

2013

UNIVERSITÉ DE VALLADOLID



LES TEXTES LITTÉRAIRES DU
XX^{ÈME} SIÈCLE DANS LA
CLASSE DE FLE. ENJEUX
DIDACTIQUES ET
PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS.

Mémoire présenté par Dorine Bertrand
Sous la direction de Belén Artuñedo Guillén



Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaiterais adresser mes remerciements les plus sincères à ma tutrice Mme Belén Artuñedo Guillén pour sa patience, ses précieux conseils et sa disponibilité sans faille. Ce modeste travail a nécessité beaucoup d'heures de réflexion et de recherches mais a été réalisé avec beaucoup d'envie et de curiosité. Il s'agit là d'un thème très vaste, très étudié dans le monde et il est très facile de se perdre face à l'ampleur de la tâche. Belén Artuñedo Guillén a su m'orienter et je l'en remercie.

SOMMAIRE

Remerciements	3
Sommaire	4
INTRODUCTION	6
I. Contextualisation et motivation	6
II. Objectifs	6
III. Méthodologie	7
IV. Organisation de notre étude	7
PREMIÈRE PARTIE. Une approche théorique des textes littéraires dans la classe de FLE.	9
1.1. Didactique et pédagogie des textes littéraires dans la classe de FLE.	10
1.1.1. Les différentes méthodes d'apprentissage	10
1.1.2. Les différentes structures du texte	13
1.1.3. La lecture d'un texte en langue étrangère	16
1.2. Association entre littérature et thèmes transversaux : notion d'interculturalité.	17
1.2.1. L'interculturalité, aux frontières entre langue et culture	17
1.2.2. L'intertextualité	18
1.2.3. Les domaines transversaux	19
DEUXIEME PARTIE. Une approche concrète des textes littéraires dans la classe de FLE : poésie, théâtre et micro-récits.	21
2.1. La Poésie à travers l'étude de <i>Calligrammes</i> (1918) d'Apollinaire	24
2.1.1. Comment introduire la poésie en classe de FLE ?	26
2.1.2. Contexte Historique : la Première Guerre Mondiale	28
2.1.3. Qui était Guillaume Apollinaire ?	30
2.1.4. Les Calligrammes, un style poétique « nouveau »	32
2.1.5. Expression écrite : construire un calligramme	37
2.1.6. Evaluation	38

2.2.	Le Théâtre illustré par Fando et Lis (1956) de Fernando Arrabal	39
2.2.1.	Le genre théâtral en classe de FLE	39
2.2.2.	Fernando Arrabal, un auteur de l'exil	43
2.2.3.	Les mouvements littéraires d'Avant-garde : du Dadaïsme au Surréalisme en passant par le Théâtre de l'Absurde	46
2.2.4.	Etude de deux extraits	48
2.2.5.	Mise en scène théâtrale	52
2.2.6.	Evaluation	53
2.3.	Micro-récits : <i>La première gorgée de bière</i> (1997), Philippe Delerm	54
2.3.1.	Le micro-récit, un genre à la mode	54
2.3.2.	A la découverte de Philippe Delerm	55
2.3.3.	Etude de <i>La première gorgée de bière</i>	57
2.3.4.	Expression écrite	60
2.3.5.	Evaluation	62
	CONCLUSION	63
	BIBLIOGRAPHIE	64

INTRODUCTION

I. Contextualisation et motivation

Dans le cadre du Master Enseignement, nous avons l'opportunité d'effectuer un travail de recherche et de nous exprimer sur un thème qui nous plaît. Nous le voyons donc comme un enrichissement personnel et également comme une aide à la préparation du concours d'enseignant de FLE (car le programme du concours propose quelques thèmes sur la littérature). Le choix du sujet n'a pas été très compliqué dans notre cas puisque l'étude de la littérature en classe de langue apparaissait déjà comme une évidence. Au fur et à mesure des recherches, le sujet s'est précisé : Les textes littéraires du XX^{ème} siècle dans la classe de langue. Enjeux didactiques et propositions d'activités. ». Le choix du siècle est purement personnel et nous permet d'offrir aux élèves un panorama culturel de la France.

Ce thème a souvent été étudié par les théoriciens de la littérature mais nous constatons que, même si le texte littéraire se retrouve à nouveau dans les méthodes d'apprentissage, il ne fait malheureusement pas encore l'unanimité parmi le corps enseignant, jugé moins concret que les documents authentiques (articles de journaux par exemple). De surcroît, les activités adaptées à l'étude du texte littéraire restent très souvent traditionnelles c'est pourquoi nous proposons dans ce travail un certain nombre d'activités destinées à proposer un enseignement complet (langue, culture) à partir de la littérature française et à développer chez les élèves le plaisir d'apprendre et surtout le plaisir de lire.

II. Objectifs

Les objectifs que nous nous sommes fixés lors de ce travail sont au nombre de quatre. Le premier est d'acquérir une certaine connaissance de la didactique en rapport avec le traitement du texte littéraire dans la classe de langue. Le deuxième objectif consiste à appliquer les connaissances didactiques sur la compréhension lectrice et la compréhension écrite à l'organisation d'activités à partir des textes littéraires. Le troisième est de développer, dans le cadre de la méthodologie communicative, une proposition d'activités qui puissent garantir l'apprentissage de la langue sans oublier la

perspective interculturelle. Enfin, notre dernier objectif est de sensibiliser les élèves à l'apprentissage de la langue et de les aider à développer leur compétence dans la lecture du texte littéraire mais aussi et surtout qu'ils profitent de la littérature tout autant que nous avons profité en faisant ce travail.

III. Méthodologie

Ce travail n'est pas le fruit du hasard. En effet, il repose sur les connaissances acquises au cours de notre formation et sur une envie d'étudier le texte littéraire en classe de FLE. Après avoir fait une Licence LLCE (Langue Littérature et Civilisation Espagnole) puis un Master Recherche en Littérature espagnole à l'Université de Rouen, nous avons cette année décidé d'effectuer le « Master de Profesor en Educación Secundaria » à l'Université de Valladolid.

Ce dernier Master nous a ouvert les portes de la réflexion didactique sur l'enseignement du FLE et de la culture liée à la langue enseignée. En ce sens, notre principal intérêt s'est centré sur la recherche active d'activités didactiques possibles sur le texte littéraire en classe de FLE. La formation que nous avons reçue cette année nous a permis de mener à bien ce travail (réalisation d'une séquence didactique, enseignement des différentes méthodes d'apprentissage...). Le stage pratique à l'Ecole Officielle de Langue de Valladolid a également été très enrichissant surtout au niveau de la conception des activités. En effet, de nombreuses activités pratiques que nous proposons dans notre deuxième partie se basent sur des activités que nous avons mises en place avec les élèves à partir de documents authentiques (nous avons donc souhaité adapter ces activités au genre littéraire). Enfin, notre expérience professionnelle comme professeur de français dans deux académies différentes nous a facilité le travail en ce qui concerne le choix des textes et les activités ludiques à présenter aux élèves.

IV. Organisation de notre étude

Notre travail se compose de deux parties. La première, intitulée « Une approche théorique des textes littéraires dans la classe de FLE » se centre dans un premier temps sur la didactique et la pédagogie des textes littéraires en classe de langue en analysant les différentes méthodes d'apprentissage qui ont pu exister au cours des siècles, en abordant le thème des genres littéraires et enfin en analysant l'étude du texte littéraire en

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

classe de FLE. Dans un second temps, nous proposons une brève étude de la relation intrinsèque entre Littérature et Thèmes transversaux en nous centrant sur les concepts d'interculturalité, d'intertextualité et sur l'association entre littérature et histoire, littérature et éducation civique...

La deuxième partie, intitulée « Une approche concrète des textes littéraires du XX^{ème} siècle dans la classe de FLE : poésie, théâtre et micro-récits » regroupe un ensemble d'activités pratiques à réaliser avec les élèves. Il s'agit là d'un exemple de trois séquences didactiques fondées à partir de trois genres littéraires différents. Dans un premier temps, nous proposons une étude du genre poétique avec les *calligrammes* (1918) d'Apollinaire. Ensuite nous tentons de faire ou refaire découvrir le théâtre aux étudiants grâce à l'œuvre de Fernando Arrabal intitulée *Fando et Lis* (1956), que nous analysons en fonction de deux autres œuvres célèbres : *La cantatrice chauve* (1950) d'Eugène Ionesco et *En attendant Godot* (1952) de Samuel Beckett. Enfin, nous abordons le micro-récit en classe en nous appuyant sur *La première gorgée de bière* (1997) de Philippe Delerm.

PREMIÈRE PARTIE :
UNE APPROCHE THÉORIQUE DES
TEXTES LITTÉRAIRES DANS LA
CLASSE DE FLE

1.1. Didactique et pédagogie des textes littéraires dans la classe de FLE.

1.1.1. Les différentes méthodes d'apprentissage.

Il est important pour un professeur de connaître les différentes approches didactiques qui ont existés auparavant car les méthodes proposées aux élèves se basent sur ces approches. Au cours des siècles, l'enseignement a largement évolué grâce aux chercheurs et théoriciens, mais aussi et surtout grâce aux professeurs qui ont pu apporter leur « expérience du terrain ». C'est donc pour cela qu'il nous semble intéressant de commencer ce travail sur le texte littéraire du XX^{ème} siècle dans la classe de FLE (Français Langue Etrangère) en revenant sur l'évolution des méthodes d'enseignement.

De la fin du XVI^{ème} siècle à nos jours, le monde scolaire a été marqué par la présence de quatre méthodes (traditionnelle « grammaire-traduction », directe, audio-orale et SGAV) et trois approches (communicative, fonctionnelle-notionnelle et actionnelle).

La méthode traditionnelle (grammaire-traduction) est la première à avoir été mise en place dès la fin du XVI^{ème} siècle. C'est également la seule qui continue à être utilisée de nos jours en classe de langue, notamment dans certains domaines précis tels que la traduction ou l'apprentissage de la grammaire / linguistique. Cette méthode se centre principalement sur l'étude des textes littéraires et se base sur une multitude d'exercices grammaticaux comme outil d'apprentissage (à l'origine, il s'agissait de la méthode de référence pour l'enseignement du latin et du grec). Le professeur obtient une place de « maître des savoirs », ne laissant en aucun cas la possibilité aux étudiants de participer activement au processus d'apprentissage.

Vient ensuite la méthode directe, qui est apparue à la fin du XIX^{ème} siècle et qui persiste encore aujourd'hui. Son but est d'enseigner aux élèves la communication orale (contrairement à la méthode précédente basée fondamentalement sur l'écrit) en se centrant notamment sur la prononciation (à partir de l'Alphabet Phonétique International). Comme le souligne Christine Tagliante, dans cette méthode :

La grammaire n'est pas explicite, sa découverte par les élèves est implicite et inductive, selon les documents proposés. Les exercices de réemploi sont nombreux¹.

¹ Christine Tagliante, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006, p.50.

La méthode suivante est la méthode audio-orale, apparue pour la première fois en 1950 aux Etats-Unis et en 1965 en France. Elle n'aura cependant duré que dix ans. Cette méthode fonde son apprentissage sur les quatre aptitudes du langage : « comprendre, parler, lire et écrire ». Deux écoles théoriques naissent de cette méthode : la linguistique structurale et le behaviorisme dans lesquelles on retrouve des théoriciens tels que Bloomfield, Fries et Lado, Harris... Même si la priorité est donnée à l'oral, cette méthode se voit fortement critiquée par Noam Chomsky en 1959, ce qui a annoncé en quelque sorte son déclin progressif aux Etats-Unis. Voilà pourquoi cette méthode est apparue un peu plus tard en France.

La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle est née au début des années 1950 et comme son nom l'indique se centre sur deux principes :

- Le structuro-global : pour permettre l'apprentissage, il faut « structurer globalement » l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques ;
- L'audiovisuel : il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel, donc à une image afin de faciliter la compréhension des messages. L'image sera codée en fonction du message présenté².

Cette méthode enseigne la grammaire de manière inductive c'est-à-dire que ce sont les élèves eux-mêmes qui déduisent les règles de grammaire. Il s'agit là de permettre aux étudiants de réfléchir et d'être un peu plus autonomes dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

C'est à partir de 1970 qu'apparaît l'approche communicative qui a comme objectif commun avec la méthode SGAV d'enseigner aux élèves à parler. Tout repose donc sur la communication. Cette approche se base sur la psychologie cognitive qui considère que l'élève joue un rôle primordial dans son apprentissage et que les connaissances de celui-ci ne s'arrêtent pas au seul cadre du centre scolaire. Il s'agit par conséquent pour les professeurs de prendre en compte le bagage culturel de l'étudiant. En outre, les supports utilisés sont principalement des documents authentiques tels que les publicités, les articles de journaux, les chansons, c'est-à-dire des documents qui n'ont pas été créés pour l'enseignement. Quant au professeur, il n'est plus considéré comme un maître détenant le savoir absolu mais plutôt comme un animateur tentant de transmettre les connaissances d'une manière plus ludique. Dans cette approche, la place réservée aux textes littéraires est très mince voire quasi inexistante.

² Op. Cit., p. 51.

L'approche fonctionnelle-notionnelle est apparue dans les années 1980. Une des théories de cette approche est la linguistique pragmatique qui consiste à analyser dans un premier temps les besoins des élèves pour ensuite conceptualiser les activités. Il s'agit également de mettre la priorité sur la communication orale en s'appuyant sur les dialogues par exemple mais aussi à l'écrit et au visuel (tout comme l'approche précédente) en ayant recours aux documents authentiques.

Enfin, la dernière approche est l'approche actionnelle qui a vu le jour lors de la publication du *Cadre européen commun de référence* en 2001. Même si elle s'appuie sur l'approche communicative dans le sens où elle met l'accent sur la communication orale et écrite, la capacité de l'élève à exprimer une opinion, donner des conseils...l'approche actionnelle a la volonté de développer chez l'élève ce sentiment d' « acteur social » tel que le souligne Christine Tagliante :

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière³.

On voit apparaître à partir de 1975 les différentes « niveaux de compétence » : A1, A2, B1, B2, C1, C2 (A1 correspondant au niveau initial) mais ils n'ont été concrétisés qu'en 2001 avec le Cadre européen commun de référence précisant les objectifs communicatifs, les contenus, l'évaluation...

En ce qui concerne notre travail, nous constatons que les textes littéraires n'ont eu une place importante que dans les premières méthodes d'apprentissage et surtout dans la méthode traditionnelle. En effet, l'arrivée des méthodes SGAV, communicatives et actionnelles a complètement révolutionné l'enseignement, octroyant au texte littéraire le rôle de remplaçant. Néanmoins il nous semble indispensable de redonner au texte littéraire ses lettres de noblesse pour la simple et bonne raison qu'il permet à l'étudiant de développer de nombreuses facultés lors de son apprentissage de la langue étrangère : compréhension lectrice, capacité de raisonnement, capacité à interagir avec les autres même à partir de textes littéraires. Comme le souligne Marta Sanz⁴ :

Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como

³ Op. Cit., p. 64.

