public, octobre 2009 : sens-public.org

<sup>148</sup> Gaston Mauger, *Cours de langue et de civilisation française*, 2 vols., Hachette, Paris, 1953.



Commentaire et dissertation constituaient sans doute les exercices sacrés du cours de langue étrangère. Il s'agit de deux exercices qui impliquent beaucoup de réflexion, de logique. C'est une pratique linguistique très intéressante, mais pas très accessible pour un public non francophone du moins telle que celle-ci était proposée. Cela a entraîné de graves conséquences en contribuant à diffuser et à renforcer une idée très négative de la littérature comme texte monosémique qui en même temps a provoqué la mise en second plan du genre littéraire en cours de langue étrangère. Cette absence du genre littéraire perdure encore de nos jours.

- Période de décadence :

Cette « sacralisation » du texte littéraire accompagnée du développement des méthodes audio-orales et plus tard audiovisuelles a entraîné la quasi-disparition des textes littéraires dans les manuels de FLE. L'intérêt envers les compétences écrites a alors été relégué au second plan pour laisser la priorité aux compétences orales. La littérature apparaissait seulement dans les niveaux les plus avancés comme l'étape finale de l'apprentissage.

En revanche, malgré cette « priorité à l'oral », les chercheurs ne voulaient pas permettre que ce début d'extinction que subissait le texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère continue. La thèse de Sophie Moirand sur l'histoire des discours didactiques et pédagogiques tenus dans la revue *Le Français dans le Monde*<sup>149</sup> sur plus de vingt ans a été particulièrement précieuse pour contribuer à ressusciter la littérature comme support d'enseignement-apprentissage, car grâce à ses recherches, nous avons pu nous interroger sur la place qu'occupait ce genre dans l'esprit des enseignants du FLE.

Des chercheurs comme Barthes, Greimas, Jakobson, Genette, Bourdieu, Lacan, Derrida, Bakhtine, Kristeva, Ricardou, etc., ont ainsi proposé de nombreux travaux de réflexion autour de cette problématique, et grâce à un projet de Louis Porcher et de Jacques Cortés, ces travaux ont abouti à la création d'un séminaire de réflexion

---

<sup>149</sup> Sophie Moirand, *Une histoire de discours...une analyse des discours de la revue LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 1961-1981*, Hachette, Paris, 1988.

collective dirigé par Jean Peytard<sup>150</sup>, dont l'objectif était de parvenir à comprendre plus clairement la place et la fonction de la littérature dans l'enseignement du FLE. Les apports de différentes théories y sont analysés, ainsi le texte littéraire renaît, mais cette fois-ci ce genre est considéré comme un document autonome, un « laboratoire de langue », un acte de communication capable de transmettre une langue étrangère, non seulement d'un point de vue linguistique mais aussi culturel et pragmatique ; la période de renaissance de la littérature va donc commencer.

- Période de renouveau :

*Si la sacralisation du texte littéraire mène à tant de traverses et d'impasses, alors il faut le « désacraliser »<sup>151</sup>.*

Selon nous, cette citation de Peytard pourrait résumer ou plutôt annoncer une phase de la littérature qui commençait et perdure de nos jours. En raison des difficultés que les exercices de dissertation et commentaire pratiqués en cours de langue étrangère supposaient pour les étudiants non francophones, son usage en cours est remis en question et après sa disparition la solution proposée est celle de la soumettre à une « désacralisation », c'est-à-dire, un renouveau, une réinsertion, mais de manière différente.

Comment a lieu cette désacralisation ? Quels aspects de la théorie sont appliqués à la pratique ? Peytard décrivait déjà très bien les deux réactions que ce renouveau a entraînées dans son article : « Des usages de la littérature en classe de langue »<sup>152</sup>. Il s'agissait de « l'effet réservoir » et de « l'effet communion ». Nous pensons qu'il est important de citer cet article, car même s'il a été rédigé il y a déjà 29 ans, les idées qui y sont abordées pourraient encore illustrer très bien la situation de la littérature dans la didactique actuelle des langues étrangères : d'un côté, nous avons la réaction de « l'effet réservoir », c'est-à-dire, de l'utilisation de la littérature seulement pour travailler les aspects linguistiques acquis antérieurement, sans tenir compte de leur littéarité. D'un autre côté, nous avons la réaction de « l'effet communion », qui contrairement au résultat précédent présente le texte littéraire comme un « objet de repos des enseignants et des apprenants », c'est-à-dire, un document dont la fin est de faire découvrir aux

---

<sup>150</sup> Il s'agit d'un séminaire que Jean Peytard a dirigé à la fin de la décennie 70.

<sup>151</sup> Jean Peytard, « Des usages de la littérature en classe de langue », dans *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, Hachette, Paris, 1988, p.14.

<sup>152</sup> Jean Peytard, « Des usages de la littérature en classe de langue », dans *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, Hachette, Paris, 1988, p.8-p.17.

apprenants le « plaisir du texte », de leur laisser la liberté pour qu'ils lisent, pour qu'ils écrivent, s'expriment en liberté sans normes : alors, toute analyse est refusée.

- Réalités actuelles

En effet, si nous analysons de nos jours les méthodes de français langue étrangère, nous pourrions constater que la littérature y est très rarement présente, et quand elle y est c'est toujours à la fin d'une unité didactique, soit dans certains cas pour revoir les aspects linguistiques acquis dans l'unité didactique travaillée, soit pour inspirer l'apprenant et le motiver à s'exprimer à propos d'un thème qui souvent est lié à la civilisation ou à la préparation des examens DELF et DALF. Le texte littéraire est traité alors comme un autre document authentique, comme un support pédagogique qui permet à l'apprenant d'acquérir des objectifs communicatifs concentrés sur la vie quotidienne.

Comme le disait Peytard dans son article :

*Cette pédagogie du « contact immédiat » qui, le plus souvent, s'accompagne du refus de toute analyse, fût-elle d'origine « texto-explicative », retrouve sans le savoir ni vouloir la tradition. En croyant démystifier, en désirant la pureté textuelle de la littérature, on sacralise aussi, de nouveau, le texte. On ignore, du coup, ce fait premier que les apprenants sont inégaux devant les textes, aussi bien non littéraires que littéraires. On accentue l'inégalité, en rêvant de l'abolir<sup>153</sup>.*

En effet, comme nous pouvons le voir dans nos manuels d'enseignement du FLE, les textes littéraires ont été réintroduits, il y a eu, selon Peytard, un « renouveau », une « désacralisation » du texte littéraire<sup>154</sup>. Mais...a-t-il été bien fait ? La réponse, du moins pour nous, est non. Les nombreux travaux de recherche effectués autour du texte littéraire, que nous avons cités précédemment, ont souligné clairement l'importance du texte littéraire comme support pour transmettre une langue et une culture, pour transmettre les compétences écrites, mais aussi orales puisque le texte littéraire est aussi le produit d'une communication, et en conséquence peut être aussi travaillé dans sa dimension orale et communicative.

Est-ce que ces apports théoriques ont été tenus en compte au moment de réintégrer les textes littéraires en cours ? Malheureusement, notre réponse est à nouveau négative.

---

<sup>153</sup> Jean Peytard, *ibid.*, p. 14.

<sup>154</sup> Jean Peytard *ibid.*, p. 14.



Sans aucun doute, il y a eu un « renouveau » de l'utilisation du texte littéraire en cours de langue, mais ce renouveau n'a pas pris en considération le texte littéraire dans toutes ses dimensions. Il est présenté comme un support didactique complémentaire qui permet de solliciter les connaissances déjà acquises ou de servir de document déclencheur pour présenter des aspects de civilisation. Mais... en quoi le texte littéraire diffère-t-il alors des textes non littéraires ?

Nous avons rappelé les différentes périodes que la littérature a vécues et vit encore actuellement dans les cours de FLE. La tendance qui domine le plus est le respect fidèle aux nouvelles pédagogies (*décadence de la littérature*), et nous pouvons aussi constater que des enseignants essaient d'introduire la littérature dans les cours, mais l'exploitent seulement à moitié, car, en réalité, ils ne s'en servent que pour déclencher l'oral. L'introduction de la littérature n'est alors qu'un prétexte de plus pour se consacrer aux compétences orales (*renouveau*). En dernier lieu, il existe une présence minoritaire, mais encore existante d'enseignants, qui, au contraire, donnent la priorité à la littérature et laissent en second plan ou bien ignorent les nouvelles méthodologies. C'est alors la compétence écrite qui joue le principal rôle en cours, et les aspects grammaticaux (*grandeur*). En conclusion, la manière de didactiser un texte littéraire actuellement n'est pas encore claire et passe par des extrêmes : soit on privilégie l'écrit en laissant de côté les compétences communicatives, soit on se concentre uniquement sur l'oral. En revanche, étant donné qu'un bon système d'enseignement-apprentissage devrait être basé sur l'équilibre, aucune de ces tendances ne fonctionne.

Mais pourquoi choisir entre l'hier et l'aujourd'hui ? Toutes les tendances didactiques décrites précédemment présentent des carences. Alors, peut-on réconcilier les manuels et les œuvres littéraires ? Est-ce tellement contradictoire, impossible ? Au contraire, à notre avis, si l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère s'effectuait à partir d'un manuel complété avec des extraits littéraires, les résultats seraient meilleurs que ceux que nous avons actuellement : les apprenants seraient plus motivés et auraient la possibilité d'acquérir des compétences orales et écrites, ainsi que des connaissances civilisationnelles en même temps que culturelles.

#### b) Théories de référence

Grâce à nos diverses expériences et recherches dans l'enseignement du FLE, nous avons constaté que la mise en place de certaines pratiques en cours favorise

l'apprentissage des apprenants et nourrissent leur intérêt et motivation : ces différentes pratiques s'appuient sur certaines propositions pédagogiques, qui en même temps constituent l'aboutissement de plusieurs recherches effectuées précédemment. On proposera donc un bref parcours autour de certaines de ces études et recherches, fondamentales dans notre domaine. D'abord, on résumera les propositions qui inspirent actuellement la plupart des enseignants qui cherchent à réintroduire les documents littéraires en cours ; ensuite, nous ferons un voyage dans le temps pour comprendre où pourrait être l'origine de ces propositions contemporaines, et comment ces sources premières ont influencé la didactique de la littérature, puis la didactique de la langue étrangère.

- Propositions pédagogiques actuelles

En premier lieu, nous souhaiterions citer les principales idées des travaux proposés par Marie Claude Albert et Marc Souchon,<sup>155</sup> car c'est de leur modèle pédagogique que de nombreux enseignants actuels qui souhaitent intégrer les textes littéraires dans leurs cours de français s'inspirent.

Cette proposition didactique pourrait se résumer en trois grandes phases :

- Préparation à la lecture

Dans cette phase l'objectif est de fournir aux apprenants des clés pour les préparer à la réception du texte et leur faciliter ainsi la compréhension de la première lecture. Nous pourrions travailler ici par exemple à partir de photos, cartes, extraits sonores, etc.

- Construction du sens

Il s'agit de mettre en évidence la relation qu'entretient le récepteur avec le texte. Le sens est construit par le lecteur qui se situe en interaction avec le texte. Il effectue un travail de prélèvement et de mise en relation d'indices dans une attitude active de dialogue avec le texte.

Nous pouvons donc, par exemple, proposer des activités de repérage qui aideraient l'apprenant à construire le sens et l'univers de référence du texte en identifiant l'auteur, le narrateur, le personnage ; distinguer les éléments référentiels et coréférentiels, les éléments intertextuels, les connotations, les différents types de focalisation ; mettre en évidence les liens entre celui qui lit et celui qui écrit, les normes,

---

<sup>155</sup> Marie-Claude Albert, Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000.

les savoirs partagés ; repérer les séquences de narration, description, dialogue... , les discours direct, indirect ou libre ; observer les mécanismes de construction du sens et de représentation du réel ; réagir par rapport au texte, donner son opinion par rapport au texte...

#### -Production

Dans cette phase, l'objectif est d'arriver à saisir le texte dans sa totalité, c'est-à-dire, à ne pas se concentrer seulement sur la langue ou le jeu sur les mots. Même si au départ l'imitation de certains éléments du texte est permise, il faut orienter l'apprenant pour qu'il aille au-delà, car il ne s'agit pas de répéter le texte ou de l'imiter, mais de lui « répondre ».

Cette proposition inspire actuellement de nombreux enseignants qui veulent introduire à nouveau les textes littéraires en cours de FLE. Le schéma cité nous semble très intéressant, résumant bien les différentes étapes à mettre en place au moment d'exploiter les textes littéraires en cours. Ce dispositif didactique est l'aboutissement d'un long chemin de recherches menées depuis des décennies autour de la notion de « texte » et des réactions que son utilisation en cours entraîne chez l'apprenant en tant que récepteur de ce texte.

Nous ne nous attarderons pas sur d'autres études, car nous rappelons que ce n'est pas l'objet de ce travail. En revanche, nous souhaiterions citer au moins les recherches qui, à nos yeux, ont favorisé de façon directe ou indirecte le traitement de textes littéraires en cours de FLE et qui ont abouti aux travaux proposés actuellement, comme ceux de M.C Albert et M. Souchon<sup>156</sup>.

- *L'Approche Globale* : un travail fondateur

Aux années 80, en s'inspirant du modèle cognitiviste, la psychologie expérimentale s'est concentrée sur une importante question de départ qui deviendra la principale inquiétude de nombreux chercheurs de cette époque et qui a entraîné des changements importants dans la façon d'introduire et de travailler à partir de documents écrits en cours de langue maternelle et étrangère : « Comment lisons-nous ? »

Trois axes d'études se sont principalement consacrés à répondre à cette importante question. Parmi ces études, nous pouvons rappeler principalement les noms de S. Moirand, de P.L Carrell et de D. Gaonach. D'une perspective didactique, qui est celle qui nous concerne, nous considérons que les études les plus riches et celles qui ont

---

<sup>156</sup> *Ibid.*

apporté le plus au domaine de l'enseignement-apprentissage du F.L.E sont celles proposées par Sophie Moirand. Il faut surtout faire allusion à son ouvrage *L'Approche globale des textes en FLE, Situations d'écrit*<sup>157</sup> et à l'article « Une approche communicative de la lecture » publié en 1980 avec D. Lehmann dans la revue *Le Français dans le monde*<sup>158</sup>. Ce qui intéresse principalement dans *l'Approche globale* ce sont les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, en rupture avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l'écrit de l'époque.

Le premier moment de *l'Approche globale*, celui de « l'entrée » dans le texte apparaît comme une suite d'opérations de repérage d'indices formels (organisation du discours : éléments de cohésion, indicateurs spatio-temporels...) thématiques (champs lexicaux...) et énonciatifs (présence de l'auteur dans le texte) qui permettront à l'apprenant de faire des hypothèses par rapport au texte et de reconstruire son sens global. Cette opération est précédée au niveau pré-pédagogique par la mise en place d'une grille d'analyse du texte, qui servira à orienter la lecture.

La proposition la plus complexe que S. Moirand a avancée est divisée dans les cinq étapes suivantes<sup>159</sup> :

-Analyse situationnelle

Il s'agit de l'étude des paramètres de la situation de communication dont relève le texte.

-Analyse relationnelle.

C'est l'étude des relations (des interactions) qui existent entre le lecteur-scripteur et le lecteur-scripteur-texte.

-Analyse énonciative

Ici l'apprenant doit identifier les indices des opérations énonciatives.

-Analyse pragmatique.

C'est l'étude des modalités, des actes de parole, de la coréférence, etc.;

-Analyse textuelle.

Ici, ce sont les marques de cohésion et de cohérence (articulations logiques et rhétoriques) qui devraient être identifiées.

---

<sup>157</sup> Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, CLE INTERNATIONAL, Paris, 1979.

<sup>158</sup> Sophie Moirand, Denis Lehmann « une approche communicative de la lecture » *le Français dans le Monde*, 153, 1980, p.72, p-79.

<sup>159</sup> Sophie Moirand et Francine Cicurel, « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », dans D. Gaonach, (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Hachette, Paris, 1990, p.147-p.157.

L'objectif principal de ces pratiques est de développer chez l'apprenant des « stratégies de lecture » pour apprendre à comprendre des textes dans leur ensemble, même s'il s'agit de documents dont la thématique leur est complètement inconnue. Au début, elles ont été mises en place spécialement à partir de documents extraits de presse, mais plus tard cela a été aussi appliqué d'autres types de textes.

Si nous faisons un saut en avant dans le temps pour retrouver des études sur cette notion de « stratégie de lecture » nous pouvons citer la thèse de C. Dévelotte soutenue en 1989 : *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*,<sup>160</sup> ainsi que le livre *Lectures interactives* de Francine Cicurel<sup>161</sup>. Ces travaux fournissent certains apports et modifications intéressants, mais en général se situent fidèlement dans la lignée de *l'Approche globale*.

Nous considérons que cette approche a joué alors un rôle très important dans notre domaine qui est la didactique du français à partir de textes littéraires, car à notre avis, c'est grâce aux apports de ces théories que le texte littéraire est vu autrement, et il est donc introduit de façon différente dans la classe de langue.

### c) Didactique de la littérature

L'entrée dans le texte, comme premier moment de la lecture, a trouvé aussi des applications aux textes littéraires. Les modèles de lecture proposés sont de nature sémiotique et pragmatique. Ces modèles revalorisent le texte littéraire, qui commence à être conçu comme le lieu privilégié de l'activité linguistique, et celui qui permet la saisie « du langage en action » dans le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Le texte y apparaît comme la « trace matérielle » d'un discours « mis en scène » par l'énonciateur selon ses intentions de communication. La lecture implique donc la reconstruction des opérations de mise en scène du discours, par la prise en considération de l'ensemble des indices pragmatiques.

Le texte y acquiert l'extension de l'œuvre (littéraire) comme actualisation d'un acte de communication particulier, mettant en rapport l'Auteur et Lecteur. La lecture s'identifie à une aventure intersubjective du Lecteur dont on doit élucider les mécanismes de compréhension, identifier les réactions affectives, etc.

---

<sup>160</sup> Christine Develotte, *Stratégie de lecture d'un article de presse en langue étrangère*, mémoire de DEA, Université de Paris III, 1989.

<sup>161</sup> Francine Cicurel, *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1991.

Nous pouvons par exemple citer les apports de la sémio-analyse textuelle proposée par Courtès<sup>162</sup>, qui part de l'affirmation de la nature plurielle, polysémique et diasémique du texte, et qui propose une technique de repérage des éléments qui manifestent cette polysémie / diasémie. Ces éléments sont de nature scripto-visuelle (titres, détails typographiques etc.), syntaxique (déictiques, discours rapporté), paragrammatique (inscription des graphophonèmes) et variationnelle (différences entre les éditions, entre le manuscrit et le texte publié). Le repérage de ces points de variance est suivi de l'identification des relations qu'ils entretiennent, selon les principes d'une « lecture tabulaire »

Pour sa part, Henry Portine propose un modèle pour prendre en compte les trois dimensions du texte (informative, structurelle et culturelle), ainsi que ses trois composantes du sens (littéral, signifié et évoqué), éléments dont l'ensemble confère au texte une valeur et une place particulière dans la circulation des textes. C'est un modèle qui intègre des idées provenant de la théorie générale des systèmes et des sciences cognitives<sup>163</sup>.

Nous considérons que ces différentes recherches ont été indispensables dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères parce que les différentes stratégies pédagogiques proposées orientent l'enseignant au moment d'exploiter des textes littéraires en cours, et surtout pour que l'apprenant lise et comprenne ces documents. Pendant nos expériences d'enseignement, nous avons confirmé que l'usage de textes littéraires en cours est très difficile. Les apprenants ont un rejet systématique, puisque cela est associé aux exercices de grammaire, aux commentaires et dissertations non contextualisés, etc., qui ont tant dominé l'enseignement des langues maternelles et étrangères.

Grâce aux apports de ces travaux, le texte écrit est conçu de façon différente, dans sa totalité, non seulement comme un produit fini, mais comme le fruit d'un acte de communication. L'acte de communication d'un écrivain, d'une personne qui fait partie d'une société, d'un monde social, d'une époque. Les textes ne sont pas de simples successions de mots, mais des images renvoyant à une réalité comme une peinture. C'est ainsi que l'enseignant a comme référent les phases nécessaires pour exploiter un

---

<sup>162</sup> Jacques Courtès, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Hachette, Paris, 1976.

<sup>163</sup> Voir par exemple, Henri Portine, « La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues », dans Danièle Flament-Boistrancourt (ed.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Presses Universitaires de Lille, 1994, p.39-p.60

texte en cours de FLE. Ces phases partent du général pour arriver progressivement jusqu'au concret, c'est-à-dire, du contexte au texte. L'apprenant sera sensibilisé au contexte du texte à travailler, à sa thématique, pour arriver, enfin, au texte même, à ses aspects linguistiques. L'accès de l'élève au document écrit sera donc beaucoup moins difficile et surtout plus motivant.

Nous pouvons ajouter qu'on pourrait résumer à trois les phases de travail suggérées par ces théories: tout d'abord une phase de sensibilisation au texte et de préparation à la lecture, ensuite une étape de compréhension générale ou de construction de sens qui sera suivie d'une compréhension détaillée qui entraînera, normalement, la conceptualisation d'un aspect linguistique concret. La dernière phase sera celle de production, où l'apprenant devra produire un texte à partir des nouvelles connaissances acquises et en prenant comme exemple le document modèle sur lequel il a travaillé.

Ce dispositif pédagogique a énormément influencé la didactique du FLE à travers les documents authentiques, où, comme nous pouvons le constater, si nous examinons, par exemple, quelques manuels de FLE actuels, les exercices proposés tournent généralement autour de la nature du document, puis se concentrent progressivement sur les contenus du texte au travers des questions de compréhension générale sur la thématique du document, et finalement une autre étape plus approfondie est concentrée sur les aspects linguistiques à transmettre.

Tout compte fait, le long de cette première partie de la thèse, nous avons d'abord réfléchi sur le manque de motivation des apprenants à l'égard de la langue française en Espagne de nos jours : on a décrit les enquêtes mises en place pour analyser cette problématique sur laquelle nous nous concentrons. En second lieu, on a proposé comme possible solution pour améliorer l'enseignement du FLE dans notre pays l'insertion de textes autobiographiques en cours, et on a expliqué les diverses raisons qui justifient ce choix. Par la suite, on a présenté les différents auteurs et ouvrages qui composent notre corpus, ainsi que les arguments de cette sélection. Ces écrivains sont Marcel Proust, Raymond Queneau, Georges Perec et Annie Ernaux. Il s'agit d'auteurs compris entre le début du 20<sup>ème</sup> siècle et l'époque contemporaine, très représentatifs des périodes historiques et artistiques de cette époque. Les ouvrages choisis ont été *Du côté de chez Swann*, *Chêne et Chien*, *Je me souviens* et *La vie extérieure*.

À la suite de diverses études menées et aux pratiques de classe que nous avons mises en pratique, nous sommes arrivée à la conclusion que ces ouvrages constituent un outil d'enseignement idéal pour transmettre la langue et la culture françaises en cours de FLE : non seulement les apprenants se déplaceront dans une dimension culturelle différente à celle proposée par les manuels de FLE et les cours conventionnels, mais ils partiront à la recherche de leur propre essence, à l'aide des souvenirs et des sentiments incarnés dans ces pages de ces titres et de ces différentes écritures autobiographiques.

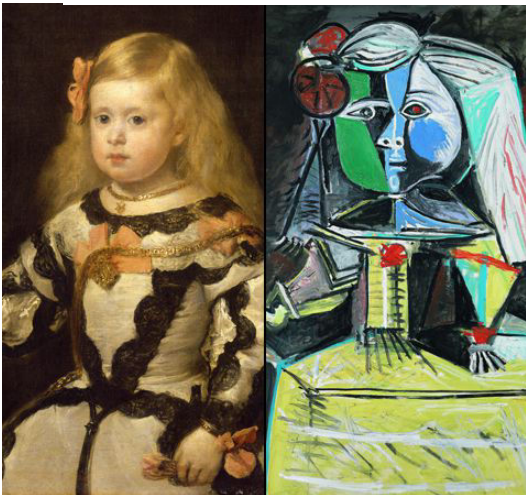
Enfin, un rappel des apports de certaines théories didactiques a été fait. Ces travaux nous semblent fondamentaux dans l'évolution de l'enseignement de la littérature en cours de FLE. En outre, les fruits de ces études seront pris en compte dans les propositions didactiques qui suivront cette première partie.





## Partie II : Méthodologie

164



165



*Quand le passé n'éclaire plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres*<sup>166</sup>

---

<sup>164</sup> *L'infante Marie Marguerite*, Diego Velasquez et *L'Infante Marguerite*, Pablo Picasso, Succession Picasso, 2008, Musée du Louvre, Paris

<sup>165</sup> *Nu couché jouant avec un chat*, Pablo Picasso et *Maja Desnuda*, Francisco de Goya, Succession Picasso, 2008 et *Museo Nacional del Prado*, Madrid

<sup>166</sup> Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, GF-Flammarion, Paris, 1985, t. 2, p. 399.

## 1. Questions épistémologiques

De nos jours, malgré les apports des théoriciens, en ce qui concerne les textes littéraires, la méthodologie continue à être encore, généralement, très traditionnelle : l'enseignant a encore l'habitude de se concentrer directement sur les éléments linguistiques, sans avoir d'abord situé ce texte dans son contexte et avoir sensibilisé l'apprenant à sa lecture. Cela démotive les apprenants et n'est pas en accord avec les nouvelles pédagogies et les approches communicatives et actionnelles, c'est pourquoi les documents écrits sont de moins en moins nombreux dans la plupart des manuels actuels.

Il serait nécessaire de les réintroduire en cours pour corriger les carences que les méthodes de FLE présentent, mais pour cela, il faudrait d'abord réfléchir par rapport aux méthodologies à mettre en place pour les exploiter et effectuer des lectures autour des apports théoriques comme ceux présentés dans ce chapitre. Malheureusement, il existe dans notre pays, comme dans beaucoup d'autres, un problème important de formation en didactique des langues et en particulier du FLE, ce qui donne lieu à un énorme décalage entre les savoirs théoriques fournis par les chercheurs et les pratiques de classe mises en place par les enseignants. En conséquence, les textes littéraires sont encore généralement introduits de manière traditionnelle.

C'est pour cela qu'il existe encore en Espagne un rejet de l'écrit et surtout du genre littéraire dans les cours de français langue étrangère, aussi bien de la part des apprenants que des enseignants. Nous avons cité ces théoriciens pour justifier, d'un côté, les travaux de recherche et les propositions didactiques dont nous nous inspirons et que nous présenterons plus tard, et d'un autre côté, pour qu'ils soient découverts ou rappelés par les enseignants qui n'ont pas encore eu l'occasion de les lire ou qui les ont oubliés.



L'objectif de ce chapitre est donc de réfléchir à la manière d'appliquer les démarches pédagogiques suggérées par les théoriciens cités dans la partie précédente dans l'exploitation de notre corpus en accord avec les nouvelles pédagogies ; notre but est de reconsidérer le texte littéraire, de ne pas limiter ce genre aux exercices de dissertation, ni le laisser comme le simple décor d'une page. Nous voudrions trouver un

équilibre entre ces deux extrêmes, sans nous éloigner des « modes actionnels » car elles nous sont généralement imposées, et elles présentent tout de même de nombreux aspects positifs. Nous ne cherchons pas à critiquer ou à rejeter, mais au contraire, à équilibrer, à compléter, à construire un cours de FLE idéal où la littérature trouve la place qu'elle mérite, sans excès, sans manques, une place de *culture savante*, de langue écrite, de poésie, de créativité, de vie.

Ainsi, le but de cette partie est de proposer des réponses à tous les questionnements soulevés jusqu'à présent, de partager les conclusions de nos recherches, ainsi que de fournir des pistes pouvant orienter les enseignants au moment d'exploiter des extraits littéraires en cours.

Pour commencer, nous présenterons les premiers grands constats sur lesquels notre modèle pédagogique est fondé, ensuite, les démarches pédagogiques que nous croyons indispensables pour construire un cours de FLE seront décrites. Enfin, nous analyserons les différentes phases que nous proposons pour organiser un cours au moment d'insérer des textes littéraires en classe de langue.

### 1.1 Interrogations de départ

Suite à plusieurs années d'enseignement, observation, réflexion et questionnement, nous croyons pouvoir être arrivée à ce qui pourrait être un début de proposition définitive non seulement pour exploiter les extraits de notre corpus mais aussi pour n'importe quel texte littéraire. Avant d'approfondir dans les détails, nous souhaiterions partager les principaux constats auxquels nous avons abouti et qui seront à prendre en compte avant de passer à l'action en cours : *révision* et *rapprochement*.

▪ **Comment?**

- QUESTIONNER
- RÉVISER
- RAPPROCHER

#### a) Révision

Nous aborderons ici les différents aspects qui selon nous devraient être soumis à une révision et qui sont d'un côté, le manuel d'enseignement de FLE utilisé en cours, et

d'un autre côté, les méthodologies didactiques pour exploiter ce manuel et transmettre la langue et la culture française en général.

- Le manuel de FLE

Nous avons observé que la plupart des enseignants se contentent, par manque de temps et de formation didactique, de choisir le manuel de FLE que la maison d'édition leur propose de la façon la plus séduisante, soit généralement le livre qui répond le plus aux pédagogies et aux technologies les plus modernes. Ces méthodes peuvent présenter de nombreux aspects positifs, mais aussi des carences et points faibles. La première chose à faire avant de mettre en place un cours de FLE serait alors d'effectuer une analyse du manuel, et réfléchir à ses avantages et inconvénients, car il y a toujours des aspects négatifs.

Étant donné que les manuels actuels partagent normalement les mêmes défauts (la compétence écrite et la culture dite savante restent, généralement, au second plan), nous pourrions passer au choix d'un ouvrage littéraire afin de remplir le vide de la méthode de FLE. En revanche, la nouvelle grande interrogation « comment ? » viendrait se poser. Dans ces cas-là, et quoique de nombreux enseignants considèrent que la théorie est éloignée de la réalité pratique, il faut accepter que malgré les distances qui malheureusement se créent entre le domaine de la recherche et celui de la pratique, les deux sont interconnectés et ont besoin l'un de l'autre.

Afin d'orienter les enseignants, on suggère d'exploiter en cours de FLE non seulement les quatre ouvrages composant notre corpus actuel, mais encore quelques romans comme *Enfance*<sup>167</sup> de Nathalie Sarraute, *L'Amant*<sup>168</sup> de Marguerite Duras, *W ou le souvenir d'enfance*<sup>169</sup> ou *Un pedigree*<sup>170</sup> de Patrick Modiano, entre autres. Comme ces titres faisaient partie de l'ensemble des textes sur lesquels nous comptions travailler au début, nous avons mis en place diverses expériences en cours autour de quelques fragments de ces livres et en général, nous avons obtenu de bons résultats et un grand intérêt de la part des apprenants. Dans tous les cas les élèves se sont sentis très attirés par la forme et le contenu de ces écrits autobiographiques.

---

<sup>167</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard folio, Paris, 1983.

<sup>168</sup> Marguerite Duras, *L'Amant*, Éditions de Minuit, Paris, 1984.

<sup>169</sup> Georges Perec, *W ou le Souvenir d'enfance*, Paris, Denoël, 1975.

<sup>170</sup> Patrick Modiano, *Un pedigree*, Gallimard, Collection Folio, Paris, 2005.

*Je suis né le 30 juillet 1945, à Boulogne Billancourt, 11 allée Marguerite, d'un juif et d'une Flamande, qui s'étaient connus à Paris sous l'Occupation. J'écris juif, en ignorant ce que le mot signifiait vraiment pour mon père et parce qu'il était mentionné, à l'époque, sur les cartes d'identité. Les périodes de haute turbulence provoquent souvent des rencontres hasardeuses, si bien que je ne me suis jamais senti un fils légitime et encore moins un héritier.*

*Ma mère est née en 1918 à Anvers. Elle a passé son enfance dans un faubourg de cette ville, entre Kiel et Hoboken<sup>171</sup>.*

*Quelques jours avant que Véra revienne avec le bébé, je suis surprise en voyant que les objets qui m'appartiennent ne sont plus dans ma chambre, une assez vaste chambre donnant sur la rue. La grande et grosse femme qui s'occupe de tout dans la maison m'apprend que j'habiterai dorénavant dans la petite chambre qui donne sur la cour, tout près de la cuisine... « Qui va habiter dans ma chambre ? - Ta petite sœur avec sa bonne... - Quelle bonne ? - Elle va arriver... »<sup>172</sup>*

Nous avons ainsi intégré en cours les extraits précédents évoquant le thème des relations de famille. Comme nous pouvons constater, malgré les difficultés possibles que ces textes pourraient présenter, les apprenants, même des niveaux débutants, ont apprécié les mots de base liés au lexique de la famille.

Comparer les formes des deux fragments, les références à l'Occupation et à la Russie et, en général, à l'origine de ces personnages, a offert la possibilité aux apprenants de travailler sur des sujets proches de façon différente.

- Les méthodologies proposées pour travailler l'écrit

Parler de littérature en cours de FLE de nos jours paraît être l'antonyme du CECR et des approches communicatives et actionnelles. Nous vivons sans doute la révolution des tâches pédagogiques et de l'oral, ce qui est très positif, mais qui est loin d'être parfait : en effet, on s'aperçoit tôt ou tard que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être conçu autour d'une seule compétence, d'un simple type de documents.

Néanmoins, une fois obtenu le diagnostic de cette situation, les enseignants constatent les manques de leurs nouveaux manuels de FLE, les questions se soulèvent, le manque de formation didactique et de temps dominant et créent le doute ; le temps passe vite, les heures de travail se succèdent et le plus facile est de continuer dans la même lignée, en suivant le manuel, et en proposant les mêmes exercices quotidiens malgré les problèmes observés.

Il serait alors indispensable que l'enseignant fasse la lecture de certaines théories proposant des manières d'exploiter l'écrit et la littérature en cours de langue. Nous rappelons, brièvement, que l'apport principal des didacticiens spécialistes dans l'acquisition de la lecture et de l'écrit est la proposition de trois grandes phases allant du

---

<sup>171</sup> *Id., Ibid.*, p. 7.

<sup>172</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard folio, 1983, p.120-p.122.

général au concret, progressivement, c'est-à-dire, d'une pré-lecture sensibilisant l'élève à la compréhension détaillée du texte et à sa production postérieure.

En nous inspirant de ces études, nous proposons trois phases que nous avons appelées : *approche interartistique*, *approche du contexte* et *approche pragmatique*. Ces étapes répondent plus au moins aux schémas proposés par les théoriciens étudiés précédemment. L'apport particulier de nos études réside dans le fait que notre objectif principal est le rapprochement de la littérature à d'autres arts, concrètement au cinéma, à la photographie et à la peinture ; puis, nous analysons les liens entre la littérature et les manuels actuels de FLE. Nous offrons ainsi aux enseignants qui sont obligés de travailler autour d'un manuel, un guide pour insérer les textes littéraires et en accord avec leurs manuels.

#### b) Rapprochement

Nous sommes aussi arrivée à la conclusion que pour élaborer un bon cours de FLE à partir de textes littéraires, il serait primordial de rapprocher la littérature premièrement de *l'interartistique*, et deuxièmement, du C.E.C.R car, contrairement à ce qu'on pense en général, le genre littéraire est très lié et très ouvert à d'autres matières et domaines, y compris les thématiques proposées par les nouvelles pédagogies.

- Littérature – *interartistique*

On reproche souvent à la littérature le fait d'être trop « difficile » pour être exploitée en cours de langue étrangère, et surtout, avec des niveaux débutants. En revanche, ce n'est pas l'extrait littéraire qui est difficile, mais la manière de l'insérer en cours. Si nous entrons directement dans la matière et nous demandons à nos apprenants d'analyser un texte ou de se concentrer sur des aspects linguistiques ou poétiques sans avoir étudié auparavant le contexte de ce texte, de son auteur, ou de l'époque où il se situe, ce sera très difficile, voire impossible, de le faire à des niveaux non avancés.

La littérature est une source culturelle car, contrairement à d'autres types de textes, elle fait allusion à de nombreux champs culturels. Les extraits littéraires, et concrètement les extraits autobiographiques, en particulier ceux sur lesquels nous nous concentrons, évoquent les principaux arts de la réalité qui les entoure. De nombreux passages sont consacrés à la musique, au théâtre, au cinéma, à la peinture et à la photographie. Étant donné cette richesse caractéristique du genre littéraire, il est essentiel de se servir de ces allusions pour pouvoir introduire les textes à travailler et

aider les élèves à découvrir les univers des auteurs et leurs écritures. Illustrons ces remarques au moyen de quelques exemples :

Afin d'introduire les extraits de *Du côté de Chez Swann*, on se servira souvent de la peinture impressionniste : certains tableaux de Claude Monet, Auguste Renoir ou Edgar Degas représentent des ambiances bourgeoises décrites dans l'œuvre. Étant donné que le théâtre est mentionné souvent tout au long du livre, il serait donc d'un grand intérêt de présenter aux apprenants, entre autres, la peinture ci-dessous afin de les sensibiliser au divertissement que cet art supposait pour les classes sociales élevées où grandissait notre narrateur. De cette manière, les élèves auront l'occasion de plonger dans la société où évoluent les personnages de ce roman.



173

Par ailleurs, on peut aussi souligner l'importance que la musique a dans le contexte de Georges Perec, où on assiste à une fusion de genres musicaux. C'est pour cela qu'on propose de faire écouter aux apprenants différentes chansons de cette période dominée par les caves de Saint Germain de Près. En particulier, on propose le documentaire *Il est minuit. Paris s'éveille* d'Yves Jeuland diffusé sur Arte le 7 janvier 2013<sup>174</sup> qui nous transporte directement dans cette époque, et qui, par conséquent, permettra aux élèves de plonger dans l'un des principaux aspects qui caractérisent la société de l'écrivain Georges Perec.

---

<sup>173</sup> Auguste Renoir, *La loge*, 1874, Courtauld Institute Gallery, Londres.

<sup>174</sup> *Il est minuit Paris s'éveille*: <http://pro.arte.tv/2014/02/il-est-minuit-paris-seveille-dyves-jeuland-recompense-par-le-syndicat-francais-de-la-critique-de-cinema-et-des-films-de-la-television/>





175

Le principal objectif avant d'effectuer le premier contact avec le contenu du texte est alors de mettre en place un travail important de préparation à la lecture, basé sur la découverte de l'auteur et de son époque et ensuite sur la thématique de son ouvrage. Cette première phase de préparation à la lecture ou de sensibilisation, constituerait alors une étape d'approche *interartistique* puisque nous mettrons en rapport l'extrait littéraire avec les arts de son époque. Pour cela, nous nous servirons de documents iconiques divers, audio et audiovisuels, de préférence peintures, photographies, extraits de films et certaines chansons. D'un côté, cela motivera davantage les apprenants, vu que nous avons constaté que les élèves se sentent toujours très intéressés par les documents non textuels. Ces documents permettront aussi, d'un autre côté, de proposer des descriptions et des exercices de base permettant ainsi aux apprenants plus débutants de pouvoir s'exprimer. Nous serons ainsi en train de sensibiliser les étudiants à la lecture du texte, et de les aider à préparer une place dans leur cerveau pour sa réception.

Par exemple, au moment de travailler des extraits des quatre ouvrages de notre corpus, on suggère d'introduire les quatre univers de ces textes à partir d'un même fil conducteur : la musique. On propose de faire écouter aux élèves quatre types de musique différente. Pour *Du côté de Chez Swann* on présentera un morceau de Wagner, en l'occurrence une partie de *l'Enchantement du Vendredi saint* ; *Si tu t'imagines* chanté par Juliette Gréco lors de la sensibilisation à *Chêne et Chien*. En ce qui concerne l'introduction de *Je me souviens* les apprenants écouteront *Oh la belle vie* de Sacha

---

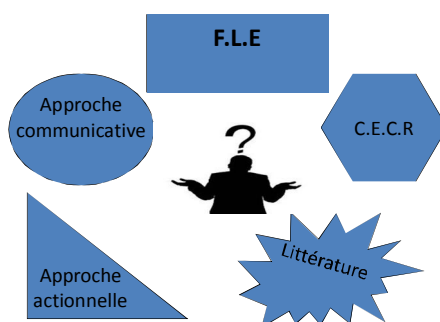
<sup>175</sup> Robert Doisneau, *Café de Flore*, Paris, 1947.

Distel. Enfin, on associera *La vie extérieure* à la production musicale de Rap *La Suite* de Le Garage. Les productions musicales sélectionnées ont dans tous les cas une relation importante avec les œuvres de notre corpus : il s'agit non seulement des préférences des narrateurs des romans, mais elles font aussi partie intégrante de leur contexte social et de leurs loisirs. D'ailleurs, dans le cas de *Si tu t'imagines*, nous nous trouvons face à un poème de Raymond Queneau, ce qui parallèlement donnera l'occasion aux élèves de découvrir d'autres productions de l'auteur.

À travers l'écoute de cette musique aussi diverse, on naviguera depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle jusqu'au début du 21<sup>ème</sup> en construisant ensemble les périodes évoquées par les extraits à découvrir plus tard.

- Littérature et CECR

Une fois compris que le rapprochement du texte littéraire à d'autres domaines culturels facilite, motive et dynamise le travail en cours de FLE, en plus de préparer à la lecture de l'extrait, une nouvelle et importante question se pose : comment introduire la littérature en cours quand nous devons nécessairement employer un manuel de FLE ? Pour ceux qui peuvent choisir leurs outils de travail, cette difficulté ne se pose pas ; néanmoins, cela devient de plus en plus rare, car l'utilisation d'un manuel de FLE en cours est une exigence dans la plupart des cas. Quel lien trouver alors entre une méthode répondant au CECR, aux nouvelles pédagogies et la littérature ? Comment accorder les approches actionnelles, modernes, orales et la littérature, réputée classique, écrite, difficile ?



Nous souhaiterions aborder, maintenant, une problématique que nous croyons principalement responsable du rejet de l'utilisation du genre littéraire en classe de langue. Il s'agit de l'incompatibilité que les nouveaux manuels pédagogiques et les textes littéraires semblent représenter pour les enseignants et les apprenants : au moment de vouloir intégrer la littérature en cours de FLE et, en particulier, les niveaux moins

avancés, les professeurs se sentent perdus ; les plus fidèles au genre littéraire ne voient pas comment adapter ce genre aux manuels imposés par les centres éducatifs, et les enseignants plus proches des nouvelles pédagogies s'aperçoivent que les compétences écrites et culturelles de leurs élèves diminuent de manière importante. Cependant, on ne sait pas comment intégrer des extraits littéraires dans un cours répondant aux méthodologies modernes d'enseignement.

Au moment de travailler avec des apprenants de niveau avancé, voire intermédiaire, ces interrogations se posent moins, car il est plus facile de travailler autour de textes littéraires, de donner un avis, d'argumenter, d'analyser un texte de manière plus profonde. En revanche, la vraie difficulté se pose au moment de faire face à un groupe d'élèves d'un niveau débutant.

Littérature avec un public débutant ? Cela pourrait paraître impossible, mais si nous y réfléchissons bien, ce n'est pas le cas. Comme nous le savons, l'objectif principal des niveaux A1, A2, et d'une certaine manière, aussi, du B1, est celui de *décrire* et de *donner son avis*. Tout au long de ces niveaux, les élèves sont invités en permanence à décrire leur famille, leurs amis, leur maison, leur ville, leurs loisirs, leurs préférences, leurs repas favoris, leur dernier voyage, etc.

Nous pouvons trouver ce type de descriptions dans une partie importante d'œuvres littéraires, et surtout, dans la littérature de l'intime. Par exemple, dans le cas des textes composant notre corpus, les allusions à ces thématiques sont très récurrentes. Bref, tenant compte du fait que l'objectif principal pour les niveaux débutants est de décrire, le genre littéraire peut être tout à fait en accord avec les méthodes de FLE puisque les passages descriptifs sont nombreux, surtout dans les textes autobiographiques.

Nous ne pourrions pas, évidemment, approfondir la réflexion sur le style ou sur les ressources stylistiques utilisées par les auteurs étudiés, étant donc obligés de rester, dans la plupart de cas, à la surface des textes, mais cela n'empêche pas de permettre aux élèves d'avoir, au moins, un premier contact avec la littérature française, en français, en même temps qu'on réconcilie la littérature avec l'enseignement du FLE.

Quels extraits choisir en particulier ? Ce serait idéal de pouvoir prendre n'importe quel extrait littéraire descriptif de notre choix, mais, en ayant un manuel de FLE à suivre en cours, le plus logique est de trouver un extrait dont la thématique soit en accord avec celles de la méthode. Les thèmes de civilisation que les nouvelles

méthodes offrent s'inspirent généralement des « savoirs socio-culturels » proposés par le CECR et organisés autour de sept thèmes<sup>176</sup>.

Les méthodes de FLE, et en particulier les manuels pour apprenants débutants, synthétisent généralement ces sept thèmes dans des unités didactiques proposant des sujets autour de la famille, les loisirs ( le sport, la musique, le cinéma), l'éducation, la maison, les voyages (les régions de France, la francophonie, la mer, la montagne), le tourisme (les monuments, les musées...), la gastronomie ( les restaurants, les recettes de cuisine), les médias (la télévision, la presse, la radio).

Si nous analysons ensuite des œuvres littéraires, et en particulier celles du 20<sup>ème</sup> siècle, nous observerons que ces thématiques ou certaines d'entre elles y sont évoquées très fréquemment. Dans la littérature autobiographique, plus concrètement, ces univers sont encore plus récurrents, car les narrateurs racontent leurs souvenirs d'enfance et évoquent de manière détaillée leur vie quotidienne, les repas familiaux, les relations avec leurs parents, leurs amis, leur vie étudiante, leurs voyages, les loisirs qu'ils avaient quand ils étaient jeunes, etc.

On voit qu'il existerait un lien entre les manuels de FLE et les œuvres littéraires, il est alors possible de trouver, dans ces deux supports, les thèmes déterminés par le CECR. De cette manière, on pourrait rapprocher les extraits littéraires à la méthode d'enseignement à partir de ces thèmes. Cela pourrait être une porte d'accès entre les deux types de matériels: une analyse des thèmes du manuel permettrait aux enseignants de chercher ensuite des extraits littéraires de leur choix évoquant ces domaines. À partir de là, nous mettrons en place une découverte de l'auteur de l'ouvrage choisi, de son époque, et finalement, nous introduirons l'extrait traitant la même idée que l'unité didactique que nous sommes en train de travailler. Cela nous permettra de nous concentrer sur plusieurs extraits d'un même ouvrage tout au long de l'année et arriver ainsi à motiver les apprenants et à lire l'auteur dans son intégralité<sup>177</sup>.

Le troisième grand aspect qu'on pourrait nous reprocher ici serait que, malgré la familiarité des thèmes évoqués dans un extrait littéraire, l'écriture de ces textes présente

---

<sup>176</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence*, Éditions Didier, 2001, p. 82-p.83.

<sup>177</sup> Nous souhaiterions signaler le fait que si nous proposons cet essai de rapprochement entre la littérature et les méthodes de FLE, ce n'est pas parce que nous considérons que les nouvelles pédagogies sont les meilleures, mais parce qu'il s'agit de la réalité imposée dans la plupart des établissements d'enseignement espagnols, et même si nous souhaiterions proposer un autre travail plus libre, il serait plus idéal que réaliste, et l'objectif de cette thèse est de fournir des solutions réelles à des problèmes didactiques de la pratique didactique actuelle.

une difficulté importante pour un apprenant débutant. Pourtant, ce n'est pas un problème ; au contraire, nous considérons qu'il est important que l'élève apprenne depuis le début à développer des stratégies qui lui permettent de résoudre des situations où le document écrit lui semblerait incompréhensible. Nous rappelons aussi que le CECR même, et les programmes scolaires, insistent sur la mission supplémentaire qu'a l'enseignant : celle d'apprendre à ses élèves à apprendre. Selon ces nouvelles pédagogies, l'étudiant n'est pas seulement apprenant mais aussi acteur, dans la classe, de son apprentissage. L'enseignant doit alors lui faire acquérir des stratégies qui lui permettront de résoudre des problématiques quand l'étudiant sera seul. Alors, le fait de travailler autour de textes différents de ceux des méthodes de FLE –et surtout littéraires– donnera des outils à l'apprenant pour savoir construire peu à peu le sens d'un extrait inconnu et apparemment difficile et incompréhensible.

En outre, un texte littéraire est une mine pédagogique qui présente plusieurs aspects intéressants. Le degré de difficulté lexicale ou grammaticale qu'il peut présenter n'est pas un obstacle pour mettre en place l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à des niveaux débutants. Tout simplement, la découverte du texte devra se faire lentement et progressivement, en allant du général au particulier. Pour cela, il sera essentiel d'exploiter l'extrait littéraire dans sa dimension *interartistique* et interdisciplinaire, c'est-à-dire, de se servir à tout moment de documents extérieurs, picturaux, audiovisuels et sonores pour rapprocher le texte de son univers.

Par exemple, si on souhaite compléter l'une des unités didactique de certains manuels de FLE consacrées à l'alimentation, on doit tout simplement chercher dans les ouvrages de notre choix des extraits liés à ce sujet. Dans notre cas, on suggère ainsi de travailler autour des fragments comme celui qui suit :

*... nous étions encore assis devant les assiettes des Mille et Une Nuits, appesantis par la chaleur et surtout par le repas. Car, au fond permanent d'œufs, de côtelettes, de pommes de terre, de confitures, de biscuits, qu'elle ne nous annonçait même plus, Françoise ajoutait-selon les travaux des champs et des vergers, le fruit de la marée, les hasards du commerce, les politesses des voisins et son propre génie, et si bien que notre menu, comme ces quatre-feuilles qu'on sculptait au XIIIème siècle au portail des cathédrales, reflétait un peu le rythme des saisons et les épisodes de la vie : une barbue parce que la marchande lui en avait garanti la fraîcheur, une dinde parce qu'elle en avait vu une belle au marché de Roussainville-Pin, des cardons à la moelle parce qu'elle ne nous en avait pas encore fait de cette manière-là, un gigot rôti parce que le grand air creuse et qu'il avait bien le temps de descendre d'ici sept heures, des épinards pour changer, des abricots parce que c'était encore une rareté, des groseilles parce que dans quinze jours il n'y en aurait plus, des framboises que M. Swann avait apportées exprès, des cerises, les premières qui vinssent du cerisier du jardin après deux ans qu'il n'en donnait plus, du fromage à la crème que j'aimais bien autrefois, un gâteau aux amandes parce qu'elle l'avait commandé la veille, une brioche parce que c'était notre tour de l'offrir<sup>178</sup>.*

---

<sup>178</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le livre de poche, Paris, 1992, p.115.

*Je me souviens qu'après la guerre on ne trouvait presque pas de chocolat viennois, ni de chocolat liégeois, et que, pendant longtemps, je les ai confondus<sup>179</sup>.*

*Je me souviens que le quatre-quarts doit son nom au fait qu'il est composé d'un quart de lait, d'un quart de sucre, d'un quart de farine et d'un quart de beurre<sup>180</sup>.*

*Je me souviens que Stendhal aimait les épinards<sup>181</sup>.*

Comme on peut le constater, bien qu'à première vue ces extraits semblent difficiles, le lexique de ces textes pourrait être compris par des apprenants, même débutants. Par contre, à différence du manuel de FLE, où le vocabulaire est fréquemment transmis à travers des dialogues oraux, ici, les élèves auraient l'occasion d'acquérir ou de réviser les mots concernant l'alimentation et la nourriture, à partir de deux fragments écrits littéraires qui, en outre, offriraient la possibilité d'être exploités à d'autres niveaux. Toutes les unités didactiques d'une méthode du FLE peuvent être mises en accord de cette manière avec un extrait littéraire. Il suffit de chercher dans l'ouvrage de notre sélection un texte dont la thématique soit en relation avec le dossier sur lequel nous travaillons en cours.

- Ouvrage-extrait

Nous souhaiterions consacrer également un point à la problématique du choix entre un travail autour d'un corpus d'extraits, ou bien du travail sur l'ouvrage dans son intégrité. Qu'il s'agisse de lectures dites faciles ou bien de textes intégraux, il est fréquent de demander aux apprenants d'effectuer la lecture d'un certain livre de manière indépendante. Selon nous, suggérer des activités complémentaires aux élèves est indispensable pour ceux qui ont le besoin ou l'intérêt d'approfondir les connaissances acquises. Néanmoins, on rappelle que cela ne devrait constituer qu'un travail à titre dit volontaire, du moins avec les apprenants moins avancés. Si on observe la réaction de nos élèves dans ces situations, on s'apercevra que, dans la plupart des cas, le fait de leur imposer la découverte d'un ouvrage entraîne généralement une démotivation et un mauvais travail de lecture de leur part. Suite aux expériences menées en cours et aux recherches mises en place, nous sommes arrivée à la conclusion que partir à la découverte d'un livre ne doit pas être une obligation mais une invitation à lancer en cours, à partir de l'introduction de quelques extraits. Par la suite, les élèves seront

---

<sup>179</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p. 18.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p.33.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p.65.

motivés à naviguer dans ces mondes entrouverts par les enseignants de sorte que, dans la quasi-totalité des cas, suite à un travail autour de certains extraits, la curiosité des élèves est éveillée, et ils décident eux-mêmes d'entreprendre la lecture de l'ouvrage. Bien que parmi les élèves qui présentent un niveau de français plus avancé, le travail de lecture soit plus simple, on suggère également d'introduire en cours, au moins dans les grands traits, l'ouvrage à lire individuellement afin de guider les apprenants. Alors, on conseille d'inviter les apprenants à lire des ouvrages complets, même si cette lecture devrait toujours démarrer à partir de quelques fragments.

D'autre part, en ce qui concerne les enseignants, quoique la sélection de textes à travailler se fasse en accord avec le manuel de FLE, il est conseillé de sélectionner les extraits d'un même ouvrage ou d'un corpus de textes peu vaste, afin de mettre en place pendant le cours un travail cohérent et d'éveiller une certaine familiarité entraînant l'intérêt des apprenants vis-à-vis de l'ouvrage à travailler.

Par exemple, lors de nos expériences d'enseignement autour de textes autobiographiques, nous avons déjà vécu plusieurs situations, où, suite à la lecture et la mise en place d'un travail autour de certains extraits, les apprenants nous ont demandé les références des ouvrages, ou ont emprunté des livres à la bibliothèque pour les lire dans leur version intégrale. En particulier, ces situations se sont répétées à plusieurs reprises après l'exploitation de quelques fragments de *L'Amant* de Marguerite Duras, d'*Enfance* de Nathalie Sarraute, ainsi que de *Je me souviens* de Georges Perec et de *Chêne et Chien* de Raymond Queneau. Pour le premier roman, c'est surtout l'histoire d'amour qui a attiré l'attention des élèves ; concernant le reste, il s'est agi plus concrètement de la forme de l'écriture, qui diffère du type d'écriture romanesque classique.

## 1.2 Démarches pédagogiques

La méthodologie de l'enseignement du FLE est une question qui concerne plusieurs domaines et dont la problématique est vraiment très large. Nous n'avons pas l'intention de consacrer trop d'espace à ce problème, car, de nos jours, il existe de nombreux chercheurs qui se consacrent à cette étude. En revanche, nous voulons rappeler ici quelques aspects pédagogiques que nous croyons essentiels dans l'enseignement des langues et dont nous nous servirons pour construire nos séances autour des extraits à travailler.

Nous évoquerons les éléments didactiques que nous mettons en priorité dans notre travail. Il s'agit d'éléments auxquels les enseignants en général ne consacrent pas le temps suffisant, en raison du manque de temps dû à la préparation des cours, etc. Et pourtant, ce sont des aspects essentiels pour que l'enseignement-apprentissage d'une langue ait lieu avec succès, surtout quand nous voulons travailler à partir de textes écrits et, en particulier, de textes littéraires qui provoquent automatiquement un rejet de la part des élèves.

#### a) Objectifs didactiques

Tout d'abord, nous nous trouvons face à la grande question : « Que voulons-nous transmettre à nos apprenants en cours de FLE ?

Les aspects culturels les plus abordés actuellement en cours de FLE sont les aspects de civilisation, de la vie quotidienne européenne, en reléguant au second plan la *culture savante*. Celle-ci est transmise grâce aux extraits littéraires et surtout autobiographiques, car, généralement, les contextes trouvés dans ces textes font référence à des contextes propres à l'auteur. Il s'agit donc de sources historiques, artistiques et sociologiques.

Nous nous concentrerons alors –surtout pendant toutes ces étapes– sur la *culture savante*, pour remplir les lacunes des supports normalement utilisés en cours. Ces aspects sont très intéressants parce qu'ils permettront à l'apprenant de mettre en relation d'autres matières avec la langue française, ce qui pourra le motiver davantage et lui faire prendre conscience de l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère, non seulement pour communiquer dans un autre pays, mais aussi pour acquérir une culture générale.

L'objectif général que nous recherchons est un objectif culturel, c'est-à-dire que nous essaierons à tout moment de faire découvrir à l'apprenant les différents aspects historique, social et artistique de la période où l'extrait se situe, et du 20<sup>ème</sup> siècle en général. Pour cela, nous nous servirons de l'extrait, mais nous travaillerons aussi constamment à partir de documents extérieurs visuels, sonores et audiovisuels à travers lesquels nous ferons découvrir à l'apprenant le contexte de l'extrait et d'autres moments artistiques que nous mettrons en relation avec ce contexte.

Dans la première phase didactique, *l'approche interartistique*, nous commencerons par transmettre quelques connaissances à nos élèves à propos de

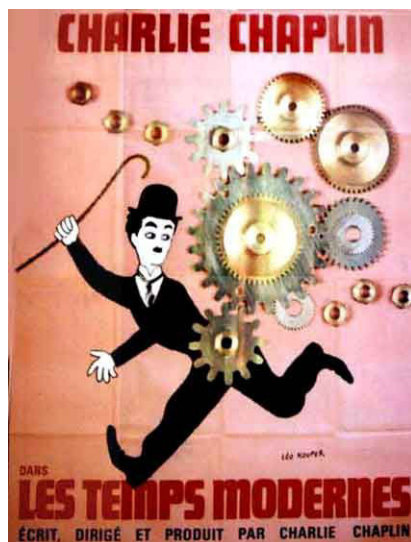


littérature française et particulièrement du roman moderne, afin qu'ils puissent mieux situer le contexte et l'ouvrage avec lequel nous travaillerons plus tard.

Ensuite, nous nous concentrerons sur l'époque de l'auteur, son ouvrage et, en somme, l'univers culturel et la société auxquels fera allusion l'extrait. Dans ce cas, le but sera de transmettre aux apprenants les éléments les plus représentatifs de l'histoire, de la société et des arts de la période de l'écrivain. Par exemple, pour introduire des extraits de notre corpus, parmi d'autres documents, on suggère de présenter aux apprenants des affiches de spectacles de chaque époque ; ainsi, les élèves auront l'occasion de découvrir le cadre de ces ouvrages au travers des loisirs et divertissements des quatre périodes :



182



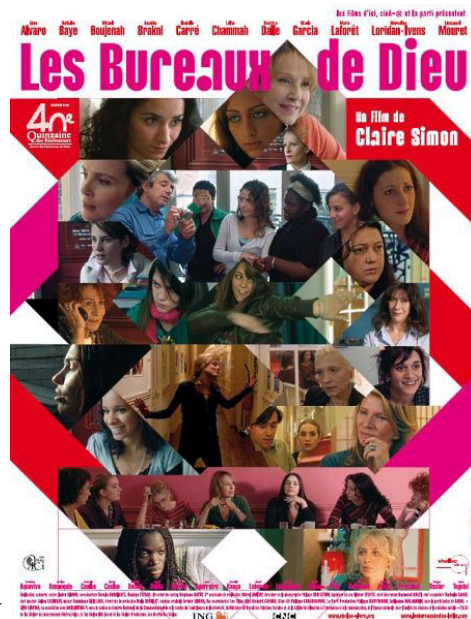
183

<sup>182</sup> *La Dame aux camélias* avec Sarah Bernhardt, 1896.

<sup>183</sup> *Les temps modernes*, Charlie Chaplin, 1936.



184



185

D'autre part, on distribuera en cours (ou bien on consultera en bibliothèque ou sur internet) des documents sur la biographie et sur les ouvrages de l'auteur analysé. Ainsi, pour travailler sur des extraits de Raymond Queneau, on se servira de plusieurs livres consacrés à la vie de cet auteur parmi lesquels on souligne entre autres : *Raymond Queneau* d'Emmanuel Souchier<sup>186</sup> et *Queneau* de Jean-Marie Catonné,<sup>187</sup> dont la lecture sera plus accessible pour les élèves grâce aux nombreuses photographies illustrant l'information.

Dans la deuxième phase, *l'approche pragmatique*, l'apprenant construira le sens et le scénario évoqué dans le texte de manière progressive. Le principal objectif de cette phase est de fournir à l'apprenant des stratégies pour comprendre des textes d'une plus grande difficulté que ceux présents dans le manuel de classe. Nous irons du général au concret, en commençant par sensibiliser les apprenants à la thématique du texte ainsi qu'aux différentes références évoquant le temps, le lieu et l'espace, où la réalité évoquée dans l'extrait se déroule. Nous étudierons progressivement les relations lexicales qui renvoient à la réalité évoquée dans le texte. Nous irons donc du texte au

<sup>184</sup> *Caroline Chérie*, adaptation cinématographique de Richard Pottier, 1951 du roman *Caroline Chérie*, de Cécil Saint- Laurent, 1948.

<sup>185</sup> *Les bureaux de Dieu*, Claire Simon, 2008.

<sup>186</sup> Emmanuel Souchier, *Raymond Queneau*, Éditions du Seuil, Paris, 1991.

<sup>187</sup> Jean Marie Catonné, *Queneau*, Éditions Pierre Belfond, Paris, 1992.

mot, en partant d'une compréhension générale pour arriver enfin à une compréhension plus détaillée et à une analyse du contexte culturel auquel l'extrait fait référence.

Pour cela, les élèves seront d'abord invités à identifier les mots qui, d'après eux, évoquent le thème de l'extrait. Ensuite, on s'inspirera de la méthode *QQOQCCP* (« Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Et pourquoi ? ») pour que les apprenants dévoilent la situation cadrant le texte.

Voici un exemple de grilles à compléter afin de relever l'information générale d'un extrait:

	<b>COMMENT ?</b>	<b>COMBIEN ?</b>
<b>Lieux (où ?)</b>		
<b>Personnages (qui ?)</b>		
<b>Actions (quoi ?)</b>		

Dans la dernière phase, *l'approche formelle*, nous nous concentrerons sur le genre littéraire de l'extrait, ainsi que sur le style d'écriture employé par l'auteur. Nous réfléchirons d'abord à l'ordre des mots dans la phrase, à la syntaxe de l'extrait, et nous attirerons l'attention des apprenants sur les adjectifs, les ressources stylistiques, et, en général, les marques de modalisation employées pour décrire la réalité dans le texte.

Finalement, après avoir réfléchi à propos de tout cela, les apprenants auront à produire de petits récits. Le plus important dans cette phase sera, surtout, de leur faire prendre conscience de l'importance de la richesse de la langue et de s'approprier quelques ressources, attribués depuis toujours aux textes poétiques et littéraires, mais qui servent aussi à écrire et à comprendre toutes sortes de textes.

