



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Francés

**Le texte littéraire en cours de FLE: l'œuvre de  
Mathias Malzieu. Proposition d'activités.**

D. <sup>a</sup> Catalina Merino Cebrián

Tutora: D. <sup>a</sup> Belén Artuñedo Guillén

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Curso: 2021-2022

## RESUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de mettre en évidence la pertinence du traitement des textes littéraires en cours de FLE, afin de souligner l'importance de la littérature comme document authentique pour l'enseignement des langues étrangères. En outre, nous revendiquerons le plaisir de la lecture concernant le domaine de la didactique, dans le but de développer la créativité et l'imagination des élèves à travers la littérature. Pour cela, nous analyserons la place qu'occupent les textes littéraires au sein de l'approche actionnelle; nous découvrirons donc des lacunes méthodologiques ainsi qu'un manque de dévouement à la littérature comme texte avec pleine entité communicative et, bien évidemment, à valeur esthétique. Enfin, nous nous servirons d'un roman contemporain, qui appartient au genre merveilleux, intitulé «La Mécanique du Cœur» (2007) de l'écrivain Mathias Malzieu, pour développer des propositions d'activités permettant la mise au point de toutes les compétences et habiletés langagières nécessaires pour la maîtrise d'une langue étrangère.

**Mots-clés:** Texte littéraire, FLE, Mathias Malzieu, Créativité, Roman merveilleux, Approche actionnelle.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como principal objetivo la reivindicación del uso de textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de FLE, a fin de subrayar la importancia del tratamiento de la literatura como documento auténtico. Además, aboga por la importancia de la lectura por placer, un hábito que puede y debe ser tratado desde una perspectiva didáctica que ayude a germinar y a fomentar la capacidad creativa e imaginativa de los alumnos. Para ello, revisaremos el lugar que ocupan los textos literarios en el seno del enfoque orientado a la acción; allí descubriremos un vacío metodológico en lo que respecta al uso y disfrute de la literatura como medio comunicativo y como plataforma estética. Finalmente nos serviremos de una novela contemporánea perteneciente al género maravilloso, titulada «La Mécanique du Cœur» (2007) del polifacético escritor Mathias Malzieu, con el objeto de presentar diversas propuestas de actividades que vehiculen y aúnen el desarrollo de todas las competencias y destrezas lingüísticas requeridas a los estudiantes para el dominio de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** Texto literario, FLE, Mathias Malzieu, Creatividad, Enfoque orientado a la acción.

## Table de matières

1. Introduction .....	1
2. Première partie. Compétences communicatives et stratégies de communication de la langue dans l'enseignement en FLE .....	4
2.1 Les compétences: la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique .....	4
2.2 Les stratégies de communication; de l'expression à la médiation .....	9
3. Deuxième partie. Les textes littéraires dans la classe de FLE.....	14
3.1 Le texte littéraire comme document authentique .....	15
3.2 La compétence culturelle et interculturelle .....	17
3.3 La dimension didactique du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE .....	20
3.4 Le texte littéraire dans la l'approche actionnelle.....	23
4. Troisième partie. L'œuvre de Mathias Malzieu .....	26
4.1 L'univers de fiction de Mathias Malzieu.....	26
4.2 Thèmes et personnages; une approche de l'adolescence.....	30
4.3 Justification des matériaux sélectionnés, autour «La Mécanique du Cœur».....	32
5. Propositions didactiques.....	35
5.1. Cadre général du projet «La Mécanique du Cœur»,.....	38
5.2 Première séance .....	41
5.3 Deuxième séance .....	48
5.4 Troisième séance .....	53
5.5 Quatrième séance .....	61
Séance final .....	66
6. Conclusions .....	68
7. Références bibliographique .....	71
8. Annexes .....	1

## 1. Introduction

Depuis mon enfance, j'ai apprécié la lecture. Les lectures obligatoires proposées par l'école ont toujours éveillé mon intérêt, et en plus je trouvais toujours du temps —même aujourd'hui— pour découvrir de nouveaux contes et romans qui me transportaient à des endroits magiques et inconnus. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi mes études universitaires, et c'est de même la raison principale pour laquelle je veux devenir enseignante: je veux transmettre à mes élèves le vrai plaisir de la lecture. Au fil des ans, je me suis rendu compte que le traitement de la lecture dans les établissements d'enseignement de formation obligatoire est devenu un objectif essentiel, un souci inévitable, vécu parfois par les élèves comme une sorte de contrainte, mais aussi par les professeurs.

Cette sensation de rejet par rapport à la littérature devient plus aiguë dès que nous faisons référence à l'enseignement des langues étrangères —LLEE—. Les propositions littéraires dans la matière de français comme langue étrangère —FLE— dans les méthodes des maisons d'édition des manuels scolaires, offrent souvent des adaptations évitables des classiques selon les niveaux de maîtrise de la langue retrouvés dans le «Cadre européen commun de référence pour les langues» —CECRL—. En regardant ce dénouement décevant de la lecture en cours de FLE, j'ai décidé de travailler avec la littérature à travers l'approche actionnelle, avec l'intention de démontrer que son traitement pédagogique peut comprendre la somme et la consolidation des compétences générales, des compétences communicatives et habiletés langagières requises aux apprenants d'une langue étrangère.

Le traitement de la littérature au sein de la didactique a été soumis à sa conception sociale tout au long de l'histoire: les textes littéraires ont été conçus comme des textes modèles pour l'enseignement de la grammaire et de la traduction, condamnés à une vision élitiste et sacralisée, trop complexe pour être abordé en cours. En effet, à la fin du XXe siècle, les méthodologies développées avant l'approche communicative rejettent l'utilisation des textes littéraires sous le prétexte qu'ils ne sont pas considérés comme des *documents authentiques*<sup>1</sup>, étant donné leur complexité en matière de communication ainsi que leurs particularités concernant leur dimension pragmatique. Il n'est donc pas surprenant que les différentes

---

<sup>1</sup> Un document authentique est «tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe» (Cuq et al., 2003). Cette définition peut sembler contradictoire, puisque le texte littéraire remplit ces conditions. Cependant, et comme nous le verrons plus tard, la complexité des textes littéraires et de leur fonction communicative font que leur considération en tant que *documents authentiques* fasse l'objet d'un débat permanent.

méthodologies didactiques aient du mal à inclure la littérature dans le cadre théorique. Je défendrai tout au long de ce mémoire que la difficulté d'interpréter et didactiser les textes littéraires ne la dispense pas d'être proposée en cours, et que c'est précisément cette complexité de la littérature qui lui donnera une place privilégiée dans le processus d'enseignement-apprentissage.

De ce fait, avec ce mémoire je suis à la recherche d'un renouvellement de cette conception élitiste de la littérature et justement c'est de cette vision incomplète et méprisée des textes littéraires que découle ma problématique: comment les enseignants peuvent-ils travailler avec des textes littéraires en FLE dans l'approche actionnelle?

Mes objectifs sont donc évidents: je veux redonner au texte littéraire sa validité et sa pertinence dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues, en surmontant les défis potentiels que présente leur traitement en cours de FLE. En outre, je veux revendiquer le plaisir de la littérature et sa relation avec le développement de la créativité et de l'imagination des élèves. Pour atteindre mes objectifs, j'ai abordé le processus de création de mon mémoire par diverses voies. Tout d'abord, j'ai fait des recherches sur le traitement des textes littéraires à travers les différentes méthodologies ou approches didactiques, en me concentrant sur la méthodologie communicative et l'approche actionnelle. Deuxièmement, je me suis concentrée sur la terminologie et les caractéristiques que devrait avoir tout document oral et/ou écrit traité en cours, en mettant l'accent sur la reconnaissance en tant que document authentique des textes littéraires. Enfin, j'ai mis en évidence le traitement de la littérature en classe avec le développement d'autres compétences extralinguistiques, notamment la compétence culturelle et interculturelle et la compétence en créativité.

À cela s'ajoute ma décision d'appliquer mon développement théorique et les conclusions qui s'en suivent pour créer, et mettre aussi à preuve ma créativité, des propositions d'activités qui découvrent la dimension esthétique du texte littéraire en cours de FLE. Pour ce faire, j'ai sélectionné un roman merveilleux de l'écrivain polyvalent Mathias Malzieu, intitulé «La Mécanique du Cœur» (2007); comme nous le verrons plus tard, ce roman d'apprentissage plein d'éléments merveilleux va me permettre de travailler la composante affective de l'apprentissage avec les apprenants, en plus de développer les compétences communicatives formulées dans le CECRL.

Tout au long de l'élaboration de ce mémoire, je me suis servie de nombreuses sources bibliographiques, dont les plus pertinentes sont; le CECRL (2001) en ce qui concerne l'approche actionnelle, les niveaux de maîtrise d'une langue et le développement des compétences communicatives —compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique—; le manuel «La littérature dans l'enseignement en FLE» (2015) sous la direction d'Anne Godard, pour mettre en relation l'approche actionnelle et le traitement des textes littéraires; le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde» (2003) sous la direction de Jean-Pierre Cuq, pour travailler avec des définitions didactiques comme un terrain d'atteinte pour développer mes propres idées; enfin, la monographie «Le point sur l'écriture» (1999) de Claudette Cornaire pour esquisser des activités pertinentes à partir des fragments sélectionnés de «La Mécanique du Cœur».

Par ailleurs, j'ai esquissé mon mémoire en suivant le fil conducteur de la place que les textes littéraires occupent dans l'approche actionnelle. En premier lieu, je me suis concentrée sur les compétences communicatives et les stratégies de communication en FLE nécessaires pour mieux comprendre le développement du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère —désormais LE—. En deuxième lieu, j'ai établi les arguments pour considérer au sein de l'approche actionnelle le texte littéraire comme des documents authentiques, et leur capacité de véhiculer la culture à laquelle appartient la LE. Finalement, j'ai traité l'univers de fiction de Mathias Malzieu et son roman «La Mécanique du Cœur», avec l'objectif de démontrer la pertinence de ce roman pour développer la compétence créative et l'imagination.

En conclusion, mon mémoire n'est pas seulement une compilation et une analyse de la méthodologie didactique actuelle —notamment la méthodologie communicative et l'approche actionnelle—, ni un recueil des compétences nécessaires pour maîtriser une LE, ni même une pétition pour le traitement des textes littéraires en cours de FLE: mon mémoire est un plaidoyer au plaisir de la lecture, à la jouissance de l'être humain avec les plaisirs esthétiques et avec le déploiement de la créativité et de l'imagination comme des voies de communication universelles.

## **2. Première partie. Compétences communicatives et stratégies de communication de la langue dans l'enseignement en FLE**

Pour le traitement des textes littéraires dans le cadre de l'enseignement de LLEE, nous devons extraire les informations pertinentes, concernant: l'approche actionnelle, les compétences que doivent développer les étudiants d'une LE et les stratégies de communication appropriées actuellement envisagées dans le CECRL. En effet, la compréhension de ces notions suppose la maîtrise générale théorique pour l'enseignement de toute langue étrangère, vu que la terminologie repose sur des principes examinés par des linguistes, sociologues, anthropologues et didacticiens renommés, ainsi que sur des comportements enracinés dans l'esprit de l'être humain.

Nous nous concentrerons donc sur la position qu'occupent les œuvres littéraires au sein des compétences communicatives —notamment les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques— et sur la loi éducative en vigueur, avec l'objectif de souligner les possibilités d'exploitation que la littérature offre comme document de communication. D'ailleurs, nous réclamerons la reconnaissance des textes littéraires en tant que ressources pour aborder tous les modes de communication —notamment l'expression, la compréhension, l'interaction et la médiation—, en vue d'illustrer la polyvalence et la pertinence de la littérature en cours de FLE.

### **2.1 Les compétences: la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique**

Tout d'abord, nous devons examiner le concept de compétence dans le cadre de l'enseignement de LLEE vu qu'elle comprend les trois formes de capacité cognitive et de relations sociales à travers lesquelles se véhicule l'approche pédagogique actuelle par excellence: l'approche actionnelle. D'après le CECRL, les compétences comportent la conjonction de connaissances, de capacités et de traits individuels qui permettent à l'apprenant de réaliser des actions, aussi bien linguistiques et communicatives que sociales (CECRL, 2001, p.9). Autrement dit, les compétences sont les différentes aptitudes que l'étudiant développe pour maîtriser et manipuler l'action linguistique véhiculée par la LE et, par conséquent, elles sont regroupées quant aux compétences générales de l'individu —compétences déclaratives,

compétences opérationnelles et compétences comportementales— et quant aux compétences communicatives de la langue —compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique—.

Cependant, bien que les compétences générales soient moins liées au traitement de la langue, il convient de noter que toutes les compétences humaines sont en rapport avec la compétence communicative. Bien évidemment, la compétence communicative se développe ainsi avec le traitement des textes littéraires en cours, puisque le texte littéraire suppose aussi un texte de communication. L’auteure Ioana Vultur reprend la conception du sociologue Paul Ricoeur<sup>2</sup> dans son article «La communication littéraire selon Paul Ricoeur» (2014); Ricoeur conçoit l’œuvre littéraire comme

discours et la littérature comme une forme de communication. Son modèle de l’œuvre littéraire met en relation l’auteur, le texte et le lecteur. En même temps, il souligne la spécificité de la communication littéraire par rapport à la communication non littéraire, en la décrivant comme une communication indirecte (Ricoeur, 1985, cité par Vultur, 2014, pp.140-143)

En somme, le texte littéraire comporte certaines spécificités, mais il est considéré de même comme un texte communicatif; la fonction poétique et la fonction esthétique du langage sont celles qui dominent les créations littéraires mais elles n’effacent pas leur fonction référentielle. Nous considérons toutefois que la fonction référentielle véhiculée par des textes littéraires est ambiguë et parfois complexe à identifier. En conclusion, la compréhension des compétences communicatives au sein de la littérature est fondamentale pour l’enseignement du FLE, et de ce fait nous nous plongerons sur la délimitation des notions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Premièrement, en ce qui concerne la compétence linguistique, la terminologie a été introduite et consacrée par le linguiste Noam Chomsky dans son travail «Aspects of the Theory of Syntax» (1965), dans lequel l’auteur introduit la compétence linguistique au sein de la grammaire générative. En fait, selon l’édition de 2003 du «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde» dirigé par Jean-Pierre Cuq, la compétence linguistique concerne les «connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu’un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les

---

<sup>2</sup> Paul Ricoeur dans son essai «Temps et récit III» (1985).



phrases correctes» (Cuq et al., 2003, p. 63). Par conséquent, cette compétence observe l'apprentissage d'une langue du point de vue grammatical; toutefois, cette approche comporte une vision réductionniste du traitement d'une langue, puisqu'elle ne prend pas en considération ni l'adaptation du discours au contexte, message et récepteur, ni la conception anthropologique de l'homme et les éléments sociaux et culturels qui l'entourent.

Bref, nous estimons que la notion de compétence linguistique de Chomsky est décalée de nos jours, vu qu'actuellement les définitions des compétences linguistiques sont plus complètes et plus développées, grâce à l'émergence de nouvelles méthodologies comme l'approche actionnelle. D'ailleurs, le CECRL recueille des sub-compétences à partir desquelles se développe la compétence linguistique, notamment la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique (CECRL, 2001, p.106-115). En conclusion, nous affirmons que toutes ces compétences ont été traditionnellement appelées la *maîtrise de la langue*, et en raison de l'évolution des approches pédagogiques, elle a été rebaptisée *compétence linguistique*.

Quant à la compétence sociolinguistique, l'anthropologue Dell Hymes ouvre la voie — dans son œuvre «Competence and performance in linguistic theory, acquisition of languages: models and methods» (1971)— vers la capacité de l'apprenant de produire et interpréter des énoncés correctement pour adapter le discours aux situations communicatives. Donc la compétence communicative nous renvoie justement à l'acte de communication; l'étudiant ne doit pas seulement maîtriser les éléments linguistiques, mais aussi il doit tenir compte de la dimension illocutoire de la langue. Ce changement de mentalité semble évident de nos jours, étant donné que le but ultime de toute langue est la communication; cependant, nous soulignons que dans l'apprentissage des langues étrangères le texte littéraire a été traité premièrement comme un texte modèle à imiter et traduire, et plus tard, comme un recueil des règles grammaticales selon les théories de la linguistique structurale et la grammaire générative.

En outre, le CECRL souligne que la compétence sociolinguistique comporte les outils nécessaires pour que l'individu puisse se développer dans l'environnement social. Ainsi, le CECRL distingue parmi tous les éléments qui constituent la sphère sociolinguistique, les sous-compétences spécifiques à propos du langage, comme par exemple, les règles de politesse, les marqueurs linguistiques quant aux relations sociales, les mœurs, les registres, les accents et les variétés dialectales (CECRL, 2001, p.116-119). En effet, nous considérons que la dimension

sociolinguistique de la littérature est un aspect très intéressant à considérer en cours de FLE, puisque la littérature illustre et s'appuie sur cette variété des sous-compétences avec l'objectif de refléter le monde qui nous entoure.

Finale­ment, concernant la compétence pragmatique —terminologie fondée par le philosophe Charles Williams Morris en 1938—, la notion des implicatures devient indispensable: tout ce que l'émetteur souhaite transmettre mais ne dit pas explicitement fait partie de la compétence pragmatique. En effet, le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde» souligne que «un énoncé pertinent est celui qui produit le maximum d'effets contextuels pour le minimum d'efforts de traitement» (Cuq et al., 2003) Autrement dit, la compétence pragmatique résulte de la capacité de l'apprenant à distinguer pourquoi et comment les messages sont structurés, détaillant l'interaction selon sa finalité et identifiant les actes de parole. Nous témoignons de la dimension pragmatique de la littérature, puisque ses effets contextuels sont directement liés à la multiplicité des significations au sein des textes littéraires.

Par ailleurs, le CECRL (2001) prévoit également la littérature et les textes littéraires — nous relevons cependant une certaine ambiguïté— en ce qui concerne leur dimension pragmatique, étant donné que les caractéristiques paralinguistiques ne sont pas habituellement représentées dans aucun autre texte écrit, mais elles peuvent être référencées dans le contexte des textes littéraires (p. 91). En outre, la littérature est incluse au sein des types des textes écrits et son traitement est prévu dans les activités et stratégies de communication de la langue proposées par le Conseil de l'Europe. De ce fait, le document de base par excellence en matière de l'enseignement des langues étrangères considère, catégorise et s'appuie sur des textes littéraires authentiques. En conclusion, bien que la spécificité de la littérature rende plus complexe le schéma de la communication, les créations littéraires partagent le même but ultime que les autres documents authentiques proposés pour leur traitement en classe: la communication. Cette spécificité des textes littéraires doit être traitée comme un surplus à travers lequel l'enseignant peut esquisser des propositions d'activités efficaces qui englobent l'ensemble des compétences communicatives nécessaires pour l'enseignement d'une LE.

Étant donné les études repérées par la spécialiste Maria Jesús Cruz<sup>3</sup>, dans son article «La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector» (2014), nous soulignons que le développement de la compréhension de l'écrit des élèves concernant la période de formation obligatoire est en déclin. Voilà pourquoi nous partageons son point de vue concernant la position de la lecture au sein des *curriculums*: elle affirme que la lecture ne doit pas être conçue comme une fin, mais comme un moyen d'accomplir quelque chose de plus au niveau pédagogique, de sorte que son traitement en cours devient indispensable<sup>4</sup>.

Nous avons démontré dès lors qu'à travers les textes littéraires nous pouvons exploiter toutes les compétences linguistiques, ainsi que d'autres compétences fondamentales par rapport à la littérature comme la compétence en créativité. Cette notion est définie par Noam Chomsky et reprise par Jean-Pierre Cuq comme «la capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir des règles finies et intériorisées» (Cuq et al., 2003). En d'autres termes, la créativité est ce qui nous distingue en tant qu'êtres humains: l'acte de communication que nous accomplissons contient certaines connotations pragmatiques au-delà des limites de la formation d'énoncés neutres —énoncés qui peuvent aujourd'hui être reproduits avec précision par des nouvelles technologies—. Bref, la compétence créative peut être développée, dans une certaine mesure, avec d'autres documents authentiques, mais c'est dans la littérature qu'elle se développe pleinement.

D'autre part, avec l'entrée en vigueur de la «Ley Orgánica de Modificación de la LOE» —désormais LOMLOE—, tous les établissements d'enseignement doivent insérer au sein du curriculum un programme de lecture, dont l'objectif est de transformer l'étudiant en un lecteur compétent au moyen des stratégies efficaces développées par les enseignants. Ce plan de lecture est repris dans les projets éducatifs progressifs, et dispose des objectifs et des indicateurs, du développement du programme et des lignes d'intervention, ainsi que des différentes propositions pour sa mise en place et des ressources disponibles. Le programme de lecture est l'un des aspects dans lesquels les différentes matières et les enseignants doivent être coordonnés, afin de combler le vide formative et redonner aux textes littéraires leur pleine validité et leur entité comme documents authentiques.

---

<sup>3</sup> Conseillère en compétences linguistiques, Direction générale de la politique éducative et de l'éducation du gouvernement d'Aragon.

<sup>4</sup> Il convient de noter que la lecture per se, la pratique de l'écriture et l'interprétation des textes sont évaluées en dehors de la compréhension écrite.

En guise de conclusion, dans les textes littéraires viennent converger toutes les compétences communicatives —linguistique, sociolinguistique et pragmatique—, compte tenu de leur validité en tant que documents authentiques; les données fournies quant au déclin de la compétence en lecture confirment que l'utilisation de la littérature en classe FLE sert à la fois à travailler les compétences générales et communicatives, ainsi qu'à travailler d'autres compétences clés, tels que la compétence créative, la compétence en lecture ou la stimulation de l'imagination. Bien entendu, les compétences communicatives ne peuvent pas se développer sans des stratégies de compréhension adéquates qui permettent aux apprenants de travailler l'expression, la compréhension, l'interaction et la médiation avec des textes littéraires comme moyen pédagogique.