⁴ «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», in *La literatura en el aula de ELE*, Carabela, Madrid, SGEL, 2006, p.7.

fuerite de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico. En este sentido, son ejemplares las aplicaciones de técnicas dramáticas y/o teatrales en las aulas de lenguas (Byram y Fleming, 2001). Por otro lado, parece evidente que el espesor connotativo del texto literario propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales.

De notre point de vue, il est important que le texte littéraire permette de travailler la fonction esthétique du langage et de développer une certaine compétence en ce qui concerne la multiplicité des procédés et la complexité de la langue.

1.1.2. Les différents genres littéraires.

Le texte littéraire, jugé souvent trop complexe et trop dense pour être enseigné en classe de langue étrangère, est au contraire un support pédagogique indispensable. La diversité de ses genres, son rapport constant à la culture du pays, son écriture parfaite sont quelques exemples de la multitude d'atouts dont il dispose. Dans cette partie, nous allons nous centrer principalement sur sa structure car il est bien évident que pour étudier un texte, il faut en connaître sa nature, le genre auquel il appartient...Mais revenons tout d'abord sur le concept de genre, souvent étudié et critiqué. Comme le soulignent Marie-Claude Albert et Marc Souchon dans *Les textes littéraires en classe de langue*, « Les genres textuels sont le résultat d'une histoire, ils ont une dimension sociale »⁵. Il ne faut pas oublier que la notion de genre a en quelque sorte outrepassé les critiques des romantiques et des surréalistes.

La différence principale entre le texte littéraire et le document authentique se base sur l'opposition entre le fond et la forme. En effet, le document authentique est étudié pour le message qu'il transmet alors que le texte littéraire repose autant sur le fond que sur la forme.

Les quatre genres principaux du texte littéraire sont le théâtre, la fiction narrative la poésie (ces trois premiers genres sont étudiés dans la deuxième partie de notre travail) et l'essai. En ce qui concerne le genre dramatique, il va au-delà de la simple écriture. En effet, Michel Benamou affirme :

Une pièce de théâtre est beaucoup plus qu'une suite de phrases, et même, à côté du texte dramatique, il existe une structure (système d'oppositions et évolutions du système). De plus, presque tout le théâtre est écrit pour être joué, comme spectacle. Lecture et

⁵ Op. cit., p. 128.

dramatisation sont donc complémentaires, ce qui impose aux théoriciens la nécessité de replacer toute étude stylistique de telle page, non seulement dans le texte entier (structure), mais dans l'effet global de la pièce elle-même (spectacle)⁶.

Le texte théâtral apparaît dans la classe de FLE surtout à partir des années 1960-1970 grâce aux méthodes audiovisuelles⁷. Il suppose une analyse linguistique du texte mais également une analyse de la mise en scène. S'il est possible, l'idéal est de faire une représentation de l'œuvre étudiée dans la classe de langue. Pour le professeur, il peut s'avérer compliqué d'étudier une œuvre dramatique avec ses élèves, principalement à cause du manque de temps et de la nécessité de suivre le programme. C'est donc pour cela que beaucoup d'enseignants proposent des fragments ou scènes qu'ils jugent intéressants au niveau pédagogique et qui peuvent par la suite motiver les élèves à lire l'œuvre dans son ensemble. Mais quelle scène choisir ? Les pièces de théâtre du XX^{ème} siècle n'ont pas forcément la même structure que les pièces de Molière ou de Racine et sont donc plus difficiles à « découper ». Nous opinons donc qu'un découpage thématique aide les apprenants à se centrer sur un point précis (par exemple, le dialogue entre M. Martin et Mme Martin à propos de leur couple dans *La cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco). Pour clore ce paragraphe sur le genre théâtral, nous désirons souligner que le théâtre n'a pas toujours eu le même rôle dans la classe de FLE. En effet, Marie-Claude Albert et Marc Souchon précisent que :

Pendant longtemps la présence du théâtre en français langue étrangère a été motivée par la nécessité d'une évaluation sociale : pour des raisons politiques et institutionnelles, les enseignants étaient plus ou moins tenus de montrer, en dehors de la classe, devant un public composé de proches des apprenants, de partenaires institutionnels et de visiteurs, que les élèves étaient capables de « s'exprimer » en français et que la culture française (dont le théâtre représentait un des fleurons les plus nobles) n'était pas oubliée. Aujourd'hui, avec la diversification aussi bien des objets culturels que des objets de l'apprentissage d'une langue devenus plus fonctionnels, le texte théâtral peut être exploité dans d'autres perspectives⁸.

Vient ensuite la fiction narrative (le récit, la nouvelle, le conte et le roman). Il s'agit d'un genre où l'articulation entre le temps et l'espace est fondamentale. Sa structure est en général rigoureuse et suit presque toujours un fil conducteur. Marie-Claude Albert et Marc Souchon parlent de la « temporalité narrative » :

Les œuvres sont appréhendées par tout lecteur à partir d'une perception du monde qui est structurée par une temporalité narrative comportant une double composante, logique et

⁶ Michel Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette/Larousse, 1971, p. 19.

⁷ Marie-Claude Albert et Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, p. 134.

⁸ Op. Cit., p.135.

chronologique, qui détermine trois étapes : la situation initiale, la complication, le dénouement. Dans le conte et dans la comédie le dénouement est le plus souvent heureux, dans le roman cela dépend du sous-genre (roman d'apprentissage, roman picaresque, roman noir...), dans la tragédie le dénouement est toujours malheureux⁹.

L'étude de la fiction narrative a comme atout permettre à l'apprenant d'acquérir tous les outils nécessaires à la communication (savoir *raconter* n'est pas inné)¹⁰. Selon Roland Barthes :

Comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des 'étages', projeter les enchaînements horizontaux du 'fil' narratif sur un axe implicitement vertical : lire (écouter) un récit, ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre¹¹.

Le récit se compose d'unités narratives c'est-à-dire le noyau du texte et les éléments annexes, de l'action, des personnages, du rôle du narrateur (supérieur, égal ou inférieur aux personnages)¹².

En dernier lieu se trouve le genre poétique. La poésie, genre qui se distingue des autres genres tant par sa forme que par son langage, est riche du point de vue de la syntaxe et des figures de rhétorique (oppositions, parallélismes, comparaisons, métaphores...). Malheureusement, elle n'est présente dans beaucoup de méthodes d'apprentissage que pour travailler la phonétique. Marie-Claude Albert et Marc Souchon ajoutent que :

Sont alors le plus souvent sélectionnés des poèmes présentant des reprises d'un même son ou une gamme de variations autour d'un son. Un poème n'est cependant plus réductible au jeu des assonances et aux variations rythmiques ; l'enseignant cherchera également à sensibiliser les apprenants aux niveaux scriptovisuel et métaphorique¹³.

La poésie a une relation étroite avec la construction des images, avec les proverbes, les expressions lexicalisées et la pragmatique. Le travail sur le genre poétique n'est donc pas seulement phonétique, il est beaucoup plus riche.

⁹ Op. cit., p. 133.

¹⁰ « De nombreux travaux montrent qu'en français langue étrangère, comme d'ailleurs en français langue maternelle, l'acquisition d'une compétence narrative ne se fait pas facilement. Il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire d'acquérir cette compétence rapidement car dans les interactions orales raconter est une activité langagière omniprésente. », op. cit., p. 134.

¹¹ Roland Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*, Communications 8, p.5, in *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, p.21-22.

¹² Michel Benamou revient sur la classification de Jean Pouillon quant à la place du narrateur dans le récit : « a) Le narrateur est supérieur à ses personnages, c'est-à-dire que le lecteur sait tout des personnages. Exemple : Balzac. b) Le narrateur se confond avec le ou les personnages. Exemple : Proust. c) Le narrateur est inférieur aux personnages, c'est-à-dire que le lecteur doit participer à leur création. Exemple : Robbe-Grillet. », Op. cit., p. 23.

¹³ *Les textes littéraires en classe de langue*, p. 136.

1.1.3. L'étude d'un texte en langue étrangère.

Habituellement, l'étude du français s'organise autour de deux pôles majeurs : l'étude de la langue et l'étude de textes littéraires. Néanmoins, nous pensons qu'il ne faut pas les dissocier. Dans le deuxième cas, il ne faut en aucun cas que les apprenants considèrent le texte comme un support pédagogique complexe ou ennuyeux. Le professeur doit alors recourir à certaines stratégies pour le rendre intéressant et susciter leur intérêt / curiosité. Un des moyens pour y parvenir est de permettre aux étudiants de choisir le texte qu'ils souhaitent étudier (en proposant par exemple un corpus et en présentant les œuvres une à une). Il s'agit que l'élève établisse « un rapport privilégié avec le texte »¹⁴ et qu'il puisse interagir avec ses camarades sur ses propres lectures car l'objectif premier de ce travail est de rendre divertissant l'apprentissage de la langue française à partir du texte littéraire. Nous voulons que l'élève apprenne en s'amusant mais aussi contribuer à développer sa compétence stratégique en tant que lecteur de texte littéraire. En outre, le professeur doit toujours jouer un rôle de médiateur et aider les élèves à découvrir les mécanismes du texte littéraire et à l'apprécier en tant qu'œuvre d'art. En ce qui concerne le choix des textes, nous aurions tendance à dire que n'importe quel texte peut être étudié à n'importe quel niveau. En effet, c'est là où réside le travail du professeur : choisir un texte qui s'adapte au programme et élaborer des activités autour de ce texte en accord avec le niveau de langue des élèves. Ainsi, les calligrammes d'Apollinaire peuvent aussi bien être étudiés à l'école maternelle qu'au lycée. Tout dépend donc de l'objectif fixé par le professeur.

En ce qui concerne l'écriture de textes littéraires, Marie-Claude Albert et Marc Souchon précisent à juste titre que le travail d'écriture est souvent synonyme de créativité pour les enseignants alors qu'il ne s'agit en réalité que d'une simple copie de techniques utilisées par les groupes d'écrivains. Ils précisent d'ailleurs que :

L'enseignant peut d'une part instaurer des procédures qui permettent aux étudiants de verbaliser leurs démarches, d'autre part planifier les séances en donnant toute leur place aux travaux de réécriture et d'amélioration des textes produits. La participation effective de l'apprenant dans l'activité de lecture se trouvera renforcée du fait qu'il est lui-même lecteur de son propre texte¹⁵.

¹⁴ Op. Cit., p. 53.

¹⁵ Op. Cit., p. 61.

De notre point de vue, l'implication de l'élève est primordiale, il doit être réceptif aux activités proposées par l'enseignant. C'est donc pour cela que nous préconisons le recours à des activités ludiques et divertissantes pour étudier un texte littéraire.

1.2. Association entre Littérature et Thèmes transversaux : notion d'interculturalité.

1.2.1. L'interculturalité, aux frontières entre langue et culture.

Avec la création de l'Europe, le phénomène d'interculturalité (relation entre les langues et les cultures) est de plus en plus présent en didactique et également en classe de langue. Il s'agit là d'une relation intrinsèque entre la culture de l'élève et celle de langue étudiée. Comme l'explique Paulina Sperkova dans son article intitulé « La littérature et l'interculturalité en classe de langue » :

Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant est confrontée à la culture étrangère, ce que l'on appelle « dialogue des cultures ». Dans ce dialogue, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'*Autre* et mène à la compétence interculturelle (à la « troisième » culture de l'élève)¹⁶.

Claude Clanet définit à son tour *le dialogue* interculturel par « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels générés par des interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une identité culturelle des partenaires en relation¹⁷. »

Quelle est la relation entre la culture de l'étudiant et l'étude de textes littéraires ? Il s'agit de l'interprétation. En effet, un texte peut accepter une multitude d'interprétations aussi valides les unes que les autres. Ces interprétations se basent en général sur la propre culture de l'individu. Il existe donc un parallèle entre la culture maternelle et la culture de la langue étrangère étudiée. De surcroît, le texte littéraire est le produit d'une réflexion ou d'une création engendrée par un auteur appartenant à une culture déterminée. Les références (images, expressions, dates) présentes dans le texte

¹⁶ http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSperkova.pdf, p.3.

¹⁷ *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, in *Littérature et interculturalité : Le dialogue interculturel dans le roman africain de langue française*, d'Adama Samaké, <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1761>

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

sont en accord avec la culture de l'auteur d'où la présence d'un « choc des cultures ».

Paulina Sperkova parle d'une confrontation :

Le texte littéraire véhicule des images qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. La culture de l'élève va être confrontée avec le monde de l'*Autre*. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle¹⁸.

María José Carrillo López ajoute également :

La literatura puede convertirse para los individuos – como personas y como sujetos sociales a la vez – fundamentalmente en una experiencia de apertura hacia el Otro (Albert y Souchon, 2000:50). Sólo las lenguas, denominadas justamente extranjeras, contienen intrínsecamente en su seno esa dimensión de "l'étrangeté de l'étranger" lo cual constituye uno de los aspectos interculturales (Abdallah-Preteceille y Porcher, 1996:105)¹⁹.

Cette réciprocité des échanges permet aux étudiants d'aborder le texte littéraire d'une façon différente, de sorte que l'étude des textes littéraires en classe de langue n'est plus synonyme d'ennui et d'incompréhension mais au contraire de partage, de découverte et d'apprentissage. La construction de la connaissance à partir de la relation entre deux cultures est certes un défi (à cause de la barrière de la langue) mais elle permet d'éliminer tous les clichés, toutes les idées préconçues (travail de relativisation). Depuis l'approche interculturelle, nous favorisons du point de vue didactique le transfert des stratégies d'interprétation du texte puisque l'élève dispose déjà de stratégies de lecture dans sa langue maternelle.

1.2.2. L'intertextualité.

Le terme d'intertextualité (*inter* = entre), nommé pour la première fois en 1966 par Julia Kristeva²⁰, désigne l'analyse des textes entre eux et plus précisément la *présence* de certains textes dans d'autres textes, au moyen du plagiat, de la référence ou encore de l'allusion. L'intertextualité ou également appelé *dialogisme* par Michail Bakhtine a été l'objet d'étude de nombreux théoriciens de la littérature parmi lesquels Julia Kristeva, Michael Riffaterre, Laurent Jenny, Gérard Genette et bien sûr Michail

¹⁸ Op. cit.

¹⁹ « El uso de la literatura para la comprensión intercultural en la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera », in *El reto de la lectura en el siglo XXI*, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura, p. 647.

²⁰ Violaine Houdart-Merot, « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », Université de Cergy Pontoise, <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm>

Bakhtine. Ce concept d'intertextualité, d'après les propos d'Anne-Claire Gignoux, se définit en fonction de deux « dimensions » :

Dès sa naissance, le dialogisme défini par Bakhtine est constitué de deux facettes. Il est, d'une part, inhérent à l'écriture : tout énoncé, par sa dimension linguistique, renvoie à d'autres textes. Un énoncé ne peut pas ne pas être intertextuel. Tout mot a déjà servi. D'autre part, il appartient à telle ou telle esthétique, et procède, dans la Satire Ménippée ou dans le roman, d'un choix formel²¹.