#### b) Sensibilisation

Sensibiliser l'apprenant au thème d'une séance, d'une compréhension orale, d'une lecture, ou de n'importe quel exercice, constitue l'élément principal pour arriver à le motiver et à capter son attention. Qu'il soit adulte, adolescent, ou junior, tout apprenant a besoin d'une bonne introduction pour mieux s'attacher au sujet. Ceci est encore plus important pour les textes écrits et surtout pour les textes littéraires, car ils présentent, peut-être, une difficulté plus grande pour les apprenants qu'un document quelconque, ainsi qu'un rejet préalable plus fort de leur part.

Nous avons constaté lors de nos entretiens, lors des observations des cours et autres enquêtes, que les enseignants ne sensibilisent pas suffisamment les apprenants avant un travail de lecture. Si nous agissons de cette façon, l'apprenant se trouvera face à un texte complément inconnu –à propos duquel il faut souligner qu'il a normalement des préjugés. Si, au contraire, nous montrons par exemple des documents en relation avec la thématique, l'auteur, l'ouvrage ou l'extrait, et nous proposons des exercices autour de cela, nous arriverons à mettre en place une découverte et une préparation interactive, et les apprenants feront une place dans leur cerveau –de manière plus ou moins inconsciente– pour se concentrer sur l'extrait. Ils connaîtront ainsi le contexte et la thématique en rapport avec le texte, ce qui les aidera à élever l'imagination par rapport au contenu et, en général, à être plus motivés à le découvrir.

Comment mettre en place cette sensibilisation ? Il y a une grande variété de documents et d'exercices déclencheurs, mais nous apprécions en particulier les images. À partir des diverses expériences dans l'enseignement, nous avons constaté que commencer une séance en montrant l'image d'un tableau, d'une sculpture, d'une photographie ou d'une carte en relation avec l'extrait, motive énormément les apprenants. Il est aussi très intéressant de présenter des extraits de films, des chansons, des enregistrements sonores, et en général, l'audiovisuel, qui motive spécialement les apprenants.

Il ne faut pas oublier, en outre, que nous sommes dans une époque interactive, dominée par les nouvelles technologies, dont l'intégration en cours est essentielle. Par exemple, le fait de présenter une peinture à l'aide du rétroprojecteur ou sur le tableau interactif, ce qui peut motiver extrêmement l'apprenant, n'est pas difficile aujourd'hui. Comme nous le verrons plus tard, les romans composant notre corpus peuvent être mis en relation avec tout un éventail de documents intéressants qui se rapportent à l'époque où ces romans se situent et à leur thématique.

Présenter différents documents artistiques permettra aussi à l'élève de découvrir des aspects de la culture française non traités normalement dans les manuels de FLE, comme certaines idées sur la peinture, la musique ou le cinéma. Cela enrichira leurs connaissances culturelles et les stimulera dans leur découverte de la langue.

Grâce aux documents utilisés pour mettre en place cette sensibilisation et aux exercices proposés, les apprenants développeront des stratégies de recherche, donneront leurs impressions, partageront les informations découvertes, et, de cette manière, une

interaction aura lieu en cours; cela créera une ambiance de travail en groupe et de partage, ce qui aidera les élèves à se sentir à l'aise dès le début.

Nous nous servirons plus particulièrement des images de peintures, de photographies, des chansons et des extraits de films ayant une possible liaison avec les textes à travailler en cours. Cela nous permettra non seulement de préparer à la lecture, mais aussi de transmettre des connaissances culturelles de l'époque de l'auteur de l'extrait.

Ainsi, pour introduire en cours les extraits de notre corpus, nous proposerons des activités centrées surtout sur des travaux de Robert Doisneau, de Brassai ou de Raymond Depardon. D'autre part, on se concentrera sur certaines œuvres d'art impressionnistes, dadaïstes, surréalistes ou cubistes, entre autres. Parmi les artistes de nos préférences, nous soulignons les peintres Monet, Dalí, Picasso ainsi qu'Edward Hopper. En ce qui concerne les productions cinématographiques, on donnera la priorité aux films *Zazie dans le métro*<sup>188</sup>, *Paris je t'aime*<sup>189</sup>, *Minuit à Paris*<sup>190</sup>, *L'esquive*<sup>191</sup> ou *La haine*<sup>192</sup> entre autres. Pour les productions musicales, nous proposons d'introduire les fragments de notre corpus à partir de quelques chansons notamment d'Edith Piaf, de Georges Brassens, de Jacques Brel ou de Serge Gainsbourg.

Il est important de souligner l'importance qu'ont eue certaines expositions sur notre travail, telles que : « Doisneau Paris les Halles »<sup>193</sup>, « Brassai : pour l'amour de Paris »<sup>194</sup>, « Paris vu par Hollywood »<sup>195</sup> ou « Paris en chansons »<sup>196</sup> ; les documents exposés étaient très enrichissants et nous ont offert la possibilité d'entreprendre un travail didactique autour des diverses ressources proposées dans ces collections.

Nous avons choisi de sensibiliser les apprenants avec ces supports car nous pensons que ces artistes et mouvements reflètent la réalité de l'époque d'une manière plus dynamique pour les élèves, soit parce qu'il s'agit de mouvements en rupture avec les arts classiques, soit parce que les réalités qui y sont évoquées transmettent aux élèves des aspects culturels non communiqués par les manuels de FLE et d'autres outils d'apprentissage quotidiens.

---

<sup>188</sup> Louis Malle, *Zazie dans le métro*, 1960.

<sup>189</sup> Joel et Ethan Coen *et alii*, *Paris je t'aime*, 2006.

<sup>190</sup> Woody Allen, *Minuit à Paris*, 2011.

<sup>191</sup> Abdellatif Kechichef, *L'esquive*, 2003.

<sup>192</sup> Mathieu Kassovitz, *La Haine*, 1995.

<sup>193</sup> « Doisneau Paris les Halles », du 8 février au 28 avril 2012, Hôtel de ville, Paris.

<sup>194</sup> « Brassai: pour l'amour de Paris », du 8 novembre 2013 au 8 mars 2014, Hôtel de ville, Paris.

<sup>195</sup> « Paris vu par Hollywood », du 18 septembre au 15 décembre 2012, Hôtel de ville, Paris.

<sup>196</sup> « Paris en chansons », du 8 mars au 29 juillet 2012, Galerie des bibliothèques, Paris.

c) Découverte

*Apprendre une langue, c'est s'approprier un « comment faire pour » comprendre, parler ou écrire, et non pas de nouvelles connaissances (« savoir que »)*<sup>197</sup>.

Nous estimons que cette citation transmet une vérité importante. Ces derniers temps, les professeurs se concentrent trop sur le CECR et les objectifs et contenus à faire passer à nos apprenants. Cela est sans doute indispensable de nos jours, d'abord parce que c'est généralement imposé par les programmes, mais aussi parce qu'on peut mettre en priorité l'oral, qui est essentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En revanche, nous constatons souvent qu'au moment de travailler sur des textes écrits d'une plus grande difficulté, présentant une forme plus complexe, une thématique différente, et surtout, une forme d'écriture nouvelle, les apprenants bloquent, cherchent à avoir tout de suite les traductions, n'ont aucune stratégie de compréhension pour induire le sens du texte.

*L'erreur perpétrée en pédagogie des langues consiste souvent à instiller d'abord au goutte-à-goutte les mots et les structures, nécessaires pour comprendre un texte que l'on a préalablement choisi, parce qu'on suppose que l'étudiant ne pourra le comprendre que si on lui a appris ce qu'il contenait.*<sup>198</sup>

Nous citons à nouveau Courtillon, pour expliquer la source de cette problématique. Les professeurs donnent de l'importance surtout à l'oral, mais pour travailler la compétence écrite, on travaille généralement autour de documents authentiques proposés par les manuels de FLE, où, comme le signale Courtillon, le vocabulaire est toujours adapté aux connaissances de l'apprenant.

L'apprentissage d'une langue étrangère a lieu progressivement, et il est nécessaire de toujours accompagner l'élève dans ce chemin, le mettre à l'aise, le motiver, le mettre en confiance. Demander aux apprenants d'affronter un texte écrit de haute difficulté risque de les mettre mal à l'aise, mais seulement si les démarches et exercices proposés ne sont pas adaptés à leur niveau. Si nous réfléchissons d'abord aux exercices à mettre en place, et à comment faciliter la compréhension du texte, les

---

<sup>197</sup> COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003, p.107.

<sup>198</sup> *Ibid.* p. 55

apprenants se sentiront à nouveau en sécurité ; et le fait de travailler sur un document d'une plus grande difficulté leur permettra de développer des savoir-faire impossibles à atteindre à partir de textes plus simples, où le contenu est toujours en accord avec les connaissances déjà acquises de l'élève.

Face à un texte plus difficile, et si le travail autour du document est bien élaboré, l'apprenant développera des capacités plus grandes. Enseigner des textes n'est pas simplement enseigner les contenus de ces textes, mais surtout, enseigner à les comprendre, et à comprendre n'importe quel autre texte.

*Enseigner à comprendre signifie donner à l'étudiant les moyens de repérer des indices dans un texte, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire. Cela requiert que le texte proposé dépasse largement son niveau de production, faute de quoi il n'apprendra rien*<sup>199</sup>

Enseigner le français est d'abord enseigner la langue française, sa culture, mais aussi enseigner des stratégies pour affronter les possibles situations difficiles que cette langue pourrait entraîner ; au-delà des objectifs communicatifs, linguistiques, et culturels, il y a le besoin d'apprendre à apprendre, d'enseigner à comprendre, de transmettre des stratégies pour savoir résoudre des problèmes auxquels nous devons faire face dans la vie quotidienne. Nous pouvons enseigner à nos élèves à se débrouiller dans un pays étranger, à demander leur chemin, enfin, à accomplir des tâches diverses. Mais enseigner une langue n'est pas simplement enseigner des contenus, c'est aussi donner des outils, des stratégies pour savoir trouver des indices, des repères pour développer l'intuition et la logique nécessaires pour être capable de proposer des solutions aux situations imprévues.

C'est pour cela que nous donnons beaucoup d'importance à la découverte, à la recherche. Nous, les professeurs, nous parlons souvent d'apprendre à apprendre mais nous l'observons rarement en cours. Il faut savoir orienter les élèves et leur apprendre à trouver des solutions, leur donner des pistes pour qu'ils apprennent à induire le sens des choses qu'ils ne comprennent pas. L'enseignant doit donc guider l'apprenant et seulement à la fin, si nécessaire, être plus explicite.

---

<sup>199</sup> *Ibid.*, p.54-p.55.

Au lieu de présenter un écrivain et son époque, par exemple, nous proposons des éléments que les élèves devront chercher en groupe pour les décrire plus tard aux autres groupes. Au moment de passer à la compréhension d'un texte, il n'y aura presque pas de traductions ; nous donnerons des éléments pour réfléchir, l'apprenant devra induire le sens des mots, apprendre à développer des stratégies pour comprendre le sens d'un texte, même si la plupart des mots lui semblent inconnus. Il devra aussi apprendre à observer la construction des phrases pour faire des inférences par rapport au fonctionnement de la langue.

Dans les cours que nous mettons en place, nous effectuons toujours des activités de recherche et de découverte en groupe. L'enseignant distribue donc des pistes à chercher, des fiches à remplir ; il demande souvent aux élèves de donner des hypothèses par rapport à certains éléments observés, comme par exemple les titres des ouvrages à travailler, ou ceux de différents chapitres composant le roman. Les apprenants devront aussi apprendre à se servir du cotexte et du contexte du texte pour induire le sens de certains mots inconnus, ainsi que pour comprendre les relations qui existent entre les différents mots d'un extrait et leur ordre dans la phrase. Cela leur permettra, parallèlement, de développer des stratégies pour être capable de rédiger de petits textes.

Tout cela est normalement effectué en groupe ou à deux, chaque groupe réfléchissant sur une problématique ou effectuant des recherches sur un élément pour les présenter au reste du groupe-classe ; de cette manière, nous mettons en place une ambiance interactive, vivante, qui facilite le travail et facilite la communication dans la classe.

Ainsi, l'un de nos objectifs est de toujours donner des outils à l'apprenant pour qu'il apprenne à survivre langagièrement, à résoudre des difficultés, à comprendre des textes de n'importe quelle difficulté, même à des niveaux débutants. Nous préparons ainsi l'élève pour les niveaux supérieurs de compétence, où les objectifs généraux de communication sont donner son avis (B1-B2) et argumenter son opinion (C1-C2).

Par exemple, au lieu de donner directement n'importe quelle information de manière passive aux élèves, on propose généralement des pistes de recherche ou des grilles à compléter pour les conduire à trouver des données à propos des sujets comme le contexte de l'auteur, sa biographie, ses œuvres, et les références du texte. Ainsi, un exercice à notre avis très dynamique est celui de distribuer aux apprenants une biographie de l'écrivain, avec un nombre de données incorrectes que les élèves devront repérer grâce à des documents qu'on leur distribuera ou à des sites web conseillés. Étant



donné que les réseaux sociaux sont très à la mode de nos jours et qu'on peut y accéder très facilement, on cite comme exemple, parmi bien d'autres, la page sur Facebook consacré à Georges Perec<sup>200</sup>.

#### d) Créativité

Enfant ou adulte, timide ou extroverti, les jeux motivent toujours les apprenants dans leur parcours d'apprentissage, facilitent l'interaction du groupe-classe, ce qui est indispensable pour qu'un bon enseignement-apprentissage ait lieu. Ces activités détendent les apprenants, facilitent leur compréhension et leur assimilation des contenus appris. C'est pourquoi nous pensons qu'il est aussi indispensable, à n'importe quel âge ou niveau, de mettre en place des jeux pendant les cours dans les diverses phases du travail didactique, afin de sensibiliser les élèves aux contenus, culturels ou linguistiques, les aider à construire le sens des textes, leur permettre d'assimiler les nouvelles connaissances, et, finalement, les inspirer au moment de créer des productions écrites.

Il y a plusieurs ouvrages parmi lesquels nous voudrions citer *Le jeu en classe de langue*,<sup>201</sup> et nombreux sites que nous présentons dans la partie bibliographique de ce travail réunissant un large éventail de jeux et de variétés à mettre en place en cours de FLE, soit pour travailler les aspects phoniques de la langue, ou réviser le vocabulaire et les aspects grammaticaux acquis, soit pour produire de petits récits ou inciter à la communication orale à partir de diverses situations.

À notre avis, les livres cités sont d'une grande utilité pour les enseignants et offrent beaucoup d'idées pour créer une ambiance dynamique et familiale en cours, une ambiance également productive car, contrairement à ce que nous pourrions penser, le fait de travailler à partir de jeux permet aux apprenants de mémoriser plus facilement les contenus à exploiter.

Parmi ces différents jeux, nous considérons que les plus simples à préparer sont ceux qui tournent autour de cartes fabriquées que nous utiliserons souvent dans notre travail : par exemple, on donnera à chaque apprenant des cartes en papier ou carton fabriquées préalablement évoquant des thèmes tels que des aspects du contexte de l'auteur et de son époque, comme le nom de certaines inventions, de quelques célébrités

---

<sup>200</sup> Hommage à Georges Perec: <https://www.facebook.com/HommageAGeorgesPerec?fref=nf>

<sup>201</sup> Haydée Silva, *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé international, 2008. Nous pouvons citer aussi, parmi d'autres : Jean Marc Caré, Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette, 1991 ; François Weiss, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, 2002.

de la période donnée, des vêtements à la mode ou des moyens de transport de cette époque ; les élèves seront invités alors à discuter autour de ces sujets, à faire des recherches sur Internet ou en bibliothèque et à construire ensemble l'univers auquel renvoie l'extrait.

<b>3 écrivains de cette époque</b>	<b>3 musiciens</b>	<b>3 peintres</b>
------------------------------------	--------------------	-------------------

On emploiera le même jeu pour comprendre le texte donné : par exemple, des cartes seront distribuées parmi les apprenants pour qu'elles soient mises en rapport avec les différents paragraphes du texte. C'est ainsi qu'on pourra travailler autour du vocabulaire : des cartes présentant des groupes de noms, des synonymes, des adjectifs ou des verbes en liaison avec l'extrait sur lequel les élèves devront réfléchir. En somme, les élèves seront ainsi sollicités pour faire des exercices autour de la forme et du sens du texte.

Synonyme dans le texte de : fatigué	Nom évoquant cette image : 	Contraire dans le texte de : content
--	---	---

En général, les exercices autour de ces cartes seront faits en groupe de deux ou quatre personnes. Il y a plusieurs suggestions de jeux pratiques à construire autour de cartes ; parmi ceux que nous utiliserons le plus, nous pouvons citer, par exemple, « le tabou », où des cartes présentant divers contenus (linguistiques ou culturels) seront distribuées à différents groupes d'apprenants qui devront expliquer les mots des cartes au reste des groupes pour les leur faire deviner. Cela est très pratique pour évaluer de manière interactive les connaissances acquises à la fin d'une unité didactique ou d'une séance. Par exemple, si nous avons travaillé sur certains aspects culturels de la période de l'un des ouvrages composant notre corpus, nous pourrions écrire sur les cartes des aspects de la société de l'époque étudiée comme les transports, la mode, les écrivains, etc. Les apprenants devront alors essayer de décrire les informations à leurs camarades.

En second lieu, il est intéressant de citer aussi le jeu *le Trivial collectif*, qui, comme son nom indique, est inspiré du jeu de société *Trivial Pursuit*, où différentes questions portent sur des sujets variés (art, littérature, transports...) et où le vainqueur sera celui qui obtiendra le maximum de réponses correctes.

Enfin, nous pouvons aussi citer le jeu *L'autre moitié de la carte* où l'objectif est de retrouver l'autre partie d'un texte afin de l'avoir dans son intégralité. Cela permet de travailler la compréhension orale ou écrite. On écoute l'extrait à travailler et les

apprenants devront chercher les moitiés des textes distribués à leurs collègues ou présentés sur un rétroprojecteur qui pourrait correspondre à la moitié de la carte que l'enseignant leur a donnée.

En résumé, les jeux permettent de créer une bonne ambiance en cours, ce qui facilite la participation orale des apprenants, leur motivation et leur intégration, cela crée une atmosphère interactive, un voyage collectif vers l'univers évoqué dans et par le texte. D'après nos expériences, ces expériences ont eu le plus de succès parmi les apprenants et exigent pour l'enseignant peu de préparation, et, par ailleurs, ils ont de nombreuses variantes.

Ce que nous voulons souligner en particulier, en ce qui concerne la pratique des jeux en cours, est la réconciliation des apprenants avec la littérature et les exercices littéraires habituellement rejetés du fait de leur apparente difficulté.

Par exemple, auprès des plus jeunes, afin de faciliter le travail de lecture et de compréhension de forme active, on conseille de pratiquer souvent le jeu *L'autre moitié de la carte* dans des multiples versions. Ainsi, on suggère d'appliquer cet exercice pour exploiter les poèmes de *Chêne et Chien* en particulier, car d'abord cela pourrait réconcilier les apprenants avec le genre poétique.

*Des objets singuliers :*

*Le cornet acoustique*

*Grâce auquel on communiquait*

*De la chambre à coucher avec que la boutique*

*En salivant dans le sifflet ;*

*L'écrase bifteck-cru rouillant dans la cuisine*

*Et dont je me servais parfois*

*Pour broyer des pépins, des têtes de sardines*

*Et de vieilles coques de noix ;*

*La cage à mouche immense, une œuvre d'industrie*

*Puante la colle de poisson*

*Où bourdonnant vibrait la démonomanie*

*Du bétail de la corruption<sup>202</sup>.*

Suite à la découverte de l'époque de l'auteur et de son ouvrage, en vue de travailler la thématique du texte précédent, ainsi que quelques aspects grammaticaux d'intérêt (par ex. les relatifs), il serait intéressant de présenter les vers du fragment aux élèves dans le désordre ; les différentes parties du poème seraient visionnées grâce à un projecteur, et par la suite, les apprenants s'organiseront en groupes pour retrouver l'ordre du texte. L'enthousiasme éveillerait les élèves, et permettrait de passer à l'étape suivante d'approfondissement du texte de façon très simple.

---

<sup>202</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Gallimard, Paris, 1952, p.45.

#### e) Compétences

Nos cours tourneront autour des quatre compétences : compréhension orale, expression orale, compréhension et expression écrite, mais nous partirons généralement de la compétence orale pour arriver à la compétence écrite et repartir de là vers l'oral, et à partir de là, finir avec l'écrit. Les compétences seront, alors, croisées. Même s'il s'agit d'un texte écrit, comme nous l'avons dit, nous le mettrons en liaison avec d'autres documents visuels et sonores, afin de pouvoir ainsi non seulement acquérir une compétence culturelle, mais aussi travailler les compétences orales. Nous chercherons des enregistrements oraux à exploiter ou nous enregistrerons l'extrait à partir de notre propre voix ou la voix d'un francophone de notre entourage.

Nous considérons que –comme les théories communicatives le soutiennent– il est certes important de donner de l'importance à l'oral, partant de cette compétence afin que l'apprenant assimile les intonations et sons de la langue française, tout en développant des capacités pour la mettre en pratique de manière spontanée. Nous essaierons donc de créer, dans la classe de langue, une ambiance qui ne serait pas très éloignée de la réalité française, des conversations quotidiennes, etc. Et pourtant, il est aussi nécessaire, comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, d'aboutir aux documents écrits pour familiariser aussi l'élève avec la graphie du français, la formation des mots, la construction des phrases, et surtout, pour développer des stratégies pour faire comprendre des textes écrits.

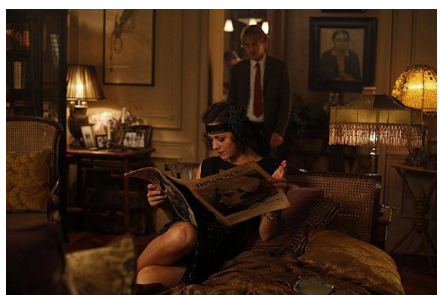
C'est pour cela que nous commencerons toujours par l'oral, mais avec l'objectif d'arriver au texte écrit et ensuite revenir à l'oral pour commenter les résultats en groupe ou décrire les activités effectuées. Ainsi, pour nous, la compétence écrite et la compétence orale sont sur le même plan d'importance, et notre objectif est de trouver un équilibre entre les deux et non de mettre en priorité l'oral, comme il arrive souvent actuellement.

#### f) Les supports

Il nous semble est intéressant de rompre avec la tradition et apporter des ressources variées pour exploiter l'extrait en cours afin de créer une ambiance dynamique et renouveler l'image de l'écrivain et de son texte chez les apprenants.

Premièrement, on propose d'intégrer de manière récurrente le cinéma en cours. Ainsi, au lieu de se limiter à donner des informations aux apprenants pour introduire les

périodes qui cadrent les fragments de notre corpus, on présentera souvent quatre extraits des films sur lesquels on travaille normalement évoquant certains aspects de la réalité des quatre contextes historiques ; de cette manière, les élèves repéreront les éléments qui diffèrent d'une période à l'autre. Par exemple, pour entreprendre ce travail, on propose d'exploiter plusieurs scènes du film *Minuit à Paris* : étant donné que dans cette production cinématographique plusieurs univers se fondent, de nombreux éléments peuvent être contrastés.



203

En second lieu, pour la découverte de l'auteur, certains documents audiovisuels comme des documentaires ou entretiens télévisés sont d'une grande utilité. À ce propos, nous remarquons la richesse du site web [www.ina.fr](http://www.ina.fr), où de nombreuses vidéos à propos de diverses thématiques et personnages sont publiées. Par exemple, en vue d'aider les apprenants à approfondir la personnalité de Raymond Queneau, on suggère de visionner en cours l'interview que Jean Marie Drot fait à Raymond Queneau et Brassai à propos de leur passé en commun<sup>204</sup>. Étant donné que nous pensons présenter souvent des photographies de Brassai, il est enrichissant d'écouter cet entretien.

Troisièmement, au moment de sensibiliser les élèves au sujet de l'ouvrage, nous proposerons des exercices autour de son paratexte. Il est surtout essentiel de sensibiliser les élèves à l'analyse de la première et quatrième de couverture des romans. Pour cela, on distribuera une grille à remplir afin de repérer les éléments qui composent les

<sup>203</sup> Woody Allen, *Minuit à Paris*, 2011.

<sup>204</sup> « Raymond Queneau et Brassai » par Jean Marie Drot, 1960 : <http://www.ina.fr/video/I00008447/raymond-queneau-et-brassai-video.html>

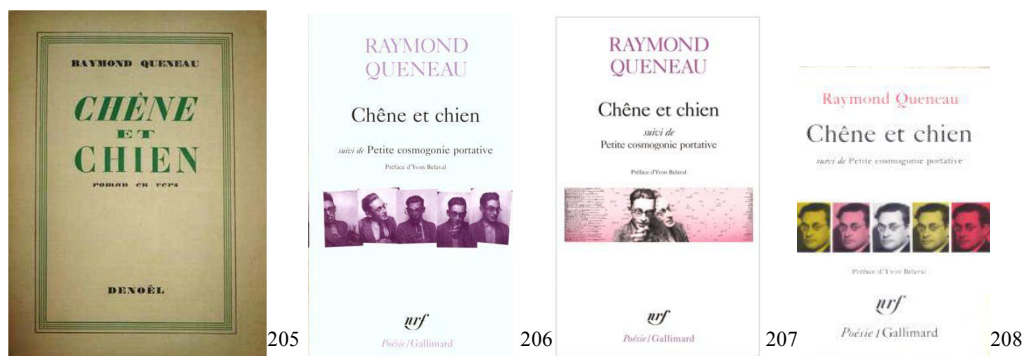
couvertures, pour commenter ensuite les informations en groupe et imaginer le contenu du livre.

Voici deux exemples de grilles :

<b>1<sup>ère</sup> de couverture</b>	<b>Titre 1</b>
<b>Auteur</b>	
<b>Titre</b>	
<b>Maison d'Édition</b>	
<b>Collection</b>	
<b>Illustration(s)</b>	

<b>Quatrième de couverture</b>	<b>Titre 1</b>	<b>Titre 2</b>
<b>Type de texte et idée générale:</b>		
<b>Cette quatrième de couverture vous donne-t-elle envie de lire le roman ? Pourquoi ?</b>		

Puis, entre autres activités, on suggère d'inviter les apprenants à comparer, soit les images des couvertures des quatre ouvrages, soit plusieurs couvertures que chacun des romans a eues :



D'autre part, dans le but d'approfondir la thématique du contenu des romans, il est très enrichissant de réaliser une étude sur la table des matières, l'index ou l'analyse finale des romans. En ce qui concerne notre corpus, ce sont *Du côté de chez Swann* et *Je me souviens* qui présentent ces informations. Par exemple, suite à l'observation des extraits des tables des matières de ces deux ouvrages, les apprenants pourraient faire une comparaison des deux fragments et aboutir à l'analyse des différences formelles et thématiques possibles entre les deux livres.

Quant au travail autour de l'extrait, très souvent, nous enregistrerons nos propres lectures ainsi que celles de nos amis francophones afin de développer la compréhension orale, soit grâce à un magnétophone soit grâce à des sites web comme <http://vocaroo.com/> qui offrent la possibilité d'enregistrer sa propre voix, ou tout simplement grâce au lecteur CD.

Enfin, des supports techniques comme un ordinateur, une connexion Internet, et un projecteur seraient d'une très grande utilité, car ces outils faciliteraient la projection des documents audiovisuels dont on va se servir. Comme les salles de cours n'ont pas toujours ce matériel, on prévoit de construire les cours avec des éléments plus simples comme le support papier, le cédérom, et, évidemment le tableau.

#### g) Les exercices

Nous mettrons en place une grande variété d'exercices pour effectuer notre travail en classe : grilles, tableaux, phrases à compléter, exercices d'association, des textes à clôture, des exercices pour répondre vrai ou faux, à choix multiple, exercices de

<sup>205</sup> *Chêne et Chien*, Denoël, 1937.

<sup>206</sup> *Ibid.*, Gallimard, 1952

<sup>207</sup> *Ibid.*, Gallimard, 1969.

<sup>208</sup> *Ibid.*, Gallimard, 1969.

transformation... Bref, notre objectif est d'offrir aux élèves un éventail varié d'exercices pour découvrir, comprendre, assimiler et produire les divers aspects culturels et linguistiques à travailler autour de l'extrait.

Parmi ces exercices, nous nous servons plus fréquemment des grilles ou tableaux à compléter –au moment surtout de découvrir l'univers de l'auteur– des exercices d'association pour mettre en rapport la forme de l'extrait (son idée générale et celles des différents paragraphes) avec des peintures diverses, photographies, ou d'autres documents iconiques proposés par l'enseignant ; nous pourrions également associer certains mots du texte avec ses différentes définitions, synonymes, etc. Nous privilégions aussi l'exercice de substitution pour remplacer certains mots du texte par d'autres. Les exercices à choix multiple, de clôture, ou de transformation seront plus généralement employés pour réviser ou évaluer les connaissances acquises pendant le travail proposé en cours.

Notre apport personnel donnera une importance spéciale aux images, car les images –surtout aux niveaux débutants– permettent de synthétiser le sens global des textes, des paragraphes, des mots d'un extrait, et facilitent alors la compréhension et la construction du sens de ces textes.

Voici quelques exemples d'exercices élaborés pour découvrir la biographie de Raymond Queneau:

- Grilles à compléter

Grâce au site web <http://www.alalettre.com/queneau-bio.php> complétez cette grille sur la vie de l'écrivain Raymond Queneau :

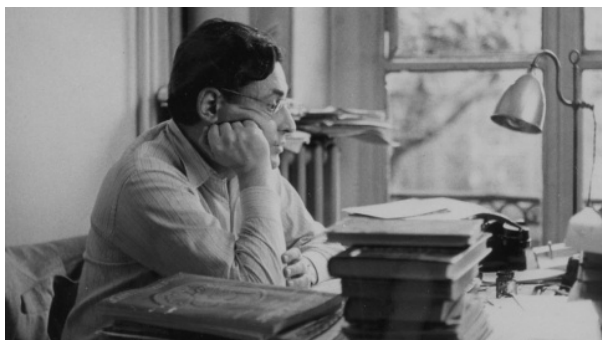
	<b>Données</b>	<b>Phrases</b>
<b>Date de naissance</b>	<b>21 février 1903</b>	<b>Il est né le 21 février 1903</b>
<b>Lieu(x) d'études</b>		
<b>Formation(s)</b>		
<b>Éléments importants de sa jeunesse</b>		
<b>Famille</b>		
<b>Premières(s) publications</b>		



<b>Publication(s) de majeur succès</b>		
<b>3 publications que tu souhaiterais découvrir et pourquoi</b>		
<b>Date de décès</b>		
<b>Autres données que tu trouves intéressantes</b>		

- Phrases à compléter :

Observez cette photographie de l'auteur, donnez votre avis et complétez les phrases suivantes :



<sup>209</sup>

- L'auteur porte.....
- L'auteur à l'air.....
- L'auteur est.....
- L'auteur n'est pas.....
- L'auteur.....
- On dirait que l'auteur.....
- Peut- être.....

- Exercices d'association

1. *Zazie dans le métro*

a) est raconté sous 99 formes différentes

2. *Le chiendent*

b) arrivera aux écrans sous la direction de Louis Malle en 1960.

<sup>209</sup> Raymond Queneau, Coll. Jean-Marie Queneau/Diffusion Gallimard.

3. *Exercices de style*

c) est l'autobiographie de l'auteur.

4. *Chêne et Chien*

d) présente une construction très rigoureuse basée sur des principes mathématiques.

En résumé, nous avons défini ici dans les grandes lignes les objectifs prioritaires lors de l'exploitation de notre corpus ainsi que certains aspects didactiques à développer en cours. Dans nos démarches, nous irons toujours de l'implicite vers l'explicite, et de l'inductif vers le déductif, mettant constamment en relief la découverte des connaissances à partir d'activités de recherche individuelles ou en groupe, car cela stimule davantage les apprenants, surtout face à un document littéraire d'habitude réputé difficile. Par ailleurs, les exercices de créativité, comme les jeux auront un rôle essentiel dans le déroulement des séances que l'on propose.

### 1.3 Modèle pédagogique

Suite à la présentation des théories et des éléments didactiques dont nous tiendrons compte au moment d'exploiter les extraits de notre corpus en cours de langue, notre objectif ici est de décrire les différentes phases et parties que nous proposons pour organiser le travail didactique d'un extrait littéraire ; on propose tout d'abord une étape de préparation préalable à l'exploitation du texte où l'enseignant devra analyser les relations possibles entre le manuel de FLE et l'ouvrage à exploiter en cours, choisir les extraits qui lui conviendront le plus en fonction des unités didactiques ou des objectifs recherchés. Puis, nous suggérons trois grandes parties consacrées à divers aspects : la première, *l'approche interartistique*, où l'objectif est de faire découvrir aux apprenants le contexte de l'auteur et de l'ouvrage et les préparer à la lecture ; la deuxième partie, *l'approche au contexte*, où le but principal est d'aider l'élève à situer le texte et relever la thématique à partir du vocabulaire employé. La phase finale sera *l'approche formelle* où nous nous concentrerons sur la forme de l'extrait, la grammaire, le style narratif du texte et sa poétique.

Il n'existe pas de phase uniquement focalisée sur la production, car notre cible est d'orienter l'apprenant pour qu'il sache produire des textes oraux et écrits tout au long des étapes de ce travail et non simplement à la fin. En tout cas, ce sera dans l'approche formelle qu'aboutiront toutes les connaissances et stratégies acquises.

Voici un schéma pour illustrer ces démarches :

- ❖ Travail préalable : Littérature et CECR
- ❖ Phases d'exploitation du texte :
  - *Approche interartistique*
  - *Approche du contexte*
  - *Approche pragmatique*

Tout au long de cette partie, on décrira tout d'abord en profondeur chacune de ces phases; ensuite, on illustrera ces démarches à partir de l'exemple pratique de quelques extraits de notre corpus.

*a) Approche interartistique*

Dans cette étape, l'objectif principal est de sensibiliser d'abord à la littérature, pour ensuite construire l'univers de l'auteur, afin de motiver l'apprenant à lire l'extrait que nous lui distribuerons plus tard, et lui donner des pistes autour desquelles réfléchir pour lui permettre de voyager dans le passé, et découvrir finalement une autre époque qu'il pourra comparer avec la sienne de manière interactive. L'élève sera alors sensibilisé à la littérature, à l'époque de l'extrait, à l'auteur, à l'ouvrage en question, et en dernier lieu, à la forme de l'extrait et au type d'écriture autobiographique. L'enseignant se servira de *l'interartistique* pour élaborer cette phase.

Cette phase pourrait être illustrée de la manière suivante :

- *Approche interartistique*
  - Sensibilisation à la littérature
  - Sensibilisation à l'époque
  - Sensibilisation à l'auteur
  - Sensibilisation au roman

L'objectif de toutes les phases est principalement culturel. Précisons que quand on parle de culture, nous parlons de culture dite savante, car, comme nous l'avons vu, la civilisation est bien présente dans les manuels, mais les aspects savants sont généralement mis au second plan.

Par ailleurs, nous ne concevons pas l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sans passer par des aspects comme la peinture, la musique, la littérature, et quelques éléments d'histoire, d'autant plus dans un contexte éducatif comme le nôtre, où la deuxième langue, en l'occurrence le FLE est quelque chose de relativement

secondaire dans le cursus. Le français apportera ainsi à l'apprenant –au-delà des objectifs exclusivement communicatifs– des connaissances intéressantes, par l'interaction avec d'autres matières, ce qui peut être un atout pour motiver l'élève.

Même si nous privilégions la compétence culturelle, les objectifs linguistiques seront aussi présents, étant donné que parallèlement les apprenants devront décrire les documents que l'enseignant leur présente, et les questions que celui-ci leur pose, dont la difficulté dépendra du niveau auquel on se situe.

Cette phase est sous-divisée en 4 parties que nous présenterons maintenant:

- Sensibilisation à la littérature

Avant de commencer à travailler, il est important de souligner que les apprenants n'ont presque pas de connaissances en littérature française. Il est donc intéressant et indispensable de consacrer une ou plusieurs séances pour les sensibiliser au genre littéraire. Nous pourrions faire appel dans certains cas à la langue maternelle, car on considère que même si actuellement la langue maternelle est très exclue, dans certaines situations il est intéressant de l'utiliser afin de motiver l'apprenant et mettre en commun certaines informations, surtout lors des premières séances, spécialement dans les niveaux A1, avec des élèves n'ayant jamais appris le français, mais aussi en commençant les niveaux A2 ; en outre, nous pouvons en profiter pour réviser les connaissances déjà acquises, les réactiver et effectuer ainsi une évaluation diagnostique des apprenants avant de construire l'enseignement-apprentissage de cette nouvelle année.

L'objectif de cette première étape sera alors la sensibilisation des apprenants à la littérature française ainsi que la réactivation de leurs connaissances, tandis que, pour l'enseignant, le but consistera à prendre conscience du niveau de son groupe-classe. Ainsi, premièrement, nous réfléchirons à propos de questions comme : *qu'est-ce qu'est la littérature ?*, *quelles sont les différences entre le roman classique et le roman nouveau ?*, *quels genres littéraires existent ?*, *qu'est-ce que le genre autobiographique ?*, *quels sont les types d'écritures personnelles?*<sup>210</sup> Nous essaierons aussi de comparer la littérature française et la littérature espagnole, de demander aux apprenants de mettre en commun ces deux cultures partant ainsi du connu vers

---

<sup>210</sup> Bien sûr, ces questions seront adaptées au niveau linguistique et culturel du public d'apprenants.

l'inconnu. Par exemple, les élèves seront invités à parler des auteurs étudiés en cours de littérature espagnole, de ceux qu'ils trouvent plus intéressants et pourquoi ; de même on leur demandera de réfléchir sur les raisons qui, selon eux, justifient la difficulté qu'ils associent aux textes littéraires, et de quelle manière cela pourrait être résolu.

En second lieu, le but est d'aider les élèves à avoir un premier contact avec plusieurs types, genres littéraires et formes d'écriture. Ainsi, dans notre cas, on distribuera aux apprenants les ouvrages de notre corpus : ils navigueront parmi les diverses formes autobiographiques. Des grilles à compléter pourraient être distribuées afin de faciliter ce travail et d'amener les apprenants à donner leurs opinions sur les livres : on partagera les premières impressions suscitées par cette approche; on fera des hypothèses sur certaines données, comme la période temporelle où le livre a été écrit. Bref, il s'agit d'une occasion pour introduire les livres sur lesquels l'enseignant va travailler tout au long de l'année, alors que parallèlement, les élèves seront sensibilisés à la littérature de manière libre et dynamique, ce qui permettra de reléguer au second plan des préjugés associés jusqu'alors au genre littéraire. Par exemple, avant de distribuer les romans aux apprenants pour qu'ils les feuilletent, on suggère de leur présenter soit *l'incipit* ou les premières pages de chaque livre, soit celles de la fin.

Voici, par exemple, les dernières lignes des récits *Du côté de chez Swann* et de *La vie extérieure*:

*...La réalité que j'avais connue n'existait plus. Il suffisait que Mme Swann n'arrivât pas toute pareille au même moment, pour que l'Avenue fût autre. Les lieux que nous avons connus n'appartiennent pas qu'au monde de l'espace où nous les situons pour plus de facilité. Ils n'étaient qu'une mince tranche au milieu d'impressions contiguës qui formaient notre vie d'alors, le souvenir d'une certaine image n'est que le regret d'un certain instant ; et les maisons, les routes, les avenues, sont fugitives, hélas, comme les années<sup>211</sup>.*

*4 novembre*

*Sur un mur de la gare de Cergy, on voit les jambes à demi repliées d'un homme en pantalon de velours côtelé bleu, entre lesquelles se pressent celles d'une femme habillée d'une robe à petits carreaux blancs et verts. La femme est vue de face, les derniers boutons de sa robe sont ouverts sur ses jambes nues. C'est une fresque baba cool, datant de la fin des années soixante-dix, qui sera bientôt effacée dans la rénovation de la gare.*

*Sur la robe, à l'endroit supposé du sexe, quelqu'un a lancé de la peinture rouge qui forme une éclaboussure de sang<sup>212</sup>.*

Afin de sensibiliser les élèves à la littérature, on prévoit de travailler autour d'extraits comme ceux cités ci-dessus, car un travail de comparaison d'abord sur la forme, puis sur les idées qui y sont évoquées serait très enrichissant ; surtout, cela dévoilerait aux apprenants les divers types d'écritures qui se cachent dans ces océans

<sup>211</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le livre de poche, Paris, 1992, p. 476.

<sup>212</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Éditions Gallimard, Paris, 2000, p.146-p.147.

romanesques. Ainsi, à partir des fragments précédents, nous pouvons contraster les différences entre la narration proustienne et celle d'Annie Ernaux. Ces divergences annoncent clairement au lecteur les univers où les pages de ces livres l'emmèneront.

Troisièmement, afin de stimuler l'intérêt et la motivation des élèves envers le genre littéraire, on suggère de mettre en parallèle la littérature avec la peinture ou la photographie, de sorte que quelques données historiques soient transmises sans trop passer par la théorie. À partir de nos expériences, nous avons constaté que les élèves comprennent davantage ce qui est enseigné de manière visuelle. Nous cherchons alors à guider les apprenants à partir de questions pour découvrir l'évolution de la littérature à travers la peinture : par exemple, les apprenants comprendront qu'aussi bien en peinture qu'en littérature la forme devient moins linéaire, les personnages moins nombreux ainsi que leurs identités moins connues, le contexte social et historique est également moins clair. Par conséquent, les élèves seront sensibilisés à la transition vers la modernité et l'évolution du 20<sup>ème</sup> vécue par les champs artistiques.

Nous proposons comme exemple la présentation aux apprenants des peintures appartenant à différentes périodes pour qu'ils puissent apprécier les changements artistiques depuis le 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours et pouvoir ensuite les comparer avec le roman français. Il serait ainsi intéressant de présenter, par exemple, le tableau *Le Sacre de Napoléon* où les élèves pourront observer les nombreux personnages qui y sont présentés, les couleurs sombres, le réalisme du moment historique évoqué, et comparer cette image, plus tard, avec la peinture *Terrasse à Sainte Adresse* de Monet, où, contrairement à l'illustration précédente, il y a seulement quatre personnages dont l'identité n'est pas claire, les couleurs sont très vivantes ; de même, la situation représentée est très banale : une promenade face à la mer. Ensuite, les apprenants pourront observer le tableau *Iris* de Van Gogh, où nous apprécions aussi des couleurs très lumineuses, quoique cette fois-ci l'élément principal du tableau soit une nature morte dont les formes restent assez floues, se fondant et se mélangeant les unes aux autres. Il serait alors intéressant de présenter le tableau *Rêve causé par le vol d'une abeille autour d'une pomme grenade* de Dalí, où l'espace est éloigné de la réalité superficielle qui nous entoure, bien au-delà, dans l'inconscient. Cette fois-ci, contrairement aux tableaux antérieurs, nous ne sommes plus dans la vie quotidienne, mais dans nos intérieurs, les inquiétudes ne se concentrant plus sur notre entourage, mais sur ce qui est en nous, dans nos *je* les plus cachés. Enfin, nous estimons qu'il est

essentiel de présenter la photographie d'un non-lieu, tel qu'un aéroport, l'intérieur du métro, une gare, etc., montrant ainsi aux élèves l'aboutissement des tableaux antérieurs.

Ainsi, les apprenants seront attirés à partir de questions ou de petits travaux de recherche sur les changements de ces peintures et de la dernière photographie. Ils apprécieront ainsi comment les visages, l'identité des personnes, disparaissent progressivement, les couleurs s'éclaircissent et la vie historique, extérieure, conduit vers la vie intérieure, psychologique, mystérieuse, de l'inconscient. Le monde extérieur, la société, les paysages, sont enfin remplacés par le rêve, le monde intérieur.



213



214



215



216

En outre, en vue de sensibiliser les apprenants à l'écriture autobiographique, il serait aussi conseillé de comparer plusieurs portraits ; de cette manière, ils seront sensibilisés aux différentes manières de refléter le *je* et ils auront l'occasion de percevoir les contrastes pour photographier une personne à travers l'histoire et le temps.

Dans cette phase, l'objectif est donc de sensibiliser les apprenants à la littérature et aux genres littéraires, spécialement à travers la peinture et à partir d'exercices d'association et des grilles à compléter en groupe. Les élèves prendront ainsi conscience des différences entre le roman classique et moderne, et notamment de l'influence de l'histoire dans l'écriture, de l'utilisation de la première personne dans les textes, des relations possibles entre l'auteur, le narrateur, et le personnage. Nous cherchons aussi de cette manière, non seulement à activer les connaissances acquises en FLE, mais aussi dans d'autres matières comme l'histoire, l'art ou la littérature espagnole, afin de faire prendre conscience à l'étudiant de l'importance de mettre en rapport le français langue étrangère et les autres matières étudiées.

---

<sup>213</sup> Jacques Louis David, *Le Sacre de Napoléon*, 1807, Musée du Louvre, Paris.

<sup>214</sup> Claude Monet, *Terrasse à Sainte Adresse*, 1867, Metropolitan Museum of Art, New York.

<sup>215</sup> Vincent Van Gogh, *Iris*, 1889, J.Paul Getty Museum, Los Angeles.

<sup>216</sup> Salvador Dalí, *Rêve causé par le vol d'une abeille autour d'une pomme grenade*, Musée Thyssen, Madrid.

○ Sensibilisation à l'époque

Dans cette partie, nous donnerons une grande importance à *l'inter artistique*, nous travaillerons principalement à partir de la projection de peintures, de photographies, de cartes anciennes, d'extraits de cinéma, et d'enregistrements de chansons. À partir de ces documents, nous demanderons à l'apprenant de faire des descriptions, de donner son avis, de faire des hypothèses par rapport à la société du moment étudié ; ils pourront également découvrir la vie de l'auteur et ses ouvrages. Plusieurs exercices seront effectués, en vue d'approfondir les éléments donnés.

Nous privilégions surtout dans cette partie, et particulièrement à des niveaux débutants, les recherches en petits groupes –généralement sur Internet et en bibliothèque– et la mise en place des jeux qui motiveront les apprenants et faciliteront leur travail. Dans les niveaux plus avancés, les exercices pourront être réalisés individuellement de façon plus rapide, mais pour les débutants nous croyons qu'il est essentiel de dynamiser les cours et faciliter les tâches à partir de jeux. Afin de faire ces recherches, nous donnerons aux élèves des pistes, des éléments à rechercher en groupe sur des sites, ou des ouvrages dont nous leur fournirons la liste.

En premier lieu, nous sensibiliserons les apprenants à l'époque à partir d'un document extérieur évoquant des éléments caractéristiques de cette période (transports, vêtements, etc.). Nous proposons en particulier les documents iconiques, comme les peintures, ou anciennes cartes ou extraits des films. Nous présenterons ces documents aux élèves, en leur donnant des pistes à fouiller et des grilles à remplir pour situer et décrire les images qu'ils ont devant eux. Par exemple, grâce au site web <http://www.cartes-postales-anciennes.com/>, on peut présenter aux élèves quelques cartes postales anciennes de n'importe quelle ville de France. Ainsi, pour sensibiliser les élèves aux textes de Raymond Queneau, on suggère de visionner certaines images du Havre parmi les nombreuses dont le site web dispose :





217



218

D'autre part, pour évoquer l'univers des extraits de notre corpus, on se servira des films des Frères Lumière, de *Zazie dans le métro*<sup>219</sup>, *Des enfants gâtés*<sup>220</sup> ou de *Paris je t'aime*<sup>221</sup>, entre autres ; dans ces productions cinématographiques, il y a de nombreux éléments culturels facilement identifiables pour les apprenants, c'est pourquoi nous pensons que ce sont des supports très enrichissants pour situer le contexte des ouvrages du corpus. Concernant les documents iconiques, on travaillera souvent à partir des sites web : <http://www.paris-pittoresque.com>, <http://paris1900.lartnouveau.com>, <http://parisavant.com/>, entre autres, et d'ouvrages comme *Paris avant, après, XIXe-XXI*,<sup>222</sup> car il s'agit d'outils présentant une énorme variété de ressources pour découvrir les différentes périodes où se situent les œuvres.

---

<sup>217</sup> Le Havre, boulevard Albert 1<sup>er</sup> et la plage.

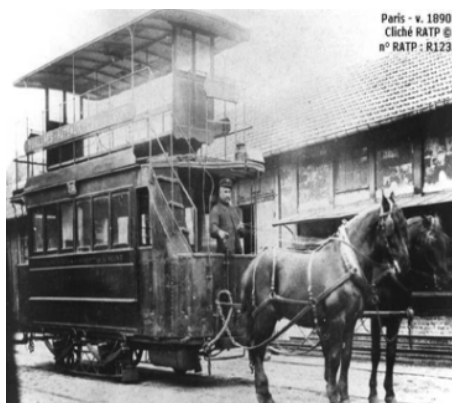
<sup>218</sup> Le Havre, le casino Marie Christine et la plage.

<sup>219</sup> Louis Malle, *Zazie dans le métro*, 1960.

<sup>220</sup> Bertrand Tavernier, *Des enfants gâtés*, 1977.

<sup>221</sup> Joel et Ethan Coen *et alii*, *Paris je t'aime*, 2006.

<sup>222</sup> Patrice de Moncan et Charles Marville, *Paris avant, après, XIXe-XXI*, Éditions du Mécène, 2010.



223



224



225

En second lieu, l'enseignant distribuera aux élèves des éléments sur lesquels réfléchir et faire des recherches en groupe. Pour que ce soit plus dynamique et amusant, ce travail pourra être proposé à partir d'un jeu : nous pourrions, par exemple, fournir aux apprenants des questions pour choisir la bonne réponse, autour de différents aspects de l'époque de l'auteur, tels les artistes de l'époque, les scientifiques et leurs découvertes, les moyens de transport, les musiques, la mode, etc.

Il sera aussi possible de donner des cartes à chaque groupe avec des éléments caractéristiques de l'époque. Les élèves devraient faire des recherches autour de ces thèmes et les présenter plus tard au reste de la classe à partir de documents audiovisuels, iconiques ou audio de leur intérêt.

Les questions devraient faire référence à des sujets stimulant les apprenants, tels la mode de l'époque, les inventeurs, la musique, les lieux à la mode, etc. Cela les encouragerait à découvrir les loisirs de cette période et à la comparer avec la leur. Il existe tout un éventail de possibilités dont l'objectif est de découvrir le contexte et la société de l'auteur de la manière la plus dynamique possible, à partir de recherches, de jeux, de découvertes... Les apprenants feront des recherches sur des sites Internet ou en

---

<sup>223</sup> Paris, 1890 : Musée des Transports, Collections prêts RATP (<http://www.amtuir.org/>).

<sup>224</sup> Paris, 1931 : Musée des Transports, Collections prêts RATP (<http://www.amtuir.org/>).

<sup>225</sup> Boeing 747-128: Musée de l'Air et de l'Espace (<http://www.museeairespace.fr/>).

consultant des ouvrages proposés par l'enseignant et ils mettront plus tard en commun, en groupe, les connaissances acquises. Le plus intéressant sera de donner de petites tâches à chaque groupe pour faciliter le travail et créer dans la classe une ambiance d'interaction où les informations se complètent. Par exemple, pour sensibiliser les élèves au contexte de Georges Perec, on pourrait demander à quelques groupes de chercher des informations sur le type de vêtements portés par les femmes à cette période. Pour les aider, on pourrait suggérer la visite en ligne de l'exposition de Pierre Boulat<sup>226</sup> : <http://cosmosphoto.viewbook.com/album/cosmosgalerie#1>.

Finalement, pour évaluer les connaissances découvertes, l'enseignant pourra élaborer et distribuer des tests à réponses multiples ou des questions ouvertes, portant sur les sujets traités en cours. Par ailleurs, comme exercice de production, les apprenants chercheront des informations sur la même période étudiée en cours, mais en Espagne cette fois-ci, et ils devront chercher des documents présentant la réalité de cette époque. Chaque groupe devra se concentrer sur un aspect concret, comme la mode, les transports, etc. La tâche sera effectuée oralement, mais ils devront aussi donner un travail écrit à l'enseignant.

- Sensibilisation à l'auteur

Dans cette phase, l'objectif principal sera de faire découvrir à l'élève l'auteur, son entourage et sa vie. Pour cela, nous présenterons quelques éléments qui permettront aux élèves de construire la biographie de l'écrivain, comme des photographies, des lettres personnelles, citations, entretiens, documentaires ou articles sur l'auteur, etc.

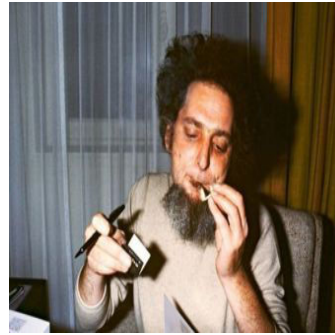
Nous commencerons par le plus général, demandant aux élèves de décrire les documents présentés, et plus tard nous leur donnerons des pistes à chercher sur Internet ou sur des documents distribués en cours. En premier lieu, l'enseignant présentera des photographies de l'écrivain tel qu'autoportraits, photos de famille, au lycée, avec des amis, bref, de lui et de son entourage.

---

<sup>226</sup> Pierre Boulat, exposition du 10 avril au 13 mai 2014, Cosmos Galerie de Paris.



227



228

Ensuite, on posera des questions aux autres apprenants sur ces documents. Dans les niveaux débutants, le but sera de décrire le physique, la famille et de faire des hypothèses par rapport à la personnalité, à la vie de l'auteur. Pour les niveaux avancés, les questions seront plus précises et on attendra d'eux des réponses plus complètes, des avis plus personnels et argumentés.

En second lieu, en vue d'approfondir les contenus et confirmer les hypothèses posées précédemment, nous distribuerons aux apprenants des grilles à compléter avec des données biographiques de l'auteur à partir de certains documents tels des ouvrages biographiques, etc. Pour que ce soit plus intéressant et dynamique, on pourra, par exemple, donner différents éléments à repérer à chaque groupe, en construisant ensuite la grille de façon collective, grâce aux diverses informations fournies par les apprenants. Ces exercices seront réalisés à deux pour les niveaux débutants, et pour les plus avancés on pourra leur demander directement de faire les recherches et de les présenter plus tard au reste de la classe.

En troisième lieu, pour découvrir davantage la personnalité de l'auteur, nous présenterons aux apprenants des sites web ou des photocopies d'extraits de textes montrant le caractère de l'écrivain ou permettant de le découvrir : par exemple, des lettres écrites par l'auteur, certaines de ses citations, ou des citations d'autres personnes à propos de l'auteur, ou des articles et documentaires portant sur lui, ainsi que des textes rédigés par les auteurs eux-mêmes. Par exemple, pour mieux connaître la personnalité de Raymond Queneau ou de Georges Perec il serait enrichissant de visionner des extraits d'*Exercices de Style* ou de *J'aime, Je n'aime pas*<sup>229</sup> :

---

<sup>227</sup> Robert Doisneau, *Raymond Queneau, rue de Reuilly*, 1956.

<sup>228</sup> L'écrivain Georges Perec à Paris en novembre 1978, AFP.

<sup>229</sup> Georges Perec, "J'aime, Je n'aime pas", *L'Arc*, 1979.

« Imparfait »

*C'était midi.*

*Les voyageurs montaient dans l'autobus.*

*On était serré. Un jeune monsieur portait sur sa tête un chapeau qui était entouré d'une tresse et non d'un ruban. Il avait un long cou. (...).*

« Négativités »

*Ce n'était ni un bateau, ni un avion, mais un moyen de transport terrestre. Ce n'était ni le matin, ni le soir, mais midi. Ce n'était ni un bébé, ni un vieillard, mais un homme jeune (...)*<sup>230</sup>.

*J'AIME : les parcs, les jardins, le papier quadrillé, les stylos, les pâtes fraîches, Chardin, le jazz, les trains, être en avance, le basilic, marcher dans Paris, l'Angleterre, l'Écosse, les lacs, les îles.*

*JE N'AIME PAS: les légumes, les montres-bracelets, Bergman, Karajan, le nylon, le « kitsch », les lunettes de soleil, le sport, les stations de ski, les voitures, la pipe, la moustache, les Champs-Élysées, la radio, les journaux, le music-hall, le cirque (...)*<sup>231</sup>.

Ces documents seront montrés d'abord à partir d'un rétroprojecteur afin que les étudiants puissent les décrire, donner leurs impressions, puis distribués aux élèves en leur proposant des exercices à faire autour de ces textes. Pour les niveaux débutants, le travail à partir de documents en langue maternelle sera accepté, car même si les productions finales seront demandées en français, on considère que la lecture de textes en langue maternelle ne peut que favoriser l'enseignement-apprentissage du FLE. Il est important que l'apprenant s'habitue tôt à travailler avec les deux langues, car, à notre avis, la langue maternelle ne doit pas être un problème quand les tâches cibles sont en langue étrangère.

Dans cette partie nous nous servons souvent du site web [www.ina.fr](http://www.ina.fr), où on peut accéder à nombreux entretiens avec les auteurs qui nous concernent ; on cite par exemple l'entretien *Le Belleville de Georges Perec*<sup>232</sup> où, en plus d'approfondir la vie de l'écrivain, on a l'occasion de découvrir le quartier de Belleville de sa jeunesse.

L'objectif ici est alors de faire découvrir aux apprenants l'auteur et son entourage, sa personnalité, ainsi que les sensibiliser à son écriture. Nous en profiterons donc –en ce qui concerne les niveaux débutants– pour réviser les objectifs communicatifs et les éléments linguistiques nous permettant de décrire la personnalité de quelqu'un, sans avoir besoin, par exemple, de choisir une célébrité, comme les méthodes de FLE le proposent habituellement. Une ambiance de confiance s'établira entre les différents groupes au moment de décrire les écrivains, car parmi les exercices à faire, il y en aura aussi où on demandera aux étudiants de se présenter à leurs

---

<sup>230</sup> Raymond Queneau, *Exercices de style*, Éditions Gallimard, Paris, 1947, p.50.

<sup>231</sup> Georges Perec, "J'aime, Je n'aime pas", *L'Arc*, 1979.

<sup>232</sup> « Le Belleville de Georges Perec » par Viviane Forrester, 1976 : <http://www.ina.fr/video/I04272352/le-belleville-de-georges-perec-video.html>.

camarades. Pour les niveaux avancés, évidemment, cette partie pourra être exécutée beaucoup plus rapidement, les apprenants pouvant chercher des informations sur l'auteur ou se servir des photocopies distribuées par l'enseignant pour ensuite effectuer une synthèse, la présenter au reste de la classe et donner leurs opinions.

Enfin, et avec l'objectif d'évaluer les connaissances acquises dans cette section, nous distribuerons un questionnaire à choix multiple sur la vie de l'auteur, des questions ouvertes, ou des grilles à compléter avec des éléments de sa vie. Pour les niveaux les plus avancés, on pourrait demander de faire une synthèse des documents analysés en cours, ainsi que de la biographie de l'auteur. En général, cette partie rendra possible la découverte de l'auteur et surtout donnera la possibilité de faire des hypothèses par rapport à l'ouvrage et au style de l'auteur. C'est-à-dire, quand l'apprenant découvrira plus tard l'ouvrage, l'extrait ou les extraits à travailler, il sera déjà préparé et par conséquent, il sera plus motivé que si on lui avait tout simplement distribué le texte sans ces phases de préparation à la lecture. À ce moment, pour l'apprenant, il y aura un écrivain derrière ce texte, une personne vivant à une époque, ayant une famille, un aspect physique et une personnalité caractéristique. Il est toujours stimulant pour un lecteur de connaître qui se cache derrière ses lettres, surtout quand il s'agit d'écritures intimes.

- Sensibilisation au roman.

Le but de cette phase sera d'aider les apprenants à découvrir la forme et la thématique de l'ouvrage, source de l'extrait autour duquel nous allons travailler. Pour cela, nous travaillerons, principalement, autour du *péritexte* du livre ou de certains ouvrages critiques. L'enseignant distribuera des grilles, proposera des questions ou attirera l'attention des élèves sur le titre, l'image de la couverture, l'index de l'ouvrage, son *incipit* et sa fin, le titre du chapitre où se situe l'extrait, la table des matières, etc.

L'objectif principal sera de découvrir la thématique générale du roman, de situer le chapitre de l'extrait à travailler à partir de ces différents éléments, ainsi que de faire des hypothèses par rapport au contenu du livre et se préparer à la réception de l'extrait.

Nous proposons, par exemple, cette couverture pour entreprendre la découverte de *Je me souviens* :



233

- Le titre

En premier lieu, nous présenterons le titre du roman, et les apprenants donneront leurs impressions et hypothèses par rapport au titre. Plusieurs exercices peuvent être mis en place pour cela ; les niveaux débutants, par exemple, seront invités à donner des noms, des adjectifs, etc., pour exprimer ce que le titre leur suggère, et, en mode de remue-méninges, écrire ces mots sur le tableau.

On pourrait également demander à chaque groupe d'élèves de donner des catégories de mots différents ; par exemple, un groupe pourrait donner 5 substantifs, un autre, 5 adjectifs, un autre 5 verbes, un autre 5 adverbes venant à leur esprit à l'égard du titre de l'ouvrage à travailler. Ensuite, les apprenants réfléchiront à la forme du titre, aux éléments qui le composent : "*Est-il formé par un nom propre ? S'agit-il d'une phrase simple ou complexe ? Ce titre pourrait-il avoir un double sens ? Quelle pourrait être l'intention de l'auteur en choisissant ce titre et non un autre ?*" Il serait intéressant d'amener les apprenants à chercher la traduction du titre dans leur langue maternelle afin de la comparer avec le français. D'autre part, les niveaux avancés seront invités, par exemple, à proposer d'autres traductions.

Plus tard, nous nous concentrerons plus en détail sur le contenu de l'ouvrage ; nous réfléchirons alors sur le type de document iconique qui pourrait accompagner ce titre : les apprenants donneront leurs avis, puis l'enseignant présentera des peintures ou d'autres documents imagiers que les élèves devront associer au titre en justifiant leur choix. On pourrait se servir des images des couvertures des quatre ouvrages de notre corpus.

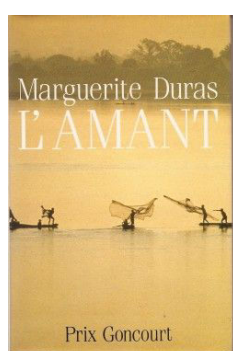
Finalement, l'enseignant distribuera ou présentera à l'aide du rétroprojecteur l'image de la couverture du roman. D'abord, nous demanderons aux élèves de décrire

---

<sup>233</sup> Roland Brasseur, *Je me souviens encore mieux de Je me souviens*, Le Castor Astral, Paris, 1998.

l'image et essayer de faire des hypothèses à propos d'elle, par exemple, pourquoi elle a été choisie au lieu d'une autre pour illustrer le roman. Cela permettra à l'apprenant de mettre en rapport tout l'acquis jusqu'à présent, ainsi que de comprendre que ces connaissances lui permettront plus tard de mieux situer et interpréter le texte.