## **2.2 Les stratégies de communication; de l'expression à la médiation**

Historiquement, la notion des habiletés langagières ou compétences linguistiques<sup>5</sup> en FLE portait sur les modes d'emploi de la langue, c'est-à-dire aux stratégies de communication; elles sont classifiées selon le mode de transmission —oral et écrit— et le rôle qu'elles jouent dans la communication —productive et réceptive—; de ce fait, elles se rapportent à l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite<sup>6</sup>. Néanmoins, il convient de signaler qu'au cours des années, grâce aux nouveaux modèles didactiques comme l'approche actionnelle, l'interaction orale est devenue indépendante de l'expression orale, étant donné que dans une conversation les processus que l'apprenant déclenche vont plus loin que l'expression orale. Nous considérons que l'interaction orale est indépendante des autres habiletés langagières, donc son traitement doit être spécifique et doit se refléter dans la création de propositions didactiques efficaces à cet effet.

D'après le CECRL (2001), pour que les étudiants d'une LE puissent s'acquitter des tâches communicatives, ils doivent mettre en œuvre différentes stratégies avec l'objectif de produire des actes de communication, notamment «parler, écrire, écouter ou lire un texte» (p.

---

<sup>5</sup> Cette terminologie prête à confusion. D'une part, il y a les compétences linguistiques au sein des compétences communicatives et, d'autre part, les compétences linguistiques en relation avec les stratégies de communication. Cette difficulté de correspondance est due au fait que la terminologie en espagnol est différente —«competencias» et «destrezas» respectivement— mais pas au français, étant donné que la terminologie française vient de l'anglicisme «skills». Désormais, dans ce chapitre, l'expression «habiletés langagières» fait référence aux «destrezas» ou «skills» linguistiques, notamment l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

<sup>6</sup> Classement proposée par le Linguiste Robert Lado en 1961 dans sa publication «Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book».

60). En somme, les compétences linguistiques expriment les moyens par lesquels un étudiant de LE travaille, maîtrise et communique par la voie des textes oraux ou écrits. Ainsi, nous assurons que l'approche des textes littéraires est toujours au service de la communication, bien qu'ils véhiculent aussi d'autres compétences didactiques, notamment la compétence créative ou la compétence en lecture. D'ailleurs, nous constatons que ces stratégies communicatives, au sein de l'approche actionnelle, nous permettent de surmonter les difficultés antérieures que présentaient les méthodologies traditionnelles, dans lesquelles les apprenants n'étaient pas en mesure de transposer ce qu'ils avaient assimilé en cours dans une situation réelle.

À propos des stratégies de communication, le CECRL recommande de supprimer la division de l'apprentissage en tâches de production et de réception des actes de parole, puisque ce classement a été conçu artificiellement sans tenir compte des variations, des digressions et du flou des frontières entre les différentes compétences linguistiques. Le CECRL précise le traitement de quatre habiletés selon les modes de communication: expression, compréhension, interaction et médiation. Dès lors, nous considérons que cette perspective plus globale des modes de communication est pertinente en raison de leur perméabilité, puisqu'elle favorise l'intégration de toutes les habiletés langagières dans le cadre de l'approche actionnelle (p. 61).

Puisque le CECRL propose une méthodologie pédagogique orientée vers l'action, il s'éloigne des méthodologies traditionnelles de l'enseignement-apprentissage des langues en élaborant une série d'échelles de capacités linguistiques qui permettent d'évaluer l'aptitude de l'apprenant face aux stratégies. Après avoir considéré les notions d'habiletés langagières selon le CECRL, nous voulons ensuite examiner la dimension de l'expression, la compréhension, l'interaction et la médiation et leur relation avec le traitement des textes littéraires dans le cadre de l'approche actionnelle, où les habiletés sont travaillées de manière intégrée.

Concernant l'expression orale et l'expression écrite; l'apprenant de la LE —émetteur— est capable de produire un texte oral ou écrit ordonné, cohérent et complet pour qu'il soit reçu par un ou plusieurs récepteurs. Dans ce mode de communication, les textes littéraires comme des ressources sont envisagés par deux voies, à savoir la lecture à haute voix et la rédaction d'un texte créatif; cependant, la lecture à haute voix entraîne une difficulté supplémentaire en ce qui concerne la création d'activités. (pp. 61-67). Bien que le CECRL considère que la lecture à haute voix fait partie de l'expression orale, nous estimons qu'elle travaille essentiellement la

phonétique et la prosodie par rapport à la lecture expressive. En revanche, nous suggérons que la lecture à haute voix soit qualifiée comme tâche de compréhension orale —un apprenant lit le fragment littéraire proposé à haute voix sans que les autres aient le texte— pour mieux profiter de cette activité et vérifier leurs habiletés de compréhension en cours.

Par rapport à la créativité, nous croyons que la littérature comme document authentique en FLE constitue la source la plus propice pour son exploitation, étant donné sa spécificité; la créativité incarne la richesse des textes littéraires. En effet, ce qui nous intéresse le plus dans les textes littéraires, c'est le développement de la compétence créative et de l'imagination. Nous confirmons que ce développement créatif est possible grâce à la multiplicité des significations que présente le texte littéraire. Il convient de noter que nous ne cherchons pas à ce que tous les étudiants deviennent des artistes, mais plutôt à ce qu'ils aient la possibilité d'exploiter leur compréhension et leur production de textes par le biais des stratégies de lecture liées à l'interprétation polysémique d'un texte. Ainsi, nous soutenons que la créativité relève de la forme de communication la plus efficace et la plus utilisée dans des situations réelles, notamment du traitement de l'humour à l'expression des intentions de la part des locuteurs. En conclusion, nous envisageons que les élèves doivent travailler cet aspect pragmatique afin de maîtriser aussi naturellement que possible la LE, comme l'exige l'approche actionnelle.

Quant à la compréhension, ce mode de communication comporte la compréhension orale, la compréhension écrite et la compréhension audiovisuelle (pp. 68-73). Bien que la lecture à haute voix puisse être considérée comme une activité de compréhension orale —l'étudiant reçoit l'*input* émis oralement—, la compréhension écrite représente le mode de communication par excellence des textes littéraires. Toutefois, le CECRL n'explore pas en profondeur la spécificité des textes littéraires puisqu'il suppose que les apprenants d'une LE doivent maîtriser presque tous les textes écrits, littéraires ou pas, selon le niveau de l'élève. Nous considérons que le traitement de la littérature dans le cadre de l'enseignement FLE peut et doit impliquer une étude plus étendue de ses possibilités, en observant le débat généré par sa classification comme document authentique. D'ailleurs, nous estimons que la prise en charge de la littérature en cours ne doit pas s'adapter au niveau des apprenants ni dépendre de la subjectivité de l'enseignant, sinon de la sélection des passages et de leur approche selon le degré de richesse multiculturelle et des compétences communicatives et autres à améliorer.

Au niveau de l'interaction; les étudiants d'une LE travaillent en collaboration avec d'autres personnes pour construire une communication orale ou écrite (pp. 74-84). En admettant que le mode d'interaction à travers des textes littéraires semble en premier instance difficile à trouver, nous relevons que le processus de création littéraire suppose un mode d'interaction en soi; en prenant l'exemple de l'intervention du didacticien François Le Goff, au sein du XII<sup>ème</sup> rencontre des chercheurs en didactique des littératures en Genève (2010), il considère que

L'interaction est mise à profit dans des situations de lecture du texte littéraire: par une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception forment l'activité inaugurale d'une lecture interprétative (Le Goff, 2010, p. 201)

En conséquence, nous soulignons que le traitement de la littérature ne doit pas se limiter à l'étude formelle des fragments proposés —lexique, grammatical, sémantique, orthographique—, mais il doit plonger dans toutes les étapes de création d'une œuvre littéraire et comment elles font réagir l'apprenant d'une LE. Nous suggérons donc que l'utilisation des textes littéraires dans la salle de classe comme moyen d'interaction envisage la lecture interprétative qui permet au lecteur de saisir les mondes de fiction créés et ce que l'auteur du passage proposé veut transmettre; en fait, nous considérons que cette tâche permet à l'apprenant de FLE de comprendre et de gérer les éléments à la fois explicites et implicites d'un texte littéraire.

Finalement, la médiation comme mode de communication est en rapport avec l'interprétation, la traduction, le résumé et la formulation des textes oraux ou écrits de la part de l'apprenant en LE (CECRL, 2001, p. 85). En d'autres termes, la médiation suppose l'utilisation et l'adéquation correcte du langage à travers les interprétations possibles et non évidentes de n'importe quel document, avec l'objectif de parvenir à une communication plus profonde. Afin de travailler la médiation au moyen des textes littéraires, nous considérons que nous devons nous appuyer sur une approche translangagère; d'après l'auteure Natalia Borgé, dans son essai «Médiations translangagières du texte littéraire en classe de langue l'approche translangagère» (2019) renvoie à «la mobilisation par l'enseignant de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (verbal, esthétique, corporel et émotionnel)» (p. 98). De ce fait, la médiation fait appel au côté plus émotionnel, plus humain, plus subjectif des étudiants d'une LE; dès le moment où l'apprenant utilise un texte littéraire pour véhiculer ses goûts, ses

passé-temps, ses passions ou ses désaccords, nous nous trouvons face à une médiation interculturelle.

En somme, le texte littéraire doit être envisagé comme un document authentique le plus complet pour travailler en cours de FLE, étant donné qu'ils appartiennent à de nombreux domaines de la vie humaine; le plaisir de la lecture déploie des processus cognitifs dans l'esprit de l'apprenant bien au-dessus d'autres ressources. Nous soutenons que le plaisir de la lecture peut et doit être orienté vers la didactique, et que la lecture littéraire favorise le développement de l'empathie, de l'imagination, de la créativité et de l'affectivité. De surcroît, nous estimons que le traitement de la littérature nous permet de travailler toutes les habiletés langagières en même temps, ainsi que les compétences communicatives. Nous réaffirmons donc qu'il est du devoir de l'enseignant de trouver des stratégies efficaces pour travailler le texte littéraire comme document authentique dans le sens large du terme, en reconnaissant sa complexité, afin d'obtenir des avantages au sein du processus d'enseignement-apprentissage d'une LE.



### 3. Deuxième partie. Les textes littéraires dans la classe de FLE

L'exploitation de la littérature dans l'enseignement du FLE a subi des valorisations et modifications tout au long de son histoire. Depuis le début des temps, les textes littéraires avaient été conçus comme des textes modèles de répétition et de traduction, toujours focalisés du point de vue grammatical et linguistique. Tout au long des années 50, la littérature avait été traitée comme un référent purement normatif. En fait, les textes littéraires avaient été méprisés par les méthodologies de la moitié et de la fin des années 60 et 70 avec l'approche structuro-globale audiovisuelle —désormais SGAV—, et secourue avec la méthodologie communicative et l'approche actionnelle au tournant du 20<sup>ème</sup> siècle. Le domaine de la littérature comporte incontestablement un univers complexe plein de références culturelles, de symbolique et d'interprétation polysémique —la multiplicité des significations est toujours associée à la littérature, vu qu'elle fait référence à la fois à toutes les intentions possibles de l'auteur lors de l'écriture du texte littéraire et à toutes les interprétations possibles du texte de la part du lecteur— que doit être considéré en didactique.

Nous estimons que cette richesse, cette spécificité, doit être exploitée par l'enseignant, étant donné qu'aucun autre document authentique ne réunit les trois compétences clés, notamment la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique, de manière aussi complète. Dès lors, ce qui distingue le texte littéraire de tout autre document à utiliser avec des fins didactiques est la littérarité; un concept difficile à définir, qui s'articule autour de l'essence même de la littérature. Tzvetan Todorov, Roman Jakobson et Ferdinand de Saussure parmi d'autres linguistes, ont traité la notion de littérarité concernant la théorie de la littérature: nous concluons que la littéralité est tout ce qui rend un texte littéraire, de la forme, le rythme et les figures de style à son caractère connotatif. Cependant, cette littérarité doit être abordée au moyen d'une perspective concrète qui permette d'exploiter au maximum tout ce que la littérature peut offrir dans le cadre de l'enseignement.

Enfin, de nombreux linguistes et sociologues ne considèrent pas les textes littéraires comme des documents authentiques, et ils pourraient avoir raison, puisque la littérature fait aussi partie de la subjectivité, de l'artificiel. Cependant, nous soutenons que cette spécificité de la littérature fait partie de la compétence pragmatique que l'on souhaite développer chez les élèves. Le fait que l'approche de la littérature en cours devienne une tâche complexe n'implique pas qu'elle ne soit pas nécessaire, et nous considérons que les textes littéraires véhiculent le

perfectionnement des compétences en dehors de la linguistique. En conséquence, nous confirmons que la mise en œuvre des textes littéraires reste à la discrétion de l'enseignant et de ses capacités pour aborder l'immensité interprétative et sensorielle de la création littéraire.

### 3.1 Le texte littéraire comme document authentique

Selon le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», un document authentique fait référence à «tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe» (Cuq et al., 2003). Dès lors, cette notion englobe toutes les productions de la vie quotidienne qui doivent s'insérer au sein d'un programme pédagogique spécifique avec des stratégies du travail. Pour mieux comprendre l'apparition du concept des documents authentiques, il convient de noter que les textes didactisés jusqu'en 1950 étaient autant des littéraires ainsi que des textes fabriqués ad hoc; cependant, les textes littéraires étaient subordonnés à la conception linguistique, notamment grammaticale de l'enseignement de la langue<sup>7</sup>.

De nombreux manuels didactiques mettent de côté les textes littéraires en tant que documents authentiques, étant donné les hésitations autour de ce qui peut être qualifié comme document authentique; ces subtilités ne font que compliquer le traitement de ces documents. Les écrivains Marie-Claire Durand et Dominique Gabet dans son intervention «Le document authentique, ses limitations. Pourquoi-pas le texte littéraire?» (1999) présentent une compilation des définitions au fil des années quant à la terminologie de document authentique:

Échantillon extrait des messages réellement échangés entre les natifs dont on cherche à faire acquérir la langue» pour Henri Besse(1), «qui appartient au vaste ensemble des messages oraux et écrits produits par des francophones pour des francophones»(2) selon Daniel Coste, «tout document non fabriqué à des fins pédagogiques, c'est-à-dire tout discours produit par un francophone dans l'intention soit de transmettre une information, soit de manifester une réaction personnelle à une informations»(3) d'après M. Callamand et des «textes bruts'

---

<sup>7</sup> «Cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère» (Cuq et al., 2003). Autrement dit, ce sont des textes fabriqués artificiellement pour atteindre des buts pédagogiques, en opposition aux documents authentiques.

destinés à des francophones sans aménagement ni arrière pensée didactique»(4) pour Henri Boyer et Michèle Rivera. (p. 151)

De ce fait, nous pouvons constater que les documents authentiques ne sont pas des textes créés pour leur traitement en cours mais travaillés dans cette perspective. Avant, les textes fabriqués ne répondaient pas à des buts sociolinguistiques, voilà pourquoi, à partir de la décennie 1960, la LE vise à être présentée plus quotidiennement, à établir un pont entre la langue et la civilisation à laquelle elle appartient. Autrement dit, la langue a commencé à être appréciée pour la fonction communicative qu'elle remplit au sein de la société, ainsi que pour les traits distinctifs qu'elle transmet de la société à laquelle elle appartient. Cette notion de la langue ne s'étend pas sur la littérature dans un premier temps, puisque les textes littéraires n'étaient pas considérés comme véhicules communicatifs clairs et définis. Toutefois, nous défendons que les textes littéraires sont la voie la plus efficace pour comprendre la dimension communicative de la langue, puisque dans la littérature nous pouvons observer tant des éléments dénotatifs que des éléments connotatifs: la littérature constitue donc la somme des références linguistiques et extralinguistiques de toute langue maternelle ou étrangère.

La problématique actuelle, par rapport à l'emploi des textes littéraires en cours, réside dans le fait du changement du contexte communicatif dans lequel les textes littéraires sont envisagés. Autrement dit, les extraits littéraires sont introduits dans un nouveau champ d'activité pour lequel ils ne sont pas conçus, de telle sorte que son interprétation et traitement pédagogique introduit des variables par rapport à son contexte d'origine. Dans le sillage de la pensée de linguistes comme Cuq et al. et Isabelle Gruca (2005), certains auteurs soutiennent que les modifications exercées sur les textes en classe —souligner, schématiser, extraire le vocabulaire, adapter l'extrait selon le niveau des étudiants, etc.— ont une incidence directe sur leur fonction pragmatique. En plus, les conditions dans lesquelles le lecteur s'approche des textes littéraires ne sont pas remplies, étant donné que la lecture pour le plaisir ne déclenche pas les mêmes stratégies que la lecture pédagogique.

Pourtant, nous démontons ce courant de pensée du moment où tous les documents authentiques doivent s'adapter au contexte éducatif et, par conséquent, leur fonction pragmatique se métamorphose pour remplir des objectifs pédagogiques. Bien évidemment, nous affirmons que les connaissances extralinguistiques, référentielles et dénotatives sont nécessaires pour comprendre toutes les facettes de la littérature, mais c'est là que réside la

richesse et la spécificité d'un texte littéraire. Bref, nous prôtons l'utilisation des textes littéraires en cours, qui dépendra de l'implication de l'enseignant et de leur sélection appropriée de fragments littéraires.

Même si Cuq et Gruca estiment que les textes littéraires ont beaucoup de dimensions pour être traités comme documents authentiques, d'autres linguistes comme Anne Godard, dans son manuel «La littérature dans l'enseignement en FLE» (2015), soutiennent que ce sont ces dimensions qui font des textes littéraires un outil fondamental pour approfondir dans le domaine du discours écrit en LE. En fait, concernant l'approche communicative en FLE, l'enseignement fonctionnel de la langue amène à établir un lien entre apprentissage linguistique de la LE et d'autres besoins de l'apprenant —dimension pratique, culturelle ou de formation—, donc «la littérature va occuper une place spécifique: elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives» (Godard et al., 2015, p. 28). Par conséquent, ce qui est essentiel c'est de développer des méthodes didactiques adaptées pour intégrer la diversité des domaines que la littérature nous offre.

En définitive, nous constatons que la mise en pratique des textes littéraires comme des documents authentiques révèle la complexité de la littérature en matière d'enseignement du FLE et de toute autre LE, étant donné ses implications extralinguistiques ainsi que sa condition pragmatique. Cependant, nous soutenons que cet enjeu pour affronter la littérature doit être vu comme un défi; il est du devoir de l'enseignant —en fin du compte— de les aborder avec la méthode d'approche appropriée et les activités et stratégies adéquates pour que le processus d'enseignement-apprentissage soit véritablement efficace et plaisant. Enfin, pour tirer le meilleur parti des compétences sociolinguistique et pragmatique, nous signalons que les notions de culture et interculturalité doivent être abordées au sein de la didactique, puisque la richesse de la littérature se manifeste en tant que miroir de la société de la LE. En somme, la langue véhicule ainsi la culture et l'idiosyncrasie de la civilisation à laquelle elle appartient, étant une ressource exploitable pour développer chez les apprenants une connaissance approfondie de la langue à maîtriser.

### **3.2 La compétence culturelle et interculturelle**

Tout d'abord, la notion de culture a été abordée par beaucoup des linguistes et sociologues avec l'objectif d'établir une définition pour en travailler avec, bien que sa

conception soit toujours sous le prisme de la subjectivité. Généralement, le concept de culture fait référence à la somme des idéologies, des traditions et des mœurs qui définissent une civilisation. Selon la Conférence mondiale sur les politiques culturelles de Mexico (1982), la culture est «l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social» (cité par Boidard Boisson, 2000, pp. 295-303). Autrement dit, la diversité fait partie de toute civilisation de manière intrinsèque, de sorte que la LE comporte ces traits caractéristiques de la civilisation à laquelle elle appartient. Également, le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde» insiste sur la relation entre langue et culture, vu que «les langues sont de pas en pas marquées de culture» (Cuq et al., 2003). Par la suite, l'apprenant d'une LE est tenu d'identifier, analyser et jouir des éléments culturels que les locuteurs de la langue maternelle —désormais LM— maîtrisent compte tenu de son statut de natif.

D'ailleurs, et en vue d'illustrer la subjectivité du traitement de la culture, le sociologue Louis Porcher (1995), distingue entre la culture «cultivée» ou «la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale, par laquelle la société distingue sa propre identité» (Porcher, 1995, cité par Dakhia, 2020) et la culture «anthropologique» ou «un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité» (Porcher, 1995, cité par Dakhia, 2020). En revanche, nous considérons que ces deux catégorisations n'ont pas de limites clairement définies, puisque le monde des arts témoigne avec vivacité de la manière de penser, de faire et de vivre de ses créateurs et des personnages, ambiances et sensations qu'ils façonnent. Par rapport à la didactique, nous convenons que la culture *cultivée* et la culture *anthropologique* sont appelées *culture avec majuscules* —culture légitimée, compétence linguistique— et *culture avec minuscules* —compétence socioculturelle— respectivement.

Dès lors, nous signalons que les textes littéraires contiennent des pratiques communes qui font partie de la société; chaque production littéraire est un reflet de la société dans laquelle elle a été conçue, celle-ci étant indissociable de son contexte. De ce fait, la littérature ne s'étend pas seulement sur les traits distinctifs de chaque civilisation, mais peut aussi, avec un traitement pertinent, faire partie de la culture *anthropologique* ou *culture avec minuscules*. Si nous prenons

l'exemple de «L'Assommoir» d'Émile Zola (1876), nous observons que l'écrivain ne transmet pas seulement son intention naturaliste de refléter la classe ouvrière, mais aussi le statut même de l'auteur en tant qu'animal social rejeté et observateur du panorama social. Bref, nous confirmons que cet héritage partagé concernant l'engagement social et politique comporte la vision du monde vers la fin du XIXe siècle; en conséquence, nous déterminons que la *culture en majuscules* véhicule la *culture en minuscules* en raison de son caractère indissociable.

D'autre part, les notions de la littérature comme voie de transmission de la culture se concrétisent par l'apparition en didactique, au début des années 1970, du terme «interculturalité», faisant référence au brassage de cultures partagées par les étudiants d'une LE. D'après le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde» l'interculturel «suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels» (Cuq et al., 2003), en d'autres mots, le contact et la connexion entre les apprenants avec sa LM et la LE. Toutefois, le concept d'interculturalité est en voie de définition; en didactique, nous considérons que l'interculturalité reste peu travaillée et sans stratégies d'apprentissage précises.