Il est vrai qu'un texte, quelque soit son genre, reprend forcément des termes ou expressions d'autres textes, ou renvoie à un courant littéraire. Les connaissances culturelles des individus sont donc importantes pour comprendre réellement une œuvre littéraire. Comme le soulignent Marie-Claude Albert et Marc Souchon, « *L'intertextualité* est constitutive de l'expérience de lecture acquise par tout individu au cours de son vécu »²².

En classe de langue, l'intertextualité est très utile car elle permet aux élèves d'apprendre en reproduisant un schéma déjà conçu. Nous pouvons prendre l'exemple des fables de La Fontaine : en classe, le professeur peut organiser une activité sur les fables et dire aux apprenants d'en inventer une à partir de deux animaux. Ainsi, les élèves passent de la lecture à l'écriture. En outre, grâce à ses proverbes, La Fontaine fait réfléchir les élèves sur des questions de société. Par exemple, dans la fable « Le loup et l'agneau », on retrouve la fameuse citation « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». Un débat peut donc être organisé comme activité de clôture de la séquence, permettant ainsi aux élèves de s'exprimer en langue étrangère sur un phénomène de culture.

Une approche intertextuelle est une comparaison, d'un point de vue formel, de deux mêmes genres dans deux langues différentes. Mais d'un autre côté, chez La Fontaine, nous sommes face à une approche interculturelle dans la réflexion des valeurs transmises par les fables.

1.2.3. *La littérature et les domaines transversaux.*

L'objectif premier d'un centre scolaire est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour qu'ils puissent par la suite devenir des acteurs de la vie

²¹ Anne-Claire Gignoux, « De l'intertextualité à l'écriture », Cahiers de Narratologie, 2006, p. 2.

²² Op. Cit., p. 154.

sociale. L'instruction passe donc par l'interdisciplinarité. Cette relation entre toutes les disciplines / matières enseignées favorise le développement personnel de l'apprenant et l'amène à devenir autonome au niveau de son apprentissage. Cette idée se base sur la théorie des « Quatre piliers de l'Éducation » dans laquelle Jacques Delors insiste sur l'importance de quatre apprentissages : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. En ce qui concerne la classe de langue, le professeur peut et doit recourir aux domaines transversaux durant l'étude de textes littéraires. Mais comment trouver les bons textes ? Quels sont ceux qui mêlent avec art, littérature, linguistique, histoire, éducation civique... ? C'est là que le rôle du professeur est important puisque son choix déterminera tant l'enseignement des connaissances que le plaisir de la lecture chez les élèves. Chaque genre littéraire est interculturel par conséquent, on peut aussi bien étudier en classe de FLE *Le racisme expliqué à ma fille* (1998) de Tahar Ben Jelloun, *Suite française* (2009) d'Irène Némirovski ou encore *Adieu vive clarté* (2000) de Jorge Semprún. Dans le premier livre, une fille accompagne son père lors d'une manifestation contre un projet de loi sur l'immigration. C'est à partir de ce moment-là qu'elle commence à l'interroger sur le racisme. Les élèves peuvent aisément se reconnaître dans les questions formulées par la petite fille. Dans le deuxième livre, Irène Némirovski conte les horreurs de la seconde guerre mondiale et met en avant la lâcheté des hommes. Enfin, la troisième œuvre est un récit autobiographique de Jorge Semprún, dans lequel l'auteur raconte ses souvenirs partagés entre l'Espagne et la France et fait référence à l'intolérance des français avec les exilés espagnols de la Guerre Civile. On y retrouve donc le thème de l'interculturalité.

Les apprenants peuvent alors – suite à la lecture de l'œuvre – comparer le thème dont il est question (le racisme, la pauvreté, l'exclusion...) dans chaque culture. Somme toute, malgré l'opposition constante entre civilisation et littérature, nous sommes convaincus qu'une association de ces disciplines est possible voire nécessaire en classe de langue.

DEUXIÈME PARTIE.

UNE APPROCHE CONCRÈTE DES TEXTES LITTÉRAIRES DANS LA CLASSE DE FLE : POÉSIE, THÉÂTRE ET MICRO RÉCITS.

Dans cette deuxième partie, nous souhaitons mettre en avant l'intérêt de conserver l'étude de textes littéraires dans la classe de FLE. Même si les textes authentiques (publicités, articles de journaux...) offrent un large choix de possibilités pour les enseignants, il convient de rappeler que la littérature est inhérente à chaque culture et par conséquent indispensable dans la classe de langue, tant du point de vue linguistique que culturel. C'est donc pour cela que nous proposons trois unités didactiques, chacune se centrant sur un genre littéraire différent. Le choix de ces trois textes ne s'est pas fait au hasard mais au contraire, il a été mûrement pensé de façon à permettre aux apprenants de découvrir la culture française du XX^{ème} siècle au travers des textes. Nous devons tout de même avouer que le choix du siècle est personnel et qu'il ne retire en rien l'importance de la culture et de la littérature française au cours des siècles précédents.

Ces trois textes suivent un ordre précis et chronologique.

En effet, la première unité didactique se centre sur une œuvre célèbre de Guillaume Apollinaire intitulée *Calligrammes* et publiée en 1918. Nous avons organisé cette séquence pour des étudiants de niveau collège (*4^o de la ESO o A2 EOI*) mais elle peut bien évidemment être adaptée à tous les niveaux. Il s'agit dans un premier temps d'étudier le contexte historique pour ensuite se centrer sur le genre poétique et sur les calligrammes. La structure graphique de ces derniers permet une approche ludique à la poésie, genre si redouté par les étudiants. A la fin de la séquence, nous invitons les étudiants à créer eux-mêmes leurs propres calligrammes, de façon à susciter leurs compétences imaginatives et linguistiques.

La deuxième unité didactique a comme texte de référence *Fando et Lis* (1956) de Fernando Arrabal. Cette séquence s'adresse surtout à des étudiants de niveau lycée (*B1 EOI o 1^o/2^o de Bachillerato*). Tout d'abord, nous contextualisons le thème en présentant la littérature de l'exil et les mouvements d'Avant-garde. Puis nous étudions avec les élèves les différents codes du genre théâtral qui nous serviront par la suite à analyser deux courts fragments de la pièce de théâtre. Nous envisageons également de faire une analyse comparative entre l'œuvre et le film, de façon à ouvrir l'esprit critique des étudiants. Enfin, comme dernière activité, il nous semble intéressant – dans la mesure du possible – de faire une représentation théâtrale d'une des scènes étudiées.

Quant à la troisième unité didactique, elle se centre sur un ensemble de micro-récits de Philippe Delerm intitulé *La première gorgée de bière* et publié en 1997. Ce genre, très à la mode en ce moment, s'adapte parfaitement à une classe de langue (récit très court, anecdote). L'unité didactique s'adresse également à des élèves de niveau lycée (B2) car la complexité des textes de Philippe Delerm réside principalement dans la richesse lexicale. Elle suit un peu le même schéma que les précédentes c'est-à-dire une étude du genre, un rappel biographique de l'auteur, l'analyse de deux micro-récits et enfin l'expression écrite et l'évaluation.

2.1. La poésie à travers l'étude de *Calligrammes* (1918) de Guillaume Apollinaire

La poésie est de notre point de vue indispensable au sein de la classe de FLE de part son originalité et son rôle pédagogique. D'ailleurs, en France, les incitatives didactiques quant à l'usage de la poésie en classe sont très diverses. En effet, étudié depuis la plus tendre enfance, le poème offre une large palette d'activités possibles pour le professeur. La diversité – tel que le souligne le groupe EDUSCOL (Ministère de l'Education Nationale) – s'exprime alors à travers l'espace et le temps, les langues, la forme de l'ouvrage... Il nous semble intéressant de citer un paragraphe du dossier « La poésie à l'école » d'EDUSCOL:

Que la poésie ait sa place légitime dans l'enseignement de français, c'est affaire entendue dans l'école. On retient le plus souvent au prime abord qu'avec la poésie, on aborde une dimension plus libre de l'usage de la langue dans laquelle la syntaxe peut être bousculée et les règles enfreintes, le lexique recréé, la matérialité sonore et visuelle des mots très largement mobilisée. C'est solliciter le langage autrement que dans ses dimensions utilitaires, pour sortir de la conversation ordinaire, de l'expression convenue, de l'écriture d'un texte selon les normes d'un genre. L'observation plus ou moins minutieuse de cette liberté et de ce que cette liberté permet de dire rassemble alors deux ambitions essentielles de l'enseignement du français : enrichir les moyens langagiers des élèves et subordonner ces moyens à leur compréhension ou à leur dire propres²³.

Le genre poétique fait généralement peur aux étudiants. Jugé compliqué, incompréhensible voire quelques fois ennuyeux, il représente néanmoins un outil d'apprentissage très intéressant. De nombreux auteurs se sont penchés sur la place de la poésie dans la classe de langue. Martín Peris a par exemple énoncé cinq principes pour les textes littéraires. Rosana Acquaroni Muñoz reprend ses principes en les adaptant au genre poétique :

1. La relación del texto poético con el resto de la unidad didáctica es de carácter predominantemente temática o nociofuncional y en ocasiones aparece inserto sin razón aparente.
2. El ámbito del aprendizaje del español que se propone desarrollar el texto poético es, fundamentalmente, comunicativo, encaminado a la práctica de la negociación de sentido (comprensión lectora/interacción oral).
3. Las destrezas que los alumnos activan en relación con la recepción del texto poético son generalmente de comprensión lectora general.
4. Las tareas que se les proponen para la realización de la actividad suelen ser, en su mayoría, un único ejercicio aislado e independiente del resto, que consiste en responder a preguntas sobre el texto o en hablar acerca de él con otros compañeros. En ningún caso el poema constituye el documento-fuente de la unidad.

²³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf, p.1

5. El lugar y la función del texto poético en la unidad, es el cierre de la unidad, inserto dentro de un apartado o sección independiente. Esta ubicación lo convierte en un material del que suele prescindirse fácilmente por falta de tiempo²⁴.

Suite à la lecture de ces cinq principes, nous souhaitons démontrer qu'il est possible d'organiser une unité didactique autour d'un poème. Pour cela, il faut recourir à un certain nombre d'activités permettant de développer les quatre compétences requises durant l'apprentissage d'une langue (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale) et de rendre le genre poétique attrayant mais sans le cataloguer comme simple outil d'apprentissage linguistique. En effet, le poème a d'autres vertus telles que la découverte de la culture du pays, l'étroite relation avec d'autres arts (la peinture, la sculpture, la photographie, la musique...). Selon Luc Collès, professeur à l'Université de Louvain et membre du CRIPEDIS (groupe de recherche en didactique), le genre poétique peut s'étudier en classe de FLE en fonction de trois objectifs : les objectifs linguistiques, les objectifs culturels et enfin le développement des quatre compétences. Si les premiers objectifs permettent un apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire, les deuxièmes – plus centrés sur la civilisation – mettent en avant l'interculturalité puisque les apprenants peuvent avoir une interprétation différente du poème étudié en fonction de leur culture d'origine, de leur vécu : « Dès lors, le professeur devra partir de l'expérience que chacun a de sa propre culture et faire découvrir les différences et les affinités avec celle de l'autre, avec laquelle il entre en contact grâce aux textes littéraires. »²⁵. En ce qui concerne les aptitudes langagières, Luc Collès affirme que la compréhension orale se traduit généralement par la lecture du poème par le professeur. La compréhension écrite, quant à elle, s'organise autour de « stratégies de lecture » telles que la « lecture diagonale, la lecture intégrale (détaillée, globale, sélective) ou partielle... ». En ce qui concerne l'expression orale, certains didacticiens prônent l'utilisation de l'apprentissage *par cœur* permettant ainsi aux élèves de retenir les structures syntaxiques et d'améliorer leur prononciation. En effet, qui se souvient des poèmes de Maurice Carême ou de Jacques Prévert étudiés à l'école primaire ? Qui peut citer trois fables de Jean de la Fontaine ? Il est bien évident que ces poètes font partie intégrantes de la culture française, ils sont en quelque sorte des symboles de la France. Voilà pourquoi il nous semble intéressant de travailler ce genre de poèmes en classe de FLE. Pour finir,

²⁴ Rosana Acquaroni Muñoz, "Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE" (p.52), in *La literatura en el aula de ELE*, Madrid, Carabela, 2006.

²⁵ Luc Collès, "La poésie en classe de FLE", <http://www.paperblog.fr/6326621/la-poesie-en-classe-de-fle/>

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

l'expression écrite peut se travailler en classe de langue de diverses manières : réécriture, invention d'un poème à partir d'un thème bien précis, écriture sous forme d'un dessin (calligramme)...

2.1.1. Comment introduire la poésie en classe de FLE ?

Objectif : savoir reconnaître et utiliser les différents codes du genre poétique.

Contenus (grammaticaux/lexicaux): la comparaison /les animaux

Habiletés langagières : compréhension écrite et expression écrite

Matériel utilisé : des cartes, un poème

Durée : une heure.

Durant cette séance, les étudiants sont amenés à réfléchir sur ce qu'est une poésie, quelle est sa structure, quels sont ses codes, comment sont réparties les strophes (tercet, quatrain...), quelles sont les figures de style... Pour cela, faisons appel une fois de plus à la créativité pour transformer cette leçon théorique en une leçon ludique et attractive. En guise de pré-activité, nous proposons aux élèves le poème suivant :

Devant la porte de l'usine
le travailleur soudain s'arrête
le beau temps l'a tiré par la veste
et comme il se retourne
et regarde le soleil
tout rouge tout rond
souriant dans son oeil de plomb
il cligne de l'oeil
familièrement
Dis donc camarade Soleil
tu ne trouves pas
que c'est plutôt con
de donner une journée pareille
à un patron ?²⁶

Quel est le genre du texte ? Comment est-il structuré ? Quelles sont les rimes présentes dans le texte ? L'enseignant pose un certain nombre de questions aux élèves dans le but de les amener de manière inductive à la définition ou à leur perception du langage poétique.

²⁶ Poème de Jacques Prévert, « Le temps perdu », <http://fleneso.blogspot.com.es/2010/06/le-temps-perdu-un-poeme-de-jacques.html>

Le jeu des rimes additionnées :

Un mot est inscrit au tableau comme par exemple le mot « Liberté » (il s'agit de rester dans le thème de la séquence). Chaque élève doit, à tour de rôle, ajouter un mot (substantif, adjectif, adverbe...) ou groupe de mots (groupe nominal, groupe verbal) rimant avec le premier mot, tout en répétant les mots précédents.

Par exemple : La Liberté. La Liberté est née. La Liberté est née en février. La Liberté est née en février sous un ciel étoilé...

L'exigence de ce travail repose sur la richesse et la complexité de la langue française en ce qui concerne l'orthographe et la syntaxe. En effet, dans ce cas précis, les élèves peuvent observer (avec l'aide du professeur) qu'un même son peut s'écrire de différentes manières.

Les comparaisons grotesques :

Cette activité se justifie par le langage poétique. De nombreuses figures de rhétorique se basent sur la comparaison. Nous proposons alors comme activité de travailler la comparaison grâce aux proverbes. Les cartes sont disposées sur la table et les élèves doivent associer les termes entre eux pour effectuer une comparaison. Ils expliquent leur choix.