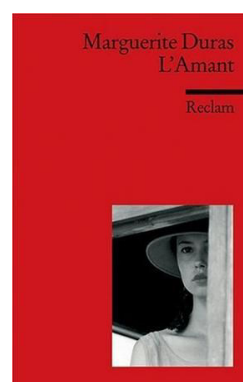
Nous présenterons aussi les différentes couvertures des éditions de ce même titre pour les comparer, pour dire laquelle on préfère et l'idée que chacune évoque. Les apprenants donneront leur avis par rapport à ces couvertures, ils diront si elles leur semblent justes pour accompagner ce titre ou si, au contraire, ils préfèrent d'autres images telles que celles précédemment associées au titre.



234



235



236

Pour illustrer cette démarche, disons qu'avant de limiter le corpus définitif – quand on prévoyait d'intégrer *L'Amant* de Marguerite Duras dans l'ensemble de titres – on avait fait des recherches autour de différentes couvertures de ces ouvrages. Il serait très enrichissant de présenter aux apprenants ces documents pour qu'ils aient l'opportunité de découvrir l'évolution des couvertures et donner leurs impressions. *Laquelle préfèrent-ils ? Pourquoi ? Quels éléments sont choisis lors du choix de l'image ?*

- Critique du livre

Un autre travail intéressant à faire est celui autour de la critique du livre. Même s'il s'agit d'un niveau trop élevé de langue pour les niveaux débutants, nous commencerons à leur donner les stratégies de compréhension nécessaires pour dévoiler le sens d'un texte relativement complexe. Nous leur demanderons d'entourer les mots qu'ils connaissent, en particulier les noms, et à partir de là, essayer de dégager une possible idée générale. Nous en profiterons aussi pour attirer l'attention de l'apprenant

---

<sup>234</sup> Marguerite Duras, *L'Amant*, France Loisirs, 1985, Paris.

<sup>235</sup> *Ibid.*, Les Éditions de Minuit, 1984, Paris.

<sup>236</sup> *Ibid.*, Reclam, 2006, Leipzig.



vers des mots clés qui pourraient dévoiler le sens et la forme de l'ouvrage. Il serait aussi possible de lire cela en langue maternelle et de produire un texte en langue française.

Une fois compris ce résumé, les apprenants pourront émettre éventuellement d'autres hypothèses par rapport au contenu du roman. Nous leur demanderons s'ils croient qu'ils vont l'aimer ou non, si le livre a l'air intéressant ou non. Il est essentiel de leur donner la liberté de s'exprimer, même si c'est pour raconter leur démotivation face à l'ouvrage. Pour les niveaux plus avancés, on proposera des analyses plus profondes, comme traduire le texte en langue maternelle et chercher ensuite les éditions en langue espagnole, afin de comparer leur traduction avec celle publiée. Nous pourrons aussi analyser l'intention de l'auteur, s'il s'agit d'un extrait de l'ouvrage, de la biographie de l'auteur, etc. Il est également très enrichissant de proposer des exercices sur la table des matières des ouvrages.

Ainsi, au cours de cette phase, l'apprenant aura pris conscience du genre littéraire sur lequel il va travailler, il aura aussi été sensibilisé à la thématique et aura fait des hypothèses par rapport au contenu. Tout cela l'aura motivé à entreprendre la découverte de l'extrait à exploiter dans la phase suivante. Il aura de l'intérêt à trouver dans le texte des références qui lui permettront d'identifier l'époque étudiée précédemment, il imaginera qui est *je* qui parle derrière les lignes. L'apprenant lui donnera ainsi un visage, une personnalité caractéristique, une vie, un groupe d'amis, mais surtout, un monde intérieur dans lequel il plongera au fur et à mesure de sa lecture.

#### *b) Approche du contexte*

Dans cette phase, il s'agit d'aider les élèves à construire de manière progressive, le thème, les personnages, l'univers évoqué dans l'extrait. D'une part, notre principal objectif est celui de construire ensemble le sens de l'extrait, d'abord à partir d'exercices tournant autour du lexique, ensuite à travers les références socioculturelles du texte ; nous irons du texte au mot et de l'oral à l'écrit. Ainsi, pour commencer, les apprenants seront amenés à comprendre globalement, à partir de mots connus, l'enregistrement de l'extrait ; cela sera suivi d'un travail plus détaillé sur le texte écrit où les élèves auront à se concentrer sur le lexique du fragment en vue de dévoiler sa thématique et aboutir au repérage des références socioculturelles en accédant au contexte auquel le texte fait appel.

D'un autre côté, on cherche à fournir aux élèves des stratégies d'apprentissage, ce qui leur permettra d'assimiler les automatismes pour déduire le sens d'un texte de n'importe quelle difficulté. De nos jours, si nous analysons l'attitude de nos apprenants face au travail sur un texte, nous constatons que les réactions sont toujours les mêmes : ils nous demandent le sens des mots qu'ils ne connaissent pas tout de suite, ils veulent qu'on traduise le texte. Mais... Que feraient-ils si nous n'étions pas là ? Si nous ne leur donnions pas le sens des mots qui empêchent leur compréhension ? Probablement ils s'angoisseraient, ils se croiraient incapables de le faire, ils ne comprendraient pas les idées générales du texte, justement celles qui sont les plus importantes au moment de construire son sens, et lorsqu'on doit répondre à des questions de compréhension. Cela arrive aussi dans d'autres matières : les élèves ont l'air d'être de moins en moins habitués à lire, à comprendre, à trouver les liaisons entre les mots et les phrases, à déduire le sens du vocabulaire inconnu, à chercher le contexte, et à situer les personnages, les lieux et les idées principaux d'un texte. Ce sont les raisons pour lesquelles tout au long de cette étape nous chercherons à guider les élèves afin qu'ils acquièrent ces outils d'apprentissage en voie d'extinction de nos jours.

Cette phase sera divisée en deux parties : une première phase de sensibilisation au lexique, puis une approche des références socioculturelles. Les démarches seront les mêmes que celles décrites jusqu'à présent, c'est-à-dire, nous privilégierons toujours les recherches en groupe, nous travaillerons avec des documents iconiques, des extraits de films, et aussi des chansons.

*Je me souviens du Capoulade et du Mahieu*<sup>237</sup>.

*Je me souviens qu'il y avait jadis à la Bûcherie, avant qu'elle ne s'agrandisse, une tapisserie de Jean Lurçat sur laquelle on pouvait lire ce vers : « La nuit cache le jour à l'envers de son noir »*<sup>238</sup>

*Je me souviens de la Cigale, à Pigalle, où Al Lirvat et son orchestre jouèrent pendant plus de trente ans*<sup>239</sup>.

*Je me souviens du café de Jean Robic, avenue du Maine*<sup>240</sup>.

Par exemple, pour l'exploitation des extraits précédents en cours, il serait intéressant de faire un travail de recherche autour des différents cafés mentionnés dans l'extrait : on devra confirmer s'ils existent encore de nos jours ou non, connaître leur histoire, les situer sur une carte et y ajouter d'autres cafés parisiens à la mode dans cette période (Voir photos suivantes).

---

<sup>237</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Éditions Hachette, 1978, Paris, p.22.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>239</sup> *Ibid.*, p.85.

<sup>240</sup> *Ibid.*, p.109.



241



242

- Sensibilisation au lexique

La sensibilisation au lexique constitue le premier niveau de cette deuxième phase didactique. Le but poursuivi ici est la transmission aux élèves des stratégies pour comprendre des textes, particulièrement des textes littéraires. Nous voulons que l'élève apprenne à se débloquer face aux fragments présentant de nombreux mots inconnus, en prenant l'habitude de déchiffrer leur signification à partir du contexte et du co-texte, et en observant la relation entre les mots pour pouvoir ainsi construire l'univers évoqué par le texte.

Comme supports extérieurs, on emploiera des documents iconiques, ainsi que parfois des documents audio et audiovisuels, tels que photos ou peintures ; on s'en servira pour les associer à des mots, de même que des films en liaison avec l'extrait, ou, tout simplement, des documents pouvant décrire des réalités présentes afin de réviser les mots appris. Nous utiliserons aussi Internet, par exemple, pour fournir des listes de définitions de mots, de suffixes ou de préfixes ou, d'autres fois, nous distribuerons

---

<sup>241</sup> Roger Viollet, *Le café Capoulade, Boulevard Saint Michel, 1930, Paris* (Paris en images : <http://www.parisenimages.fr/>).

<sup>242</sup> Photo personnelle, *La cantine de la cigale, Boulevard de Rochechouart, 2013, Paris*.

directement des dictionnaires ou fournirons la liste de certains dictionnaires à consulter en ligne. Cela permettra à l'apprenant de réfléchir à certains éléments du texte.

La démarche serait la suivante : en premier lieu, nous nous concentrerons sur l'aspect lexical du texte, nous rappellerons alors sa thématique générale et nous analyserons la manière dont les différents mots du texte renvoient à cette réalité. Les questions seront les suivantes : Comment construisons-nous un texte pour parler d'un certain sujet ? Comment en décrire un élément, par exemple ? L'objectif sera alors de comprendre les relations qui existent entre les mots, repérer les champs sémantiques, ainsi que les relations d'hyperonyme et d'hyponymie. Pour cela, l'enseignant aidera toujours ses apprenants en leur donnant des pistes, des définitions, et en leur demandant d'utiliser des dictionnaires pour trouver le sens et la relation entre certains mots.

Les exercices pour travailler le vocabulaire seront, surtout, des exercices d'association, comme associer des mots à des images, des mots à des définitions ou à l'envers, des mots à des synonymes, etc. D'un autre côté, nous nous servirons souvent aussi des exercices à choix multiple, où l'apprenant devra choisir un mot parmi d'autres pour définir un autre terme ou pour exprimer une relation de synonymie. Un autre exercice sera l'exercice à trous pour les compléter avec les mots appris.

Tout d'abord, l'enseignant présentera avec le rétroprojecteur des peintures ou d'autres documents iconiques reflétant des réalités diverses évoquées dans le texte, afin d'inspirer les apprenants et leur faciliter les pistes à repérer au cas où la première écoute leur aurait semblé très difficile, ce qui est tout à fait logique. Cela nous permettra aussi de demander aux élèves de décrire les images qu'ils ont devant eux et de réviser les connaissances du vocabulaire déjà acquises.

Nous demanderons aux apprenants de décrire ces deux documents avant l'écoute<sup>243</sup> et de formuler des hypothèses, par rapport à l'image qui, selon eux, peut le mieux décrire le texte. Cet exercice rendra possibles la compréhension du texte et la révision du vocabulaire acquis par l'apprenant. Deuxièmement, suite à la description des images, les apprenants écouteront le document et ils devront associer l'une des deux images et justifier ce choix, en utilisant des mots qu'ils pensent avoir compris. Chaque apprenant proposera les mots qu'il aura compris et on essaiera ensemble de construire

---

<sup>243</sup> La source du document écouté sera, soit l'enregistrement de l'extrait fait par nous-même, ou par des collègues francophones, soit tiré du site web <http://www.litteratureaudio.com/livres-audio-gratuits-sur-internet>.

l'idée globale du texte. De même, les élèves donneront leurs avis, si le texte leur paraît difficile, facile, etc.

En troisième lieu, nous distribuerons les textes aux apprenants, nous écouterons une deuxième et troisième fois l'enregistrement de l'extrait, cette fois-ci les élèves devront chercher à nouveau les substantifs qui, à leur avis, évoquent la thématique générale de l'extrait. Plus tard, et à l'aide du dictionnaire, les apprenants seront invités à réfléchir sur le rapport qui existe entre ces substantifs. Nous attirerons en particulier leur attention vers les relations d'hyponymie et d'hyponymie. L'objectif final est de faire comprendre que les textes se construisent autour d'une thématique générale, et cela à partir de différents mots qui entretiennent des relations entre eux.

*Chaque jour un chemin régulier me conduit  
d'Vaugirard à Passy  
en traversant Javel (Usines Citroën)  
et le fleuve la Seine.*

*Je prends chaque matin un café grande tasse  
au bistrot près du pont.  
Dans le noir jus je trempe une tartine grasse  
(moi je trouve ça bon).*

*Puis je monte une rue où parfois grime un tram,  
où parfois pisse un chien.  
Dans un nouvel immeuble où flotte encor le sable  
loge le médecin<sup>244</sup>.*

Par exemple, lors de l'insertion du fragment précédent de Raymond Queneau en cours, on conseille d'abord de projeter en cours deux séquences du film *Un homme qui dort*<sup>245</sup> : la première où le jeune homme lit dans son studio, puis, celle où il erre dans les rues parisiennes. Suivra l'écoute du texte de Queneau pour enfin demander aux élèves d'associer l'écoute à l'une des deux séquences en repérant les mots qui leur ont permis de faire le choix (vocabulaire qui évoque la ville : « chemin », « fleuve », « rue », « un tram »...).



246

<sup>244</sup> Raymond Queneau, *Chêne et chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.75.

<sup>245</sup> Bernard Queysanne, *Un homme qui dort*, adaptation cinématographique du roman de Georges Perec *Un homme qui dort* (1967), 1974.

<sup>246</sup> Images du film *Un homme qui dort*.

- Sensibilisation aux références

Nous chercherons maintenant à situer le texte dans son contexte. Dans la partie de l'approche *interartistique*, nous avons déjà découvert l'époque et l'auteur de l'extrait à travailler, mais dans ce cas nous analyserons de plus près la réalité évoquée dans l'extrait en travaillant sur les références culturelles, les dates, les prénoms, les toponymes, etc., présents dans l'extrait. Pour cela, l'enseignant fournira des pistes de recherches aux apprenants sur lesquelles ils travailleront généralement en groupe, et à l'aide de supports et de documents extérieurs. Nous nous servirons, à nouveau, de documents iconiques, mais aussi de documents audiovisuels en rapport avec la thématique du texte, comme des extraits de films, des documentaires... Dans certains cas, nous travaillerons aussi avec des chansons en liaison possible avec le texte. Cela nous permettra de faciliter la compréhension du texte, de le situer dans un contexte et de le mettre en liaison avec l'inter artistique. De cette manière, nous transmettrons aussi la compétence culturelle savante.

En premier lieu, l'enseignant demandera aux apprenants de chercher dans l'extrait tous les mots qui, d'après eux, pourraient situer le texte et répondre aux questions : *Qui ? Quand ? Où ?* Ils devraient donc essayer de trouver tous les mots qui semblent être des prénoms, des noms de villes, de lieux, ainsi que les dates ou références de temps, comme les saisons, etc. En définitive, ils doivent repérer les différents référents aux personnes, lieux et temps. Afin de mettre en place cet exercice, l'enseignant pourra donner un tableau à compléter avec les apprenants avec les questions: *Qui ? Quand ? Où ?*

Il est important que l'enseignant insiste sur ce travail qui est le premier pas lorsqu'on va travailler sur un texte de n'importe quelle difficulté, et en particulier avec ceux qui semblent plus difficiles.

Une fois corrigé cet exercice ensemble, et énuméré les différents référents, nous demanderons à chaque groupe d'apprenants de faire des recherches pour avoir des informations à propos de chaque élément. Par exemple, il faudrait chercher des informations sur les noms des personnes afin de les présenter plus tard, ou sur les dates pour les situer et donner quelques traits caractéristiques de cette période, etc.

Ensuite, les apprenants présenteront au reste de la classe les éléments trouvés, qu'ils pourront accompagner de documents audiovisuels. L'enseignant pourra aussi fournir d'autres documents pour approfondir ces informations.

Ainsi, en reprenant l'extrait précédent de Queneau, il serait enrichissant d'inviter les élèves à repérer sur une carte l'itinéraire approximatif évoqué par les vers à travers le 15<sup>ème</sup>, ainsi que l'évolution du quartier, les lieux qui existent de nos jours et ceux qui ont disparu pour aboutir enfin à la découverte de l'histoire des anciennes usines Citroën.



247



248

### c) Approche pragmatique

Cette dernière phase est conçue en vue de capter l'attention des apprenants vers certains aspects pragmatiques de l'extrait sur lequel nous travaillons ; concrètement, on guidera les élèves pour partir d'abord à la découverte du genre littéraire et du type d'écriture autobiographique. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur certains éléments comme le registre de langue et la grammaire pour aboutir enfin à l'étude des principales ressources stylistiques utilisées pour exprimer les sentiments et le *je* qui se cache derrière le texte. Nous cherchons principalement à faire comprendre aux apprenants que derrière tout fragment il y a, généralement, une intention de transmettre un message ou partager quelque chose.

Ainsi, une analyse comparative entre l'extrait précédent de Raymond Queneau et le fragment ci-dessous, de Marcel Proust, serait très enrichissante :

*Quant à nous, comme c'était le lendemain dimanche et qu'on ne se lèverait que pour la grand-messe, s'il faisait clair de lune et que l'air fût chaud, au lieu de nous faire rentrer directement, mon père, par amour de la gloire, nous faisait faire par le calvaire une longue promenade,(...). Parfois nous allions jusqu'au viaduc, dont les enjambées de pierre commençaient à la gare et me représentaient l'exil et la détresse hors du monde civilisé parce que chaque année en venant de Paris, on nous recommandait de faire bien attention, quand ce serait Combray, de ne pas laisser passer la station (...) Nous revenions par le boulevard de la gare, où étaient les plus agréables villas de la commune. Dans chaque jardin le clair de lune, comme Hubert Robert, semait ses degrés rompus de marbre blanc, ses jets d'eau, ses grilles entrouvertes. Sa lumière avait détruit le bureau du Télégraphe<sup>249</sup>.*

Comme on peut observer, à travers ces lignes le narrateur évoque l'itinéraire de sa promenade comme Queneau l'avait fait auparavant. Pourtant, les deux textes présentent de nombreuses différences, non seulement en ce qui concerne les balades décrites mais surtout quant à la manière d'illustrer la réalité qui les entoure. On devra

<sup>247</sup> Anciennes Usines Citroën, 1919, Paris : <http://www.paris-unplugged.fr/1919-les-usines-citroen/>

<sup>248</sup> Parc André Citroën, 2012, Paris: [http://it.wikipedia.org/wiki/Parc\\_Andr%C3%A9-Citro%C3%ABn](http://it.wikipedia.org/wiki/Parc_Andr%C3%A9-Citro%C3%ABn)

<sup>249</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le livre de Poche, Paris, 1992, p.159.

donc guider les apprenants pour qu'ils repèrent le ton comique dans les vers de Raymond Queneau en contraste avec la poésie dans la narration de *Du côté de chez Swann*. Par conséquent, les élèves auront l'occasion d'effacer les stéréotypes associés généralement au genre poétique et romanesque, car, en naviguant dans les fragments précédents, ils constateront que de l'humour peut aussi se cacher dans des vers, ainsi que de la poésie dans le roman.

- Sensibilisation à la forme de l'extrait

D'une part, l'objectif ici sera de faire découvrir aux apprenants la forme du texte, les aider à repérer certains éléments qui leur permettront de connaître le genre littéraire qu'ils ont devant eux, ainsi que de savoir le différencier des autres types de textes littéraires. D'un autre côté, on se concentrera sur le genre autobiographique en identifiant le type d'écriture de l'intime que le fragment à travailler présente.

On commencera par demander aux élèves de se concentrer sur la forme du texte et d'essayer de l'identifier : « S'agit-il d'un poème ? D'un extrait de roman ? D'un journal ? » Grâce aux questions que l'enseignant posera aux apprenants, qu'il leur distribuera sous forme de questions ouvertes ou sous forme de questionnaires à réponses multiples pour les plus débutants, les apprenants devront dire si le texte est un poème, un roman, un journal ou un autre type d'écriture, fragmentaire, par exemple (comme ce serait le cas de Perec).

Une fois repérée la forme de l'extrait et identifiée à un type d'écriture en particulier, l'apprenant sera invité à discuter des raisons qui lui ont fait répondre d'une manière ou d'une autre. Cela nous permettra de sensibiliser les apprenants à l'écriture autobiographique, ainsi qu'à approfondir les aspects formels de l'extrait sur lequel nous travaillons. Nous discuterons alors des caractéristiques que chaque texte réunit et des éléments permettant d'identifier chacun d'eux. Dans le cas de la poésie, ce sera la rime, dans le cas du roman, la linéarité des phrases, etc. L'objectif sera, en tout cas, d'introduire les élèves à la forme de notre extrait, ainsi que de faire un genre de remue-ménages autour des types d'écritures avec lesquels nous allons travailler.

En second lieu, nous présenterons, à l'aide du projecteur, certains fragments composant notre corpus : les élèves observeront alors un extrait de *Du côté de chez Swann*, un poème de *Chêne et Chien*, un texte de *Je me souviens* et un extrait de *La vie extérieure* d'Annie Ernaux, et ils seront invités à commenter les différences et les similitudes qu'ils y observeront. Ainsi, un débat autour des caractéristiques de ces récits sera mis en place ; les apprenants discuteront également sur les poèmes qu'ils



connaissent, sur ce qu'est pour eux la poésie, etc. L'objectif principal ici est de débattre sur la forme de l'extrait et de mettre cet extrait en relation avec les connaissances acquises des apprenants dans d'autres matières, et surtout, d'essayer de leur redonner la motivation pour le genre à découvrir.

Puis, nous souhaiterons sensibiliser les apprenants au type d'écriture de l'intime du texte, et y réfléchir. Nous nous concentrerons sur l'extrait en question. On guidera ici les étudiants afin qu'ils repèrent des éléments importants pouvant confirmer les caractéristiques du type d'écriture autobiographique face à laquelle nous nous trouvons. De même, nous montrerons des peintures et des photographies que les élèves devront associer à l'extrait. En général, nous avons constaté que les apprenants mémorisent et comprennent mieux les éléments visuels ; nous présenterons des peintures ou d'autres éléments iconiques avec lesquels ils devront mettre l'extrait en rapport.

Par exemple, si nous présentons un extrait de *Je me souviens*, et des peintures comme le tableau dadaïste ci-dessous, nous avons constaté que généralement, l'apprenant associera le fragment au tableau en raison de sa non-linéarité. Dans le cas de Proust, en raison du type d'écriture linéaire et de ses longs paragraphes, les apprenants ont toujours tendance à l'associer à des peintures plus classiques. L'objectif est que l'apprenant conçoive le texte comme quelque chose de visuel, d'agréable, et non plus comme un long paragraphe, bref, comme quelque chose de démotivant. L'enseignant doit transmettre à l'apprenant le sentiment que découvrir un texte est comme découvrir une peinture et que cela peut alors être très agréable.



250

---

<sup>250</sup> Hanna Höch, *Coupe au couteau de cuisine à travers la dernière époque culturelle ventripotente allemande de Weimar*, 1919, Neue Nationalgalerie, Berlin.

Nous pourrions aussi en profiter pour discuter de la forme d'écriture, et la comparer aux peintures, comme nous l'avions déjà fait auparavant. Par exemple, s'il s'agit d'un extrait de *La vie extérieure*, nous pourrions demander aux apprenants s'ils ont écrit des journaux, et pourquoi ils pensent que cela peut être utile. Nous leur demanderons aussi de réfléchir à la littérature de ce genre en langue maternelle, ou autre que française, et de donner leurs impressions.

D'autre part, on attirera l'attention des élèves vers les marques de modalisation dans le texte : ils chercheront alors les mots que le narrateur emploie pour élaborer le tableau de la réalité évoquée –les adjectifs, les comparaisons, les métaphores, les jeux de mots, et en général, les différentes ressources stylistiques. De même, les élèves devront repérer dans le texte des mots ou expressions permettant de décrire le registre de l'auteur. Cela nous donnera l'occasion de comparer les différentes manières de s'exprimer en français et d'avoir ainsi une vision plus large de la langue française.

Par exemple, dans les textes précédents les apprenants pourront apprécier d'un côté un éventail de mots liés à l'urbanisme et à la ville alors que d'un autre côté, ils observeront tout un champ lexical évoquant la nature. De même, ils seront témoins du rythme accéléré de la description que Raymond Queneau fait du monde urbain face à l'harmonie qui domine dans l'image du jardin photographié dans le deuxième extrait.

Il sera intéressant ici d'attirer l'attention des apprenants vers les jeux de langage utilisés par l'écrivain, et de les motiver à l'imiter pour créer des effets similaires. Il est important de mettre en pratique la créativité de l'apprenant, et de lui faire prendre conscience que ces effets sont utilisés non seulement dans les textes littéraires, mais aussi ailleurs. Il lui sera donc possible d'utiliser ces ressources linguistiques dans d'autres types de textes : descriptifs, journalistiques, essais... Nous sommes en cours de FLE, certes, mais l'apprenant est en train d'acquérir des compétences dites poétiques qui lui serviront aussi dans d'autres matières, et peut-être, pour rédiger d'autres types de documents dans l'avenir.

Dans cette phase, qui, du point de vue du commentaire du texte, est la plus importante (car c'est ici que nous concentrerons l'attention de l'apprenant sur les différents éléments qui caractérisent l'écriture de quatre auteurs de notre corpus), le but sera de répondre à la grande question : Comment l'auteur écrit le texte ? Comment évoque-t-il la réalité étudiée précédemment ? De quelle manière la rend-il vivante et

différente des mêmes réalités décrites par les trois autres auteurs ? Le travail sur les extraits des auteurs avec des styles d'écritures différentes est très intéressant à mettre en place, car cela permettra de voir comment une même réalité peut être représentée différemment.

Tout au long de ce deuxième chapitre, nous sommes arrivée à plusieurs conclusions importantes. Tout d'abord, après avoir rappelé les diverses problématiques associées à l'insertion de textes littéraires en cours de FLE telles que la contradiction apparente entre le genre littéraire et le CECR, on a constaté que ces difficultés ne sont insurmontables. Tout simplement, dans la plupart des cas, les démarches pour exploiter les textes littéraires ne sont pas adéquates : soit on se concentre uniquement sur l'analyse formelle du fragment sans une sensibilisation préalable au genre, soit les extraits sont introduits de façon incohérente, sans établir aucune correspondance avec les manuels de FLE. Ensuite, nous avons proposé diverses solutions possibles pour améliorer le traitement de la littérature en cours de FLE : on a partagé et rappelé plusieurs idées didactiques essentielles pour exploiter des extraits littéraires en cours de manière contextualisée, dynamique et toujours en accord avec les pédagogies actuelles. Enfin, en nous inspirant de principaux apports théoriques rappelés précédemment, on a présenté et expliqué les différentes phases du dispositif didactique que nous proposons pour exploiter des extraits littéraires, en particulier autobiographiques, en cours de FLE.

## 2. Exemples didactiques

Suite à la présentation et l'explication des démarches et phases didactiques suggérées pour exploiter des extraits littéraires en cours de FLE, nous souhaiterions dans cette partie illustrer le travail théorique précédent en partageant quelques exemples pratiques menés en cours avec nos apprenants autour de plusieurs fragments composant notre corpus. Tout d'abord, on exposera le travail mis en place à partir d'un extrait de « Combray », de *Du côté de chez Swann*; ensuite, on résumera les démarches suivies pour exploiter certains fragments de *La vie extérieure*.

### 2.1 Marcel Proust en cours de FLE: « Combray ».

On se concentrera ici sur les pratiques de classe mises en place autour de différents groupes d'apprenants de niveau A1/A2 et de niveau B2/C1. Tout d'abord,

nous expliquerons les raisons qui justifient le choix de ce roman, ensuite, nous présenterons l'extrait choisi; enfin, les différentes démarches mises en place pour l'exploitation de cet extrait seront décrites: d'une part, on présentera les expériences menées autour des apprenants de niveau débutant ; puis, on partagera quelques exemples pratiqués au sein de plusieurs groupes d'apprenants de niveau plus avancé.

a) Pourquoi Marcel Proust ?

Pourquoi avons-nous décidé de mettre en œuvre une expérience didactique autour d'un niveau A2 à partir de *Du côté de chez Swann* au lieu d'un autre roman de notre corpus ? Généralement, la lecture de ce roman est réputée difficile, non seulement par les jeunes, mais aussi par de nombreux adultes, même francophones. Marcel Proust est souvent un auteur rejeté, car l'écriture de ses textes est jugée très complexe. Par conséquent, il est mis à l'écart, même exclu, de l'enseignement du français langue étrangère. Dans ce cas, pourquoi l'avoir sélectionné ? Est-il possible d'insérer cet auteur dans un cours de FLE de niveau débutant ?

Nous avons choisi ce roman car, contrairement aux idées généralement associées aux textes de ce livre, nous jugeons que l'écriture proustienne est, en réalité, une écriture facile, car, si nous analysons quelques passages de *Du côté de chez Swann*, on constate que le vocabulaire employé par l'auteur pour décrire ses souvenirs est dans la plupart des cas, des mots de base, qui, d'ailleurs, se répètent tout au long des paragraphes. En revanche, la lecture des passages de ce roman exige la mise en place d'importantes stratégies de compréhension, surtout quand le lecteur n'est pas francophone. À notre avis, la vraie difficulté de l'écriture proustienne réside dans le besoin de repérer les mots clefs permettant de comprendre l'idée générale, pour revenir plus tard sur une lecture plus profonde et aboutir, enfin, à l'univers métaphorique évoqué par le narrateur ; c'est-à-dire que la lecture d'un extrait proustien ne peut pas être effectuée rapidement, sans réflexion.

Malheureusement, de nos jours, la publication massive de best-sellers a entraîné des habitudes de lecture rapide, facile, et a associé l'idée de lecture à une absence d'effort et de pensée. Parallèlement, la même chose a lieu en cours, dans les méthodes d'enseignement et dans les lectures « faciles » déterminées par le programme scolaire ; en effet, pour ne pas mettre les élèves en difficulté, les textes de ces publications ne présentent aucun mot inconnu, aucune phrase plus complexe que les phrases habituelles.

Or c'est surtout en résolvant des difficultés et en faisant face aux obstacles que l'on avance et apprend dans la vie.

En conclusion, l'insertion en cours de FLE, même dans des niveaux débutants, de quelques extraits d'un auteur comme Marcel Proust, pourrait avoir des conséquences très favorables, aussi bien pour l'apprentissage d'une langue que pour le développement des stratégies de lecture. Contrairement à ce que nous pourrions penser, *Du côté de chez Swann* est un roman très utile pour être exploité en cours de FLE, même avec un public débutant ; d'abord, parce que le vocabulaire essentiel des textes de ce livre est en réalité relativement facile et familier pour les apprenants, et aussi parce que le fait d'employer un langage plus soutenu, avec de longues phrases, est plutôt un atout qu'un problème, car le travail élaboré autour de ces textes exigera des lecteurs le développement de leurs stratégies de lecture, leur intelligence et leur logique.

#### b) Proust et le CECR : mission impossible ?

Après avoir analysé le manuel d'enseignement *Rond Point 1* utilisé en cours avec un groupe d'apprenants de niveau A2, un travail de recherche a été fait autour du roman choisi, afin de trouver des passages descriptifs évoquant des réalités en rapport avec les thématiques présentes dans le manuel. Dans notre cas, il s'agit du livre *Du côté de chez Swann*, et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, il existe de nombreux passages dont les thématiques pourraient être mises en rapport avec les sujets du manuel.

Voici l'exemple d'un tableau élaboré après avoir fait l'analyse comparée entre les thématiques du C.E.C.R, la méthode *Rond Point 1*, et le chapitre « Combray » de *Du côté de chez Swann*. Ce travail nous a permis de repérer les passages de « Combray » qui répondent aux mêmes thèmes que certaines unités didactiques de notre méthode de FLE. Grâce à cela, il sera possible d'insérer, en cours, les extraits littéraires de ce roman, de manière cohérente, et en rapport avec les sujets travaillés.

Thèmes CECR	Thèmes Manuel	Thèmes « Combray »
1. Vie quotidienne	-horaires -goûts -loisirs -repas	-Coucher du soir -lectures de George Sand, théâtre, promenades -Repas du dimanche
2. Conditions de vie	-Vêtements -Villes -logements -Repas -Habitudes	-Description M.Swann, M. Legrandin, -Description maison tante Léonie -Menus repas -Lectures, promenades.

3. Relations interpersonnelles	-Famille -amours -amis	-Relation mère, grand-mère, père, Françoise
4. Valeurs, croyances et comportements	-Cultures régionales -Arts -Presse -Changements sociaux	-Combray : Eure et Loir, Provence -Allusions à la peinture, à la photo, à la littérature -le <i>Figaro</i>
5. Langage du corps	-gestuelle -Dialogues	-Françoise -Villageois -Sa famille
6. Comportements, rituels	-Mort -Mariage -Religion	-Mort tante Léonie -Mariage Swann -Messe de dimanche

Comme nous pouvons l'observer, il existe dans ce chapitre de « Combray » de nombreux passages décrivant des thèmes qui pourraient être familiers pour les apprenants, et par conséquent, qui peuvent être travaillés en parallèle avec la méthode de FLE. Les souvenirs du narrateur évoquent la réalité de sa vie quotidienne dans la ville où il passait chaque année les vacances de Pâques. Il décrit dans ces passages les journées vécues à Combray en famille : les repas du samedi et du dimanche, ses activités de loisirs comme les lectures de George Sand, les promenades du côté de Tansonville et du côté des Guermantes, sa passion pour les arts, le théâtre, la peinture.

Il s'agit de sujets familiers aux élèves, comme nous l'avons dit, et malgré la complexité des phrases proustiennes, le lexique essentiellement utilisé pour décrire le thème principal est généralement assez simple. L'objectif serait donc d'orienter les apprenants pour repérer ces mots et apprendre à construire le sens de l'extrait à partir de là.

Dans les manuels, ces thèmes sont présentés à partir de documents authentiques, d'extraits de presse, de dialogues et autres documents contemporains. Certes, il ne serait pas conseillé de remplacer ce contenu par des extraits de Proust (situés dans une autre époque et culture), car il est nécessaire que les élèves apprennent la langue et la culture française actuelle. Mais les textes proustiens complèteraient et enrichiraient les manuels, puisque les apprenants auront accès à une autre société, à une autre histoire.

### c) À la recherche de Combray

Nous partagerons ici le travail effectué en cours de FLE avec plusieurs groupes d'apprenants à partir d'un extrait de « Combray » de *Du côté de chez Swann* que nous analyserons plus tard. D'une part on présentera l'expérience menée auprès de plusieurs groupes d'élèves de niveau A2 ; d'un autre côté, on partagera les idées appliquées dans quelques autres cours de niveau C1/C2. Pour les niveaux débutants, nous décrirons les

différentes démarches organisées autour des trois phases. Chaque phase sera précédée d'une fiche pédagogique présentant les différents objectifs et contenus traités en cours. En ce qui concerne les niveaux avancés, on insistera plus particulièrement sur les figures de style du fragment.

- Approche *interartistique*
  - Sensibilisation à l'époque
- Objectifs communicatifs : Décrire une personne et un endroit, présenter des informations à un groupe de personnes
- Objectifs linguistiques
  - Grammaire: verbe *être*, verbe *avoir*, *il y a*, Articles définis et indéfinis, *c'est un*, *c'est une*, Verbes en *-er* et certains irréguliers comme *aller*.
  - Vocabulaire : les vêtements, les adjectifs pour décrire le physique, vocabulaire concernant la ville (un bâtiment, une rue, des voitures)
- Objectifs socioculturels : La société au début du siècle, le cinéma des Frères Lumière, La ville parisienne avant et maintenant.
- Savoir-faire : Identifier une époque, faire des recherches sur Internet, Repérer des mots clés dans un texte d'une difficulté haute sur Internet, saisir des informations, présenter des informations à un groupe de personnes.

En premier lieu, nous avons présenté aux élèves plusieurs documents montrant des éléments caractéristiques de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle ou du début du 20<sup>ème</sup>. Par exemple, dans certains cas, on a exposé aux apprenants le tableau ci-dessous :



Cela leur a permis de situer l'époque grâce aux différents motifs qui la caractérisent, tels les vêtements, les moyens de transport, les lieux, la décoration, les

---

<sup>251</sup> Gustave Caillebotte, *Rue de Paris et temps de pluie*, 1875, Art Institute of Chicago, Chicago.

moyens de transport, et en général, la scène. Dans d'autres occasions, on a montré aux apprenants l'extrait de cinéma *Les Champs Élysées* des Frères Lumière<sup>252</sup> afin de présenter une scène de la vie quotidienne de la fin de siècle. Dans cet extrait, nous pouvons observer l'avenue des Champs Élysées avec beaucoup de trafic, des voitures à cheval, des personnes portant des chapeaux et des femmes avec de longues robes typiques de cette époque, une dame avec deux filles qui jouent... Alors, nous avons demandé aux apprenants de décrire l'extrait, de dire ce qu'ils voyaient, et de faire des hypothèses pour situer l'extrait dans l'époque, le moment de la journée, etc. Pour les orienter, nous avons posé quelques questions, dans certains cas oralement, d'autres fois à partir d'une grille à compléter.

Travailler autour d'extraits de cinéma muet comme ceux des Frères Lumière est très pratique, car les documents sont courts, il n'y a pas de son, et il s'agit généralement d'images simples de la vie quotidienne pouvant être décrites à partir de mots de base.



- Voici des questions possibles:

- Que voyez-vous ?*
- Qu'est-ce qu'il y a ?*
- Où sont-ils ?*
- De quel moment de la journée s'agit-il ? Quelle saison ?*
- Qu'est-ce qu'ils portent ?*
- Qu'est-ce qu'ils font ?*
- Comment se déplacent-ils ?*

- Voici un exemple possible de tableau à compléter :

Il y a	Un...
	Une...
	Des ...

<sup>252</sup>Frères Lumière, *Les Champs Élysées*, 1895 : <http://www.youtube.com/watch?v=DqSLQNALmiw&feature=related>

<sup>253</sup> Image du film *Les Champs Élysées*.



Il/Elle est Ils/ elles sont	Dans ... A...
C'est	Le ... parce que... La...
Il/elle porte Ils/elles portent	Un ... Une... Des...
Il/Elle Ils/elles	

Ces questions nous ont permis de réviser quelques noms : *il a un chien, une femme avec ses filles, des hommes, des voitures, des chaises, des arbres*, quelques références de lieux et temps et justifier les réponses : *ils sont dans une rue, dans une avenue, dans une ville parce qu'il y a beaucoup de voitures, c'est le matin parce qu'il fait jour, c'est tôt, c'est l'automne parce qu'ils sont couverts, il pleut parce qu'ils portent des parapluies...*, les vêtements : *ils/elles portent un costume, un chapeau, une robe...*, quelques verbes : *ils marchent, ils se promènent, la fille caresse le chien, les filles jouent, la femme est assise, elle regarde les filles, elle parle avec les filles, ils vont en voiture, ils conduisent...*

En second lieu, une fois décrite et située la période de cet extrait, des documents complémentaires sont présentés : des photographies, cartes anciennes et modernes, peintures et autres extraits de cinéma représentant le début du siècle et l'époque contemporaine. Par exemple, on partage des images de la ville de Paris à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 20<sup>ème</sup> que les apprenants ont comparé avec des images actuelles<sup>254</sup>. De cette manière cette période a été mieux découverte et quelques aspects de grammaire, comme l'imparfait ont été révisés (*avant il y avait... et maintenant il y a...*).

En troisième lieu, on a présenté des documents pour faire des hypothèses à propos de l'époque à travailler ; ces supports sont des affiches publicitaires, des photographies de la vie quotidienne, des chansons à écouter ou d'autres extraits de vidéo. Par exemple, dans quelques cas, on a montré différentes images des carnets de la fin du siècle dernier et des affiches de 1900 que les apprenants ont décrits et

---

<sup>254</sup> Les Champs Elysées de nos jours : [http://paris1900.lartnouveau.com/paris08/les\\_champs-elysees.htm](http://paris1900.lartnouveau.com/paris08/les_champs-elysees.htm);  
les Champs Elysées autrefois :  
[http://paris1900.lartnouveau.com/paris08/champs\\_elysees/les\\_champs-elysees\\_autrefois.htm](http://paris1900.lartnouveau.com/paris08/champs_elysees/les_champs-elysees_autrefois.htm)

comparés<sup>255</sup>. Ensuite, les élèves ont été invités à faire des groupes de deux ou quatre –en fonction du nombre d’apprenants de la classe– et nous leur avons distribué des cartes élaborées préalablement, avec des éléments caractéristiques de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et début du 20<sup>ème</sup>. On leur a distribué une liste des sites Web afin qu’ils fassent des recherches sur Internet. D’autres fois encore, nous avons fourni des photocopies de différentes sources comme des livres d’histoire facile<sup>256</sup>, ou des encyclopédies<sup>257</sup>. En revanche, nous estimons que pour les niveaux débutants la recherche sur Internet a paru plus motivante et a facilité la compréhension écrite grâce à différentes informations trouvées. Par exemple, face à un groupe de 21 élèves, nous avons fait 9 groupes de 2 personnes et 1 groupe de 3. Nous avons distribué 10 cartes avec les informations suivantes à chercher :

- transports
- mode
- inventeurs
- musique
- cinéma
- théâtre
- endroits à la mode (restaurants, bars...).
- peinture
- littérature
- loisirs

Plus tard, nous avons invité les apprenants à faire des recherches sur Internet à partir d’une liste de sites web que nous leur avons fournie. Par exemple, on a proposé aux élèves d’aller d’abord sur des sites généralistes sur la Belle Époque, comme <http://paris1900.lartnouveau.com> ou [www.paris-pittoresque.com](http://www.paris-pittoresque.com) pour avoir une vision générale de la période, et d’un autre côté, on leur a dit de visiter des sites offrant des informations plus concrètes à propos des éléments qu’ils devaient trouver. Par exemple, pour les transports, nous avons la page web [www.amtuir.org](http://www.amtuir.org) sur l’histoire des transports, etc. Hormis cette liste, les apprenants se sont toujours servis de l’outil Internet librement, accompagnés et guidés par nous lors de la recherche d’informations et de documents nécessaires pour faire leur présentation au reste des camarades. De cette manière, ils ont appris parallèlement à mettre en place des recherches sur Internet,

---

<sup>255</sup> Les carnets : [http://paris1900.lartnouveau.com/livres/carnets\\_cahiers/carnets2.htm](http://paris1900.lartnouveau.com/livres/carnets_cahiers/carnets2.htm);  
Les affiches : <http://www.affiches1900.com/les-affiches.html>.

<sup>256</sup> Par exemple : Claire Delbard et Mathieu Sapin, *Ma première histoire de France*, Tourbillon, Paris, 2011.

<sup>257</sup> Entre autres : Collectif, *L’encyclopedia Histoire de France*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2007.

à saisir des informations et à déchiffrer globalement des textes écrits en français d'une difficulté quelquefois élevée.

Enfin, en vue d'évaluer les connaissances acquises par l'apprenant tout au long de cette partie, un exercice à réponse multiple a été distribué à la fin de cette étape, où les apprenants ont dû choisir l'une des trois réponses présentées pour répondre aux questions posées en relation avec les contenus étudiés. Cet exercice n'a pas été d'une grande difficulté, car les questions étaient très simples, et les réponses étaient généralement accompagnées de documents iconiques, afin de faciliter la compréhension des informations. Un exemple de question: *Laquelle de ces images correspond mieux aux vêtements portés au début du siècle par les classes privilégiées ?* On illustre avec trois photographies ou dessins représentant différents types de vêtements, le premier correspondant à la période actuelle, le deuxième à la *Belle Époque*, et le troisième au 17<sup>ème</sup> siècle. Afin de faciliter ce type d'exercice et stimuler l'interaction en groupe, nous avons parfois organisé cet exercice sous forme de jeux en équipes, comme le *Trivial* : nous avons divisé la classe en 4 groupes de 4 personnes plus un groupe de 5, puis nous avons distribué des cartes avec plusieurs questions et réponses à chaque équipe. Le vainqueur a été celui ayant donné le plus grand nombre de réponses correctes.

○ Sensibilisation à l'auteur

▪ Objectifs communicatifs :

Présenter quelqu'un, décrire son aspect physique et sa personnalité, raconter sa vie et la vie de quelqu'un, donner son avis.

▪ Objectifs linguistiques

-Grammaire : verbe *être*, verbe *avoir*, *avoir l'air*, les adjectifs possessifs, le passé composé avec *être* et *avoir*.

-Vocabulaire : vêtements, adjectifs pour décrire l'aspect physique, adjectifs de personnalité, la famille.

▪ Objectifs socioculturels :

Connaître la vie de Marcel Proust et son entourage,

▪ Savoir-faire :

Faire des recherches sur Internet, saisir des informations, repérer des mots clefs pour déchiffrer un texte difficile, saisir des informations, présenter des informations au groupe-classe.

En premier lieu, nous avons montré des portraits de Marcel Proust aux élèves et nous leur avons demandé de les décrire. L'objectif était de réviser les éléments nécessaires pour décrire quelqu'un, comme le verbe *être*, la construction *avoir l'air de*, les adjectifs pour décrire l'aspect physique et la personnalité de quelqu'un, les vêtements, etc. Par exemple, nous avons présenté le portrait de Marcel Proust de Jacques-Émile Blanche<sup>258</sup> et la caricature de Marcel Proust réalisée par Tullio Pericoli<sup>259</sup>. À partir de ces images nous leur avons posé les questions suivantes :



- Que voyez-vous ?*
- Pouvez-vous le décrire physiquement ?*
- Qu'est-ce qu'il porte ?*
- Il a l'air comment ?*

Voici une liste possible d'adjectifs, à compléter d'abord oralement ensemble à l'aide d'un rétroprojecteur, ensuite par écrit, avec une photocopie distribuée au groupe.

- Il est beau*
- laid*
- ....
- Il a les cheveux noirs*
- Blonds*
- Il porte un/une.....*
- Il a l'air sympa*
- Intéressant*
- ...

En second lieu, on a montré aux apprenants des documents renvoyant à la personnalité de l'auteur : des citations de l'auteur, des lettres qu'il a envoyées, citations sur l'auteur faites par d'autres personnes de son entourage, entretiens ou articles sur lui, etc. L'objectif était de connaître davantage l'auteur et de revoir les éléments

<sup>258</sup>Jacques-Émile Blanche (1861-1942), *Portrait de Marcel Proust*, 1892.

<sup>259</sup>Tullio Pericoli, *Marcel Proust*.

communicatifs et linguistiques nécessaires pour décrire la personnalité de quelqu'un. Par exemple, nous avons proposé à nos apprenants d'aller sur le site web : [proust.pagesperso-orange.fr/proust/Index.htm](http://proust.pagesperso-orange.fr/proust/Index.htm) et visiter la liste des citations proustiennes que cette page fournit. Les apprenants ont dû choisir une citation, dire pourquoi ils l'aiment, essayer d'expliquer leurs idées avec des mots simples. Après les différentes citations proposées par les élèves, nous leur avons demandé de faire des hypothèses par rapport à la personnalité de l'auteur. *Comment est Marcel Proust ? Est-il sensible ? Est-t-il curieux ? Est-t-il sérieux ? Est-t-il romantique ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi ?* Ces questions pourront être répondues d'abord oralement en groupe, plus tard par écrit à l'aide d'une grille à compléter comme la suivante :

*Je crois qu'il est \_\_\_\_\_ parce qu'il \_\_\_\_\_*

*Je pense qu'il est \_\_\_\_\_ parce qu'il \_\_\_\_\_*

*À mon avis, il n'est pas \_\_\_\_\_ parce qu'il ne \_\_\_\_\_ pas \_\_\_\_\_*

Une autre option qui nous a semblé très intéressante est le fait de présenter aux apprenants le questionnaire de Proust afin de connaître mieux l'écrivain et, parallèlement, de connaître le groupe-classe, car nous avons aussi fait ce questionnaire ensemble. Cela a énormément motivé les élèves.<sup>260</sup>

- Ma vertu préférée: Le besoin d'être aimé et, pour préciser, le besoin d'être caressé et gâté bien plus que le besoin d'être admiré.
- La qualité que je préfère chez une femme : des charmes féminins.
- Quel serait mon plus grand malheur ? : Ne pas avoir connu ma mère ni ma grand-mère.
- Mes compositeurs préférés: Beethoven, Wagner, Schumann.
- Mes peintres favoris: Léonard de Vinci, Rembrandt.
- L'oiseau que je préfère: l'hirondelle.
- Mes auteurs favoris en prose : aujourd'hui Anatole France et Pierre Loti.
- Mes poètes préférés: Baudelaire et Alfred de Vigny.
- Mes héros dans la fiction: Hamlet.

En troisième lieu, on a présenté aux apprenants des documents renvoyant à la vie de Marcel Proust comme des photos avec sa famille, à l'école, avec des amis, etc. Les apprenants ont alors été amenés, à l'aide de plusieurs questions, à émettre des hypothèses sur la vie de l'auteur. L'objectif était d'imaginer sa vie, ainsi que de revoir les éléments communicatifs et linguistiques pour présenter la biographie de quelqu'un, tels que le passé composé, les participes, etc. Dans le cas où cela n'aurait pas été encore

---

<sup>260</sup> Le questionnaire de Marcel Proust : [Marcelproust.pagesperso-orange.fr/questionnaires.htm](http://Marcelproust.pagesperso-orange.fr/questionnaires.htm)

étudié, nous avons profité de cette occasion pour initier les élèves à ces notions grammaticales.

Par exemple, après avoir présenté un document PowerPoint proposant différentes photographies de Proust qui représentent quelques moments de sa vie, les questions suivantes ont été posées :

À votre avis...

*-Qui est cette femme ?*

*-Qui est cet homme ?*

*-Qui est cet enfant ?*

*-Qui sont ces personnes ?*

*-Où sont-ils ?*

*- Marcel Proust a eu des frères ou des sœurs ?*

*-Où a-t-il étudié ?*

*-Qu'est-ce qu'il aimait ?*

*-Quelle était sa profession ?*

Ensuite, une grille à compléter avec des informations sur la vie de Marcel Proust a été donnée aux élèves. L'objectif était de construire sa fiche d'identité, les éléments les plus importants de sa biographie ; de cette manière, les élèves ont eu la possibilité de confirmer les éléments imaginés précédemment. Nous avons suggéré de naviguer sur les sites Internet proustiens comme celui de la Société des Amis de Marcel Proust et des Amis de Combray<sup>261</sup>. De même, dans certains cas, des photocopies présentant des extraits sur la biographie de l'auteur ont été également distribuées aux élèves.

Voici un exemple de grille :

-Nom

-Prénom

-Date de naissance

-Date de décès :

-Ville (s)

-Ville(s) de vacances :

---

<sup>261</sup> Quelques sites sur Marcel Proust : [Proust.pagesperso-orange.fr/proust/Index.htm](http://Proust.pagesperso-orange.fr/proust/Index.htm), <http://expositions.bnf.fr/proust/salles/5/index5.htm>, <http://www.proust-ink.com/>.

- Frères/Sœurs :
- Goûts et loisirs :
- Profession :
- Ouvrages :
- Autres :
- Aspect physique :
- Traits de personnalité :
- Amour(s) :

Pour finir, une fois remplie cette fiche, les apprenants ont dû présenter d'abord oralement, ensuite par écrit, la biographie de l'auteur en utilisant les temps du passé.

#### o Sensibilisation au roman

En premier lieu, nous avons présenté aux apprenants le titre *À la recherche du temps perdu* et ses différents sous-titres. Les élèves ont dû imaginer le thème de l'ouvrage à partir de l'idée évoquée par le titre général, puis ils ont imaginé le type de couverture qui conviendrait le mieux à ce titre, et pourquoi. Finalement, on leur a exposé différents tableaux afin que les apprenants associent chaque titre à l'un des tableaux proposés, donnant les raisons de leur choix. Voici quelques exemples de questions posées : *À quels mots associez-vous ce titre ? Ou Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous lisez ce titre ?* De cette manière, les différents apprenants ont émis des hypothèses par rapport au contenu de l'ouvrage à travailler. Ensuite, les élèves ont imaginé la couverture qui pourrait accompagner le livre ; pour cela, à deux, les apprenants sont allés sur Internet et ont cherché des tableaux d'artistes qu'ils connaissaient, et qui, selon eux, pouvaient le mieux évoquer le titre de l'ouvrage.

En second lieu, deux couvertures de *Du côté de chez Swann* ont été montrées aux apprenants : la première représentant le tableau *la Cathédrale de Rouen* de Monet, et la deuxième le tableau du même peintre *Les coquelicots*. Les apprenants ont décrit ces deux images, ils ont exprimé leurs goûts et justifié leurs raisons. De même, les élèves ont donné leurs avis par rapport à la peinture de Monet, et à partir de certaines questions que nous leur avons posées, ils se sont aperçus qu'il s'agit d'une peinture en transition vers le modernisme ; alors, nous avons réussi à mettre en relation cette peinture avec les contenus culturels acquis précédemment ainsi que situer l'ouvrage dans une période donnée. Par exemple, les élèves ont observé que, dans le tableau *Les*

*coquelicots*, les deux femmes sont habillées avec une longue robe, ce qui leur a permis d'imaginer que le texte pouvait éventuellement se situer à *la Belle Époque*.



262



263

D'autre part, nous avons guidé les élèves afin qu'ils associent la forme de ces tableaux avec le type d'écriture de l'ouvrage : ainsi, ils ont supposé que la forme de *Du côté de chez Swann* constituait peut-être une transition vers une écriture plus moderne et libérée ; puis, à partir de la couverture de la *Cathédrale de Rouen* de Monet, les élèves ont imaginé que ce roman présentait parallèlement une forme complexe.

- *Approche au contexte*
  - Objectifs communicatifs :
    - Parler de différents types de littérature, de livres qu'on aime et qu'on a lus
    - Parler de peintures ou photographies qu'on aime.
    - Parler de ses vacances et de ses préférences.
  - Objectifs linguistiques
    - Grammaire : Passé composé.
    - Vocabulaire : les loisirs : adjectifs pour décrire un livre, une peinture ; champs lexicaux autour de la ville (les bâtiments, les maisons, les parties de la maison etc.) ; vocabulaire concernant les vacances : les saisons, les moyens de transport, le type de tourisme
  - Objectifs socioculturels :
    - Identifier et connaître des types de genre littéraire.
    - Connaître différents peintres
    - Connaître le photographe Robert Doisneau
    - Connaître les régions et villes françaises
    - Connaître le département Eure et Loire et la ville d'Illiers-Combray

---

<sup>262</sup> Claude Monet, (1840-1926), *Coquelicots*, 1873, Paris, Musée d'Orsay.

<sup>263</sup> Claude Monet, *La cathédrale de Rouen. Le portail et la tour St-Romain, plein soleil*, 1894 Musée d'Orsay.



- Savoir-Faire : Parler de livres qu'on lit, donner son avis, expliquer ses goûts.

-Présenter des peintures ou des photographies qu'on aime.

-Repérer les relations entre les substantifs, utiliser le dictionnaire,

-Faire des recherches sur Internet et en bibliothèque.

Dans cette partie, l'objectif est de construire le sens de l'extrait autour duquel nous travaillons. Nous avons commencé d'abord par présenter le texte et effectuer un commentaire général :

*Combray, de loin, à dix lieues à la ronde, vu du chemin de fer quand nous y arrivions la dernière semaine avant Pâques, ce n'était qu'une église résumant la ville, la représentant, parlant d'elle et pour elle aux lointains, et, quand on approchait, tenant serrés autour de sa haute mante sombre, en plein champ, contre le vent, comme une pastoure ses brebis, les dos laineux et gris des maisons rassemblées qu'un reste de remparts du Moyen Âge cernait çà et là d'un trait aussi parfaitement circulaire qu'une petite ville dans un tableau de primitif. À l'habiter, Combray était un peu triste, comme ses rues dont les maisons construites en pierres noirâtres du pays, précédées de degrés extérieurs, coiffées de pignons qui rabattaient l'ombre devant elles, étaient assez obscures pour qu'il fallût dès que le jour commençait à tomber relever les rideaux dans les « salles » ; des rues aux graves noms de saints (desquels plusieurs se rattachaient à l'histoire des premiers seigneurs de Combray) : rue Saint-Hilaire, rue Saint-Jacques où était la maison de ma tante, rue Saint-Esprit sur laquelle s'ouvrait la petite porte latérale de son jardin ; et ces rues de Combray existent dans une partie de ma mémoire si reculée, peinte de couleurs si différentes de celles qui maintenant revêtent pour moi le monde, qu'en vérité elles me paraissent toutes, et l'église qui les dominait sur la Place, plus irréelles encore que les projections de la lanterne magique ; et qu'à certains moments, il me semble que pouvoir encore traverser la rue Saint-Hilaire, pouvoir louer une chambre rue de l'Oiseau- à la vieille hôtellerie de l'Oiseau Flesché, des soupiraux de laquelle montait une odeur de cuisine qui s'élève encore par moments en moi aussi intermittente et aussi chaude – serait une entrée en contact avec l'Au-delà plus merveilleusement surnaturelle que de faire la connaissance de Golo et de causer avec Geneviève de Brabant.<sup>264</sup>*

Il s'agit d'un extrait où le narrateur plonge dans le passé pour nous évoquer un voyage qu'il répétait chaque année, la première semaine avant Pâques, avec ses parents, dans la ville de Combray, chez sa tante Léonie, où il passait les vacances en famille. Concernant la forme, les phrases sont très longues, et il y a de nombreux mots difficiles à comprendre pour un apprenant débutant, mais, comme nous le verrons plus tard, les mots de base que l'auteur utilise pour décrire la ville de ses souvenirs, correspondent à un vocabulaire de niveau A1, et par conséquent, ce texte est beaucoup plus accessible que l'on pourrait imaginer. Très tôt, les élèves de niveau débutant apprennent à décrire leurs villes, à situer leurs rues. L'auteur fait ici la même chose, malgré la complexité que son écriture peut présenter lors d'une première lecture rapide.

<sup>264</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le livre de Poche, Paris, 1992, p.91-p.92.

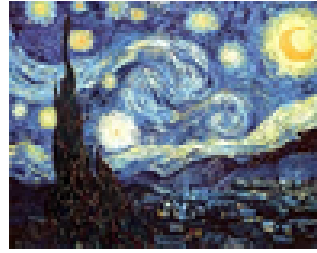
○ Sensibilisation au lexique

En premier lieu, nous avons présenté aux élèves des images dont une seulement était en relation avec le thème évoqué par l'extrait à travailler ; alors, les apprenants ont dû décrire ces documents iconiques, puis, après l'écoute du fragment, ils ont associé le texte oral à l'une des peintures.<sup>265</sup>

Voici les images :



266



267

En effet, il s'agit de deux tableaux qui représentent deux réalités différentes. D'un côté, nous pouvons observer, sur la première image, une table avec différents couverts, une bouteille d'eau, un couteau, des fruits et des légumes. Nous pouvons imaginer qu'il s'agit du moment de la journée juste avant de prendre le déjeuner. D'un autre côté, sur le deuxième tableau, nous pouvons voir un château et au loin un village, la nuit. Les éléments évoqués dans ces deux tableaux peuvent être décrits et nommés par les apprenants, car ce sont des mots de base qu'ils ont déjà appris. Cet exercice nous permettra, alors, de revoir les connaissances déjà acquises.

Après avoir décrit ces images, nous avons fait écouter un enregistrement du document et nous avons demandé aux élèves d'associer l'extrait à l'un de ces deux tableaux. Ils ont repéré rapidement le mot « ville » et, par conséquent, ils ont associé le texte au tableau de Van Gogh. Ensuite, nous leur avons demandé d'écouter le document une deuxième fois, mais dans ce cas, ils devaient repérer et noter les différents substantifs qui, d'après eux, correspondent au champ lexical de la ville. En général, les mots « rues », « maison », « porte », « place », « église » ont été compris sans difficulté par la plupart d'élèves. Il est alors intéressant de leur demander de donner d'autres substantifs qui pourraient être ajoutés à cette liste de mots permettant de décrire la

---

<sup>265</sup> Il est important de signaler que sur le site [www.litteratureaudio.com](http://www.litteratureaudio.com) il est possible de trouver l'écoute de nombreuses productions littéraires y compris *À la Recherche du temps perdu* de Marcel Proust.

<sup>266</sup> Salvador Dalí (1904-1989), *Nature morte vivante*, 1956, Salvador Dalí Museum, St. Petersburg, Floride.

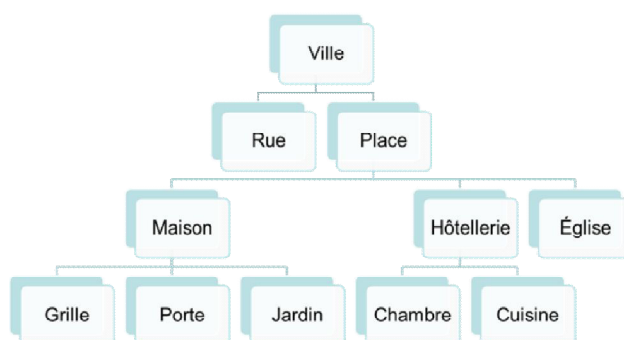
<sup>267</sup> Vincent van Gogh, (1853-1890), *La nuit étoilée*, 1888, Musée d'Orsay, Paris.

réalité évoquée dans l'extrait, la ville dans ce cas. Ils ont ajouté des mots comme « marché », « magasin », « voiture », etc.

Pour finir, nous leur avons demandé, en groupes de deux, de choisir une photographie ou un tableau préféré, le présenter au reste de la classe et d'utiliser quelques mots pour décrire ce que l'image évoque. Pour cela, nous leur avons conseillé de visiter le site web <http://www.grandspeintres.com>, le livre *Petite encyclopédie de la Peinture*<sup>268</sup> ainsi que le magazine *Ça m'intéresse* : « Les chefs d'œuvre de l'art en 50 énigmes suivantes »<sup>269</sup>. Ainsi, un groupe d'apprenants a choisi le tableau *Les joueurs de cartes* de Cézanne<sup>270</sup> dont le sujet était, selon eux, « le jeu » ; ils ont utilisé des mots comme « cartes », « table » « chaise » pour nommer les différents éléments du tableau. Cela a permis aux autres groupes de parler de leurs jeux et loisirs favoris.

Nous sommes alors passés à la deuxième partie de cette phase : on a distribué les photocopies de l'extrait et après avoir effectué une dernière écoute-lecture, les apprenants ont eu à construire plus en détail le sens de ce texte : en premier lieu, nous avons commencé par une lecture-écoute qui a été suivie d'une lecture plus approfondie du texte en insistant sur les aspects phonétiques. En second lieu, nous avons demandé aux apprenants de chercher dans le texte les substantifs repérés à partir de la compréhension orale, et d'autres qui, d'après eux, appartiennent au champ lexical du thème principal de l'extrait. Puis nous avons formé des groupes de 4 et 5 personnes, et nous leur avons demandé, à l'aide des dictionnaires, de travailler sur la relation d'hyponymie et hyperonymie existant entre ces mots décrivant la ville. Pour cela, nous avons demandé à chaque groupe de chercher la définition d'un mot différent et, ensemble, nous avons cherché les définitions dans le dictionnaire.

Nous leur avons distribué un tableau à compléter. Le voici :



<sup>268</sup> Stefano Zuffi, *Petite encyclopédie de la Peinture*, Solar éditions, 2008, Milan.

<sup>269</sup> *Ça m'intéresse* : « Les chefs d'œuvre de l'art en 50 énigmes suivantes », n°2, octobre 2013, rédacteur en chef Olivier Carpentier

<sup>270</sup> Paul Cézanne (1839-1906), *Les joueurs de cartes*, entre 1890 et 1895, Musée d'Orsay, Paris.