Par ailleurs, nous relevons un souci au sein du traitement de l'interculturalité en cours de FLE, vu que les étudiants d'une LE peuvent se sentir confus en entrant en contact avec une culture différente de la leur. Ce phénomène est connu sous le nom de «choc culturel», terme inventé par le linguiste Kalervo Oberg en 1945; autrement dit, le choc culturel désigne les interférences qui se produisent chez l'étudiant porteur de sa propre culture, qui reçoit la LE imprégnée des traits caractéristiques de la civilisation d'où elle vient. Nous soulignons que la solution à cet enjeu est bien simple: l'aménagement du temps de travail. En effet, plus nous travaillons en cours la culture à laquelle appartient la LE, plus vite l'apprenant pourra s'adapter et assimiler la culture de la LE, avec l'objectif ultime de produire une aisance biculturelle et d'atteindre le plus haut niveau de maîtrise de la LE.

Après avoir esquissé les définitions de la culture et de l'interculturalité, nous nous concentrerons sur leur présence dans le CECRL (2001), où ces notions sont nommées compétence culturelle et compétence multiculturelle. Nous souhaitons faire remarquer que le CECRL présente un dénivelé entre compétences à acquérir par les étudiants, étant donné que la capacité de l'étudiant à assimiler la culture étrangère diffère de sa capacité à communiquer en

LE. En d'autres mots, l'apprenant peut présenter une plus grande connaissance de la culture en dépit de la LE à laquelle elle appartient et vice versa. Cet écart entre la compétence communicative et la compétence culturelle est parfaitement logique, et elle est prévue ainsi aux interprétations des compétences mentionnées selon le CECRL (pp. 131-132). En somme, nous affirmons que le traitement des textes littéraires dans la classe de FLE offre la possibilité d'équilibrer la maîtrise de toutes ces compétences, au-dessus de tout autre document authentique, puisque les textes littéraires

donnent une forme de connaissance du monde, différente de la connaissance scientifique à deux titres: d'abord parce qu'elle passe par une expression singulière, un regard, un point de vue unique sur la réalité, ensuite parce qu'à son tour, le lecteur en fait une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique, affectivement et imaginativement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté. (Godard et al., 2015, p. 28)

En somme, selon des linguistes comme Cuq et al. et Isabelle Gruca, la littérature est un «espace privilégié où se déploie l'interculturalité». Par conséquent, nous affirmons que l'enseignant doit poursuivre une sélection de textes appropriés avec laquelle se produit l'échange de cultures souhaité. Les textes littéraires déploient un imaginaire gigantesque dans l'esprit du lecteur, et didactisés correctement, ils comportent un champ de médiation pour toutes les compétences culturelles à développer par les apprenants. Bien entendu, son exploitation optimale dépend à la fois de sa démarche didactique et de son approche dans la salle de classe, ainsi que de la variété des textes proposés<sup>8</sup>.

### **3.3 La dimension didactique du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

D'après les linguistes Cuq et al. et Isabelle Gruca quant aux approches d'avant 1950, «le texte littéraire véhicule la norme et l'accès à la littérature répond à tous les critères de la formation» (Cut et Gruca, 2005, p. 416). Traditionnellement, la littérature était traitée au sein de la didactique comme un texte modèle à imiter, et puis comme un prétexte pour travailler la grammaire dans le domaine de l'enseignement. De ce fait, la littérature ne comprenait que la norme, qui est nécessaire pour l'apprentissage linguistique mais faible en comparaison avec le

---

<sup>8</sup> Cela fait référence tant à la littérature canonique —textes classiques et reconnus—, qu'à la populaire —contes, fables—. La variété des fragments proposés doit impliquer de la même manière la variété des cultures représentées, concernant l'altérité des textes littéraires.

potentiel des textes littéraires. Ensuite, la méthodologie ou approche SGAV est apparue en 1960 autour de la linguistique appliquée —textes oraux—, de sorte qu'elle s'impose et relègue les textes littéraires à la catégorie des documents intraitables, vu sa condition linguistique complexe ainsi que ses implications culturelles, considérées élitistes et non accessibles au grand public (Godard et al., 2015, p. 25). En fait, ce n'est qu'en 1980, grâce à l'approche communicative, que le traitement des textes littéraires revient à l'enseignement du FLE dans les unités didactiques.

Contrairement à la conception élitiste des textes littéraires, et selon le linguiste Henri Besse, ils ne doivent pas être considérés comme «un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles [...] de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle» (Besse, 1982, p. 34, cité par Godard et al., 2005, p. 33). En effet, la littérature ne comporte pas un niveau de connaissance insurmontable, et le refus des linguistes —avant l'approche communicative— de la travailler consciencieusement met en évidence l'inefficacité des enseignants et des experts dans le domaine. Une fois de plus, nous relevons que la difficulté d'approcher les textes littéraires est liée à de ses possibilités d'exploitation puisque, une fois abordé la complexité de ces documents, les textes littéraires offrent une somme des compétences ainsi qu'il introduisent dans l'enseignement deux concepts propres à la littérature, comme la notion de spécificité et la notion de littéralité.

En ce qui concerne la notion de spécificité, l'anthropologue Paul Ricoeur observe un changement du modèle communicatif appliqué aux textes écrits, avec des éléments qui ne correspondent pas au schéma de la communication<sup>9</sup> proposé par Roman Jakobson —linguistique fonctionnelle— aux années 60. Ricoeur soutient que le schéma de la communication de Jakobson ne peut pas être appliqué aux créations littéraires, puisque la littérature ne concerne pas tout simplement un échange d'information entre un émetteur et un récepteur. En effet, au moment où un auteur est en train de produire un texte littéraire, la figure du narrateur ou *je lyrique* est apparue, d'où il s'ensuit que la communication littéraire entraîne plus d'éléments que la communication par d'autres canaux (Ricoeur, 1985, cité par Vultur,

---

<sup>9</sup> Schéma dans lequel le théoricien Roman Jakobson pose la communication linguistique à travers les six éléments suivants : émetteur, récepteur, message, code linguistique et canal, encadrés par un contexte. L'auteur développe cette approche dans son œuvre «Linguistics and Poetics» (1960), éditée par Thomas A. Sebeok, Cambridge.



2014, pp.140-143). Or, et puisque les textes littéraires sont des textes écrits, nous constatons que la réception de la littérature par le lecteur repose sur deux piliers: la réflexion à propos du sens du passage et la réflexion autour l'intentionnalité de l'auteur —qui peut ne pas être la même que celle du narrateur—. Bref, nous soulignons encore une fois que la communication à travers la littérature présente une spécificité unique par rapport au reste des documents authentiques.

Par ailleurs, au sein de la spécificité des textes littéraires, nous nous pencherons sur un autre élément univoque de la littérature, la littéarité. Selon le spécialiste Jean Peytard «la littéarité, caractérisée principalement par la polysémie, oppose le discours littéraire aux autres discours et justifie des démarches adaptées» (Peytard, 1982, cité par Godard et al., 2005, p. 33), d'où il s'ensuit que la littéarité incarne l'aspect subjectif de la littérature —dont nous avons déjà parlé—, la polysémie des significations et la multiplicité des interprétations dans le même fragment de la part des lecteurs. De ce fait, nous réalisons que si la littéarité est présente dans tous les textes littéraires, son approche —en ce qui concerne l'enseignement du FLE— doit être abordée aussi bien dans une perspective formelle que dans une perspective subjective.

La linguiste Anne Godard (2005) suggère, conformément à la pensée de Jean Peytard, un rapprochement théorique à propos de la multiplicité de significations: «tout d'abord une «sémio-analyse textuelle» distinguant les «instances» (auteur, scripteur, narrateur, personnage) cherchant à repérer les «entailles», indices graphiques syntaxiques d'une «différence» permettant de déployer des réseaux de signification» (Peytard, 1982, pp. 139-150, cité par Godard et al., 2005, p. 34). Autrement dit, nous proposons que les élèves doivent non seulement trouver le sens du fragment proposé, mais aussi identifier tous les sens possibles dans le même fragment. En somme, l'objectif ultime de cette méthodologie est que les apprenants identifient précisément les éléments qui constituent la littéarité d'un texte: en conséquence, nous constatons que le traitement de la littérature en cours permettra à l'élève de comparer les textes proposés avec d'autres documents authentiques pour accorder de l'importance à sa singularité.

En guise de conclusion, nous estimons que la dimension didactique de la littérature doit tenir compte d'abord de la spécificité et de la littéarité des textes littéraires, pour en faire un de ses axes transversaux. De même, nous considérons que les défis que la littérature présente lors de son traitement —notamment la sélection des textes et la longueur des supports pédagogiques, la difficulté culturelle et les aspects formels— doivent être aussi considérés comme des

opportunités pour développer les savoirs et les compétences propres de l'apprenant. Finalement, selon nous, ces considérations théoriques doivent se matérialiser dans une approche qui tienne compte des deux aspects —formel et subjectif— qui imprègnent le traitement des textes littéraires, en l'occurrence l'approche actionnelle.

### **3.4 Le texte littéraire dans la l'approche actionnelle**

La méthodologie de l'approche actionnelle a été impulsée par des représentants de l'enseignement, linguistes, sociologues et philosophes<sup>10</sup>, et centrée sur la formation de l'élève pour qu'il puisse fonctionner dans un contexte de communication réel. Nous voulons introduire une précision dans l'utilisation de la terminologie «approche» en singulier, précision déjà exprimée dans le «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», qui se lit comme suit: «Le recours à un terme comme approche [...] et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique» (Cuq et al., 2003). A savoir, non seulement la méthodologie de communication repose sur des méthodologies antérieures, mais aussi de nombreux auteurs ont esquissé des modèles méthodologiques similaires à partir d'elle. En conclusion, nous constatons que l'approche actionnelle comprend à son intérieur l'approche communicative en fait, l'approche actionnelle est l'évolution de l'approche communicative—, étant donné qu'elles partagent leur but ultime et que l'approche actionnelle a besoin d'une démarche spécifique.

Quant à la prise de position du CECRL concernant cette question, l'approche actionnelle se positionne comme la méthodologie la plus efficace pour aborder le processus d'enseignement-apprentissage d'une LE, afin de métamorphoser les élèves en «acteurs sociaux». Autrement dit, les étudiants —en tant que membres de la société à laquelle appartient la LE— doivent accomplir différentes tâches sociales dans un environnement spécifique: cette préparation des futurs utilisateurs d'une langue étrangère suppose le dépassement de l'approche communicative, puisqu'elle implique toujours l'action directe de l'étudiant. De surcroît, l'approche actionnelle tient également compte des processus cognitifs des apprenants ainsi que de ses capacités spécifiques. Selon le didacticien Christian Puren dans son chapitre «La

---

<sup>10</sup> M.A.K. Halliday, Dell Hymes, John Searle, Henry Widdowson et Christopher Candlin parmi d'autres auteurs.

nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue» (2009), en ce qui concerne la position des étudiants au sein de l'approche actionnelle,

les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage. (Puren, 2009, p. 123)

De ce fait, nous voulons souligner que l'approche actionnelle est composée de différentes tâches programmées, de différentes activités en cours, en vue de rendre les étudiants plus autonomes à l'utilisation de la LE. Par conséquent, nous considérons que l'implantation de l'approche actionnelle en cours repose sur l'engagement des professeurs autour de la conception des tâches et sous-tâches, de la sélection des fragments littéraires proposés, des apports du texte dans la séquence/programmation et de l'approche du texte. Bref, et comme le propose l'écrivaine Renata Aiala de Mello, dans son essai «Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE» (2019), «le rôle du professeur de français déborde l'action linguistique» (p. 162), c'est-à-dire, nous affirmons que l'enseignant devient une sorte de guide de navigation pour l'apprenant dans leur parcours d'apprentissage du FLE.

D'autre part, la méthodologie communicative intègre la compétence culturelle et interculturelle de manière naturelle, étant donné que l'approche est basée sur l'interaction des apprenants du français comme langue étrangère avec le milieu qui les entoure. Selon la didacticienne Isabelle Delnooz, dans son article «L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle»: «en classe de langue, l'acte de lecture revêt des caractéristiques spécifiques. Il ne s'agit pas [...] du face à face singulier avec un texte que l'on choisit délibérément. Au contraire, en classe, l'activité de lecture prend une dimension collective et interculturelle» (2020). Effectivement, les élèves qui travaillent et interagissent entre eux à partir de textes littéraires génèrent une culture partagée et développent, en plus des processus cognitifs, la créativité et l'empathie à travers des documents plutôt représentatifs que référentiels. Dans le cadre de ces compétences culturelles au sein du traitement des textes, Isabelle Delnooz suggère deux axes d'exploitation d'un fragment littéraire en cours, notamment relever les défis de la lecture et ouvrir la voie à l'interculturalité.

Premièrement, en ce qui concerne le traitement des problèmes des élèves face à la lecture en LE, Delnooz (2020) stipule que les élèves doivent placer l'activité de lecture comme une activité supplémentaire dans la séquence. En outre, ils doivent facilement comprendre ce qu'on attend d'eux —grâce aux consignes simples et claires fournies par l'enseignant— et enfin ils doivent être capables d'interagir et de mobiliser leurs connaissances à partir de la lecture. Après avoir relevé les défis de la lecture, «l'apprenant doit s'impliquer pour développer une posture réelle de lecteur. Il exploite le message textuel dans son interaction avec les autres au sein de la classe, ce qui lui permet de faire évoluer sa compétence interculturelle». La notion intégratrice des compétences quant à l'approche actionnelle en FLE ne fait que prouver une fois de plus la richesse de la littérature comme document authentique, comme laboratoire de langue, comme espace de médiation et comme un passage vers la subjectivité, la littérarité et, bien évidemment, le plaisir de la lecture.

S'il est certain que la lecture pour le plaisir est un désir et un projet qui ne naît pas de l'obligation, nous pouvons et nous devons ouvrir des voies d'approche à la lecture pour les élèves en tant qu'enseignants. Comme nous avons pu le constater, un facteur peu traité en ce qui concerne la didactique est la maîtrise de la compétence en lecture; cependant, le facteur vraiment oublié est le développement de la capacité de profiter du plaisir esthétique que donne la littérature. Nous affirmons dès lors que l'un des objectifs à atteindre concernant le traitement des textes littéraires en classe de FLE est le fait d'éprouver du plaisir dans l'acte de communication, comme par exemple à travers l'humour.

L'enseignant, donc, doit agir comme médiateur entre la littérature et l'élève, en déployant des stratégies performantes, afin que les apprenants développent ce plaisir esthétique que suppose la lecture. Bien sûr, nous confirmons qu'il existe des auteurs et des genres littéraires concrets à travers lesquels nous pouvons proposer des activités plus efficaces qui encouragent la créativité, l'imagination et la vision esthétique du langage. Parmi ceux-ci, l'écrivain contemporain Mathias Malzieu déploie le langage en tant que figure esthétique, et par conséquent, nous considérons ses productions littéraires comme particulièrement pertinentes pour le traitement de la littérature dans le cours de FLE à travers des tâches dans lesquelles les textes littéraires deviennent les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage d'une LE.

#### **4. Troisième partie. L'œuvre de Mathias Malzieu**

Le musicien, réalisateur, scénariste et bien sûr écrivain Mathias Malzieu (1974–présent) incarne la version multiforme de l'artiste contemporain. Français d'origine, il se sert de la langue française pour façonner un univers merveilleux en proie à des personnages joués sous forme de romans, de chansons et de films; toutefois, ce monde fictif se structure autour du témoignage de l'auteur face à des situations vécues. Comme Malzieu lui-même nous le raconte dans quelques entretiens, tous les éléments oniriques et symboliques propres à ses créations littéraires constituent une échappatoire pour lui, en faisant face à la réalité armée d'une beauté stylistique à travers laquelle il témoigne de sa vie.

De nombreux événements dans la vie de l'auteur ont jalonné la création de ses œuvres, notamment la mort de sa mère —«Maintenant qu'il fait tout le temps nuit sur toi», 2005— ou la souffrance qu'il endure en raison d'une maladie du sang —«Journal d'un vampire en pyjama,», 2016—, d'où il s'ensuit que les personnages de ces productions conforment les pièces du casse-tête de ce qu'est l'esprit de Mathias Malzieu. Nous allons donc plonger dans le cosmos merveilleux des productions artistiques de Mathias Malzieu, avec l'objectif de faire preuve de la pertinence de sa littérature dans le domaine de l'enseignement de LLEE ainsi que de profiter de ce monde esquissé par l'écrivain; monde qui présente différentes ressources interconnectés exceptionnelles pour tirer parti des possibilités dans le cours de FLE par rapport au développement de l'imagination, et bien évidemment de la compétence en créativité. En fait, la créativité déployée par l'auteur est ce qui nous a inspirés à travailler avec ses productions littéraires, et nous espérons de même que nos propositions d'activités inspireront les étudiants à développer leur créativité.

##### **4.1 L'univers de fiction de Mathias Malzieu**

D'abord, le monde littéraire magique que l'écrivain Mathias Malzieu façonne est inscrit dans les paramètres d'un roman du merveilleux ou d'un conte de fées, en opposition à la notion de récit fantastique proposé par Tzvetan Todorov au sein de son «Introduction à la littérature fantastique» (2015). De ce fait, le classement erroné des romans fantastiques continue à se

produire vue la déformation du terme «fantastique», qui vient des «fantasiestücke» allemands<sup>11</sup>. En raison de cette question, la didacticienne María de los Ángeles González (2000) souligne que la littérature fantastique est basée sur la notion d'hésitation, d'incertitude; en revanche, dans les productions littéraires de Malzieu, le lecteur sait qu'il est plongé dans un univers avec des éléments de la fantaisie dans lequel —même avec la vraisemblance de nombreux éléments— des phénomènes merveilleux se produisent comme dans les contes de fées (p. 82). Selon l'anthropologue Edgard Sienaert, quant aux récits merveilleux, «L'acceptation du surnaturel comme tel, donc l'abdication de la raison, caractérise le merveilleux par rapport au fantastique et à l'étrange. Il s'agit d'un retrait volontaire de la raison prête à admettre l'inadmissible, prête à relâcher les freins qu'elle met normalement à l'imagination» (Sienaert, 1958 p. 19, cité par Beaumont, 2003, p. 10). En conséquence, nous constatons que nous nous trouvons face à un récit merveilleux, étant donné le pacte entre le lecteur et le narrateur dans l'univers de fiction.

Ensuite, au sein du merveilleux fantastique, Malzieu présente un imaginaire qui s'articule autour de l'amour: un sentiment personnifié parfois cruel, parfois innocent, mais qui comporte toujours une leçon de vie. Dès ses premières créations littéraires, l'amour a poussé la intrigue et ses personnages pour accomplir sa destinée; tel est le cas de Tom Cloudman —«Métamorphose en bord du ciel», 2011—, l'inventeur aux abois —«Le Plus Petit Baiser jamais recensé», 2013—, Gaspard Snow —«Une sirène à Paris», 2020— et, bien évidemment, Jack et son cœur en bois —«La Mécanique du Cœur», 2007—. D'ailleurs, Malzieu traite d'autres questions dans ces romans, notamment la peur de la mort, la perception de la beauté, l'archétype de la femme parfois monstrueuse, et le rite de passage de la jeunesse à la maturité. En fait, la littérature d'apprentissage comporte l'un des axes qui soutiennent le monde fictif façonné par l'écrivain, étant donné qu'il se sert du merveilleux et du fantastique pour illustrer des émotions vécues.

Comme l'auteur lui-même nous raconte dans un entretien à la suite de la réception du prix des jeunes pour «La Mécanique du Cœur» (Le Transfo, 2012), la langue des contes est précisément celle qui lui permet de raconter ses propres expériences. Selon la didacticienne Noha Nemer (2012), à propos du langage de Malzieu, «l'hybridité des genres écrits entre conte, roman et auto(biographie) fictive est un terrain propice aux possibilités narratives» (Nehmer,

---

<sup>11</sup> «En fait, le mot 'Fantasiestücke' littéralement signifie 'morceaux de fantaisie', qui n'a pas, évidemment, la même signification que 'Contes fantastiques'» (Confortin, 2016, p. 34). Voilà pourquoi la dénomination de fantastique ne correspond pas aux éléments de la fantaisie autour l'imaginaire collective du XXème siècle.

2012, 20). En conséquence, l'écrivain bouge entre les autobiographies fictives, le symbolique et les contes de fées pour atteindre son but: rendre son témoignage dans la plus grande liberté. En outre, Mathias Malzieu aborde un autre sujet essentiel dans sa fiction littéraire: l'exclusion. En effet, les exclus, les ringards, tout individu qui diffère des conventions sociales et qui à l'impression de ne pas avoir sa place rentre dans le personnel du roman de Malzieu.

Effectivement, le besoin d'appartenance qui se développe de manière complète uniquement en société, est inhérent à l'être humain. Selon les sociologues Roy Baumeister et Mark Leary (1995), les êtres humains sont naturellement contraints d'établir des relations sociales, vu que dès que nous sommes petits nous sommes à la recherche d'une amitié, d'une famille ou d'un groupe dans lequel nous nous sentons accueillis et compris. En somme, cette quête d'appartenance —qui n'est autre qu'une quête d'amour— est donnée par l'acceptation de la société (p. 497-499).

Voilà pourquoi Mathias Malzieu décide de nous présenter une série de personnages imaginaires mais basés sur l'expérience personnelle, toujours dans ce limbe, qui ne sont pas acceptés par la plus grande partie de la société; l'auteur cherche à concilier le lecteur avec lui-même concernant les moments les plus douloureux et les plus attachants de la solitude. Lors du même entretien (*Le Transfo*, 2012), l'écrivain affirme que le langage symbolique et fantastique lui permet de transmettre l'émotion des personnages, puisque l'équilibre entre les deux devient sa façon de raconter des histoires. D'ailleurs, l'auteur se sert également de l'esthétique du merveilleux pour produire d'autres créations artistiques, notamment la formation de «Dionysos» en 1993, peu après la mort de sa mère. Le groupe musical, composé de l'écrivain, trois de ses copains du lycée et la chanteuse Babet depuis 1997, a publié de nombreux albums qui sont fortement liés à la production littéraire de Mathias Malzieu; c'est ainsi le cas de l'album «La Mécanique du Coeur», publié en 2007 —qui va de pair avec le roman du même nom—, ainsi que l'album «Bird 'n' Roll» (2012), dont les chansons sont également inspirées du roman de 2011 «*Métamorphose en bord du ciel*».