SOURD	BÊTE	LIBRE	ÉCLAIR
COPAINS	RAPIDE	POT	DOUX
FORT	SAGE	COCHONS	AIR
AGNEAU	BOEUF	IMAGE	PIEDS

Après avoir compris le système, c'est au tour des élèves de créer leurs propres proverbes en associant par exemple un adjectif et un animal, deux substantifs...

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

Après ces quelques précisions sur le genre poétique et ses activités d'application, les élèves sont fin prêts pour étudier *Les calligrammes* d'Apollinaire.

2.1.2. Contexte Historique : la première guerre mondiale

Objectif: rechercher des informations sur internet, s'exprimer à l'oral et à l'écrit sur la Première Guerre Mondiale.

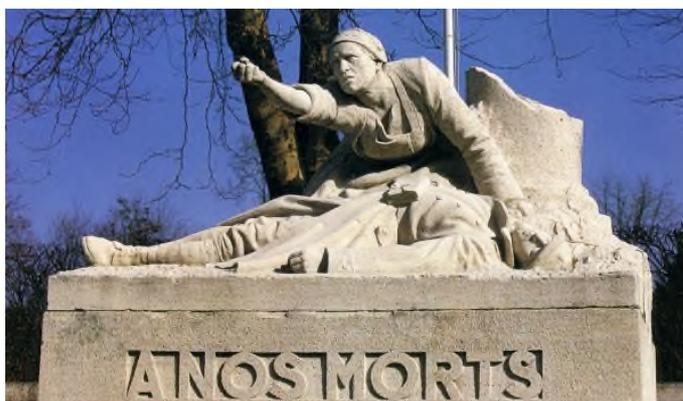
Contenus (grammaticaux/lexicaux): la description / l'imparfait de l'indicatif / le champ lexical de la guerre / l'expression de la cause et de la conséquence

Habilités langagières : expression orale

Matériel utilisé : photos, internet

Durée : deux heures.

En raison du prochain anniversaire de la Première Guerre Mondiale (100 ans), nous trouvons intéressant de travailler sur le thème de la guerre en l'associant aux calligrammes. Il s'agit alors d'étudier le caractère transversal de l'œuvre d'Apollinaire. En guise de pré-activité, les élèves doivent décrire les deux photos et faire des hypothèses (De quoi s'agit-il ? Où cela a-t-il lieu ?). Après l'analyse des photos, le professeur peut revenir sur le fait qu'il existe beaucoup de monuments aux morts en France alors qu'en Espagne et en Allemagne ils sont inexistantes.



En effet, il s'avère important voire indispensable de situer une œuvre littéraire dans son contexte. En outre, cela permet aux apprenants de se plonger dans la culture française d'une manière ludique grâce à différentes activités mises en place par l'enseignant de façon à susciter leur motivation et leur intérêt pour la langue de Molière.

Comme première activité, nous projetons en classe un texte²⁷ résumant les caractéristiques de la Première Guerre Mondiale. Les élèves prennent alors des notes sur les notions qui leurs semblent fondamentales puis le professeur répartit la classe en groupes de quatre élèves (maximum). Tous les groupes disposent d'une série de photos, d'images à partir desquelles ils devront créer un power point.

Voici un exemple d'images :



La deuxième activité proposée consiste en un travail de recherche sur internet. Les étudiants sont répartis par groupes de deux, trois ou quatre et effectuent des

²⁷ Le professeur peut créer lui-même un résumé ou bien projeter au tableau une page internet traitant le thème de la Première Guerre Mondiale : http://fr.wikipedia.org/wiki/Premi%C3%A8re_Guerre_mondiale

recherches sur un thème qui leur est attribué : les grandes personnalités de la première guerre mondiale, les conséquences économiques / matérielles / politiques, les forces en présence, le rôle de la censure...Puis ils exposent leur travail à toute la classe (expression orale). Tous les travaux peuvent être recensés dans un blog géré par les élèves. Le blog est une façon de rétro-alimenter le travail qui est effectué en classe de langue. Il est créé en début d'année, géré par le professeur et complété par un groupe différent d'élèves selon les activités proposées.

Ce premier thème permet aux étudiants de comprendre le contexte historique de la France au début du XX^{ème} siècle mais également de développer l'autonomie et la curiosité.

2.1.3. *Qui était Guillaume Apollinaire ?*

Objectif : reconnaître les grands poètes du XX^{ème} siècle et rechercher des informations sur internet.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : le présent de narration / le passé composé

Habiletés langagières : expression orale et écrite

Matériel utilisé : fiche pédagogique, internet

Durée : une heure.

Avant de se centrer sur l'œuvre à proprement parlé, il convient de se pencher sur son auteur. Qui était-il ? Dans quel contexte a-t'il vécu ? Appartenait-il à une école littéraire ou revendiquait-il son statut d'indépendance ? Dans un premier temps, le professeur peut faire appel aux connaissances préalables des étudiants en organisant une activité d'association images, auteurs, œuvres et dates.

Dans un deuxième temps, le professeur peut distribuer aux élèves un texte à trous sur la vie de Guillaume Apollinaire qu'ils devront compléter en recherchant sur internet les informations manquantes.

Par groupes ou individuellement, les élèves rédigeront alors un résumé de leurs recherches et le publieront sur le blog littéraire de la classe. En ce qui concerne cet auteur, plusieurs sites sont intéressants :

- www.wiu.edu/Apollinaire/
- <http://www.alalettre.com/apollinaire-bio.php>
- <http://www.biographie.net/Guillaume-Apollinaire>
- <http://www.etudes-litteraires.com/apollinaire.php>

Associez les photos aux poètes, aux œuvres et aux dates de publication des œuvres du XX^{ème} siècle :



A



B



C



D



E



F

1. Francis Ponge
2. Guillaume Apollinaire
3. Raymond Queneau
4. Jacques Prévert
5. Paul Eluard
6. Jean Cocteau

- *Alcool*
- *Les sept poèmes d'amour en guerre*
- *Paroles*
- *Le parti pris des choses*
- *Cent mille milliards de poèmes*
- *Vocabulaire*

- 1913
- 1922
- 1942
- 1943
- 1946
- 1961

BIOGRAPHIE DE GUILLAUME APOLLINAIRE

Guillaume Apollinaire est un poète et écrivain français né en.....à.....
et décédé en.....à..... . Son frère.....naît en 1882.
C'est en 1887 que toute la famille part s'installer à.....mais à cause
de l'arrestation de sa mère, le jeune Apollinaire est placé en pension. En 1900, il part
vivre dans la capitale et passe un diplôme de..... grâce auquel il décroche
un poste dans..... . Il commence à publier des articles et des poèmes
dans diverses revues puis rencontre des artistes peintres (qui deviendront ses futurs
amis) tels que..... .
En 1914, il s'engage dans..... . Il participe alors à la Première
Guerre Mondiale en tant que brigadier français mais se retrouve blessé en
Il meurt deux ans après et est enterré au cimetière..... .

Guillaume Apollinaire a toujours aimé le..... et cela se ressentira
d'ailleurs dans certaines de ses œuvres mais il ne faut pas oublier qu'il est à l'origine
d'un courant littéraire très célèbre dans le monde entier :
Située à mi-chemin entre Tradition et Modernisme, son œuvre sans doute la plus
célèbre intitulée..... mêle poésie et graphisme.

2.1.4. *Les calligrammes, un style poétique « nouveau »*

Objectifs: reconnaître un calligramme et savoir l'interpréter.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : le présent de narration / l'impératif / le champ lexical du temps

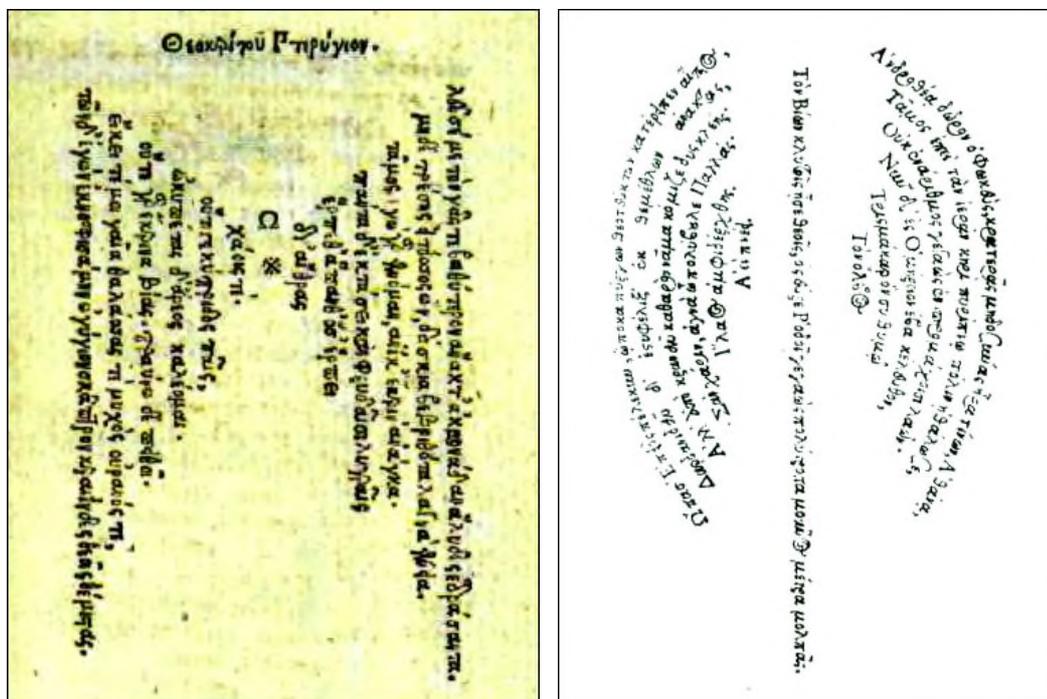
Habiletés langagières : compréhension écrite, expression orale

Matériel utilisé : textes littéraires

Durée : deux heures.

Le calligramme, mélange entre beauté et écriture (du grec *kallos* signifiant *beauté*, et *gramma* signifiant *écriture / lettre*), est un genre nouveau ou plus précisément redécouvert par le poète Guillaume Apollinaire au début du XX^{ème} siècle. En effet,

cette association subtile entre poème et dessin remonte au IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ à travers les œuvres du poète grec Simmias de Rhodes²⁸.



Dans un souci de précision, nous nous en remettons à la définition de l'Encyclopédie Universalis :

Le calligramme, formé de beauté et de lettres, est le nom de l'acte poétique par lequel Apollinaire entend faire un pas décisif vers la « synthèse des arts, de la musique, de la peinture, de la littérature ». Mieux que l'« idéogramme lyrique », ce nom rappelle la tradition hellénique de la poésie figurative dont l'invention est attribuée à Simmias de Rhodes (~ IV^{es}). Chez lui, comme chez Théocrite ou Rabelais, la longueur des vers varie de façon à décrire le volume et les silhouettes d'un objet (de culte), comme l'œuf, la syrinx ou la « Dive Bouteille ». Cet objet représenté constitue le sujet des poèmes rhopaliques (du nom grec de la massue dont la forme peut être imitée). Cependant, le mot et l'image ne se superposent pas chez Apollinaire : ils forment une nouvelle entité. Cette prouesse est déjà réalisée par Raban Maur (780 env.-856). Sa technique consiste à attribuer au texte linéaire originel deux dimensions supplémentaires par la mise en valeur picturale d'un îlot de significations s'inscrivant dans une surface qui dessine la silhouette de l'objet — église, crucifix, aigle — évoqué²⁹.

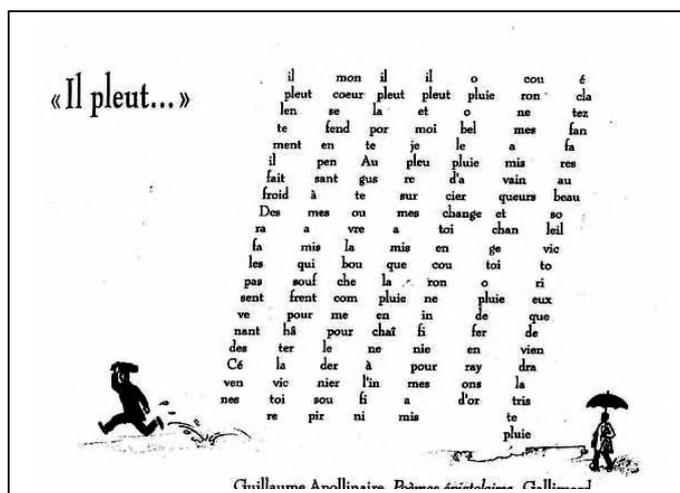
L'originalité de sa structure attire l'œil des étudiants. C'est donc pour cela que nous jugeons bon de l'étudier en classe de FLE. Nous avons sélectionné deux exemples de

²⁸ CÓZAR, Rafael de. *Poesía e Imagen. Formas difíciles de Ingenio Literario*. Sevilla: El Carro de la Nieve, 1991. p. 111-114. http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/simias_de_rodes.html

²⁹ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/calligramme/>

calligrammes³⁰. Pour chacun d'entre eux, nous proposons un ensemble d'activités afin de faire découvrir ce nouveau style poétique aux étudiants et afin de les amener progressivement au monde fascinant de la littérature. En effet, jouer avec les mots et leur sens est de notre point de vue le meilleur moyen d'apprendre une langue, quelle qu'elle soit.

Le premier calligramme est intitulé « Il pleut... »



« Il pleut lentement. Il fait froid. Des rafales passent venant des Cévennes. Mon cœur se fend en pensant à mes amis qui souffrent pour hâter la victoire. Il pleut. La porte Auguste ouvre la bouche comme pour le dernier soupir. Il pleut et moi, je pleure sur mes amis que la pluie enchaîne à l'infini. O pluie ! O belle pluie d'acier ! Change-toi en couronne infinie pour mes amis ! Couronne mes amis vainqueurs et change-toi, ô pluie de fer, en rayons d'or. Éclatez, fanfares ! Au beau soleil victorieux, que deviendra la triste pluie ? »

Tout d'abord, l'enseignant peut demander aux élèves de décrire le calligramme. Que représente-t'il ? Le titre « Il pleut » est-il en accord avec la disposition graphique du poème ? Quelles conclusions tirez-vous de cette association entre les mots et le dessin ?

Ensuite, l'enseignant distribue le calligramme aux élèves qui essayent alors de lire le message du poème. Puis, après avoir cherché les mots inconnus dans le dictionnaire, vient l'étape de la compréhension du calligramme :

- Quelle est votre première impression suite à la lecture du poème ?
- Quel en est le message principal ?

³⁰ En guise d'introduction de cette séance, le professeur peut également se servir d'un montage vidéo sur Les Calligrammes d'Apollinaire : <http://www.youtube.com/watch?v=L7CNslM2qvw>

- Quel champ lexical peut-on relever dans le poème ?
- De quoi la pluie est-elle une métaphore ? Que signifie l'anaphore de ce terme ?
- Quel est le rapport entre le calligramme et la première guerre mondiale ?

Comme dernière activité, les élèves doivent imaginer une autre manière de représenter le message du poème : quel autre dessin pourrait illustrer ce thème poétique ?