Après avoir complété le tableau, nous avons demandé aux apprenants de chercher d'autres substantifs qui pourraient être inclus dans les différents niveaux de ce schéma. Nous les avons invités à chercher des synonymes et cela nous a permis de réfléchir à la liaison qui existe entre les mots et à la façon où ces liaisons pourraient nous servir au moment de dévoiler le sens d'un texte et aussi de créer un texte nouveau. Enfin, les apprenants ont repris les peintures choisies et présentées dans la phase précédente afin de réfléchir sur les substantifs permettant de construire la réalité thématique qui domine les images ; cela a abouti à la construction d'un tableau représentant les relations d'hyperonymie et hypomimie évoquées par l'image.

○ Sensibilisation aux références

Ici, l'objectif est de guider les élèves afin qu'ils repèrent les références socioculturelles permettant de découvrir le contexte évoqué par l'auteur. Pour cela, nous avons demandé aux apprenants de relire le texte, cette fois-ci pour comprendre de manière plus détaillée la scène qui y est évoquée. Nous leur avons distribué une grille à compléter dont l'objectif est de repérer les personnages de l'extrait, le situer dans le temps, le lieu et l'espace.

Voici un exemple de tableau complété :

Qui ?	Quand ?	Où ?
« Nous » « Je » (« maison de <b>ma</b> tante », « <b>ma</b> mémoire »)	« la dernière semaine avant Pâques »	À « Combray » Au « Chemin de fer » À la « rue Saint-Hilaire » À la rue « Saint-Jacques » À « la maison de ma tante » À la rue « Sainte-Hildegarde » À « la rue du Saint-Esprit » À « la place » À la « vieille hôtellerie de l'Oiseau Flesché »

Après avoir rempli ce tableau, et l'avoir corrigé ensemble, nous avons présenté cette version définitive à partir du rétroprojecteur et nous avons demandé aux apprenants d'y réfléchir en leur posant des questions comme : *Qui sont donc les personnages ? Qui est ce « je » et ce « nous » ? Où vont-ils ? S'agit-il d'une grande ville d'après vous ? Pourquoi ? Pourquoi vont-ils à Combray ?*

À partir de ces questions, les apprenants ont réussi à situer l'histoire dans un contexte. Ils ont imaginé qu'il s'agit d'une personne, peut-être un enfant qui se souvient

de son enfance et qui va passer des vacances avec ses parents dans une petite ville à la campagne chez sa tante. Ils ont aussi fait des hypothèses par rapport à Combray : « Cette ville existe-t-elle vraiment ? Où pourrait-elle se trouver ? » Une partie de la classe a dit qu'il pourrait exister et l'autre a dit que non, mais ils ont tous imaginé qu'il doit s'agir d'une petite ville située en Provence.

Après la reconstruction du lieu de l'histoire, nous avons fait des recherches sur la ville de Combray afin de mieux situer et comprendre l'extrait. Cela nous a permis de réactiver le vocabulaire concernant le tourisme, les villes, la campagne, de discuter à propos des préférences des élèves, de leurs dernières vacances, des avantages de vivre en ville ou à la campagne. Ensuite, nous leur avons demandé d'aller sur Internet et de chercher des informations sur la ville de « Combray », pour savoir si elle existe en réalité ou non.

Une fois qu'ils ont trouvé les réponses et ils ont compris que cette ville existe, mais avec un autre nom (*Illiers*), on a réfléchi sur la notion de roman *autobiographique* ou *autofiction*, et nous avons fait des hypothèses par rapport au fait que ce *je* pourrait désigner l'auteur même. À partir de ce moment, on a invité les apprenants à faire des recherches sur la région où se trouve Illiers et sur la ville d'Illiers en particulier. Chaque groupe a dû chercher des informations autour d'un élément concret comme la gastronomie, la situation géographique, la météo, et en général des sujets dont le vocabulaire est familier aux apprenants. Plus tard, ils ont présenté à leurs camarades leur travail et nous avons ensemble découvert cette région et cette ville. C'est pourquoi nous avons montré aux élèves plusieurs photographies de la région et de la ville, les unes trouvées sur les sites proustiens, les autres étant des photos personnelles et des brochures touristiques.



---

<sup>271</sup> La place, Illiers, 1910 ([http://www.habitants.fr/cartes\\_postales\\_1900\\_illiers-combray\\_28196.html](http://www.habitants.fr/cartes_postales_1900_illiers-combray_28196.html)).

<sup>272</sup> Photo personnelle, la place d' Illiers-Combray, 2011.

Ensuite, l'enseignant a demandé aux apprenants de relire le texte et situer sur une carte actuelle de la ville d'Illiers-Combray les différentes rues qui y sont remémorées.

Enfin, on a demandé aux apprenants de choisir une destination de voyage en France pour les prochaines vacances, en cherchant des informations comme on l'avait fait pour la ville d'Illiers, en vue de pouvoir élaborer un itinéraire possible. Ils ont dû également situer sur une carte les endroits à visiter et les lieux où rester, ayant comme guide le tableau rempli auparavant, et en répondant aux questions : *Qui ? Quand ? Où ?*

En conclusion, dans l'approche du contexte, les apprenants ont pu comprendre et construire la scène de l'extrait, c'est-à-dire, les acteurs de l'extrait, l'action, et finalement, le lieu où ce souvenir se situe. Nous avons compris que le récit parle de la description de la ville de Combray, qui est dominante dans le texte, si bien que la plupart des noms dans l'extrait désignent la réalité d'une ville, avec ses lieux et monuments. Donc, les élèves ont eu accès à l'idée à laquelle renvoie le texte, en d'autres termes, à la question : « quoi ? »

- *Approche pragmatique*
    - Objectifs communicatifs :
      - Parler de différents types de littérature, de livres qu'on aime et qu'on a lus
    - Objectifs linguistiques
      - Grammaire : structures permettant de construire des comparaisons : phrases complexes (relatives, conjonctives...) ; l'ordre des termes dans une phrase.
      - vocabulaire : éléments pour caractériser.
    - Objectifs socioculturels :
      - Identifier et connaître différents types de genres littéraires.
      - Découvrir plusieurs types d'écriture de l'intime.
      - Réviser certaines figures de style (la comparaison, la métaphore, la personnification...).
- Savoir-Faire : parler de livres qu'on lit, donner son avis, expliquer ses goûts ; créer des comparaisons, des métaphores.

- Sensibilisation à la forme de l'extrait

En premier lieu, à partir d'un rétroprojecteur, nous avons présenté l'extrait autour duquel nous souhaitons travailler, à côté des trois autres appartenant à notre corpus. Il y a eu un extrait de roman de Proust, un poème de Raymond Queneau, un extrait en écriture non linéaire de Georges Perec, et enfin, un extrait sous forme de journal intime d'Annie Ernaux. Nous avons demandé aux apprenants de décrire les différentes formes des textes présentés, et de faire des hypothèses par rapport à leur type de genre romanesque. Pour les aider, ils ont été invités à faire un exercice d'association afin de relier d'abord la définition du type d'écriture à son nom, et ensuite, ce nom et cette définition à l'extrait qui correspond dans chaque cas. Pour cela, on s'est servi des citations faites par quelques critiques spécialisés dans les quatre auteurs présentés, ainsi que sur les écrits autobiographiques.

Par exemple :

- |                          |    |
|--------------------------|----|
| 1. Écriture fragmentaire | a) |
| 2. Poème                 | b) |
| 3. Journal intime        | c) |
| 4. Roman                 | d) |

Une fois identifiée la forme romanesque, on a ouvert un débat sur les réponses données; puis, une discussion a été menée sur les caractéristiques formelles que chaque extrait présente, ainsi que sur les préférences des apprenants, des livres qu'ils ont lus, des livres correspondant à ces genres d'écritures, de l'histoire de ces livres et de leurs personnages, etc. Voici quelques exemples de questions posées :

*Que préférez-vous ?*

*Pourquoi ?*

*Quel livre êtes-vous en train de lire ?*

*Quel est le dernier livre que vous avez lu ?*

*Quel est son idée principale ?*

*Quels sont les personnages ?*

*J'aime... Parce que...*

*Je lis...*

*Le personnage principal s'appelle...*

*Il habite à ....*

Plus tard, les élèves ont eu à découvrir *comment* et *pourquoi* le message du fragment est transmis, c'est-à-dire qu'ils ont dû repérer les marques de modalisation du texte, trouver les mots qui dévoilent le *je* de l'auteur et qui montrent ses sentiments et ses impressions pour cette ville. Pour cela, à partir de la compréhension amenée grâce à *l'approche au contexte*, nous avons demandé aux apprenants de diviser en plusieurs parties l'extrait, et de résumer chaque partie avec un seul mot.

Le texte a été généralement divisé en 3 parties : la première, qui allait de la ligne 1 à la ligne 7, et que les élèves ont résumée au mot « église » ; à partir de la ligne 8 et jusqu'à la ligne 16, les apprenants ont trouvé une deuxième partie à laquelle ils ont attribué le nom « ville ». Finalement, une dernière subdivision répondant au mot « souvenir » a été repérée de la ligne 16 jusqu'à la fin de l'extrait.

On a ensuite invité les apprenants à justifier cette division du texte: ils ont expliqué que la première partie tourne autour de l'église de la ville, de l'importance de ce monument dans Combray. En effet, si nous analysons profondément ce premier paragraphe, nous constatons que l'église est décrite comme l'élément le plus important de la ville, son symbole, la première chose que l'on voit de loin. En revanche, la deuxième partie se concentre plus sur l'intérieur de la ville, ses rues et ses maisons. Ici, l'auteur décrit l'organisation de Combray, les noms des rues, l'emplacement de la maison de sa tante. Enfin, la dernière partie met en premier plan la mémoire de l'auteur, les souvenirs de Combray et de sa vie en général. Comme les apprenants ont remarqué, c'est là que l'auteur se concentre sur les souvenirs, sur le passé. L'église et les rues de Combray finissent par se fondre dans la mémoire du narrateur à la fin du texte, comme un fleuve qui se jette dans la mer, pour naviguer parmi de nombreux autres moments passés.

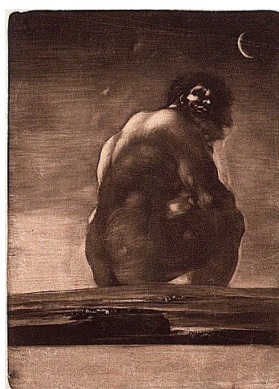
En second lieu, les apprenants ont dû chercher dans chaque partie les éléments dévoilant l'opinion, les sentiments, bref, le monde intérieur de l'auteur qui se retrouve face à la ville de Combray. Avant de faire cet exercice, nous avons revu ensemble les différentes formes permettant de transmettre un avis, une opinion : nous avons rappelé des notions apprises en langue maternelle telles que la comparaison, la métaphore, les adjectifs, les adverbes, etc... Après ce travail, les apprenants sont partis à la découverte du *je* dans le texte.

Dans la première partie, les élèves ont identifié une comparaison et une personnification ; ils ont compris que le narrateur compare l'église à une personne, et



par conséquent, la personnifie pour la décrire. L'église serait comme une mère qui « serre » ses enfants, « une pastoure qui protège ses brebis » dans la montagne, ou un étranger qui voyage et parle « aux lointains » des mondes découverts dans cette ville. En effet, dans cette partie l'élément principal est sans doute l'église : ce monument domine le fragment comme il le fait aussi dans la ville de Combray des souvenirs du narrateur, car c'est l'église la première chose qu'il voit dès son arrivée à la gare; pour lui, ce monument est le symbole de la ville, il la représente. Nous avons attiré l'attention des apprenants sur la métonymie mise en place par le narrateur en affirmant que Combray « n'est qu'une église résumant la ville », cela nous a permis de réviser cette ressource stylistique et en donner des exemples.

Comme les élèves l'avaient remarqué, le narrateur met en valeur cette église en la personnifiant et la comparant à des êtres humains. Nous pourrions même imaginer que le monument est comme une divinité, un géant dominant le paysage.



Concernant la deuxième partie, les apprenants ont remarqué la présence des mots renvoyant à la couleur noire, et qui pourraient nous faire penser à l'adjectif « triste » que le narrateur utilise pour donner son impression par rapport à la ville, à ses rues et à ses maisons ; le narrateur oppose ainsi la ville avec la grandeur de l'église dominante. La description de Combray commence à partir de l'adjectif « triste », un mot simple en apparence, mais qui en réalité, remémore énormément de sentiments, d'émotions, qui tournent autour de cette couleur « noirâtre » et « sombre » qui dominera dans les lignes suivantes.

Nous en avons alors profité pour attirer l'attention des apprenants sur les idées et sentiments contraires évoqués par ces deux parties : d'un côté, l'église, d'un autre la ville ; la première majestueuse, l'autre soumise, comme un seigneur et son peuple. Nous

---

<sup>273</sup> Attribué à Francisco J. Goya y Lucientes (1746 – 1828), *El gigante*, (*Le Colosse*), 1819, Musée du Prado, Madrid.

avons ainsi revu la notion d'oxymore et nous avons demandé aux apprenants d'en chercher des exemples. Enfin, dans la dernière partie, les apprenants ont apprécié une nouvelle comparaison, cette fois-ci entre les souvenirs, la mémoire et la lanterne magique. Les élèves ont dû faire des recherches sur Internet pour comprendre mieux ce que c'est qu'une lanterne magique, et ils ont été capables de comprendre la comparaison et de l'expliquer.

En troisième lieu, nous avons demandé aux apprenants d'observer de façon plus détaillée comment le narrateur a articulé les différentes ressources stylistiques pour construire le texte. Cela nous a permis de réviser les éléments linguistiques qui permettent, par exemple, de comparer, deux éléments. Nous avons aussi organisé la classe en groupes, les élèves ont dû choisir des éléments de nature diverse (objets, animaux, personnes, bâtiments...) et les noter sur des papiers. Plus tard, nous avons mélangé les cartes et nous avons demandé à chaque groupe d'en prendre deux. Il y a eu des élèves qui ont eu, par exemple, les mots « montagne » et « orange », ils ont dû chercher des caractéristiques qui pourraient mettre en lien les deux éléments et créer ainsi des comparaisons, des métaphores, des personnifications. L'objectif de cet exercice a été de repérer des ressources stylistiques diverses, de comprendre leurs constructions linguistiques, et enfin, de donner quelques exemples simples et amusants, afin de donner envie aux élèves de créer, de produire.

En dernier lieu, et comme tâche finale, les apprenants ont choisi une photographie ou un tableau de leur choix, soit un lieu, un objet, ou une personne aimée, dans le but de les décrire. Pour cela, tout d'abord, imitant les exercices réalisés en cours précédemment, les élèves ont cherché des mots pour désigner la réalité que l'image ou l'élément choisi évoquait. Plus tard, afin d'en faire une description plus profonde, plus subjective, nous avons demandé aux apprenants de choisir d'autres images, lieux, objets ou personnes différents de la première image, et chercher de possibles similitudes entre les deux. Cela afin de créer des comparaisons, des personnifications, des métaphores, ayant comme modèle l'exemple de l'extrait de « Combray ». Enfin, les apprenants ont rédigé un texte d'environ 15 lignes, pour élaborer une description représentant les réalités choisies à partir des mots et des ressources stylistiques trouvés tout au long de ce dernier exercice.

Par ailleurs, on va expliquer la suite du travail mis en place autour de quelques groupes de niveau C1/C2 afin d'approfondir l'analyse de l'extrait précédent de *Du côté de chez Swann*. Pour cela, tout d'abord, nous avons invité les apprenants à faire des recherches pour découvrir l'auteur Marcel Proust, son œuvre et la forme de son écriture à partir de différents ouvrages biographiques consultés en bibliothèque. Plus tard, afin de réviser la méthodologie à suivre pour faire un commentaire littéraire, les élèves ont également consulté quelques ouvrages de référence<sup>274</sup> ; en outre, on a parlé de leurs expériences en langue maternelle au moment de rédiger ce type d'exercice. Nous avons attiré en particulier l'attention des élèves sur les notions d'*histoire* et de *discours*<sup>275</sup>, ainsi que sur les temps grammaticaux attribués à chaque type de texte. D'autre part, quelques notions théoriques sur le genre autobiographique ont été introduites à partir de l'ouvrage *Le pacte autobiographique* de Philippe Lejeune. La mise en commun des aspects principaux soulignés par les élèves, dérivant de ces diverses études et recherches, a abouti à la réalisation du commentaire de l'extrait.

Parmi les différentes idées traitées en cours, nous soulignerons ici les points sur lesquels les élèves se sont concentrés davantage et qu'on considère essentiels pour analyser l'extrait. Pour commencer, les apprenants ont introduit le texte en mettant en relief le fait que le roman *À la Recherche du temps perdu* constitue un « pré-roman nouveau » : d'abord, contrairement aux romans du 19<sup>ème</sup> siècle où l'histoire était généralement racontée par une troisième personne qui témoignait les faits, ici, c'est *je* qui décrit, un *je* dont l'identité est inconnue. Ainsi, comme on peut le constater dans le fragment, les souvenirs sont évoqués par une première personne du singulier dont aucune information concrète n'est donnée. Même si le narrateur de « Combray » est associé à la personne de Marcel Proust, il n'y a pas une évidence certaine en raison de la modification de certains noms et dates.

Ensuite, à l'inverse du roman classique où les personnages étaient présentés clairement depuis le début par des narrateurs qui connaissaient parfaitement leur psychologie et leur avenir, ici, aucune histoire n'est anticipée directement : tout se déroule au fur et à mesure que les lignes se succèdent ; au lieu de nous rendre complices

---

<sup>274</sup> Daniel Bergez, *L'explication de texte littéraire*, A. Colin, 2005, Paris.

<sup>275</sup> Il s'agit des deux plans d'énonciation de Benveniste, que Weinrich préfère appeler *récit* et *commentaire*. Voir Émile Benveniste, "Les relations de temps dans le verbe français". *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p.237-p.250 ; et Harald Weinrich, *Le temps*, Paris, Seuil, 1973.

de ce qu'il évoque, le narrateur partage avec les lecteurs son monde intérieur, fournissant peu d'indices sur son contexte extérieur. Par exemple, dans l'extrait qui nous intéresse, les déictiques spatio-temporels sont très limités, le narrateur dévoile le lieu et la période encadrant les souvenirs évoqués de forme très générale : tout ce que nous arrivons à savoir est que la dernière semaine avant Pâques, il voyageait en chemin de fer à Combray ; aucune date exacte n'est fournie, les informations données restant ainsi très vagues.

D'autre part, en ce qui concerne le genre autobiographique, les élèves ont aussi commenté la particularité de *La Recherche du temps perdu* et en particulier de *Du côté de chez Swann*, ouvrage qui bien que naviguant entre le roman et l'autobiographie ne peut être attribué complètement à aucun de ces deux genres, car il s'agit d'une fusion de ces deux types de littérature. Réalité et fiction construisent les pages de ce livre sans qu'on ne s'aperçoive clairement des limites qui existent entre ces deux dimensions.

En second lieu, les apprenants se sont concentrés sur le dispositif énonciatif du texte et la forme: ainsi, ils se sont aperçus que, contrairement au roman classique, on n'observe pas la cohérence généralement attribuée aux romans du 19<sup>e</sup> où l'action prédominait et la narration et le décor ne constituait qu'un arrière-plan<sup>276</sup>. Dans le fragment sur lequel nous travaillons, les apprenants ont constaté que les temps dominants sont ceux du discours, c'est-à-dire, le présent de l'indicatif, l'imparfait et le conditionnel. L'action est absente dans le fragment, le narrateur évoque ses souvenirs depuis le début, et exprime les sentiments que la mémoire éveille en lui ; en somme, la modalisation est présente tout au long du texte. Le *je* partage avec nous les sensations que le voyage dans le temps à Combray entraîne à partir des figures de style que nous avons étudiés précédemment.

Dans l'analyse de cette partie, les élèves ont particulièrement souligné l'importance des temps verbaux : ainsi, jusqu'à la ligne 14 du fragment où le narrateur utilise le présent de l'indicatif (« *et ces rues de Combray existent dans une partie de ma mémoire si reculée...* »), c'est le récit à l'imparfait qui invoque la ville de Combray. Jusqu'à ce moment, le moment présent auquel fait partie le *je* du narrateur est complètement absent, les souvenirs fuient le décor du maintenant pour devenir le premier plan et l'action du récit ; le moment de la personne actuelle qui rêve du passé disparaît pour céder la place au hier. Tout cela a lieu sans que le narrateur s'en aperçoive, de façon

---

<sup>276</sup> Voir Weinrich, *ibid.*

involontaire ; ces souvenirs sont encore si vivants qu'ils finissent par occulter l'aujourd'hui. Quelques lignes plus tard le narrateur utilisera à nouveau le présent de l'indicatif pour avouer au lecteur la domination que le passé exerce sur lui (« *il me semble pouvoir encore traverser la rue Saint-Hilaire...une odeur de cuisine qui s'élève encore par moments en moi aussi intermittente et aussi chaude...* »).

En outre, les apprenants ont également remarqué la longueur des phrases ainsi que l'hypotaxe dominant tout le texte. Ainsi, il a été observé que la plupart des énoncés présentent une liaison de coordination à travers la conjonction *et*, qui se répète plusieurs fois dans une même phrase. Il est intéressant de partager les commentaires de quelques élèves selon lesquels cette construction du texte représente l'accès direct à la mémoire du narrateur, qui non seulement décrit ses souvenirs, mais offre, au moyen de l'écriture, une image fidèle de son esprit. Signifiant et signifié se fondent et, par conséquent, les lecteurs ne se limitent pas à lire les souvenirs de l'auteur, ces souvenirs sont en quelque sorte vécus et partagés par l'auteur et le lecteur.

Troisièmement, on s'est arrêté sur les différentes perspectives qui s'entremêlent dans le fragment, où nous assistons à une *anamorphose* : les voix du narrateur adulte et du narrateur enfant se mélangent. Alors, d'une part, nous pouvons apprécier la mélancolie que l'adulte du présent éprouve lorsqu'il se perd dans les souvenirs, et ce sentiment de nostalgie a une couleur sombre manifestée tout au long du texte à partir de nombreux adjectifs et noms évoquant le noir (*sombre, gris noirâtres, obscures, ombre...*). Cependant, ces tons sombres ne sont pas authentiques ; ce sont les fruits du regard que le narrateur jette sur cette ville à travers le temps, loin d'un passé où les couleurs étaient différentes, aussi variées et vivantes que celles de la lanterne magique avec laquelle il jouait quand il était enfant. Alors, même si les tonalités du Combray de l'enfance n'arrivent pas à être perçues telles qu'elles étaient hier, et bien que le narrateur soit conscient que ces peintures restent dans une partie de sa *mémoire reculée*, il parvient à retrouver ces jours d'enfance et à sentir les odeurs de cuisine respirées au passé : le *je* adulte et *je* enfant fusionnent dans un *Au-delà surnaturel*.

En dernier lieu, les apprenants ont donné leurs opinions sur le possible message qui se cache derrière cet extrait : qu'est-ce que l'auteur a pu vouloir transmettre en écrivant ce texte ? Parmi les différents commentaires, la plupart des élèves ont considéré ce texte comme un appel à profiter du maintenant : un *carpe diem* que l'auteur lance au lecteur afin de le prévenir que le futur n'est jamais certain. Selon les apprenants, Marcel Proust invite le lecteur à profiter du présent comme lui-même l'a fait, car, malgré la

maladie des dernières années de sa vie, le refuge dans les souvenirs et la lumière du passé l'ont aidé à survivre.

## 2.2 *La vie extérieure* en cours de FLE

L'objectif de cette partie est le commentaire des principaux points d'intérêts didactiques que *La vie extérieure* réunit.

### a) Pourquoi *La vie extérieure* ?

Nous exposerons dans cette partie les différentes raisons qui font de cet ouvrage une ressource didactique intéressante pour transmettre la langue et la culture françaises. Dans un premier temps, nous nous arrêterons sur les éléments de *La vie extérieure* permettant de compléter les vides des manuels scolaires de FLE ; ensuite, on analysera les aspects permettant l'insertion de cet ouvrage en cours de langue. En premier lieu, on examinera les caractéristiques de l'ouvrage *La vie extérieure* qui corrigeraient davantage les carences des manuels de FLE utilisé en cours pour l'enseignement du français.

Le principal trait significatif de ce livre d'un point de vue didactique est le fait que l'univers qui y est évoqué répond d'une part à la vie quotidienne, à la réalité actuelle de la société française, à la francophonie et aux arts ; d'une autre, au domaine touristique et stéréotypé du pays et aux notions civilisationnelles. En insérant des extraits de cet ouvrage en cours de FLE, les apprenants auront ainsi l'occasion de découvrir les différentes dimensions qui composent la notion de culture, et dont seuls certains aspects sont traités dans les méthodes de FLE : la culture populaire de la vie quotidienne –les actualités des médias, les déplacements en transport public, les achats dans les grandes surfaces et les commerces, la description des vêtements, la culture européenne et internationale (les affaires politiques internationales, le capitalisme, la mondialisation), la culture française et francophone (les souvenirs d'une génération, les habitudes et savoir vivre des Français, les traditions des immigrés francophones comme les Magrébins et les Africains en général).

En outre, de nombreux passages de *La vie extérieure* sont consacrés à la *culture savante*; de ce fait, on peut apprécier plusieurs entrées qui réfèrent à la littérature, à la peinture, à la musique, au cinéma et en définitive, aux différents arts, toujours à travers un discours proche, familier, relevant du quotidien:

16 décembre

Au Flore, un homme parle à une femme qui acquiesce toujours. Sa voix forte et véhémement emplie la terrasse. « Je ne veux pas être vingt-quatre heures sur vingt-quatre à l'écoute d'une femme, protecteur ! », dit-il. S'emballant davantage : « j'ai aussi envie d'être un enfant, un animal sauvage qui obéit à ses pulsions ! ». Radouci, sur un ton rêveur, « je veux pouvoir partir quand j'en ai envie. Un peu comme un chat, tu vois ? ». La conversation porte maintenant sur la partie féminine et masculine de chaque individu, théorie que l'homme expose à sa compagne comme si c'était une idée personnelle qu'il vient de découvrir. Il clame que c'est bien d'être avec « une femme » cérébrale, un peu masculine ». Elle est d'accord.

Ils s'échangent leurs numéros de téléphone. Ils se lèvent et sortent. Elle est jeune, très belle. Lui, mûr et d'allure branchée. Peut-être se prend-il pour Sartre qui avait l'habitude de séduire de jeunes et jolies femmes dans ce café<sup>277</sup>.

En second lieu, nous insisterons sur les raisons principales qui facilitent l'insertion de *La vie extérieure* en cours de FLE. Pour commencer, il est essentiel de rappeler que l'auteur fait souvent appel au discours oral dans l'écrit, ce qui donnera la possibilité aux apprenants de travailler les compétences orales et écrites de forme parallèle parce qu'ils se trouveront face à un texte écrit où il y aura une allusion fréquente aux documents oraux, ainsi qu'une forme oralisée de langue.

Nous pouvons observer par exemple, de nombreuses références à la radio ou à la télévision:

22 novembre

Sur France Inter, ce matin :

Six personnes, dont trois adolescents et une petite fille, sont mortes dans un quartier ouvrier de Mulhouse, rue de la Fabrique (...)<sup>278</sup>.

Un autre aspect pertinent qui concerne la compétence orale dans *La vie extérieure* est le fait que l'auteur reprend littéralement les dialogues qu'elle entend dans sa vie quotidienne :

3 avril

(...)Une fille à une autre : « Tu sens bon.- C'est le Minidou. » Le garçon : « Renaud joue dans *Germinal*. » Une fille : « Bof, c'est un film, c'est tout. » Le garçon se justifie : « J'adore Renaud et Zola, alors... » Ils vont à Virgin<sup>279</sup>.

De plus, on peut apercevoir de nombreuses références à des chansons et à des films traduisant les sentiments qui se cachent derrière certaines périodes évoquées dans cet ouvrage :

5 mars

Gabrielle Russier s'est suicidée le 1<sup>er</sup> septembre 1969, à trente-deux ans. Elle avait été mise en prison pour avoir aimé l'un de ses élèves, âgé de dix-huit ans, « mineur » à cette époque. Cayatte en a fait un film avec Annie Girardot dans le rôle de Gabrielle Russier, *Mourir d'aimer*, avec une chanson de

<sup>277</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, p. 56-57.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>279</sup> *Ibid.* p. 9.

Charles Aznavour. *Elle n'est pas morte d'aimer, mais d'avoir attenté aux fondements de la société que 68 venait d'ébranler*<sup>280</sup>.

En résumé, nous nous trouvons face à un discours écrit, mais qui fait allusion et prend également la forme du discours oral ; par conséquent, en insérant des extraits de *La vie extérieure*, on s'adaptera à la priorité donnée de nos jours aux compétences orales : certains extraits de ce livre pourront être écoutés et théâtralisés ; en même temps, ces supports complèteront le manque de textes écrits littéraires présentés dans les manuels de FLE actuels. Littérature et didactique se complètent pour transmettre un enseignement-apprentissage de la langue et la culture françaises beaucoup plus efficace.

Une deuxième et importante raison pour laquelle nous considérons que *La vie extérieure* pourrait être adaptée facilement aux pédagogies actuelles est le fait que ce livre présente beaucoup de sujets proches des thèmes définis par le C.E.C.R, puis repris par les manuels de FLE actuels : il n'est donc pas difficile d'effectuer une grille comparative entre *La vie extérieure* et le manuel utilisé en cours.

#### b) *La vie extérieure* en cours de FLE : niveaux A2-B1

Le but de cette partie est de partager des exercices mis en place pour exploiter plusieurs extraits de *La vie extérieure* : d'abord, on se concentrera sur les exercices proposés à plusieurs groupes d'élèves de FLE de niveau A2 et B1.

En particulier, ce travail didactique a été élaboré sur le thème du multiculturalisme : cette expérience a été menée à partir de deux extraits de *La vie extérieure* auprès de différents groupes d'apprenants de FLE de niveau A2 et B1. Le manuel d'enseignement était *Rond Point 1* et *Alter Ego 1*. Nous avons donné la priorité à la compétence culturelle, mais on poursuivait également l'objectif de travailler le reste des composantes de la langue, afin de réviser et réaffirmer les connaissances acquises précédemment. Ce travail a été effectué en 3 heures, dont 3 séances d'une heure pour certains groupes et 2 séances d'une heure et demi pour quelques autres.

Voici un tableau récapitulatif des objectifs de ce travail :

Objectifs	Approche Inter artistique	A. thématique	A. formelle
<b>Communicatifs</b>	-Décrire une image (lieu, personnages...) -Parler de ses préférences sur le lieu d'habitation -Faire des hypothèses sur la manière de vie dans une très grande ville	-Décrire un extrait de film (lieu, personnages, actions...). -Partager les connaissances sur le multiculturalisme (ethnies, cultures, religions...). -Parler des fêtes et traditions de sa ville et son pays.	-Décrire la forme des extraits -Partager les connaissances sur l'écriture de journal et l'écriture autobiographique.
<b>Linguistiques</b>	-Mots pour qualifier (adjectifs)	-Relever les différents mots de	-Relever les mots dans le texte et y ajouter

<sup>280</sup> *Ibid.* p.88.



	physiques, de personnalité, vêtement, lieux, météo...) -Structures pour donner son avis et parler des préférences (à mon avis, selon moi, d'après moi, je pense, je crois... -Connecteurs logiques du discours (B1) (d'abord, ensuite, enfin, de même, en revanche, puisque...) physiquement -Décrire un lieu	l'extrait et y ajouter des mots déjà acquis pour décrire les différentes cultures.	des mots déjà acquis pour décrire. -Relever dans le texte les champs sémantiques permettant de construire le thème de la situation et ajouter des mots déjà acquis. -Identifier les phrases et les mots dévoilant l'opinion de l'auteur face à la situation évoquée. -Réviser les différentes manières d'exprimer la modalisation (B1)
<b>Socioculturels</b>	-Découvrir la vie dans une grande ville comme Paris, les moyens de transport public, les horaires...)	-La Francophonie -Les fêtes et traditions de certains pays africains.	
<b>Savoir-faire</b>	-Chercher des informations sur les transports à Paris, les horaires du travail en France...)	-Chercher au dictionnaire et en ligne les mots non connus concernant les cultures africaines. -Chercher des informations concernant quelques fêtes et traditions africaines.	

Tout d'abord, on présentera et commentera brièvement les extraits choisis ; ensuite, on décrira les démarches suivies pour l'exploitation de ces textes.

### **Extrait 1 :**

13 août

*Dans le bureau de reprographie « Avenir Secrétariat », la technicienne fait des photocopies pour un Africain. À l'écart, une fille jeune et deux femmes mûres conciliaient avec un étonnant sourire, identique, qui paraît ne pouvoir jamais s'effacer. C'est leur tour. Elles veulent des menus de mariage. La jeune tend le modèle préparé que la technicienne parcourt, impassible : « tokay, sur la même ligne ou au-dessous ? » Elles se font montrer les différentes sortes de papier et de format, regardent longuement. Celles qui se révèlent être la mère et la marraine laissent choisir la fille, la future mariée, puis lui demandent avec insistance « ça te plaît ? ». Toutes les trois sont un bloc de douceur, de rêve, soudées dans l'attente et la préparation du « grand jour », comme il y a un siècle<sup>281</sup>.*

### **Extrait 2 :**

8 février

(...).

*Un Africain avec une guitare chante en français une très longue mélodie sur son enfance au Mali, la mère, la case, les traditions. Une femme blanche l'accompagne, avec une guitare aussi, elle ne chante pas. Des gens les entourent peu à peu, venant se prendre à la musique, aux mots d'un passé qui n'est pas le leur, pour la plupart, mais leur parle d'enfance, de pays perdu<sup>282</sup> (...).*

Dans ces deux textes, Annie Ernaux décrit les réalités d'une société française où différentes cultures essaient de cohabiter. Ces extraits ont été choisis parce que l'on considère que la réalité évoquée dans ces extraits est très présente dans la société française, surtout dans les grandes villes. Étant donné que ce contexte multiculturel représente une partie importante de la société quotidienne de l'Hexagone, notre objectif était de le transmettre aux apprenants. On cherchait, en effet, à donner une image la plus neutre possible de cette réalité, spécialement afin d'effacer les préjugés que l'on pourrait avoir, et faire ainsi un appel à la tolérance et à la découverte des origines de ces personnes ayant des langues et cultures différentes de la nôtre.

<sup>281</sup> *Ibid.* p. 27.

<sup>282</sup> *Ibid.* p. 43.

Le travail pédagogique que nous proposons pour exploiter ces extraits a été organisé autour des trois phases: *Approche interartistique*, *Approche du contexte*, *Approche pragmatique* ; On va résumer le déroulement de chacune de ces étapes.

- *Approche interartistique*

Cette phase a démarré à partir de la description de la part des apprenants d'une photographie d'Annie Ernaux; cela a été suivi de la recherche d'informations sur l'écrivaine afin de compléter sa biographie.

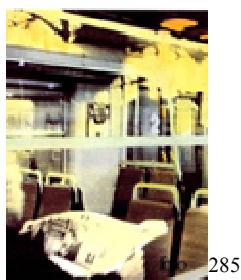


Puis, une photo de Depardon a été montrée aux apprenants, pour qu'ils la décrivent, et surtout en vue de situer le contexte de l'ouvrage *La vie extérieure* :



En second lieu, les élèves ont été invités à décrire et donner ses opinions sur le titre et la couverture du livre ; de même, ils ont fait des hypothèses sur le contenu possible de *La vie extérieure* ainsi que sur la vie dans une très grande ville comme Paris.

Annie Ernaux  
*La vie extérieure*



---

<sup>283</sup> Annie Ernaux, *L'Obs*, 15 décembre 2011 :

<http://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20111209.OBS6413/annie-ernaux-je-voulais-venger-ma-race.html>.

<sup>284</sup> Raymond Depardon, « Paris », *Paris journal*, Paris, Éditions Hazan, 2004, p.33.

<sup>285</sup> Annie Ernaux, couverture de *La vie extérieure*, Éditions Gallimard, Paris, 2000.

Enfin, les apprenants ont fait des recherches sur internet à propos des moyens de transport français et des horaires de travail en France ; plus tard, ils ont exposé en groupe les informations obtenues.

- *Approche du contexte*

Cette étape a commencé autour de la projection du court métrage *Quai de Seine*<sup>286</sup> : après avoir complété une grille avec des informations concernant le court métrage, les apprenants ont partagé leurs impressions sur le thème dominant du film, qui est le multiculturalisme ; ils ont ainsi découvert l'idée de l'extrait à lire plus tard.

Cela a été suivi de la description d'une image évoquant à nouveau ce thème ainsi que la mise en place d'une discussion autour des différentes cultures et religions du monde et un appel à la tolérance et au respect de la langue, l'origine et les croyances de chaque être humain.



En troisième lieu, nous avons lu les deux extraits d'Annie Ernaux: les élèves ont été invités à décrire leurs premières impressions à propos des textes (s'il s'agit d'extraits difficiles, faciles, s'ils ont réussi à comprendre quelques mots (et dans ce cas-là lesquels, etc.). Puis, les élèves se sont distribués en 4 groupes d'environ 4 personnes : on leur a dit de relire les extraits –deux groupes le premier et deux autres groupes le deuxième– en vue de relever les mots permettant d'imaginer l'origine des personnages (« tokay », « la case », « mélopée ». Suite à la mise en commun des mots trouvés, une discussion autour des origines possibles de ces personnes a été mise en place.

Enfin, d'une part, on a montré aux élèves une carte des pays où le français est parlé en Afrique ; d'autre part, une carte du monde évoquant les pays où l'on parle français. Cela a été suivi d'une discussion autour du thème de la francophonie, ainsi que

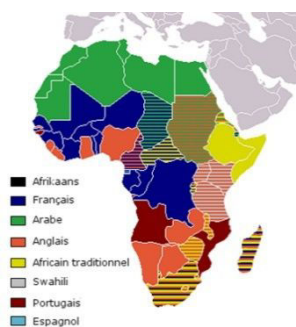
---

<sup>286</sup> Gurinder Chadha, *Quai de Seine*, inclus dans le film collectif *Paris je t'aime*, 2006.

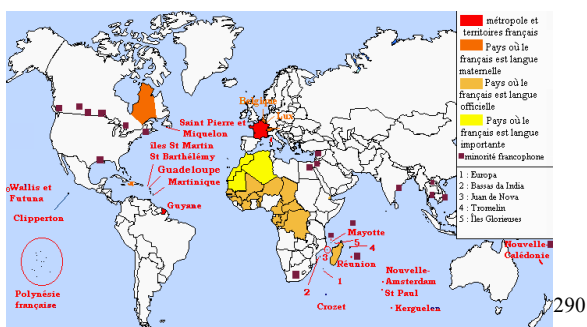
<sup>287</sup> Image du film *Quai de Seine*.

<sup>288</sup> Susan Moller Okin, *Le multiculturalisme nuit-il aux femmes ?*, 29 août 2010, *Raison Publique* : <http://www.raison-publique.fr/article338.html>

la recherche en bibliothèque et sur internet d'informations pour approfondir ce domaine, en particulier sur l'Afrique francophone.



289



290

Quatrièmement, les quatre groupes d'élèves ont été invités à relire à nouveau les extraits, mais cette fois-ci le but était d'identifier les mots permettant de construire la situation évoquée par chaque extrait (préparation d'un mariage, souvenirs chantés dans les transports publics) : « *Que font les personnages ? Où sont-ils ? Comment le savez-vous ? Quels mots vous permettent de dévoiler la situation décrite dans le texte ? Justifiez vos réponses* ». Après avoir mis en commun les réponses pour construire l'univers des extraits, chaque groupe d'apprenants a été invité à chercher des informations sur des sujets concernant la vie en Afrique, plus concrètement sur les fêtes et les traditions ; par exemple, des données sur la manière de fêter un mariage dans quelques pays africains, les vêtements, ou la musique ont été recherchées. Les résultats des recherches ont été alors présentés au reste des groupes et on a mené une discussion sur les loisirs dans certains pays d'Afrique.

- *Approche pragmatique*

L'objectif de cette dernière phase a été d'attirer l'attention des élèves sur la forme et les principaux aspects linguistiques des extraits. Nous sommes partis de l'observation de la forme externe des extraits ; de cette manière, les élèves ont remarqué les dates qui précèdent les deux textes, et ont fait des hypothèses par rapport au type de genre littéraire associé à ces extraits ; cela a permis aux apprenants de revoir les genres littéraires, et particulièrement le genre de l'écriture de l'intime. En second lieu, nous nous sommes concentrés sur certains aspects linguistiques des textes ; ainsi, il a été demandé aux apprenants de relever dans les textes les différents mots dévoilant l'état

<sup>289</sup> Carte des langues officielles en Afrique : <http://www.afriqueindex.com/articles/carte-afrique.htm>

<sup>290</sup> Carte de la Francophonie : <http://people.ucl.uchicago.edu/~sbaum/French/francophonie.htm>

d'âme des personnages (« étonnant sourire », « douceur »...) et d'ajouter à la liste d'autres adjectifs, noms, adverbes... déjà appris et permettant d'exprimer des sentiments.

Pour les niveaux B1, cet exercice a été suivi d'une réflexion sur la présence et l'engagement de l'auteur dans les deux extraits, ainsi que de la révision des différentes manières d'exprimer la modalisation dans un texte ; voici quelques questions qui ont été posées pour guider les apprenants : « *Quelle est l'attitude de l'auteure face aux situations décrites ? Quels sentiments paraît-elle éprouver ? Notez les phrases qui selon vous révèlent les sentiments de l'écrivaine* ».

Pour finir, les apprenants ont été invités à observer les différentes situations extérieures ayant lieu pendant une de leurs journées habituelles ; ils ont dû choisir une scène préférée et la raconter par écrit : le but était de décrire, d'une part, de façon objective l'évènement, d'autre part de transmettre leurs impressions et sentiments face à cette situation comme l'avait fait la narratrice de *La vie extérieure*. Il a été intéressant de partager plus tard les moments sélectionnés et mettre en commun les sensations éprouvées. Par exemple, certains apprenants ont inscrit leurs témoignages dans les transports publics, quelques autres dans la rue ou dans les terrasses des bars. En général, les élèves ont exprimé leur subjectivité à partir d'adjectifs, adverbes et comparaisons.

### c) Polyphonie dans *La Vie extérieure* : Niveaux C1/C2

Dans *La vie extérieure* nous assistons à une polyphonie : la voix du narrateur se fond avec son entourage en faisant donc appel au *nous* : d'autre part, cette voix correspond au *je* de l'auteur qui exprime ses pensées et qui voyage dans ses émotions. Ce *moi* du récit évoque, d'un côté, un *nous* faisant partie de la même histoire et du même contexte quotidien que l'auteure, d'un autre, un *moi* qui plonge dans le passé, dans les rêves, dans les sensations que la vie chaque jour évoque en *soi-même*. Nous avons mis en place des exercices pour découvrir ces aspects avec plusieurs groupes d'apprenants de FLE de niveau C1 et C2. Étant donné qu'il s'agit d'apprenants de niveau avancé, les démarches suivies en cours ont été moins progressives et lentes que celles organisées avec un public débutant. Notre objectif ici est de partager les principaux éléments qui ont été l'objet des commentaires et des discussions menés en cours avec les élèves à propos de certains fragments qu'on présentera par la suite.

En premier lieu, nous souhaiterions mettre l'accent sur les tons de l'écriture qui représentent le *nous*<sup>291</sup>. La première question à se poser est: que désigne ce *nous* ? Si on analyse les divers fragments de *La vie extérieure*, on peut remarquer que cette première personne du pluriel renvoie à l'auteure et aux gens qui l'entourent dans les lieux où celle-ci se déplace, mais aussi ce *nous* peut représenter la mémoire collective de toute la génération de l'écrivaine.

Pour commencer, il faut dire que ce *nous*, relevant de la vie quotidienne, fait appel très souvent au groupe des personnes voyageant avec l'auteure dans les transports publics:

*10 septembre*

« Je vais prendre mon RER. » Façon de dire le lien et la familiarité avec les choses qu'on utilise régulièrement. Mon RER : celui de la ligne A, qui m'emmène dans Paris, me ramène toujours à la même gare de Cergy-Préfecture, dans lequel je monte sans y penser, dont je connais tous les arrêts sans avoir besoin de regarder les panneaux sur les quais. Où je me sens appartenir à la foule d'usagers de cette ligne, cette communauté d'anonymes pour qui c'est aussi leur RER<sup>292</sup>.

Certes, pour une personne qui, comme le narrateur, habite en périphérie de Paris, prendre un RER et une ligne de métro devient une routine, au point de faire partie de sa vie : les différents arrêts qui se succèdent, les mêmes visages qui montent dans le métro chaque jour et qui en descendent, les panneaux, les contrôleurs, les sans-abris qui y entrent pour demander de l'argent, les musiciens jouant les chansons de toujours avec l'accordéon dans l'endroit habituel, les parfums et les mauvaises odeurs familiers, les voyageurs qui poussent. Ces personnes constituent, sans doute, un univers où le *je* finit par être lié aux autres, faisant partie de leurs vies.

Ce petit cosmos, établit entre le *je* et le nous, apparaît également dans les magasins, les commerces, les grandes surfaces ; on y croise des visages qui nous semblent souvent proches, des familles, des jeunes, des vieux ; on fait des courses, on cohabite à l'intérieur d'une surface par besoin ou peut-être pour remplir un vide, une tristesse, une monotonie :

---

<sup>291</sup> En ce qui concerne l'analyse de la valeur pragmatique de la personne, voir Dominique Maingueneau, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1993.

<sup>292</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p. 32-p. 33.

17 août

*Neuf heures du matin, Auchan, à l'ouverture, presque vide. À perte de vue des collines de tomates, de pêches, de raisin des rayons parallèles, illuminés, de yaourts, fromages, charcuterie. Sensation étrange de beauté. (...)*

*Au fond, les passages étroits des caisses. Quand on y passe, les choses jetées en vrac dans le caddie paraissent petites, moins belles que dans la profusion de l'hypermarché, pas différentes de celles qu'on achète vite à l'épicerie arabe du coin<sup>293</sup>.*

Après ce *nous* quotidien, extérieur et concret, on assiste à un deuxième *nous* plus général : une mémoire collective faisant référence à un âge, à une génération ; des souvenirs éternels dont les réalités resteront inconnues pour les plus jeunes :

11 avril

*Souvenirs en noir et blanc de l'enfance, de toutes les années, jusqu'en 1968. Souvenirs en couleurs, ensuite. Est-ce que la mémoire n'a pas suivi le passage du cinéma et de la télévision du noir et blanc à la couleur ?<sup>294</sup>*

L'auteure fait appel très souvent au passage du temps, aux magasins qui sont remplacés par d'autres, aux émissions de télévision qui disparaissent ; on trouve toujours un air de mélancolie dans son écriture, une invitation à la réflexion, à mettre en question la vie contemporaine.

Suite à l'analyse des réalités que le *nous* évoque dans *La vie extérieure*, on se concentrera sur le rôle que ce *je* a dans le *nous*, et la manière dont il se construit jusqu'à aboutir à un récit intime et autobiographique.

L'auteur choisit souvent la première personne du singulier dans le récit, cependant, ce *je* est simplement un moyen d'observation de la réalité extérieure, presque une espèce d'espion :

18 mai

*Au rayon bas et collants Yves Saint Laurent du Printemps Haussmann, la vendeuse n'est pas là. De l'autre côté du rayon, une femme manipule les sachets de bas. Rapidement, elle en glisse un dans son sac et s'en va vers la parfumerie. Je comprends brusquement qu'elle vient de voler un collant (...)<sup>295</sup>.*

---

<sup>293</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>294</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>295</sup> *Ibid.*, p.14-p.15.

Ci-dessus, par exemple, ce pronom n'implique aucune modalisation, il s'agit, au contraire, d'un témoin de l'événement qui est en train d'avoir lieu à ce moment, comme le *je* d'un narrateur omniscient connaissant la suite de l'histoire : on pourrait se croire dans un roman classique dominé par une intrigue, de nombreux personnages, et une histoire dans l'Histoire. Il ne s'agit pas, alors, d'une vraie première personne du singulier, car, en réalité, ce pronom personnel représente ici les autres. Il n'y a pas de place pour les émotions ni pour les réflexions internes. Par contre, le *moi* témoin et observateur finira par dévoiler l'autre *je*, secret et personnel.

Le passage du *nous* au *je* a lieu de manière très progressive : tout d'abord, l'auteur se concentre sur les autres, sa voix reste perdue dans la foule de ceux qui l'entourent et elle se limite à donner une description la plus objective possible de ce qu'elle observe : au fur et à mesure, ce *je*, d'abord invisible, commence à s'affirmer en fusionnant avec le groupe de personnes qui l'entoure; plus tard, à partir de la description d'autrui, de l'union avec l'entourage, ce *je* du dehors finit par se perdre dans les émotions que son contexte éveille en lui pour enfin couler dans la mémoire, d'abord collective, ensuite individuelle. Le passage entre le *nous* et le *je* est alors constant, lent, progressif.

8 avril

*Réunion de copropriété. On parle des cages d'escalier, des caves, etc. Toute question abordée devient l'occasion pour les gens de montrer leur savoir « il faut installer les compteurs à tel endroit », ou de placer une anecdote « dans l'immeuble où j'habitais avant », une histoire « l'autre jour, le locataire du cinquième. » Le récit est un besoin d'exister<sup>296</sup>.*

C'est le 8 avril 1993 que l'auteure se sert pour la première fois du pronom *on* dans un contexte personnel : son immeuble, ses voisins. Contrairement aux situations précédentes, le pronom *on* déguise un *je* qui cette fois-ci observe les autres, mais exprime aussi finalement des pensées privées.

On assiste, enfin, à l'explosion du récit arrivant à un monde intérieur, à une écriture autobiographique donnant une identité à ce *je* caché depuis le titre de cet ouvrage. Très habituellement, la mémoire involontaire est éveillée à partir de l'observation des gens. Il est important de rappeler que l'auteure a dit plusieurs fois être influencée par l'écriture proustienne ; nous considérons que cette mémoire involontaire

---

<sup>296</sup> *Ibid.*, p.10-p.11.



pourrait constituer l'un de principaux liens entre le récit de Proust et d'Ernaux : les deux écrivains se laissent prendre par leurs sens face à leur entourage, cédant ainsi le pas aux souvenirs.

Parmi les principaux thèmes dominant cet univers intime, il faut souligner tout d'abord l'amour, et particulièrement les amours passés:

*12 août*

*On se jette dans l'escalier mécanique qui descend au quai, à Auber. Il glisse, bourré de monde. On a le temps de voir, en bas, le long du mur bleu, un couple se serrer, s'embrasser. Tous deux la quarantaine. Le grondement d'une rame qui arrive. L'homme et la femme se séparent et courent vers le train. Ils étaient juste à l'endroit où, un soir de l'année dernière, vers minuit, j'étais avec F. Comme la femme, j'avais le dos au mur. L'escalier mécanique descendait interminablement, vide, dans un cliquetis continué<sup>297</sup>.*

L'auteure évoque de manière assez récurrente, avec un air de nostalgie, les relations amoureuses qu'elle a vécues auparavant, et dont elle se souvient à partir de l'observation des couples. Par ailleurs, il faut constater que, généralement, aussi bien dans *La vie extérieure* que dans le reste de ses ouvrages, l'écrivaine donne uniquement les lettres initiales du prénom des amants.

Un autre thème qui se répète régulièrement dans *La vie extérieure* est, sans aucun doute, le passage du temps :

*6 juillet*

*Dans le centre commercial des Trois Fontaines, une boutique de vidéo a remplacé Go Sport, déménagé auprès de Darty. À la place de la boucherie Le bœuf limousin, il y a une restauration asiatique – de la poissonnerie (qui puait), des produits italiens – de la fromagerie (qui sentait bon et fort), un tabac-presse. Sur les deux étages de Super-M se sont installés La Redoute, le McDo, Etam, etc. La Samaritaine s'est changée en Auchan, Bricogem est devenu Grand Optical, sorte d'usine qui fabrique les lunettes devant nous, derrière des comptoirs. Rodier, Coryse Salomé, Dookai ont disparu. Demeurent quelques très anciennes institutions, Eram, Bata, André, les laines et chaussettes Phildar, les machines à coudre Singer, « l'ami sincère ».*

*La sensation du temps qui passe n'est pas en nous. Elle vient du dehors, des enfants qui grandissent, des voisins qui partent, des gens qui vieillissent et meurent. Des boulangeries qui ferment et sont remplacées par des auto-écoles ou des réparateurs de télé. Du rayon de fromage transféré au bout du supermarché, lequel ne s'appelle plus Franprix, mais Leader Price<sup>298</sup>.*

---

<sup>297</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p.22-p.23

Annie Ernaux exprime ici très clairement les plus importants indices quotidiens qui rappellent aux passants que la succession des jours n'est qu'une simple illusion : les commerces qui changent de propriétaire, les magasins qui changent de nom et surtout le remplacement de certains lieux par d'autres, généralement par les grandes surfaces, des centres commerciaux : des *non-lieux* où les générations les plus anciennes se promènent avec mélancolie, se souvenant des petites épiceries de quartier de leur jeunesse.

*La vie extérieure* est constituée de plusieurs récits : on peut apprécier une écriture sociologique qui décrit la vie quotidienne du contexte social et culturel de la ville parisienne et ses alentours ; nous pouvons aussi observer un récit littéraire, parfois propre au roman classique où un auteur omniscient décrit de façon objective les personnages de l'histoire dont il est témoin ; à d'autres moments, en revanche, l'écriture relève du genre autobiographique, évoquant des souvenirs de toute une époque ainsi que des souvenirs d'un *je* mystérieux qui finit par nous confier les émotions les plus secrètes, les peurs, les nostalgies.

Plusieurs genres fusionnent dans cet ouvrage, c'est pourquoi l'auteur a refusé de donner des *étiquettes* à ses publications ; tout y est : l'histoire des personnages célèbres, les histoires individuelles des inconnus qui font partie de chacun de nous. Ces intrigues sont décrites d'abord par un *je* qui se résiste au début à plonger dans les sentiments, mais qui est finalement absorbé par la mémoire involontaire surgie dans la vie des transports, dans les grandes surfaces. Le temps des madeleines et des nymphéas est révolu ; néanmoins, la force de la mémoire reste intacte pour rappeler aux hommes leur vraie essence :

*C'est exactement de cela qu'il s'agit : de voir des gens pour pouvoir saisir le monde réel, ce monde où je vis ici et maintenant. Car notre mémoire est dans les autres : un geste, une phrase, un regard me rappellent mes origines sociales, un fragment de mon passé, quelqu'un que j'ai aimé<sup>299</sup>.*

Au cours de ce chapitre, on a analysé les principaux aspects que *Du côté de chez Swann* et *La vie extérieure* réunissent pour être exploités en cours. De même, on a également partagé quelques idées et exercices tirés de nos expériences pratiques autour de plusieurs extraits de ces œuvres. Les résultats de ces pratiques ont été généralement très positifs. Dans la quasi-totalité des situations, les apprenants ont montré de l'intérêt et ils ont participé très activement en cours ; leurs réactions ont même dépassé nos

---

<sup>299</sup>« Entretien avec Annie Ernaux » par Christine Ferniot et Philippe Delaroche, février 2008, source : L'Express en ligne ([http://www.lexpress.fr/culture/livre/annie-ernaux\\_813603.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/annie-ernaux_813603.html)).

espoirs. En particulier, il a été étonnant de constater que contrairement à ce qu'on avait imaginé, le travail mené autour de l'extrait de *Du côté de Chez Swann* a davantage éveillé la curiosité des apprenants de niveau débutant que l'exploitation des extraits de *La vie extérieure*. Après nous être entretenus avec les élèves pour connaître les raisons de leurs goûts, nous sommes arrivés à la conclusion que malgré l'apparente difficulté du fragment proustien, les allusions au contexte sont plus explicites, et la subjectivité est exprimée de manière très claire ; par conséquent, l'accès à l'univers auquel le texte renvoie est rapide et surtout profond : les apprenants finissent par s'immerger complètement dans le cadre du narrateur et de ses souvenirs. En ce qui concerne les extraits d'Annie Ernaux, les portes vers l'univers intérieur sont moins ouvertes de sorte que les élèves éprouvent moins de facilités à plonger dans son monde.

Partant de ces observations, on a formulé l'hypothèse que le travail pédagogique autour des extraits de *La vie extérieure* n'a pas attiré complètement les élèves pour plusieurs raisons : tout d'abord, étant donné qu'on était presque certains que ces textes motiveraient les élèves, nous n'avons peut-être pas approfondi tous les aspects du fragment ; ensuite, l'extrait répond aux thématiques proposées plus habituellement par les manuels de FLE et donc il s'agit d'un domaine moins original pour les élèves, mais aussi nous nous sommes laissés influencer involontairement par la manière dont les manuels traitent généralement ce thème. C'est-à-dire, nous nous sommes éloignés un peu du traitement du fragment en laissant passer sa richesse littéraire pour traiter surtout du thème de la francophonie.

D'autre part, surtout au début de la mise en place des expériences, nous avons eu des difficultés à insérer les textes en cours et à les exploiter correctement en raison du manque d'expérience d'une utilisation d'extraits littéraires dans l'enseignement du FLE. Par exemple, face à la timidité de certains apprenants, notre première réaction a été, parfois, d'omettre quelques détails importants prévus dans nos démarches didactiques, ou ne les aborder que très superficiellement. En revanche, lorsque nous avons pris le temps nécessaire pour guider les élèves à la découverte des extraits, les résultats ont toujours été très positifs, l'expérience étant très enrichissante pour nous ainsi que pour les apprenants.

En guise de conclusion de cette deuxième partie de la thèse, nous dirons que nous y avons abordé, dans un premier temps, les difficultés généralement associées à l'insertion de textes littéraires en cours de FLE ; cela a été suivi d'un rappel des théories

qui, à notre avis, sont essentielles pour surmonter les obstacles à l'exploitation du genre littéraire en cours. En nous inspirant de l'apport de théoriciens, on a alors proposé quelques démarches didactiques ainsi qu'un dispositif pédagogique à suivre afin de faciliter le travail autour de textes littéraires en cours de FLE. En vue d'illustrer les conseils théoriques proposés, on a enfin abouti à la description de nos expériences en cours autour de divers groupes d'apprenants de niveaux différents, à partir d'un extrait de *Du côté de chez Swann* et de plusieurs fragments de *La vie extérieure*.

En ce qui nous concerne, les diverses études, révisions d'études, réflexions et expériences pratiques qui ont été l'objet de cette partie aboutissent à des perceptions et constats très positifs, car nous avons réussi à insérer des textes autobiographiques en cours de FLE avec des groupes d'élèves de contextes très variés. Même si l'on s'est aperçu qu'il y a des aspects à améliorer, les résultats ont toujours été très enrichissants. Nous espérons alors que les suggestions et les propositions faites tout au long de cette deuxième partie pourraient éventuellement motiver et amener les enseignants à insérer des textes littéraires en classe de FLE, surmontant les difficultés que cela peut présenter, spécialement le fait de mettre en accord ces extraits avec les manuels et les programmes scolaires.



# Partie III :

## Exploitation du corpus



300

*Qu'est-ce que c'est, apprendre. Apprendre à jouer, apprendre à vivre.  
Qu'est-ce que c'est, sinon ça : toucher au plus élémentaire de soi. Au plus vif et  
rebelle<sup>301</sup>.*

---

<sup>300</sup> Vladimir Kush ( 1965), *Arbre de la connaissance*, 2006, Los Angeles.

<sup>301</sup> Christian Bobin, *Une petite robe de fête*, Folio Paris, 2006, p.45.

Cette partie a été conçue en vue de partager différents exercices conçus pour enseigner le Français Langue Étrangère à partir des textes autobiographiques de notre corpus. D'une part, nous signalons que ces exercices ont été conçus pour être exploités avec des étudiants de différents niveaux ; en revanche, comme il sera observé, nous avons spécialement focalisé sur les niveaux débutants dans la formulation et la progression de différents exercices, puisque nous considérons qu'il est plus facile de trouver et de créer des activités pour des apprenants plus avancés. L'objectif est donc de faciliter aux enseignants l'intégration de la littérature en cours de FLE avec un groupe d'élèves débutants, sachant qu'il est facile de travailler les textes littéraires avec un groupe d'apprenants avancés en rendant simplement plus complexe la difficulté des tâches et en accélérant le rythme de progression.

D'autre part, notre travail tourne en général autour d'extraits et rarement autour d'ouvrages complets : l'exploitation d'extraits littéraires doit être en accord avec les manuels de FLE et avec les programmes didactiques imposés par les institutions, il est donc plus facile d'exploiter en cours des exercices sur un texte ou un corpus de textes que de s'occuper de l'ouvrage dans son intégralité. En revanche, on invite toujours nos apprenants à approfondir la lecture des livres après les cours et très souvent, ce sont eux même qui, suite à la découverte des extraits en cours, cherchent à avoir des références pour faire une lecture plus complète des ouvrages.

Afin de tester la validité de ce travail, des expériences pratiques de classe ont été mises en place. On a travaillé parmi différents groupes d'apprenants : d'abord, on a proposé quelques exercices au sein de trois lycées de Grenade<sup>302</sup>, autour de 3 groupes d'une vingtaine d'apprenants de 2<sup>ème</sup> de *Bachillerato* présentant un niveau A2/B1 adolescent. Ensuite, on a également eu l'opportunité d'exploiter une partie de nos exercices dans *l'École Officielle de Langue* d'Alcalá la Real avec un groupe d'une dizaine d'élèves de niveau B1 ainsi qu'un groupe de 15 apprenants de niveau B2. Enfin, nos exercices ont été proposés dans une entreprise que nous avons créée en tant qu'auto-entrepreneur<sup>303</sup> comme enseignant de FLE, dans des cours en groupe et individuels d'apprenants très hétérogènes (niveaux A1-C2, Français Général, Français Objectifs Spécifique, préparation aux examens DELF-DALF...).

---

<sup>302</sup> I.E.S Mariana Pineda, I.E.S Padre Manjón, I.E.S Severo Ochoa

<sup>303</sup> Entreprise individuelle de langues créé dans les Asturies : *Interlengua* ([www.inter-lengua.es](http://www.inter-lengua.es)).

En ce qui concerne la méthodologie de travail en cours il faut souligner que les séances autour des extraits partent en général de différentes questions posées aux élèves à l'oral le plus souvent, à l'écrit quelquefois. Ces questions ouvrent des débats principalement oraux en cours ; on souhaite que la langue de ces débats soit le français sauf s'il y a d'importants problèmes de compréhension ou lorsque nous devons donner des explications d'un degré de complexité élevé. En revanche, on ne refuse pas l'utilisation de la langue maternelle quand les objets de discussion sont en accord avec les thèmes traités et si les exercices de l'objectif final sont accomplis en français.

Les participations actives en cours feront partie de l'évaluation continue ; alors, les élèves les plus participatifs auront la possibilité d'améliorer leurs notations finales. Par ailleurs, afin que les productions orales des apprenants soient enrichissantes, pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs et essaient de les corriger, nous ferons un bilan collectif des diverses difficultés manifestées par les élèves lors de leurs interventions. D'un côté, nous noterons tout au long des séances les problèmes les plus récurrents quand les apprenants s'expriment. Puis, d'un autre côté, pour que ce soit plus dynamique en même temps qu'interactif, on prévoit de choisir chaque semaine un groupe d'apprenants pour être en charge de noter les principales erreurs repérées en classe et en faire un bilan final.