En conséquence, nous constatons que l'imaginaire déployé par Malzieu embrasse aussi l'oralité de la littérature, étant donné que ses chansons véhiculent le même but ultime que sa production littéraire: connecter et émouvoir le récepteur. À cet égard, il a collaboré avec de nombreux auteurs français comme les cinéastes Joann Sfar et Luc Besson —concernant

l'adaptation de son roman «La Mécanique du Cœur» au grand écran, soit «Jack et la Mécanique du Cœur», 2013—, ainsi qu'avec le groupe de rock français Weepers Circus. En somme, Malzieu est considéré comme un créateur extrêmement doué et polyvalent, dont la vision du monde s'étend au-delà des limites du papier imprimé pour atteindre le grand public français. Toutefois, nous notons que toutes ces représentations artistiques font partie du même tout univoque où la symbiose qui se produit entre les chansons, les films et les romans conforment l'univers fictif de l'auteur. D'après la didacticienne Noha Nemer (2012), dans les productions littéraires de Malzieu

la chanson occupe une place fixe dans le schéma narratif, celle de l'élément perturbateur. Un personnage chanteur vient déséquilibrer la situation initiale de manque en faisant sortir le héros de sa torpeur : la chanson est alors la manifestation sensible de la force métamorphosante de l'amour, son incarnation. (Nemer, 2012)

Les productions artistiques de Malzieu se traduisent en une multiplicité du même discours narratif dans lequel l'écrivain distingue chaque étape dans le processus d'apprentissage des personnages principaux, grâce aux chansons choisies —propres à l'auteur ou aux autres compositeurs— et aux images projetées dans l'esprit du lecteur. Autrement dit, l'auteur sélectionne des chansons ou des images insérées dans le roman, ce qui lui permet de renforcer les émotions qu'il veut transmettre au lecteur. Les onomatopées, chiasmes, figures rhétoriques et symbolique déployés par l'auteur dénotent un style d'écriture unique qui mélange des caractéristiques propres aux contes de fées ainsi que des éléments autobiographiques. Par ailleurs, la figure d'un narrateur homodiégétique délimite la vision du lecteur, qui ne connaît ni les pensées ni les motivations des autres personnages, avec l'objectif d'accompagner Malzieu dans sa vision de la réalité et dans la transposition de cette vision dans son propre monde fictif.

En conclusion, nous relevons que l'auteur offre au lecteur la clé de son univers fictif, de l'imaginaire qu'il a aménagé pour faire face à la réalité et pour transmettre de la manière la plus fidèlement possible les émotions qui éprouvent l'être humain: l'amour, la mort et le parcours de l'enfance vers la maturité. Nous estimons que toutes ces questions sont essentielles pour le développement des capacités cognitives et de l'esprit critique du lecteur-apprenant, vu que l'esprit de l'être humain se conforme dans les premiers stades de la vie. En conséquence, nous avons considéré que les romans de Mathias Malzieu sont le terreau idéal pour développer les compétences communicatives en plus de la compétence linguistique concernant le traitement des textes littéraires en FLE.



## 4.2 Thèmes et personnages; une approche de l'adolescence

Sous prétexte du traitement en cours de la thématique offerte par l'univers de Mathias Malzieu, nous devons tenir compte des aspects symboliques, oniriques et merveilleux qui véhiculent la transmission de ce monde fictif de l'auteur —à l'exception des romans liés à la maladie que Malzieu a souffert, et qui a changé son langage narratif—, notamment «Maintenant qu'il fait tout le temps nuit sur toi», «Métamorphose en bord du ciel», «Le Plus Petit Baiser jamais recensé», «Une sirène à Paris» et «La Mécanique du Cœur». D'ailleurs, l'existence de ce monde merveilleux découle de la spécificité de la littérature; la littérarité qui se déploie dans les romans merveilleux comporte un point de départ pour travailler la créativité véhiculée par les textes littéraires dans la salle de classe. Certainement, la progression thématique des romans d'apprentissage de Malzieu poursuit le même schéma narratif que celui des contes merveilleux.

D'ailleurs, selon l'anthropologue et linguiste Vladimir Propp dans son manuel «Les racines historiques du conte merveilleux» (1983) quant aux principaux motifs du conte merveilleux, il dissèque et élargit le concept des *bildungsroman* en proposant une division en deux sous-groupes, notamment le «cycle d'initiation» et le «cycle des conceptions de la mort» (Propp, 1983, cité par Rondeau, 2009, p. 68). Avec d'autres mots, Propp estime que les romans d'apprentissage reposent sur plusieurs étapes clés de la vie, des étapes qui s'abattent sur nous pendant la jeunesse. De ce fait, les productions littéraires de Mathias Malzieu —ainsi que ses compositions musicales— comportent des éléments propres à ces deux sous-groupes, étant donné que les personnages de ses productions littéraires font l'objet des naissances merveilleuses, du retour de la mort, du voyage ou de l'obtention d'un moyen magique. Les personnages principaux sont accompagnés dans leur parcours par des personnages secondaires très stéréotypés, comme la figure d'un passeur-guide, de la sorcière, du serpent-antagoniste ou et de la belle-aimé (Propp, 1983, cité par Rondeau, 2009, p. 68).

En conséquence, le parcours des personnages correspond au parcours des adolescents à travers la vie; nous affirmons ces spécificités par rapport aux textes littéraires sont très pertinentes à traiter avec des apprenants de formation obligatoire en circonstances générales —élèves âgées de 12 à 18 ans—, puisque les étudiants se reconnaissent à plusieurs niveaux chez les acteurs du récit. En fin du compte, le *bildungsroman* ou roman d'apprentissage est aussi nommé roman d'éducation, d'où il s'ensuit que cette littérature prévoit un profil didactique à

exploiter en cours. En somme, nous sommes convaincus que le traitement de la production littéraire de Mathias Malzieu en cours de FLE suppose un laboratoire de langue exceptionnel pour les apprenants, vu qu'elle soulève les grandes inquiétudes des adolescents ainsi que présente des personnages avec lesquels les étudiants peuvent se sentir identifiés.

Bien évidemment, le traitement des acteurs et des personnages qui habitent l'univers fictif de Mathias Malzieu est essentiel, et par la suite, nous définirons les principaux aspects des figures qui apparaissent tout au long des textes littéraires merveilleux. D'après les auteurs Philippe Richard, Francis Lévy and Michel de Virville (1971), «La description du conte nécessite que soient définies des catégories permettant d'enregistrer les caractéristiques des êtres dont la présence récurrente dans les versions analysées permet et justifie leur reconnaissance tout au long du conte» (Richard et al., 1971, p. 100). Par la suite, la répétition de certains êtres décrits qui partagent les mêmes traits caractéristiques comporte l'un des éléments clé qui composent le récit merveilleux. En conséquence, nous avons choisi la production littéraire de Malzieu pour que les apprenants disposent d'une variété de personnages et de rôles fictifs prédéfinis qu'ils peuvent transposer dans la vie réelle, avec l'objectif de mieux se connaître eux-mêmes et le monde réel qui les entoure.

Ensuite, l'essor des loisirs électroniques et des réseaux sociaux consommés par la jeunesse d'aujourd'hui entraîne l'estompage de certains clichés parmi les adolescents — personnages divergents de l'hétéronormativité, victimes d'intimidation qui deviennent intimidateurs, amours impossibles—, qui se trouvent maquillés par le consumérisme et le marketing avec l'objectif de façonner une perspective stéréotypée autour d'une vie artificiellement authentique. Nous tenons à dire que les œuvres littéraires de Mathias Malzieu visent à représenter l'authenticité des sujets traités sans restreindre le point de vue du lecteur; autrement dit, l'auteur présente des personnages qui ne sont ni bons ni mauvais, mais humains. L'écrivain conçoit donc son témoignage sans établir de manière claire et restrictive une ligne de démarcation entre les notions du bien ou du mal; bien que les romans d'apprentissage révèlent en général la voie à suivre, les romans de Malzieu mettent en évidence les chemins possibles avec des personnages faits d'ombres et de lumières. Bref, nous vous rappelons que les textes littéraires offrent cette polysémie d'interprétations ainsi qu'ils offrent de même la possibilité aux lecteurs de fonder sa propre pensée critique, en adaptant ce recours aux situations réelles —l'objectif ultime de l'approche actionnelle— qui se posent à nous dans la vie quotidienne.

En particulier, nous avons considéré que le roman «La Mécanique du Cœur» (2007) reflète tous ces traits propres à l'écriture merveilleuse et honnête de Mathias Malzieu; de ce fait, cette œuvre esquisse une construction du *Bildungsroman* gothique, doucement cruelle et tendre. Au sein de cette composition littéraire, les personnages autour du protagoniste principal —Jack-Mathias Malzieu— incarnent les rôles des archétypes des contes de fées; le héros courageux et inconscient, les amitiés comiques, la femme-mère et la femme-aimée,... Cependant, ces rôles changent, évoluent et se transforment au fur et à mesure que le récit progresse, en dotant le roman merveilleux d'une véracité par rapport aux autres genres littéraires, notamment le roman contemporain, les textes littéraires naturalistes ou les autobiographies. En effet, la manière la plus efficace de favoriser le plaisir de la lecture en cours de FLE est de proposer aux élèves des textes littéraires avec lesquels ils peuvent avoir de l'empathie et à travers lesquels ils peuvent trouver une représentation de leur propre vie.

Comme l'auteur lui-même affirme dans l'entretien à propos de la réception du prix des jeunes pour «La Mécanique du Cœur» (2012), les éléments merveilleux qui peuplent ses productions littéraires lui servent à exprimer plus véritablement la subjectivité de l'esprit humain et la complexité des émotions vécues. Ainsi, il n'est donc pas étonnant que cette production littéraire entraîne beaucoup de possibilités d'exploitation en cours, étant donné la pertinence des sujets traités tout au long du roman, la description minutieuse des rôles conçus et de la spécificité du milieu en tant que récit merveilleux.

#### **4.3 Justification des matériaux sélectionnés, autour «La Mécanique du Cœur»**

Compte tenu des informations précédentes, nous réaffirmons que la production littéraire de Mathias Malzieu devient un excellent exemple de document littéraire authentique pour travailler en cours de FLE, étant donné ses implications linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ainsi que sa spécificité, notamment la fonction esthétique du langage et la polysémie. D'ailleurs, parmi l'univers littéraire façonné par l'écrivain, nous aborderons le domaine de «La Mécanique du Cœur» —qui comporte le roman «La Mécanique du Cœur» en 2007, l'album «La Mécanique du Cœur» au cours de la même année et le film «Jack et la Mécanique du Cœur» en 2013—, vu que ce roman nous fournit la possibilité de travailler toutes les compétences et habiletés langagières, ainsi que de travailler au départ avec un texte littéraire comme point de départ, en nous appuyant sur d'autres matériaux audiovisuelles. Toutefois, ces autres ressources doivent toujours être soumises au traitement de la littérature comme moyen

principal; en fait, nous avons considéré les ressources audiovisuelles avec l'objectif de présenter aux apprenants une vue d'ensemble et une interactivité propre à l'approche actionnelle.

Tout d'abord, concernant le roman «La Mécanique du Cœur», nous devons examiner les points à propos des compétences générales et linguistiques, du traitement de la littérature au sein de l'approche actionnelle et de la spécificité inhérente aux textes littéraires. En premier lieu, le roman qui nous occupe véhicule la norme linguistique à travers la richesse lexicale déployée par Malzieu; selon la didacticienne Noha Nemer dans son essai «La chanson dans l'œuvre écrite de Mathias Malzieu: métamorphose de la fiction ou fiction de la métamorphose?» (2012) dans l'écriture de Malzieu:

se mêlent onomatopées et calembours, phrases courtes, citations et extraits de chanson, est en elle-même un laboratoire de mutation générique; l'hybridité des genres écrits entre conte, roman et auto(biographie) fictive est un terrain propice aux possibilités narratives qui viennent structurer tout genre oral qui entend maîtriser leur riche imaginaire. (Nemer, 2012, p. 20)

De ce fait, les apprenants travaillent la richesse linguistique de ce roman tenant compte à la fois de la fonction esthétique et de la fonction purement communicative du langage. D'ailleurs, ces notions sont reliées à l'approche actionnelle proposée par les nouvelles méthodologies et le CECRL; l'œuvre littéraire, en plus de remplir sa fonction plastique, remplit l'objectif ultime du langage, autrement dit la communication qui se produit intérieurement dans l'esprit de l'étudiant au moment où les lecteurs interagissent avec le texte proposé, déplaçant la vision de l'auteur sur le monde qui les entoure à leur propre réalité.

Le personnage principal, Jack, affronte l'amour —et à son absence— tout au long du roman et cette bataille, qui suppose la gestion des sentiments les plus forts de l'être humain, se produit alors que l'acteur grandit, parallèlement aux apprenants objet de nos propositions. Nous devons noter que la gestion de tous ces marqueurs émotionnels et leur interprétation individuelle renforcent la présence des compétences pragmatiques et sociolinguistiques véhiculées par «La Mécanique du Cœur», au-delà de la présence d'un contexte inconnu pour les étudiants: temps et espace concrets dans lesquels se situe le récit, références culturelles et culture partagée.

Par ailleurs, la thématique de la littérature d'apprentissage esquissée de façon contemporaine représente le renouvellement des modèles littéraires dans une perspective

innovatrice et attrayante pour les étudiants. Selon le didacticien Pedro César Cerrillo, dans son essai «Los nuevos lectores: la formación del lector literario» (2007), le concept des *nouveaux lecteurs* —ceux qui ne consomment pas régulièrement de la littérature— fait référence aux jeunes individus qui ne conservent pas la connaissance héréditaire de la culture orale véhiculée par leurs ancêtres. En conséquence, le modèle de littérature d'éducation si populaire au XVIIIème est considéré par la jeunesse comme une typologie archaïque et obsolète, inutilisable de nos jours. Il est donc de notre mission, en tant que professeurs, de briser les stéréotypes face aux genres moins populaires à l'heure actuelle, en attribuant à la littérature initiatique le caractère et la pertinence qu'elle mérite. De même, ce regard s'étend au traitement du registre merveilleux, décrié en raison de son caractère considéré enfantin et peu approprié pour une lecture plus adulte. Cependant, il est démontré par de nombreux didacticiens et anthropologues —notamment Jacqueline Herd ou Gianni Rodari— que la lecture du genre fantastique ou merveilleux favorise le développement cognitif. Nous considérons ainsi que le traitement des textes littéraires dans lesquels l'imagination déborde, aide les jeunes lecteurs à différencier ce qui est réel de ce qui est imaginaire<sup>12</sup>.

En somme, nous avons sélectionné le roman merveilleux «La Mécanique du Cœur» de Mathias Malzieu pour aborder deux axes fondamentaux concernant le traitement des textes littéraires dans l'enseignement de FLE : la considération de la littérature comme document authentique dans l'approche actionnelle et le retour au genre merveilleux et à la littérature d'apprentissage. De ce fait, non seulement nous atteignons les objectifs didactiques fixés et la vision pédagogique des textes littéraires, mais nous offrons aussi à l'étudiant un miroir dans lequel se regarder, à travers lequel les apprenants ont la possibilité d'interpréter la symbolique et la littérarité des propositions véhiculées par la LE. Bien évidemment, «La Mécanique du Cœur» ne soumet pas la même maniabilité en cours de FLE que d'autres documents authentiques écrites —infographies, diptyques, bannières publicitaires, nouvelles actuelles— étant donné la spécificité que comporte la fonction esthétique du langage; néanmoins, il appartient à l'enseignant d'exploiter ce lyrisme pour travailler avec une même ressource autant de compétences que possible de la manière la plus efficace quant au processus d'enseignement-apprentissage.

---

<sup>12</sup> Jacqueline Held avec son oeuvre «Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario» (1977) et Gianni Rodari avec son manuel «Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias» (1997).

## 5. Propositions didactiques

L'ensemble d'activités que nous allons présenter vise à travailler les textes littéraires comme documents authentiques au sein de la programmation proposée par la LOMLOE. L'objectif principal de ces activités est d'appliquer nos connaissances théoriques autant sur les compétences communicatives —linguistique, sociolinguistique et pragmatique— que sur les habiletés langagières —la compréhension, l'expression, l'interaction et la médiation— au sein de l'approche actionnelle. Nous démontrons par ces propositions que la spécificité des textes littéraires déploie un champ de travail très étendu et très flexible à travers lequel puiser le potentiel créatif des élèves. Nous affirmons donc que l'implication de l'enseignant dans l'élaboration des activités suppose la matérialisation de ces possibilités; en fait, nous atteindrons l'objectif ultime de l'approche actionnelle, notamment la communication, à travers des stratégies spécifiques et des indications claires pour les étudiants. Notre but dans la création d'activités communicatives est, bien sûr, d'améliorer la maîtrise du français chez les élèves, mais surtout développer leur maîtrise de la lecture du texte littéraire qui exige de dépasser la compréhension linéaire du texte pour aller vers l'interprétation et représentation du monde de fiction créé par l'auteur et qui nous parle de nous et de notre société.

En outre, nous avons opté pour nous servir du monde merveilleux déployé par Mathias Malzieu dans son roman contemporain «La Mécanique du Cœur» (2007), dans le but de travailler des fragments de textes littéraires dans lesquels nous pouvons exploiter la compétence créative. Nous avons sélectionné de même des chansons de l'album homonyme «La Mécanique du Cœur» (2007) ainsi que des fragments de l'adaptation cinématographique «Jack et la Mécanique du Cœur» (2013) avec l'objectif de présenter aux élèves une vue d'ensemble du monde merveilleux de «La Mécanique du Cœur». En outre, nous avons travaillé avec ces trois ressources pour esquisser des tâches créatives et dynamiques, pour travailler la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique et pour présenter aux élèves de la manière la plus attirante possible le roman de Mathias Malzieu. Le genre merveilleux nous fournit un vaste monde symbolique pour traiter la compétence pragmatique, la créativité et l'imagination; d'ailleurs, le contexte dans lequel se développe le roman proposé et les interactions des personnages nous permettent de travailler la compétence sociolinguistique, culturelle et interculturelle. En conséquence, nous avons créé des tâches qui travaillent la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, ainsi que la compréhension, l'expression, l'interaction et la médiation via des textes littéraires.

Notre proposition didactique présente un projet qui vise à ce que les élèves inventent un personnage qui pourrait apparaître au sein de «La Mécanique du Cœur», comme tâche finale. Pour ce faire, nous traiterons les cinq habiletés langagières et les trois compétences communicatives distribuées dans les cinq séances avec des tâches consécutives comme suit: premièrement, nous travaillerons la compétence linguistique à travers des fragments descriptifs pour que les élèves construisent la version physique de leur personnage; deuxièmement, nous travaillerons la compétence socioculturelle à travers des propositions musicales et audiovisuelles, dans lesquelles les personnages du roman interagissent avec le milieu, afin que les élèves puissent décrire la routine de leur personnage inventé; troisièmement, nous travaillerons la compétence pragmatique en observant des fragments écrits et audiovisuels de dialogues entre les personnages du roman, afin que les élèves puissent identifier ce que les personnages font —actes de parole— et imaginer comment leur personnage agira avec le protagoniste, en mettant l'accent sur les dialogues et les inférences qui les complètent. Enfin, nous avons conçu une tâche finale dans laquelle les élèves devront remplir une fiche technique du personnage, pour pouvoir le créer en dessinant ou avec un collage et le faire intervenir dans des séquences du film, préparées comme une BD. Les trois facettes de leur personnage doivent être fixées: comment il est physiquement, comment il interagit avec l'entourage et comment il dialogue avec notre protagoniste Jack.

Nous devons souligner que nous avons conçu les activités de telle sorte que les lignes directrices à suivre et l'utilisation des temps de chaque activité dépendra des compétences que nous voulons travailler: à titre d'exemple, les activités qui se concentrent le plus sur le développement de la compétence linguistique sont des activités dont les enseignants appliquent des instructions plus restrictives, puisque nous voulons observer la maîtrise des aspects linguistiques de l'élève dans un temps de réaction déterminé. Toutefois, dans les activités qui privilégient l'exploitation de la compétence en créativité ou la compétence pragmatique, les élèves disposent d'une plus grande liberté, puisque nous considérons que ce sont des compétences difficiles à mesurer et qui nécessitent plus de temps de la part de l'apprenant si nous voulons renforcer vraiment leur développement.

Concernant le niveau de maîtrise de la LE, nous avons considéré les niveaux proposés selon le CECRL, ainsi que les considérations des établissements scolaires qui offrent la matière du FLE comme première langue étrangère; nous déterminons que le niveau le plus approprié de cette unité didactique est le niveau B1-B2. En ce qui concerne la position de l'enseignant,

nous considérons que son rôle doit être celui de médiateur ; l'enseignant devient un guide pour ses apprenants, et à travers les règles préétablies et des indications claires et concises, il réussit à orienter leurs étudiants dans le parcours du processus d'enseignement-apprentissage.

Par rapport à la normative, nous avons suivi la législation concernant la LOMLOE — Ley Orgánica 3/2022 du 29 décembre— en dépit de la LOMCE, étant donné que la LOMLOE sera la nouvelle loi sur l'éducation qui est déjà en cours d'élaboration dans tous les centres en Espagne. Quant aux contenus, compétences clé, critères d'évaluation et objectifs nous avons consulté le projet et les annexes du curriculum propre au *bachillerato*, proposé sur le portail d'éducation de la communauté de Castilla y León, ainsi que le BOE et le BOCYL selon nos besoins. En outre, nous nous sommes référés aux matières et horaires du *bachillerato* pour encadrer nos tâches au sein du français comme première langue étrangère. De ce fait, la matière de FLE est impartie trois heures par semaine tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, nous avons décidé de créer des rubriques d'évaluation, puisque nous estimons qu'elles sont nécessaires pour que les élèves soient conscients de leur apprentissage. En outre, compte tenu de la nature subjective des textes littéraires et des difficultés qu'ils comportent, nous défendons que l'élaboration des rubriques précises nous aidera en tant que professeurs à observer l'évolution de l'apprenant par rapport à la compétence créative, la compétence en lecture et le développement de l'imagination. Par conséquent, nous avons regroupé les qualifications en fonction de la progression de l'élève et du travail accompli: qualification positive, qualification négative et qualification neutre. Nous avons établi de ce fait un système de points, dans lequel la somme des points nous donnera la qualification finale. Il faut remarquer que nous avons conçu l'erreur comme une source d'apprentissage; en conséquence, les élèves reçoivent une correction individuelle de la part du professeur avec des grilles d'observation, tandis qu'en expression écrite ils devront autocorriger les erreurs que le prof indiquera à l'aide de symboles, sans leur donner la solution correcte.