Le deuxième calligramme est intitulé « La colombe poignardée et le jet d'eau ». L'analyse de la forme et du fond peut être suivie de la même manière que dans le premier exemple. Nous proposons néanmoins une variante à l'étude de ce calligramme. Dans un premier temps, les élèves formulent des hypothèses (en fonction du titre) quant au dessin choisi par Apollinaire pour illustrer le poème. Dans un deuxième temps, l'enseignant peut leur proposer le jeu du miroir cassé³¹ qui consiste à répartir la classe en binômes et à distribuer un texte incomplet à chaque élève. Ensemble, ils doivent essayer de reconstituer le poème en lisant leurs parties et en faisant très attention à la prononciation de façon à ce que le camarade puisse écrire correctement les mots ou groupes de mots manquants. Puis, l'enseignant leur montre le calligramme.

Vient alors l'analyse du poème. Voici quelques questions à poser aux apprenants :

- Faites une liste des noms propres apparaissant dans le poème. S'agit-il de noms réels/existants ou de noms inventés ?
- Quel symbole représente la colombe ? Pourquoi est-elle poignardée ?
- En quoi se transforme l'eau ? Mettre en relation les deux calligrammes proposés et analyser la relation pluie/jet d'eau.

Une autre activité possible pour exploiter au maximum le texte littéraire est de faire relever tous les verbes du calligramme aux élèves et de leur demander d'analyser le verbe *mélancoliser*. Existe-t-il dans la langue française ? Après avoir cherché dans le dictionnaire, ils écrivent eux-mêmes une définition de ce verbe.

³¹ Les noms des jeux proposés sont de notre invention, même si dans la majeure partie des cas, le jeu ressemble (mais n'est pas une copie) à d'autres jeux plus connus.

TEXTE 1

Douces figures chères lèvres
 fleuries
 Mya Mareye
 Yette et Lorie
 Annie et toi Marie
 Où êtes-vous
 Mais près d'un jet d'eau qui pleure et qui prie
 s'extasie
 Tous les souvenirs de naguère
 O mes amis
 Jaillissent vers le firmament
 en l'eau dormant
 Meurent mélancoliquement
 Où sont-ils Braque et Max Jacob
 Derain comme l'aube
 Où sont Raynal Billy Dalize
 Dont les noms se mélancolisent
 Comme des pas
 Où est Cremnitz qui s'engagea
 Peut-être sont-ils morts déjà
 mon âme est pleine
 Le jet d'eau pleure sur ma peine.
 Ceux qui sont partis à la guerre
 au Nord
 Le soir tombe Ô sanglante mer
 Jardins où saignent abondamment
 fleur guerrière.

TEXTE 2

..... poignardées chères lèvres
 fleuries
 Mya Mareye
 Yette et Lorie
 Annie et toi Marie
 ô jeunes filles
 Mais près d'un jet d'eau qui pleure et qui prie
 Cette colombe
 Tous les souvenirs de naguère
partis en guerre
 Jaillissent vers le firmament
 Et vos regards
 Meurent mélancoliquement
 Où sont-ils Braque et Max Jacob
 Derain aux yeux gris.....
 Où sont Raynal Billy Dalize
 Dont les noms se mélancolisent
 dans une église
 Où est Cremnitz qui s'engagea
 Peut-être sont-ils morts déjà
 De souvenirs est pleine
 Le jet d'eau pleure sur ma peine.
 à la guerre
 se battent maintenant
 Le soir tombe Ô sanglante mer
 Jardins où saignent abondamment
 le laurier rose

*La colombe poignardée
 et le jet d'eau*



2.1.5. Expression écrite : construire un calligramme

Objectif: rédiger un calligramme.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : les sentiments

Habilités langagières : expression écrite

Matériel utilisé:/

Durée : une heure.

A la fin de la séquence, nous proposons aux étudiants de faire travailler leur imagination³² en construisant un calligramme. Mais avant le grand saut, et en guise d'introduction ou d'exemple, il nous semble judicieux de leur montrer une vidéo dans laquelle sont rassemblés de nombreux calligrammes inventés par des étudiants³³. La tâche devient tout de suite plus accessible.

Ensuite, nous répartissons les élèves par binômes puis nous leur proposons une liste de thèmes (par exemple ceux en relation avec la première guerre mondiale) et de dessins:

- L'amour : un cœur, une marguerite (Je t'aime, un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout)
- La paix : une colombe³⁴, deux mains
- La guerre : un fusil, un soldat
- La liberté : la statue de la liberté, une cage (d'oiseau) ouverte
- La solitude : un arbre au milieu de la campagne

Une bonne méthodologie est nécessaire pour mettre toutes les chances de son côté et rendre un bon travail. Par conséquent, nous invitons les élèves à suivre quatre étapes :

- 1) Rédiger un texte court en respectant le thème choisi
- 2) Faire un dessin simple (au crayon à papier) illustrant le sujet
- 3) Ecrire le texte en suivant les lignes du dessin
- 4) Gommer les lignes

De façon à motiver un peu plus les apprenants, nous pouvons organiser ce travail sous forme d'un concours littéraire orchestré par l'enseignant.

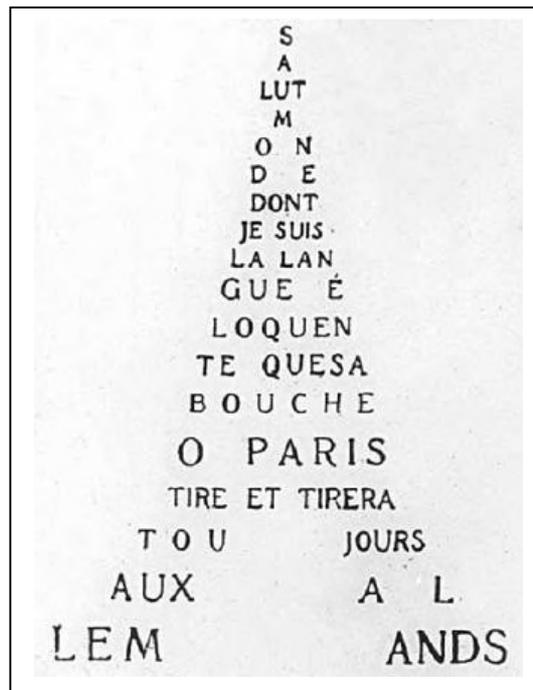
³² Un livre intéressant pour ce genre d'exercice est *La petite fabrique de littérature* d'Alain Duchesne et Thierry Leguay, Magnard, 1984.

³³ "Vidéo calligrammes", <http://www.youtube.com/watch?v=pRLvfWIDg8U>

³⁴ La colombe de Picasso est assez facile à dessiner pour les élèves.

2.1.6. Evaluation

En guise d'évaluation, nous pouvons proposer ce calligramme aux élèves. Il s'agit là de faire une synthèse de toutes les notions littéraires et culturelles qu'ils auront apprises durant cette séquence.



“Salut monde dont je suis la langue éloquente que sa bouche
Ô Paris tire et tirera toujours aux Allemands.”

Questions :

- 1) A quel genre appartient ce texte ? La disposition du texte est-elle courante ?
- 2) Quel monument représente-t-il ?
- 3) Observez ce texte et mettez-le en relation avec vos connaissances sur la Première Guerre Mondiale.

2.2. Le Théâtre illustré par *Fando et Lis* (1956) de Fernando Arrabal

2.2.1. Le genre théâtral en classe de FLE

Objectif: savoir reconnaître et analyser une œuvre théâtrale

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : l'expression de la surprise/de l'étonnement

Habiletés langagières : compréhension écrite

Matériel utilisé : texte littéraire

Durée : une heure.

L'objectif de la classe de langue est d'enseigner aux apprenants à s'exprimer correctement dans la langue étudiée et pour ce faire, l'oral est toujours plus apprécié. En fonction de notre humble expérience dans le domaine de l'enseignement, nous avons constaté que l'étude d'une pièce théâtrale avec les élèves est source de motivation pour eux et permet de travailler autant la compréhension que l'expression. En effet, tel que le souligne Adrien Payet, le théâtre est un art qui mêle gestes, sentiments, prononciation :

A travers le théâtre, l'expression orale revêt un intérêt nouveau aux yeux de l'apprenant. L'activité vise une communication globale, intégrant la gestuelle, la voix et la transmission des sentiments. Dans ce contexte, l'apprenant prend plaisir à découvrir sa voix en langue étrangère et à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation. La parole en langue étrangère prend alors un sens immédiat pour l'apprenant. Il découvre au fur et à mesure de son apprentissage qu'il est capable de s'exprimer, de penser et de raisonner en utilisant les mécanismes de la langue étrangère³⁵.

Même si le théâtre favorise la communication, augmente la confiance en soi et la motivation des apprenants, il ne peut à lui seul guérir la timidité des élèves. Pour cela, il faut que l'apprenant lui-même soit prêt à communiquer avec les autres, peu importe les erreurs de prononciation, de syntaxe, de vocabulaire³⁶. D'ailleurs, le théâtre en classe de FLE reprend les mêmes objectifs qu'en classe maternelle. En effet, selon Jean-Pierre Cuq, il s'agit là d'un moyen d'expression pour les apprenants facilité par la présence du « masque », longtemps étudié par les théoriciens du théâtre. Le masque permet de cacher l'identité de l'acteur et par conséquent de rompre avec une timidité envahissante :

Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des

³⁵ Adrien Payet, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, 2010, p.14.

³⁶ Op.cit., p.19.

partenaires, approche de la problématique: acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle³⁷.

En outre, le texte théâtral est vu comme un moyen ludique d'apprendre une langue et permet au professeur – dans la majeure partie des cas – d'être vu par les élèves comme un *bon professeur* et par conséquent d'être respecté et écouté :

De nombreux enseignants redoutent de perdre leur autorité en réalisant ce type d'activité. C'est en fait l'inverse qui se produit. Le contexte ludique confère au professeur un « pouvoir » qu'il n'a pas habituellement dans sa classe. Il est accepté par tous comme le « maître du jeu » qui a les cartes et les consignes en main³⁸.

Le théâtre a ses propres codes, sa propre structure. Il est par conséquent souhaitable d'analyser un texte dramatique méthodiquement.

Voici une fiche d'aide à l'analyse, destinée à orienter les élèves :

GENRE	Quel est le genre du texte ? Poésie, roman, théâtre... Quel est le sous-genre ? Poésie lyrique/engagée, roman d'amour/de science fiction/policier/d'aventures/historique, théâtre tragique/comique/dramatique
DISCOURS	Quels sont les registres ? Dramatique, comique, tragique... (distinguer le genre du registre car il peut y avoir des Tragédies comiques plus communément appelées tragicomédies ou des comédies dramatiques...).
NATURE DU TEXTE	Dialogue constitué de répliques (paroles des personnages) et de didascalies (indications scéniques, pensées ou sentiments des personnages), monologue (une seule personne parle), tirade (long monologue)...
THÈME DU TEXTE	Amour, envie, liberté...Relever le champ lexical.
DÉROULEMENT DE L'ACTION	Où se passe la scène ? Quand ? Comment ?
PERSONNAGES	Description des personnages : physique, profession, rôle dans la pièce, langage soutenu/familier...
RÔLE DES DIDASCALIES	Nombreuses, importantes dans le texte ? Quel est leur rôle ? Donner des précisions sur le décor, sur la mise en scène, sur les sentiments des personnages, sur l'action.
INTERTEXTUALITE	Relation avec d'autres auteurs, d'autres textes...

Nous pouvons prendre comme exemple un extrait de *La cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco. Dans un premier temps, le professeur montre un extrait de la représentation théâtrale (prise de contact avec l'œuvre) puis les élèves répondent à une série de

³⁷ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, p. 237, in *Le texte théâtral francophone en classe de FLE: Quels Enjeux?* de Kasmi Hafida, p. 118.

³⁸ Op.cit., p.24.

questions simples .Combien de personnages y-a-t'il ? Quelle est leur relation ? Lisez les didascalies : en quoi se distinguent-elles du texte (du dialogue) ?

Mme et M. Martin s'assoient l'un en face de l'autre, sans se parler. Ils se sourient, avec timidité.

M. Martin, d'une voix traînante, monotone, un peu chantante, nullement nuancée. - Mes excuses, Madame, mais il me semble, si je ne me trompe, que je vous ai déjà rencontrée quelque part.

Mme Martin - A moi aussi, Monsieur, il me semble que je vous ai déjà rencontré quelque part.

M. Martin - Ne vous aurais-je pas déjà aperçue, Madame, à Manchester, par hasard ?

Mme Martin - C'est très possible ! Moi, je suis originaire de la ville de Manchester ! Mais je ne me souviens pas très bien, Monsieur, je ne pourrais pas dire si je vous y ai aperçu ou non !

M. Martin - Mon Dieu, comme c'est curieux ! Moi aussi je suis originaire de la ville de Manchester, Madame !

Mme Martin - Comme c'est curieux !

M. Martin - Comme c'est curieux !... Seulement moi, Madame, j'ai quitté la ville de Manchester il y a cinq semaines environ.

Mme Martin - Comme c'est curieux ! Quelle bizarre coïncidence ! Moi aussi, Monsieur, j'ai quitté la ville de Manchester il y a cinq semaines environ.

...

M. Martin - J'ai une petite fille, ma petite fille, elle habite avec moi, chère Madame. Elle a deux ans, elle est blonde, elle a un oeil blanc et un oeil rouge, elle est très jolie, elle s'appelle Alice, chère Madame.

Mme Martin - Quelle bizarre coïncidence! Moi aussi j'ai une petite fille, elle a deux ans, un oeil blanc et un oeil rouge, elle est très jolie et s'appelle aussi Alice, cher Monsieur!

M. Martin, *même voix traînante, monotone.* - Comme c'est curieux et quelle coïncidence! et bizarre! C'est peut-être la même, chère Madame!

Mme Martin - Comme c'est curieux! C'est bien possible, cher Monsieur.
Un assez long moment de silence... La pendule sonne vingt-neuf fois.

M. Martin, après avoir longuement réfléchi, se lève lentement et, sans se presser, se dirige vers Mme Martin qui, surprise par l'air solennel de M. Martin, s'est levée, elle aussi, tout doucement; M. Martin a la même voix rare, monotone, vaguement chantante. - Alors, chère Madame, je crois qu'il n'y a pas de doute, nous nous sommes déjà vus et vous êtes ma propre épouse... Élisabeth, je t'ai retrouvée !

Mme Martin s'approche de M. Martin sans se presser. Ils s'embrassent sans expression. La pendule sonne une fois, très fort. Le coup de pendule doit être si fort qu'il doit faire sursauter les spectateurs. Les époux Martin ne l'entendent pas.

Mme Martin - Donald, c'est toi, darling !

Ils s'assoient dans le même fauteuil, se tiennent embrassés et s'endorment. La pendule sonne encore plusieurs fois.

La Cantatrice chauve, Scène IV

Analyse de l'extrait :

Ce texte est un extrait de la scène IV de *La Cantatrice chauve*, pièce de théâtre écrite par Eugène Ionesco et publiée pour la première fois en 1950. Il s'agit d'une œuvre comique, absurde tel qu'on peut le voir à travers le langage et les situations. Le spectateur se retrouve face à un dialogue entre deux personnages, M. et Mme Martin, un couple qui ne se souvient plus qu'il en est un (d'où l'aspect comique du texte).