Les exercices proposés dans cette partie seront organisés en trois parties : premièrement, on offrira un éventail d'activités linguistiques qui comme le nom indique, focaliseront sur le fonctionnement de la langue française ; en second lieu, on suggérera un travail poétique dont le principal objectif est de motiver les apprenants vers le genre poétique, puis de leur transmettre quelques connaissances de base sur la poésie (rimes, rythmes, versification française...). En dernier lieu, les exercices proposés se concentreront sur la compétence culturelle, objectif primordial dans l'enseignement d'une langue étrangère.

### 1. Compétences linguistiques

De nos jours, il est très courant de mettre en relief la communication orale en cours : les apprenants sont invités constamment à répéter des phrases, à simuler des situations, à jouer des rôles, etc. En somme, le principal objectif poursuivi est d'aider l'élève à se débrouiller oralement pour faire face à certaines situations de la vie quotidienne. Néanmoins, c'est le message qui est mis en priorité mais pas la forme dans



laquelle ce message est exprimé. Ainsi, des aspects essentiels dans l'apprentissage d'une langue comme la correction phonétique ou l'observation des mots et des phrases sont de moins en moins transmis en cours. Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons élaboré les exercices que nous présenterons ici: notre but est surtout de guider l'apprenant à développer des stratégies qui lui permettront d'observer, de faire des hypothèses et de comprendre intuitivement la formation et l'utilisation du français.

On cherche non seulement à guider l'apprenant pour qu'il s'exprime correctement mais surtout, qu'il prenne conscience du fonctionnement de la langue qu'il est train de s'approprier pour qu'il développe son autonomie dans l'apprentissage du français. Donc, l'objectif des exercices proposés dans cette partie est l'acquisition de la langue française à travers l'étude de ses différents niveaux ; nous insisterons sur les principales difficultés observées en général chez les apprenants hispanophones dans leur parcours d'apprentissage de la langue française. En premier lieu, on proposera des exercices sur des aspects phonétiques et phonologiques de la langue, ensuite, les apprenants se concentreront d'un côté sur la morphologie des mots et leur relation, d'un autre, sur certains éléments d'ordre grammatical comme la bivalence de plusieurs verbes, la structure de la phrase française ou la formation et les accords du passé composé. Finalement, nous demanderons aux apprenants de travailler sur la dimension pragmatique de la langue en les faisant réfléchir d'abord sur le choix du registre, puis sur la polyphonie qui caractérise les textes autobiographiques de notre corpus.

### 1.1 Phonétique et phonologie

F. de Saussure a judicieusement présenté le signe linguistique comme une unité à deux faces étroitement liées : c'est pourquoi, dans une langue, signifiant et signifié sont étroitement liés ; alors, produire des sons correctement c'est produire du sens. Par conséquent, comme rappelle André Borrell : *sans une bonne phonétique nous n'avons, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte*<sup>304</sup>. La sémantique intervient donc toujours et la phonétique doit être insérée en cours dès le premier jour. En effet, nous pouvons observer habituellement en cours que les apprenants, ne maîtrisant pas la prononciation du français, ont d'importantes difficultés de compréhension orale. Il est impossible de déchiffrer un message dont les sons ne sont

---

<sup>304</sup> André Borrell, « Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage *des* langues secondes et étrangères », *Revue de Phonétique Appliquée*, 1991, p.261-p.270.

pas identifiés par les apprenants ; par la suite, une mauvaise acquisition de la phonétique de la langue française entrainera des difficultés d'apprentissage dans le reste de compétences.

En revanche, les manuels de FLE utilisés de nos jours en Espagne ne répondent généralement pas à cette problématique :

*(...) pour l'Espagne la majeure partie du matériel didactique sur l'enseignement de la prononciation française a été élaboré en France, en suivant des critères généralistes ou universalistes. Les méthodes de FLE ou les manuels de prononciation se dirigent vers des élèves d'une communauté linguistique indéfinie, sans tenir compte de la spécificité de chaque langue<sup>305</sup>.*

Effectivement, malgré le rôle essentiel que la phonétique devrait avoir dans la transmission du français, les manuels d'enseignement dont on se sert habituellement en cours s'adressent à un public très général ; par conséquent ces outils didactiques présentent dans la plupart des cas des lacunes concernant les difficultés des hispanophones. Il serait alors nécessaire d'insérer des exercices complémentaires afin de compléter ces carences et offrir la possibilité aux élèves d'acquérir les connaissances phonétiques requises pour mettre en place une bonne expression et compréhension de la langue française. Ce sont les raisons pour lesquelles les exercices que nous présenterons ensuite ont été élaborés. Ces activités ont comme objectif la découverte, la réflexion et l'assimilation des apprenants hispanophones de deux groupes de sons qui sont généralement difficiles à identifier et à produire pour eux. La première partie du travail tournera autour des sons /ə/, /e/, /ɛ/ ; puis, dans la deuxième partie, on se focalisera sur les sons /ẽ/, /ã/, /õ/. Il s'agit de deux groupes de sons qui posent énormément de difficultés aux apprenants hispanophones lors de l'expression orale et écrite en langue française ; cela est dû au fait que, sauf le phonème /e/, ces sonorités n'existent pas dans la langue espagnole. Par conséquent, l'acquisition de ces sons, la discrimination de ces mêmes sons que l'association phonie-graphie de ces sonorités, constitue pour la plupart des apprenants hispanophones un problème important.

Pour mettre en place ces activités nous avons saisi quelques extraits de *Chêne et Chien* de Raymond Queneau parce que, d'une part il s'agit du seul « roman en vers » de notre corpus, et d'autre part, puisque ces vers sont d'un grand intérêt didactique grâce aux sonorités qui se répètent tout au long de l'ouvrage. Puisque les exercices de

---

<sup>305</sup> Mario Tomé , « L'enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols », Actes du *II Colloque International de Linguistique Française*, Université de Séville, 2-4 novembre, 1995, p.31-p.35.

phonétique paraissent généralement ennuyer les apprenants et parfois aussi les enseignants, l'insertion de poèmes en cours pour travailler les différents sons non seulement complète les activités proposées par les manuels de FLE mais, surtout, motive davantage le groupe-classe en rendant l'assimilation de ce groupe de phonèmes plus dynamique et stimulante.

Voici le poème sur lequel nous nous concentrerons :

*Je naquis au Havre un vingt et un février  
en mil neuf cent et trois.  
Ma mère était mercière et mon père mercier  
ils trépignaient de joie.  
Inexplicablement je connus l'injustice  
et fus mis un matin  
chez une femme avide et bête, une nourrice,  
qui me tendit son sein.  
De cette outre de lait j'ai de la peine à croire  
que j'en tirais festin  
en pressant de ma lèvre une sorte de poire,  
organe féminin (...)<sup>306</sup>.*

Comme il peut être observé, une pluie de sons /ə/, /e/, /ɛ̃/ ainsi que /œ̃/, /ã/, /õ/ baigne les vers de ce poème. Ce fragment a été choisi pour cela, et parce que le ton dominant est très comique. Très fréquemment, les textes sélectionnés pour travailler les aspects phonétiques ont l'air très sérieux ou nostalgiques pour les apprenants ; bien que le but soit d'exploiter les sonorités d'un fragment, il faut prendre en considération d'autres éléments de l'extrait choisi car on suggère de sensibiliser toujours d'abord les apprenants au poème afin de faciliter le travail à suivre. Dans le cas de ce texte, on note sans doute un ton burlesque qui permettra aux élèves de découvrir un type de poésie différente. De même, on prend connaissance d'un récit autobiographique qui s'éloigne du genre autobiographique formel. Ainsi, même si l'objectif de cette partie est de présenter quelques exemples d'exercices créés pour travailler les sons annoncés précédemment, on suggère de mettre en place d'abord un travail plus approfondi sur ce poème. Il est intéressant, par exemple, d'attirer l'attention des apprenants sur le fait que ces vers démarrent de façon originale l'autobiographie en vers de Raymond Queneau, ou encore d'analyser l'humour noir dont l'auteur se sert pour évoquer ses parents.

Concernant les exercices proposés ici, on présentera deux activités divisées en différentes parties : on proposera d'une part des exercices qui envisagent la découverte des sons à travailler, et d'autre part des exercices pour assimiler les sons. On proposera

---

<sup>306</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.31.

diverses écoutes de la séquence et de certains mots afin de mettre en place les exercices. Dans la plupart des cas, ce seront des enregistrements que nous avons fait de la voix de plusieurs groupes de personnes francophones, souvent il s'agira également de notre propre voix, parfois nous nous serviront d'enregistrements trouvés en ligne dans des sites comme <http://www.litteratureaudio.com/>.

#### Exercice 1

Cet exercice tournera autour de différentes écoutes de la séquence<sup>307</sup> ainsi que de certains mots de ces vers présentant les sons à assimiler ici ; le but est d'abord d'aider les apprenants à reconnaître les phonèmes, ensuite de les guider pour qu'ils les réutilisent.

#### A) /ə/, /e/, /ɛ/

D'une part, on se concentrera sur les sons « e », « é », « è » ; cette partie commencera par la première écoute de la séquence, puis, la mise en place d'une discussion sur les impressions des apprenants sur l'enregistrement et en particulier sur les sons dominant : *Quelles sont vos impressions ?*<sup>308</sup>, *Comment prononcez-vous les sons /u/, /i/, /e/, Parmi ces trois phonèmes, lesquels avez-vous entendus le plus fréquemment dans la séquence ?* En dernier lieu, la séquence sera réécoutée en vue de confirmer les réponses précédentes.

Deuxièmement, nous réfléchirons avec nos apprenants sur la manière de prononcer le son « e » en espagnol et en français en se focalisant sur les possibles différences : *Comment prononcez-vous la voyelle « e » dans votre langue ? Et en Français ?*, *Comment prononcez-vous ces sons /ə/, /e/, /ɛ/ ? Quels mots associez-vous à ces sons ? Exemple : « Je », « mère », dé.*

En troisième lieu, on renouvellera l'écoute de la séquence; les élèves auront d'abord à identifier les trois phonèmes de « e » présents dans la séquence ; plus tard, lors de la deuxième écoute, ils noteront sur un tableau le nombre de fois où ils ont entendu ces sons: *Selon vous, est-ce que tous les « e » y sont prononcés de la même manière ?*, *Pourquoi ? Quels différents sons avez-vous entendus ? Observez ce tableau et marquez avec un X le nombre de fois que vous entendrez ces différents sons. S'il vous est possible de relever certains des mots, notez-les.*

---

<sup>307</sup> Il s'agira de l'enregistrement de la lecture du fragment faite par une amie francophone : Christine Girard.

<sup>308</sup> Désormais, tous nos exemples d'interventions en cours seront mis en italique.

/ə/	/e/	/ɛ/
<i>Exemple : X (je)</i>		

De même, on proposera aux élèves d'écouter quelques mots de la séquence qui abritent les trois sons /ə/, /e/, /ɛ/ et on les invitera, d'abord, à reconnaître les différences ou similitudes du son « e » dans ces mots; ensuite, ils devront identifier le son /e/.

- *Maintenant, vous allez écouter certains mots de la séquence, dites si le « e » est prononcé de la même manière ou pas :*

	=	≠/
1. <i>Exemple : février/mercier</i>	<b>X</b>	
2.		
3.		
4.		
5.		

- *Écoutez encore les mots précédents et dites, cette fois-ci, si vous y entendez le son /e/ :*

	/ə/	/e/
1. <i>Exemple : février/mercier</i>		<b>X</b>
2.		
3.		
4.		
5.		

Pour finir, les apprenants écouteront et liront la séquence pour les dernières fois ; alors, ils auront à compléter un tableau avec les différents mots présentant les trois sons /ə/, /e/, /ɛ/

- *Vous allez entendre et lire la séquence 3 fois :  
Quels mots incluriez-vous dans le tableau suivant ?*

/ə/,	/e/	/ɛ̃/
<i>Exemple : mère</i>	<i>février</i>	<i>De</i>

-Lors de la première écoute surlignez en couleur bleue les mots qui ont le son /ə/,

-Pendant la deuxième écoute surlignez en couleur verte le son /e/

-Finalement, surlignez en couleur rouge le son /ɛ̃/

-Remplissez le tableau portant sur les trois sons.

Suivra l'observation des exercices et tableaux faits précédemment en vue de compléter un tableau récapitulatif qui les aidera à mieux comprendre le fonctionnement de ces sons en relation avec leur graphie :

Observez le tableau précédent : Quelle graphie correspond à chaque son ? Exemple : /ɛ̃/ - « è » ; D'après ces observations, à quelles conclusions êtes-vous arrivés ?

Complétez ce tableau pour formuler la possible règle :

<b>Son</b>	<b>Graphie</b>	<b>Exemples :</b>
/ɛ̃/ ouvert	è, ê, ai, ei, e+consonne prononcée	Progrès, mère, anglais, mercredi
/e/ fermé	é, er, ez, et, e+consonne non prononcée	Thé, nez, chercher
/ə/, caduc	e+absence de consonne	Mercredi Le

B) /ɛ̃/, /ã/, /õ/

D'autre part, on proposera diverses activités autour de sons /ɛ̃/, /ã/, /õ/ ; le déroulement à suivre pour mettre en place ces exercices sera similaire aux démarches proposées préalablement.

a) Observez ces sons : /ɛ̃/, /ã/, /õ/

- D'après vous, comment sont-ils prononcés ?

- *Observez et écoutez ces trois paires de mots de la séquence:*

*vingt – cent – mon*

*matin – ange- démons*

*féminin – parents – boutons*

*-À votre avis, sont-ils prononcés de la même manière ?*

*-Quels mots correspondent aux sons /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ ?*

*-Quels autres exemples pouvez-vous donner ?*

*b) Écoutez de nouveau la séquence mais cette fois concentrez-vous sur les sons précédents et complétez le tableau avec les mots qui à votre avis correspondent aux phonèmes /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/:*

/ɛ̃/	/ɑ̃/	/ɔ̃/

- *Quelles graphies correspondent à chaque son ?*

*c) À partir des observations faites dans l'exercice précédent, remplissez ce tableau afin de formuler la règle possible :*

<b>Son</b>	<b>Graphie</b>	<b>Exemple</b>
/ɛ̃/	<i>in, ain, ein</i>	<i>fin, bain,</i>
/ɑ̃/	<i>en, an, am, ean</i>	<i>en, banc, Jean</i>
/ɔ̃/	<i>on</i>	<i>son, fond, long</i>

## Exercice 2. Assimilation et production

Cet exercice est l'aboutissement de toutes les activités faites jusqu'à présent ; l'objectif ici est de réviser, d'assimiler et de mettre en pratique les différents sons acquis lors du travail suggéré avant. La première partie tournera autour de deux jeux en groupe où les élèves devront d'abord mettre en place une lecture collective, puis, créer des mots en chaîne portant les sons étudiés ; la deuxième partie tournera autour d'un exercice à trous où les apprenants auront à écouter certains vers de Queneau pour repérer les sons correspondant aux graphies « é », « è », « e »/ « en » et « on », puis, compléter les espaces en blanc avec ces graphies.

*a) Lecture en groupe. Divisez la classe en 7 groupes :*

- Vous allez prendre une carte parmi les 6 qu'il y a sur la table : parmi ces cartes, 5 correspondent aux sons étudiés précédemment, alors qu'une autre est vide. Par exemple : Groupe 1 –son / $\tilde{\text{e}}$ /, Groupe 2 son / $\tilde{\text{o}}$ /)

-Chaque groupe lira à voix haute seulement les mots de la séquence qui ont le son de la carte saisie.

-Le groupe qui aura la carte blanche lira les mots qui n'ont pas ces sons.

-La lecture sera faite suivant l'ordre établi par l'enseignant. Par exemple, je montrerai une carte qui indiquera : groupe 1 (le groupe 1 lira tous les mots portant le son de leur carte) ; groupe 2 (le groupe 2 lira tous les mots portant le son de leur carte) ; tous les groupes (chaque groupe lira les mots portant le son de leurs cartes en respectant l'ordre de la séquence afin que la lecture soit logique)

b) *Création en chaîne.* Divisez la classe en deux groupes pour faire deux équipes :

- Chaque équipe dira un mot comprenant l'un des sons étudiés :

-Le deuxième groupe devra ajouter un mot ayant le même son.

-Le groupe contraire à celui qui ne trouvera plus de mots à ajouter aura un point et changera de son.

-L'équipe gagnante sera celle qui aura eu le maximum de points.

Exemple : **Chanson** – **Sondage** – **Melon** – **Carton**

c) *Exercice à trous.* Écoutez cette séquence de Queneau et complétez les espaces en blanc avec les graphies : « é », « è », « e »/ « en » et « on ».

M\_s ch\_rs m\_s b\_s par\_ts,  
 c\_bien j\_vous aimais, p\_sant à  
 votre mort oh c\_bien j\_pleurais,  
 peut-être d\_sirais j\_alors votre  
 d\_c\_s, m\_s ch\_rs m\_s b\_s  
 par\_ts, c\_bien j\_vous aimais. (...)309

En résumé, les exercices proposés ici ont été conçus afin de réviser deux groupes de sons qui généralement présentent plus de difficulté pour les apprenants : d'une part les nasales, puis les « e » du français.

<sup>309</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.36.



## 1.2 Morphologie, Lexicologie et sémantique

Il est essentiel de réfléchir à l'acquisition du lexique depuis le début de l'enseignement-apprentissage de la langue et culture françaises : les mots constituent les *pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours*<sup>310</sup>. Par conséquent, l'apprentissage du lexique est indispensable pour les apprenants puisque c'est grâce à cet outil qu'ils accéderont à la communication. En revanche, dans certains cas, l'enseignement du vocabulaire se fait par de longues listes de mots à apprendre par cœur.

Les activités que nous proposons ici ont comme principal objectif la transmission du vocabulaire à partir de différentes stratégies qui permettront aux apprenants de réfléchir sur le fonctionnement des mots de manière motivante ; nous nous sommes inspirée des mécanismes d'apprentissage et des conseils suggérés par Treville et Duquette<sup>311</sup> ou Julie Marot<sup>312</sup> entre autres.

Les exercices de cette partie ont été élaborés particulièrement en vue de transmettre aux apprenants des stratégies pour faciliter la compréhension et la production de textes ; pour cela, on leur demande d'observer et comprendre la manière dont les mots sont formés en français ainsi que les relations entre ces mots. On proposera tout d'abord des exercices traitant sur la morphologie, ensuite sur les champs sémantiques ; finalement, on fera appel aux champs lexicaux et aux relations d'hyponymie et hyperonymie.

### Exercice 1 : Bruit et Silence

Ce premier exercice tournera autour d'une séquence de Raymond Queneau :

*Le voisin de droite éteint sa tsf,  
le voisin de gauche arrête son phono,  
la voisine d'en haut cesse de glapir.  
la voisine d'en bas ferme son piano  
Les gens ne tirent plus sur la chasse d'eau,  
l'ascenseur ne chahute plus dans sa cage,*

---

<sup>310</sup> Marie-claude Treville et Lise Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996, p.112.

<sup>311</sup> Marie-claude Treville et Lise Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996.

<sup>312</sup> Julie Marot, *L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe*, p.1-p.24 : [www.lecafedufle.fr](http://www.lecafedufle.fr)

*les camions ne tonnent plus sur le pavé,  
dans la rue se tait le claxon des autos,*

*Sur le fleuve la sirène, et dans les gares  
la locomotive, et partout la machine,  
et la rumeur de la ville se dissout.  
Le vent même ne fait plus bruire les arbres.*

*Personne ne crie personne ne parle et rien ne chante,  
ni souffle, ni murmure, ni fracas,  
mais quelque part, il y a tant de bruit,  
tant de hurlements, tant de bavardages, et qu'on  
n'entend pas<sup>313</sup>.*

Les vers de cette séquence recherchent un silence qui n'existe pas, car le silence est absent même loin de la foule dans laquelle nous vivons immergés; il y a des pensées intérieures, des voix criant en nous qui ne se taisent jamais. Cette séquence a été choisie car elle est très enrichissante du point de vue du lexique et, comme nous le verrons ensuite, elle présente une variété de possibilités pour travailler le vocabulaire avec les apprenants. En outre, ces vers expriment bien l'angoisse éprouvée par l'être humain dans la société actuelle, dominée par la pollution acoustique, la vitesse et, surtout, un stress où auquel on aboutit progressivement. Par conséquent, à nos yeux, ce texte offre la possibilité non seulement de se concentrer sur les aspects lexicaux mais surtout, évoque un sentiment avec lequel il est facile de s'identifier et un message qui éventuellement pourrait être interprété comme un appel aux retrouvailles de ce silence introuvable, en particulier en nous ; un silence de paix et d'amour envers soi.

Cet exercice sera organisé en trois parties : premièrement, on se concentrera sur le thème de la séquence choisie ainsi que sur les champs lexicaux, les synonymes et les antonymes de l'extrait évoquant cette thématique ; en second lieu, les activités proposées tourneront autour de la polysémie de certains mots de la séquence, enfin, on réfléchira sur la manière dont quelques mots de l'extrait sont formés.

#### A) Champs lexicaux, synonymes, antonymes

Pour commencer, suite à la lecture de la séquence, les apprenants seront invités à donner leur avis et premières impressions concernant ces vers : *Que vous suggère cette séquence?, Pourquoi ?, Quel est le thème principalement évoqué dans ces vers ?*

---

<sup>313</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.73.

Ensuite, on demandera aux apprenants de relever dans le texte les différents noms de lieux et objets exprimant le bruit (*piano...*) et le silence (*chanter*): *Quels verbes évoquent le bruit dans la séquence ? Et le silence ? Exemple : chanter, éteindre.*

En troisième lieu, les élèves devront réfléchir à l'effet provoqué par la combinaison des mots précédents exprimant des idées contraires ; de même, ils auront à chercher d'autres mots pour construire cet univers de bruit et de silence : *Quels autres univers associez-vous au bruit ? Et au silence ?, Complétez ce tableau avec d'autres noms et verbes que vous connaissez exprimant le bruit et le silence :*

	<b>BRUIT</b>	<b>SILENCE</b>
<b>N</b> <b>oms :</b>	<i>Orage</i> <i>Autoroute</i>	<i>Vide</i> <i>Désert</i>
<b>V</b> <b>erbes :</b>	<i>Claquer la porte</i> <i>Éclater de rire</i>	<i>Dormir</i> <i>S'éloigner</i>

Enfin, les élèves seront invités à écrire quelques phrases évoquant ces univers provoquant les mêmes effets que l'auteur dans la séquence. Exemple : (Silence) *L'orage dort ; (Bruit) Le vide claque la porte.*

## B) Polysémie

Dans cette deuxième partie, on guidera les apprenants en vue de réfléchir sur les mots polysémiques : ce travail démarrera par l'observation de deux phrases qu'on proposera comme exemple aux élèves pour apprécier les deux sens du mot « cage » : Observez ces phrases -*Ouvre la cage et laisse l'oiseau s'envoler ; -Ce matin, un voisin est resté enfermé dans la cage de l'ascenseur.*

- *Quelles différences remarquez-vous dans ces phrases ?*
- *Connaissez-vous d'autres mots qui ont plusieurs sens ? Lesquels ?*

Enfin, les élèves chercheront dans la séquence d'autres mots polysémiques en vue de réfléchir sur le possible double sens de ces mots et compléter un tableau; pour cela, ils se serviront du dictionnaire en cas de besoin -*Quel est le sens de ces mots dans le texte ?, Quels autres sens peuvent avoir ces mots dans d'autres contextes ? Aidez-vous d'un dictionnaire pour compléter ce tableau :*

Mot	Sens dans la séquence	Autre(s) sen(s)	Exemple(s)
Exemple : <i>sirène</i>			

Par ailleurs, on demandera aux élèves de donner leur avis par rapport à l'effet provoqué par le double sens des mots dans la séquence ; ensuite, ils seront invités à construire des phrases ayant un effet comique comme dans la séquence de Queneau.

### C) Formation des mots

Cette dernière partie de l'exercice 1 poursuit l'objectif d'attirer l'attention des apprenants envers la formation des mots. Grâce à cela, les élèves auront plus de facilités pour comprendre des textes et pour s'exprimer ; concrètement, on se concentrera sur la formation des mots à partir de suffixes et de préfixes.

Pour commencer, les élèves seront invités à observer ces trois mots de la séquence : *Hurllement, Bavardage, Dissolution*. Ensuite, on leur posera des questions en vue de réfléchir à la formation de ces mots : *Selon vous, de quelles catégories de mots s'agit-il? Pourquoi ? D'après vous, à partir de quels autres mots ont-ils été formés ? Comment cette formation a eu lieu?*

Plus tard, ils auront à se servir d'un dictionnaire pour confirmer les hypothèses lancées précédemment ; de même, ils feront des recherches en groupe sur l'origine de ces noms et leur formation : *À partir de quels suffixes et/ou préfixes ces mots ont été formés?, Quel est le sens de ces suffixes et/ou préfixes ?*

Troisièmement, en s'aidant du dictionnaire, les élèves proposeront d'autres exemples de mots construits à partir des suffixes et préfixes –ment et –dis (Exemple : *changer-changement ; sauver-sauvetage ; apparition-disparition*).

Pour finir, les apprenants seront invités à observer les différents verbes et noms exprimant l'action dans la séquence (Exemple : *éteint*) et à réfléchir sur la manière dont ces mots peuvent être formés ; cela sera suivi du remplissage d'un tableau qui permettra aux apprenants de réviser et assimiler les façons de former de mots: *Quel est l'infinitif des verbes dans la séquence? Quel est le nom formé à partir de ces verbes ? Aidez-vous d'un dictionnaire pour compléter ce tableau à partir de différents verbes de la séquence :*

<b>Infinitif</b>	<b>Substantif</b>
<i>Arrêter</i>	<i>Arrêt</i>
<i>Chahuter</i>	<i>Chahut</i>


*Que pouvez-vous observer ? Comment ont été formés ces noms ?*

c) Le jeu de l'« armalon »

Afin d'assimiler les apprentissages acquis concernant la formation des mots tout au long de cet exercice à partir de la création, un jeu sera proposé. On proposera le jeu de « l'armalon » : il s'agit d'un jeu inventé par Carré et Debyser<sup>314</sup> qui consiste à scinder 4 mots pour en obtenir de nouveaux mots irréels dont on peut inventer un sens. Par exemple :

*batt-e-rie, mar-i-nier, moul-a-ge, serv-i-ce, Qu'est-ce qu'un battinier ?*

Ainsi, un « armalon » est un mot inventé à partir du début d'un mot et la fin d'un autre (**armoire-pantalon**).

Pour mettre en place ce jeu, après avoir divisé la classe en groupes, on demandera aux apprenants de choisir 10 cartes fabriquées préalablement et présentant différents mots : les apprenants devront relever le radical et le suffixe ou préfixe du nom figurant sur la carte. Ensuite, on expliquera aux élèves les règles pour jouer à « l'armalon » et on leur demandera de créer ainsi de nouveaux mots et d'en inventer des définitions illustrées par des phrases :

*Divisez la classe en groupes : Choisissez 10 cartes parmi celles-ci ; relevez le radical et le suffixe du substantif de la carte ; combinez les radicaux avec les suffixes appartenant aux autres mots afin d'inventer de nouveaux mots ; inventez une définition et faites des phrases avec ces mots. Exemple : armoire, pantalon -« Arm-alon » : Objet qui sert à découper des oignons. L'armalon s'est cassé, pourrais-tu en acheter un autre ?*

Exercice 2. Descriptions de lieux

Il est très fréquent que les apprenants se bloquent lors de la lecture d'un texte présentant beaucoup de mots inconnus ; généralement, les textes écrits que les manuels

<sup>314</sup>Jean-Marc Caré et Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette FLE, Paris, 1991, p.170.

offrent se limitent à donner un vocabulaire déjà appris ou qui puisse être familier aux élèves. En revanche, si les élèves veulent entreprendre des lectures autres que celles proposées par leurs livres de FLE, ils auront le sentiment de ne rien comprendre, de ne pas avoir le niveau suffisant pour lire, alors, ils se sentiront perdus et démotivés. Par contre, travailler avec les apprenants autour de textes « faciles » signifie les limiter non seulement dans leur apprentissage du français mais aussi dans l'apprentissage, en général, d'autres matières. Même si on s'est habitué dans les dernières années à faciliter la tâche aux élèves, l'idéal est de leur fournir des outils qui les aideront à résoudre les difficultés en cours et surtout, hors du contexte scolaire.

Notre objectif est donc de guider les élèves afin qu'ils puissent s'appropriier des outils nécessaires pour comprendre les textes travaillés en cours ainsi que les lectures qu'ils pourront entreprendre ailleurs. Pour cela, on voudrait leur faire comprendre que les textes sont des dispositifs construits autour d'une organisation interne où les mots entretiennent entre eux des relations de sens ; alors, même si certains mots d'un extrait ne sont pas connus par les élèves, à partir de tous les autres groupes de mots et de l'analyse des relations existantes entre ces mots, l'idée générale du texte pourra être dévoilée et à partir de là, il sera possible de construire le sens principal du même. Grâce à cela, les élèves constateront que la compréhension ainsi que la production d'un texte écrit sont des exercices moins compliqués qu'ils ne le croyaient auparavant. Pour mettre en place ce travail, on proposera tout d'abord des exercices traitant sur les champs lexicaux ; puis, on focalisera sur les relations d'hyponymie qui existent entre les mots d'un texte.

Voici les extraits proposés pour accomplir cette partie :

### **Extrait 1**

*La cousine de mon grand-père –ma grand-tante- chez qui nous habitons, était mère de cette Léonie qui, depuis la mort de son mari, mon oncle Octave, n'avait plus voulu quitter, d'abord Combray, puis à Combray sa maison, puis sa chambre, puis son lit et ne « descendait » plus, toujours couchée dans un état incertain de chagrin, de débilité physique, de maladie, d'idée fixe et de dévotion. Son appartement particulier donnait sur la rue Saint-Jacques qui aboutissait beaucoup plus loin au Grand-Pré (par opposition au Petit-Pré, verdoyant au milieu de la ville, entre trois rues), et qui, unie, grisâtre, avec les trois hautes marches de grès presque devant chaque porte, semblait comme un défilé pratiqué par un tailleur d'images gothiques à même la pierre où il eût plus effectivement que deux chambres, contiguës, restant l'après-midi dans l'une pendant qu'on aéraït l'autre. C'étaient de ces chambres de province qui-de même qu'en certains pays des parties entières de l'air ou de la mer sont illuminées ou parfumées par des myriades de protozoaires que nous ne voyons pas- (...).<sup>315</sup>*

### **Extrait 2**

---

<sup>315</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p. 92-p.93.

*A quelques pas de gazomètres,  
j'appris le grec et le latin,  
le français et la géométrie  
et l'algèbre et le dessin.  
Les classes avaient lieu dans une  
école de commerce dont  
les murs tapissés de vitrines  
exposaient des échantillons.*

*Notre principal professeur  
avait été séminariste ;  
persécuté – persécuteur,  
à ses tics il joignait un vice  
et nous lisait le Dourakine  
par de Ségur, la Rostopchine.(...) <sup>316</sup>*

### **Extraits 3**

*51. Je me souviens des autobus à plate-forme : quand on voulait descendre au prochain arrêt, il fallait appuyer sur une sonnette, mais ni trop près de l'arrêt précédent, ni trop près de l'arrêt en question. <sup>317</sup>*

*111. Je me souviens quand il y avait des petits autobus bleus à tarif unique. <sup>318</sup>*

*115. Je me souviens des troisièmes classes dans les chemins de fer. <sup>319</sup>*

*185. Je me souviens des trous dans les tickets de métro. <sup>320</sup>*

### **Extrait 4**

*17 août*

*Neuf heures du matin, Auchan, à l'ouverture, presque vide. À perte de vue des collines de tomates, de pêches, de raisin –des rayons parallèles, illuminés, de yaourts, fromages, charcuterie. Sensation étrange de beauté. Je suis au bord de l'Éden, premier matin du monde. Et TOUT SE MANGE, ou presque.*

*Au fond, les passages étroits des caisses. Quand on y passe, les choses jetées en vrac dans le caddie paraissent petites, moins belles que dans la profusion de l'hypermarché, pas différentes de celles qu'on achète vite à l'épicerie arabe du coin.*

Comme on peut le constater, dans cet ensemble d'extraits, quatre univers différents sont évoqués : tout d'abord, le narrateur décrit la maison de sa « grand-tante » où les sentiments de chagrin et de nostalgie se mélangent dans ces « chambres de province ». En revanche, le deuxième fragment où Raymond Queneau partage ses souvenirs d'une école de commerce n'est pas empreint de ces émotions ; à la place, on respire un ton burlesque dans la caricature de la salle des cours, les matières et l'enseignant dans la mémoire de l'auteur. En troisième lieu, Georges Perec plonge dans les transports en public de sa jeunesse en mettant en relief des détails comme les « trous dans les tickets de métro » ainsi que quelques caractéristiques comme les couleurs des « petits autobus bleus ». Enfin, c'est le micro-univers de la grande surface Auchan

<sup>316</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p. 50.

<sup>317</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p. 24.

<sup>318</sup> *Ibid.*, p.37.

<sup>319</sup> *Ibid.*, p.38.

<sup>320</sup> *Ibid.*, p.52.

auquel rend hommage Annie Ernaux ; même si aller faire les courses a l'air d'être une banalité, il s'agit d'une activité de la vie quotidienne qui en réalité cache un monde sensoriel immense.

D'autre part, on peut observer que la base des quatre textes est construite sur un vocabulaire essentiel, compréhensible même à des niveaux débutants. Ces extraits ont été choisis car non seulement ils captent et expriment parfaitement de nombreux détails et sentiments dominant dans ces univers, mais encore, grâce à ces fragments, on peut constater que produire des textes n'est pas en réalité si difficile qu'on puisse l'imaginer : comme il sera transmis à partir des deux groupes d'exercices proposés ensuite, à partir des relations qui existent entre les mots comme les champs lexicaux et l'hyponymie, on peut créer le dispositif d'un récit.

#### A) Champs lexicaux de la vie quotidienne

En premier lieu, afin d'aider les apprenants à développer des stratégies de compréhension, on proposera un exercice dont le principal objectif est de relever les champs lexicaux de 4 extraits permettant de construire le sens général de ces textes. Ainsi, les apprenants s'apercevront que malgré la difficulté apparente de tout texte, il y a derrière les lignes un groupe de mots renvoyant au thème principal de l'extrait où les apprenants trouveront sûrement des pistes pour accéder à l'idée générale du texte.

Tout d'abord, suite à la lecture des quatre extraits, les apprenants seront invités à révéler en groupe le thème de chaque texte ; puis, on leur demandera d'identifier les mots leur ayant permis de découvrir l'idée de chaque extrait et de les noter dans un tableau : *Quels univers évoquent-ils ? , Relevez les mots qui vous ont permis de dévoiler la thématique de ces textes ? Complétez ce tableau :*

	<i>Noms</i>	<i>Adjectifs</i>	<i>Verbes</i>
<b>EXTRAIT 1</b> : <i>Exemple - maison</i>	« chambre »	« illuminées »	« couchée »
<b>EXTRAIT 2</b> :			
<b>EXTRAIT 3</b> :			
<b>EXTRAIT 4</b> :			

Enfin, les apprenants auront à ajouter d'autres mots à la liste précédente.

#### B) Relations d'hyponymie

La découverte des relations d'hyponymie et d'hyponymie existantes entre les mots qui construisent un texte offrira la possibilité aux apprenants de comprendre que



tout discours oral mais surtout écrit est composé de différents groupes de mots entreprenant des relations pouvant être illustrées dans un schéma ; cela veut dire qu'en dévoilant ces groupes de mots et leurs liens, les élèves seront capable d'accéder à la thématique générale du texte d'en comprendre le sens même. Ils pourront s'aider du dictionnaire.

Le but de cet exercice est d'amener les apprenants à découvrir les rapports entre les mots qui composent les extraits précédents; puis qu'ils mettent en pratique cet outil au moment de faire face à d'autres textes dont le vocabulaire n'est pas très familier pour eux, ainsi que pour produire des textes écrits. Pour élaborer ce travail, les apprenants se concentreront en particulier sur l'extrait n°1 de Proust et les extraits n°3 de Perec.

Pour commencer, suite à la relecture du premier extrait présenté précédemment, les élèves seront invités à lire les définitions de ces mots liés avec ce texte <sup>321</sup>:

*Chambre : pièce d'une habitation où l'on couche.*

*Maison : bâtiment construit pour servir d'habitation aux personnes.*

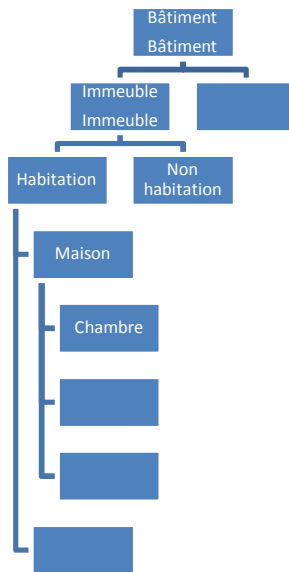
*Habitation : immeuble où l'on demeure.*

*Immeuble : bâtiment d'une certaine importance, en particulier bâtiment divisé en appartements pour particuliers ou aménagé à usage de bureau.*

Ensuite, on discutera sur les définitions précédentes en réfléchissant sur les caractéristiques communes de ces lieux évoqués (bâtiments) ; ensuite, les apprenants observeront le schéma suivant et donneront leur avis par rapport aux relations entre les mots:

---

<sup>321</sup> Définitions tirées du dictionnaire en ligne: [www.lexicologos.com](http://www.lexicologos.com)



*Que remarquez-vous dans le schéma précédent?, Quels autres bâtiments/immeubles d'habitation et non habitation/ pièces connaissez-vous ? ,*

Pour finir, les apprenants s'aideront d'un dictionnaire pour compléter le schéma précédent avec d'autres mots de la même nature (bâtiments- église...).

D'autre part, on relira les extraits n° 3 de Perec et suite à l'observation de 4 mots liés au texte, les apprenants devront réfléchir à nouveau autour de ce que ces définitions présentent en commun (*Qu'est-ce que ces définitions ont en commun ?, Cherchez sur le dictionnaire la définition de véhicule, Quels sont les différents types de véhicules?*)<sup>322</sup> :

*Autobus : Grand véhicule automobile de transport en commun urbain et suburbain*

*Chemin de fer : Moyen de transport dont les véhicules roulent sur une voie ferrée constituée de rails.*

*Ticket : Billet donnant droit à l'admission dans un véhicule de transport publique à l'entrée dans un établissement.*

*Arrêt : Station, endroit où s'arrête un véhicule de transport en commun.*

Cela aboutira à l'élaboration d'un nouvel organigramme pour illustrer ces mots et d'autres trouvés dans le dictionnaire appartenant au même genre (véhicules).

### 1.3. Syntaxe

Depuis l'apparition des premières méthodes dites «communicatives», les tableaux structuraux de grammaire ainsi que les exercices de substitution, de transformation ou

<sup>322</sup> Ibid.

les dialogues à répéter et à jouer tendent à disparaître. La grammaire continue à être présente sous d'autres formes d'activités « communicatives » ; en revanche, le rôle que les méthodologies de nos jours attribuent à cette composante essentielle de la langue reste très secondaire. En effet, il est certain qu'on n'est pas obligé de dominer tous les aspects grammaticaux de la langue française pour pouvoir s'exprimer bien et se faire comprendre dans les pays francophones. Néanmoins, le mot grammaire renvoie au fonctionnement de la langue, et par conséquent, si on cherche à transmettre ou à déchiffrer un message en français de façon correcte, il est alors indispensable de maîtriser la compétence grammaticale. Pour cela, il ne suffit pas de communiquer ; même si les tableaux de grammaire ou les exercices traditionnels pour assimiler cette composante semblent hors mode, ce sont les seuls vrais outils pour acquérir les différentes notions de grammaire de la langue française. C'est pour cette raison qu'on a décidé d'élaborer les exercices que nous proposerons ensuite. L'objectif principal sera de proposer différentes activités pour travailler deux notions qui présentent une difficulté majeure pour le public hispanophone : la cooccurrence de certains verbes en français, la formation du passé composé, les accords du passé composé et le choix du passé composé ou de l'imparfait.

Pour commencer, à partir des quatre titres de notre corpus d'ouvrages, on se concentrera sur la structure de la phrase en français, la catégorie et l'ordre des différents mots qui constituent une phrase ; deuxièmement, les apprenants seront invités à réfléchir sur la bivalence du verbe *se souvenir* autour de plusieurs extraits de *Je me souviens* ; en dernier lieu, on utilisera quelques textes de *Je me souviens* pour offrir des activités pour comprendre la formation du participe passé et l'accord des participes.

Les différents exercices se dérouleront en général en trois parties : il y aura d'abord une phase d'observation des textes à travailler qui aboutira à une conceptualisation où les apprenants tireront des conclusions sur le fonctionnement de la langue ; puis, en vue de tester les connaissances acquises et les assimiler, les apprenants seront invités normalement à faire des exercices à trous pour mettre en pratique leurs connaissances.

### Exercice 1. Structure de la phrase

Au fur et à mesure que les apprenants de français découvrent de nouvelles notions de grammaire, ordonner les mots dans la phrase devient une tâche de plus en plus difficile pour eux. Dans les dernières années, on s'est spécialement concentré sur

l'enseignement-apprentissage des compétences orales ; c'est à dire, que surtout auprès de niveaux débutants, l'objectif mis en priorité en cours est le fait d'aider les apprenants à se faire comprendre et à comprendre en langue française, en mettant dans un arrière-plan la qualité du message transmis. Alors, étant donné que de nos jours le plus important en cours est de communiquer de manière spontanée, on souligne de moins en moins l'importance des connaissances grammaticales pour une expression correcte. Évidemment, c'est très positif que les élèves perdent la peur de parler en français même si leur niveau n'est pas très élevé et qu'ils soient capables de se débrouiller oralement dans un pays francophone ; cependant, le rôle de l'enseignant est de transmettre aux élèves un bon fonctionnement de la langue puisque, même s'ils se feront comprendre en disant : « Pierre, moi s'appeler », il est essentiel d'arriver à respecter un ordre et des règles de la langue française, non seulement pour assurer une communication plus correcte mais surtout pour que les apprenants se sentent encore plus rassurés.

Le but de ce premier exercice est d'aider les apprenants à acquérir quelques notions de base concernant la catégorie et l'ordre des mots dans une phrase simple en français. Tout d'abord, on travaillera autour des quatre titres de notre corpus d'ouvrages : *À la recherche du temps perdu*, *Chêne et chien*, *Je me souviens*, *La vie extérieure* ; en second lieu, on proposera des activités autour des extraits suivants :

#### **Extraits :**

33. *Je me souviens des foulards en soie de parachute*<sup>323</sup>.

35. *Je me souviens du match Cerdan-Dauthuille*.<sup>324</sup>

44. *Je me souviens de l'émission de Jean Lec : Le Grenier de Montmartre*<sup>325</sup>.

84. *Je me souviens que Michel Butor est né à Mons-en-Baroeu*.<sup>326</sup>

113. *Je me souviens d'un apéritif qui s'appelait « le Bonal »*<sup>327</sup>

149. *Je me souviens de Charles Rigoulot*<sup>328</sup>.

174. *Je me souviens de Mai 68*<sup>329</sup>.

202. *Je me souviens de la mode des cravates en soie tricotée*<sup>330</sup>.

264. *Je me souviens d'une danse qui s'appelait la Raspa*<sup>331</sup>.

Nous avons décidé de proposer des exercices syntactiques autour des titres des romans ainsi qu'à partir de ces fragments de Georges Perec car selon nous, ces phrases de ces textes permettent d'observer clairement certaines normes d'ordre

<sup>323</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p. 20.

<sup>324</sup> *Ibid.*, p.21.

<sup>325</sup> *Ibid.*, p.23.

<sup>326</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>327</sup> *Ibid.*, p.37.

<sup>328</sup> *Ibid.*, p.45.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p.50.

<sup>330</sup> *Ibid.*, p.56.

<sup>331</sup> *Ibid.*, p.70.

auxquelles les mots doivent répondre en français. L'objectif des activités qu'on présentera ensuite est guider les apprenants afin qu'ils éveillent la capacité d'observer la manière dont les mots se succèdent dans une phrase en français. De cette manière, les élèves prendront conscience de l'importance de ces lois et ils essaieront de se concentrer davantage en vue de produire des énoncés corrects.

#### A) L'ordre de la phrase

Nous partirons de la lecture et de l'observation des quatre titres composant notre corpus : les apprenants auront à réfléchir à la catégorie des mots qui forment chaque titre pour ensuite compléter des tableaux avec l'information correcte : *Observez les titres de ces ouvrages ; par quels types de mots sont-ils formés ? Complétez ces tableaux pour donner vos réponses :*

<i>À</i>	<i>la</i>	<i>recherche</i>	<i>du</i>	<i>temps</i>	<i>perdu</i>
<b>préposition</b>	<i>article</i>				

<i>Chêne</i>	<i>et</i>	<i>Chien</i>

<i>Je</i>	<i>me</i>	<i>Souviens</i>

<i>La</i>	<i>vie</i>	<i>Extérieure</i>

Troisièmement, après avoir corrigé le tableau et avoir révisé les différentes catégories des mots, les élèves seront invités à chercher d'autres mots de la même catégorie pour proposer de nouveaux titres ; cela les aidera pour mieux assimiler d'une part la cooccurrence de certains mots en français, d'autre part, l'ordre que ces mots doivent respecter dans la phrase : *Quels autres mots pourraient remplacer ceux qui forment les titres ? Ajoutez-les dans le tableau. Exemple :*

<i>À</i>	<i>la</i>	<i>recherche</i>	<i>du</i>	<i>temps</i>	<i>perdu</i>
<b>Article contractés</b>					
<b>Au</b>		<b>collège</b>			
<b>A l'</b>		<b>épicerie</b>			
<b>Aux</b>		<b>États Unis</b>			

Enfin, pour que les apprenants assimilent de manière dynamique les connaissances révisées ici, on mettra en place un jeu inspiré de *Le Cadavre exquis* surréaliste : pour commencer, les élèves formeront des groupes auxquels nous distribuerons différentes tâches : certains élèves chercheront des informations sur Le cadavre exquis, d'autres sur le mouvement surréaliste et quelques autres apprenants donneront des exemples de romans ou des dessins élaborés par les surréalistes.

Après avoir mis en commun les données trouvées, on observera à nouveau les titres de notre ouvrage et à partir de là, des groupes seront organisés en fonction du nombre d'éléments qui composent chaque titre ; par exemple : *À la recherche du temps perdu* est composé de cinq catégories de mots. Alors, les apprenants se diviseront en cinq groupes : chaque groupe sera chargé de noter sur une carte d'autres types de mots de la même catégorie que celui qui leur a été donné (**Groupe 1 - À la**-préposition +article *versus* contractés). Puis, on mettra les groupes de cartes sur le recto et un élève choisira au hasard une carte de chaque groupe (donc, de chaque catégorie) et notera sur le tableau le résultat obtenu ; par exemple : *Au poulet de la maison disparue*. Au cas où il y aurait des erreurs, les élèves devraient corriger les phrases. On continuera ainsi avec le reste des titres.

#### B) Bivalence des verbes suivis par *de*

Tout au long de notre expérience en cours de FLE, nous avons remarqué que les apprenants présentent des difficultés pour retenir les valences de certains verbes, concrètement, les verbes qui sont précédés de la préposition « à » ainsi que ceux qui sont accompagnés de la préposition « de » ; cela pose des problèmes, surtout au moment de remplacer les prépositions et de choisir l'article contracté correspondant. Même si on a remarqué que cette notion de grammaire n'est pas très présente dans les manuels de FLE pour débutants, on considère qu'il est indispensable de transmettre aux élèves ces connaissances depuis le premier moment afin qu'ils n'acquièrent pas de mauvais automatismes linguistiques.

Dans cette deuxième partie de l'exercice 1, on proposera aux apprenants de travailler sur la valence des verbes suivis de la préposition « de » ; pour cela, on se servira de plusieurs extraits de *Je me souviens* de Georges Perec. Le travail partira de l'observation du titre : les élèves réfléchiront aux éléments qui peuvent suivre ce verbe

et donner des exemples. De même, on demandera aux apprenants de chercher d'autres verbes fonctionnant de la même manière (avoir besoin de, rêver de...).

Deuxièmement, on invitera les apprenants à confirmer les réponses précédentes à partir de la lecture des extraits de Perec ; puis, on leur demandera de compléter le tableau suivant en vue de les aider à conceptualiser les observations faites :

<i>Je me souviens</i>	<i>du match Cerdan-Dau</i>
	<i>De la</i>
	<i>De l'</i>
	<i>Des</i>
	<i>De</i>
	<i>D'un</i>
	<i>D'une</i>
	<i>Que</i>

En troisième lieu, après avoir partagé les conclusions tirées du tableau précédent, afin de mettre en pratique les connaissances acquises, on présentera aux apprenants différentes photographies de Robert Doisneau les inspirant pour produire des phrases en réutilisant les structures du verbe se souvenir.

*En vous inspirant de ces images, donnez d'autres exemples avec les structures précédentes : Par exemple – Je me souviens que j'allais toujours dans un bar à Saint Germain des Près.*



332



333



334



335

<sup>332</sup> Robert Doisneau, *Georges Brassens métro Glacière*, Paris, 1953.

<sup>333</sup> Robert Doisneau, *Les coiffeuses au soleil*, Paris, 1966.

<sup>334</sup> Robert Doisneau, "Le Tabou" *St Germain des Près*, Paris, 1947.,

## Exercice 2 : Parlons du passé

Étant donné que le passé composé se forme en langue espagnole à partir d'un seul auxiliaire (avoir) et que le passé simple est très utilisé dans cette langue, les apprenants hispanophones présentent généralement des difficultés au moment d'assimiler la notion grammaticale de passé : d'abord, il ne leur est pas facile d'apprendre la formation du passé composé en français et il n'est pas simple pour eux d'assimiler l'usage de ce temps en français. Ainsi, même s'il s'agit de deux langues assez proches, le passage de l'espagnol au français quand on parle du passé est une tâche qui requiert des efforts de la part des élèves hispanophones. C'est pourquoi on considère qu'il est indispensable de proposer aux apprenants un large éventail d'exercices en plus de ceux suggérés par le manuel de FLE, afin d'aider les élèves à bien assimiler les temps permettant de se référer à « hier ». À nos yeux, même si dans la plupart des manuels de FLE les notions de grammaire pour parler du passé arrivent plus ou moins en milieu d'année, il est indispensable de transmettre aux apprenants ces connaissances depuis le début, car normalement, on a besoin de parler du passé très rapidement.

Dans le récit autobiographique et en particulier dans les ouvrages de notre corpus, il est très facile de trouver des extraits évoquant des souvenirs au passé ; plus concrètement, *Je me souviens* de Perec offre la possibilité de travailler simplement la notion du passé puisqu'il exprime toujours ses souvenirs à travers des phrases courtes. Il est donc intéressant de se concentrer sur cet ouvrage au moment de transmettre ou de réviser le passé composé en français.

Les diverses activités que nous proposons ici, peuvent être réalisées dans leur ensemble avec des niveaux plus avancés ou de manière progressive avec de groupes d'apprenants de niveau débutant. Les démarches suivies pour exploiter ces extraits ont répondu au schéma que nous suivons généralement : premièrement, les apprenants ont lu les extraits pour ensuite réfléchir sur le fonctionnement de la langue, dans ce cas-là sur le passé composé en français ; ainsi, les élèves ont conceptualisé les normes linguistiques du passé composé, et nous les avons aidé à formuler et réviser les normes à apprendre pour bien s'exprimer au passé composé grâce à une grille pour mettre en

---

<sup>335</sup>Robert Doisneau, *La gargouille de Notre Dame de Paris*, Paris, 1949.



ordre les connaissances acquises. Enfin, suite aux exercices de compréhension et d'assimilation, les élèves ont mis en pratique les acquis avec un exercice de production créative, en décrivant un souvenir en s'inspirant de photographies de leur choix.

Voici les extraits sur lesquels nous nous sommes concentrés, suivi de différents exercices suggérés :

14. *Je me souviens du pain jaune qu'il y a eu pendant quelque temps après la guerre*<sup>336</sup>.  
22. *Je me souviens qu'un jour mon cousin Henri a visité une manufacture de cigarettes et qu'il en a rapporté une cigarette longue comme cinq cigarettes*<sup>337</sup>.  
24. *Je me souviens que le premier microsillon que j'ai écouté était le Concerto pour hautbois et orchestre de Cimarosa*<sup>338</sup>.  
31. *Je me souviens que l'une des premières fois que je suis allé au théâtre ma cousine s'est trompée de salle –confondant l'Odéon et la Salle Richelieu- et qu'au lieu d'une tragédie classique, j'ai vu l'Inconnue d'Arras d'Armand Salacrou*<sup>339</sup>.  
84. *Je me souviens que Michel Butor est né à Mons-en-Barœul*<sup>340</sup>.  
89. *Je me souviens que Jean Grémillon est mort le même jour que Gérard Philippe*.  
123. *Je me souviens que la violoniste Ginette Neveu est morte dans le même avion que Marcel Cerdan*<sup>341</sup>.  
126. *Je me souviens quand l'Express est devenu un quotidien*<sup>342</sup>.  
161. *Je me souviens que Claudia Cardinale est née à Tunis (ou en tout cas en Tunisie)*<sup>343</sup>.  
191. *Je me souviens de la surprise que j'ai éprouvée en apprenant que « cow-boy » voulait dire « garçon vacher »*<sup>344</sup>.  
393. *Je me souviens quand je me suis cassé le bras et que j'ai fait dédicacer le plâtre par toute la classe*<sup>345</sup>.

Pour élaborer ces exercices, nous avons choisi cet ensemble d'extraits de *Je me souviens* de Georges Perec car ils illustrent clairement différentes structures du passé de manière très dynamique et originale : le texte dépeint un pêle-mêle de souvenirs; par conséquent, à partir de l'observation de ces fragments, les apprenants auront l'occasion d'assimiler diverses formes pour parler au passé ainsi que la manière dont les mots de ces phrases du passé sont ordonnés.

Tout d'abord, suite à la lecture des extraits, on demandera aux apprenants de relever le thème des textes et de donner leurs impressions sur la lecture; ensuite, ils devront observer la forme des phrases, identifier le temps grammatical de ces extraits et enfin, ils auront à réfléchir sur la formation du passé composé à partir de plusieurs questions qu'on les posera pour les guider :

---

<sup>336</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, 1978, p.16.

<sup>337</sup> *Ibid.*, p.18.

<sup>338</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>339</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>340</sup> *Ibid.*, p.32.

<sup>341</sup> *Ibid.*, p.39.

<sup>342</sup> *Ibid.*, p.40.

<sup>343</sup> *Ibid.*, p.47.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p.53.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p.97.

- *Qu'est-ce que ces phrases ont en commun ? Dans quel temps grammatical sont-elles écrites?*

*-À partir des observations des extraits, comment pensez-vous que le passé composé est formé ?*

*-Complétez cette règle :*

*En français, le passé composé se construit avec le verbe auxiliaire \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ suivi du participe passé.*

- *Observez les différents participes passés :*

*-À votre avis, de quel verbe sont ils dérivés ?*

*-Complétez le tableau suivant :*

<i>Infinitif</i>	<i>Participe passé</i>
<i>Visiter</i>	
	<i>rapporté</i>
	<i>écouté</i>
<i>Aller</i>	
	<i>s'est trompée</i>
	<i>éprouvée</i>
<i>Se casser</i>	
<i>Avoir</i>	
	<i>vu</i>
<i>Naître</i>	
	<i>mort</i>
<i>Devenir</i>	
	<i>fait</i>

- *Ajoutez une colonne pour indiquer quels participes sont précédés du verbe auxiliaire avoir et quels participes sont formés avec être :*

*-À votre avis, quand est-ce qu'on utilise le verbe avoir et quand le verbe être ?*

*-Servez-vous d'Internet pour confirmer vos hypothèses.*

- *Y a-t-il une différence entre les participes qui se conjuguent avec avoir et ceux qui se conjuguent avec être ? Laquelle ?*

*-Essayez de formuler la règle grammaticale possible.*

*Avec le verbe avoir le participe ne s'accorde jamais ? Observez de nouveau les extraits pour répondre à cette question. Qu'avez-vous remarqué ?*

-Selon vous, dans l'extrait : 191. Je me souviens de la surprise que j'ai éprouvée en apprenant que « cow-boy » voulait dire « garçon vacher » avec quelle partie de la phrase s'accorde le participe ? Pourquoi ?

-Avec cette information, complétez la règle que vous venez de formuler.

Troisièmement, en vue de réviser les connaissances apprises ici, les élèves devront compléter des extraits de *Je me souviens* en conjuguant les verbes entre parenthèses au passé composé :

-Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé composé pour compléter les textes :

I. Je me souviens que Reda Caire \_\_\_\_\_ (passer) en attractions au cinéma de la porte Saint-Cloud<sup>346</sup>.

73. Je me souviens du mal qu'ils \_\_\_\_\_ (avoir) à creuser les fondations du drug-store Saint-Germain<sup>347</sup>.

84. Je me souviens que Michel Butor \_\_\_\_\_ (naître) à Mons-en-Baroeul<sup>348</sup>.

98. Je me souviens que Shirley McLaine \_\_\_\_\_ (faire) ses débuts dans *Mais qui a tué Harry ?* D'Hitchcock<sup>349</sup>.

164. Je me souviens que Carette \_\_\_\_\_ (mourir) parce qu'il portait une chemise en nylon et qu'il s'était endormi en fumant une cigarette<sup>350</sup>.

215. Je me souviens que Jean-Paul Sartre \_\_\_\_\_ (travailler) au scénario du *Freud* de John Huston<sup>351</sup>.

En dernier lieu, on aboutira à la phase de créativité : on présentera aux élèves diverses photographies du livre *Expressions et images*<sup>352</sup> afin qu'ils donnent d'abord leur avis sur les souvenirs que peuvent évoquer ces images; puis, les apprenants réfléchiront sur des photographies ou des documents iconiques leur rappelant de bons moments de leurs vies et ils partageront ces souvenirs avec le groupe-classe. Pour finir, on proposera aux élèves d'aller sur le site web pour qu'ils choisissent en paires quelques images de leur goût et afin qu'ils inventent des souvenirs que pourraient leur suggérer ces documents iconiques:

---

<sup>346</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>347</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>348</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>349</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>350</sup> *Ibid.*, p.48.

<sup>351</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>352</sup> Francis Yaiche, *Photos-Expressions*, Hachette, Paris, 2002.

- À partir du site web : <http://www.pix-populi.fr/photographes/10-plus-grands-photographes-du-siecle.html> cherchez, en paires, des informations sur les photographes présentés:

*-Choisissez-en quelques images.*

*-Puis, en imitant les textes de Perec, écrivez des souvenirs réelles ou fictifs que ces documents iconiques vous inspirent. Utilisez des phrases au passé avec être et avoir. Faites attention aux accords.*

En somme, les exercices que nous avons proposés dans cette partie faciliteront aux apprenants l'acquisition, la révision ainsi que la production de deux aspects grammaticaux de majeure difficulté pour le public hispanophone : la structure de la phrase, et les temps du passé.

#### 1.4 Énonciation et pragmatique

L'univers qui se cache derrière un texte est de plus en plus mis en arrière plan dans l'enseignement-apprentissage de nos jours ; généralement, comme nous l'avons vu dans les parties précédentes de notre travail, les extraits sont utilisés comme simple prétexte pour aider les apprenants à communiquer en langue française. Quelquefois seulement, on prête attention à la forme du texte, très rarement au message qu'il transmet et jamais son contexte. Par conséquent, les textes sont de moins en moins appréciés par les apprenants en cours. Toutefois on peut constater que quand on aide les élèves à découvrir le monde qui se trouve derrière l'extrait, ils montrent plus d'intérêt car ils prennent conscience de la réalité du texte et de l'écrivain qui l'a rédigé. C'est pour cette raison que les activités de cette partie ont été élaborées.

Les exercices proposés ici ont comme objectif d'aider les apprenants à découvrir la dimension pragmatique des textes littéraires et, en particulier, des textes autobiographiques. À travers plusieurs extraits de notre corpus, les élèves prendront conscience du contexte énonciatif qui se cache derrière l'écriture. Tout d'abord, on a élaboré des activités pour prendre contact avec les différents registres de la langue française, ainsi que pour comprendre les raisons qui poussent les écrivains à choisir un registre ou un autre; puis, on se concentrera sur les différentes voix qui se mélangent dans les textes autobiographiques, la manière dont elles s'expriment et les messages que ces divers *je* veulent nous transmettre.

Nous signalons que les exercices proposés dans la première partie sont destinés à des apprenants de tous les niveaux et provenant de tous types de parcours universitaires ; en revanche, les activités présentées dans la dernière partie ont comme principale cible des élèves de niveau plus élevé et spécialisés en Lettres.

### Exercice 1. Registres

Nous avons remarqué lors de nos expériences d'enseignement, que très généralement, même si les apprenants ont un niveau élevé de langue française, ils présentent des difficultés de compréhension face à des situations de la vie quotidienne réelles. C'est-à-dire par exemple, il leur est plus facile de comprendre les exercices d'écoute proposés par les manuels de FLE où on assiste généralement à des dialogues enregistrés par des francophones s'exprimant de façon très correcte et soutenue ; mais quand les élèves sont face à des documents oraux dont la langue appartient à un registre plus familier, il est presque impossible pour les élèves de capter le message transmis. Par conséquent, on considère qu'il est nécessaire d'introduire depuis le début des textes oraux ou écrits présentant une langue moins soutenue car il s'agit de la langue qu'on utilise au quotidien et il est très frustrant pour un apprenant de niveau avancé, de voyager dans un pays francophone et d'avoir le sentiment de ne rien comprendre malgré les nombreuses années d'études en français.

Pour mettre en place cet exercice, nous avons exploité un extrait de *Du côté de chez Swann* et un autre de *Chêne et chien* ; Ils présentent en effet deux registres de langue très différents : l'écriture proustienne offre une langue beaucoup plus soutenue alors que la manière de s'exprimer de Queneau a des effets très caricaturesques ; alors, à notre avis, il est très enrichissant de contraster ces deux types d'écritures.

Voici les extraits sur lesquels nous allons travailler :

#### **Extrait 1**

*En rentrant de la messe, nous rencontrons souvent M. Legrandin qui retenu à Paris par sa profession d'ingénieur, ne pouvait, en dehors des grandes vacances, venir à sa propriété de Combray que du samedi soir au lundi matin. C'était un de ces hommes qui, en dehors d'une carrière scientifique où ils ont d'ailleurs brillamment réussi, possèdent une culture toute différente, littéraire, artistique, que leur spécialisation professionnelle n'utilise pas et dont profite leur conversation. Plus lettrés que bien des littérateurs (nous ne savions pas à cette époque que M. Legrandin eût une certaine réputation comme écrivain et nous fûmes très étonnés de voir qu'un musicien célèbre avait composé une mélodie sur des vers de lui), doués de plus de « facilité » que bien des peintres, ils s'imaginent que la vie qu'ils mènent n'est pas celle qui leur aurait convenu et apportent à leurs occupations positives soit une insouciance mêlée de fantaisie, soit une application soutenue et hautaine, méprisante, amère et consciencieuse. Grand, avec une belle tournure, un visage pensif et fin aux longues*

*moustaches blondes, au regard bleu et désenchanté, d'une politesse raffinée, causeur comme nous n'en avons jamais entendu (...)*<sup>353</sup>.