Il faut noter que les rubriques que nous avons conçues nous aident à corriger les textes qui sont rédigés à la fois en cours et chez eux: cependant, pour les textes créés chez eux, nous utilisons une méthodologie de correction supplémentaire. Tout d'abord, nous faisons une liste des fautes de frappe, des erreurs qui se répètent le plus et l'accrocher sur la plate-forme *moodle* des élèves; ils devront vérifier la liste à la maison et effectuer une première correction de leurs textes. Ensuite, les élèves remettront à leurs professeurs leurs textes corrigés, et c'est à ce moment-là que nous utiliserons les rubriques d'évaluation pour effectuer la correction des



textes. Nous affirmons que cette première correction permettra à l'élève de découvrir ses propres défauts, favorisera son autonomie et lui permettra de relire son propre texte, ce que les élèves n'ont pas l'habitude de faire.

Nous avons fixé donc les objectifs que nous voulons atteindre tout au long de ce projet composé d'activités. En outre, nous avons sélectionné les contenus principaux vus au long de ces tâches à partir du curriculum et du CECRL en ce qui concerne la description, les compétences communicatives ainsi que la compétence en créativité et les habiletés langagières. Finalement, nous avons élaboré des critères d'évaluation spécifiques auxquels nous nous renvoyons pour chaque activité et dont les spécifications sont fixées dans les rubriques d'évaluation. Nous avons rassemblé toutes ces considérations préalables dans une grille initiale qui comprend les objectifs, les contenus, les critères d'évaluation, les habiletés langagières et les compétences travaillées dans chacune des tâches.

5.1. Cadre général du projet «La Mécanique du Cœur»,	
Étape et matière	Éducation secondaire, français première langue.
Niveau/Année scolaire	1er cours du <i>Bachillerato</i> , deuxième trimestre (première langue étrangère II)
Durée	Cinq séances
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formuler des hypothèses et établir des comparaisons en utilisant les ressources proposées, à savoir des chansons, des fragments littéraires et des films.</li> <li>- Produire des textes inédits oraux et/ou écrits concernant la description des personnes, des lieux et des sentiments.</li> <li>- Développer la capacité créative par le traitement de textes littéraires, notamment à travers le roman «La Mécanique du Cœur».</li> <li>- Connaître les éléments principaux qui composent les textes littéraires merveilleux.</li> <li>- Générer et/ou développer le plaisir de la lecture via des textes littéraires.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler de manière autonome et efficace en groupe et individuellement.</li> </ul>
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication et actes de parole : <ul style="list-style-type: none"> <li>La description par rapport à l'espace et les êtres humains: <ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire le physique.</li> <li>Décrire le caractère.</li> <li>Exprimer des émotions.</li> <li>Exprimer la certitude, le désir, les possibilités.</li> </ul> </li> <li>L'hypothèse.</li> <li>L'expression de l'opinion avec des connecteurs logiques.</li> </ul> </li> <li>- Conjugaison: <ul style="list-style-type: none"> <li>Indicatif: le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple.</li> <li>Impératif.</li> <li>Conditionnel et conditionnel passé.</li> </ul> </li> <li>- Grammaire: <ul style="list-style-type: none"> <li>Les adjectifs, adverbess et locutions pour décrire le physique, le caractère et les endroits.</li> <li>Les pronoms relatifs, notamment <i>qui, que, dont</i>.</li> <li>Les pronoms <i>y</i> et <i>en</i>.</li> </ul> </li> <li>- Notions générales et spécifiques: <ul style="list-style-type: none"> <li>La description physique: corps humain, vêtements, complexion, endroits fermés et ouverts, notamment paysages, maisons et moyens de transport.</li> <li>Les émotions.</li> <li>Les sensations, impressions.</li> </ul> </li> </ul>
Critères d'évaluation spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves seront capables de respecter les lignes directrices relatives au temps et au développement de l'activité indiquées par l'enseignant.</li> <li>- Les élèves seront capables de réagir en ensemble par rapport aux fragments littéraires proposés selon les indications fournies par l'enseignant.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves seront capables de poser des questions à partir d'un exposé oral réalisé par leurs pairs, en utilisant leurs connaissances préalables.</li> <li>- Les élèves seront capables de faire une synthèse à partir des textes oraux et visionnages en utilisant leurs connaissances préalables, ainsi que de bien formuler des hypothèses à ce sujet.</li> <li>- Les élèves seront capables de reconnaître les mots mal orthographiés —pseudo-mots— dans les fragments proposés, ainsi que de faire la distinction entre les mots qu'ils ne connaissent pas et les mots mal orthographiés du texte à partir de leurs connaissances préalables.</li> <li>- Les élèves seront capables de réorganiser correctement les phrases que composent les fragments littéraires proposés pour créer un nouveau texte inédit à travers les outils fournis par l'enseignant.</li> <li>- Les élèves seront capables de comprendre et d'assimiler les inférences dans les dialogues des fragments littéraires proposés à partir des connaissances préalables.</li> <li>- Les élèves seront capables d'interpréter les non-dits d'un texte littéraire pour les transformer en un processus de création linguistique.</li> </ul>
<p>Compétences et habiletés travaillés</p>	<p>Compétence linguistique.  Compétence sociolinguistique.  Compétence pragmatique.  Compréhension orale.  Compréhension écrite.  Expression orale.  Expression écrite.  Interaction orale.  Interaction écrite.  Compétence créative.  Compétence culturelle.  Compétence interculturelle.</p>

## 5.2 Première séance

Dans cette première session, nous voulons présenter Mathias Malzieu et son roman «La Mécanique du Cœur» aux élèves. Nous avons esquissé donc plusieurs activités d'introduction à l'univers merveilleux façonné par l'auteur. De plus, nous avons voulu que les élèves se rendent compte que la création de Malzieu couvre plusieurs disciplines artistiques; nous aborderons dès lors la naissance de Jack, ainsi que la naissance des trois œuvres qui composent l'univers de la «La Mécanique du Cœur» : le roman, l'album et le film. Par ailleurs, nous avons demandé aux élèves d'enregistrer tous leurs travaux sur ce projet dans un dossier séparé de leur cahier, puisque toutes les activités que nous allons effectuer permettent à l'élève de réussir sa tâche finale. En fait, avant d'effectuer la tâche finale, les élèves doivent remettre leur *dossier d'activités* —avec les activités collaboratives et les activités individuelles— pour que l'enseignant puisse effectuer les corrections appropriées.

<u>Activité numéro 1.1</u>	
<b>Titre:</b> «Je vous présente... Jack et la Mécanique du Cœur»	<b>Durée:</b> 10 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Grand groupe, l'ensemble des élèves.	<b>Ressources:</b> Vidéoprojecteur/écran tactile. Clip vidéo original de la chanson «Jack et la Mécanique du Cœur»

L'objectif de cette activité est de présenter aux élèves le monde multiforme façonné par l'écrivain Mathias Malzieu autour «La Mécanique du Cœur». Pour ce faire, l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont regarder le clip vidéo original de la chanson «Jack et la Mécanique du Cœur» [[Jack et la Mécanique du Cœur](#)] et qu'ils vont esquisser une carte conceptuelle d'araignée avec les informations de la vidéo: à cet égard, les élèves doivent écrire le nom *Jack* au milieu d'une feuille de papier, et ils doivent placer des idées autour de ce nom afin de répondre à la question suivante: qui est Jack?

Le professeur incarne le rôle de médiateur en posant des questions à haute voix pour aider les élèves —pourquoi la chanson s'appelle comme ça? qui est l'auteur de cette chanson?—. Les élèves regardent la vidéo trois fois pour compléter leurs cartes conceptuelles. Tout d'abord, le professeur demandera aux élèves ce qu'ils veulent savoir du protagoniste de la vidéo —par exemple, l'âge de Jack—. En fonction de ce que les élèves veulent savoir sur Jack, ils doivent faire des cercles liés au cercle central et écrire à l'intérieur tous les mots qu'ils peuvent trouver ou déduire des images —par exemple la famille, où il vit, l'aspect physique, le caractère, etcetera—. Pour chaque visionnage, ils doivent se concentrer uniquement sur un ou deux cercles et prendre des notes en même temps. À la fin des trois visionnages, les élèves mettront en commun leurs cartes conceptuelles pour compléter l'information.; ils doivent s'exprimer à haute voix, dans l'ordre dans lequel ils sont assis, un mot pour répondre à la question: qui est Jack?

*Le résultat pédagogique de cette activité est lié à la compréhension orale à travers une ressource audiovisuelle. De plus, les élèves découvrent qui est Jack; il est essentiel que les élèves placent Jack au centre de ce projet, puisqu'ils vont l'accompagner dans son voyage initiatique. Par ailleurs, la clé de la dynamique à la fin de l'activité est que les élèves ne puissent pas répéter des mots, bien qu'ils puissent changer les mots de catégorie grammaticale: par exemple, un élève peut choisir le mot «mystérieux» et un autre élève peut choisir le mot «mystère», pour travailler ainsi la compétence linguistique.*

<u>Activité numéro 1.2</u>	
<b>Titre:</b> «Les péripéties de Jack»	<b>Durée:</b> 20 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Grand groupe. Travail individuel.	<b>Ressources:</b> Fragment proposé pour être commenté, VOIR ANNEXE 1a. Paroles de la chanson «Jack et la Mécanique du Cœur», VOIR ANNEXE 1b.
<p>L'objectif de cette activité porte sur la découverte, de la part des étudiants, des trois moyens par lesquels l'auteur nous raconte l'histoire de Jack, notamment le roman, le disque et le film. Pour ce faire, le professeur explique d'abord que Mathias Malzieu a composé une chanson, écrit un roman et dirigé un film autour de l'histoire de Jack. Pour réaliser cette activité, l'enseignant présente aux élèves le roman «La Mécanique du Cœur», en distribuant individuellement quelques fragments sélectionnés. Les élèves doivent lire attentivement les fragments trois fois; Dans la première lecture, les élèves doivent comprendre le sens général du texte, de quoi parle le roman? Dans la deuxième lecture, les élèves doivent identifier les points qui se répètent dans l'histoire et dans la vidéo: quels mots/idées se répètent dans le fragment et dans la vidéo? En troisième lecture, les élèves doivent décider si le dessin de Jack dans la vidéo correspond au personnage du livre. Le professeur leur donne aussi les paroles de la chanson afin qu'ils puissent mettre en relation les idées. Ensuite, les élèves doivent mettre en commun tout ce qu'ils savent de Jack ou ce qu'ils imaginent de lui: ce qu'ils aiment le plus par rapport aux fragments, ce qui les surprend le plus, ce qu'ils trouvent le plus étrange, etcetera.</p> <p>Enfin, après la mise en commun, les élèves ont trois minutes pour commenter à haute voix la réponse à la question suivante: quelles aventures pensez-vous que Jack va vivre?</p> <p><i>Le résultat pédagogique de ces activités est que les élèves découvrent l'histoire de Jack, le protagoniste, ainsi que les différentes voies artistiques par lesquelles Mathias Malzieu nous raconte son histoire. L'enseignant doit observer comment les élèves expriment leurs propres idées et parviennent même à un consensus oral véhiculé en LE.</i></p>	

<u>Activité numéro 1.3</u>	
<b>Titre:</b> «La miasion d’Edimbourg»	<b>Durée:</b> 8 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Fragments modifiés du texte proposé, VOIR ANNEXE 2 Tableau. Chronomètre.
<b>Description de l’activité:</b>	
<p>L’objectif de cette activité pour les élèves est d’identifier les pseudo-mots et de rechercher leur correspondance correcte dans deux fragments de «La Mécanique du Cœur». Tout d’abord, l’enseignant raconte aux élèves que le fragment avec lequel ils vont travailler est le début du roman, dans lequel se situe la naissance de Jack à Edimbourg. Ensuite, le professeur distribue plusieurs textes descriptifs avec des mots changés par des pseudo-mots. Il demande à un élève de commencer à lire à haute voix. Au moment où les élèves commencent à réaliser que certains mots sont mal orthographiés, le professeur demande aux élèves ce qui se passe. À partir de ce moment, les élèves commencent à travailler en groupes de trois personnes avec les fragments proposés; l’enseignant les informe qu’ils doivent trouver l’équivalent de chaque mot pour chaque pseudo-mot sur une feuille commune dans un délai de 5-7 minutes. Une fois que le temps proposé est écoulé, le professeur écrit chaque pseudo-mot sur le tableau et en grand groupe, ils doivent tous les résoudre au tableau ainsi que dans sa feuille commune.</p> <p><i>Cette activité vise à que les élèves découvrent qu’ils peuvent reconnaître le sens général d’un texte même avec des mots mal orthographiés, en suivant une version du modèle de lecture de haut en bas —modèle Gough, 1972—. Nous remarquons que le traitement de l’erreur est lié à la collaboration: si un élève identifie un mot comme un pseudo-mot, ses camarades peuvent l’aider à reconduire ses hypothèses. Nous affirmons que le choix du fragment est basé sur leurs connaissances préalables en ce qui concerne la description des endroits; nous avons choisi ce fragment pour situer la naissance de Jack ainsi que pour situer les élèves au début du récit.</i></p>	

<u>Activité numéro 1.4</u>	
<b>Titre:</b> «Jeu de mots»	<b>Durée:</b> 8 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Fragments modifiés du texte proposé. Vidéoprojecteur/écran tactile. Chronomètre.
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité pour les élèves est de créer des acrostiches à partir du fragment proposé de «La Mécanique du Cœur» une fois qu'il est réécrit. L'enseignant explique aux élèves ce qu'est un acrostiche —composition prosaïque qui se construit à partir d'un texte dans lequel les lettres initiales de chaque phrase sont lues verticalement pour former un mot—. À partir de ce moment, les élèves ont 12-15 minutes pour former un acrostiche en utilisant le fragment proposé à travers des indications précises:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mot vertical doit avoir au moins cinq lettres.</li> <li>- Les phrases utilisées doivent être composées d'un sujet, d'un verbe et d'un prédicat.</li> <li>- Les élèves ne peuvent pas ajouter de nouveaux mots; ils peuvent modifier certaines catégories de mots dont ils disposent pour faire la concordance.</li> <li>- Le sens des phrases horizontales doit être lié au sens du mot vertical.</li> </ul> <p>L'enseignant projette un exemple d'acrostiche via le vidéoprojecteur/écran tactile pour que les élèves comprennent l'activité. Une fois que le temps proposé est écoulé, chaque groupe choisit un élève qui a le rôle de porte-parole et qui devra lire le texte à haute voix. Le reste des groupes devra deviner le mot vertical qui se forme avec chacun des acrostiches.</p> <p><i>Le résultat pédagogique de cette activité repose sur l'exploitation de la créativité et de l'imagination; nous constatons que les élèves travaillent de façon collaborative pour transformer le format du fragment proposé en un format différent avec du sens complet. Notre choix du fragment est déterminé par l'abondance des éléments propres à la description, afin que les élèves aient suffisamment d'outils pour construire leurs acrostiches.</i></p>	



<u>Activité numéro 1.5</u>	
<b>Titre:</b> «Une naissance extraordinaire»	<b>Durée:</b> 3 minutes (jusqu'au début de la session).
<b>Gestion de la salle:</b> En couples. Travail individuel.	<b>Ressources:</b> 25 cartons avec le lieu. 25 cartons avec le temps. 25 cartons avec une situation ou objet magique, VOIR ANNEXE 3.
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité pour les élèves est d'inventer une petite scène d'une naissance extraordinaire, semblable à la naissance du Jack. À cet égard, les élèves doivent s'imaginer qu'ils sont des écrivains des contes de fées et qu'ils doivent décrire la naissance du personnage principal —comme notre Jack— d'un roman dans des circonstances inhabituelles, en suivant des directrices ci-dessous:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La longueur du texte rédigé par les élèves doit être comprise entre 250 et 300 mots.</li> <li>- Le texte doit être composé des éléments en suivants cet ordre: premièrement, les élèves doivent placer le fragment dans un emplacement spatio-temporel concret, par exemple : <i>Il était une fois, dans un royaume très lointain,...</i>; deuxièmement, les élèves doivent imaginer une situation ou un objet magique qui se déclenche en même temps que la naissance de leur protagoniste, par exemple: <i>C'était la nuit de la Saint-Jean, et une tempête violente arrachait la cime des arbres...</i>; troisièmement, les élèves doivent relier cette situation ou objet magique au protagoniste de leur petite histoire, par exemple: <i>Soudain, un éclair est tombé sur le berceau d'un bébé qui dormait paisiblement dans l'alcôve de ses parents...</i>; enfin, les élèves devront expliquer brièvement comment cette situation ou objet magique déterminent la vie de leur protagoniste à partir de ce moment, par exemple; <i>la foudre a frappé le bébé, mais au lieu de le tuer, il lui a conféré des super-pouvoirs</i>. Pour réaliser cette activité, l'enseignant distribuera à chaque couple d'élèves trois cartons au hasard: les élèves recevront donc un lieu concret, un moment concret et un objet ou un événement. À partir de ce moment, les élèves devront mettre en relation ces trois éléments pour rédiger leurs textes inédits. <p>Les élèves commencent à travailler sur leurs textes pour la prise de décisions sur les éléments choisis, mais ils rédigeront leurs textes à la maison et dans la séance suivante ils vont contraster</p> </li></ul>	

les deux textes que chaque binôme a pour en faire un seul, et décider la version définitive. Les textes seront corrigés conformément aux considérations préalables visées dans l'introduction.

*L'objectif de cette activité est de préparer l'élève pour sa tâche finale, dans laquelle il devra créer un personnage faisant partie de l'univers fictif autour «La Mécanique du Cœur». En outre, les élèves suivent une structure simple qui n'est autre que celle de nombreux débuts de contes merveilleux, afin qu'ils se familiarisent avec ce schéma narratif. Par ailleurs, cette tâche nous permet de travailler la compétence créative à son maximum en cours de FE; les élèves se familiarisent également avec sa capacité d'inventivité pour imaginer des histoires fictives. Le fait que les directives soient simples et concrètes facilite la tâche d'écriture de l'élève, et puisqu'ils peuvent terminer leurs textes chez eux, ils pourront réviser leurs textes. Bien évidemment, nous travaillons de même l'expression écrite ainsi que la compétence linguistique.*

### 5.3 Deuxième séance

Une fois Mathias Malzieu et son roman «La Mécanique du Cœur» est présenté, nous nous concentrerons sur l'enfance de Jack dans cette deuxième session; nous dévoilerons comment l'innocence de notre protagoniste, sa version la plus enfantine, se transforme une fois qu'il sort de sa zone de sécurité —la maison de Madeleine—, et va à l'école. En outre, nous présenterons aux élèves les trois règles que doit suivre notre protagoniste pour *survivre*, à la recherche de cette identification des élèves avec le protagoniste. Il faut signaler que nous n'allons pas encore traiter les personnages; en fait, nous avons modifié la ligne chronologique du récit selon nos besoins didactiques.

<u>Activité numéro 2.1</u>	
<b>Titre:</b> «L'histoire de Jack»	<b>Durée:</b> 10 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En couples.	<b>Ressources:</b> Fragment couverture arrière, VOIR ANNEXE 4.
<b>Description de l'activité:</b>  L'objectif de cette activité est que les élèves aient une vue d'ensemble concernant l'histoire de Jack. À cet égard, l'enseignant établit des binômes et remet à un membre de chaque couple le texte intégral figurant sur la couverture du roman. À partir de ce moment, les élèves disposent de trois minutes pour lire individuellement le fragment avec attention —trois fois— et pour expliquer à leur pair l'intrigue du roman avec leurs propres mots.  <i>L'intention didactique de cette activité est bien simple: nous voulons récapituler toutes les informations que nous avons vues dans la session précédente, ainsi que plonger l'élève sur l'histoire de Jack, en utilisant la compréhension orale et l'expression orale.</i>	

<u>Activité numéro 2.2</u>	
<b>Titre:</b> «Les trois règles»	<b>Durée:</b> 35 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Travail individuel.	<b>Ressources:</b> Fragments modifiés du texte proposé, VOIR ANNEXE 5. Extrait du film «La Mécanique du Cœur» [minutes de 24:07 à 25:35]
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité pour les élèves est de connaître les trois règles imposées par la Docteur Madeleine concernant le cœur de Jack. À cet effet, le professeur reprendra tout d'abord la curieuse histoire de la naissance de Jack: <i>notre protagoniste est né dans un jour si froid, si froid que son Cœur est gelé. La Docteur Madeleine accueille le petit Jack chez lui et lui fabrique un nouveau Cœur en lui cousant une montre sur la poitrine. Madeleine explique à Jack que son Cœur est faible, et qu'il ne peut pas faire face à des émotions fortes, sinon il s'arrêtera et Jack mourra.</i> A partir de ce moment, le professeur distribue alors des fiches comprenant un fragment du roman et une table, et demande aux élèves de faire trois lectures du texte en suivant les indications ci-dessous:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la première lecture, les élèves doivent relever le sens général du fragment, en résumant son contenu en deux lignes —20-25 mots—.</li> <li>- Dans la deuxième lecture, les élèves doivent reformuler les trois règles concernant le Cœur de Jack; elles doivent commencer par la construction: <i>Il faut que Jack...</i></li> <li>- Dans la troisième lecture, les élèves doivent réfléchir à trois règles qui régissent leur comportement habituel avec leurs pairs en dehors de la salle de classe, par exemple: <i>il faut que je traite les autres comme j'aimerais qu'ils me traitent.</i> Pour réaliser cette troisième partie de l'activité, l'enseignant projettera un extrait du film «Jack et la Mécanique du Cœur» [<a href="#">minutes de 24:07 à 25:35</a>], dans lequel les élèves peuvent voir diverses scènes où Jack est harcelé à l'école. À partir de ce moment, les élèves réaliseront trois visionnages du fragment proposé: dans un premier visionnage, les élèves devront comprendre ce qui se passe à notre protagoniste Jack avec ses pairs et avec Joe. Dans le deuxième visionnage, les élèves doivent prendre note des moments où Jack est obligé d'enfreindre l'une de ses règles. Dans le troisième visionnage, les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils feraient s'ils étaient dans la situation de Jack. Enfin, les élèves vont faire une mise en commun à haute voix et se mettre dans la situation des harceleurs</li> </ul>	

de Jack, en répondant à la question suivante: comment devraient-ils se comporter en dehors de la salle de classe? Les élèves rédigent leurs trois règles à partir de cette réflexion.