NATURE DU TEXTE : Quelle est la nature du texte ? La scène est-elle comique, tragique ou dramatique ?

Les répliques des personnages sont très répétitives ; nous sommes face à un comique de répétition.

Mme Martin - Comme c'est curieux !

M. Martin - Comme c'est curieux !... Seulement moi, Madame, j'ai quitté la ville de Manchester il y a cinq semaines environ.

Mme Martin - Comme c'est curieux ! Quelle bizarre coïncidence ! Moi aussi, Monsieur, j'ai quitté la ville de Manchester il y a cinq semaines environ.

En ce qui concerne les didascalies, elles sont écrites en italique car il s'agit d'indications de la part de l'auteur sur l'action, les sentiments ou attitudes des personnages et le décor. On remarque que dans l'extrait, les verbes (des didascalies) sont au présent, pour rendre l'action plus intense et pour expliquer aux acteurs ce qu'ils doivent faire à ce moment précis (n'oublions pas que le théâtre est destiné à être joué).

M. Martin, après avoir longuement réfléchi, se lève lentement et, sans se presser, se dirige vers Mme Martin qui, surprise par l'air solennel de M. Martin, s'est levée, elle aussi, tout doucement; M. Martin a la même voix rare, monotone, vaguement chantante. - Alors, chère Madame, je crois qu'il n'y a pas de doute, nous nous sommes déjà vus et vous êtes ma propre épouse... Elisabeth, je t'ai retrouvée !

Mme Martin s'approche de M. Martin sans se presser. Ils s'embrassent sans expression. La pendule sonne une fois, très fort. Le coup de pendule doit être si fort qu'il doit faire sursauter les spectateurs. Les époux Martin ne l'entendent pas.

Mme Martin - Donald, c'est toi, darling !

Ils s'assoient dans le même fauteuil, se tiennent embrassés et s'endorment. La pendule sonne encore plusieurs fois.

THÈME DU TEXTE : Quel est le thème du texte ?

Cette scène parle d'amour puisque les deux personnages se rencontrent, discutent un long moment, puis se rendent compte qu'au final ils sont un couple et qu'ils ont une « petite fille ». A la fin de la scène, la didascalie nous informe sur le dénouement de cet imbroglio : « Ils s'assoient dans le même fauteuil, se tiennent embrassés et s'endorment. ».

DÉROULEMENT DE L'ACTION : Quelle est la situation initiale ? Quelle est la situation finale ?

Nous ne savons pas avec précision où et quand se passe la scène. Cependant, nous pouvons supposer que le couple est dans une maison puisque les didascalies nous informent sur la présence d'une pendule, d'un fauteuil. Ils sont assis l'un en face de l'autre et se regardent timidement sans se parler tel des inconnus jusqu'à ce que M. Martin décide d'entamer la conversation. Le spectateur assiste à une évolution tant au niveau de l'action que des sentiments. On observe le passage de la timidité à l'amour passionné ayant comme fil conducteur un comique de situation et de langage. Le comique de situation est dû à « l'amnésie » dont souffrent les personnages et à la volonté de se remémorer comment ils se connaissent. Le comique de langage se base principalement sur la répétition de mots ou groupes de mots comme par exemple « C'est curieux ! ».

PERSONNAGES : Pouvez-vous décrire les personnages ?

Nous n'avons pas beaucoup d'informations sur les personnages. Dans cet extrait, nous pouvons seulement affirmer qu'il s'agit d'un couple noble, utilisant un langage assez soutenu, même s'il est évident que le dramaturge tente de désacraliser ce langage en le rendant totalement absurde d'où l'effet comique.

2.2.2. *Fernando Arrabal, un auteur de l'exil*

Objectif: découvrir la littérature de l'exil et comprendre une interview.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : le présent / le passé composé

Habilités langagières : expression écrite, compréhension orale

Matériel utilisé : photo, vidéo

Durée : une heure.

Dans cette deuxième séquence, nous nous centrons sur le théâtre français du XX^{ème} siècle et pour illustrer ce genre, nous avons pensé à une œuvre de l'auteur espagnol Fernando Arrabal intitulée *Fando et Lis*.

Pourquoi avoir choisi un auteur espagnol alors que les dramaturges français ont été, au fil des siècles, très nombreux et de surcroît très renommés. Un choix osé, certes, mais qui prend tout son sens après quelques explications. En effet Fernando Arrabal, né le 11 août 1932 à Melilla, fait partie des auteurs de l'exil, qui ont fui le climat insoutenable régnant alors en Espagne suite à la Guerre Civile de 1936. En outre, son mal être suite aux moqueries incessantes de ses camarades de classe est une autre raison à son départ. Son expérience personnelle est l'origine de toute une réflexion sur la condition humaine. D'ailleurs, nous le verrons un peu plus tard dans l'étude de son œuvre, ses personnages sont généralement excessifs, monstrueux par la violence démesurée de leurs actes et paroles. Dans *Rendez-vous à Zanzibar*, il explique :

Pour moi, il n'y a pas de monstres. Mais je suis bien forcé d'utiliser le langage de mes ennemis paranoïaques qui voient des monstres partout. J'appelle monstres ceux que les totalitaires appellent des monstres, c'est tout³⁹.

Cela fait maintenant presque soixante ans que l'auteur espagnol vit en France et on retrouve dans ses œuvres de nombreuses références à la culture française et à la culture espagnole.

Fernando Arrabal a écrit la majorité de ses œuvres en langue espagnole. La traduction a donc été réalisée par Luce Moreau, sa femme de l'époque. Le personnage de Lis dans l'œuvre que nous étudierons par la suite, renvoie sans doute à Luce⁴⁰.

Après avoir présenté aux élèves le contexte dans lequel s'est écrit l'œuvre étudiée, nous leur proposons de visionner une interview de Fernando Arrabal menée par Thierry Ardisson (compréhension orale)⁴¹. Les étudiants sont répartis en groupes, de façon à ce que chacun puisse apporter des idées et de façon à recenser le plus d'information possible. Pour cela, une grille leur est distribuée⁴² :

³⁹ Patrice Trigano et Fernando Arrabal, *Rendez-vous à Zanzibar (correspondance en double aveugle)*, Paris, La différence, 2010, p.37.

⁴⁰ Domingo Pujante González señala en *Mitos españoles en el teatro francés de la vanguardia: Fernando Arrabal o la poética del exilio* que existen varias ortografías del nombre Lis en toda la producción literaria de Fernando Arrabal.

⁴¹ http://www.youtube.com/watch?v=uAg8jrMly_I

⁴² Cette grille provient du livre de Christine Tagliante, *La classe de langue*, p.102.

Qui parle ? à qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où ?	Peut-on situer le lieu (rue, appartement, terrasse de café...) ? Y a-t-il des bruits de fond significatifs ? Quels sont-ils (rires, musique, discussion en arrière-fond...)?
De quoi ?	Peut-on saisir quelques mots-clés qui mettent sur la voie du thème dominant ? Des sous-thèmes ?
Quand ?	A quel moment se situe la prise de parole ? Avant ou après un événement dont on parle ?
Comment ?	Quel est le « canal » utilisé ? Entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation amicale ? Est-ce un monologue ou bien y a-t-il des interactions, des échanges ?
Pour quoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, décrire, raconter, commenter, présenter un problème, faire part de son indignation, convaincre, etc.) ?

Suite à l'écoute de l'interview menée par Thierry Ardisson, les élèves écrivent quelques lignes sur ce qu'ils ont retenu de la biographie et de la personnalité de cet auteur hors du commun.



.....

.....

.....

.....

.....

2.2.3. *Les mouvements d'Avant-garde : entre Dadaïsme, Surréalisme et Théâtre Panique.*

Objectifs : interpréter une image ou une photo.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : l'expression de l'opinion

Habilités langagières : expression orale

Matériel utilisé : photos, revues, journaux

Durée : deux heures.

Le mouvement Dada, considéré comme l'art de la négation, est apparu pour la première fois le 1^{er} février 1916 à Zurich. Le chef de file de ce mouvement n'est autre que le poète roumain Tristan Tzara. Sept manifestes ont été rédigés : *Manifeste de Monsieur Antipyrine* (1916), *Manifeste Dada* (1918), *Proclamation sans prétention* (1919), *Manifeste de Monsieur AA l'Antiphilophe* (1920), *Monsieur AA l'Antiphilophe nous envoie ce manifeste* (1920), et enfin *Dada manifeste sur l'amour faible et l'amour amer* (1921). Le mouvement Dada se caractérise par l'opposition aux idées de la bourgeoisie de l'époque. De surcroît, le seul moyen de lutte contre toutes les injustices était, selon les dadaïstes, la provocation (que l'on retrouve très souvent dans les œuvres de Fernando Arrabal). Pour finir, les dadaïstes n'approuvaient pas les conventions littéraires. C'est d'ailleurs pour cela qu'ils ont commencé à assembler des mots entre eux, sans logique apparente.

Pour illustrer ce mouvement d'Avant-garde, nous proposons aux élèves l'étude de trois images⁴³.



Raoul Hausmann (1923)



Marcel Duchamp (1919)

⁴³ Afin d'illustrer un peu plus ce mouvement artistique (littérature, peinture, sculpture), nous pouvons avoir recours à la vidéo suivante : http://www.youtube.com/watch?v=B_UOBCfbyk



Francis Picabia (1920)

Le professeur propose la comparaison entre la Mona Lisa de Léonard De Vinci et celle de Marcel Duchamp. Quel est l'objectif recherché par Duchamp ? Les élèves doivent essayer d'interpréter le sigle LHOOQ et en arriver à la conclusion de la provocation (marque du mouvement Dada). Si nous nous centrons sur la première et la troisième image, quelles sont les ressemblances constatées ? Comment se nomme cette technique ? Après avoir étudié les trois images, le professeur organise une activité créative autour du collage : grâce à une revue ou un journal, faites un collage et donnez-lui un titre poétique.

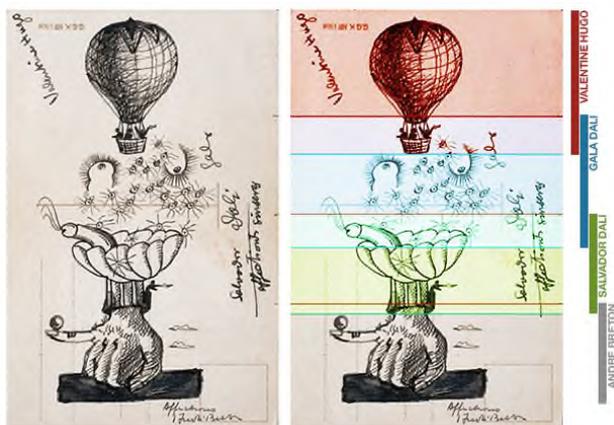
Le deuxième courant littéraire du XX^{ème} siècle est le Surréalisme, dont son représentant est le célèbre écrivain français André Breton. Celui-ci a d'ailleurs défini le Surréalisme en affirmant que c'est :

Un automatisme psychique pu par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique et morale⁴⁴.

Les artistes surréalistes ont toujours eu pour habitude de se proclamer anti-bourgeois et de se révolter contre l'ordre établi. D'ailleurs une des caractéristiques du surréalisme est « l'écriture automatique », c'est-à-dire une écriture libre de toute pensée. Le meilleur exemple est le jeu créé par les surréalistes eux-mêmes : le cadavre exquis. Ce jeu consiste à écrire une phrase sur une feuille, puis passer la feuille au voisin qui en écrit une autre et ainsi de suite. A la fin on obtient un texte original, comique, dramatique. Ce jeu est en général très apprécié des professeurs de langue et des élèves car il permet de travailler l'expression écrite en groupe et dans une ambiance détendue.

⁴⁴ André Breton, *Manifeste du Surréalisme*, 1924.

Voici un exemple de cadavre exquis :



Salvador Dali, *Cadavre exquis*.

Enfin, en ce qui concerne le théâtre panique, il a été créé par un groupe d'amis composé de Fernando Arrabal, Alejandro Jodorowzski et Roland Topor. Arrabal définit le panique comme « l'explosion de la raison ». Ce mouvement littéraire est un mélange grotesque de confusion, hasard et euphorie. A ce sujet, Arrabal affirme :

A partir de tout ce qui précède, nous pourrions même succomber à la tentation de jouer à définir le panique ANTI DEFINITION : Le panique (nom masculin) est une « manière d'être » régie par la confusion, l'humour, la terreur, le hasard et l'euphorie. Du point de vue éthique, le panique a pour base la pratique de la morale au pluriel, et du point de vue philosophique, l'axiome « la vie est la mémoire de l'homme, le hasard ». Le panique trouve son expression la plus complète dans la fête panique, dans la cérémonie théâtrale, dans le jeu, dans l'art et dans la solitude indifférente⁴⁵.

La littérature française a fortement été marquée par ces trois mouvements littéraires, de renommée internationale. Fernando Arrabal s'est fortement inspiré de la culture française au moment de l'écriture de ses œuvres. C'est donc la raison pour laquelle il nous semble indispensable de donner quelques repères aux étudiants afin qu'ils puissent analyser correctement et dans de bonnes conditions son œuvre théâtrale.

2.2.4. Etude de textes : *Fando et Lis* de Fernando Arrabal.

Objectif: interpréter un texte de théâtre.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : les pronoms relatifs « ce qui/ce que » / le lexique des émotions et sensations

⁴⁵ Fernando Arrabal, *Panique, manifeste pour le troisième millénaire*, Paris, Punctum éditions, 2006, p.61.

Habiletés langagières : compréhension écrite

Matériel utilisé : textes littéraires

Durée : une heure.

Nous proposons aux étudiants l'étude d'un texte tiré de l'œuvre *Fando et Lis* de Fernando Arrabal. Il s'agit de l'histoire de ces deux personnages, en chemin vers Tar (une ville mystérieuse). Lis est paralysée et se laisse emmener par Fando. Sur la route, ils rencontrent trois hommes étranges nommés Namur, Mitaro et Toso, qui débattent sur l'origine du vent et qui les accompagnent dans leur aventure.

Après ce bref résumé de la pièce, les étudiants analysent le texte proposé (Fiche 1) et en s'appuyant sur la grille d'analyse, distribuée au préalable : étude du genre, du discours, de la nature du texte, du thème, des personnages...Comment se traduit la *comicità* (l'aspect comique) dans l'extrait proposé ? Nous pouvons proposer aux élèves de relever les termes ou expressions absurdes et de les interpréter.

Pour aller un peu plus loin, et travailler l'intertextualité (mise en relation de plusieurs textes), l'enseignant demande aux élèves avec quelle autre œuvre on peut comparer celle d'Arrabal (œuvre française, espagnole, anglaise, italienne...). On peut aisément comparer *Fando et Lis* à *En attendant Godot* de Samuel Beckett par exemple ou à *La cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco (vue en classe au préalable). L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir sur la critique commune présente dans ces trois œuvres : la futilité du langage. En effet, bien souvent, nous perdons notre temps à discuter ou débattre sur des sujets qui n'ont pas grand intérêt alors que nous pourrions employer notre temps à faire des choses beaucoup plus intéressantes. Pour traiter le thème de l'intertextualité, il est également possible de faire référence à l'œuvre de Miguel Mihura intitulée *Tres sombreros de copa* (Transversalité).