#### **Extrait 2**

*De mon père un ami Lambijou s'appelait.  
De cet ami le fils Lambijou se nommait.  
Mon ami Lambijou détruisait tous mes jouets.  
Il en vint même un jour à me mordre le nez.  
Mais c'était par amour du moins me le dit-il.  
Je pris en aversion ce socrate infantile  
Et lorsqu'une 'tit' fill' tenta de m'embrasser  
D'un chaste et fort soufflet loin de moi la chassai*<sup>354</sup>.

Dans ces deux extraits, deux amis de la famille des narrateurs sont décrits: dans le premier cas il s'agit de Monsieur Legrandin ; dans le deuxième, du fils de Monsieur Lambijou. En revanche, outre la différence du genre littéraire, les deux portraits sont brossés de façon très contrastée : de par la description de ces deux individus, nous associons une personnalité très sérieuse à Monsieur Legrandin alors que le fils de M. Lambijou est représenté de façon très caricaturale. Le registre de langue de Marcel Proust s'oppose à celui de Raymond Queneau, c'est pourquoi nous avons élaboré les exercices de ce chapitre: l'objectif est de comparer les deux récits et réfléchir sur les différences de langage en prenant ainsi conscience de la variété des registres du français, ce qui est essentiel pour l'apprentissage et la pratique de cette langue.

Cet exercice sera divisé en trois parties: tout d'abord, on se concentrera sur les divers types de textes en se concentrant sur la typologie du premier extrait ; ensuite, après avoir lu le deuxième extrait, on réfléchira sur les différences des deux personnages décrits par les textes en révisant les adjectifs permettant de décrire l'aspect physique et la personnalité. En troisième lieu, on approfondira les notions de registres en se focalisant sur le registre familier. Tout cela aboutira, enfin, à une production écrite pour mettre en pratique les connaissances acquises tout au long des différentes démarches proposées.

En premier lieu, on sensibilisera les apprenants aux différents types de textes qui existent : on leur demandera de réfléchir sur les diverses typologies textuelles qu'ils connaissent et d'en donner des exemples. Après avoir mis en commun les réponses, on lira, en second lieu, l'extrait de Proust : les apprenants identifieront le type de texte de cet extrait puis ils devront relever les mots ayant permis de caractériser la typologie du

---

<sup>353</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992. p. 111.

<sup>354</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.38.

texte. Afin d'ordonner les éléments relevés, les élèves auront, ensuite à remplir le tableau suivant :

Type d'information donnée	Formation	Profession		
Mots utilisés pour décrire (Catégories de ces mots)			<i>Au regard bleu</i> (Prép+nom+Adj)	<i>d'une politesse raffinée</i>
D'autres mots que vous connaissez		Maçon		

En second lieu, suite à la lecture de l'extrait n°2, les apprenants auront à réfléchir sur le personnage que le narrateur décrit dans le texte ; on insistera en particulier sur la comparaison du personnage évoqué dans ce deuxième extrait et celui décrit précédemment : *Selon les descriptions de l'auteur, quelles différences trouvez-vous entre Lambijou et M. Legrandin ? Pourquoi ?*

Après, nous fournirons une liste d'adjectifs aux élèves : ils devront réfléchir sur le sens de ces mots pour ensuite choisir les adjectifs qui, selon eux, décrivent davantage les personnages présentés dans les deux extraits - *Observez les adjectifs suivants :*

*Timide, extroverti, poli, stressé, agressif, impulsif, réservé, détendu, fragile, audacieux, malin, sympathique, fiable, intelligent, calme, sage.*

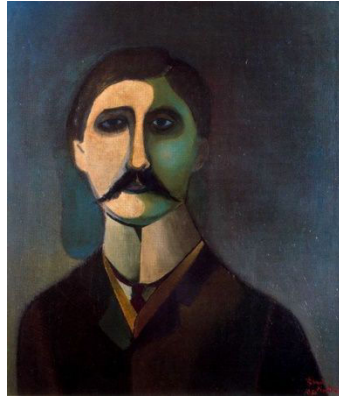
*-Connaissez-vous leur sens ? Expliquez leur sens avec vos propres mots et donnez des exemples.*

*-Parmi ces adjectifs, est-ce qu'il y a des synonymes ou des contraires ? Lesquels ? Cherchez d'autres adjectifs synonymes ou contraires à ceux-ci.*

*-Parmi ces adjectifs, lesquels choisiriez-vous pour décrire Lambijou et M. Legrandin ? Pourquoi ?*

Troisièmement, on guidera les apprenants afin qu'ils se concentrent sur les différences de registres de chaque texte : pour commencer, on se servira d'un portrait et d'une caricature de Proust pour que les apprenants associent le ton de ces images à celui des deux extraits: *D'après vous, quelles différences existent entre la forme des deux textes précédents ? Quelles sont vos impressions ? Pourquoi ?*

- *Parmi ces deux images, laquelle associeriez-vous à chaque extrait ? Pourquoi ?*



355



356

- *Quels adjectifs utiliseriez-vous pour décrire ces textes ?*
- *Parmi ces adjectifs, lesquels associeriez-vous au premier ou deuxième texte ?*  
*Comique, sérieux, familier, soutenu, oral, écrit...*
- *Quels mots vous ont permis de donner vos réponses ?*
- *Complétez ce tableau :*

<i>Texte 1</i>	<i>Texte 2</i>
<i>Sérieux,</i>	
<i>Exemple : langue plus formelle, phrases plus longues</i>	

Ensuite, à partir d'un tableau proposé aux apprenants, ils découvriront les caractéristiques que chaque niveau de langue présente en général ; cela les aidera à identifier plus clairement le registre de langue de chaque extrait ainsi que les traits associés à ce niveau linguistique. On s'arrêtera en particulier sur la fusion des registres qui caractérise le type d'écriture de Queneau. Voici les divers exercices proposés :

- *Observez ce tableau :*

	<b>Niveau soutenu</b>	<b>Standard</b>	<b>Familier</b>
<b>Vocabulaire</b>	Vocabulaire riche, recherché, voire rare	Vocabulaire usuel, absence de termes recherchés ou spécialisés	Vocabulaire de la vie quotidienne, termes familiers, parfois argotiques.
<b>Grammaire</b>	Les règles sont respectées, les constructions sont complexes et la concordance des temps est respectée.	Les règles de la grammaire sont respectées, utilisation des temps simples de l'indicatif, passé composé, plus-que-parfait, subjonctif présent.	Ruptures de constructions, répétitions, ellipses, suppression du <i>ne</i> dans la négation.

<sup>355</sup> Richard Lindner, *Marcel Proust*, 1950.

<sup>356</sup> Laurent Blachier, *Marcel Proust* : <http://www.laurentblachier.com> .



<b>Figures de Style</b>	Figures de style, recherches d'effets.	Ton neutre, effets de style limités.	Hyperboles, périphrases, expressions toutes faites.

- *Quelles sont les différences principales entre la langue familière et la langue soutenue ? Donnez des exemples*

*c) À votre avis, quel est le registre de chaque extrait?*

- *Lisez les textes à nouveau :*

*-Relevez les caractéristiques qui vous permettent de répondre et remplissez le tableau suivant :*

<i>Texte 1</i>		<i>Texte 2</i>	
<i>Langue Familière</i>	<i>Langue soutenue</i>	<i>Langue familière</i>	<i>Langue soutenue</i>
<i>Exemples :</i>			

- *Quelles sont les principales différences que vous avez pu remarquer entre le registre de ces deux textes ? Qu'est-ce que cela vous suggère ?*
- *Qu'est-ce que vous pouvez observer sur l'écriture de Raymond Queneau ? Quelles sont vos impressions ?*
- *À votre avis, pourquoi utilise-t-il ces deux registres parallèlement ? Quel est l'effet produit ?*
- *Selon vous, quelle pourrait être l'intention de ces deux auteurs au moment de choisir ces registres ?*

De même, on fournira une liste de mots utilisés fréquemment en français afin que les apprenants mettent en ordre les trois niveaux de langue de ces mots :

- *Observez ces mots et expressions :*

*Une femme, une nana, un enfant, un gosse, l'argent, le fric, les vêtements, les fringues, la voiture, la bagnole, le travail, le boulot, les policiers, les flics, les amis, les potes, une cigarette, une clope, être laid, Être moche, être fatigué, être crevé, être bien, être chouette, être avare, être radin.*

- *D'après vous, quels mots ou expressions appartiennent au niveau soutenu, standard ou familier ?*

- Aidez-vous d'un dictionnaire pour donner votre réponse et complétez le tableau :

<i>Soutenu</i>	<i>Standard</i>	<i>Familier</i>
	<i>Un homme</i>	<i>Un mec</i>

Pour finir, de façon à ce que les élèves assimilent les connaissances découvertes tout au long de ces exercices, on leur demandera de relire à nouveau les deux extraits ; puis, de réécrire la description du portrait de Monsieur Legrandin sous un registre plus familier :

- Relisez à nouveau le portrait de Monsieur Legrandin :

-Grâce aux acquis des exercices précédents, et en vous inspirant de la description de Raymond Queneau, réécrivez le texte sous un registre familier. Servez-vous du dictionnaire en ligne <http://www.languefrancaise.net/bob/detail.php>. Exemple : ...Monsieur Legrandin qui retenu à Paris par sa profession d'ingénieur...- Un mec qui s'appelait Legrandin avait un boulot d'ingénieur...

D'une autre part, pour éveiller la curiosité des apprenants envers Raymond Queneau et la richesse des registres de langues utilisées dans son écriture, on les invitera à découvrir le roman *Zazie dans le métro*<sup>357</sup> où l'auteur est allé encore plus loin en ce qui concerne les niveaux de langue.

## Exercice 2. Polyphonie et transmission autobiographique

Derrière tout texte il y a un dispositif énonciatif : une personne qui s'adresse à une autre afin de transmettre un message ; c'est le cas aussi pour les textes autobiographiques car même si, en apparence, le seul objectif poursuivi est la remémoration de souvenirs, le retour au passé est généralement fait pour prendre du recul et en tirer des leçons. Il n'est pas possible pour la personne qui écrit de revenir en arrière ; cependant, il y a toujours ce désir de partager les leçons avec d'autres personnes qui pourraient peut-être améliorer leur vie de tous les jours grâce aux conseils reçus. Par conséquent, il est très important d'aider les apprenants à découvrir ce monde généralement oublié par les manuels de FLE pour qu'ils soient d'une part plus motivés, en prenant conscience du fait que derrière les lignes travaillées il y a un univers qui

<sup>357</sup> Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, Gallimard, Paris, 1959.

attend d'être conquis; d'autre part, car en navigant au delà des mots, en apprenant qu'il ne s'agit pas simplement d'une succession de mots mais d'une leçon à comprendre, les élèves auront la possibilité d'être plus attentifs dans leurs vies afin de profiter davantage du temps et d'apprécier les petites grandes beautés de chaque jour.

### **Extrait 1**

*C'est ainsi que, pendant longtemps, quand, réveillé la nuit, je me ressouvenais de Combray, je n'en revis jamais que cette sorte de pan lumineux, découpé au milieu d'indistinctes ténèbres, pareil à ceux que l'embrasement d'un feu de Bengale ou quelque projection électrique éclairent et sectionnent dans un édifice dont les autres parties restent plongées dans la nuit : à la base assez large, le petit salon, la salle à manger, l'amorce de l'allée obscure par où arriverait M. Swann, l'auteur inconscient de mes tristesses, le vestibule où je m'acheminai vers la première marche de l'escalier, si cruel à monter, qui constituait à lui seul le tronc fort étroit de cette pyramide irrégulière ; et, au faite, ma chambre à coucher avec le petit couloir à porte vitrée pour l'entrée de maman ; en un mot, toujours vu à la même heure, isolé de tout ce qu'il pouvait y avoir autour, se détachant seul sur l'obscurité, le décor strictement nécessaire (comme celui qu'on voit indiqué en tête des vieilles pièces pour les représentations en province), au drame de mon déshabillage ; comme si Combray n'avait consisté qu'en deux étages reliés par un mince escalier, et comme s'il n'y avait jamais été que sept heures du soir. À vrai dire, j'aurais pu répondre à qui m'eût interrogé que Combray comprenait encore autre chose et existait à d'autres heures. Mais comme ce que je m'en serais rappelé m'eût été fourni seulement par la mémoire volontaire, la mémoire de l'intelligence, et comme les renseignements qu'elle donne sur le passé ne conservent rien de lui, je n'aurais jamais eu envie de songer à ce reste de Combray. Tout cela était en réalité mort pour moi. (...)<sup>358</sup>*

*Mort à jamais ? C'était possible.*

*Il y a beaucoup de hasard en tout ceci, et un second hasard, celui de notre mort, souvent ne nous permet pas d'attendre longtemps les faveurs du premier.*

*Je trouve très raisonnable la croyance celtique que les âmes de ceux que nous avons perdus sont captives dans quelque être inférieur, dans une bête, un végétal, une chose inanimée, perdues en effet pour nous jusqu'au jour, qui pour beaucoup ne vient jamais, où nous nous trouvons passer près de l'arbre, entrer en possession de l'objet qui est leur prison. Alors elles tressaillent, nous appellent, et sitôt que nous les avons reconnues, l'enchantement est brisé. Délivrées par nous, elles ont vaincu la mort et reviennent vivre avec nous.*

*Il en est ainsi de notre passé. C'est la peine perdue que nous cherchions à l'évoquer, tous les efforts de notre intelligence sont inutiles. Il est caché hors de son domaine et de sa portée, en quelque objet matériel (en la sensation que nous donnerait cet objet matériel), que nous ne soupçonnons pas. Cet objet, il dépend du hasard que nous le rencontrions avant de mourir, ou que nous ne le rencontrions pas.*

### **Extrait 2**

*12 juillet*

*De jeunes musiciens sont montés à Sartrouville. Ils jouent La foule, Mon amant de Saint Jean, des airs d'avant le RER et les villes nouvelles. Je leur donne dix francs, comme je donne à des silhouettes et des visages de misère. Le même geste pour payer le plaisir ou la compassion.*

*Les chansons transforment la vie en roman. Elles rendent belles et lointaines les choses qu'on a vécues. C'est de cette beauté que vient plus tard la douleur de les entendre.*

---

<sup>358</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p.87-p.88.

*Dans le film de Raymond Depardon sur l'asile de l'île San Clemente, à Venise, on voit un homme affalé sur une table. Il tient un transistor collé à l'oreille et il écoute très fort une chanson. C'est une chanson italienne, elle fait penser à une fête foraine, à un bal en plein air, à l'amour perdu. L'homme écoute et il pleure<sup>359</sup>.*

Dans ces deux extraits, les narrateurs évoquent à la première personne du singulier des souvenirs de leurs passés : alors que le narrateur du premier texte plonge dans son enfance, Annie Ernaux paraît remémorer des histoires d'amour anciennes. Malgré les différences (les différences de longueur, de structures des paragraphes, du style ainsi que du registre.) l'objet de ces deux récits est le même : les lieux de l'hier où la mémoire involontaire nous emmène. Dans le premier cas, c'est le réveil au milieu de la nuit qui amène le narrateur aux drames qu'il vivait quand il était enfant au moment de son coucher ; dans le deuxième extrait, le « je » part de l'écoute de plusieurs chansons pour aboutir en soi même et éprouver de la nostalgie en revivant, peut être, « l'amour perdu ». En somme, même si les scènes ne sont pas du tout analogues, les deux personnes finissent par naviguer involontairement dans les océans de leurs passés. Il est très intéressant, en particulier, d'observer la manière dont les perceptions du monde sensoriel éveillent naturellement la mémoire : dans le premier extrait c'est le sens de la vue du noir qui domine dans la chambre la nuit qui pousse le narrateur à se perdre dans les souvenirs alors que dans le deuxième texte, Annie Ernaux se laisse porter par l'ouïe en écoutant les chansons joués à Sartrouville. Il s'agit dans les deux cas de la mémoire involontaire que Marcel Proust oppose très clairement à la mémoire volontaire ou « la mémoire de l'intelligence ».

Néanmoins, en dépit des similitudes de ces fragments, si on dévoile les voix des auteurs dans les deux récits, on constatera que la vision que ces deux personnes ont du passé paraît s'éloigner : d'une part, à partir du premier paragraphe où l'auteur réfléchit sur les croyances celtiques, on a l'impression qu'il veut retrouver l'essence de son vécu d'hier et ne jamais s'en libérer. Par contre, si on analyse la phrase « C'est de cette beauté que vient plus tard la douleur de les entendre », on peut supposer qu'Annie Ernaux regrette la beauté éprouvée dans sa vie à cause de la douleur que cela provoque en elle quand les souvenirs s'éveillent. Bref, en ce qui concerne la transmission que ces deux auteurs pourraient partager avec le lecteur, on interprète le message de Proust comme une invitation à savourer le moment présent, capter l'essence des choses qui nous plaisent pour les évoquer ensuite involontairement et les revivre de manière éternelle.

---

<sup>359</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p.24.

En revanche, Annie Ernaux paraît prévenir le lecteur de vivre plus superficiellement les moments heureux au lieu de s'y accrocher car ils le feront souffrir plus tard.

D'autre part, il est également intéressant d'analyser la polyphonie qui domine l'extrait proustien ; ainsi, tout au long du texte, on peut percevoir que, derrière le « je » narrateur, se cachent trois voix : l'enfant du passé, l'adulte essayant de prendre du recul face à hier, et l'auteur, qui réfléchit sur les conclusions tirées de ce chemin qui est la vie. C'est surtout grâce aux temps grammaticaux de la narration que ces différentes personnes sont identifiables : le drame de l'enfance auquel le narrateur songe est décrit à l'imparfait ; de surcroît, les mots familiers (« maman ») ainsi que la comparaison de l'escalier à une pyramide (« qui constituait à lui seul le tronc fort étroit de cette pyramide irrégulière... ») et l'utilisation de nombreux adjectifs (ténèbres, obscure, cruel, isolé...) dévoilent clairement comment le narrateur plonge progressivement dans son souvenir au point d'y rester enfermé et de redevenir l'enfant qu'il était. Plus tard, c'est le « je » adulte qui intervient après s'être enfui de la nuit dont il était prisonnier et prend conscience que ce drame du coucher n'est pas aussi grave qu'il le croyait auparavant. Le narrateur assume également que la ville de Combray comprend de nombreuses autres choses que le souvenir du coucher où ses sens l'amènent. Alors, ce sont les temps de l'hypothèse du deuxième type, le conditionnel et le présent dont le narrateur se sert pour percevoir Combray au-delà des limites de la maison de sa tante ; d'ailleurs, il réfléchit sur la mémoire volontaire et le néant que suppose pour lui de penser à Combray de façon rationnelle. Enfin, au dernier paragraphe, on peut constater la participation directe de l'auteur pour rappeler les croyances celtiques à partir de l'utilisation du présent de l'indicatif ; c'est ainsi que l'écrivain en profite, peut-être, pour transmettre un message au lecteur : l'inviter à capter l'essence de chaque moment afin de rendre éternelle la beauté de chaque instant vécu.

En définitive, ces deux extraits ont été choisis afin d'encourager les élèves à approfondir les textes et les analyser dans les divers aspects traités ici. Auprès de groupes de niveau avancé, cela présentera moins de difficulté, mais il faudra proposer des exercices progressifs pour des apprenants débutants.

Nous proposerons ensuite quelques exemples d'exercices pour aider les apprenants à plonger dans ces récits autobiographiques, découvrir les voix et les messages cachés au delà de ces lignes. Ces exercices s'articuleront en trois parties : à partir du premier extrait, on amènera les apprenants à dévoiler l'idée générale du texte,

son contexte et, surtout, les différentes personnes qui se cachent derrière le narrateur ; en outre, on aidera les élèves à réfléchir sur les différents traits qui pourraient être associés aux diverses voix. En second lieu, les élèves construiront l'univers évoqué par le texte en se concentrant sur les différences et similitudes avec l'extrait proustien. On mettra spécialement en relief, l'intention des auteurs au moment d'écrire ces textes ainsi que les possibles leçons à acquérir de la lecture de ces textes. Pour finir, on rappellera les caractéristiques du récit autobiographique à partir de l'observation des titres des ouvrages d'extraits travaillés ici.

En premier lieu, l'objectif sera de faire découvrir aux élèves la polyphonie de l'extrait de Proust et les différentes manières dont chaque voix s'exprime : pour commencer, suite à la lecture de l'extrait de Proust, les apprenants devront relever l'idée générale de l'extrait et partager leurs impressions sur la lecture; puis, on construira le contexte évoqué dans le texte en s'aidant d'un tableau à compléter :

- *Quel est l'idée générale de cet extrait ? Donnez vos impressions.*
- *Faites un résumé de l'extrait : aidez-vous de ce tableau pour construire le scénario de l'histoire, ajoutez-y tous les mots qui vous permettront de dévoiler les informations.*

<i>Qui sont les personnages de l'histoire?</i>	<i>Où se passe l'histoire racontée ?</i>	<i>Quand ?</i>	<i>Qu'est-ce qui se passe ? (Quoi ?)</i>
<b><i>Je M. Swann Maman</i></b>	<b><i>Dans une maison à Combray (le petit salon, la salle à manger, l'amorce de l'allée, la marche de l'escalier, ma chambre à coucher, le petit couloir à porte vitré,</i></b>	<b><i>À sept heures du soir Dans le passé</i></b>	<b><i>Le narrateur a l'air triste (Swann –l'auteur inconscient de mes tristesses ; au drame de mon déshabillage)</i></b>

Ensuite, le but est d'aider les apprenants à découvrir les diverses voix qui apparaissent dans le texte : le *je* narrateur, qui raconte les faits de manière objective ; le *je* adulte qui à travers la distance du temps passé depuis les faits racontés exprime les leçons acquises et, involontairement, se perd dans le *je* protagoniste de ces années de sa vie, un *je* enfant. Pour cela, on posera diverses questions aux élèves afin de les guider pour leur faire comprendre cette association des personnages dans une seule voix et on leur demandera de remplir un tableau :

- Lisez le texte à nouveau :
- D'après vous, quel âge peut avoir le personnage principal de l'histoire ? Pourquoi ?*

-Et le narrateur ? Pourquoi ?

-Pensez-vous qu'il pourrait y avoir une liaison entre le narrateur et le personnage ?  
Pourquoi ?

-À combien de personnes pourrait alors correspondre le je de l'extrait ?

-À votre avis, est-ce que chacun de ces je pourrait avoir une mission ou un rôle ?  
Lequel ? Pourquoi ?

<i>Je enfant</i>	<i>Je adulte</i>	<i>Je narrateur</i>
<b>-Rester dans la mémoire</b> <b>-Vivre encore dans nos cœurs</b>	<b>-Partager des souvenirs</b> <b>-Exprimer la nostalgie du passé</b> <b>-Se libérer des tristesses</b>	<b>-Transmettre quelque chose au lecteur à partir des souvenirs</b> <b>-Enseigner quelque chose</b>

Plus tard, les apprenants seront amenés à remarquer les diverses manières dont les voix précédentes se manifestent ; pour cela, on posera à nouveau diverses questions aux élèves et on leur demandera de compléter un tableau avec les différentes marques qui selon eux, pourraient être liées aux plusieurs je du texte :

-Selon vous, quels mots ou temps grammaticaux pourraient être associés à ces je ? Exemple : je enfant - mots familiers comme « papa », je narrateur – présent de l'indicatif...

- Observez ce tableau :

	<i>Je enfant</i>	<i>Je adulte</i>	<i>Je narrateur</i>
<i>Temps</i>			
<i>Déictiques</i>			
<i>Stylismes</i>			
<i>Autres (mots familiers)</i>			

-Donnez des exemples possibles pour chaque colonne.

-Relevez les différents moments où interviennent les voix du je.

-Notez les mots qui vous permettront de dévoiler ces voix dans le tableau précédent.

- Qu'avez-vous pu observer dans le tableau?

-Y-a-t-il des voix qui dominent le premier plan et d'autres qui sont secondaires ?

-Quel est l'effet produit par ce mélange de voix ?

- Quelle conclusion pouvons-nous tirer du rôle de la mémoire dans nos vies ?

Dans la deuxième partie de ces exercices, l'objectif principal est de retravailler les connaissances acquises précédemment avec l'extrait d'Annie Ernaux en le

comparant avec l'extrait de Proust ; puis, on souhaiterait se focaliser sur le message que les deux narrateurs veulent nous transmettre à partir de l'écriture de ces textes. Pour commencer, les apprenants devront construire l'univers évoqué par l'extrait d'Annie Ernaux comme il a été fait dans la partie précédente ; Suivra la comparaison du contexte de cet extrait avec l'extrait proustien : *Y-a-t-il des différences entre ce texte et le précédent? Lesquelles ? Pourquoi ?*

	=	≠/
<i>Personnages</i>		
<i>Contexte</i> <i>-Quand</i> <i>-Où</i> ...		
<i>Souvenir</i>		
<i>Je</i> <i>-Voix</i> <i>-Manifestations</i>		
<i>Rôle mémoire</i>		

Ensuite, les apprenants devront relire les deux extraits, puis réfléchir à la possible intention de l'auteur sur le lecteur dans les deux extraits puis, méditer sur la manière dont ces conclusions peuvent nous servir à améliorer la vie de chaque jour : *les auteurs essaient-ils de nous transmettre quelque chose ? Pouvons-nous tirer des leçons de certaines parties de ces extraits ? Dans quelles lignes est-il possible d'identifier le message transmis ? Quelles différences remarquez-vous entre le texte de Marcel Proust et celui d'Annie Ernaux? Quelles conclusions finales pourrions-nous tirer de ces deux extraits ?*

Pour finir, à partir de l'observation de deux titres des ouvrages sur lesquels nous nous concentrons ici (*À la recherche du temps perdu, La vie extérieure*), on aidera les élèves à réfléchir sur la possible association entre ces titres et le contenu du roman en considérant les extraits lus précédemment ; on réfléchira de même sur les différences formelles de chaque livre pour aboutir enfin, au rappel des différents types d'écriture autobiographique : *Quelle est la relation entre ces titres et le contenu que vous avez lu ? Quelles sont vos hypothèses par rapport au reste du contenu de ces deux livres ? Quelles autres différences avez-vous remarquées concernant la forme de l'ouvrage et l'écriture ? Quels autres types d'écriture du je connaissez-vous ?*



En guise de conclusion, différents types d'exercices que nous avons élaborés pour exploiter notre corpus de textes en cours de FLE ont été présentés tout au long de ce chapitre. Ces activités sont organisées en trois grands axes : tout d'abord, on s'est concentré sur l'aspect phonétique et phonologique de la langue en mettant en relief certaines sonorités qui semblent généralement difficiles aux élèves comme les sons /ə/, /e/, /ɛ/ ou /ẽ/, /ã/, /õ/. En second lieu, nous avons proposé des exercices sur la morphologie, la lexicologie et la sémantique de la langue ; nous avons suggéré des tâches pour aider les apprenants à identifier les relations qui existent entre les mots d'un texte. Cette deuxième phase a abouti à un travail syntactique concentré sur la bivalence et l'ordre des mots dans une phrase en français d'une part, sur l'expression du passé d'autre part. Enfin, nous avons étudié la dimension énonciative et pragmatique.

En résumé, les exercices partagés ici ont été conçus en vue d'amener les apprenants à découvrir la dimension pragmatique des textes littéraires ; en particulier, on s'est concentré sur les différents registres de langue ainsi que la polyphonie de textes autobiographiques.

## 2. Compétences en poésie

L'enseignement du FLE à travers le genre poétique est assez rare de nos jours ; on assiste souvent à l'insertion d'extraits poétiques dans les manuels de FLE mais dans la plupart des cas, le seul but est de travailler la compétence linguistique. En effet, comme nous l'avons fait dans la partie précédente, il est intéressant d'exploiter la poésie en cours afin de travailler certains aspects comme la phonétique ; en revanche, cela n'est peut pas être le seul objectif. Il est vraiment dommage de mettre en arrière-plan l'étude de la poésie en tant que genre. On traite ce genre souvent d'inutile alors qu'en réalité, comme disait Cocteau : *Voilà le rôle de la poésie. Elle dévoile, dans toute la force du terme. Elle montre nues, sous une lumière qui secoue la torpeur, les choses surprenantes qui nous environnent et que nos sens enregistraient machinalement*<sup>360</sup>.

Effectivement, la littérature en général, mais la poésie en particulier, aident les êtres humains à aller au-delà de la superficie des choses qui nous entourent pour

---

<sup>360</sup> Jean Cocteau, *Le Secret professionnel*, Stock, Paris, 1922.

conquérir la vraie beauté des choses, celle qui se cache et qui finalement, est le vrai sens de la vie. Actuellement, on lit peu de poèmes, surtout en cours de langues, c'est pourquoi il est essentiel de réinsérer ce genre, non seulement pour transmettre le français, mais surtout pour donner aux élèves l'occasion de naviguer dans un genre qui leur permettra de voir la vie d'une manière plus profonde, authentique. Néanmoins, si nous analysons l'origine des réactions de rejet envers la poésie, on constatera que, dans la plupart des cas, cela est associé à son traitement en classe : de même que pour les textes littéraires, ni l'âme des poèmes ni leur univers ne sont transmis.

Pour encourager les apprenants à commenter de figures de style, il faut d'abord les sensibiliser au genre poétique, leur rappeler l'importance de la poésie, puis, progressivement, partir de la musique des vers, pour aboutir enfin aux recours stylistiques en essayant toujours de faire partager la passion des vers. Par conséquent, les exercices proposés ici ont été élaborés en vue de réconcilier les apprenants avec le genre poétique : dans la première partie, on cherchera d'abord à sensibiliser les apprenants à la poésie, en leur demandant –en groupes, par exemple– d'expliquer ce que le mot poésie leur suggère, ou de présenter des objets ou des images qu'ils associent à ce genre littéraire. Ensuite, on proposera des activités pour découvrir à travers une séquence de Raymond Queneau les notions de rythme, cadence et accents; en troisième lieu, on demandera aux apprenants de voir la manière dont les séquences peuvent être organisées afin de dévoiler la forme de la séquence. Finalement, nous aboutirons à une série d'activités qui permettront aux élèves d'explorer la dimension de la rime d'une séquence.

Voici la séquence sur laquelle on travaillera :

*Ma mère m'emmenait parfois à Sainte-Adresse  
dans une voiture à cheval.  
On buvait du cidre, on mangeait de la crevette  
dans un restaurant près du phare.*

*Elle m'emmenait également en vacances  
à Orléans, aux Andelys  
où successivement habita-z-une tante  
qui me traitait comme son fils.*

*Le sien-(de fils)-Albert-inventait mille adresses  
pour me distraire un petit peu :  
élevait des poissons ; dressait une levrette ;  
apprivoisait un écureuil ;*

*faisait chanter un merle ; associait des substances  
pour que vire le tournesol ;  
photographiait ; peignait ; faisait sécher des plantes ;  
chantait ; tapotait des accords ;*

*rimait ; cyclait ; dansait ; mais toutes ces prouesses  
me fichaient dans l'humilité.  
Pour la première fois, en buvant des cerises  
à l'eau-de-vi', je me saouilai.*

*C'était aux Andelys, je crois, et ma famille  
me regardait for amusée.  
Elle ne pensait pas qu'un jour mes fortes cuites  
la feraient un peu déchanter.*

*Je ne décrirai point mon immense tristesse  
lorsqu'il nous fallait revenir :  
seul, un jour, un potiron sur une brouette  
réussit à me faire rire<sup>361</sup>.*

En naviguant dans les vers de cette séquence de Raymond Queneau, les apprenants plongeront dans les souvenirs de voyage que l'écrivain faisait pendant son enfance : un goût de mélancolie amère et burlesque est exprimé à travers des structures et des rimes qui se répètent. Grâce à ce texte ainsi qu'à la plupart des séquences de *Chêne et Chien* autour desquelles on propose des activités, les élèves ont l'occasion de changer la perspective qu'ils ont de la poésie sans trop s'en éloigner ; c'est-à-dire, on révise les caractéristiques formelles du genre poétique, mais le contenu des vers s'éloigne des séquences classiques étudiées habituellement en cours de littérature.

#### A) Qu'est-ce qu'est la poésie pour vous ?

Le titre de cet exercice est une question à laquelle les apprenants ont l'habitude de donner des réponses très négatives (« quelque chose de très difficile, inutile... ) ; pourtant, les êtres humains sont par nature sensibles, bien que chacun exprime cette sensibilité de manière différente. Alors, pourquoi ce rejet de la poésie qui est le principal outil d'expression de notre monde intérieur ? Tout au long de cet exercice, on guidera les apprenants pour s'apercevoir du fait que la poésie est partout : en nous, dans un coucher de soleil, dans les vers d'un poème ; puis, on aidera de même les apprenants à comprendre que la poésie est une forme d'expression et d'accès à cette réalité profonde qui nous entoure. Pour mieux assimiler la découverte de ce genre, on aidera d'ailleurs les apprenants à comprendre que les séquences sont comme des chansons.

En premier lieu, l'objectif que nous poursuivons est de sensibiliser les apprenants à la notion de poésie ; pour cela, on rappellera aux élèves que le monde qui les entoure est plein de poésie même s'ils associent toujours ce mot à quelque chose de très négatif qui se limite au commentaire de texte. On cherche à transmettre aux

---

<sup>361</sup> Raymond Queneau, *Chêne et chien*, Éditions Gallimard, Paris, 1952, p.43-p.44

apprenants la passion pour leurs vies, leurs mondes et leur donner envie de partager les sentiments et émotions qui nous envahissent face aux beautés de chaque jour. Les démarches à suivre seront progressives : on partira de la notion générale de poésie pour aboutir enfin à la découverte de la séquence de Queneau.

Pour commencer, on leur demandera d'observer l'extrait poétique et d'identifier son genre, puis, on mettra un place une discussion autour de la poésie et de ce que ce mot évoque pour les apprenants. Les élèves auront à définir ce que la poésie est pour eux ainsi qu'un poème et à échanger les noms des poètes espagnols et français qu'ils connaissent, qu'ils préfèrent : *Qu'est-ce que le mot poésie vous suggère ? Comment définiriez-vous le mot poésie ? Et le mot poème ? Quels poètes connaissez-vous dans votre culture maternelle ? Connaissez-vous des poètes français ? Avez-vous un poète ou poétesse préféré(e) ? Aimez-vous lire des poèmes ? Quels différents types de poèmes connaissez-vous ?*

En second lieu, on présentera aux élèves les photographies suivantes :



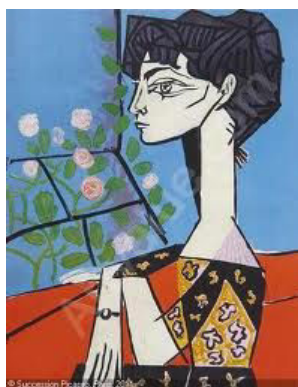
362

---

<sup>362</sup> Photographies personnelles faites dans les Asturies, Espagne, 2013.



363



364

Il s'agit de différents documents représentant des paysages, une sculpture et une peinture ; on peut apprécier alors ci-dessus diverses manières d'exprimer les sentiments, parfois de manière naturelle, comme c'est le cas du coucher de soleil. Suite à l'observation de ces images, les apprenants seront invités à choisir les reproductions qui selon eux, pourraient être associées davantage au mot *poésie*. Ensuite, ils décriront ces documents et partageront les émotions et idées venant à leur esprit en regardant les images : *Parmi ces images, laquelle associez-vous davantage au mot poésie ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ces images vous suggèrent ? Quels autres objets ou images associeriez-vous au mot poésie ? Pourquoi ?*

Troisièmement, on passera à l'écoute de la séquence de Queneau<sup>365</sup> : on distribuera aux élèves une liste de questions à propos d'impressions sur la séquence, puis, lors de chaque écoute (les vers seront écoutés trois fois) les apprenants seront invités à partager les sentiments et idées sur l'audition de la séquence. L'exercice sera mis en place en binômes afin d'effacer la timidité que l'expression d'émotions peut provoquer chez les élèves.

Voici les questions :

- Répondez aux questions suivantes en binômes.
  - Que ressentez-vous après avoir écouté cette séquence ?
  - Quel est le ton de la séquence ? (triste, gai, mélancolique, agressif, violent).
  - Quelles images vous viennent à l'esprit en écoutant cette séquence ?
  - Faites un dessin des émotions, réactions, images... qui viennent à votre esprit en écoutant cette séquence, donnez-lui un titre et montrez-le à vos camarades pour le décrire et exprimer vos émotions.

<sup>363</sup> Auguste Rodin, *La cathédrale*, 1908, Musée Rodin, Paris.

<sup>364</sup> Pablo Picasso *Portrait de Jacqueline Roque avec fleurs*, 1956.

<sup>365</sup> Enregistrement fait par une amie francophone : Christine Girard.

## B) Rythme, cadence et accent

Dans cette deuxième partie de l'exercice, le but est de transmettre aux apprenants la musique de la séquence sur laquelle nous travaillons. On considère que le fait de mettre en parallèle la poésie et la musique motivera les élèves vis-à-vis du genre poétique ; d'ailleurs, cela aura également des conséquences positives dans l'apprentissage de la langue française car les apprenants prendront conscience de l'importance du rythme et de l'accent au moment de s'exprimer en français.

Tout au long de cette partie, on mettra en place une ambiance conviviale et dynamique où les élèves se sentiront comme dans un cours de musique et par conséquent, ce premier contact avec la poésie française sera très stimulant et différent du traitement offert par les manuels de FLE. Tout d'abord, une discussion à propos de la musique sera mise en place en cours : on parlera des types de musique aimés, des instruments de musique joués, etc. ; ensuite, nous transmettrons aux élèves la notion de rythme de manière créative et amusante. Plus tard les élèves seront aidés pour découvrir la notion de cadence, en particulier la cadence de la séquence sur laquelle nous nous concentrons. Enfin, on proposera quelques activités sur l'accent.

Voici l'éventail d'activités proposées :

Pour commencer, l'objectif est de sensibiliser les élèves au genre musical et en particulier au rythme à travers diverses questions à propos de ce thème :

- *Aimez-vous la musique ?*
- *Jouez-vous d'un instrument ?*
- *Quel type de musique aimez-vous ?*
- *Quel est votre chanteur/chanteuse préféré(e) ?*
- *Connaissez-vous des chanteurs ou des chanteuses françaises (es) ?*
- *À votre avis, qu'est-ce qu'un rythme ?*
- *De quoi est composé un rythme ?*

En second lieu, après avoir révisé la notion de rythme, les apprenants seront invités à diviser la classe en 3 groupes : nous proposerons au tableau un schéma basé sur les frappes avec les mains et le silence. Chaque groupe d'élèves créera une série rythmique en alternant le bruit et le silence. Puis, les trois groupes d'apprenants se mettront d'accord pour décider quels rythmes inventés seront nommés rythme 1, rythme 2 et rythme 3.

- *Inventez des séries rythmiques à partir du schéma suivant :*

**X=frappe avec les mains**

**O=silence**

Exemple :

**-Groupe 1 : Rythme 1 - XOXOXOX**

**-Groupe 2 : Rythme 2 XOXXX**

**-Groupe 3 : Rythme 3 – XOXXXXO**

Plus tard, après avoir écrit sur le tableau les trois séries rythmiques, les trois groupes s’amuseront à faire sonner leurs rythmes ; pour cela, on les nommera dans le désordre afin que chaque groupe pratique sa série en l’intercalant avec celle du groupe voisin. Par exemple, on dira: Rythme 3 – Rythme 1- Rythme 2 –Rythme 2.

Pour finir, les élèves seront invités à inventer une nouvelle série rythmique à partir des 3 rythmes inventés précédemment ; cela sera suivi de l’invention des paroles pour accompagner les nouveaux rythmes créés. Par exemple :

X	O	X	O	X	O	X
J'aime		le soleil		et la mer		en été

Troisièmement, les apprenants écouteront deux fois deux enregistrements<sup>366</sup> de la lecture de la séquence de Raymond Queneau sur laquelle nous allons travailler dans ce chapitre. Étant donné que les deux enregistrements sont différents en raison du débit de la séquence, on guidera tout d’abord les élèves pour qu’ils se concentrent sur ces distinctions :

- *Écoutez le rythme de la séquence sans faire attention aux paroles et produisez un schéma de la série rythmique comme vous avez fait précédemment.*
- *Avez-vous trouvé des différences entre la première et la deuxième écoute ? Lesquelles ? (débit lent et débit plus rapide)*  
*-Quels sont les effets produits ?*
- *Reprenez les paroles inventées dans la partie précédente et proposez plusieurs débits à vos séries rythmiques.*  
*-Lequel préférez-vous ? Quel effet produit chaque débit ?*

Plus tard, on demandera aux élèves d’écouter à nouveau la séquence ; cette fois-ci, le but sera de se concentrer sur les paroles de la séquence en vue de découvrir les notions de *cadence* et de *césure*. Voici quelques exemples de questions à poser :

---

<sup>366</sup> Il s’agit de deux enregistrements de la lecture du poème faits par nous-même.

Écoutez de nouveau la séquence, mais cette fois-ci lisez en même temps les paroles.

- Dans les deux cas, en fonction de quels critères sont organisés les groupes rythmiques ? (Sujet/Verbe/Compléments).
- Comment cela se passe-t-il dans votre langue maternelle ? Quelles différences y-a-t-il avec la langue française ?
- Savez-vous comment on appelle en poésie et en musique les silences marqués dans les groupes rythmiques ?
- Observez ces mots : cadence, césure. Aidez-vous d'un dictionnaire pour trouver les définitions de ces mots et répondez à la question précédente.

En dernier lieu, une nouvelle écoute de la séquence sera proposée afin de relever les positions où l'accent tombe dans les différents groupes rythmiques :

*Vous allez écouter de nouveau l'extrait de la séquence ;*

- Sur quelle partie des groupes rythmiques tombe l'accent ? (**Partie finale**).
- Y-a-t-il des différences avec votre langue maternelle ? Réfléchissez-y.
- Lisez la séquence en insistant sur les accents rythmiques.
- Reprenez les exemples des exercices précédents et insistez sur les accents.

### C) Strophes et rimes

La troisième partie de l'exercice est consacrée à la découverte de la forme de la séquence : les apprenants seront amenés ici à découvrir d'abord les différents types de vers qui existent en français, puis les types de rimes. Étant donné qu'il s'agit d'une partie que les apprenants ont l'habitude de rejeter, il sera essentiel de faire un important travail de sensibilisation auparavant. Ainsi, on partira de l'acquis des apprenants en langue espagnole pour aboutir ensuite à la culture française, de cette manière, nous serons aussi en train de réactiver leurs connaissances interdisciplinaires. On considère également indispensable de guider les apprenants à découvrir l'histoire de la poésie française, dans les grandes lignes, ainsi que certains grands poètes, en vue de comprendre l'évolution que ce genre a connu au long des dernières siècles, en particulier en ce qui concerne la versification. Par exemple, on distribuera en cours des livres faciles comme *Histoire de la poésie française*<sup>367</sup> ou *Petit traité de versification*

---

<sup>367</sup> Jean Rousselot, *Histoire de la poésie française*, Le Livre de Poche, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1996.



*française*<sup>368</sup> afin que les élèves puissent trouver des renseignements sur l'histoire de la poésie française ainsi que sur les vers canoniques français; on insistera davantage sur les poètes du Parnasse car il est indispensable pour les élèves de comprendre la rupture que certains poètes de ce mouvement comme Baudelaire ou Rimbaud ont provoqué dans le genre poétique. On suggère de proposer en cours la lecture de quelques extraits de ces poètes en les comparant avec les vers de certains poètes romantiques comme Victor Hugo. Aussi, on conseille de mettre en relief la particularité présentée par les vers de *Chêne et Chien*: il est essentiel d'attirer l'attention des apprenants sur la fusion entre les formes nouvelles et traditionnelles qui a lieu dans cet ouvrage; Raymond Queneau renouvelle des formes traditionnelles comme le vers alexandrin. *Chêne et Chien* est écrit en grande partie ainsi, en utilisant des expressions courantes et en prenant pour sujet des aspects de la vie quotidienne. Comme Carol Sanders l'explique très bien: *Malgré le plaisir inspiré par les mots et les sens, malgré l'humour, les grandes questions comme la création poétique ou les merveilles de la vie et de la mort, sont omniprésentes*<sup>369</sup>.

De même, pour finir ce travail de sensibilisation, afin de mettre en commun de façon dynamique les connaissances découvertes, il serait possible d'effectuer en groupes quelques tests en ligne concernant la poésie sur le site <http://www.quizz.biz/>.

En ce qui concerne les démarches à suivre pour analyser la forme de la séquence de Queneau, pour commencer, on révisera avec les apprenants le vocabulaire concernant la forme d'une séquence: tout d'abord les élèves partageront leurs connaissances apprises en langue et littérature espagnole, puis, à partir d'une liste que nous fournirons, les élèves découvriront les termes français pour décrire une séquence ou un poème; enfin, grâce aux notions poétiques apprises, les apprenants seront invités à décrire la forme de la séquence de Queneau:

- *Observez ces mots: strophe, vers, monostique, distique, tercet, quatrain, quintail, sizain.*
- Ces mots vous sont-ils familiers?*
- À votre avis, quelle pourrait être la définition de ces mots?*
- Aidez-vous d'un dictionnaire pour confirmer vos hypothèses.*
- *À partir des mots précédents, décrivez la structure de cette séquence.*

En second lieu, nous laisserons la place à l'étude de la rime; pour cela, on débutera cette partie en partageant les idées et les connaissances venant à l'esprit des

---

<sup>368</sup> Maurice Grammont, *Petit traité de versification française*, Armand Colin, Paris, 2008.

<sup>369</sup> Carol Sanders, *Raymond Queneau*, Rodopi Editions, Amsterdam, 1994, p.90.

apprenants face au mot R I M E que nous écrirons sur le tableau. Les élèves définiront d'abord ce mot, ensuite parleront de différents types de rimes apprises en littérature et enfin, ils donneront des exemples de mots qui riment. Plus tard, afin de réconcilier les élèves avec l'étude de la rime d'un poème qui est quelque chose qui semble en général les décourager beaucoup, on proposera une démarche pour transmettre de façon lente et progressive les diverses notions de base: ainsi, avant d'approfondir dans les détails divers types de rimes, on demandera aux apprenants de proposer les différents mots qui, selon eux, riment dans la séquence de Queneau. Pour les guider, on les invitera à chercher tous les mots rimant avec « Saint-Adresse » (Prouesse, tristesse).

Troisièmement, on présentera aux apprenants un schéma illustrant les trois types de rimes possibles ; de cette manière, ils seront capables d'identifier la forme des rimes proposés précédemment:

1. VOYELLE

2. CONSONNE+VOYELLE+CONSONNE

3. CONSONNE+VOYELLE+CONSONNE+VOYELLE

Puis, on posera des questions aux élèves afin de les guider à découvrir et comprendre les types de rime existantes et leur nom en français :

- *Observez les mots des exercices précédents :*  
*-Quels types de rimes ont-ils ?*
- *Savez-vous comment on appelle ces types de rimes ? Associez-les avec les noms suivants:*  
*Rime suffisante, Rime riche, Rime pauvre*
- *À votre avis, qu'est-ce qu'une rime masculine ? Et féminine ? Aidez-vous d'un dictionnaire pour trouver des réponses et cherchez des exemples dans les mots des exercices précédents.*

En quatrième lieu, suite à ce travail de découverte autour de différents types de rimes, on cédera la place à l'écoute de la séquence de Queneau : les apprenants devront se concentrer le temps de trois écoutes de la séquence<sup>370</sup> sur les sons qui se répètent le plus dans les vers de Queneau; lors de la dernière écoute, les apprenant auront l'occasion de lire l'extrait en même temps qu'ils l'écoutent et ils auront alors à confirmer les sons qui à leur avis dominant la séquence en soulignant en couleurs ces

---

<sup>370</sup> Il s'agira d'enregistrements de la lecture du poème que nous-même avons faits.

sonorités. Pour finir, on demandera aux apprenants d'identifier les types de rimes de l'extrait de Queneau et de lire les vers en insistant sur ces sonorités. De même, nous en profiterons pour réviser ensemble les notions d'allitération, assonance et consonance et décrire ensuite ce qui a lieu dans la séquence sur laquelle on travaille : *À votre avis, quelle est la différence entre allitération, assonance et consonance ? Aidez-vous d'un dictionnaire pour donner une réponse et relevez dans la séquence les différents moments où ces phénomènes ont lieu.*

Pour finir cette partie de l'exercice, nous introduirons les apprenants à quelques notions de métrique française de base et aux types de vers français ; nous partirons d'abord de la présentation d'un schéma illustrant la possible disposition des rimes (1. Rime plate : AABB ; 2. Rime croisée : ABAB ; 3. Rime embrassée : ABBA). À partir de là, on présentera brièvement aux apprenants quelques informations sur les techniques de versification française et de décompte de syllabes dans l'expression poétique traditionnelle ; il serait intéressant de comparer les différences entre le système de métrique espagnol et français : par exemple, les règles concernant le e caduc n'existent pas en langue espagnole car ce son y est absent. Pour cela on invitera les apprenants à mettre en commun en cours les connaissances acquises en cours de littérature espagnole à propos de ce sujet : ainsi, ils compareront les noms des rimes en français et en espagnol et expliqueront s'il y a des différences.

L'étude de la versification d'un poème constitue généralement la partie la plus rejetée par les apprenants et par conséquent celle qui même en langue espagnole est laissée de plus en plus en de côté par les enseignants. C'est pour cela qu'on souhaiterait donner quelques précisions concernant la méthodologie de travail que nous proposons pour aborder la versification française en cours. Évidemment, bien qu'à notre avis l'analyse de la métrique devrait être mise en priorité dans l'enseignement général et auprès des apprenants qui font des études linguistiques à l'université, nous rappelons que les exercices proposés ici ciblent généralement des apprenants de niveau débutant et intermédiaire de français langue étrangère ; par conséquent, étant donné que les élèves ont déjà assez de difficultés pour assimiler leurs cours de littérature espagnole, selon nous, il serait convenable de traiter seulement de manière générale la versification française dans ce contexte et préparer un cours plus approfondi le jour où on s'adresserait uniquement à un public de français langue seconde ou universitaire.

Vis-à-vis des groupes de niveau A2 ou B1 auxquels les enseignants espagnols font face au quotidien, on propose de présenter ces notions à travers deux étapes : tout d'abord, on poursuit l'objectif d'insister à nouveau sur l'étroite liaison que la poésie a avec la chanson et aider ainsi les élèves à écouter, chanter et réciter des vers. En second lieu, on guidera les apprenants pour qu'ils découvrent les règles générales de versification française de façon dynamique à partir de documents contemporains pour continuer plus tard avec des poèmes plus classiques.

Pour la première phase, on travaillera sur certains poèmes de Queneau qui sont devenus des chansons comme « La mouche », « Adieu » ou « Il pleut ». Grâce à quelques sites webs comme [www.deezer.com](http://www.deezer.com), il sera possible d'écouter beaucoup de versions chantées de certains vers de Raymond Queneau<sup>371</sup>. Les élèves seront donc invités à repérer l'articulation des mots et des syllabes composant les vers de chaque poème et, par la suite, ils liront et chanteront les textes écrits. L'objectif principal de cette démarche n'est pas seulement d'enseigner la poésie aux apprenants mais surtout de la faire vibrer à partir de la musique en stimulant le groupe classe à apprendre à réciter les poèmes de leur préférence. De cette manière, ils s'habitueront à prononcer les sons correctement et prendront conscience de l'importance de la lecture d'un texte. Par ailleurs, les élèves auront l'occasion de connaître davantage l'écrivain Raymond Queneau et quelques autres de ses publications en plus de *Chêne et Chien*.

Pour la deuxième étape de découverte de la métrique française, on partagera avec le groupe classe des interprétations contemporaines de certains poèmes classiques afin de faire comprendre les normes de la versification à travers la version moderne de certains textes poétiques. Par exemple, il serait stimulant de faire écouter aux élèves le clip *Heureux qui comme Ulysse* de Ridan<sup>372</sup> et contraster plus tard cette version avec celle que Georges Brassens<sup>373</sup> ou Alain Jacques et Jacques Portier<sup>374</sup> ont fait du sonnet de Du Bellay<sup>375</sup>. À travers la lecture de Ridan qui rompt avec les normes, puis des deux autres interprétations plus traditionnelles, les apprenants auront l'occasion de découvrir la prosodie du sonnet de Du Bellay. C'est-à-dire que, grâce au contraste de ces documents si différents, nous guiderons les élèves pour mettre en

---

<sup>371</sup> Gilles Maugenest, *Poètes et chansons de Raymond Queneau*, EPM Éditions, Paris, 2003: <http://www.deezer.com/album/45896>.

<sup>372</sup> *Heureux qui comme Ulysse*, interprété par Ridan: <http://www.youtube.com/watch?v=WefxVZLhm9U>.

<sup>373</sup> *Heureux qui comme Ulysse*, interprété par Georges Brassens: <http://www.youtube.com/watch?v=GWILNpJE1zI>

<sup>374</sup> *Heureux qui comme Ulysse*, interprété par Alain Jacques et Jacques Portier: <http://www.youtube.com/watch?v=fzvQXT2DQ-0>

<sup>375</sup> Joachim Du Bellay, Sonnet XXXI, *Les Regrets*, Livre de Poche, Paris, 2002 (1558).

évidence les règles de versification grâce à l'analyse de ce sonnet. Ainsi, les apprenants comprendront que ce poème est composé exclusivement de vers alexandrins où, après toutes les sixièmes syllabes, une pause ou césure a lieu en séparant le vers en deux hémistiches égaux (« Quand reverrai-je, hélas ! // de mon petit village ». De même, nous ferons une étude générale des rimes du sonnet en illustrant toujours les explications avec la lecture du poème ainsi que la réécoute des diverses adaptations sonores du même. Dans le but de faciliter la compréhension des divers concepts transmis au cours de ces séances, on complétera les connaissances partagées avec le contenu en langue espagnole d'un site web créé par des enseignants espagnols en littérature française où les principales règles de versification sont très bien expliquées<sup>376</sup>

Suite à ce travail de sensibilisation à la métrique, on aboutira, enfin, à l'analyse d'une séquence de *Chêne et Chien*: en groupe de 3 ou quatre, les apprenants choisiront un extrait de ce livre pour plus tard mettre en place le décompte des syllabes des vers en essayant de respecter les règles apprises précédemment (e caduc, diérèse et synthèse, hiatus). Puis, une discussion autour de la séquence sera mise en place afin d'en commenter les particularités. On soulignera le style de Queneau afin de faire comprendre aux apprenants que la poésie n'est pas toujours liée aux vers classiques mais il s'agit d'une forme d'expression libre où la personne choisit la manière de transmettre ses idées et émotions.

On en profitera également pour rappeler la personnalité de l'auteur, son contexte, en particulier sur l'OULIPO et les différents jeux et techniques d'écriture proposés dans ce groupe pour exprimer la poésie. Il est fortement conseillé d'accompagner ce travail par la distribution en cours de quelques exemplaires de *Cent mille milliards de séquences*<sup>377</sup> en vue d'illustrer l'originalité de Raymond Queneau dans son parcours de création poétique.

#### D) Création et assimilation

L'objectif de cette dernière partie d'exercices poétiques est de motiver les apprenants à créer des séquences poétiques à partir d'études et d'analyses faites tout au long du travail proposé ici. On cherche surtout à effacer la peur et le rejet que les

---

<sup>376</sup> La versification française:  
<http://litteraturafraanicaise.blogspot.com.es/2013/08/el-abece-de-la-versificacion-francesa.html>

<sup>377</sup> Raymond Queneau, *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, Paris, 1961.

élèves éprouvent généralement au moment de produire des séquences. Pour cela, d'un côté, on aidera les apprenants à aller au delà du texte et à imaginer le contexte qui encadre ces vers ; d'un autre côté, ils seront amenés à écrire des poèmes en groupes.

Pour commencer, les apprenants seront invités à relire une dernière fois les séquences de Queneau sur lesquelles portent les différents exercices ; nous insisterons cette fois-ci sur la pragmatique du texte. D'une part, nous discuterons à propos du ton burlesque qui domine la séquence en opposition avec la forme plus classique des vers ; d'autre part, les élèves réfléchiront sur l'intention qui, selon eux, a conduit l'auteur à cette fusion de styles. Voici quelques exemples de questions : *Quel est l'effet que cela provoque ? Qu'est-ce que Raymond Queneau voulait transmettre ? Quelle est l'image transmise par les vers en ce qui concerne l'entourage de l'auteur ?* De même, les apprenants seront orientés à partir de différentes questions pour réfléchir sur le dispositif énonciatif de la séquence : *Qui évoque les souvenirs ? S'agit-il de la voix de Raymond Queneau enfant ou du Raymond Queneau adulte ? Pourquoi ?*

En second lieu, suite à l'analyse du contexte énonciatif et de la dimension pragmatique du texte, on présentera aux élèves plusieurs photos en association avec les souvenirs ; alors, en groupes, ils imagineront le contexte de la personne dont la mémoire s'éveille ainsi que son tempérament. Par la suite, les apprenants procéderont à la création d'une séquence où une tranche de vie de l'individu inventé sera remémoré ; ils devront se mettre d'accord également en ce qui concerne le ton qui dominera les vers (burlesque, nostalgique, mélangé...) et la forme. Voici quelques pistes pour les orienter :

- *Divisez la classe en groupes :*

*-Observez les images ci-dessous et choisissez celle que vous préférez : Quel type de personnalité pensez-vous que l'individu de la photo pourrait avoir ? Quel type de vie (lieu d'habitation, profession, état civil...) ? De quoi, selon vous, se souvient-il ? En vous inspirant des informations imaginées, élaborer une séquence pour exprimer les souvenirs que pourrait avoir la personne imaginée.*

*-D'abord, chaque groupe choisira la forme de la séquence poétique : le nombre de strophes, le nombre de vers.*

*-Puis, vous réfléchirez au type de rime que vous voudrez mettre en place : rime plate, rime croisée ou rime embrassée.*

*-En troisième lieu, vous vous mettrez d'accord sur les sons de la rime et si ces rimes seront riches, pauvres ou suffisantes.*

*-Plus tard, vous déciderez quel sera le ton de votre poème : sérieux, triste, mélancolique, et vous choisirez les mots qui vous permettront d'exprimer le sentiment choisi, ainsi que la rime souhaitée.*

*-Finalement, vous donnerez un rythme à votre poème. Vous pouvez jouer des instruments si vous le désirez.*

Pour finir, les élèves seront invités à aller sur le site web [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) qui offre la possibilité de faire l'enregistrement de sa propre voix et nous demanderons aux différents groupes d'apprenants de lire la séquence poétique créée et de l'enregistrer. Les diverses séquences seront alors écoutées en cours : les impressions seront partagées, puis on choisira de forme collective un poème parmi toutes.

En guise de conclusion de cette partie d'exercices poétiques, on rappelle que le but de ces exercices a été d'une part aider les apprenants à enlever les stéréotypes négatifs qu'ils associent normalement au genre poétique ; d'un autre côté, on a cherché à introduire quelques aspects formels de base sur le genre poétique aux élèves. Pour cela, nous avons en premier lieu présenté des activités pour mettre en place une sensibilisation à la notion de poésie. Cela a été suivi d'un travail pour aider les apprenants à découvrir plusieurs caractéristiques essentielles sur la forme d'un poème. Pour commencer, on a suggéré des activités pour familiariser les élèves avec le rythme, la cadence et l'accent d'un ensemble de vers ; plus tard, on s'est concentré sur quelques types de strophes et de rimes. Enfin, on a proposé un travail pour réfléchir sur le dispositif énonciatif de la séquence et arriver à guider les apprenants à créer des vers et des poèmes en groupes.

### 3. Compétences culturelles

Suite à différentes réflexions autour du concept de *culture* menées par certains théoriciens au fil de ce siècle tels que Galisson ou Porcher ainsi que la notion de *culture didactisable* proposée par Jean Pierre Cuq, la compétence culturelle transmise par les manuels d'enseignement ne se limite pas exclusivement à la vie en France, mais surtout à celle en Europe. Ainsi, la plupart des méthodes actuelles consacrent de nombreuses pages à évoquer certaines villes européennes ; il faut également ajouter l'importance du chapitre consacré au savoir socioculturel publié dans le Cadre européen commun de

référence pour les langues<sup>378</sup>. En conséquence, les manières d'apprendre à vivre et à interagir dans une communauté donnée sont désormais déterminées par les manuels de FLE, et, grâce à cela, les apprenants auront accès, à travers ces livres, aux manières de vivre indispensables pour intégrer une société européenne comme la société française.

Cependant, le concept de culture a une étendue très vaste, il fait appel à plusieurs domaines, et il ne peut pas se limiter à une seule partie du monde auquel il fait référence. Ainsi, Robert Galisson et Louis Porcher opposent deux dimensions culturelles: *culture savante* et *culture populaire*<sup>379</sup>, *culture cultivée* et *culture quotidienne*<sup>380</sup>. La première est liée aux arts, à un sens plus normatif, alors que la deuxième relève de la vie quotidienne, du savoir dire, être, vivre, etc., c'est-à-dire, elle est rattachée au sens anthropologique. Ces concepts doivent nous faire réfléchir à propos du concept de culture en classe de FLE : il est clair que l'on ne va pas se limiter à la seule étude des arts, mais on ne peut pas non plus se contenter de la description des activités de la vie quotidienne ou aux courtes allusions culturelles présentes dans les manuels dans les différents niveaux d'apprentissage. L'absence de culture dite savante éloigne également les étudiants de la culture propre du pays. Ainsi, si nous interrogeons les apprenants, on observera d'abord que la plupart des connaissances qu'ils ont de la France et des Français sont très souvent associées à des stéréotypes, et leurs connaissances en culture savante sont, dans la plupart des cas, très faibles. Leurs références culturelles du pays en général sont également très limitées.

En définitive, les sujets culturels que les manuels de FLE offrent sont essentiels pour entreprendre un court séjour en France comme un voyage touristique ; cependant, si ce n'est pas l'objectif des apprenants, c'est-à-dire, s'ils n'ont pas en vue de visiter l'*Hexagone*, ou s'ils envisagent de poursuivre des études dans ce pays, ces notions de civilisation ne sont en aucun cas suffisantes. Dans le premier cas qui comme nous l'avons vu est le plus courant dans certaines régions en Espagne comme l'Andalousie, les élèves risquent de perdre de la motivation en raison des notions de civilisation suggérés ; dans le deuxième cas, ces contenus seront très limités car un élève qui entreprend des études en France a besoin d'acquérir des connaissances culturelles plus profondes. Ce sont les raisons pour lesquelles on a élaboré les exercices que nous présenterons tout au long de cette partie : nous cherchons d'un côté à capter l'attention

---

<sup>378</sup> Conseil de l'Europe, *CECR*, Éditions Didier, Paris, 2001, p.82-p.83.

<sup>379</sup> Robert Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991, p.117.