*Cette activité vise à encourager une habitude efficace pour développer la compréhension de la lecture: à travers les trois lectures d'un même fragment, les élèves assimilent mieux les informations qu'ils lisent. En outre, les élèves travaillent l'enseignement en valeurs comme une compétence transversale: l'enseignant leur montre une situation de harcèlement dans le but de les rendre empathiques avec Jack, et avec l'objectif de permettre aux élèves d'élaborer leur propre décalogue de bonne conduite.*

<u>Activité numéro 2.4</u>	
<b>Titre:</b> «Jack face à la réalité»	<b>Durée:</b> 25 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b>  En couples.  En deux grands groupes.	<b>Ressources:</b>  Des post-it.  Fragment du texte proposé, VOIR ANNEXE 6.  Vidéoprojecteur/écran tactile.  Extrait du film «La Mécanique du Cœur» [minutes de 21:16 à 21:51]
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité est que les élèves établissent une comparaison entre deux fragments/scènes sélectionnés du roman «La Mécanique du Cœur» et de son adaptation cinématographique «Jack et la Mécanique du Cœur». Tout d'abord, le professeur donne aux élèves un petit fragment du roman «La Mécanique du Cœur» et leur demande de le lire en classe pendant 2 minutes. Ensuite, le professeur projette une scène du film «Jack et la Mécanique du Cœur» [<a href="#">minutes de 21:16 à 21:51</a>]. À partir de ce moment, le professeur leur demande de réfléchir en couples en suivant des indications:</p> <p>- Les élèves, en couples, doivent établir une comparaison entre les deux espaces où se déroule l'action dans le roman et dans le film respectivement; pour cela, ils doivent faire trois visionnages de l'extrait. Tout d'abord, ils doivent extraire la thématique générale des documents présentés, prendre des notes sur les sujets abordés dans le texte et dans le film et finalement réfléchir autour de l'opposition entre les deux espaces. À cet égard, le professeur incarne le rôle de médiateur en expliquant aux élèves quelles questions peuvent répondre: comment sont les espaces que nous avons vus, ouverts ou fermés? comment pouvez-vous imaginer la lumière dans les deux espaces? combien de personnes se trouvent dans les deux espaces? comment se sent Jack dans les deux espaces?</p> <p>Une fois que les élèves auront observé l'opposition entre les deux espaces, l'enseignant proposera une mise en commun. Pour ce faire, le professeur va diviser le tableau en deux avec une craie et distribuer des post-it aux élèves. À partir de ce moment, les élèves disposent de 10 minutes pour relire leurs notes et écrire dans chaque post-it des mots qui résument l'opposition</p>	

des deux espaces, en collant les post-it sur le côté correspondant. À la fin de l'activité, le professeur prendra une photo au tableau et la mettra sur *Moodle*.

*L'intention didactique de cette activité est de renforcer la capacité d'expression orale de l'élève, la compétence créative, l'interaction et la capacité de faire une synthèse. Nous croyons qu'il est impératif que les élèves reconnaissent les espaces dans lesquels les personnages évoluent et comment ces espaces affectent la psychologie du personnage. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves doivent découvrir leur capacité d'inventivité, en recevant progressivement des indications plus flexibles. D'ailleurs, cette activité aidera les élèves à se préparer à leur tâche finale, puisqu'ils devront imaginer une scène dans laquelle le personnage qu'ils auront inventé interagira avec Jack; cette interaction sera conditionnée par l'espace qu'ils s'imagineront. Par conséquent, il est important que les élèves apprennent à maîtriser la pertinence du contexte.*

## 5.4 Troisième séance

Jusqu'à présent, nous avons esquissé des activités concernant la création des trois productions artistiques de Mathias Malzieu et son roman, ainsi que la naissance et l'enfance de Jack. Dans cette session, nous avons voulu nous concentrer sur les personnages et les caractéristiques qui les définissent, pour entraîner les élèves de manière transversale à l'acquisition du contenu que nous leur demanderons dans la session finale.

<u>Activité numéro 3.1</u>	
<b>Titre:</b> «Ami ou ennemi»	<b>Durée:</b> 30 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Images des personnages de «La Mécanique du Cœur», VOIR ANNEXE 7. 8 cartons format A2
<b>Description de l'activité:</b>  L'objectif de cette activité est que les élèves établissent des relations entre les personnages du roman, et de formuler des hypothèses sur leur parenté ou relation. À cet égard, l'enseignant remettra à chaque groupe d'élèves plusieurs images des personnages tirés du film «Jack et la Mécanique du Cœur», en plus d'un carton pour chaque groupe. À partir de ce moment, les élèves disposent de 15 minutes pour créer un petit réseau social: les élèves devront coller sur le carton les images de tous les personnages qui leur ont été remis en suivant les instructions ci-dessous:  - Les élèves doivent écrire le nom de Jack au centre, comme dans les cartes conceptuelles. - Ils doivent coller les images des personnages autour du nom de Jack, en laissant un espace pour rédiger un petit texte —30-35 mots— expliquant la possible relation entre ces personnages et notre protagoniste. Enfin, ils réaliseront une mise en commun à haute voix, en choisissant un porte-parole de chaque groupe qui expliquera brièvement les hypothèses de leur groupe.  <i>L'intention didactique de cette activité est que les élèves s'entraînent dans le cadre de la formulation d'hypothèses. En outre, nous considérons que nous travaillons également la compétence socioculturelle ainsi que la compétence pragmatique: les élèves doivent déduire à</i>	



*partir des images, fournies par le professeur, le rôle des personnages, en se basant sur leurs connaissances préalables et sur l'apparence des personnages —aspect physique, vêtements, etc.—*

<u>Activité numéro 3.2</u>	
<b>Titre:</b> «Une nouvelle torsion sur la langue»	<b>Durée:</b> 15 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Fragments du texte proposé, VOIR ANNEXE 8. Vidéoprojecteur/écran tactile. Chronomètre.
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité est de créer des néologismes à partir de quatre descriptions des personnages de «La Mécanique du Cœur»: Madeleine, Joe, Anna et Luna; avec l'objectif de continuer à travailler avec les personnages du roman qui nous occupe. L'enseignant donne aux élèves quatre textes descriptifs à lire en binôme pendant 5 minutes. Ils doivent lire leur description et souligner les mots clé qui peuvent identifier leur personnage. Nous faisons la mise en commun pour découvrir l'identité de tous les personnages où chaque binôme prend la parole pour présenter le sien. Le professeur annonce que la tâche suivante consiste à donner un surnom au personnage. Pour ce faire, ils doivent créer un nouveau mot inventé. Le professeur peut expliquer alors les concepts de néologisme, de mot composé et de mot valise et, avec des exemples, voir les différences.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Après l'explication, les élèves connaissent les ressources pour inventer des mots — composition savante, tirets dans les mots composés, abrègements pour les mots valise, etc—.</li> <li>- Chaque binôme doit présenter deux surnoms possibles pour son personnage.</li> <li>- Les néologismes proposés doivent être liés aux fragments proposés à chaque binôme.</li> <li>- L'enseignant projette un exemple pour faciliter la compréhension de la démarche :</li> </ul> <p><i>Description: Ma mère dit que je ressemble à un gros flocon avec des aiguilles qui dépassent.</i>  <i>Néologismes possibles: flocon-aiguillé, flocons d'aiguilles, floquilles.</i>  <i>Définition: flocon de neige écaillé qui tombe le soir du nouvel an lorsque les carillons du minuit sonnent.</i></p> <p>À partir de ce moment, les élèves disposent de 15 minutes pour créer leurs surnoms. Le professeur est médiateur en guidant les élèves dans leurs créations, en posant des questions au</p>	

cas où les élèves se bloqueraient: Quels mots voulez-vous modifier? Quel processus de création de mots voulez-vous suivre?

*Le résultat pédagogique de cette activité est axé sur l'exploitation de la compétence créative et la gestion des compétences linguistiques; les élèves devront démontrer leur maîtrise de la LE en créant de nouveaux mots à partir d'une description. En plus, nous soutenons que la compétence pragmatique est travaillée puisque les élèves décident, autour la multiplicité des significations du texte littéraire, ce que voulait dire l'auteur à travers les descriptions pour compléter leurs néologismes.*

<u>Activité numéro 3.3</u>	
<b>Titre:</b> «Dixit; version néologismes»	<b>Durée:</b> 20 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Morceaux de papier avec des néologismes. Récipient. Chronomètre.
<p><b>Description de l'activité:</b></p> <p>L'objectif de cette activité est de développer des définitions à partir des néologismes — surnoms— une fois qu'ils sont créés. Après avoir écrit leurs néologismes sur une feuille, ils auront quelques minutes pour couper chaque mot et plier chaque morceau de papier en deux. Ensuite, l'élève désigné comme porte-parole introduira les morceaux de papier dans un récipient, et le professeur distribuera huit néologismes à chaque binôme. À partir de ce moment, ils disposent de 15 à 20 minutes pour rédiger une phrase simple inventée comme définition de chaque néologisme en suivant les dispositions suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les définitions doivent se composer d'une phrase avec sujet, verbe et prédicat.</li> <li>- Les définitions doivent occuper au moins une ligne et au maximum deux lignes.</li> </ul> <p>Ensuite, on fera la mise en commun et ils choisiront leurs deux définitions qu'ils aiment le plus en justifiant leur choix; enfin, un vote à main levée aura lieu pour décider le meilleur néologisme avec la meilleure définition; il faut noter que les élèves ne peuvent pas voter pour eux-mêmes.</p> <p><i>Le résultat pédagogique de cette activité comporte l'exploitation de la compétence créative, notamment l'écriture créative. Les élèves doivent utiliser leurs connaissances antérieures pour stimuler leur imagination et surprendre les autres élèves. De plus, vu que les définitions sont créées à partir de néologismes inventés par les élèves eux-mêmes, nous affirmons que la participation et l'écoute active dans la salle de classe augmentent, étant donné que chaque groupe voudrait savoir quelle définition ses pairs ont écrit pour leurs néologismes. Enfin, nous voulons remarquer que cette activité est une tâche très complète, puisqu'elle combine la somme des compétences et des habiletés langagières. Par ailleurs, nous suggérons que les néologismes</i></p>	

*que les élèves travaillent dans la création d'un dictionnaire en cours avec les néologismes qu'ils ont créés; le professeur et les élèves peuvent les utiliser en cours s'ils le jugent approprié.*

<u>Activité numéro 3.4</u>	
<b>Titre:</b> I. «Où est ton personnage?»	<b>Durée:</b> 15 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Travail individuel (les élèves sont assis dans les groupes de trois établis dans l'activité 3.1 «Ami ou ennemi», mais cette activité est réalisée individuellement)	<b>Ressources:</b> -
<b>Description de l'activité:</b>  L'objectif de cette activité est d'imaginer un autre personnage pour qu'il apparaisse sur leur réseau social réalisé dans l'activité 3.1 «Ami ou ennemi». Pour ce faire, l'enseignant informe les élèves qu'ils disposent de 15 minutes pour inventer un personnage inédit afin qu'ils puissent l'inclure dans leur réseau social, en suivant les directrices ci-dessous: - Les élèves doivent rédiger un petit texte —30-35 mots— en expliquant la possible relation entre son personnage inventé et notre protagoniste. - Les élèves doivent s'inspirer des textes inédits qu'ils ont rédigés dans l'activité 1.5 «Une naissance extraordinaire», afin de construire la personnalité de son personnage.  <i>L'intention didactique de cette activité vise à faciliter aux élèves le fait de relier plusieurs tâches effectuées lors des sessions précédentes, étant donné que la construction d'un projet est basée sur la réalisation de tâches consécutives pour créer un résultat final.</i>	

<u>Activité numéro 3.5</u>	
<b>Titre:</b> II. «Où est ton personnage?»	<b>Durée:</b> 10 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Travail individuel.	<b>Ressources:</b> -
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>Le but de cette activité est de matérialiser leurs hypothèses sur leurs personnages inventés dans une image qu'ils peuvent ajouter à leur réseau social développé dans l'activité 3.1 «Ami ou ennemi». À cet égard, le professeur informe les élèves qu'ils disposent de 3 minutes pour faire un petit croquis de l'apparence physique de leur personnage inventé. Le professeur incarne le rôle de facilitateur en guidant les élèves dans leurs créations; les élèves peuvent s'inspirer des images des personnages utilisés dans l'activité 3.1 «Ami ou ennemi» pour réaliser un dessin du visage et/ou allure de leur personnage inventé.</p> <p><i>L'intention didactique de cette activité est que les élèves subissent une première prise de contact avec l'apparence physique de leurs personnages inventés: nous ne prétendons pas que les élèves esquissent un bon dessin, mais qui sont capables de matérialiser la subjectivité des idées préconçues que les élèves peuvent avoir sur la relation entre l'aspect physique et la nature psychologique d'un individu —la beauté en relation avec la bonté, la force physique en relation avec la masculinité, etc.—. De ce fait, cette activité véhicule la compétence socioculturelle, étant donné que les idées préconçues ont son origine dans la société ou les élèves habitent et dans laquelle ils établissent des relations sociales.</i></p>	

## 5.5 Quatrième séance

Dans cette quatrième session, les élèves découvriront le voyage que fait notre protagoniste Jack pour retrouver sa bien-aimée. Au fur et à mesure que le parcours de Jack se déroule, les élèves vont rencontrer des personnages sinistres, dangereux, différents. Mais différents de qui? Jack est aussi un monstre? Nous laisserons les élèves tirer leurs propres conclusions.

<u>Activité numéro 4.1</u>	
<b>Titre:</b> I.«La panique mécanique»	<b>Durée:</b> 12 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En couples.	<b>Ressources:</b> Vidéoprojecteur/écran tactile. Fragment de la vidéo lyrique de la chanson «La Panique Mécanique» [jusqu'au minute 02:40]
<b>Description de l'activité:</b> L'objectif de cette activité est de découvrir ce qui est arrivé à Jack depuis qu'il a décidé d'aller à l'école. Pour ce faire, le professeur projette un extrait de la chanson «La Panique Mécanique» [jusqu'au minute 02:40]. Les élèves effectueront donc trois visionnages de la vidéo, dans laquelle apparaît la lettre de la chanson; dans un premier visionnage, les élèves devront comprendre le sens général du texte. Dans le second visionnage, les élèves devront prendre note des expressions utilisées par Mathias Malzieu pour exprimer les sentiments de Jack. Dans la troisième vision, les élèves doivent réfléchir à la raison pour laquelle ils pensent que Jack a décidé de voyager. Le professeur incarne le rôle de médiateur en posant des questions à haute voix avec le but de guider les élèves: pensez-vous que le voyage de Jack est pour le plaisir? Quelles sont les raisons de son départ ?  <i>Le résultat didactique de cette activité est bien simple: nous voulons récapituler toutes les informations que nous avons vues dans les sessions précédentes, ainsi que plonger l'élève sur le parcours de Jack, en travaillant la compréhension orale ainsi que la compréhension écrite. Par ailleurs, nous considérons que les onomatopées et les allitérations présentes dans la chanson peuvent aider les élèves à comprendre ce qui s'est passé et comment Jack voyage.</i>	



<u>Activité numéro 4.2</u>	
<b>Titre:</b> «Jack et le <i>Doppelgänger</i> »	<b>Durée:</b> 20 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En couples.	<b>Ressources:</b> Fragments du texte proposé, VOIR ANNEXE 9. Chronomètre.
<b>Description de l'activité:</b>	
<p>L'objectif de cette activité pour les élèves est de fournir des hypothèses à propos des fragments proposés de «La Mécanique du Cœur» via un remue-méninges. Tout d'abord, les élèves se rencontrent dans le train avec notre protagoniste Jack. Compte tenu de cela, le professeur distribue à chaque couple un fragment dans lequel il présente un personnage mystérieux rencontré par le protagoniste: Jack. À partir de ce moment, les élèves disposent de 10 minutes pour lire le fragment et faire des hypothèses en motivant un remue-méninges sur l'identité de Jack. Pour cela, les élèves doivent suivre les lignes directrices suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le remue-méninges doit être fait sur une feuille de papier horizontale et avec un stylo bleu.</li> <li>- Le nom du personnage inconnu, Jack, doit figurer au centre de la feuille de papier.</li> </ul> <p>L'enseignant incarne le rôle de facilitateur en guidant les élèves dans leur processus de création des remue-méninges, en posant des questions au cas où les élèves se bloqueraient: À quoi ressemble Jack physiquement? Comment sa voix peut-elle être? Qu'est-ce que Jack fait dans le train? Quelle est la profession de Jack? Quelle est la relation entre le protagoniste et Jack? Le professeur demande aux élèves de rédiger des questions en faisant des cercles autour du nom Jack. Une fois que les élèves ont terminé leurs hypothèses, le professeur leur donne la deuxième partie du fragment, dans lequel ils découvrent que Jack n'est autre que le célèbre Jack l'Éventreur. Dès lors, les élèves doivent reprendre leur remue-méninges pendant 5 minutes, cette fois avec un stylo noir, en ajoutant les informations qui leur manquaient sans modifier celles qu'ils avaient écrites avec un stylo bleu. Finalement, ils doivent comparer les informations en bleu et en noir et évaluer la justesse de leurs premières hypothèses.</p> <p><i>Le résultat pédagogique de cette activité est lié à la compétence culturelle et interculturelle; les élèves relieront leurs connaissances générales partagées sur Jack l'Éventreur —culture cultivée ou culture avec majuscules— pour élaborer le remue-méninges et formuler des hypothèses. Nous signalons que le choix du fragment est très important, étant donné que le</i></p>	

*professeur soutient l'activité autour l'élément de surprise: les élèves ne s'attendent pas à ce que le personnage de Jack soit le célèbre Jack l'Éventreur, et son intérêt à démontrer la validité de ses hypothèses encourage la participation et la créativité. l'enseignant, à la fin de cette activité, projette le reste de la vidéo de l'activité 4.1, I.«La panique mécanique», pour que les élèves répondent aux questions: pourquoi n'avons-nous pas vu la vidéo complète? En effet, les élèves découvriront que la fin de la chanson est interprétée par Jack l'Éventreur.*

<u>Activité numéro 4.3</u>	
<b>Titre:</b> II.«La panique mécanique»	<b>Durée:</b> 12 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> En couples.	<b>Ressources:</b> 12 grilles à remplir, VOIR ANNEXE 10.
<p><b>Description de l'activité:</b></p> <p>Le but de cette activité est de reformuler les caractéristiques de Jack l'Éventreur relevées dans l'activité précédente. À cet égard, le professeur distribue une grille à remplir pour chaque couple et demande aux élèves de situer les caractéristiques de Jack l'Éventreur dans la première rubrique en suivant les indications ci-dessous:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils doivent penser aux caractéristiques typiques d'un personnage maléfique, d'un monstre.</li> <li>- Ils doivent écrire ces caractéristiques regroupées en plusieurs thèmes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils doivent décider l'aspect physique d'un monstre à l'apparence humaine, par exemple: <i>dents longues et pointues, force surnaturelle, etc.</i></li> <li>2. Ils doivent décider les caractéristiques psychologiques ou de comportement d'un monstre à l'apparence humaine, par exemple: <i>manipulateur, mystérieux, radin, etc.</i></li> <li>3. Ils doivent comparer les caractéristiques monstrueuses de Jack l'Éventreur avec les caractéristiques du protagoniste du roman, Jack et décider si celui-ci a un côté monstrueux.</li> </ol> </li> </ul> <p><i>L'objectif didactique de cette activité est que les élèves travaillent la compétence en créativité et la compétence sociolinguistique: les élèves devront tirer parti de leurs connaissances partagées —culture anthropologique ou culture avec minuscules— pour remplir les rubriques proposées. En outre, nous concluons que cette activité sert aux élèves à découvrir le caractère différent de Jack, et comment parfois les gens qui sont différents sont traités comme des monstres au sein de la société. Nous travaillerons cet aspect plus en profondeur avec la dernière activité de cette session.</i></p>	

<u>Activité numéro 4.4</u>	
<b>Titre:</b> «Notre Jack est aussi un monstre?»	<b>Durée:</b> 6 minutes (jusqu'au début de la session).
<b>Gestion de la salle:</b> Travail individuel.	<b>Ressources:</b> Fragments du texte proposé, VOIR ANNEXE 11.
<p><b>Description de l'activité:</b></p> <p>L'objectif de cette activité est que les élèves rédigent un texte court —entre 250 et 300 mots— en prenant parti pour répondre à la question: notre Jack est aussi un monstre? Pour ce faire, l'enseignant leur distribuera individuellement un fragment sélectionné de «La Mécanique du Cœur» qu'ils devront lire attentivement, et qu'ils devront utiliser comme inspiration pour écrire leur texte. Le seul paramètre de cette activité est que les élèves doivent justifier leur réponse en utilisant le fragment que le professeur leur a remis. Les élèves commencent à lire en cours et ils doivent terminer cette activité à la maison. Les textes seront corrigés conformément aux considérations préalables visées dans l'introduction.</p> <p><i>Les objectifs pédagogiques de cette activité sont liés au traitement des compétences transversales, notamment aux situations de harcèlement dans le milieu scolaire. Nous ne voulons pas que les élèves suivent un schéma de composition de textes —en l'occurrence une dissertation—, mais qu'ils expérimentent une première prise de contact avec l'expression de l'opinion à travers des textes littéraires, en utilisant leurs connaissances préalables. Par ailleurs, nous considérons que le choix du fragment est fondamental, puisque les élèves découvriront un plaisir coupable quand Jack se vengera de Joe; ce plaisir que les élèves vont éprouver n'est autre que la projection de l'empathie à travers le plaisir de la lecture. En outre, le contenu du fragment aidera les élèves à comprendre pourquoi Jack a dû partir en voyage; nous sommes convaincus qu'il est important que l'apprenant ne connaisse pas tous les éléments de l'histoire, qu'il se pose des questions et qu'il veuille en savoir plus; ainsi, peut-être que l'un des élèves décidera de lire le livre lui-même pour savoir ce qui s'est passé. Enfin, cette activité est conçue pour la dernière session de la semaine, afin que les élèves aient un week-end pour rédiger leurs textes.</i></p>	

## Séance final

Cette dernière session consiste à réaliser un projet final qui vise à la création d'un personnage inventé par les élèves: après avoir travaillé le roman «La Mécanique du Cœur», en profondeur, ils disposent des outils et des ressources nécessaires pour l'élaboration de ce projet. Nous signalons que ce projet se déroulera tout au long des cinquante minutes de la session, afin que l'enseignant puisse observer sur place l'évolution des apprenants. En outre, nous estimons que la réalisation de cette activité finale doit également se faire de manière collaborative, afin d'exploiter de même la capacité de consensus et de travail d'équipe des élèves.