Dans la Fiche 2, nous proposons plusieurs activités pour amener les étudiants à réfléchir sur d'autres œuvres de l'absurde (il est bien entendu que l'œuvre de Fernando Arrabal ne peut être réduite au seul genre de l'absurde mais certains passages comme celui proposé en ont les caractéristiques évidentes), sur d'autres auteurs. Nous souhaitons également leur faire découvrir la mise en scène théâtrale (étape postérieure à l'étude de texte) en leur proposant une activité d'interprétation iconographique et par la suite, une recherche par groupes sur internet.

FICHE 1

TOSO. – Oui, nous pouvons bien dormir ici.

MITARO. – Mais auparavant, il faut que nous sachions d'où vient le vent.

Il mouille son doigt et le lève en l'air.

NAMUR. – Ca n'a pas d'importance. Ce qui importe, c'est de savoir où il va.

TOSO. – Plaçons-nous sous le parapluie pour dormir et laissons de côté les histoires de vent.

MITARO, *blessé*. Tu es toujours aussi insouciant.

NAMUR. – Si nous l'écoutions, nous serions déjà tous morts.

MITARO. – Morts ou pis encore, à cause de sa maudite manie de ne prendre aucune précaution.

TOSO, *entêté*. – Je crois que ce qui importe c'est de savoir d'où vient le vent.

NAMUR, *le reprenant doucement*. – Non, ce qui importe c'est de savoir où il va.

MITARO. – Je continue d'affirmer que ce qui importe c'est de savoir d'où vient le vent.

NAMUR. – Enfin, je ne vais pas me montrer intransigeant. Je ne veux pas être comme Toso. Comme tu voudras.

MITARO, *tout à fait satisfait*. – Alors nous disons que ce qui importe c'est de savoir d'où vient le vent.

NAMUR, *conciliant*. – C'est ça, savoir d'où vient le vent (Après une courte pause, il ajoute sur un ton plus bas :) Et où il s'en va après être venu.

TOSO, *l'interrompant*. – Pour moi, vous direz ce que vous voudrez, il me semble que ce qui est réellement important c'est de se mettre à dormir au plus vite.

MITARO, *très en colère*. – C'est ça, il n'y a rien de plus facile, nous mettre à dormir, et après ?

NAMUR. – Oui, oui, et après ?

TOSO. – Après... nous verrons.

MITARO. – Nous verrons ! C'est ainsi qu'adviennent les pires catastrophes, par imprévoyance, parce qu'on n'a pas pris la moindre précaution.

Fernando Arrabal, « Fando et Lis », p. 59-60, in *Le cimetière des voitures*, Paris, 10/18, 1968.

FICHE 2

Comparez les trois extraits (*La cantatrice chauve*, *Fando et Lis* et *En attendant Godot*), c'est-à-dire étudiez les similitudes et les différences, en vous centrant sur le genre, le ou les registres, les personnages, le langage et l'action. Ces trois extraits appartiennent-ils à un même genre ? Faites des recherches sur les auteurs et le ou les genres du texte.

VLADIMIR

Il fait encore jour.

ESTRAGON

J'ai faim.

VLADIMIR

Veux-tu une carotte ?

ESTRAGON

Il n'y a pas autre chose ?

VLADIMIR

Je dois avoir quelques navets.

ESTRAGON

Donne-moi une carotte. Merci. C'est un navet !

VLADIMIR

Oh pardon ! J'aurais juré une carotte. Tout ça c'est des navets. Tu as dû manger la dernière. Attends, ça y est. Voilà, mon cher. Rends-moi le navet. Fais-la durer, il n'y en a plus.

ESTRAGON

Je t'ai posé une question.

VLADIMIR

Ah.

ESTRAGON

Est-ce que tu m'as répondu ?

VLADIMIR

Elle est bonne, ta carotte ?

ESTRAGON

Elle est sucrée.

VLADIMIR

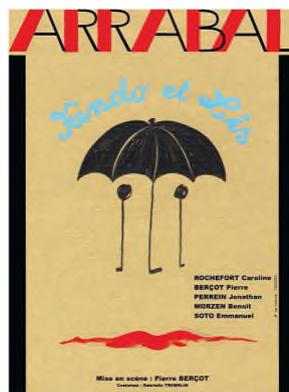
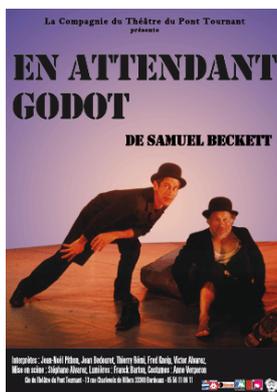
Tant mieux, tant mieux. Qu'est-ce que tu voulais savoir ?

ESTRAGON

Je ne me rappelle plus. C'est ça qui m'embête. Délicieuse ta carotte. Attends ça me revient.

Samuel Beckett, *En attendant Godot*, Acte I.

Décrire ces affiches :



2.2.5. Mise en scène théâtrale

Objectif: construire un projet de mise en scène théâtrale.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : les temps verbaux / le champ lexical des émotions et sensations.

Habilités langagières : expression orale

Matériel utilisé : texte de référence (script)

Durée : une heure.

Comme dernière activité sur ce sujet, il est possible d'organiser une mise en scène théâtrale avec les élèves en se basant sur l'œuvre étudiée (il peut s'agir d'un projet à l'année avec une représentation intégrale ou au contraire une représentation à la fin de la séquence d'une des scènes étudiées). Cela favorise l'expression orale et rend les textes écrits plus vivants car il ne faut pas oublier que le théâtre est avant tout destiné à être joué.

Ce projet doit naître d'une volonté commune entre le professeur et les élèves de représenter la pièce étudiée car cela suppose un grand investissement personnel. Il faut avouer que ce genre de projet plaît souvent aux apprenants, surtout lorsqu'il est bien introduit (découverte ludique du texte en lui-même). Dans un premier temps, il semble intéressant de montrer aux étudiants une vidéo d'une représentation théâtrale ou d'une adaptation cinématographique. Dans notre cas, nous pouvons montrer le film *Fando et Lis*, d'Alejandro Jodorowski et un extrait de la représentation théâtrale de *La cantatrice chauve*⁴⁶, d'Eugène Ionesco. Ainsi, les élèves peuvent décider d'un commun accord la pièce qu'ils souhaitent jouer. Ils sont alors motivés car il s'agit de leur projet, ils l'ont choisi. La mise en scène s'organise en plusieurs étapes. Comme le souligne Adrien Payet, il faut répartir les tâches c'est-à-dire attribuer à chaque élève ou groupe d'élèves une fonction : « L'équipe des scénographes, des techniciens, du script, des aide-mémoire et des chargés de communication »⁴⁷. Ensuite, vient l'étape de la répétition des scènes dans laquelle on travaille principalement la mémoire, la prononciation, la posture. Suite à cela, les autres élèves (spectateurs) participent en donnant leur opinion sur le déroulement de la pièce et sur le jeu des acteurs. Ils deviennent ainsi acteurs de leur apprentissage. Il est également possible de filmer certaines séquences, pour que les acteurs se voient et corrigent certains détails.

Quoi de mieux que de jouer une pièce en langue étrangère et de pouvoir dire par la suite « je faisais partie de l'équipe ! » ? Voici donc un exemple d'activité qui nous

⁴⁶ La cantatrice chauve (The Bald Soprano) : <http://www.youtube.com/watch?v=Pn9VVCARWNg>

⁴⁷ Adrien Payet, *Activités théâtrales en classe de langue*, p.127-128.

semble très intéressant dans l'apprentissage de la langue française, étant donné l'immense corpus théâtral dont peut jouir la France. D'ailleurs, n'appelons-nous pas la langue française « Langue de Molière » ?

2.2.6. *Evaluation.*

Ecrire les didascalies de la scène suivante :

M. SMITH– Tiens, c'est écrit que Bobby Watson est mort.

Mme SMITH. – Mon Dieu, le pauvre, quand est-ce qu'il est mort ?

M. SMITH. – Pourquoi prends-tu cet air étonné ? Tu le savais bien. Il est mort il y a deux ans. Tu te rappelles, on a été à son enterrement, il y a un an et demi.

Mme SMITH. – Bien sûr que je me rappelle. Je me suis rappelé tout de suite, mais je ne comprends pas pourquoi toi-même tu as été si étonné de voir ça sur le journal.

M. SMITH. – Ça n'y était pas sur le journal. Il y a déjà trois ans qu'on a parlé de son décès. Je m'en suis souvenu par associations d'idées !

Mme SMITH. – Dommage ! Il était si bien conservé.

M. SMITH. – C'était le plus joli cadavre de Grande-Bretagne ! Il ne paraissait pas son âge. Pauvre Bobby, il y avait quatre ans qu'il était mort et il était encore chaud. Un véritable cadavre vivant. Et comme il était gai !

Mme SMITH. – La pauvre Bobby.

M. SMITH. – Tu veux dire « le » pauvre Bobby.

Mme SMITH. – Non, c'est à sa femme que je pense. Elle s'appelait comme lui, Bobby, Bobby Watson. Comme ils avaient le même nom, on ne pouvait pas les distinguer l'un de l'autre quand on les voyait ensemble. Ce n'est qu'après sa mort à lui, qu'on a pu vraiment savoir qui était l'un et qui était l'autre. Pourtant, aujourd'hui encore, il y a des gens qui la confondent avec le mort et lui présentent des condoléances. Tu la connais ?

M. SMITH. – Je ne l'ai vue qu'une fois, par hasard, à l'enterrement de Bobby.

Mme SMITH. – Je ne l'ai jamais vue. Est-ce qu'elle est belle ?

M. SMITH. – Elle a des traits réguliers et pourtant on ne peut pas dire qu'elle est belle. Elle est trop grande et trop forte. Ses traits ne sont pas réguliers et pourtant on peut dire qu'elle est très belle. Elle est un peu trop petite et trop maigre. Elle est professeur de chant

2.3. Micro-récits : *La première gorgée de bière* (1997) de Philippe Delerm

2.3.1. *Le micro récit, un genre à la mode*

Le micro-récit est un genre très en vogue depuis quelques années – depuis la publication en 1960 de l'œuvre de Jorge Luis Borges intitulée *El hacedor* – même si son origine remonte au Moyen-âge. Ce genre littéraire a fait surface en Europe notamment grâce à l'écrivain Julio Cortázar⁴⁸. Il est difficile de trouver une définition précise du genre, même si Eddie Morales Peña affirme :

Si le conte peut être défini comme un artefact verbal bref, et la notion de brièveté, dans ce cas, dépend de la manière dont nous la comprenons, le micro-récit, pour sa part, approfondit, explore cette qualité, puisque nous avons la certitude que tout récit bref peut parvenir à être encore plus bref. Ainsi, la brièveté poussée à son paroxysme est comme la qualité intrinsèque de la catégorie textuelle appelée micro-récit⁴⁹.

Ce qui caractérise le micro-récit est dans un premier temps la concision, à la manière de la fable ou de la parabole par exemple. C'est également le manque de précision, sûrement dû à sa brièveté.

Ainsi, le micro-récit sera cette la forme textuelle qui présente ces caractéristiques: « sa brièveté extrême, sa séquence narrative incomplète, son langage précis, bien souvent poétique. Son caractère transtextuel le projette vers d'autres discours de manière implicite ou explicite. Sa fin abrupte, imprévisible mais ouverte offre de multiples interprétations, impose une lecture qui influe repose sur le développement de l'imagination et de la pensée en exigeant un lecteur modèle qui recrée le contexte de ce micro-cosmos narratif⁵⁰.

Mais existe-t-il une hiérarchisation à l'intérieur du genre ? Un micro-récit, est un récit bref, certes, mais on ne peut comparer un récit d'une ligne tel que *Le Dinosauré*⁵¹ d'Auguste Monterroso et un autre micro-récit de deux pages tel que *Le paquet de gâteaux du dimanche matin* de Philippe Delerm par exemple.

Como las especificaciones gráficas -es decir, tipográficas- introducen variantes que no son productivas para el análisis de estos textos, volvemos a un principio que podemos

⁴⁸ Alberto Pastor Sánchez y Amparo Clemente Martínez, *Microrrelatos. La lectura divertida en la clase de E/LE*, «en Europa, Julio Cortázar hizo famoso este género con su libro *Historias de Cronopios y de Famas*. Y nombrará algunos autores dereconocido prestigio como Julio Cortázar, Kafka, Marco Denevi, Juan José Arreola o Augusto Monterroso, entre otros. ».

⁴⁹ Eddie Morales Piña, « Le micro-récit chez quatre écrivains chiliens. Des aspects du micro récit chez quatre écrivains chiliens : Diego Muñoz Valenzuela, Virginia Vidal, Juan Armando Epple et Water Garib ». Traduit de l'espagnol, par Magali Homps pour L'atelier du tilde, p.3.

⁵⁰ Op. Cit., p.4.

⁵¹ Le micro-récit ne contient que neuf mots: "El dinosaurio. Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí."

considerar indiscutido: el del número de palabras de que consta una composición, *incluido su título*. Así, el mencionado “El dinosaurio” de Monterroso no consta de siete palabras, como a veces se lee, sino de nueve. Es que, en general en todo lo que consideramos minificción (y no es muy distinto el caso de la poesía), y de manera especial en los casos de una escritura minificcional especialmente breve, el título y el texto forman una unidad indisoluble. El primero cumple una indudable función de focalización y, al hacerlo, completa el significado -o, si así se prefiere, devela la intención autoral- a que aspira la composición en su totalidad.

Mais pourquoi étudier le micro-récit en classe de FLE ? La réponse est très simple : il s'agit d'amener les élèves au monde fascinant de la littérature en ayant recours à des textes courts. Force est de constater que les élèves se démotivent toujours plus face à l'étude d'une œuvre de 400 pages que face à un poème ou un micro-récit. En outre, il est plus facile d'étudier un micro-récit de manière ludique qu'un roman ou une nouvelle. Le micro-récit se caractérise par la densité d'informations, il est en relation avec un axe spatio-temporel délimité et il dispose toujours d'une rupture ingénieuse (on ne sait jamais ce qui va se passer par la suite). D'autre part, cette dernière séquence clôture en quelque sorte le chapitre de la littérature française du XX^{ème} siècle.

2.3.2. *A la découverte de Philipp Delerm*

Objectif: savoir s'exprimer au passé.

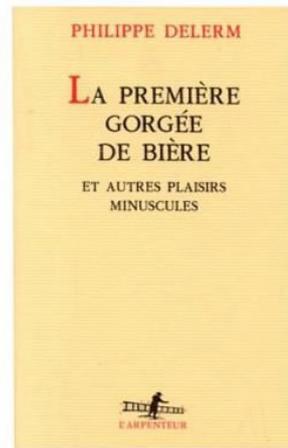
Contenus (grammaticaux/lexicaux) : l'imparfait / le passé composé

Habilités langagières : expression écrite

Matériel utilisé : fiche pédagogique

Durée : une heure.