<sup>380</sup> Louis Porcher, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP - Hachette-Éducation, Paris, 1995, p.66-p.67.



des apprenants en proposant des sujets qui pourraient les motiver davantage et en liaison avec d'autres disciplines de leur programme d'apprentissage ; d'autre part, nous souhaitons offrir la possibilité aux apprenants de niveau plus avancé de découvrir certains aspects de la culture française que nous considérons essentiels pour mener une vie dans ce pays du fait qu'on y fait souvent référence dans la vie quotidienne. Nous voulons aussi montrer une vision de la France au de-là des stéréotypes. Nous soulignons également, que même si ces exercices culturels sont organisés dans cette partie, transmettre la culture française est notre principal but dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

L'une des raisons qui nous a menée à choisir les ouvrages composant notre corpus, a été le fait que les quatre titres correspondent à des périodes et à des visions différentes d'un même siècle, et, surtout, dans certains cas, d'une même réalité. Les quatre auteurs cherchent à exprimer leur *je* à travers le monde qui les entoure, dans leur société, dans leur histoire. Comme l'objectif de la phase culturelle et, en général, de l'enseignement-apprentissage que nous cherchons à mettre en place, serait principalement la découverte du 20<sup>ème</sup> siècle, les extraits seront donc choisis spécialement en fonction des références culturelles présentes dans les textes : nous nous concentrerons particulièrement sur les extraits qui évoquent le mieux les différentes sociétés qui les encadrent. Quant au 20<sup>ème</sup> siècle, il a connu d'innombrables changements et nombreuses sont les allusions qui y sont faites dans notre corpus de travail. Alors, quels extraits devrions-nous privilégier pour faciliter la découverte de l'époque, et qui soient accessibles aux élèves ?

Quand nous observons un tableau, ou regardons un film sans références de temps, on pourrait émettre des hypothèses en repérant certains éléments comme les moyens de transport qui y apparaissent, les vêtements des personnages, etc. Concernant la compréhension d'un texte, s'il s'agit surtout d'un extrait de difficulté moyenne, inconnu pour l'élève, l'objectif de l'enseignant sera aussi lui permettre de construire, au moins dans les grandes lignes, le contexte et le monde qui y est évoqué ; Sinon, il sera sans doute démotivé, comme nous l'avons déjà dit dans les chapitres précédents. Ensuite, d'un point de vue didactique, et en nous mettant à la place d'un apprenant, il serait nécessaire de se concentrer particulièrement sur les aspects qui pourraient attirer leur attention pour leur permettre de se situer plus facilement dans le contexte de l'ouvrage. Les étudiants ont l'habitude d'apprendre les connaissances nouvelles de

différentes matières sans les relier entre elles, nous devrions alors nous appuyer sur quelques éléments qui pourraient nous servir de fils conducteurs à travers le 20<sup>ème</sup> siècle ; ces motifs devraient également motiver les élèves et leur donner envie de décrire, de parler, d'approfondir dans les détails, d'apprendre davantage.

Après avoir analysé les éléments permettant aux élèves dans les travaux accomplis en cours de contextualiser des tableaux, des peintures ou des extraits de cinéma, nous sommes arrivées à la conclusion que les pistes clés leur permettant de se situer dans le contexte donné sont dans la plupart des cas, les suivants : les loisirs (la musique...), les achats (la mode, la publicité, etc.), les lieux. Nous considérons, donc, que ces références constituent des éléments importants pour travailler sur des textes littéraires en cours et, en particulier, dans notre corpus d'ouvrages. Ces aspects culturels pourraient constituer les portes d'accès vers la réalité culturelle et la société évoquées dans les extraits pour plusieurs raisons : d'abord, parce qu'il s'agit de références facilement repérables, ensuite, parce que ce sont des éléments qui motivent les élèves puisqu'il est toujours curieux de comparer, par exemple, la manière que nos ancêtres avaient de s'habiller ou de s'amuser avec la nôtre. De plus, ces différents éléments peuvent être mis en relation sans difficulté avec les contenus des méthodes de FLE actuelles, parce que ce sont en général, des thématiques proposées par les nouvelles pédagogies, les nouveaux livres d'enseignement, et, enfin, par les médias. Ces thèmes seront alors les fils conducteurs des différents extraits choisis pour être exploités en cours. Cela nous permettra de pouvoir les présenter de manière individuelle, ou en groupe.

On rapprochera la littérature de *l'interartistique*, c'est-à-dire, on la mettra en relation avec d'autres documents extérieurs tels que tableaux, photographies, extraits de cinéma et musique. De cette manière, les apprenants découvriront une nouvelle période historique et sociale. Parallèlement, ils connaîtront un peintre, un directeur de cinéma ou un photographe, qui, peut-être, a été inconnu pour eux jusqu'à présent, ou qui a été étudié dans d'autres matières, sans que les élèves ne l'aient jamais mis en rapport avec la langue française.

Les exercices proposés ici seront divisés en deux parties : d'une part, on suggérera des activités pour exploiter un extrait de chaque ouvrage composant le corpus de manière parallèle; d'un autre côté, on présentera des activités concentrées sur différents extraits évoquant chacun des thèmes évoqués précédemment.

### 3.1 De la *Belle époque* à l'époque contemporaine

Dans cette première partie d'exercices, le but est de proposer un travail sur quatre extraits des différents ouvrages de notre corpus dont le thème principal est les loisirs : dans le premier extrait, le narrateur proustien décrit sa passion pour le théâtre, puis, dans le deuxième extrait, ce sont les voyages que Queneau met en relief ; en troisième lieu, Georges Perec fait allusion à des souvenirs associés aux différents cinémas et films français ; enfin, grâce à Annie Ernaux, on se perd dans des chansons françaises jouées dans le métro. Ces fragments ont été choisis non seulement car le sujet du temps libre stimule généralement beaucoup les apprenants mais aussi car, à travers ces textes, on présentera aux élèves une vision différente des activités de loisirs : ils auront l'occasion de découvrir dans les grandes lignes le développement de certaines activités de divertissement. D'ailleurs, notre objectif est également d'aider les élèves à voyager dans le temps pour pénétrer dans l'histoire de certains lieux parisiens tels que Les Halles. Enfin, on cherche de même à éveiller la curiosité des élèves et à leur donner envie de comprendre l'origine des choses.

Voici les quatre extraits sur lesquels nous nous concentrerons ici :

#### Extrait 1

*À cette époque, j'avais l'amour du théâtre, amour platonique, car mes parents ne m'avaient encore jamais permis d'y aller, et je me représentais d'une façon si peu exacte les plaisirs qu'on y goûtait que je n'étais pas éloigné de croire que chaque spectateur regardait comme dans un stéréoscope un décor qui n'était que pour lui, quoique semblable au millier d'autres que regardait, chacun pour soi, le reste des spectateurs.*

*Tous les matins, je courais jusqu'à la colonne Morris pour voir les spectacles qu'elle annonçait. Rien n'était plus désintéressé et plus heureux que les rêves offerts à mon imagination par chaque pièce annoncée et qui étaient conditionnés à la fois par les images inséparables des mots qui en composaient le titre et aussi de la couleur des affiches encore humides et boursofflées de colle sur lesquelles il se détachait. Si ce n'est une de ces œuvres étranges comme *Le testament de César Girodot* et *Œdipe-Roi* lesquelles s'inscrivaient, non sur l'affiche verte de l'Opéra – Comique, mais sur l'affiche lie de vin de la Comédie – Française, rien ne me paraissait plus différent de l'aigrette étincelante et blanche des *Diamants de la Couronne* que le satin lisse et mystérieux du *Domino Noir* (...)<sup>381</sup>.*

#### Extrait 2

*Fécamp, c'est mon premier voyage ;  
on va voir la Bénédictine.  
J'admire la locomotive :  
je suis avancé pour mon âge.*

*Pour visiter Honfleur, Trouville,  
il faut traverser l'estuaire.  
Moi, je n'ai pas le mal de mer :*

---

<sup>381</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Paris, Le Livre de Poche, Paris, 1992, pp.117-118.

*y a des marins dans la famille.*

*Bolbec, Lillebonne, Étretat  
font l'objet d'excursions diverses :  
qu'on étouffe ou qu'il pleuve à verse,  
on plaisante sur l'Ouest – État.*

*Paris, ça c'est une aventure.  
Un marchand de cartes postales  
à ma mère escroque dix balles  
mon père en fait une figure.*

*On court voir les êtres en cire  
Exposés au musée' Grévin :  
Pour l'un d'eux on prend un gardien.  
Ah là là, ce qu'on a pu rire.*

*Maintenant, à la Tour Eiffel !  
Il fait chaud et c'est un dimanche.  
On attend, papa s'impatiente :  
Voilà son foi' qui lui fait mal.*

*Le jour même, nous revenons.  
On prend le train à Saint-Lazare.  
Bientôt je vois cligner deux phares,  
un rouge, un blanc : c'est ma maison<sup>382</sup>.*

### Extraits 3

*Je me souviens des séances du jeudi après-midi au cinéma Royal- Passy. Il y avait un film qui s'appelait les Trois Desperados, et un autre, les Cinq balles d'argent, qui comportait plusieurs épisodes<sup>383</sup>.*

*Je me souviens des attractions qu'il y avait au Gaumont Palace. Je me souviens aussi du Gaumont Palace<sup>384</sup>.*

### Extrait 4

*17 avril*

*Le soir, aux Halles, un Noir avec une sorte de cymbales, un autre frappe sur un tambour, un troisième chante. Un Blanc ivre dans près d'eux avec une poupée passée dans la ceinture de son pantalon. La foule des voyageurs autour. Je me souviens de mon rêve, à seize ans, aller vivre à Harlem, à cause du jazz<sup>385</sup>.*

À partir de cet ensemble de fragments, nous plongeons dans quatre périodes caractérisées par différents types de loisirs : au début du siècle, le narrateur de *Du côté de chez Swann* exprime l'amour qu'il éprouve pour le théâtre, divertissement très à la mode dans son contexte. En revanche, à cette époque-là, tout le monde n'avait pas accès aux loisirs en général: seules les classes les plus aisées avaient la chance de pouvoir y

---

<sup>382</sup> Raymond Queneau, *Chêne et Chien*, Gallimard, Paris, 1952, p.39-p.40.

<sup>383</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p.20.

<sup>384</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>385</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Éditions Gallimard, Paris, 2000, p.12-p.13.

accéder. Par contre, suite à la lecture du deuxième extrait où Raymond Queneau remémore quelques voyages d'enfance, on constate que le tourisme, jusqu'alors très peu pratiqué car associé aux plus riches, se popularise. Après la généralisation des congés payés en 1936, ainsi que l'essor des transports (d'abord ferroviaire puis, automobile), le tourisme de masse s'est progressivement développé. Les destinations des voyages sont devenues plus lointaines et les séjours se sont prolongés ; on le ressent à travers les vers *queniens* qui offrent une vision très en contraste avec le moment historique du texte précédent. Désormais, non seulement le tourisme mais la plupart des activités de divertissements seront accessibles à tout le monde : ainsi, grâce au troisième extrait, on assiste aux cinémas et aux séances dont Georges Perec se souvient. Le cinéma est l'art du XXe siècle par excellence : dès les premières projections, ce 7e Art a connu un succès fulgurant, cela est devenu rapidement un support culturel populaire depuis la fin du XIX. En revanche, c'est surtout suite à la constitution des grands groupes de cinéma comme Gaumont que les salles cinématographiques se multiplient ainsi que les séances, comme on le note dans les extraits de Georges Perec. Après le vote en juin 1936 de la loi des 40 heures, la durée hebdomadaire est restreinte, par conséquent, à partir de ce moment, en parallèle au développement du tourisme évoqué par le texte précédent, l'intérêt de l'homme pour l'amusement et le soin de son corps est éveillé. En plus du cinéma, tel qu'il nous est dévoilé tout au long de l'œuvre *Je me souviens*, un grand éventail d'activités de loisirs est pratiqué. Nous aboutissons enfin à l'extrait de Annie Ernaux où on peut savourer une fusion de musique, voyages, transports en public et pauvreté : il s'agit de l'ère contemporaine, de modernité, de vitesse et de recherche de liberté.

En somme, grâce à ce groupe de fragments, les apprenants plongeront dans quatre périodes différentes à travers le fil conducteur des loisirs. Nous suggérerons ensuite quelques exemples d'exercice pour exploiter ce corpus en cours. En premier lieu, en vue de sensibiliser les apprenants à la découverte des textes, on suggère un éventail d'exercices pour découvrir la thématique de ces quatre textes, ensuite, quelques activités pour construire l'univers de ces extraits. Par exemple, à partir de divers documents iconiques tels que photographies et peintures, on propose quelques exercices pour partir à la découverte du thème général évoqué par les quatre fragments (les loisirs) : pour commencer, grâce aux tâches à faire, les élèves donneront leurs impressions sur trois tableaux et une photographie ; puis, après avoir associé ces documents à un titre, les élèves discuteront sur la possible thématique commune à ces

images. Enfin, une première écoute de chaque extrait sera mise en place afin que les apprenants puissent identifier la thématique principale qui relie les quatre textes ; pour cela, ils auront à associer les textes écoutés à l'une des images décrites précédemment.

Voici les questions possibles :

- *Observez ces images :*



- *Associez les images aux titres suivants et justifiez votre réponse:*

- *La danse.*
- *Le déjeuner sur l'herbe.*
- *La nuit au bureau.*
- *Les écoliers curieux.*

- *Parmi les thèmes cités ci-dessous, lequel associeriez-vous aux peintures précédentes?*

- *Le travail*
- *Les loisirs*
- *L'éducation*
- *Le repas*

- *Vous allez écouter quatre extraits littéraires:*

---

<sup>386</sup> Claude Monet, *Le déjeuner sur l'herbe*, 1862-1863, Musée d'Orsay, Paris.

<sup>387</sup> Robert Doisneau, *Les écoliers curieux*, 1953.

<sup>388</sup> Edward Hopper, *La nuit au bureau*, 1940, Collection Walker Art center, Minneapolis.

<sup>389</sup> Henri Matisse, *La danse*, 1909, Museum of Modern Art, New York.

- Parmi les thèmes évoqués précédemment, lequel pourrait être lié à ces quatre textes ?
- Notez les mots qui vous aident à répondre. Par exemple : le travail (bureau, employée...).

En second lieu, on travaillera à nouveau sur quatre documents iconiques que les élèves devront associer à la thématique de chaque extrait en particulier (1-théâtre, 2-voyages, 3-cinéma, 4-musique). À partir de là, une discussion autour des différents types de loisirs sera mise en place : les apprenants reliront les extraits et essaieront avec notre aide de lancer des hypothèses sur la période encadrant chaque texte. Nous distribuerons en cours plusieurs exemplaires du magazine *Sciences Humaines* et on guidera les élèves afin qu'ils fassent des recherches dans l'article « Loisirs. Le temps libre, une conquête du XXe siècle »<sup>390</sup> pour trouver des informations à propos de diverses activités de temps libre pratiquées depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours. Voici quelques exemples de questions à proposer :

- Observez ces images :



1. 391



2. 392



3. 393



4. 394

- Quelles activités de loisirs sont évoquées par ces images?
- Vous allez lire les extraits que vous avez écoutés avant :
- Associez chaque texte à l'une des peintures précédentes.

<sup>390</sup> Evelyn Jardin, « Loisirs. Le temps libre, une conquête du XXe siècle »: *Les grandes questions de notre temps. Sciences humaines*, Hors-série N° 34 - Septembre/Octobre/Novembre 2000.

<sup>391</sup> Vincent Van Gogh, *Wagons de chemin de fer*, 1888, Musée Angladon, Avignon.

<sup>392</sup> Robert Doisneau, *Cinéma Gallia, Gentilly*, 1948.

<sup>393</sup> Comédie Française: <http://www.comedie-francaise.fr>

<sup>394</sup> Nicolas Tournier (1590-1639), *Trio de musiciens*, 1620, Galerie Leegenhoek, Paris.

-Notez les mots qui justifient votre choix :

-Quelle est l'activité de loisir évoquée dans chaque texte ?

- Observez la date de chaque extrait :

○ Chaque texte correspond-t-il à la même période ? Pourquoi ?

-Relisez les documents et faites un inventaire des éléments qui, d'après vous, permettent de situer les différentes époques.

- Quand pensez-vous que ces activités de loisir ont commencé à se développer ?

○ À votre avis, quelles autres activités ludiques existaient à chaque époque ?

-En groupes, choisissez une période et aidez-vous de l'outil Internet pour confirmer les réponses précédentes.

-Présentez à vos camarades les informations trouvées. Choisissez un ou plusieurs documents (peinture, photo, film...) pour illustrer vos commentaires.

Par exemple : pour montrer les loisirs de la *Belle Époque*, on peut utiliser les films des Frères Lumière...

En troisième lieu, on cèdera la place à la découverte de certaines références évoquées par les textes, d'abord de manière plus générale, puis en se focalisant en particulier sur certains lieux cités dans les extraits. Ainsi, les apprenants auront à associer à nouveau plusieurs images représentant des éléments mentionnés dans les extraits avec le texte correspondant ; suivra une discussion en cours autour de ces images et de ce qu'elles peuvent illustrer ainsi que d'une recherche sur internet afin de confirmer les hypothèses lancées. Enfin, on se concentrera sur l'histoire du Cinéma Gaumont Royal et sur celle de Les Halles : à partir de diverses images du passé et de nos jours, les élèves découvriront les changements que ces lieux ont vécus. On se concentrera en particulier sur l'histoire des Halles de Paris grâce à plusieurs photographies de Robert Doisneau regroupées dans l'exposition *Doisneau Paris Les Halles*<sup>395</sup>.

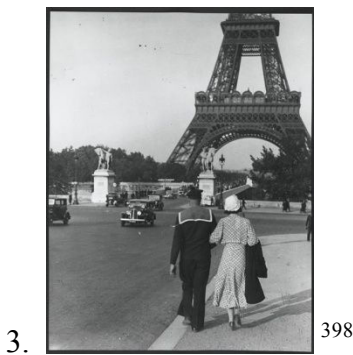
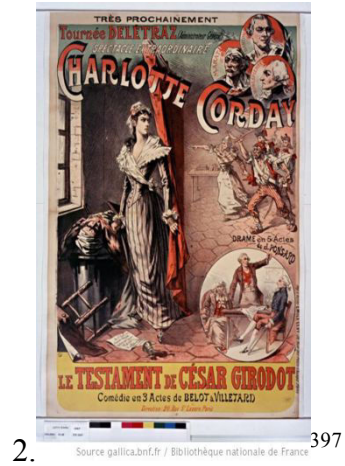
---

<sup>395</sup> L'Exposition *Doisneau Paris Les Halles*, du 8 février au 28 avril 2012, Hôtel de Ville de Paris.



Voilà quelques exemples d'exercices élaborés :

- *Observez ces images:*



<sup>396</sup> Brassai, *Colonne Morris*, 1934.

<sup>397</sup> Affiche de la comédie en 3 actes *Testament de César Girodot* par Adolphe Belot et Edmond Villetard, Paris, Second Théâtre-Français Odéon, 1859 :

Bibliothèque nationale de France (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90081538/fl.item>).

<sup>398</sup> Brassai, *Couple avec matelot, pont de la tour Eiffel*.

<sup>399</sup> Photo personnelle, métro Les Halles, Paris, 2010.

<sup>400</sup> La Comédie Française, vers 1900 : Paris avant (<http://parisavant.com>).

<sup>401</sup> Carte de Normandie : Geo atlas (<http://www.geoatlas.com>).



7. 402



8. 403

- D'après vous, que représentent ces documents ? Pourquoi ?
  - À quelle période associeriez-vous chaque document ? Pourquoi ?
  - À quelle extrait associeriez vous ces images ? Pourquoi ?
- Relisez les textes à nouveau et reliez chaque image à un extrait. Attention, plusieurs images peuvent correspondre à un même texte. Notez les mots qui justifient votre choix :

Images	Extraits	Mots ou phrases
N° 1	N° ____	
N° 2	N° ____	
N° 3	N° ____	
N° 4	N° ____	
N° 5	N° ____	
N° 6	N° ____	
N° 7	N° ____	
N° 8	N° ____	

- Qu'en pensez-vous ? Justifiez vos réponses:
  - Vrai ou faux :
    - Les Halles est depuis toujours une station de métro.
    - La colonne Morris affiche les différents spectacles et films qui ont lieu dans les villes françaises.

<sup>402</sup> Cinéma Gaumont Palace, 1911 : Paris avant (<http://parisavant.com>).

<sup>403</sup> Georges Goursat dit Sem (1863-1934), réclame de l'apéritif Bénédictine, 1910 : Bibliothèque nationale de France (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9012487h.r=Benedictine>).

-Fécamp est une ville en Ile de France.

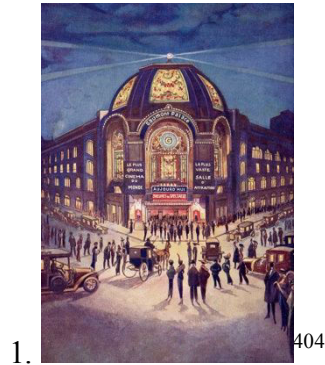
-Le cinéma Gaumont Palace a été détruit en 1973.

-La comédie Française est un cinéma fondé en 1910.

○ Confirmez les informations sur ces sites web:

[www.comedie-francaise.fr](http://www.comedie-francaise.fr), [www.grevin.com](http://www.grevin.com), [www.cartesfrance.fr](http://www.cartesfrance.fr),  
[www.gaumont-le-musee.fr](http://www.gaumont-le-musee.fr), [www.forumdeshalles.com](http://www.forumdeshalles.com)

○ Observez ces groupes d'images:



- Que voyez-vous?
- Que s'est-il passé ? Qu'en pensez-vous ?
- À quels extraits pouvez-vous relier ces documents ?

---

<sup>404</sup> Illustration anonyme du programme de cinéma « Le Gaumont Palace, le plus grand cinéma du monde », 1913 : Collection IM/KHARBINE-TAPABOR (<http://www.kharbine-tapabor.com>).

<sup>405</sup> Photo personnelle, Castorama, Place de Clichy, 2010.

<sup>406</sup> Robert Doisneau, *Les Halles la nuit*, 1967 : « Exposition Doisneau Paris Les Halles », Hôtel de ville de Paris, 2012.

<sup>407</sup> Robert Doisneau, *Démolition des Halles*, 1971 : « Exposition Doisneau Paris Les Halles », Hôtel de ville de Paris, 2012.

<sup>408</sup> Le quartier des Halles aujourd'hui: Mairie du 1<sup>er</sup> (<http://www.mairie01.paris.fr>).

- Connaissez-vous d'autres lieux dans votre ville qui ont aussi disparu ? Que sont-ils devenus aujourd'hui ? Qu'en pensez-vous ?
- Connaissez-vous le photographe Robert Doisneau ?
- Consultez le site web [www.robert-doisneau.com/fr](http://www.robert-doisneau.com/fr) pour trouver quelques informations sur lui.
- Observez quelques images de l'exposition *Doisneau Paris Les Halles* à partir de l'outil google images pour comprendre l'histoire de Les Halles à travers les photographies de cet artiste.

En résumé, les exercices présentés ici ont été conçus pour exploiter parallèlement quatre extraits de notre corpus évoquant les loisirs.

### 3.2 Chansons, mode et nature

Dans ce deuxième chapitre quelques extraits de ce corpus seront commentés dans une perspective didactique en se focalisant sur les points culturels suggérés précédemment ; notre objectif est de proposer des textes et des exercices alternatifs à ceux du manuel où les thèmes culturels sont presque toujours les mêmes et abordés de manière similaire. Il est essentiel que les apprenants acquièrent des connaissances sur des chansons actuellement à la mode, par exemple, mais cela est très accessible pour eux non seulement parce que ce sont les chansons proposées par les manuels mais encore parce que, grâce aux nouvelles technologies, il est très facile de télécharger de la musique française actuelle. En revanche, il n'est pas possible d'aller chercher quelque chose dont on n'a jamais entendu parler. Par conséquent, les élèves n'ont pas l'occasion de découvrir des chanteurs de référence pour les Français. Bref, que ce soit en musique ou pour le reste de l'art, la culture française ne se limite pas à la culture d'aujourd'hui : c'est le fruit d'une évolution et d'une histoire. On ne peut pas oublier certains aspects clés de la civilisation. D'ailleurs, suite à nos observations et expériences vécues en France, on considère que certaines dimensions culturelles, comme la musique, sont encore très présentes dans les interactions quotidiennes ; c'est pourquoi il est indispensable pour une personne qui arrive de l'étranger de connaître ces notions. D'autre part, en ce qui concerne un apprenant sans objectif de partir en France à court terme pour un long séjour, il est également intéressant de découvrir ces composants de la culture du passé car cela pourrait les motiver dans leur apprentissage de la langue.

Pour toutes ces raisons, nous présenterons dans ce chapitre plusieurs extraits de notre corpus ainsi que quelques idées pour les exploiter en cours de FLE. Pour commencer, on commentera avec des extraits dont le thème est les loisirs et en particulier la musique ; ensuite, des textes tournant autour du thème de la consommation, plus concrètement de la mode et de la publicité seront analysés. Enfin, on se concentrera sur de fragments décrivant différents lieux parisiens. D'ailleurs, ces analyses aboutiront à la présentation de plusieurs exemples d'exercices élaborés pour travailler ces textes.

### A) Musique

*La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français<sup>409</sup>.*

En effet, les loisirs et en particulier la musique stimulent généralement beaucoup les apprenants ; l'apprentissage d'une langue à partir de chansons est toujours très dynamique et permet aux élèves non seulement de réviser des connaissances linguistiques déjà acquises mais encore, ces chansons supposent pour les apprenants l'accès à la culture d'Autrui. Par exemple, à partir de la découverte d'une chanson française, les élèves naviguent dans d'autres rythmes et mélodies puis, à travers les paroles, ils voyagent dans le monde intérieur de la personne qui chante, de son contexte, de son univers. En somme, l'insertion des chansons en cours de FLE est très enrichissant pour le groupe classe.

Beaucoup d'enseignants sont conscients de cette importance de la musique et ils travaillent de temps en temps autour de certaines chansons contemporaines ; grâce à Internet et aux enseignants qui partagent leurs ressources didactiques, il est très facile de nos jours de trouver rapidement en ligne un genre varié de documents à exploiter en cours. De plus, les manuels de FLE présentent presque toujours des exercices autour de chansons françaises d'actualité. En revanche, on considère qu'il est essentiel pour un apprenant de découvrir l'évolution de la chanson française et notre intention est de leur offrir la possibilité de découvrir d'autres types de chansons afin de compléter les documents proposés par leurs manuels. Pour cela, grâce à la richesse des ouvrages composant notre corpus, il nous a été possible de présenter aux apprenants différentes

---

<sup>409</sup> Michel Boiron, « Approches pédagogiques de la chanson » : CAVILAM, Vichy, 2005 (Disponible sur : <http://alturl.com/psn26>).

chansons qu'on considère représentatives de la culture française; ainsi, nous travaillerons deux aspects culturels : d'une part l'extrait littéraire et d'autre part la musique française ; en outre, les élèves pourront développer leurs compétences écrites et orales. En guise de conclusion, l'exploitation des extraits de notre corpus en liaison avec la musique en cours de FLE fournira aux élèves un apprentissage plus dynamique et enrichissant au niveau des aspects de la langue et de la culture françaises.

Concernant les exercices à proposer pour exploiter ces extraits, il serait intéressant, suite au travail de sensibilisation et de lecture de ces fragments, de partir à la découverte des références musicales évoquées dans les textes. Par exemple, on pourrait travailler autour des titres des chansons ainsi qu'autour des couvertures des disques ou sur les photos des chanteurs : proposer ainsi des activités d'association entre les documents iconiques et les titres ou les paroles des chansons, demander aux apprenants de faire des hypothèses sur le type de musique de ces documents et faire des recherches sur internet pour connaître la vie des artistes. Il est essentiel de guider les apprenants dans un travail d'exploration des différents éléments qui peuvent être utiles dans l'étude de la chanson tels que les pochettes des albums, les sites des artistes, les articles de journaux, les différentes versions d'une même chanson, les parodies, etc.<sup>410</sup>. Ensuite, on suggère de se servir des nouvelles technologies pour faire des recherches sur des sites comme *youtube* ou *dailymotion* afin de montrer les clips des chansons ; les images aideront les élèves à surmonter les blocages provoqués par les obstacles que la compréhension orale suppose normalement. En outre, comme le souligne Michel Boiron, il est très important de se servir des clips vidéo en cours de FLE pour compléter l'écoute des chansons :

*Ils apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image. Les clips français ont mis du temps à échapper à la simple présentation de l'artiste en train de chanter. Aujourd'hui, ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson<sup>411</sup>.*

Enfin, ces exercices aboutiront à la mise en place de discussions autour du thème des chansons écoutées : les élèves donneront leurs impressions sur les mélodies, les vidéos ; ils compareront avec d'autres chansons de leur culture maternelle.

---

<sup>410</sup> Idées inspirées de Ludovic Gourvennec, « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Les Langues Modernes* : « Paroles et musique », 2008, n°4, p. 15-p.24.

<sup>411</sup> Michel Boiron, « Approches pédagogiques de la chanson » : CAVILAM, Vichy, 2005 (Disponible sur : <http://alturl.com/psn26>).

Voici quelques exemples d'extraits de notre corpus à travers lesquels nos apprenants seront sensibilisés au genre musical en cours :

#### **Extrait de Proust**

*L'année précédente, dans une soirée, il avait entendu une œuvre musicale exécutée au piano et au violon. D'abord, il n'avait goûté que la qualité matérielle des sons secrètes par les instruments. Et ç'avait déjà été un grand plaisir quand, au-dessous de la petite ligne du violon, mince, résistante, dense et directrice, il avait vu tout d'un coup chercher à s'élever en un clapotement liquide, la masse de la partie de piano, multiforme, indivise, plane et entrechoquée comme la mauve agitation des flots que charme et bémolise le clair de lune. Mais à un moment donnée, sans pouvoir nettement distinguer un contour, donner un nom à ce qui lui plaisait, charmé tout d'un coup, il avait cherché à recueillir la phrase ou l'harmonie-il ne savait lui-même qui passait et qui lui avait ouvert plus largement l'âme, comme certaines odeurs de roses circulant dans l'air humide du soir ont la propriété de dilater nos narines<sup>412</sup>.*

Grâce à la passion que le narrateur de *Du côté de chez Swann* éprouve envers la sonate évoquée dans l'extrait ci-dessus, les apprenants plongeront dans le monde de la musique classique et, particulièrement des musiciens qui semblent avoir inspiré le personnage proustien : la première sonate pour violon et piano de Saint-Saëns, *l'Enchantement du Vendredi-Saint* (du Parsifal de Richard Wagner) ainsi que la *Ballade Op 19* de Fauré et la *Sonate pour piano et violon* de César Franck. Les apprenants auront ainsi l'occasion d'associer au FLE les connaissances apprises dans d'autres matières, en l'occurrence la Musique. Comme le narrateur, ils pourront décrire, leurs émotions face à l'écoute des instruments musicaux qui sont joués. En somme, l'apprentissage du français langue étrangère est aussi lié à d'autres disciplines, ce qui permet aux élèves de réactiver leurs propres connaissances, et d'ouvrir les horizons proposés habituellement par les manuels de français langue étrangère.

#### **Extrait d'Annie Ernaux**

*18 mars*

*À la station Montparnasse, un accordéon invisible jouait Il est revenu le temps du muguet puis l'air des Parapluies de Cherbourg. Au détour d'un couloir, une escouade de contrôleurs en uniforme brun, quatre ou cinq en rang le long du mur et quatre autres, entourait et questionnait âprement un homme<sup>413</sup>.*

Comme on peut l'observer dans cet extrait d'Annie Ernaux, la musique est partout, même dans les transports publics, au moment d'entreprendre la routine de tous les jours ; ainsi, en plongeant dans ce texte, les apprenants se submergent dans l'univers des grandes villes, des transports en commun, de la vitesse et de l'accordéon. Alors, grâce à cet extrait, les élèves auront l'occasion de découvrir deux trésors culturels très célèbres mais surtout, qui font partie de l'âme des Français : la chanson *Il est revenu le temps du muguet* de Francis Lemarque et le film musical *Parapluies de Cherbourg* de Jacques Demy (1964).

<sup>412</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p.256.

<sup>413</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p.44.

Pour mieux transmettre le monde sensoriel qui se cache derrière cet extrait, on suggère de montrer tout d'abord aux élèves des images évoquant le monde souterrain des transports en commun afin de partager avec les apprenants les différentes observations et impressions qu'on peut y vivre et y éprouver : des gens qui se pressent vers leur travail, du stress dans l'air mais aussi, au delà de tout ça, parfois, quelques brins de mystère, de complicité vis-à-vis de ces personnes qui partagent le même wagon pendant ce voyage intérieur et extérieur. De même, il serait essentiel de transmettre aux élèves l'importance que les musiciens ont dans cet univers quotidien où grâce aux sons de leurs instruments, ils peignent la routine en couleurs et parfums de l'hier et du demain. Après avoir aidé les élèves à naviguer dans ce contexte d'émotions et de vie, ils seront prêts à écouter les chansons évoquées dans le texte et donner leurs impressions. On suggère également de demander aux apprenants de se mettre à la place de la narratrice, d'imaginer ses souvenirs lors de l'écoute de ces chansons, puis donner des exemples d'autres chansons qui éveillent en eux des moments de bonheur.

#### **Extraits de Perec**

##### **Extrait 1 (49)**

*49. Je me souviens que c'est grâce à Edith Piaf que les Compagnons de la Chanson, Eddie Constantine et Yves Montand débutèrent<sup>414</sup>.*

##### **Extrait 2 (50)**

*Je me souviens de l'époque où Sacha Distel était guitariste de Jazz<sup>415</sup>.*

##### **Extrait 3 (66)**

*Je me souviens d'une opérette dans laquelle jouaient les Frères Jacques, et Irène Hilda, Jacques Pils, Armand Mestral et Maryse Martin. (Il y en eut une autre, des années plus tard, également avec les Frères Jacques, qui s'appelait la Belle Arabelle ; c'est peut être dans cella-là, et pas dans la première qu'il y avait Armand Mestral<sup>416</sup>.*

##### **Extrait 4 (135)**

*Je me souviens qu'Henri Salvador a enregistré quelque chose comme les premiers disques français de Rock and Roll sous le nom de Henry Cording<sup>417</sup>.*

##### **Extrait 5 (159)**

*Je me souviens que Maurice Ravel était très fier de la popularité de son Boléro<sup>418</sup>.*

##### **Extrait 6 (290)**

*Je me souviens de Chérie je t'aime, chérie je t'adore (également connu sous le nom de Moustapha), interprété par Bob Azzam et son orchestre<sup>419</sup>.*

##### **Extrait 7 (341)**

*Je me souviens de Jean Constantin quand il chantait Où sont passées mes pantoufles ?<sup>420</sup>.*

<sup>414</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p.24.

<sup>415</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>416</sup> *Ibid.*, p.28.

<sup>417</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>418</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>419</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>420</sup> *Ibid.*, p. 87.



Les divers souvenirs évoqués ci-dessus par Perec nous font plonger dans l'univers musical de la période où il a vécu (années 1950-60): il s'agit des chansons de différents rythmes et instruments qui nous rappellent un contexte d'après guerre marqué par l'apparition des plaisirs de la consommation, des progrès techniques, du baby boom mais aussi d'un nouveau contexte politique, qui développera le style engagé et les chansons à texte. Le renouveau que la musique connaît tout au long de ce moment historique est visible dans ces extraits de Perec ; c'est pourquoi on propose d'exploiter ces fragments en cours de FLE. Tout d'abord, on suggère de sensibiliser les apprenants à la musique en général, aux divers genres musicaux et aux instruments, puis, suite à la lecture des textes, les élèves pourront faire un exercice d'association texte-image afin de découvrir les chanteurs évoqués par les extraits. Cela sera suivi de l'écoute des chansons auxquelles le texte fait référence : par exemple, on conseille de demander aux apprenants de donner leurs impressions sur les types de musique puis de les aider à relier ces mélodies à leurs titres ainsi qu'à leurs chanteurs. Enfin, il serait de même intéressant d'aider les élèves à plonger dans l'univers de Saint Germain des Près et découvrir ainsi ce monde souterrain d'artistes de l'époque ; pour cela, on se servira de diverses photographies de Doisneau et pour les niveaux plus avancés, d'un article très complet abordant ce thème<sup>421</sup> .

Nous présenterons ensuite quelques exemples d'exercices élaborés pour exploiter ces extraits de Perec :

### **Exercice 1**

*a) Allez sur le site web [www.chanson-francaise.net](http://www.chanson-francaise.net):*

- *Quel type d'information pouvez-vous y trouver ?*
- *Connaissez vous certains de ces chanteurs ? Si oui, Lesquels ?*
- *Connaissez-vous d'autres chanteurs français ?*
- *Aimez-vous la musique ? Jouez-vous d'un instrument ? Quel type de musique préférez-vous ?*
- *Quel genre de musique est à la mode actuellement ?*
- *Quels sont les différents styles musicaux? Quels instruments sont nécessaires pour les jouer ?*

*b) À votre avis, lesquels de ces genres et instruments musicaux ont été à la mode pendant les différentes périodes du 20<sup>ème</sup> siècle ?*

---

<sup>421</sup> Manuela France, « 1950, Quand Paris Swingait », *Ça m'intéresse Histoire*, Mars-avril 2012, n°11, p.62-p.67.

- Ajoutez à cette liste d'autres mots que vous connaissez :

**Les instruments :** La trompette, le violon, l'accordéon, le piano, le violoncelle, la guitare, le tambour, la batterie...

**Les types de musique :** la musique classique, la musique jazz, la musique pop, la musique rock, le boléro, la musique rap, la musique électronique...

**Les appareils pour écouter la musique :** les écouteurs, les e-pod, les disques, les tourne-disque...

- Complétez ce tableau avec les mots précédents:

<i>Période</i>	<i>Genre musical</i>	<i>Instrument(s)</i>	<i>Appareil(s)</i>
<i>Début du siècle</i>			
<i>Entre deux guerres</i>			
<i>Après guerre</i>			
<i>Époque contemporaine</i>			

- Visitez le site web :

[http://www.musique-franco.com/genres\\_musicaux/la\\_musique\\_francaise](http://www.musique-franco.com/genres_musicaux/la_musique_francaise).

-Approfondissez vos connaissances sur l'histoire de la chanson française et confirmez les réponses données précédemment.

- Consultez le site web de l'exposition Paris en chanson : <http://www.chansons.paris.fr/>.

-Allez sur « carte interactive » pour écouter les chansons les plus célèbres de chaque époque : Par quels types de variétés musicales chaque période se caractérise ? Laquelle préférez-vous ?

## Exercice 2

a) Lisez ces extraits :

- Qu'est-ce que les textes ont en commun ?
- Connaissez-vous les chanteurs évoqués ? Les avez-vous écoutés dans les exercices précédents ?
- D'après-vous, de quel type de musique s'agit-il ?

b) Observez ces images<sup>422</sup> :

<sup>422</sup> Toutes ces images sauf la première sont des couvertures des disques.



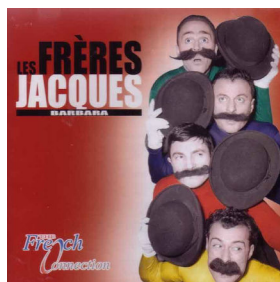
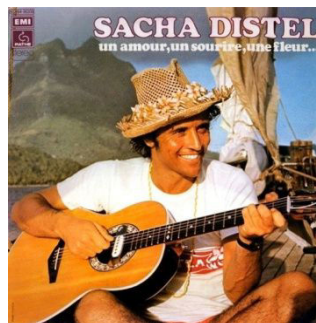
1.

423

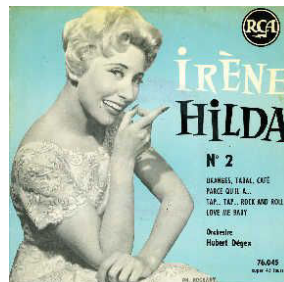


2.

3.



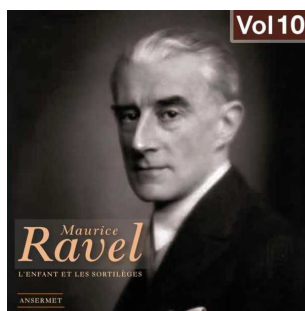
4.



5.

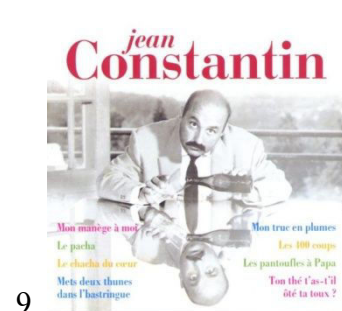
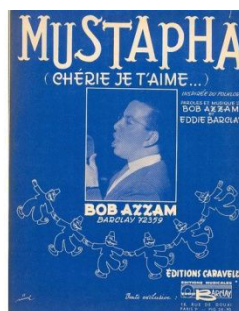


6.



7.

8.



9.

- *Quelle est la nature de ces documents ?*
- *Qu'est-ce que cela évoque en vous ?*
- *Décrivez ces personnages : De quoi ont-ils l'air ? Qu'est ce qu'ils vous suggèrent ?*

<sup>423</sup> Affiche de Gaston Girbal's pour Columbia Records, 1951.

- À votre avis, quel type de musique correspond à chaque chanteur ? (Rock, classique... ?, romantique, comique ?) Pourquoi ?
- À quel extrait correspond chaque image ? Attention : plusieurs documents peuvent correspondre à un seul extrait :

Extraits	Images
N° 1	N° _____
N° 2	N° _____
N°3	N° _____
N°4	N° _____
N°5	N° _____
N°6	N° _____
N°7	N° _____
N° 8	N° _____

c) Vous allez écouter 9 mélodies et chansons des chanteurs précédents:

- Faites un inventaire des éléments que vous entendez : instruments musicaux, types de voix et mélodies...
- Notez les impressions que chaque chanson vous suggère (triste, romantique, douce...)

Chanson	Chanson	Chanson	Chanson	Chanson	Chanson	Chanson	Chanson	Chanson
1	2	3	4	5	6	7	8	9

c) Observez les titres de chaque chanson :

-Bolero<sup>424</sup>.

-La belle vie<sup>425</sup>.

-Non, je ne regrette rien<sup>426</sup>.

-Les trois cloches<sup>427</sup>.

-Une chanson douce<sup>428</sup>.

-Tap tap rock and roll<sup>429</sup>.

<sup>424</sup> Maurice Ravel, 1928.

<sup>425</sup> Sacha Distel, 1962.

<sup>426</sup> Edith Piaf, 1956.

<sup>427</sup> Les compagnons de la chanson, 1939.

<sup>428</sup> Henri Salvador, 1950.

*-Où sont passées mes pantoufles ?<sup>430</sup>*

*-La queue du chat<sup>431</sup>.*

*-Chérie je t'aime, chérie je t'adore<sup>432</sup>.*

- *Que vous suggère chaque titre ? À quel extrait et chanteur les associeriez-vous ? Pourquoi ?*
- *Vous allez écouter à nouveau chaque chanson : Vérifiez les réponses précédentes.*
- *Quelles différences trouvez-vous entre chaque chanson ou mélodie ?*
- *À votre avis, à quelle période du 20<sup>ème</sup> siècle cette variété musicale pourrait correspondre ? Pourquoi ?*
- *Consultez à nouveau le site [www.chanson.paris.fr](http://www.chanson.paris.fr):*
  - Y a-t-il des informations sur les chanteurs précédents ?*
  - Qu'avez-vous appris sur eux ?*
  - Avez-vous découvert d'autres mélodies de ces chanteurs ? Si oui, lesquelles ?*

*d) En groupes, choisissez l'un des artistes précédents et consultez les sites webs suivants :*

- [https:// Piafedith.free.fr](https://Piafedith.free.fr)*
- [www.compagnonsdelachanson.com](http://www.compagnonsdelachanson.com)*
- [www.sachadistel.com](http://www.sachadistel.com)*
- [www.greatsong.net/LES-FRERES-JACQUES,1385.html](http://www.greatsong.net/LES-FRERES-JACQUES,1385.html)*
- [www.irene-hilda.com](http://www.irene-hilda.com)*
- [www.musicologie.org/Biographies/ravel-maurice](http://www.musicologie.org/Biographies/ravel-maurice)*
- <https://sites.google.com/site/albertostaiffi>*
- [www.music-story.com/jeanconstantin](http://www.music-story.com/jeanconstantin)*

- *Quelles informations pouvez-vous y trouver sur eux ?*
- *En vous inspirant de ce modèle, élaborer un tableau pour présenter les différentes informations découvertes sur les sites web :*

Date de naissance	Date de décès	Pays d'origine	Ville d'origine	État Civil	Enfants	Chansons

<sup>429</sup> Irène Hilda, 1957.

<sup>430</sup> Jean Constantin, 1955.

<sup>431</sup> Les Frères Jacques, 1997.

<sup>432</sup> Mustafa, 1960.

--	--	--	--	--	--	--

- *Présentez l'artiste choisi à vos camarades*

e) *Observez quelques photographies de la collection Paris –Saint Germain de Près de Robert Doisneau*<sup>433</sup> :



- *Qu'est-ce que vous y voyez ?*
- *Que font ces personnages?*
- *Où sont-ils ?*
- *Est-ce que les noms de ces endroits vous disent quelque chose ?*
- *Est-ce que vous avez entendu parler du quartier parisien Saint Germain des Près ?*

---

<sup>433</sup> Robert Doisneau, *Paris St Germain de près* : <http://www.robert-doisneau.com/fr/portfolio/paris-st-germain-des-pres.htm>.

<sup>434</sup> Robert Doisneau, *Be-bop en cave, Vieux colombier*, 1951.

<sup>435</sup> Robert Doisneau, *Au Saint Yves*, 1948.

- *Formez des groupes de 3 :*

*-Cherchez des informations sur ce quartier et les différents lieux de divertissement évoqués sur les photographies de Doisneau : situez-les sur une carte de Paris, découvrez d'autres endroits populaires à la même époque à Paris, citez le noms de quelques artistes qui fréquentaient souvent ces établissements et dites où les chanteurs étudiés précédemment allaient normalement, décrivez le type d'ambiance qui dominait dans ces bars et ce qui a changé de nos jours...*

*-Mettez en commun les renseignements trouvés.*

## B) Consommation

De nos jours, bien que cela ne nous plaise pas beaucoup, on vit dans une société de consommation ; la publicité nous envahit à travers tous les moyens de communication ainsi que sous différentes formes d'expressions et les messages à transmettre sont généralement empreints de vitesse, de changement. Par conséquent, nous succombons très souvent aux tentations annoncées à la télévision, sur internet ou dans les affiches de la rue. Quoique derrière cet apparent paradis de consommation se cache une réalité basée sur très peu de valeurs, il s'agit du contexte où nous vivons ; la plupart de nos repères sont construits sur ces tendances à la mode. Bref, on peut dire que c'est le moyen d'expression de nombreuses personnes et par conséquent travailler autour de ce thème en cours motiverait sans doute nos apprenants. Cependant, on cherche à aborder cette thématique de façon différente: notre objectif est d'aider les élèves, à partir de plusieurs extraits de notre corpus, à découvrir les changements dans la société de consommation française tout au long de ces dernières années. Ainsi, les apprenants compareront les produits d'avant avec ceux de nos jours en même temps qu'ils plongent dans l'histoire de leur propre culture d'achats. À travers les changements de tendances, de mode et de publicités, on peut accéder à la culture d'autrui en même temps qu'on dévoile la nôtre. En outre, il est possible de remettre en question quelques aspects de la civilisation où on vit et peut être réussir à valoriser davantage les choses et être moins matérialiste.

En ce qui concerne les contenus à transmettre, d'une part, notre principal objectif est d'aider les élèves à découvrir les origines, l'évolution et le développement de la mode en France ainsi qu'éveiller leur curiosité sur l'histoire de la mode en Espagne. On focalisera par exemple sur la période où la mode se constitue réellement grâce à la naissance de la haute couture (création de maisons de couture, défilés de

mode, la confection...); il sera de même pertinent de souligner l'importance que la mode acquiert après la Seconde Guerre Mondiale auprès des femmes en particulier. Aussi, les élèves découvriront le développement de la carrière de certains grands créateurs comme Jean Paul Gautier, Yves Saint Laurent ou Coco Chanel. Grâce à ce voyage à travers les progrès de la mode, les apprenants auront l'occasion d'aller au-delà des marques qu'ils associent généralement de manière stéréotypée à la France pour prendre conscience de l'histoire qui entoure ces grands noms du luxe.

D'autre part, on souhaiterait présenter aux apprenants quelques produits faisant partie des souvenirs de la plupart des adultes Français ; il s'agit d'un éventail de marques dans certains cas déjà démodées mais que nous considérons essentiels pour plonger dans la culture quotidienne des Français. Nous partageons tous des souvenirs sensoriels associés à certains produits faisant partie de l'histoire de notre vie et l'Histoire où nous vivons. Même si ces produits changent d'une génération à l'autre, ils constituent un billet de transport vers le passé, nos origines. Par conséquent, aider les élèves à partir à la découverte de certaines marques françaises, anciennes ou démodées, suppose non seulement un voyage dans la culture française mais encore, en soi-même et dans sa propre culture.

#### a) Modes et tendances

Nous nous concentrerons ici sur deux extraits où les narrateurs évoquent deux types de modes appartenant à deux générations très éloignées ; notre objectif est de comparer les modes actuelles avec les manières dont on s'habillait par le passé. Voyager dans le temps à travers le premier récit, puis aboutir à l'ère contemporaine à partir du deuxième texte, donnerait l'occasion aux élèves d'avoir une vision de la mode différente de celle présentée par les documents authentiques de leurs manuels. De même, ils navigueraient de nouveau entre deux types d'écritures de l'intime différentes : d'un côté, un roman autobiographique, d'un autre, un journal intime.

Voici les extraits :

##### **Extrait 1**

*« Je reconnais la voix de Swann ». On ne le reconnaissait en effet qu'à la voix, on distinguait mal son visage au nez busqué, aux yeux verts, sous un haut front entouré de cheveux blonds presque roux, coiffés à la Bressant, parce que nous gardions le moins de lumière possible au jardin pour ne pas attirer les moustiques et j'allais, sans en avoir l'air, dire qu'on apportât les sirops ; (...)<sup>436</sup> .*

---

<sup>436</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p.57.



## Extrait 2

3 avril

*Dans le RER, à Cergy-Préfecture, montent trois filles, un garçon avec un jean déchiré aux genoux et un pendentif au bout d'une chaîne. (...)C'est le RER du samedi, avec des groupes de jeunes et des familles allant à Paris. (...)*<sup>437</sup>.

Avec ces deux fragments, le début du 20<sup>ème</sup> siècle s'ouvre sur l'ère contemporaine : des inventions, des changements et des progrès se sont succédé sans arrêt tout au long de cette période ; tout se métamorphose en apparence, mais s'amorçait déjà auparavant. Ainsi, la coiffure "à la Bressant" mise à la mode par l'acteur Jean-Baptiste Prosper Bressant (en brosse sur le devant et longue derrière) évoqué par l'extrait proustien ci-dessus, est devenu très populaire dans les années 80 pour ressusciter à nouveau de nos jours :



438



439



440

Il est intéressant d'aider les élèves à partir à la découverte du 20<sup>ème</sup> siècle à travers ce thème de la mode qui attire, généralement, beaucoup de personnes. Comparer les styles de coiffure qui perdurent ou contraster des types de mode très divers comme le dandy français du 19<sup>ème</sup> auquel le personnage de Swann pourrait être associé ou le pantalon déchiré du jeune homme évoqué dans l'extrait d'Annie Ernaux constituerait un exercice original et dynamique pour partir à la découverte de deux périodes en entreprenant le voyage à partir des textes autobiographiques. De cette manière, histoire, mode et littérature fusionneraient ensemble pour transmettre une perspective nouvelle de la culture française.

<sup>437</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p.10.

<sup>438</sup> Charles Reutlinger, *Jean Baptiste Prosper Bressant*, 19<sup>ème</sup> siècle.

<sup>439</sup> Richard Dean Anderson, protagoniste de la série américaine *McGyver* émise de 1985 à 1992, source : magazine *Voici* ([www.voici.fr](http://www.voici.fr)).

<sup>440</sup> Cristiano Ronaldo, joueur de l'équipe de football Real Madrid, source : site web de Cristiano Ronaldo ([http://www.cronaldo7.es/galeria\\_fotos.php](http://www.cronaldo7.es/galeria_fotos.php)).



441



442

En ce qui concerne les démarches à proposer pour exploiter ces extraits, on suggère de sensibiliser d'abord les élèves au thème de la mode. Par exemple, on leur demandera leurs avis sur cette thématique (l'importance que cela a pour eux, les tendances qu'ils préfèrent, etc.) puis ce qu'ils connaissent de la mode française (les tendances et grandes marques...); ensuite, plusieurs photos anciennes et contemporaines illustrant divers styles français seront présentées afin que les élèves analysent les évolutions des modes tout au long du 20<sup>ème</sup> en France. Voici, par exemple, ces différentes photographies :



443



444

---

<sup>441</sup> Paul Nadar (1856-1939), *Comte Robert de Montesquiou (1855-1921)*, 1895, source : L'atelier de couture (<http://www.latelierdecouture.com/>).

<sup>442</sup> Photo tirée du site web de mode masculine *Tendances pantalons et jeans hommes 2014* : (<http://modaellos.com/tendencias-pantalones-y-jeans-hombre-2014>).

<sup>443</sup> Henri Lemoine (1848-1924), *Champ de courses, personnages*, 1900, Musée d'Orsay, Paris.

<sup>444</sup> Photo tirée du magazine *Elle* en ligne:

« La mode des années 20 » (<http://www.elle.fr/Mode/Histoire/Mode-annees-20>).



445



446

Ces démarches capteront sûrement davantage la motivation des élèves, et cela compléterait le vocabulaire appris à travers le manuel de FLE. Plus tard, afin d'approfondir le sujet de la mode française il serait pertinent de demander aux apprenants de naviguer sur certains sites web ainsi de consulter quelques livres traitant cette thématique pour découvrir quelques aspects généraux concernant l'histoire de la mode et son évolution au cours des derniers siècles en France. Entre autres, on conseille de visiter en ligne le musée des arts décoratifs<sup>447</sup> ainsi que la page du magazine *Elle*<sup>448</sup> et d'autres sites évoquant ce champs comme <http://histoiredelamode.canalblog.com/>. Ainsi, on mettra en place plusieurs tâches de recherche à ce sujet : par exemple, différents groupes d'apprenants s'occuperont de récolter des données sur un élément en liaison avec ce thème de leur intérêt (types de coiffure, vêtements, chaussures...) et les partager avec le reste de la classe. Ce travail de sensibilisation pourrait aboutir enfin à la projection d'une vidéo synthétisant de façon dynamique et amusante cette évolution de la mode en se focalisant sur celle des femmes<sup>449</sup>. Outre ce document visuel, on souligne l'intérêt du visionnage en cours de certains documentaires comme celui fait

<sup>445</sup> De BOTTI/STILLS/GAMMA, photo tirée du magazine *Elle* en ligne : « La mode des années 70 » (<http://www.elle.fr/Mode/Histoire/Mode-annees-70>).

<sup>446</sup> Jean-Marie Perier, couverture du magazine *Elle*, mars 1994, tirée du site de ce magazine en ligne : « La mode des années 90 » (<http://www.elle.fr/Mode/Histoire/Mode-annees-90>).

<sup>447</sup> Musée des Arts décoratifs : <http://www.lesartsdecoratifs.fr/francais/mode-et-textile/>.

<sup>448</sup> Magazine *Elle* en ligne, directrice de rédaction : Françoise-Marie Santucci (<http://www.elle.fr/Mode/Histoire>).

<sup>449</sup> Anonyme, « Mode France de 1900 à nos jours », source : magazine en ligne *Holala* (<http://www.holala.ch/videos/mode/100967.html>).

autour de Coco Chanel<sup>450</sup> ou la préparation de quelques mannequins avant une session photographique<sup>451</sup>.

En second lieu, suite à la lecture des extraits sur lesquels on se concentre, les élèves devront reconstruire les scènes évoquées par ces deux fragments pour plonger dans leurs contextes. Les apprenants seront alors amenés à réfléchir sur certaines questions comme: *Quel était le style des personnages décrits par les narrateurs ? Quelles sont les principales différences entre ces tendances ?*

Pour rendre ces exercices plus dynamiques, il est conseillé de demander aux apprenants de faire des recherches sur les styles de mode évoqués dans les textes, compiler des photographies illustrant ces tendances, les comparer, découvrir l'origine et l'histoire de chaque « look » et partir à la découverte des apparences physiques des auteurs des extraits, les comparer avec celles des personnages : *Est-ce qu'ils ont les mêmes goûts que les personnages décrits ? Pourquoi ?*

Par exemple, on suggère de projeter en cours quelques extraits du film *Le temps retrouvé* comme la scène finale<sup>452</sup>. Cela donnerait l'occasion aux apprenants non seulement d'approfondir les styles vestimentaires de l'époque du narrateur de *Dû côté de chez Swann* mais encore de découvrir le dernier livre composant *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust. En résumé, les élèves contrasteront ainsi les modes décrites par le premier extrait avec celle du deuxième.

Il faut également insister sur les mots utilisés pour faire le portrait des personnes décrites en contrastant le registre de langue de chaque écrivain; d'un autre côté, on réfléchira également sur le dispositif énonciatif de chaque texte et on émettra des hypothèses sur le « je » observateur qui se cache derrière chaque narrateur : *Qu'est-ce qu'on peut imaginer sur les individus dessinés dans les extraits ? Quel est à votre avis le regard du narrateur sur ces personnages dans chaque situation ? Pourquoi ?*

---

<sup>450</sup> « *Les Fabuleuses destinées sur RTL : Coco Chanel* », tirée de l'émission *Les fabuleuses destinées* réalisé par Grégory Caranoni, publié le 12 juillet 2012 sur la chaîne RTL en ligne:

<http://www.rtl.fr/actu/les-fabuleuses-destinees-sur-rtl-coco-chanel-7750540872>

<sup>451</sup> « *TENUES ROYALES AU GRAND PALAIS, LE MAKING-OF* », reportage d'Elisabeth Lazaroo publié le 17 juillet 2014 sur le magazine Paris Match en ligne: <http://www.parismatch.com/Vivre/Mode>.

<sup>452</sup> Raoul Ruiz, *Le temps retrouvé*, 1999, scène finale sur : [http://www.youtube.com/watch?v=xKtD\\_jhovfg](http://www.youtube.com/watch?v=xKtD_jhovfg).

## b) Publicité

La publicité est un magnifique document à intégrer en cours de FLE : tout d'abord, il s'agit d'un support très riche car cela fonctionne comme un miroir des tendances sociologiques d'une époque donnée. Ensuite, les documents publicitaires sont riches en images et présentent des informations de diverses natures : les loisirs, l'écologie, la famille, la femme... De même, ces outils entraînent facilement des débats, des commentaires, des enquêtes de la part des apprenants ce qui donne lieu à une ambiance très dynamique est stimulante. Ce sont les raisons pour lesquelles on suggère l'insertion d'affiches publicitaires ou d'annonces de télévision en cours. En revanche, les supports des manuels de FLE appartiennent à l'époque contemporaine ; ces documents sont associés dans la plupart des cas à l'exploitation des compétences orales et laissent en second plan la compréhension et l'expression écrite. Ce sont les raisons pour lesquelles nous suggérons de proposer en cours des extraits littéraires en liaison avec la publicité : de cette manière, les élèves développeront toutes ces compétences et accéderont aux documents publicitaires de façon plus contextualisée. En outre, ils découvriront les goûts et les tendances des individus de différents contextes sociaux.

Dans les textes autobiographiques, les narrateurs font très souvent allusion aux produits de la société qui les entoure, c'est pourquoi exploiter des extraits autobiographiques en cours permettra aux élèves de découvrir l'origine et l'histoire de certains objets, ce qui leur offrira la possibilité de comparer les modes de différentes périodes et avoir ainsi une perspective nouvelle du genre littéraire. Tout au long de cette partie, on présentera un corpus de textes lié à cette thématique ; cela sera suivi du commentaire de quelques idées proposées pour didactiser les fragments. Enfin, on partagera quelques exemples d'exercices élaborés pour exploiter les extraits de Georges Perec en cours.

### **Extraits de Perec :**

#### **Extrait 1 (7)**

*Je me souviens du « tac-tac »*<sup>453</sup>.

#### **Extrait 2 (62)**

*Je me souviens des scoubidous*<sup>454</sup>.

#### **Extrait 3 (63)**

*Je me souviens de « Dop Dop Dop, adoptez le shampooing Dop »*<sup>455</sup>.

#### **Extrait 4 (105)**

*Je me souviens de « Bébé Cadum »*<sup>456</sup>.

---

<sup>453</sup> Georges Perec, *Je me souviens*, Hachette, Paris, 1978, p.14.

<sup>454</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>455</sup> *Ibid.*, p.27.

**Extrait 5 (113)**

*Je me souviens d'un apéritif qui s'appelait « le Bonal »<sup>457</sup>.*

**Extrait 6 (133)**

*Je me souviens que ma première bicyclette avait des pneus pleins<sup>458</sup>.*

**Extrait 7 (144)**

*Je me souviens que je n'aimais pas la choucroute<sup>459</sup>.*

**Extrait 8 (202)**

*Je me souviens de la mode des cravates en soie tricotée<sup>460</sup>.*

**Extrait 9 (211)**

*Je me souviens d'un fromage qui s'appelait « la vache sérieuse » (« La vache qui rit » lui a fait un procès et l'a gagné)<sup>461</sup>.*

**Extrait 10 (246)**

*Je me souviens que Citroën utilisa la Tour Eiffel pour une gigantesque publicité lumineuse<sup>462</sup>.*

**Extrait 11 (296)**

*Je me souviens du rouge à lèvres « Baiser », « le rouge qui permet le baiser »<sup>463</sup>.*

**Extrait 12 (319)**

*Je me souviens des « Carambar »<sup>464</sup>.*

**Extrait 13 (357)**

*Je me souviens d'une essence dont le symbole était un cheval ailé, et d'une autre, appelée « Azur »<sup>465</sup>.*

**Extrait de Annie Ernaux :**

*2 janvier*

*Soldes. Toutes les entrées du parking des Trois Fontaines sont bouchées par des files de voitures. On veut être les premiers à se jeter sur les fringues, la vaisselle, comme des pillards dans une ville conquise. Les allées sont envahies d'un flot humain, des familles entières avec des enfants en poussette, des bandes de filles. Frénésie dans les boutiques. Une immense convoitise emplit l'espace. Le centre commercial est devenu le lieu le plus familier de cette fin de siècle, comme l'église jadis. Chez Carroll, Froggy, Lacoste, les gens cherchent quelque chose qui les aide à vivre, un secours contre le temps et la mort<sup>466</sup>.*

Dans ces fragments, on nous dévoile la consommation de deux contextes sociaux: il s'agit de deux périodes qui ne sont pas très éloignées l'une de l'autre ; pourtant, il existe un abîme de différences entre les deux. Tout au long des extraits de Georges Perec, on respire un sentiment d'affection et de bonheur envers les objets évoqués. L'auteur est heureux de partager les souvenirs qu'il a de certaines marques et produits de sa jeunesse ; il rend hommage à ces choses car pour lui, ce sont les meilleurs cadeaux ou achats du monde. En revanche, malheureusement, cette passion disparaît

---

<sup>456</sup> *Ibid.*, p.36.

<sup>457</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>458</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>459</sup> *Ibid.*, p.44.