<u>Activité final</u>	
<b>Titre:</b> «Je vous présente... [nom du personnage inventé] et la Mécanique du Cœur»	<b>Durée:</b> 50 minutes.
<b>Gestion de la salle:</b> Petits groupes (trois élèves).	<b>Ressources:</b> Magazines à découper Images des personnages autour «La Mécanique du Cœur», VOIR ANNEXE 6. Cartons à remplir format A2, VOIR ANNEXE 12'.
<b>Description de l'activité:</b>  L'objectif de ce projet est que les apprenants finissent de créer un personnage qui entre en contact avec notre protagoniste Jack. À cet égard, les élèves disposent d'abord de leur <i>dossier d'activités</i> avec toutes les tâches que nous avons accomplies tout au long des séances, afin que celles-ci leur servent de guide pour la création de leur personnage inédit. Tout d'abord, le professeur explique brièvement que la création d'un personnage romancé repose sur trois axes: l'aspect physique du personnage, sa relation avec son milieu et son caractère psychologique; voilà pourquoi notre projet final est divisé en trois temps.  Dans un premier temps, les élèves doivent se concentrer sur l'aspect physique de leur personnage, en créant un <i>collage</i> avec les magazines que le professeur a distribué; pour leur	

mise en place ils doivent utiliser leurs connaissances préalables autour de la description physique, mais aussi ils peuvent utiliser l'activité «Où est ton personnage?» dans laquelle les élèves ont imaginé à quoi ressemblerait l'aspect physique de leur personnage. Ils doivent donc inclure deux figures dans son *collage* avec les éléments suivants: la taille, la corpulence, les cheveux, la couleur de la peau et les vêtements par rapport au corps. En ce qui concerne le visage, les élèves doivent inclure la forme du visage, des cheveux, des yeux, la bouche, le nez, les dents, les oreilles,... Ils doivent coller leurs compositions au milieu des cartons que le professeur leur a fournis. Il convient de noter qu'ils peuvent et doivent inclure autant d'éléments merveilleux qu'ils considèrent —par exemple, des dents vampiresques— tout en tenant compte l'aspect anthropomorphique que doit avoir le personnage. Les élèves disposent de 10 minutes pour réaliser leurs *collages*.

Dans un deuxième temps, les élèves doivent façonner l'interaction de leur personnage avec l'univers de Mathias Malzieu et quelle place il y occupe. Pour ce faire, ils peuvent tirer parti de l'activité «Ami ou ennemi», dans laquelle les élèves ont imaginé les relations entre Jack et les autres personnages. Les élèves doivent donc reproduire le même réseau social, mais dans ce cas, le personnage qui est au centre est son personnage inventé. Le professeur distribuera à nouveau les images des personnages du roman, et les élèves disposent de 15 minutes pour établir de nouvelles relations de parenté, d'amitié, de couple, etc., entre leur personnage inventé et le reste des personnages, en rédigeant un petit texte —30-35 mots— expliquant la possible relation entre ces personnages et leur personnage inventé.

Dans un troisième temps, les élèves doivent rédiger un dialogue entre leur personnage inventé et notre protagoniste Jack —200-250 mots—. Pour ce faire, ils doivent d'abord situer à quel moment les deux personnages vont interagir, en utilisant l'activité 2.3 «L'ordre des facteurs altère le produit» pour établir la chronologie de l'interaction —au début du roman, dans le train fantôme, etc.—. Ensuite, les élèves rédigeront la rencontre en écrivant une brève introduction, un dialogue avec des remarques et un bref dénouement; ils peuvent s'inspirer des fragments proposés tout au long des séances réalisées dans lesquelles apparaissent des dialogues. Le dialogue doit s'intituler *La prise de bec*; à partir de là, les élèves doivent imaginer ce qu'il s'est passé entre les deux personnages. Enfin, les apprenants vont représenter ce dialogue le dernier jour du cours, les rôles étant répartis comme suit: un élève sera le narrateur, un autre élève sera Jack et le troisième élève sera son personnage inventé. Ils doivent tenir

compte de tout ce que nous avons vu sur Jack et sur Mathias Malzieu pour la mise en scène: comment ils parlent, comment ils se déplacent, etc. De la même manière, les élèves doivent imaginer comment leur personnage inventé parlerait à partir des descriptions qu'ils en ont faites.

## 6. Conclusions

L'objectif principal de ce mémoire était la revendication des textes littéraires comme des documents authentiques pertinents dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ainsi que le fait de surmonter les défis potentiels que présente leur traitement en cours de FLE. Nous estimons avoir démontré la validité des textes littéraires au sein de la didactique, tout comme nous avons surmonté les discussions sur la qualification des textes littéraires comme documents authentiques. En outre, nous avons fait preuve des possibilités et de l'obligation que nous avons, en tant que professeurs, d'inciter et de développer chez les élèves la lecture pour le plaisir esthétique à travers la littérature.

Premièrement, nous avons prouvé que le développement de toutes les compétences communicatives est possible si nous avons recours à la littérature: les textes littéraires véhiculent la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, et donc, nous croyons que le besoin d'élaborer des propositions d'activités efficaces dans l'enseignement de FLE revient à la responsabilité de l'enseignant.

Deuxièmement, nous avons souligné l'importance des compétences extralinguistiques, notamment la *compétence culturelle* et la *compétence interculturelle*. Parmi tous les types de documents écrits authentiques que nous pouvons traiter en cours de FLE, nous avons prouvé que les textes littéraires sont les plus efficaces pour découvrir la culture à laquelle appartient la LE, étant donné que la littérature reflète fidèlement l'idiosyncrase de la société dans laquelle elle est conçue.

Enfin, nous avons mis l'accent sur l'aspect le plus relevant et le plus précieux de la littérature: sa spécificité. La littéralité, qui fait de la littérature ce qu'elle est, nous sert d'outil de développement de la compétence pragmatique; en effet, la multiplicité des significations permet à l'élève de démontrer sa véritable maîtrise de la LE.

Tout ce travail récapitulatif et d'analyse théorique se concrétise dans nos propositions didactiques, dans lesquelles se traduit vraiment notre contribution au domaine de l'enseignement de FLE à travers des textes littéraires. Tout d'abord, cette matérialisation de notre projet didactique a représenté un défi à plusieurs reprises, notamment les lacunes méthodologiques quant au traitement de la littérature en cours, la maîtrise de décisions didactiques pour établir les séquences des activités dans une perspective actionnelle, la sélection des matériaux parmi les productions artistiques de Mathias Malzieu et la concrétisation de tâches efficaces qui puissent nourrir le plaisir de la lecture.

Nous avons surmonté la difficulté de trouver des méthodologies qui prônent l'utilisation de textes littéraires en classe grâce à des articles de vulgarisation conçus ces dernières années; cela démontre que les approches les plus récentes misent effectivement sur le retour au traitement de la littérature comme un texte avec une pleine entité communicative et pertinence didactique. Quant au traitement de la dimension esthétique des textes littéraires, nous avons établi notre propre démarche; tout au long de notre proposition didactique nous avons misé sur le recours à des textes littéraires dont la fonction esthétique du langage ouvre la voie au plaisir de la lecture.

À cet égard, nous avons esquissé des activités qui visent à travailler la compétence créative et l'imagination des élèves: nous défendons que le plaisir du texte peut être didactisée, de sorte que les élèves puissent de même profiter de la rédaction de textes littéraires, s'amuser en créant des néologismes ou s'égarer dans la description des univers merveilleux véhiculés par les documents que nous avons sélectionnés. Bien évidemment, pour l'élaboration de ce type d'activités est nécessaire l'implication de l'enseignant afin d'assurer un apprentissage efficace; nous avons mis à l'épreuve les élèves et nous-mêmes en imaginant des tâches complexes, créatives et multidimensionnelles qui répondent à l'exploitation maximale du texte littéraire dans son interprétation et l'ouverture au monde qu'il permet.

Ensuite, la sélection de documents est devenue un travail laborieux et ardu, étant donné l'extension des productions artistiques de Mathias Malzieu, véritable artisan de la parole; toutefois, nous avons énormément apprécié la recherche sur les chansons, les films et bien sûr les romans de cet auteur contemporain qui vise à rendre le genre merveilleux actuel. En fait, nous avons tellement apprécié l'univers merveilleux esquissé par Malzieu que nous avons dû utiliser toutes les ressources à travers lesquelles l'écrivain nous a légué le monde de Jack et ses



aventures. Bref, nous espérons avoir transmis aux élèves au moins une partie de notre passion pour l'auteur et pour son roman «La Mécanique du Cœur».

Enfin, après avoir conçu avec effort ce projet didactique, nous ne pouvons pas nier que nous sommes impatients de mettre en œuvre toutes les activités dans le contexte d'une salle de classe réelle. D'abord, nous considérons que dans l'exécution des propositions didactiques en cours de FLE c'est où nous allons vérifier si les activités atteignent leurs objectifs, en plus de corriger les éventuelles défaillances que peut présenter notre proposition. En outre, nous sommes impatients de voir comment les élèves réagissent aux extraits proposés, quelles activités sont les plus amusantes pour eux, et quelles activités les ont surpris le plus. Par ailleurs, nous espérons que les élèves pourront atteindre tous les objectifs que nous nous sommes fixés dans la réalisation du projet, l'objectif ultime étant qu'ils apprennent à maîtriser le français et à apprécier la littérature. Bref, nous voulons conclure notre mémoire revendiquant la relation intrinsèque entre le plaisir de la littérature et le développement de l'apprentissage d'une langue. La littérature est une forme d'art, une expression de la beauté et de la complexité de l'être humain face à la simplicité du langage ordinaire qui doit être étudié et qui peut être didactisée —et vice versa—, à laquelle nous espérons avoir rendu justice par le biais de notre mémoire.

## 7. Références bibliographique

### La didactique des LLEE

Boidard C. (2000). La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'année 2000. *La philologie française à la croisée de l'an 2000*, 2, 295-303.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier.

Cuq, J.-P & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Éd. Print.

Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde/ ASDIFLE*; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]. Éd. CLE International.

Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 119-137.

### Les textes littéraires en FLE

Borgé, N. (2019). Médiations translangagières du texte littéraire en classe de langue. *Revista de filología francesa y románica*, 4(4), 97-108.  
<https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367384>

Cruz, M. J.(2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 37-4.

Dakhia, M. (2020). *Les documents authentiques en classe de FLE: Vers une visée linguistico-culturelle*. Éd. auteur.

Delnooz, I. (2020, 29 avril). L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle [Article]. *Maisons d'Édition des*

*Langues* <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunite-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle>

De Mello, R. A. (2019). Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. *Langue (s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, 4, 161-172. <https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367384>

Durand, M. C., & Gabet, D. (1990). *Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?* [Première conférence Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura]. 319-321. Universidad de Sevilla.

Godard, A. et al. (2015) *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Éd. Didier.

Le goff, F. (2010 mars). Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature : Quelles articulations didactiques? [discours maître de cérémonie]. XIIème rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève.

Vultur, I. (2011). La communication littéraire selon Paul Ricœur. *Poétique*, 166, 241-249. <https://doi.org/10.3917/poeti.166.0241>

### L'univers de Mathias Malzieu

Le Transfo. (2012, 25 avril). Interview vidéo Mathias Malzieu: La Mécanique du Coeur. [Vidéo]. Youtube. <https://youtu.be/5JFch-GhTOY>

Nemer, N. (2012). La chanson dans l'œuvre écrite de Mathias Malzieu: métamorphose de la fiction ou fiction de la métamorphose? *Revue Critique De Fixxion Française Contemporaine*, 0(5), 70-84. <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx05.07>

Malzieu, M. (2007). *La mécanique du coeur*. Éd. Flammarion.

Malzieu, M. (2007). Jack et la Mécanique du Cœur. Dans *La mécanique du cœur*. [CD]. Barclay Studios.

Malzieu, M. (2007). La panique Mécanique. Dans *La mécanique du cœur*. [CD]. Barclay Studios.

Officieldyonisos (2013, 2 décembre). Jack Et La Mécanique Du Cœur [Vidéo]. Youtube.  
<https://youtu.be/3atXidqpuZs>

PurpuRa Espectral (2018, 18 juillet). La Panique Mécanique paroles [Vidéo]. Youtube.  
[https://youtu.be/s0\\_27TIg8w](https://youtu.be/s0_27TIg8w)

### Le conte merveilleux

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Beaumont, M. C. (2003) *Les fonctions du merveilleux dans l'imaginaire littéraire médiéval des XII et XIII siècles: l'expression du désir*. [Mémoire du Master inédite]. McMaster University.

González Miguel, M<sup>a</sup>. A. (2000). *E.T.A. Hoffmann y E.A. Poe. Estudio comparado de su narrativa breve*. Universidad de Valladolid.

Richard P. et al. (1971) Essai de description des contes merveilleux. *Ethnologie française* 1(3-4), 95-120. : <http://www.jstor.org/stable/40988170>

Rondeau, C. (2009). *Le règne du merveilleux: une exploration théorique et photographique de l'univers des contes*. [Mémoire du Master, Université du Québec à Montréal]. Dépôt Institutionnel Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2604>

Todorov, T. (2015). *Introduction à la littérature fantastique* (réédition). Éd. Points.

Torremocha, C. & César, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*.  
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.  
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>

### Normative

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

## 8. Annexes

### 1. Activité 1.2, «Les péripéties de Jack»

#### . Fragments proposés pour être commentés

Madeleine dit que je ressemble à un oiseau blanc avec des grands pieds. Ma mère répond que si elle ne me regarde pas, ce n'est sûrement pas pour avoir une description à la place.

- Je ne veux rien voir, ni savoir!

Quelque chose semble soudain préoccuper le docteur. Elle n'a de cesse de palper mon torse minuscule. Son sourire quitte son visage.

- Son cœur est très dur, je pense qu'il est gelé.

- Le mien aussi, figurez-vous, ce n'est pas la peine d'en rajouter.

- Mais son cœur est réellement gelé !

Elle me secoue de haut en bas, ça fait le même bruit que lorsqu'on fouille dans une trousse à outils.

Docteur Madeleine s'affaire devant son plan de travail. Ma mère attend, assise sur son lit. Elle tremble maintenant et, cette fois, le froid n'y est pour rien. On dirait une poupée de porcelaine échappée d'un magasin de jouets.

[...]

Docteur Madeleine se met à farfouiller sur l'étagère des horloges mécaniques. Elle en sort nombre de modèles différents. Des anguleuses à l'allure sévère, des rondelettes, des boisées, et des métalliques, prétentieuses jusqu'au bout des aiguilles. D'une oreille elle écoute mon cœur défectueux, de l'autre les tic-tac. Ses yeux se plissent, elle ne semble pas satisfaite. On dirait une de ces vieilles pénibles qui prennent un quart d'heure pour choisir une tomate au marché. Puis, tout à coup, son regard s'éclaire. « Celle-ci ! » s'écrie-t-elle en caressant du bout des doigts les engrenages d'une vieille horloge à coucou.

L'horloge doit mesurer environ quatre centimètres sur huit, elle est toute en bois sauf le mécanisme, le cadran et les aiguilles. La finition est assez rustique, « du solide », pense le docteur tout haut. Le coucou, grand comme une phalange de mon petit doigt, est rouge aux yeux noirs. Son bec toujours ouvert lui donne un air d'oiseau mort.

- Tu auras un bon cœur avec cette horloge ! Et ça ira très bien avec ta tête d'oiseau, dit Madeleine en s'adressant à moi.

Ça ne me plaît pas trop cette histoire d'oiseau. En même temps, elle essaie de me sauver la vie, je ne vais pas chipoter.

[...]

Le jour de mon dixième anniversaire, Docteur Madeleine accepte enfin de m'emmener en ville. Je le lui réclame depuis si longtemps... Elle ne peut pourtant s'empêcher, jusqu'au dernier moment, de reculer l'échéance, rangeant des objets, passant d'une pièce à une autre.

[...]

Je me sens tel Christophe Colomb découvrant l'Amérique ! Le labyrinthe tordu des rues m'attire comme un aimant. Les maisons penchent les unes vers les autres, rétrécissant le ciel. Je cours! On dirait qu'un simple souffle pourrait faire s'écrouler la ville comme un domino de briques. Je cours! Les arbres sont restés plantés en haut de la colline mais les gens poussent de partout, les femmes explosent par bouquets, chapeaux-coquelicots, robes coquelicots! Des balcons, elles s'étirent à travers les fenêtres jusqu'au marché qui colore la place St Salisbury.

[...]

Je croyais que je venais d'entendre le son le plus ravissant de toute ma vie, mais je n'étais pas au bout de mes surprises pimentées. Une fille minuscule avec des airs d'arbre en fleur s'avance devant l'instrument de musique et commence à chanter. Le son de sa voix rappelle le chant d'un rossignol, mais avec des mots. J'ai perdu mes lunettes, enfin j'ai pas voulu les mettre, elles me font une drôle de tête, une tête de flamme... à lunettes.

Ses bras ressemblent à des branches et ses cheveux noirs ondulés embrasent son visage comme l'ombre d'un incendie. Son nez magnifiquement bien dessiné est si minuscule que je me demande comment elle peut respirer avec - à mon avis, il est juste là pour décorer. Elle danse comme un oiseau en équilibre sur des talons aiguilles, féminins échafaudages. Ses yeux sont immenses, on peut prendre le temps de regarder à l'intérieur. On y lit une détermination farouche. Elle a un port de tête altier, telle une danseuse de flamenco miniature. Ses seins ressemblent à deux petites meringues si merveilleusement bien cuites qu'il serait inconvenant de ne pas les dévorer sur-le-champ.

Je me fous d'y voir flou pour embrasser et chanter, je préfère garder les yeux fermés.

[...]

Mon cœur accélère encore, j'ai du mal à reprendre mon souffle. J'ai l'impression que l'horloge enfle et qu'elle remonte dans ma gorge. Est-ce qu'elle vient de sortir d'un œuf ? Est-ce que cette fille se mange? Est-ce qu'elle est en chocolat? Qu'est-ce que c'est que ce bordel? J'essaie de

regarder dans ses yeux, mais son incroyable bouche a kidnappé les miens. Je ne pensais pas qu'on puisse passer autant de temps à observer une bouche.

Tout à coup, le coucou dans mon cœur se met à sonner, très fort, bien plus fort que lorsque je fais mes crises. Je sens mes engrenages tourner à toute vitesse, comme si j'avais avalé un hélicoptère. Le carillon me brise les tympans, je me bouche les oreilles et, bien sûr, c'est encore pire. Les aiguilles vont me trancher la gorge. Docteur Madeleine essaie de me calmer avec des gestes lents, à la façon d'un oiseleur qui tente d'attraper un canari paniqué dans sa cage. J'ai atrocement chaud.

J'aurais voulu faire aigle royal, ou goéland majestueusement cool, mais au lieu de ça j'ai fait canari stressé empêtré dans ses soubresauts. J'espère que la petite chanteuse ne m'a pas vu. Mon tic-tac claque sec, mes yeux s'ouvrent, je suis nez à nez avec le bleu du ciel. Au bout du col de ma chemise, la poigne de fer du docteur décolle légèrement mes talons du sol. Elle<sup>1</sup> me saisit par le bras.

- On rentre, immédiatement! Tu as fait peur à tout le monde! Tout le monde!

Elle<sup>2</sup> semble furieuse et inquiète à la fois. Je me sens honteux. En même temps je me remémore les images de cet arbuste de fille qui chante sans lunettes et regarde le soleil dans les yeux. Imperceptiblement, je me laisse tomber amoureux. Perceptiblement, aussi. À l'intérieur de mon horloge, c'est le jour le plus chaud du monde.

<sup>1</sup> et <sup>2</sup>: Ici, le pronom *elle* fait référence à la Docteur Madeleine, pas à la petite chanteuse.

#### b. Paroles de la chanson «Jack et la Mécanique du Cœur», Dionysos.

Jamais je n'ai autant ri  
Que pendant cette fabuleuse chevauchée  
Moi qui vis avec une horloge dans le cœur  
Je ne regarde plus jamais l'heure  
Moi qui plisse le poids des courants d'air  
Je pourrai soulever la terre entière  
Pour te retrouver  
Il était une fille tout en talons aiguilles et cœur de cactus  
Il était un homme horloge qui se déréglaît par amour  
Comme toujours  
Il était une fille tout en talons aiguilles et cœur de cactus  
Il était un homme horloge qui se déréglaît par amour



Comme toujours  
C'est comme dans une chasse aux trésors  
Quand la lumière des pièces d'or  
Commencent à filtrer  
Par la serrure du coffre fort  
Oh je couve ce rêve depuis si longtemps  
Que je me demande si tu existes vraiment  
Miss Acacia  
Il était une fille tout en talons aiguilles et cœur de cactus  
Il était un homme horloge qui se déréglaît par amour  
Comme toujours  
Il était une fille tout en talons aiguilles et cœur de cactus  
Il était un homme horloge qui se déréglaît par amour  
Comme toujours  
Oh je ne connais rien de plus amusant que l'imprudence  
Quand à 14 ans on décide de traverser l'Europe  
Pour retrouver une fille  
C'est qu'on a le gène de l'imprudence assez développé  
Pas vrai?  
Jack et sa mécanique du cœur  
Résisteront-ils au bonheur?  
Jack et sa mécanique du cœur  
Résisteront-ils au bonheur  
De retrouver Miss Acacia?  
Il était une fille tout en talon aiguille  
Et cœur de cactus  
Il était une fille tout en talon aiguille  
Et cœur de cactus  
Il était une fille tout en talon aiguille  
Et cœur de cactus  
Il était une fille tout en talon aiguille  
Et cœur de cactus  
Et maintenant, bon film

## 2. Activité 1.3, «La miasion d'Edimbourg»

### Fragment source

Cela se passe dans une vieille maison posée en équilibre au sommet de la plus haute colline d'Edimbourg -Arthur's Seat-, un volcan serti de quartz bleu au sommet duquel reposerait la dépouille de ce bon vieux roi Arthur. Le toit de la maison, très pointu, est incroyablement élevé. La cheminée, en forme de couteau de boucher, pointe vers les étoiles. La lune y aiguisé ses croissants. Il n'y a personne ici, que des arbres. A l'intérieur, tout est fait de bois, comme si la maison avait été sculptée dans un énorme sapin. On croirait presque entrer dans une cabane: poutres apparentes rugueuses à souhait, petites fenêtres récupérées au cimetière des trains, table basse bricolée à même une souche. D'innombrables coussins de laine remplis de feuilles mortes tricotent une atmosphère de nid. Nombre d'accouchements clandestins s'opèrent dans cette maison. Ci-vit l'étrange Docteur Madeleine, sage-femme dite folle par les habitants de la ville, plutôt jolie pour une vieille dame. L'étincelle dans son regard est intacte, mais elle a comme un faux contact dans le sourire.