En ce qui concerne la biographie de Philipp Delerm, l'auteur que nous étudions dans cette séquence, nous avons pensé l'étudier d'une autre manière avec les élèves, de façon à travailler l'aspect linguistique. C'est donc pour cela que nous avons préparé une fiche sur les temps du passé :



FICHE ELEVE

Biographie de Philippe Delerm

Mettez les phrases suivantes au passé (imparfait, passé composé) :

1. Philippe Delerm naît le 27 novembre 1950 à Auvers-sur-Oise.
.....
2. Il fait des études de lettres à l'Université de Nanterre puis devient enseignant à son tour.
.....
3. En 1975 il épouse Martine et s'installe dans l'Eure.
.....
4. Alors qu'il commence à écrire en 1976, ce n'est qu'en 1997 qu'il commence à être connu des lecteurs avec son œuvre *La première gorgée de bière*.
.....
.....
5. Il continue à publier de nombreux ouvrages entre 1998 et 2007, date où il décide de mettre un terme à sa carrière d'enseignant.
.....
.....

2.3.3. Etude de *La première gorgée de bière*

Objectif: reconstituer un texte narratif et l'interpréter.

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : le présent de narration, l'adjectivation

Habilités langagières : compréhension écrite, expression orale

Matériel utilisé : texte, cartes

Durée : deux heures.

Pour l'étude de ce micro-récit, nous avons décidé de découper le texte, phrase par phrase, puis de le présenter sous forme de puzzle. Chaque élève dispose de la fiche (voir page suivante) et, par groupes de trois, ils doivent essayer de reconstituer le récit. Les élèves seront sûrement confrontés à certaines difficultés telles que le vocabulaire inconnu, la ressemblance de certaines phrases..., le rôle du professeur est donc de les orienter, de les amener à faire des hypothèses à la manière d'enquêteurs littéraires.

Après la reconstitution du micro-récit effectuée, les élèves justifient leur choix car le plus important n'est pas de retrouver la version originale mais plutôt de fournir un récit cohérent.

En classe, le professeur peut aborder le thème de l'interculturalité en se basant sur cette œuvre. En effet, on retrouve les clichés français tels que le bon vivant, le savoir-vivre, les plaisirs de la table. A partir du texte et des petits plaisirs auxquels il fait allusion, le professeur peut organiser un échange oral sur la vision qu'ont les espagnols des français (en abordant le thème du chauvinisme par exemple) et à l'inverse la vision qu'ont les français des espagnols.



A la fin de cet exercice de reconstitution, le professeur distribue le texte original aux élèves :

C'est la seule qui compte. Les autres, de plus en plus longues, de plus en plus anodines, ne donnent qu'un empatement tiédasse, une abondance gâcheuse. La dernière, peut-être, retrouve avec la désillusion de finir un semblant de pouvoir... Mais la première gorgée! Gorgée? Ça commence bien avant la gorge. Sur les lèvres déjà cet or mousseux, fraîcheur amplifiée par l'écume, puis lentement sur le palais bonheur tamisé d'amertume. Comme elle semble longue, la première gorgée! On la boit tout de suite, avec une avidité faussement instinctive. En fait, tout est écrit: la quantité, ce ni trop ni trop peu qui fait l'amorce idéale; le bien-être immédiat ponctué par un soupir, un claquement de langue, ou un silence qui les vaut; la sensation trompeuse d'un plaisir qui s'ouvre à l'infini... En même temps, on sait déjà. Tout le meilleur est pris. On repose son verre, et on l'éloigne même un peu sur le petit carré buvardeux. On savoure la couleur, faux miel, soleil froid. Par tout un rituel de sagesse et d'attente, on voudrait maîtriser le miracle qui vient à la fois de se produire et de s'échapper. On lit avec satisfaction sur la paroi du verre le nom précis de la bière que l'on avait commandée. Mais contenant et contenu peuvent s'interroger, se répondre en abîme, rien ne se multipliera plus. On aimerait garder le secret de l'or pur, et l'enfermer dans des formules. Mais devant sa petite table blanche éclaboussée de soleil, l'alchimiste déçu ne sauve que les apparences, et boit de plus en plus de bière avec de moins en moins de joie. C'est un bonheur amer: on boit pour oublier la première gorgée⁵².

Les élèves cherchent dans le dictionnaire les mots inconnus puis lisent le texte individuellement. Vient ensuite la compréhension écrite.

- De quoi parle le texte ? Quel est le thème principal ?
- Le titre est-il en accord avec l'histoire racontée ?
- Relevez tous les termes ou expressions se rapportant au titre.
- Relevez tous les verbes. A quel temps sont-ils ? Que cela implique-t-il ?
- Regardez les adjectifs. Quel est leur rôle ?
- Saisissez-vous la notion de plaisir que prétend transmettre le texte de Philippe Delerm ?

Le professeur insiste bien sur les trois caractéristiques principales du micro-récit : le caractère minimaliste du texte, le thème et le titre, puis propose aux apprenants d'écrire à leur tour un micro-récit. Mais avant cela, nous proposons une activité introductrice. Le professeur montre tour à tour plusieurs images (un verre d'eau, un coca-cola, un chewing-gum...) que les élèves doivent utiliser pour raconter une anecdote (à l'oral) ou ce qu'ils ressentent en voyant l'image (leur plaisir) : « Je me souviendrai toujours de la première fois que j'ai bu du coca-cola... ».

⁵² Philippe Delerm, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Paris, Gallimard, 1997, p.31-32.

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

IMAGES PROPOSÉES :



Il s'agit là d'imiter le style de Philippe Delerm et d'apprendre à écrire un micro-récit.

2.3.4. Expression écrite

Objectif: rédiger un micro-récit

Contenus (grammaticaux/lexicaux) : les temps verbaux / le champ lexical de la nourriture, de la boisson et des activités quotidiennes

Habilités langagières : expression écrite

Matériel utilisé : cartes

Durée : une heure.

Nous avons cherché pendant longtemps une manière de travailler l'expression écrite avec les élèves sans tomber dans le sujet type : « Rédigez un micro récit à partir d'une anecdote ou d'un fait divers ». Après maintes et maintes esquisses de sujet, nous en avons trouvé un qui pourrait plaire à nos élèves. Il consiste en un jeu de cartes préparé au préalable par le professeur. Sur chaque carte est inscrit un mot ou expression en rapport avec les œuvres de Philippe Delerm (motivation à la lecture). Le professeur répartit les élèves par groupes de cinq et distribue une carte à chaque groupe. A partir de cette carte, ils devront rédiger tous ensemble un micro récit original et amusant. Dès le récit rédigé, les apprenants comparent leur version à l'originale.

Voici un exemple de cartes :

Le paquet de gâteaux du dimanche matin	L'odeur des pommes
Le croissant du trottoir	On pourrait presque manger dehors
Aller aux mûres	L'autoroute de la nuit
Dans un vieux train	Le Tour de France
Un banana-split	Invité par surprise
Lire sur la plage	Le dimanche soir

<h2>Le journal du petit-déjeuner</h2>	<h2>Le pull d'automne</h2>
---------------------------------------	----------------------------

Une autre variante pour rédiger le micro-récit pourrait être le célèbre *Cadavre exquis*, jeu d'écriture inventé par les surréalistes. Un élève écrit une phrase, puis donne la feuille à son voisin qui en rajoute une autre (en fonction du sens de la première). Le troisième élève ne voit que la deuxième phrase (la première ayant été cachée) et ainsi de suite. Lorsque le texte est créé, les élèves le relisent, le corrigent et lui donnent du sens. Il s'agit là d'une activité ludique, appréciée généralement par les élèves, et qui permet de travailler l'expression écrite.

Dès la fin de la rédaction des micro-récits par les différents groupes constitués, le professeur regroupe tous les textes (lecture commune) afin de les corriger avant de les publier sur le blog.

Nous proposons également une dernière activité basée sur le lexique. Les élèves relèvent tout le vocabulaire des sensations et des émotions dans leur texte et créent une mappe conceptuelle des sensations/émotions. Le professeur complète avec l'aide des élèves le lexique. Cette activité est destinée à enrichir le vocabulaire des apprenants et également à préparer l'évaluation.

2.3.5. *Evaluation.*

Ecrivez un micro-récit en réutilisant le lexique des sensations et des émotions (mappe conceptuelle) vu en cours.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSION

En guise de conclusion et suite à toutes les recherches effectuées et à la mise en place d'activités didactiques basées sur le texte littéraire du XX^{ème} siècle, nous pensons qu'il est indispensable d'inclure la littérature dans l'apprentissage de la langue étrangère. Comme nous l'avons vu précédemment, le phénomène d'interculturalité permet un brassage des cultures et oblige l'élève à réfléchir sur des thèmes divers et variés tels que le racisme ou la pauvreté par exemple.

D'un point de vue concret, nous constatons que de nombreux enseignants ont recours au jeu pour étudier la littérature. Il ne s'agit en aucun cas de dénaturer le texte littéraire mais au contraire de le rendre plus accessible aux élèves. Il faut introduire dans la classe le plaisir du texte, avec des décisions didactiques qui empêchent les élèves de percevoir le texte comme une résistance interprétative. De surcroît, le texte littéraire est en rapport intertextuel avec d'autres textes de la vie quotidienne (les images dans la publicité, les récits dans leurs jeux vidéo, les métaphores dans les chansons, etc...), ce n'est pas un élément isolé.

Malgré les grandes avancées dans ce domaine, l'apparition des textes littéraires n'est pas encore automatique dans tous les programmes. Nous pensons donc qu'il faut continuer la recherche de ce côté et montrer tous les avantages du texte littéraire en classe de FLE.

Nous avons pris la liberté de ne choisir que des textes du XX^{ème} siècle pour appuyer notre thèse et créer des activités pédagogiques, mais il serait également intéressant d'adapter le choix des textes de différents siècles au travail coordonné avec d'autres professeurs et leurs matières (transversalité), aux objectifs communicatifs, grammaticaux ou lexicaux du programme.

BIBLIOGRAPHIE

A. Bibliographie didactique

ACQUARONI MUÑOZ Rosana, "Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE" (p.52), in *La literatura en el aula de ELE*, Madrid, Carabela, 2006.

ALBERT Marie-Claude et SOUCHON Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.

ALONSO BELMONTE Isabel (coord.), *La literatura en el aula de ELE*, Carabela, Madrid, SGEL, 2006.

BENAMOU Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette/Larousse, 1971.

BESA y MONTSERRAT COTS Carles, « El estatuto del texto literario en los métodos de FLE », in *El reto de la lectura en el Siglo XXI*, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura, p.629-642.

BIARD Jacqueline et DENIS Frédérique, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993.

CARRILLO LÓPEZ María José, « El uso de la literatura para la comprensión intercultural en la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera », in *El reto de la lectura en el Siglo XXI*, Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura, p.643-650.

CASSANY Daniel, *La cocina de la escritura*, Barcelone, Anagrama, 1995.

CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.

CORNAIRE Claudette et MARY RAYMOND Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999.

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

DELERM Philippe et DELERM Martine, *Fragiles*, Seuil, 2001.

LaMAILLOUX Pierre, ARNAUD Marie-Hélène et JEANNARD Robert, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Livre, 1993.

MAGALHAES DOS REIS Maria Da Gloria, « Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE », in *Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*, Synergies Espagne, 2008, p.153-162.

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

MAINGUENEAU Dominique, *Le discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.

MAINGUENEAU Dominique et PHILIPPE Gilles, *Exercices de Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, DUNOD, 1997.

PAYET Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE International, 2010.

TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006.

TRIGANO Patrice et ARRABAL Fernando, *Rendez-vous à Zanzibar (correspondance en double aveugle)*, Paris, La différence, 2010.

B. Bibliographie littéraire

APOLLINAIRE Guillaume, *Calligrammes*, Catedra, 1987.

ARRABAL Fernando, *Panique, manifeste pour le troisième millénaire*, Paris, Punctum éditions, 2006.

ARRABAL Fernando, « Fando et Lis », p.45-96 in *Le cimetière des voitures*, Paris, 10/18, 1968.

BRETON André, *Manifeste du Surréalisme*, 1924.

DELERM Philippe, *La première gorgée de bière*, Paris, Gallimard, 1997.

DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry, *La petite fabrique de littérature*, Magnard, 1984.

C. Sites internet

1. Articles

COLLES Luc, «La poésie en classe de FLE ». (lu en Juillet 2013).

<http://www.paperblog.fr/6326621/la-poesie-en-classe-de-fle/>

CÓZAR, Rafael de. *Poesía e Imagen. Formas difíciles de Ingenio Literario*. Sevilla: El Carro de la Nieve, 1991. p. 111-114.

http://www.antonimiranda.com.br/poesia_visual/simias_de_rodas.html (lu en juillet 2013)

Eduscol, *La poésie à l'école*. (lu en juin 2013)

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

Encyclopédie Universalis, définition du calligramme. (lu en juillet 2013)

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/calligramme/>

Eddie Morales Piña, « Le micro-récit chez quatre écrivains chiliens. Des aspects du micro récit chez quatre écrivains chiliens : Diego Muñoz Valenzuela, Virginia Vidal,

Dorine Bertrand : « Les textes littéraires du XX^{ème} siècle en classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités ».

Juan Armando Epple et Water Garib». Traduit de l'espagnol, par Magali Homps pour L'atelier du tilde. (lu en août 2013)

<http://www.atelier-du-tilde.org/fichiers/voyageur/morales-pina.pdf>

HOUDART-MEROT Violaine, « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », Université de Cergy Pontoise. (lu en août 2013)

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm>

PASTOR SÁNCHEZ Alberto y CLEMENTE MARTÍNEZ Amparo, *Microrrelatos. La lectura divertida en la clase de E/LE*. (lu en août 2013)

http://www.uv.es/foroele/foro4/Foro4_2008_Pastor_y_Clemente.pdf

PREVERT Jacques, « Le temps perdu » (lu en août 2013)

<http://fleneso.blogspot.com.es/2010/06/le-temps-perdu-un-poeme-de-jacques.html>

PUJANTE GONZÁLEZ Domingo, «Mitos españoles en el teatro francés de la vanguardia: Fernando Arrabal o la poética del exilio», Université de Valence. (lu en septembre 2012)

<http://www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/3pujante.pdf>

SAMAKE Adama, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, in *Littérature et interculturel : Le dialogue interculturel dans le roman africain de langue française*. (lu en juin 2013)

<http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1761>

SPERKOVA Paulina, « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », article publié en ligne, Sens Public, 2009. (lu en juin 2013)

http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSperkova.pdf

2. Vidéos.

La cantatrice chauve (The Bald Soprano). Vue en juillet 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=Pn9VVCARWNg>

Poèmes de la paix et de la guerre (youtube). Vue en juillet 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=L7CNslM2qvw>

Vidéo sur les calligrammes (youtube). Vue en août 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=pRLvfWIDg8U>

Fernando Arrabal à propos de l'Espagne et de sa boulimie pour l'art (youtube). Vue en août 2013.

http://www.youtube.com/watch?v=uAg8jrMly_I