<sup>460</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>461</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>462</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>463</sup> *Ibid.*, p.77.

<sup>464</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>465</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>466</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p.127.

pour laisser la place à une sensation de gaspillage voire de maladie de consommation dans le texte d'Annie Ernaux. Avant, il y avait peu de choses, aujourd'hui, nous avons tout ce qu'il faut ; néanmoins, on dirait que les êtres humains sont plus malheureux que jamais de nos jours. Peut être l'exces nous enlève-t-il l'amour, l'espoir mais paradoxalement, c'est cette même abondance qui soigne nos tristesses. Ainsi, il s'agit de deux périodes oxymores et il est essentiel de s'arrêter pour réfléchir sur cela et réapprendre à apprécier tout ce qui nous entoure. Ce sont les raisons pour lesquelles ces fragments ont été choisis pour travailler en cours.

En ce qui concerne l'exploitation de ces extraits, on suggère premièrement de sensibiliser les apprenants à l'importance que certains produits peuvent avoir dans nos vies en raison des souvenirs qu'ils nous évoquent ; par exemple, étant donné que de nos jours l'utilisation de réseaux sociaux comme *Facebook* est de plus en plus répandu parmi nos apprenants, il serait stimulant de demander aux élèves de naviguer dans quelques groupes que les utilisateurs de ces pages créent afin de se souvenir de certains objets, repas, marques ou autres symbolisant une période importante donnée de leurs vies. Ainsi, sur Facebook, il existe un groupe appelé « Yo también fui a EGB » (Moi aussi j'ai fait les études sous le système éducatif EGB) qui évoque les chansons, lectures, vêtements, jeux, repas, etc. à la mode dans les années 80 ; plusieurs images de ce groupe seraient sélectionnées afin de discuter en cours sur des impressions et souvenirs. Cette activité d'introduction offrirait l'occasion aux apprenants plus âgés de se remémorer de bons souvenirs et de les partager et les comparer avec les élèves plus jeunes, qui, à leur tour, présenteraient d'autres symboles de leur époque. Nous partirions ainsi des connaissances culturelles connues de la part des élèves pour aboutir ensuite à la découverte de la culture française. Pour cela, il serait intéressant de démarrer, par exemple, à partir de la présentation de différentes affiches concernant la fête des parents en France en vue de comparer l'évolution des cadeaux proposés au fil des ans, dévoilant parallèlement les intérêts de consommation ainsi que l'évolution de la société :



467



468

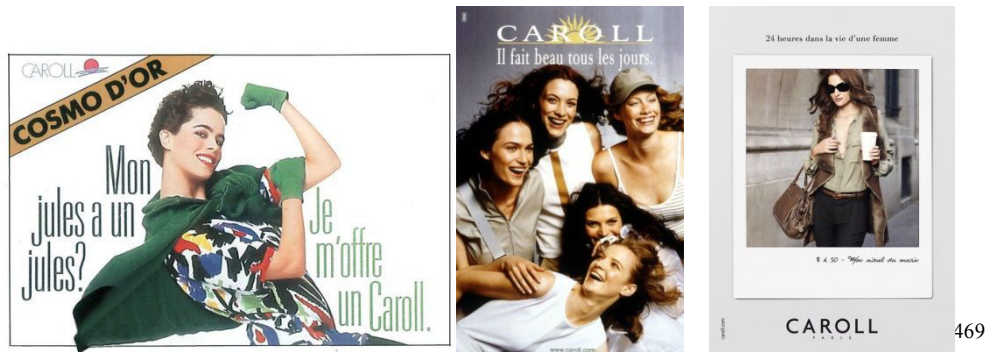
Plus tard, suite à la lecture de divers fragments, il est pertinent de les comparer: il s'agit de deux périodes différentes qui peuvent être représentées par différents groupes de marques ou objets ; cela montre l'évolution de la société de consommation en France, dès son début jusqu'à nos jours. En particulier, il est intéressant que les apprenants méditent sur les réflexions qu'Annie Ernaux exprime dans son fragment : *les gens cherchent quelque chose qui les aide à vivre, un secours contre le temps et la mort*. En effet, si on compare les deux époques qui encadrent ce corpus d'extraits, on s'apercevra qu'il existe un énorme décalage entre la joie et l'amour que Georges Perec paraît éprouver envers les objets qu'il évoque et le comportement apparemment obsessionnel des personnes décrites dans l'extrait d'Annie Ernaux.

Enfin, on suggère de proposer aux apprenants des exercices pour partir à la recherche des marques et objets évoqués par les fragments ; pour cela, diverses activités peuvent être mises en place. Nous conseillons d'exploiter concrètement toutes les ressources publicitaires en liaison avec ces objets : par exemple, il est possible d'associer des affiches ou des bandes annonces de télévision avec certains produits ou marques cités par ces extraits ou comparer les affiches publicitaires du passé avec ceux de nos jours, contraster les slogans, etc. Il est amusant de comparer les publicités de la même marque à des époques différentes. De même, une analyse contrastive entre les affiches publicitaires ou les annonces de télévision des choses mentionnées dans les extraits de Perec et celles évoquées par Annie Ernaux est très enrichissante car cela permet de comparer clairement l'important développement que la publicité et la société de consommation ont vécu dès la fin du 20<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours.

<sup>467</sup> Affiche de René Gruau pour la Fête des pères, 1955, source : <https://www.pinterest.com/pin/296674694176767783/>.

<sup>468</sup> Poster de Ghilaine Coulon (Acara design), Campagne Fête des mères et Fête des pères pour à la Botte (fleuriste de Perpignan), 2013, source : <http://acara-design.fr/A-LA-BOTTE-3>





Afin d'illustrer les démarches que nous suggérons, on présentera ensuite quelques exemples d'exercices élaborés pour exploiter les extraits précédents de Perec en cours.

### Exercice 1

Consultez le site web [www.memory-pub.com](http://www.memory-pub.com)<sup>470</sup>:

- *Quel type d'informations pouvez-vous y trouver ?*
- *Observez les différentes catégories de produits :*
  - Est-ce qu'il y a des éléments que vous connaissez ? Si oui, lesquels ?*
- *Connaissez-vous d'anciens produits de ces marques dans votre pays ? Lesquels ?*

### Exercice 2

a) *Lisez les extraits:*

- *Qu'est-ce que ces textes ont en commun ?*
- *Énumérez les différents marques dont l'auteur se souvient :*
  - Connaissez-vous ces produits/objets ? À votre avis, de quoi s'agit-il ?*
  - Complétez ce tableau : associez chaque marque à une catégorie de produit.*

<i>Produits d'hygiène et beauté</i>	<i>Gourmandises</i>	<i>Produits alimentaires</i>	<i>Boissons</i>	<i>Transports</i>	<i>Jouets</i>	<i>Mode et accessoires</i>

<sup>469</sup> Affiches pour la marque de mode *Carroll*, années 80, 90 et 2010, source: magazine en ligne *Caroline Daily* dirigé par Caroline Daily (<http://www.carolinedaily.com/1452526.html>).

<sup>470</sup> Il s'agit d'un site web où on peut découvrir différents types de produits anciens (vêtements, transports, jouets, accessoires de beauté...).

b) Observez les images suivantes<sup>471</sup> :



1.



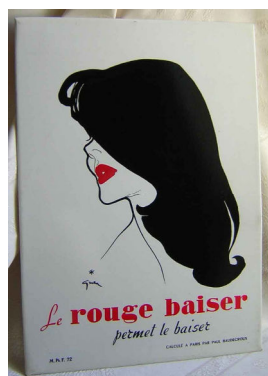
2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.

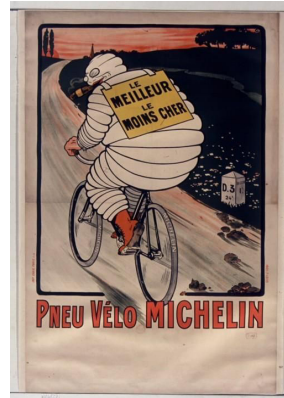


9.

<sup>471</sup> Toutes ces images ont été tirées du site web [www.memory-pub.com](http://www.memory-pub.com).



10.



11.

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

- *Quelle est la nature de ces documents ?*
- *Que représente chaque image ?*
- *Quelle image préférez-vous ?*

*b) Associez ces images aux textes précédents et dites si vos réponses ont été correctes : De quels types de produits se souvient l'auteur?*

<i>Images</i>	<i>Extraits</i>	<i>Nature du produit</i>
N°1	N° _____	
N°2	N° _____	
N°3	N° _____	
N°4	N° _____	
N°5	N° _____	
N°6	N° _____	
N°7	N° _____	
N°8	N° _____	
N°9	N° _____	
N°10	N° _____	
N°11	N° _____	

*c) Divisez la classe en groupes de 3.*

- *Choisissez un document ci-dessus :*

*-Servez-vous du moteur de recherche google pour obtenir des informations sur ce produit: Qui a inventé cet objet? À quoi sert-il? Est-ce qu'il existe d'autres affiches publicitaires qui l'annoncent ? Si oui, laquelle préférez-vous ? Est-ce que le produit existe encore de nos jours ?, etc.*

### Exercice 3

a) Vous allez observer deux documents sans le son<sup>472</sup> :

- Essayez de déterminer la nature du document
- Notez les caractéristiques que, d'après vous, ces deux documents ont en commun
- Faites un inventaire des éléments vous permettant de situer et de décrire la scène (lieu, personnages, saison, époque...).

Publicité 1:



473

Publicité 2 :



474

b) Observez les deux vidéos avec le son :

- Vérifiez les réponses précédentes.
- D'après vous, quelle est la nature de ces documents ?
- Quel est le produit annoncé ? A-t-il été évoqué dans les extraits précédents ?
- À quels types de destinataires ces vidéos s'adressent ? Pourquoi ?
- Pensez-vous qu'il s'agit de documents modernes ? Pourquoi ? À votre avis, ces vidéos appartiennent à quelle époque ?

c) Observez à nouveau les deux documents :

- Relevez les différents éléments qui permettent d'en situer l'époque (vêtements, transports, lieux...)

<sup>472</sup> Ces deux spots publicitaires ont été tirés du site web : [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

<sup>473</sup> Source du spot : <http://www.youtube.com/watch?v=HpSoZlcRFFM>.

<sup>474</sup> Source du spot : <http://www.youtube.com/watch?v=QFkPn8M929s>.

- *Quelles différences existent entre cette période et l'époque contemporaine ?*
- *Quelles formes de publicités existent de nos jours ? En quoi diffèrent les annonces actuelles des publicités évoquées dans les textes précédents ?*
- *À votre avis, quelle a été la première forme de publicité en France ?*
- *Quand pensez-vous que la publicité a commencé à se développer ? Pourquoi ?*
- *Est-ce que l'expression « Trente glorieuses » vous dit quelque chose ?*

*-D'après-vous, qu'est-ce que cela évoque ?*

*-Servez-vous des sites webs suivants pour vérifier vos réponses et approfondir vos connaissances sur l'histoire de la publicité en France et la période des « Trente Glorieuses ».*

*A, b, c d*

**Exercice 5** *Vous allez regarder un extrait de film.*

*a) Observez le titre, la date et l'auteur de ce film : Zazie dans le métro (Louis Malle, 1960)*

- *Qu'est-ce que cela vous suggère ? Sur quel décor pensez-vous que l'histoire va se dérouler ? Pourquoi ?*
- *Quel est l'auteur de ce film ? Cherchez des informations sur Internet à propos de ce film : sur quel roman est-il basé ? Qui est l'auteur de ce roman ?*

*b) Vous allez regarder l'extrait du film sans le son :*

- *Faites un inventaire des éléments qui vous permettent de décrire et situer la scène : lieux, vêtements, transports...*
- *D'après-vous, à quelle époque se situe le film ?*

*c) Vous allez regarder l'extrait avec le son :*

- *Vérifiez vos réponses précédentes.*
- *Notez les éléments qui vous permettent de situer la scène dans la période des « Trente Glorieuse »*
- *Comment peut-on comprendre qu'il s'agit d'une société de consommation ?*

**C) Lieux naturels**

Nos vies sont construites autour de nombreux lieux : que ce soit des endroits habituels appartenant à la routine de chaque jour, des espaces de passage, des destinations de voyage, des lieux d'habitation, de travail ou des espaces verts où l'on échappe à la monotonie pour retrouver la paix, tous constituent des micro-univers dans

lesquels se fondent nos êtres. Chaque endroit par lequel on passe nous aide à interagir avec les autres et à nous découvrir nous-mêmes ; bien qu'on s'éloigne de certains lieux pour toujours, ils resteront quelque part dans notre mémoire ainsi que les jours de nos vies vécus dans ces mondes.

Il est très habituel de trouver dans les manuels actuels de FLE, certaines pages consacrées à quelques villes en France, en Europe, voire dans le monde ; cela présente un grand intérêt pour les apprenants puisque grâce à ces documents, ils découvrent des métropoles ou des pays nouveaux. En revanche, ces informations sont généralement transmises à travers des documents dits *authentiques* tels que des prospectus touristiques qui se limitent à partager des données assez génériques comme le nombre d'habitants de la ville, les principaux lieux de divertissements, les secteurs professionnels, etc. Même si ces renseignements sont importants, la vision offerte de ces lieux est très limitée. Par conséquent, il est essentiel de compléter les présentations de ces endroits avec d'autres types de supports pour que les apprenants aient une perspective plus ouverte et contextualisée. Par exemple, à travers les deux extraits ci-dessous, les apprenants auront l'occasion de découvrir deux espaces verts à travers deux formes d'écritures différentes : dans le texte proustien, le narrateur évoque Tansonville, puis, dans le deuxième, Annie Ernaux décrit le Jardin de Plantes ; on peut remarquer et comparer les deux manières de rendre honneur à la nature, aux couleurs, à la faune et à la flore qui composent ces environnements. Ainsi, on donnera l'opportunité aux élèves de pénétrer dans les coins les plus profonds des villes d'une manière différente. D'ailleurs, pour les apprenants espagnols de la région andalouse où nos recherches ont eu lieu, les paysages français sont perçus comme exotiques puisque généralement, dans les villes du sud et en particulier de Jaén, il y a surtout des champs d'oliviers. Les élèves découvrent les micro-univers naturels parisiens où les gens échappent au stress quotidien, aèrent leurs poumons et leurs esprits, et les décors de l'Eure- et- Loir.

Ainsi, on propose par exemple d'effectuer la lecture et la mise en place d'exercices tels que l'association de tableaux ou de photographies aux endroits décrits par les narrateurs. On demande aux apprenants de faire des recherches sur les lieux cités dans les textes. Par exemple, pour exploiter les textes qu'on présentera ensuite, les élèves auront la possibilité de naviguer sur internet pour découvrir Tansonville<sup>475</sup> ou les jardins parisiens<sup>476</sup>. En plus d'un travail de découverte de ces deux lieux, on suggère de

---

<sup>475</sup> Marcel Proust en Eure et Loir : <http://www.zevisit.com/tourisme/eure-et-loir>

<sup>476</sup> Parcs et jardins à Paris : <http://www.parisinfo.com/visiter-a-paris/Parcs-et-jardins>.

leur proposer également une activité sur le lexique : les noms, les adjectifs permettant de construire le cadre où l'action se déroule (les plantes et les animaux, par exemple).

Voici les fragments :

19 juillet

*Devant nous, une allée bordée de capucines montait en plein soleil vers le château. À droite, au contraire, le parc s'étendait en terrain plat. Obscurcie par l'ombre des grands arbres qui l'entouraient, une pièce d'eau avait été creusée par les parents de Swann ; mais dans ses créations les plus factices, c'est sur la nature que l'homme travaille ; certains lieux font toujours régner autour d'eux leur empire particulier, arborent leurs insignes immémoriaux au milieu d'un parc comme ils auraient fait loin de toute intervention humaine, dans une solitude qui revient partout les entourer, surgie des nécessités de leur exposition et superposée à l'œuvre humaine. C'est ainsi qu'au pied de l'allée qui dominait l'étang artificiel, s'était composée sur deux rangs, stressés de fleurs de myosotis et de pervenches, la couronne naturelle, délicate et bleu qui ceint le front clair-obscur des eaux, et que le glaïeul, laissant fléchir ses glaives avec un abandon royal, étendait sur l'eupatoire et la grenouillette au pied mouillé, les fleurs de lis en lambeaux, violettes et jaunes, de son sceptre lacustre. (...)<sup>477</sup>.*

*Je suis allée cet après-midi au jardin des Plantes. Il y avait des parterres de fleurs, des roses, cependant une imperceptible sensation d'abandon. J'ai voulu revoir la ménagerie. Les grosses tortues étaient là, dans leur enclos, mais lointaines. Deux yacks, l'un adulte, l'autre âgé de trois mois, étaient affalés le long du grillage. Un cerf mangeait de la nourriture étalée sur le béton. Dans la volière, des oiseaux innombrables se croisaient dans un bruit effrayant au-dessus d'une eau croupie<sup>478</sup>.*

Dans ces deux extraits, c'est la nature qui est mise en relief : d'une part, le narrateur du premier extrait rend hommage dans ses lignes à la diversité des fleurs dans sa promenade alors que dans le deuxième texte, Annie Ernaux, de son côté, décrit les animaux qu'elle contemple au zoo du jardin des Plantes. Les deux auteurs consacrent leurs récits à la nature, mais les deux fragments sont en opposition : dans le premier scénario, les fleurs arrivent à s'imposer à l'œuvre humaine en poussant librement de façon sauvage tandis que le deuxième jardin semble être dominé par l'homme au point que même les oiseaux sont enfermés dans des volières. Un abîme immense sépare les deux univers évoqués ici où pendant que les myosotis, les pervenches ou les glaïeuls arrivent à faire régner autour d'eux leur empire particulier dans une solitude qui revient partout les entourer, des roses abandonnées et des animaux qui doivent se contenter de manger sur le béton, essaient de survivre dans un espace artificiel destiné à divertir les passants.

En ce qui concerne l'exploitation de ces extraits, il est important de partir d'une phase de sensibilisation ; en plus des idées partagées auparavant pour cette étape, il est aussi très stimulant d'entreprendre un travail sur la diversité de la faune et de la flore mentionnées dans les deux textes. De cette façon, une fusion de biologie et de littérature

<sup>477</sup> Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p.181-p.182.

<sup>478</sup> Annie Ernaux, *La vie extérieure*, Gallimard, Paris, 2000, p.13.

aura lieu, ce qui attirera beaucoup l'attention des apprenants. Par exemple, les élèves seront invités à faire des recherches sur les types de fleurs et d'animaux que les auteurs citent. Plus tard, il faudra approfondir les deux fragments : on guidera les apprenants pour qu'ils dévoilent l'opposition entre les deux espaces verts décrits par les auteurs. Il est surtout intéressant de comparer les deux récits car les narrateurs arrivent à évoquer la scène non seulement à partir des images décrites mais surtout à travers la forme de leur écriture : alors que dans le premier texte on apprécie des phrases longues, un style plus lyrique, bref, une écriture plus soignée, dans le deuxième extrait la narration est rapide, simple, vide. L'objet de la narration se fond avec la narration même dans les deux extraits de sorte que pendant la lecture de ces lignes, on peut visionner et sentir parallèlement les univers décrits.

En résumé, dans ce troisième chapitre, nous avons présenté quelques exemples d'exercices créés pour transmettre à nos élèves une dimension culturelle différente de celle proposée habituellement par les manuels de FLE. Ces activités sont organisées autour de trois grands axes : d'abord les loisirs, ensuite, la consommation, enfin, les lieux ; ces aspects ont été mis en priorité car ces thèmes motivent davantage les apprenants et facilitent leur accès à la culture d'Autrui. On a d'abord réalisé un travail pour exploiter un ensemble d'extraits de notre corpus évoquant les loisirs ; puis on a suggéré des idées pour aider les élèves à voyager en arrière à travers des extraits sur la musique, la mode et la nature. De même, nous avons introduit quelques exemples d'exercices élaborés autour de certains de ces textes.

En guise de conclusion finale à cette troisième partie de la thèse, nous rappelons que tout au long de ces pages, nous avons proposé des exercices et des suggestions pour exploiter notre corpus d'ouvrages. Nous avons divisé ce travail en trois parties : en premier lieu, nous avons cherché à transmettre quelques aspects linguistiques du français qui présentent une difficulté particulière pour les apprenants hispanophones ; deuxièmement, nous avons exposé des activités pour sensibiliser les élèves au genre poétique et les aider à acquérir certaines notions de base sur la poésie. Ces diverses tâches ont abouti à la compétence culturelle qui est celle que nous avons tenté de privilégier tout au long de ce travail. Les explications et exemples suggérés ici se sont concentrés sur plusieurs extraits du corpus que nous avons choisi.



Ces fragments ont été l'objet de nombreuses expériences d'enseignement de FLE en Espagne pendant ces six dernières années dans des contextes très variés. Dans la quasi-totalité des cas, le bilan des résultats obtenus en cours a été très positif et enrichissant : non seulement les textes et les activités mises en place ont réussi à stimuler les élèves, mais surtout, très souvent, cela a éveillé leur intérêt pour la lecture de certains romans dans leur intégralité. Alors, avec certains groupes, nous avons réussi à insérer des extraits de manière récurrente jusqu'à finir l'ouvrage ; pour les niveaux débutants il a fallu évidemment être plus précis au moment de choisir les thématiques d'extraits alors qu'avec les apprenants plus avancés, il a été possible d'approfondir le style et la narration des textes. En général, à la suite des exercices que nous avons élaborés, les apprenants se sont sentis plus attirés dans la majorité vers *Du côté de chez Swann* et *La vie extérieure*.

En ce qui concerne les obstacles rencontrés, nous avons ressenti une certaine frustration en travaillant avec des groupes où il fallait suivre un programme et accomplir des objectifs spécifiques en peu de temps (établissement public ou préparation aux examens officiels DELF, DALF ainsi qu'aux épreuves des Écoles Officielles de langues). Néanmoins, grâce à ces situations, il nous a été possible de remettre en question notre travail et chercher des solutions pour adapter les exercices à ce type de public. En somme, jusqu'à présent, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés suite à la mise en place d'expériences pratiques ont été très positives et nous ont motivé à continuer dans cet axe d'études.

## CONCLUSION

Nous rappellerons une dernière fois que ce travail a comme principal objet la réflexion sur la manière de réinsérer la littérature en cours de français langue étrangère, en particulier à partir de textes autobiographiques du XXème. De même, nous soulignerons encore que la proposition de solutions possibles face à la démotivation des apprenants envers la langue française en Espagne a constitué le principal objectif poursuivi tout au long des recherches présentées ici.

Nous voudrions d'abord, dans cette conclusion, revenir sur les observations essentielles auxquelles nous avons abouti. Les nombreuses pratiques de cours mises en place autour de différents groupes d'apprenants dans des contextes très variés nous ont permis non seulement d'effectuer des enquêtes confirmant nos hypothèses de départ mais surtout, de réussir à appliquer dans la réalité d'une classe les propositions didactiques suggérées tout au long de ce travail. D'une part, nous soulignons que, dans la quasi-totalité des situations, aussi bien les élèves que nous-mêmes, nous avons été très satisfaits des séances consacrées à l'exploitation des extraits de notre corpus. Bien qu'au début, dans la plupart des cas, il y a eu une réticence voire un rejet général face à la découverte du texte littéraire, finalement, les réactions des élèves ont été presque toujours très favorables.

D'autre part, nous tenons à ajouter qu'il nous a semblé vraiment très difficile d'aller au-delà de certains objectifs déterminés par les programmes scolaires qui répondent au CECR et aux examens DELF et DALF. Par exemple, même si les fragments autobiographiques ont été insérés dans le cours en accord avec les thèmes établis par les manuels, et l'ont été avec succès, le fait que très souvent les apprenants avaient pour but d'obtenir une certification officielle a provoqué des difficultés. Contrairement à nos souhaits, il a été impossible de laisser de côté l'exploitation de quelques documents dits authentiques du manuel, en particulier, tout ce qui relève des interactions orales et écrites<sup>479</sup>. Par conséquent, en dépit des aspects positifs que l'usage d'extraits littéraires en cours a entraînés, nous n'avons pas consacré tout le temps que

---

<sup>479</sup> Cela nous est arrivé principalement dans les EOI (*Écoles officielles de langues*) de l'enseignement public et dans les établissements d'enseignement privé. Au lycée, les apprenants cherchent très rarement à passer ce type d'examens.

nous aurions souhaité à l'exploitation de ces ressources puisqu' il fallait laisser un peu d'espace aux documents mentionnés.

Par ailleurs, il est indispensable de souligner également que nous avons trouvé très peu de soutien de la part de nos collègues en ce qui concerne l'introduction de textes littéraires en cours, car ils s'appuyaient exclusivement sur les pédagogies actuelles ; c'est pourquoi les démarches suivies et les travaux faits en cours autour des textes de notre corpus ont été considérés comme archaïques par la plupart d'entre eux. Ainsi, quoique le bilan de nos séances ait été très favorable généralement, le manque de support de nos équipes de travail nous a sans doute énormément démotivée. Nous avons très souvent éprouvé un fort sentiment d'isolement et de doute : la voie choisie étant souvent qualifiée de traditionnelle, nous nous sommes interrogée un grand nombre de fois sur la validité de cet itinéraire.

Cependant, tandis que le parcours pratique de nos recherches n'a pas été simple, en ce qui concerne les apprenants, nous avons observé de manière générale de très bonnes réactions et retours face à l'introduction des extraits littéraires choisis en cours. Nous croyons pouvoir affirmer, même si nous avons constaté chez nos collègues une fidélité, parfois aveugle, aux préceptes et courants didactiques actuels (et cela constitue un obstacle majeur pour ceux qui optent pour des solutions alternatives et des voies différentes), que le passage de nos hypothèses à la réalité d'une classe a très bien fonctionné. Autrement dit, en dépit des difficultés que le choix de cette voie peut entraîner, la littérature peut être réinsérée en cours et adaptée aux contextes didactiques actuels. Par conséquent, si on s'y efforce, fournir aux apprenants l'opportunité d'accéder à un apprentissage plus motivant et complet n'est pas impossible.

Deuxièmement, nous mettrons en relief les principaux apports de ce travail. Pour commencer, nous rappellerons que les différentes études et enquêtes que nous avons mises en place ont abouti à la principale conclusion que la plupart des enseignants utilisent exclusivement le manuel de FLE dans leurs cours. Malgré les atouts que cet outil présente, ses carences sont aussi très importantes : parmi les plus graves, nous signalerons le manque de textes écrits ainsi que la quasi-absence de références à la culture dite savante. Suite à ces constats, nous avons fait l'hypothèse que l'insertion des textes littéraires en cours permettrait de combler les vides mentionnés ci-dessus et éveiller de cette manière l'intérêt des apprenants pour le français.

Plus tard, l'objet de nos réflexions a été focalisé sur le genre littéraire ainsi que sur les auteurs et les titres qui composaient notre corpus de travail. Grâce à nos expériences précédentes, nous avons opté pour la littérature de l'intime, car nous avons constaté que ce type d'écriture incitait les élèves à s'exprimer et les motivait beaucoup. En ce qui concerne les œuvres, nous avons sélectionné quatre titres qui évoquent différentes périodes du XX<sup>ème</sup> siècle et qui présentent divers types d'écritures de l'intime. Grâce à notre expérience concrète et grâce à ces exercices pratiques menés en cours avec des groupes d'apprenants très variés, nous pouvons dire que l'exploitation de ces ouvrages améliorerait sensiblement l'enseignement du français tout en intéressant énormément les apprenants.

En particulier, nous insisterons sur l'introduction des textes de Marcel Proust en classe. À l'inverse des résultats négatifs attendus, les apprenants ont toujours répondu très positivement aux extraits de *Du côté de chez Swann*. Nous avons suivi les démarches suggérées : ainsi, après avoir sélectionné des extraits en accord avec les thèmes étudiés en cours, et après avoir aidé les apprenants à acquérir de nouvelles stratégies de compréhension, les fragments proustiens ont été très bien accueillis, assimilés, appréciés. En outre, à notre grand étonnement, nous avons constaté que, pour certains groupes d'élèves, ces extraits étaient plus intéressants que ceux des autres auteurs composant notre corpus.

En somme, cela a été le parcours suivi tout au long de ce travail et qui a été conclu avec l'élaboration d'un éventail d'exercices pour exploiter notre corpus. Nous espérons que ces activités proposées aideront les enseignants à améliorer l'apprentissage de la langue et de la culture françaises tout en leur donnant l'envie de travailler autour d'autres textes, et qu'ils auront choisis eux-mêmes.

En troisième lieu, nous souhaiterions rappeler que, pour les phases didactiques proposées dans ce travail et appliquées dans nos cours, nous nous sommes inspirée en grande partie des apports théoriques suggérés par Sophie Moirand<sup>480</sup>, Jean Peytard<sup>481</sup> ou Marie Claude Albert et Marc Souchon<sup>482</sup>. En effet, nous considérons que les différentes étapes que ces chercheurs conseillent pour aborder des extraits littéraires en cours sont vraiment très utiles. Par conséquent, il serait très enrichissant pour les enseignants de

---

<sup>480</sup> Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979.

<sup>481</sup> Jean Peytard, *Littérature et classe de langue*, Hatier / Credif, collection LAL, Paris, 1982.

- M.-C. Albert et M. SOUCHON, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, Coll. Français langue étrangère, 2000. <sup>482</sup>

lire certains des ouvrages de ces auteurs, d'autant plus que la formation didactique en Espagne présente de nombreuses lacunes.

En dernier lieu, il nous paraît souhaitable d'évoquer les voies où, selon nous, il serait nécessaire de lancer des recherches dans l'avenir, car il s'agit des éléments de base dont l'équilibre est essentiel pour déterminer un bon fonctionnement de l'enseignement et, particulièrement, de l'enseignement des langues. Bien qu'il ne s'agisse pas de nos domaines d'étude, nous considérons qu'il faut mentionner ces thèmes pour inciter éventuellement les chercheurs qui travaillent autour de ces axes à se concentrer sur ces projets.

Pour commencer, nous signalons que depuis le début de nos enquêtes, nous avons fait l'hypothèse que le plurilinguisme présent en Espagne, et résultant des différentes communautés autonomes, pourrait, dans certains cas, influencer négativement l'apprentissage du français. En conséquence, nous estimons qu'une étude approfondie de la politique linguistique de ce pays permettrait éventuellement d'identifier plus nettement les possibles obstacles que les diversités de langues et dialectes parlés en Espagne présentent pour l'apprentissage du français et proposer, alors, des solutions à ces difficultés.

D'autre part, il a été clairement constaté que la formation didactique en FLE offerte dans ce pays a de nombreux points faibles. En particulier, alors que les connaissances linguistiques et littéraires y sont fort présentes, les domaines concernant les méthodologies pédagogiques sont à peine abordés dans les universités. De ce fait, les enseignants du secondaire et des EOI n'ont pas tellement de repères pour organiser leurs cours et apprennent à affronter la réalité pratique d'une classe seulement à travers leurs propres expériences. Autrement dit, les références théoriques en didactique sont pratiquement absentes dans les formations des enseignants. C'est pour cela qu'à notre avis, il serait impératif d'effectuer des recherches sur ce thème afin de proposer d'éventuels changements pour améliorer cette situation et pour faire des progrès dans ce terrain<sup>483</sup>.

---

<sup>483</sup> Néanmoins, il faut reconnaître que, depuis à peine 4 ans, un Master pédagogique (60 crédits ECTS) est obligatoire dans toute l'Espagne pour pouvoir accéder aux concours des professeurs de secondaire et de EOI. (*Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*). Ce sont les universités espagnoles qui ont pris en charge l'organisation dudit master.

Nous espérons que cela contribuera à améliorer la formation didactique et pédagogique des futurs professeurs de langues étrangères en Espagne.

Pour finir, nous souhaiterions nous concentrer plus concrètement sur notre terrain d'études ainsi que sur nos futurs projets. D'un côté, étant donné qu'à notre grande surprise l'exploitation de *Du côté de chez Swann* a généralement eu un grand succès auprès des élèves, nous avons en vue de continuer à réfléchir sur la manière d'insérer ce roman en cours. En effet, nous cherchons à élargir le corpus et à analyser la possibilité de travailler également sur d'autres volumes de *À la recherche du temps perdu*. En particulier, ce sont les références culturelles qui ont attiré davantage l'attention des élèves, ce qui nous a permis d'approfondir certains aspects de l'univers évoqué dans les fragments, tels que les loisirs, la mode, les arts, etc. de cette époque. Grâce à cela, la majorité d'élèves ont trouvé un centre d'intérêt et se sont sentis très stimulés. De même, cette variété thématique a rendu possible la liaison du français avec d'autres matières.

Par ailleurs, les apprenants se sont également intéressés à *La vie extérieure*. Dans ce livre, ce sont aussi les allusions à la culture qui ont été très appréciées. En revanche, dans *La vie extérieure*, le cadre est plus actuel et représente la vie contemporaine en France. En résumé, constituer alors un corpus composé par *À la recherche du temps perdu* et différentes œuvres d'Annie Ernaux serait très enrichissant pour les apprenants. C'est dans cette direction que nous souhaiterions poursuivre le chemin de recherche entrepris jusqu'à présent.

# Bibliographie

## Ouvrages littéraires

### ❖ Œuvres des quatre auteurs du corpus choisi

- ERNAUX Annie. *Écrire la vie*. Paris : Folio, 2011.
- ERNAUX Annie. *Journal de dehors*. Paris : Folio, 1995 (1993).
- ERNAUX Annie. *L'écriture comme un couteau*. Paris : Folio, 2011.
- ERNAUX Annie. *L'événement*. Paris : Folio, 2001 (2000).
- ERNAUX Annie. *La honte*. Paris : Folio, 1999 (1997).
- ERNAUX Annie. *La Place*. Paris : Gallimard, 1983.
- ERNAUX Annie. *La vie extérieure*. Paris : Éditions Gallimard, 2000.
- ERNAUX Annie. *Les années*. Paris : Folio, 2010 (2008).
- ERNAUX Annie. *Une femme*. Paris : Folio, 1989 (1988).
  
- PEREC Georges. *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée, 2000 (1974).
- PEREC Georges. *Je me souviens*. Paris : Hachette, 1978.
- PEREC Georges. *La disparition*. Paris : Le livre de Poche, 1989 (1969).
- PEREC Georges. *La vie, mode d'emploi*. Paris : Le livre de Poche, 1980 (1978).
- PEREC Georges. *Les choses*. Paris : Le livre de Poche, 2006 (1965).
- PEREC Georges. *Un homme qui dort*. Paris : Gallimard, 1974 (1967).
- PEREC Georges. *W ou le souvenir d'enfance*. Paris : Gallimard, 1993 (1975).
- PEREC Georges. *W ou le Souvenir d'enfance*. Paris : Denoël, 1975.
  
- PROUST Marcel. *À la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*. Paris : Le livre de poche classique, 1992 (1913).
- PROUST Marcel. *À la recherche du temps perdu*. / sous la direction de Jean MILLY, Paris : Garnier Flammarion, 1984-1987, 10 vols.
- PROUST Marcel. *À la recherche du temps perdu*. Paris : sous la direction de Jean-Yves TADIE, collection Pléiade, 1987-1989, 4 vols.

- QUENEAU Raymond. *Cent mille milliards de poèmes*. Paris : Gallimard, 1961.
- QUENEAU Raymond. *Chêne et Chien*. Paris : Éditions Gallimard, 1952.
- QUENEAU Raymond. *Œuvres complètes*. Paris : sous la direction de Claude DEBON, collection Pléiade, 1792-1888, 2 vols.
- QUENEAU Raymond. *Romans*. Paris : sous la direction d'Henri Godard, collection Pléiade, 2002-2006, 2 vols.

❖ **Œuvres des auteurs du premier corpus envisagé**

- DURAS Marguerite. *L'Amant*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1984.
- DURAS Marguerite. *L'Amant*. Leipzig : Reclam, 2006.
- DURAS Marguerite. *L'Amant*. Paris : France Loisirs, 1985.
- MODIANO Patrick. *Un pedigree*. Paris : Gallimard, Collection Folio, 2005.
- MODIANO Patrick. *Livret de famille*. Paris : Gallimard, 1977.
- SARRAUTE Nathalie, *Enfance*, Paris : Gallimard folio, 1983.
- APOLLINAIRE Guillaume. *Alcools*. Paris : Gallimard, 1913.
- ARAGON Louis. *Le roman inachevé*. Paris : Gallimard, 1956.
- LEIRIS Michel. *Âge d'homme*. Paris : Gallimard, 1939.
- DE BEAUVOIR Simone. *Mémoires d'une fille rangée*. Paris : Gallimard, 1958.
- SARTRE Jean Paul. *Les mots*. Paris : Gallimard, 1964.

❖ **Autres œuvres d'autres auteurs.**

- BOBIN Christian. *Une petite robe de fête*. Paris : Folio, 2006.
- COCTEAU Jean. *Le Secret professionnel*. Paris : Stock, 1922.
- DU BELLAY Joachim. *Sonnet XXXI, Les Regrets*. Paris : Livre de Poche, 2002 (1558).



## **Ouvrages critiques**

### **❖ Sur Marcel Proust**

- BAUDRY Jean-Louis. *Proust, Freud et l'autre*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1984.
- BORREL Anne, SENDERENS Alain. *La cuisine selon Proust*. Paris : Éditions du Chêne, 2009.
- CONIO Gérard. *Lire Proust*. Paris : Pierre Bordas et fils, 1989.
- FRAISSE Luc. *Lire du côté de chez Swann de Proust*. Paris : Armand Colin, 2005.
- LAGET Thierry. *Du côté de chez Swann de Marcel Proust*. Paris : Éditions Gallimard, 1992.
- MILLY Jean. *Combray, Proust*. Paris : Éditions Nathan, 1994.
- MILLY Jean. *La phrase de Proust : des phrases de Bergotte aux phrases de Vinteuil*. Paris : Larousse, 1975.
- PICON Gaëtan. *Lecture de Proust*. Paris : Gallimard, 2005.
- ROBERT Pierre-Edmond, MAURIAC-Dyer Nathalie, YOSHIKAWA Kazuyoshi (éds.). *Proust face à l'héritage du dix-neuvième siècle : tradition et métamorphose*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012.
- TADIÉ, J-Y. *Proust, la cathédrale du temps*. Paris : Découvertes Gallimard, 2000.

### **❖ Sur Raymond Queneau**

- CATONNÉ Jean-Marie. *Queneau*. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1992.
- DEBON Claude. *Études sur Raymond Queneau*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998.
- DELBREIL Daniel (éd.), *Le personnage dans l'œuvre de Queneau*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2000.
- DELBREIL Daniel (éd.), *Raymond Queneau et l'étranger*, Vanves : Calliopées, 2006.
- DELBREIL Daniel, MARTIN Jean Pierre (éd.), *Queneau tous zazimuts*, Clamart : Calliopées, 2012.

- JATON Anne Marie. *Queneau, le pouvoir incendiaire du rire*. Paris : Éditions Infolio, 2009.
- JOUET Jacques. *Raymond Queneau*. Paris : La manufacture, 1989.
- LÉCUREUR Michel. *Raymond Queneau*. Paris : Les belles lettres, 2002.
- QUENEAU Raymond. *Entretiens avec Georges Charbonnier*. Paris : Éditions Gallimard, 1961.
- QUEVAL Jean. *Raymond Queneau. Portrait d'un poète*. Paris : Henri Veyrier, 1984.
- SANDERS Carol. *Raymond Queneau*. Amsterdam : Rodopi Editions, 1994.
- SOUCHIER Emmanuel. *Raymond Queneau*. Paris : Éditions du Seuil, 1991.

#### ❖ Sur Georges Perec

- BÉHAR Stella. *Georges Perec: écrire pour ne pas dire*. Berne et al. : Peter Lang, 1995.
- BRASSEUR Roland. *Je me souviens encore mieux de Je me souviens*. Paris : Le Castor Astral, 1998.
- BURGELING Claude. *Georges Perec*. Paris : Édition du Seuil, 1990.
- MAGNÉ Bernard. *Georges Perec*. Paris : Éditions Nathan/HER, 1999.
- NEEFS Jacques, HARTJE Hans. *Georges Perec, Images*. Paris : Éditions du Seuil, 1993.
- PEREC Georges, LE SIDANIER Jean-Marie. *Entretien*. L'Arc, 1979, n°76, p.3-33.
- PEREC Georges. *En dialogue avec l'époque et autres entretiens*, éd. établie par Dominique BERTELLI et Mireille RIBIERE, Nantes : Joseph K, 2011.
- PEREC Georges. *Penser/Classer*. Paris : Hachette, coll. « Textes du XX », 1985.

### ❖ Sur Annie Ernaux

- DAY Loraine. *Writing shame and desire: the work of Annie Ernaux*. Berne: Peter Lang, 2007.
- DUGAST-PORTE Francine. *Annie Ernaux: étude de l'œuvre*. Paris : Bordas, 2008.
- SCHARFF Adrien. *Le temps et le moi dans l'œuvre d'Annie Ernaux*. Paris : Le Manuscrit, 2008.
- THOMAS Lyn. *Annie Ernaux à la première personne*. Paris : Stock, 2005.

## Littérature et autobiographie en France

### ❖ Ouvrages généraux sur la littérature :

- AUGER Marc. Non-Lieux, *Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil, 1992.
- BERTON, J.-C. *Histoire de la littérature et des idées en France au XXe siècle*. Paris: Hatier, 2004.
- D'ORMESSON Jean. *Le roman au XXe siècle*. Paris : J'ai lu, 2001.
- DUMONT J. *Histoire de la littérature française du XXe siècle*. Genève : Famiot, 1976.
- GENETTE Gérard. *Figures III*. Paris : Le Seuil, 1972.
- LEJEUNE Philippe. *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopædia Universalis et Albin Michel, 1997.
- RICARDOU Jean. *Problèmes du nouveau roman*. Paris Seuil, 1967
- VALETTE Bernard. *Esthétique du roman moderne*. Paris : Nathan, 1993.
- VERRIER Jean. L'effet de parole dans l'écriture romanesque. *Dialoguer : de la conversation au texte* / éd. par Daniel DELAS, Francis VANOYE. *Le Français d'aujourd'hui*, septembre 1985, n° 71, p. 59-66.

### ❖ Ouvrages sur l'autobiographie et l'écriture de soi :

- CHIANTARETTO Jean-François (dir.) *Écritures de soi et sincérité*. Paris : In Press Editions, 1999.
- CLERC Thomas. *Les écrits personnels*. Paris : Hachette Livre, 2001.

- COIRAULT Yves. Autobiographie et mémoires (XVIIe- XVIIIe siècles) ou existence et naissance de l'autobiographie. *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, Nov.-Déc. 1975, n°6, *L'autobiographie*, p. 937-956.
- DÉMORIS René. *Le roman à la première personne, Du classicisme aux Lumières*. Paris : Publications de la Sorbonne Université de Paris IV, 1975.
- DIDIER Béatrice. *Le journal intime*. Paris : Presses universitaires de France, 1976.
- DOUBROVSKY Serge. *Fils*. Paris : Galilée, 1977.
- DOUBROVSKY Serge. *Autobiographiques de Corneille à Sartre*. Paris : PUF, 1992.
- DOUBROVSKY, Serge. Introduction à la lecture. *Autobiographie et Avant Garde* / éd. par Alfred HORNUNG et Erns Peter RUHE. Tübingen : Narr, 1992, p.133-134.
- GUSDORF Georges. *La découverte de soi*. Paris : P.U.F, 1963.
- GUSDORF Georges. *Les Écritures du moi, Lignes de vie, tome I*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1991.
- HUBIER Sébastien. *Littératures intimes Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris : Armand Colin, 2005.
- JEANNELLE Jean-Louis, VIOLLET Catherine. *Genèse et autofiction*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, 1997.
- LECARME Jacques, LECARME-TABONE Éliane. *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin, 1997.
- LEJEUNE Philippe. *Cher écran*. Paris : Éditions du Seuil, 2000.
- LEJEUNE Philippe. Enseigner à écrire l'autobiographie. *La vie de l'auteur* / éd. par Violaine HOUDART-MEROT et Jean VERRIER. *Le Français d'aujourd'hui*, juin 2000, n° 130, p. 90-99.
- LEJEUNE Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1975.
- LEJEUNE Philippe. *Moi aussi*. Paris, Seuil, 1986.
- LEJEUNE Philippe. *Les brouillons de soi*. Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- LEJEUNE Philippe. Vers une grammaire de l'autobiographie. *Genesis, manuscrits, recherche, invention*, n°16, 2001, p. 8-34.

- LEJEUNE Philippe. *L'autobiographie en France*. Paris : Armand Colin, 2004.
- LEJEUNE Philippe. *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris : Éditions du Seuil, 2005.
- MANCAS, Magdalena. Le retour à soi dans la Nouvelle Autobiographie : sur le rapport entre (auto) hospitalité et mensonge, *De soi à soi. L'écriture comme autohospitalité* / éd. par Alain Montandon, Clermont Ferrand : PUBP, 2004, p.107-124.
- MARCOU Loïc. *L'autobiographie*. Paris : Flammarion, 2001.
- MARIN Louis. *L'écriture de soi*. Paris : Presses universitaires de France, 1999.
- MAY G. *L'Autobiographie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.
- MIRAUX Jean-Philippe. *L'autobiographie. Écriture de soi et sincérité*. Paris : Armand Colin, 1996.
- MONTANDON Alain (dir.) *De soi à soi. L'écriture comme auto hospitalité*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires, 2004
- ROBBE-GRILLET Alain. Je n'ai jamais parlé d'autre chose que de moi. *L'auteur et le manuscrit* / éd par Michel CONTAT, PUF : 1991, p.50.
- ROUSSEAU Jean-Jacques. *Les Confessions*. Paris : Classiques Garnier, 2011.
- SIMONET-TENANT Françoise (dir.). *Le propre de l'écriture de soi*. Paris : Tétraèdre.
- SMITH Sidonie, WATSON Julia. *Reading Autobiography: A guide for interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press: 2001.
- STAROBINSKI Jean. Le style de l'autobiographie *Poétique*, 1970, n° 3, p. 257-265.
- ZANONE Damien. *L'autobiographie*. Paris : Ellipses, 1996.

❖ **Autobiographie en Espagne :**

- ANÓNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Éd. par Almudena DEL OLMO ITURRIARTE. Ediciones Monograma, 1995.
- CABALLÉ MASFORROLL Anna. *La literatura autobiográfica en España (1939-1975). Resumen de la Tesis en 2 vols., presentada para*

*aspirar al grado de Doctor en Filología*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

- CABALLÉ MASFORROLL Anna. Figuras de la autobiografía. *Revista de Occidente*, 1987, nº 74-75, p.103-119.
- CABALLÉ MASFORROLL, Anna. Aspectos de la literatura autobiográfica en España. *Scriptura*, nº 2, 1986, p.39-50.
- CORRADO Danielle. *Le journal intime en Espagne*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2000.
- DEL PRADO BIEZMA Javier, BRAVO CASTILLO Juan. *Autobiografía y modernidad literaria*. Castilla la Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 1994.
- LOUREIRO Ángel (coord.). *La autobiografía en la España contemporánea. Teoría y análisis textual*, *Anthropos*, octubre 1991, nº 125.
- MERLO-MORAT, Philippe. *Littérature espagnole contemporaine*. Paris : Presses universitaires de France, 2013.
- MOLERO DE LA IGLESIA, Alicia. *La autoficción en España: Jorge Semprún, Carlos Barral, Luis Goytisolo, Enriqueta Antolín y Antonio Muñoz Molina*. Berna: Peter Lang, 2000.
- POZUELO YVANCOS José María. *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica, 2006.
- ROMERA CASTILLO José, YLLERA Alicia, GARCÍA-PAGE Mario, CALVET Rosa (éds.). *Escritura autobiográfica*, Madrid: Visor, 1993.
- UNAMUNO Miguel de. *Cómo se hace una novela*. Madrid: Cátedra, 2008.

#### **Arts et Histoire:**

- ARASSE, D. *Histoire de peintures*. Paris : Folio, 2004.
- ARROUYE Jean (coord.). *La Photographie au pied de la lettre*. Publications de l'Université de Provence, Collection « Hors champ », 2005.
- BAETENS Jan. *Pour le roman-photo*, Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2010.

- BANCQUART Marie-Claude. *Paris des surréalistes*. Paris : Éditions de la Différence, 2004.
- BARTHES Roland. Rhétorique de l'image. *Communications*, 1964, n°4, p. 40-51.
- BERGEZ Daniel. *Littérature et peinture*, Paris : Armand Colin, 2004.
- BERGEZ Daniel. *Peindre Ecrire. Le dialogue des arts*, Paris : Editions de la Martinière, 2008.
- BOVIS Marcel. *À la hauteur de Paris*. Paris : Éditions de La Martinière, 2011.
- DE TOCQUEVILLE Alexis, *De la démocratie en Amérique*, GF-Flammarion, Paris, 1985, t. 2, p. 399.
- DAMPÉRAT Marie-Hélène, MATHIEU Caroline. *L'ABCdaire de Van Gogh*. Paris : Flammarion, 1997.
- DEPARDON Raymond. *Paris journal*. Paris: Éditions Hazan, 2004.
- DESCHARNES Robert, NÉRET Gilles. *Salvador Dalí, 1904-1989*. Paris : Taschen, 2004.
- DOISNEAU Robert. *Les doigts pleins d'encre*. Paris : Éditions Hoëbeke, 1989.
- DOISNEAU Robert. *Paris*. Paris : Éditions Flammarion, 2005.
- FRANCE Manuela. 1950, Quand Paris Swinguait. *Ça m'intéresse Histoire*. Mars-avril 2012, n°11, p.62-p.67.
- GAUTRAND Jean-Claude. *BRASSAÏ : Paris*. Paris : Taschen, 2008.
- GUÉGAN Stéphane, STAVRIDÈS Loïc. *L'ABCdaire de Monet*. Paris : Flammarion, 1999.
- HUGUES Philippe, MARMIN Michel. *Le cinéma français. Le muet*. Paris : Éditions Atlas, 1986.
- LÉVÈQUE Jean-Jacques. *Henri de Toulouse Lautrec reporter de son époque (1864-1901)*. Paris : ACR, 2001.
- MILLET Laurence. *L'ABCdaire de Matisse*. Paris : Flammarion, 2009.
- PASSERON R. *Histoire de la peinture surréaliste*. Paris : Livre de Poche, 1991.
- WEBER Patrick. *Histoire de l'art et des styles*. Paris : E.J.L, 2005.

- ZUFFI Stefano. *Petite encyclopédie de la Peinture*. Milan : Solar éditions, 2008.

## **Didactique du FLE et linguistique**

### **❖ Publications générales de didactique**

#### **• Ouvrages**

- BÉRARD, Évelyne. *L'approche communicative*, Paris : CLE international, 1992.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier, 1991.
- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier / Crédif, 1985.
- BORRELL André. Importance de la phonétique dans l'enseignement / apprentissage des langues secondes et étrangères. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1991.
- BUCHETON Dominique. Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur. *Didactique du français état d'une discipline*, / éd. par Jean Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER. Paris : Nathan, p. 221-241.
- BYRAM Michael. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier, 1992.
- CARÉ Jean Marc, DEBYSER Francis. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette, 1991.
- CARÉ Jean-Marc., DEBYSER Francis. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette FLE, 1978.
- CASTELLOTTI Véronique, DE CARLO Maddalena. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, 1995.
- CICUREL Francine. *Lectures Interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1991.
- CICUREL, Francine. *Lectures interactives en L.E.* Paris : Hachette, 1991.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier, 2001.



- CORNAIRE Claudette, MARY RAYMOND Patricia. *La production écrite*. Paris : Clé International, 1994.
- COURTÉS Jacques. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris : Hachette, 1976.
- COURTILLON Janine. *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- CUQ Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- DE SALINS Geneviève-Dominique, DUPRÉ LATOUR, Sabine. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du Fle*. Paris : Didier / Hatier, collection didactique du français, 2004.
- DÉVELOTTE Christine. *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*. Université de Paris III, CEDISCOR, mémoire de DEA, 1989.
- GALISSON Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International, 1991.
- GALISSON Robert. *La formation en question*. Paris : Clé international, 1999.
- GAONAC'H Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 1991.
- HERVIEU-WANE Fabrice. *Guide du jeune enseignant*. Paris : Sciences Humaines Éditions, 2009.
- HYMES Dell. *Vers la compétence de communication*, Hatier, 1984.
- JODELET Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
- JOLY Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin, 2009.
- LADMIRAL Jean-René. Le problème des langues dans les rencontres internationales. *Guide de l'interculturel en formation* / éd. par Jacques DEMORGON et Edmond Marc LIPIANSKY, Paris : Retz, 1999, p.129-138.
- MAROT Julie. *L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe*. p.1-24 : [www.lecafedufle.fr](http://www.lecafedufle.fr)

- MAUGER Gaston. *Cours de langue et de Civilisation française*. Paris : Hachette, 1953.
- MOIRAND Sophie, CICUREL Francine. Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive* éd. par D. GAONAC'H. Paris : Hachette, 1990, p. 147-157.
- MOIRAND Sophie. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International, 1979.
- MOIRAND Sophie. « Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue » *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 1961-1981*. Paris : Hachette, 1988.
- PÉCHEUR Jacques, VIGNER Gérard (coord.). *Méthodes et méthodologies. Le Français dans le monde*, 1995, n° spécial.
- PORCHER Louis. *La civilisation*. CLE International : Paris, 1986.
- PORCHER Louis. *La photographie et ses usages pédagogiques*, Paris : Librairie Armand Colin, 1974.
- PORCHER Louis. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP -Hachette-Éducation, 1995.
- PORTINE, Henri. La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues. *Théories, données et pratiques en français langue étrangère* / éd. par Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT. Lille : Presses Universitaires de Lille : 1994, p.39-60.
- PUREN Christian. La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* / éd. par Philippe BLANCHET, Patrick CHARDENET. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2011, p. 283-306.
- PUREN Christian. Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011), <http://www.christianpuren.com> [mai 2011].
- ROSIER Jean-Maurice. *Didactique du français*. Paris : PUF, 2002.
- SILVA H. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008.
- TAGLIANTE Christine. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International, 2005.

- TAGLIANTE Christine. *La classe de Langue*. Paris, CLE International, 1994.
  - TOMÉ Mario. L'enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols. *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología* / éd. par Emilia ALONSO *et al.*, Tomo II, Séville: Université de Séville, p.31-36.
  - TREVILLE Marie-Claude, DUQUETTE Lise. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette, 1996.
  - TRÉVILLE, M-C., DUQUETTE, L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette, 1986.
  - WEISS François. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.
  - ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1984.
- Articles extraits de revue
  - BESSE Henri. Enseigner la compétence de communication ? *Pratiques de la communication. Le français dans le monde*. 1980, n° 153, mai-juin, pp.41-47.
  - HOLEC Henri. Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre. *Études de linguistique appliquée*. 1990, n° 80, p.39-47.
  - HOLEC Henri. L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? *Études de Linguistique Appliquée*. 1988, n° 69, p.101-110.
  - MOIRAND Sophie, LEHMANN Denis. « Une approche communicative de la lecture ». *Le Français dans le Monde*, n°153. Paris, 1980.
  - PORCHER Louis. L'enseignement de la civilisation, *Revue Française de Pédagogie*, 1994, n° 108, p. 5-12.
  - PORCHER Louis. Signes sur des pistes pédagogiques. *Images et enseignement du français. Le français dans le monde*, 1978, n°37, mai-juin, p.16-20.

### ❖ **Ouvrages de linguistique**

- BENVENISTE Émile Benveniste. Les relations de temps dans le verbe français. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 1966, p. 237-250.
- MAINGUENEAU Dominique. *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- WEINRICH Harald. *Le temps*. Paris : Seuil, 1973.

### ❖ **Publications sur la didactique de la linguistique**

- BAYLON Christian, FABRE Paul. *Initiation à la linguistique française*. Paris : Nathan, 1990.
- CHISS J-L., FILLIOLET J., MAINGUENEAU, D. *Introduction à la linguistique française*, 2 vols, Paris : Hachette supérieur, 2007.
- MAINGUENEAU Dominique. *Syntaxe du français*. Paris : Hachette, 1999.

### ❖ **Ouvrages sur la didactique de la littérature :**

- ALBERT Marie-Claude, SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, 2000.
- BARTHES, R. ; KAYSER, W. *Poétique du récit*. Paris : Éditions du Seuil, 1997.
- BERGEZ Daniel. *L'explication du texte littéraire*. Paris : Bordas, 1989.
- BERTRAND Denis, PLOQUIN Françoise (coord.). *Littérature et enseignement. Le Français dans le monde*, février / mars 1988, n° spécial.
- BOIRON, Michel. Les idées pour lire en classe. *Le Français dans le Monde*, n°3/3, Paris, 2012, p.73-p.74.
- BURGOS Martine, LEENHARDT Jacques. La lecture, raison et passion européennes. *Littératures européennes* / éd. par Raymond LE LOCH et Jean VERRIER. *Le Français d'aujourd'hui*, 1991, n° 95, p. 53-60.
- CHEVREL Yves. *La recherche en littérature*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, 1990.

- DESSONS Gérard. *Introduction à l'analyse du poème*. Paris : Dunod, 1996.
- FORMOSO REMESAR Elena (coord.). *Y-a-t-il une place pour la littérature en classe de FLE ? Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Galice*, 2006, n° 3.
- FOURCAUT Laurent. *Le commentaire composé*. Paris : Armand Colin, 2010.
- FORTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie. *Recherches en didactique de la littérature, Rencontres de Rennes*, Mars 2000, Rennes : PUR, 2001.
- FRAISSE Emmanuel, MOURALIS Bernard. *Questions générales de littérature*. Paris : Seuil, 1990.
- GRAMONT Maurice. *Petit traité de versification française*. Paris : Armand Colin, 2008.
- GONZÁLEZ IZQUIERDO, Esmeralda. Littérature et CECR : Oxymore ou cours idéal ? *Le projet au cœur du renouveau de la classe de langue / éd. par Angels Campa. Repères et Applications VIII*, Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, 2014, p. 113-126.
- KASSIS Paul. *Techniques de classe La poésie*. Paris : Nathan, CLE International, 1993.
- KLET Estela. Le récit autobiographique comme outil dans la formation des futurs enseignants. *Revue de la SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria)*, novembre 2013, n° 31, p. 90-100.
- LEGROS, Georges. Quelle place pour la didactique de la littérature ? *Didactique du français état d'une discipline, / éd. Par Jean Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER*. Paris : Nathan, p. 33-45.
- MASSERON Caroline (coord.). *Ecrire des récits. Pratiques*, 1994, n° 83.
- MAINGUENEAU Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin, 2005.
- MAINGUENEAU Dominique, GILLES Philippe. *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin, 2007.

- NOËL-GAUDREAULT, Monique. *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*. Paris: Nota Bene, 2007.
- PAPO E., BOURGAIN, D., *Littérature et communication en classe de langue*, Paris : Hatier, coll. Langues et apprentissages des langues, 1989.
- PEYTARD Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier / Credif, collection LAL, 1982.
- PEYTARD Jean. Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le Monde-Recherches et applications*. Paris : Hachette, 1988, p.8-p.17.
- ROCHE Anne, GUIGUET Andrée. *L'atelier d'écriture*. Paris : Dunod, 1995.
- ROUSSELOT Jean. *Histoire de la poésie française*. Paris : Le Livre de Poche, coll. « Que sais-je ? »,1996.
- SÉOUD Amor. *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, 1997.
- SPERKOVA Paulina. La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens Public*, octobre 2009.
- TABAKI-IONA Fridériki, PROSCOLLI, Argiro, FORAKIS, Kyriakos (éd.). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Athènes : Université d'Athènes, 2010.
- VIGNER Gérard. *Lire : du texte au sens*. Paris, CLE International, 1979.

#### **Webgraphie :**

- Institut national de l'audiovisuel : <http://www.ina.fr>
- Musée des Transports, Collections prêts RATP : [www.amtuir.org](http://www.amtuir.org)
- Paris en images : [www.parisenimages.fr](http://www.parisenimages.fr)
- Vidéos : [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- Paris, 1900 : <http://paris1900.lartnouveau.com>
- Affiches 1900 : <http://www.affiches1900.com>
- Marcel Proust : [proust.pagesperso-orange.fr/proust/index.htm](http://proust.pagesperso-orange.fr/proust/index.htm)
- Documents sur Proust :

<http://expositions.bnf.fr/proust/salles/5/index5.htm>

<http://www.proust-ink.com/>

- Littérature audio : [www.litteratureaudio.com](http://www.litteratureaudio.com)
- *L'Express* : [www.lexpress.fr](http://www.lexpress.fr)
- Dictionnaire en ligne lexicologos : [www.lexicologos.com](http://www.lexicologos.com)
- Paris avant : <http://parisavant.com>
- Site web de l'exposition « Paris en chanson » : [www.chansons.paris.fr](http://www.chansons.paris.fr)
- Publicités anciennes : [www.memory-pub.com](http://www.memory-pub.com)

## **L'Enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne à partir de textes autobiographiques du 20<sup>ème</sup> siècle**

### **Résumé**

Quelle place ont la culture et la littérature dans les méthodes actuelles d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Comment transmettre ces compétences en accord avec les manuels de FLE en Espagne et remotiver ainsi les apprenants envers la langue française? Voici les questions principales auxquelles nous essaierons de répondre tout au long de ce travail. Tout d'abord, nous réfléchirons à propos de diverses problématiques constatées dans le domaine de la didactique du FLE dans notre pays. Cela sera suivi d'une réflexion sur les caractéristiques qui font de la littérature – particulièrement la littérature de l'intime– une source très riche pour enseigner la culture étrangère dans toutes ses dimensions, en établissant parallèlement des liens avec la culture maternelle de l'apprenant. Ensuite, à partir de l'analyse de plusieurs textes autobiographiques d'un corpus d'ouvrages de M. Proust, R. Queneau, G. Perec et A. Ernaux, nous proposerons une méthodologie didactique pour enseigner le FLE à partir de textes autobiographiques. Enfin, nous présenterons des propositions pratiques, sur la base de certains textes de ce corpus, qui ont été essayées dans plusieurs contextes éducatifs en Espagne.

**Mots clés: Enseignement, FLE, Manuel, CECR, Culture(s), Littérature de l'intime, Autobiographie, autofiction, Interartistique.**

**Teaching French as a Foreign Language in Spain with 20th century autobiographical Literature.**

### **Abstract**

This work fits into the broader study of languages and cultural didactics. This is the result of one Action-Research project of 6 years having taken place in several school contexts in Spain. Our main aim is to answer to the following questions: What place is offered to culture and literature by foreign languages teaching and learning methodologies for today? How could these skills be transmitted according to Spanish methods to teaching French as a foreign language? First of all the notion of culture will be considered as well as some of the several problems caused by it in the field of FFL in Spain. Secondly, we will analyse some of the reasons which make Personal literature a very rich source to teach culture in all its dimensions and in parallel with mother culture thought a corpus of M. Proust, R. Queneau, G. Perec and A. Ernaux. To finish, a few ideas so as to work around some texts of these authors will be given.

**Keywords: Teaching, FFL, Teaching books, CEFR, Culture(s), Personal literature, Autobiography, Autofiction, Interartistic.**

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale ED268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission.

EA 2288 - Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC).

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Centre Bièvre) 1, rue Censier, 75005 Paris