### Fragment modifié

Cela se passe dans une vieille miasom posée en équilibre au sommet de la plus haute colline d'Edimbourg -Arthur's Seat-, un volcan serti de quartz bleu au sommet ludeq reposerait la dépouille de ce bon vieux roi Arthur. Le tiot de la maison, très pointu, est incroyablement élevé. La cheminée, en forme de couteau de boucher, pointe revs les étoiles. La lune y aiguisé ses croissants. Il n'y a personne ici, que des arbreres. A l'intérieur, tout est fait de bois, comme si la maison avait été esculpturée dans un énorme sapin. On cruairait presque entrer dans une cabane: poutres apparentes rugueuses à souhait, petites nêtréfes récupérées au cimetière des treins, table basse bricolée à même une souche. D'innombrables coussins de laine remplis de feuilles mortes tricotent une atmosphère de nid. Nombre d'accouchements clantesdins s'opèrent dans cette maison. Ci-vit l'étrange Docteur Madeleine, sage-femme dite folle par les tabihants de la ville, plutôt jolie pour une vieille dame. L'étincelle dans son derage est intacte, mais elle a comme un faux tactcon dans le sourire.

\*Pseudo-mots: miamson, ludeq, tiot, arbreres, esculpturée, cruairait, nêtréfes, treins, clantesdins, tabihants, derage, tactcon.

### 3. Activité 1.5, «Une naissance extraordinaire»

#### a. Temp, espace et objets/situations

Contexte dans lequel se déroule l'histoire: emplacement spatial.	Contexte dans lequel se déroule l'histoire: époque.	Situation ou objet magique qui se déclenche en même temps que la naissance de leur protagoniste.
Un château	Moyen Âge	Un téléphone portable
Une grotte	Le Paléolithique	Un éclair
L'Inde	La Révolution Française	Une tempête
Un festival	Le soir	Un meurtre
La lune	2002	Une éruption volcanique
Une île déserte	Les années 80	Un mensonge
Un palais	1812	Un enlèvement extraterrestre
Un gratte-ciel	La Révolution russe	Une amulette
Le mont Olympe	La nuit	Un baiser
Uluru, Australie	Les années 90	Un tsunami
Un bateau	1492	Une trahison
Les pyramides d'Égypte	2000 avant J.-C.	Un météore
Une animalerie	En printemps	Une dent
Un iceberg	1939	Un couteau
Un atelier de tanneurs	1600	Un adultère
L'Espagne	Les années 70	Un feu
La jungle de l'Amazone	1936	Un collier
Le désert de Gobi	Mars 2020	Une lettre
Le <i>Far West</i>	La nuit du 31 décembre	Une mort
Gotham City	La nuit de la Saint-Jean	Un gisant
Une tente	1906	Une crotte de nez
Une maison	Le solstice d'hiver	Un tremblement de terre
Une montagne	Le matin	Une couronne
Au bord d'une rivière	12:59	Une bouteille de poison
Une plage.	La révolution industrielle.	Une fleur

b. Exemple de cartons

*UN GRATTE-CIEL*

*LES ANNÉES 70*

*UN TSUNAMI*

#### 4. Activité 2.1, «L'histoire de Jack»

##### Fragment source

Le jour de la naissance de Jack, en 1874 à Edimbourg, est si froid que son cœur reste gelé. La sage-femme qui l'a mis au monde, mi-sorcière mi-chamane, remplace l'organe défectueux par une horloge qu'il ne faut pas oublier de remonter tous les matins. Le garçon doit aussi éviter toute émotion : pas de colère, pas d'amour. Mais il va rencontrer une chanteuse de rue au regard de braise...

## 5. Activité 2.2, «Les trois règles»

### Fragment source

Le lendemain, je me suis réveillé en sursaut par des coups de marteau. Debout sur une chaise, Madeleine plante un clou au-dessus de mon lit. Elle semble très déterminée avec son morceau d'ardoise entre les dents. C'est horriblement désagréable, comme si le clou s'enfonçait directement dans mon crâne. Puis elle accroche l'ardoise, sur laquelle il est sinistrement inscrit: *Premièrement, ne touche pas à tes aiguilles. Deuxièmement, maîtrise ta colère. Troisièmement, ne te laisse jamais, au grand jamais, tomber amoureux. Car alors pour toujours à l'horloge de ton cœur la grande aiguille des heures transpercera ta peau, tes os imploseront, et la mécanique du cœur sera brisée de nouveau.* Cette ardoise me terrorise. Je n'ai même plus besoin de la lire, je la connais par cœur. Elle souffle un vent de menace entre mes engrenages. Mais l'horloge a beau être fragile, la petite chanteuse s'y est confortablement installée. Elle a déposé ses valises d'enclumes dans tous les coins, pourtant je ne me suis jamais senti aussi léger que depuis que je l'ai rencontrée.

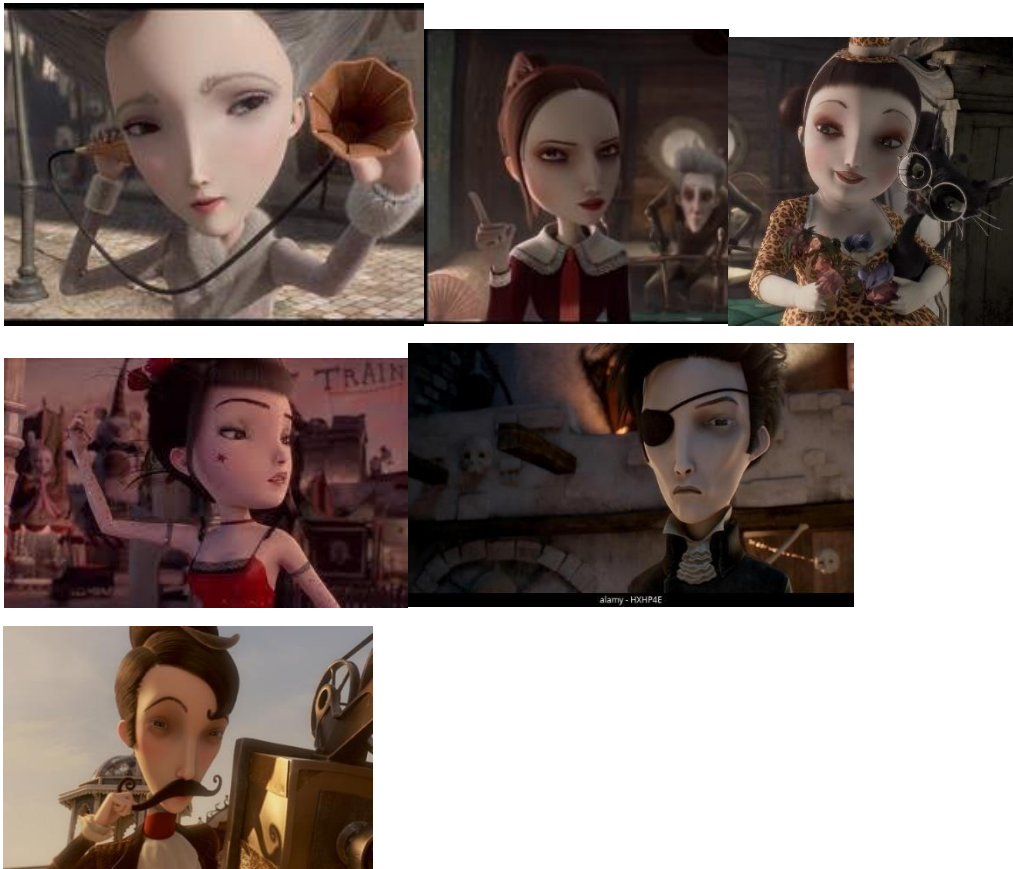
<i>LES TROIS RÈGLES DE JACK</i>	<i>LES TROIS RÈGLES DE ...</i>
<i>1.</i>	<i>1.</i>
<i>2.</i>	<i>2.</i>
<i>3.</i>	<i>3.</i>

## 6. Activité 2.4, «Jack face à la réalité»

### Fragment source

En revanche, comme souvent les gens qui souffrent d'une maladie, j'ai droit à quelques agréables contreparties. J'aime ces précieux moments où Madeleine, tel un fantôme en chemise de nuit, se glisse dans ma chambre pour calmer mes insomnies à coups de berceuses hantées, une tasse de chocolat chaud à la main. Il arrive qu'elle psalmodie jusqu'à l'aube en caressant mes engrenages du bout des doigts. C'est extrêmement doux. «Love is dangerous for your tiny heart », répète-t-elle de façon hypnotique. On dirait qu'elle récite les formules d'un vieux grimoire pour que je trouve le sommeil. J'aime entendre résonner sa voix sous un ciel crevé d'étoiles, même si la façon dont elle susurre «love is dangerous for your tiny heart» me paraît un peu étrange.

## 7. Activité 3.1, «Ami ou ennemi»



## 8. Activité 3.2, «Une nouvelle torsion sur la langue»

### Madeline

[...] l'étrange Docteur Madeline, sage-femme dite folle par les habitants de la ville, plutôt jolie pour une vieille dame. L'étincelle dans son regard est intacte, mais elle a comme un faux contact dans le sourire. Docteur Madeline met au monde les enfants des prostituées, des femmes délaissées, trop jeunes ou trop infidèles pour donner la vie dans le circuit classique. En plus des accouchements, Docteur Madeline adore réparer les gens. Elle est la grande spécialiste de la prothèse mécanique, œil de verre, jambe de bois... On trouve de tout dans son atelier.

### Joe

Un type étrange surgit alors du rang. Il est plus âgé que les autres, et le sommet de son crâne dépasserait presque du préau. A sa vue, les autres élèves baissent immédiatement les yeux. Son regard de jais me glace. Il est maigre comme un arbre mort, élégant comme un épouvantail habillé par un grand couturier, et sa coiffure paraît confectionnée à base d'ailes de corbeau.

### Anna

Anna est une grande rose fanée au regard arc-en-ciel dont la pupille gauche, un quartz installé par Madeline pour remplacer son œil crevé par un mauvais payeur, change de couleur selon la météo. Elle parle très vite, comme si le silence lui faisait peur.

### Luna

Luna, blonde chatoyante, version préhistorique de Dalida, avec ses gestes lents et son sourire brisé, funambule sur talons aiguillissimes. Sa jambe droite a partiellement gelé le jour le plus froid du monde. Madeline y a remplacée par une prothèse en acajou avec un porte-jarretelles dessiné en pyrogravure. Elle me fait penser à la petite chanteuse, même accent de rossignol, même spontanéité.

## 9. Activité 4.2, «Jack et le Doppelgänger»

### Première partie du texte

Je me sens seul dans mon wagon. Les larmes de Madeleine ont installé un tourniquet sous mon crâne. Il faut que je vomisse ou que parle à quelqu'un. J'aperçois un grand type appuyé contre la fenêtre, en train d'écrire quelque chose. De loin, sa silhouette évoque celle d'Arthur, mais plus je m'approche plus cette impression disparaît. Hormis les ombres qu'il projette, il n'y a personne autour de lui. Ivre de solitude, je me lance néanmoins :

- Qu'est-ce que vous écrivez, monsieur ?

L'homme sursaute et cache son visage sous son bras gauche.

- Je vous ai fait peur ?

- Tu m'as surpris, c'est différent.

Il continue à écrire, s'appliquant comme s'il peignait un tableau. Sous mon crâne, le tourniquet accélère son rythme.

- Qu'est-ce que tu veux, petit ?

- Je veux aller séduire une femme en Andalousie, mais je n'y connais rien en amour. Les femmes que j'ai connues n'ont jamais rien voulu m'apprendre sur le sujet et je me sens seul dans ce train... Vous pourriez peut-être m'aider.

- Tu tombes bien mal, mon garçon ! Je ne suis pas très doué pour l'amour... pas avec les vivantes, en tout cas. Non, avec les vivantes, ça n'a jamais vraiment marché.

### Deuxième partie du texte

Je commence à frissonner. Je lis par-dessus son épaule, ce qui semble l'agacer.

- Cette encre rouge...

- C'est du sang! Va-t'en maintenant, petit, va-t'en!

Il recopie la même phrase, méthodiquement, sur plusieurs morceaux de papier: «Votre humble serviteur, Jack l'Éventreur».

Nous avons le même prénom, vous croyez que c'est bon signe ?

Il hausse les épaules, vexé que je ne sois pas plus impressionné que ça. Le sifflet de la locomotive s'égosille au loin, le brouillard traverse les fenêtres. Je grelotte maintenant.

- Va-t'en, petit!



Il frappe violemment le sol de son talon gauche, comme s'il voulait effrayer un chat. Je ne suis pas un chat, mais ça me fait un certain effet. Le bruit de sa botte rivalise avec celui du train. L'homme se retourne vers moi, les traits de son sont acérés comme des lames.

- Va-t'en maintenant !

10. Activité 4.3, II.«La panique mécanique»

<i>JACK L'ÉVENTREUR</i>	<i>JACK</i>

## 11. Activité 4.4, «Notre Jack est aussi un monstre?»

### Fragment proposé

Les humiliations de Joe se poursuivent jour après jour. Je suis devenu le jouet sur lequel il passe ses nerfs; sa mélancolie, aussi. J'ai beau arroser régulièrement les fleurs de mon souvenir de petite chanteuse, elles commencent à manquer de soleil.

Madeleine se donne beaucoup de mal pour me reconforter, mais ne veut toujours pas entendre parler d'histoires de cœur. Arthur n'a presque plus de souvenirs dans son sac et chante de moins en moins souvent.

[...]

Nous sommes le 27 juin, dans la cour de l'école, et le ciel est bleu, si bleu que l'on se croirait partout sauf à Edimbourg. Cette nouvelle nuit blanche a aiguisé mes nerfs.

Je me dirige droit vers Joe, plus que déterminé. Avant même que je lui adresse la parole, il saisit le col de ma chemise et me soulève. Mon cœur grince, ma colère déborde, le coucou siffle. Joe harangue la foule d'élèves qui nous entoure.

Enlève ta chemise et montre-nous un peu ce que tu as dans le ventre. On veut voir ton truc qui fait tic, tac.

- Ouais !!! répond la foule.

Avec son bras, il arrache ma chemise et plante ses ongles dans mon cadran.

- Comment ça s'ouvre ?

- Il faut une clé.

- Donne-moi cette clé !

- Je ne l'ai pas, elle est chez moi, lâche-moi maintenant !

Il crochète la serrure de l'ongle de son petit doigt et s'acharne dessus. Le cadran finit par céder.

- Tu vois qu'il n'y a pas besoin de clé ! Qui veut venir toucher à l'intérieur ?

Les uns après les autres, des élèves qui ne m'ont jamais adressé la parole se succèdent pour tirer sur les aiguilles ou actionner mes engrenages sans me regarder. Ils me font mal! Le coucou hoquette et ne s'arrête plus. Ils applaudissent, ils rient. Toute la cour reprend en chœur: «Coucou-coucou-coucou-coucou!»

A cet instant précis, quelque chose bascule dans mon cerveau. Les rêves anesthésiés depuis des années, la rage contenue, les humiliations, tout ça se pointe au portillon. Le barrage est en train de céder. Je ne peux plus rien retenir.

- Où est Miss Acacia?

- Je n'ai pas très bien entendu ce que tu dis, fait Joe en me tordant le bras.

- Où est-elle ? Dis-moi où elle est. Qu'elle soit ici ou en Andalousie, je la retrouverai, tu m'entends!

Joe me plaque au sol et m'immobilise ventre contre terre. Mon coucou s'égosille, j'ai une sensation de feu dans l'œsophage, quelque chose se transforme en moi. De violents spasmes secouent mon corps toutes les trois secondes. Joe se retourne triomphalement.

- Alors, comme ça tu pars pour l'Andalousie, toi? dit Joe en serrant les dents.

- Oui, je pars! Je pars aujourd'hui.

Mes yeux sont exorbités, ma voix est exorbitée, mes mouvements sont exorbités. Je deviens un sécateur vivant capable de découper n'importe quoi et n'importe qui. Imitant un chien qui renifle une merde, Joe approche son nez de mon horloge. Toute la cour se met à rire. C'en est trop! Je l'attrape par la nuque et précipite son visage contre mes aiguilles. Son crâne vient sonner violemment contre le bois de mon cœur. Les applaudissements stoppent net. Je lui assène un deuxième coup, plus violent, puis un troisième. Soudain, le temps semble s'arrêter. J'aimerais posséder la photographie de cet instant précis. Les premiers hurlements de l'assistance percent le silence, en même temps que les premières giclées de sang éclaboussent les vêtements bien repassés des fayots du premier rang. Lorsque l'aiguille des heures transperce la pupille de son œil droit, son orbite se change en fontaine ensanglantée. Tout l'effroi de Joe se concentre dans son œil gauche qui contemple la gerbe de son propre sang. Je desserre mon étreinte, Joe crie comme un caniche à qui on écraserait une patte. Le sang coule entre ses doigts. Je ne ressens pas la moindre compassion. Un silence s'installe, de plus en plus long.

Mon horloge me brûle, c'est à peine si je peux la toucher. Joe ne bouge plus. Peut-être est-il mort. J'aimerais qu'il arrête de s'essuyer les pieds sur mes rêves, mais pas au point de souhaiter sa mort. Je commence à prendre peur. Des colliers de gouttes de sang vibrent dans le ciel. Autour, les élèves sont statufiés. J'ai peut-être tué Joe. Jamais je n'aurais cru avoir peur que Joe meure.

Je prends la fuite, traversant la cour avec l'impression que le monde entier est à mes trousses. J'escalade le pilier gauche du préau pour accéder au toit de l'école. La conscience de mon acte me glace les sangs. Mon cœur produit les mêmes sons que lorsque j'ai reçu la foudre rose de la

petite chanteuse. Sur le toit, j'aperçois le sommet de la colline qui éventre la brume. *O Madeleine, tu vas être furieuse...*

## 12. Activité final

Exemple du carton à remplir format A2

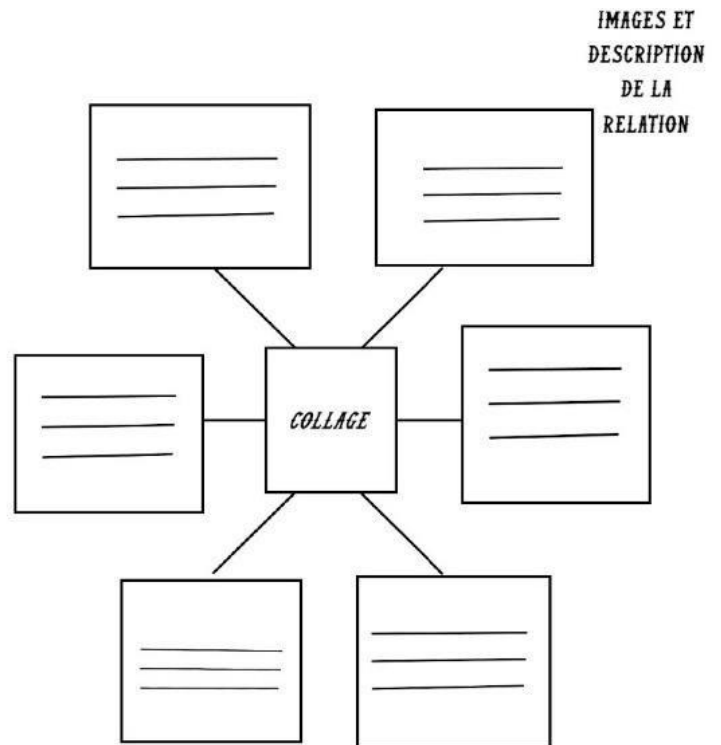
**JE VOUS  
PRÉSENTE... {NOM  
DU PERSONNAGE  
INVENTÉ} ET LA  
MÉCANIQUE DU  
CŒUR**

PRÉNOM ET NOM DES ÉLÈVES:

---

---

---



### 13. Rubriques d'évaluation

Travail en classe de FLE	Positive (2)	Neutre (1)	Negative (0)
Participation et intérêt général	L'élève participe de manière spontanée, s'intéresse au contenu des activités, et il y a une attitude positive envers la langue.	L'élève participe quand il est demandé et travaille le contenu des activités. Il se sert de la langue quand c'est nécessaire pour travailler avec des textes littéraires.	L'élève a du mal à participer même quand il est demandé et il ne montre d'intérêt ni pour le contenu des activités ni pour les fragments littéraires proposés.
Relation avec les copains au niveau académique et attitude envers la LE	L'élève collabore avec ses copains et participe en ce qui concerne le traitement d'erreur entre pairs.	L'élève fait preuve d'une attitude passive vis-à-vis du développement des activités et de ses pairs.	L'élève ne collabore pas avec ses pairs etc Il n'a pas une attitude positive envers la langue.

Compétences	Positive (2)	Neutre (1)	Negative (0)
Compétence linguistique	L'élève montre de grandes connaissances concernant la description, l'expression des hypothèses, les pronoms relatifs et l'expression des sentiments (Entre 0 et 2 fautes de frappe).	L'élève montre des connaissances par rapport à la description et il s'exprime avec certaines erreurs phonétiques, orthographiques et/ou grammaticales graves (Entre 3 et 5 fautes de frappe).	L'élève ne montre pas les connaissances minimales des savoirs de base, en commettant des erreurs phonétiques, orthographiques et/ou grammaticales graves (Plus de 5 fautes de frappe).
Compétence socio-linguistique	L'élève gère les connaissances extralinguistiques, compétence culturelle et interculturelle de la LE, en étant capable de relier cette culture aux textes littéraires présentés.	L'élève montre certaines connaissances extralinguistiques de la LE, en étant capable à plusieurs reprises de relier cette culture aux textes littéraires.	L'élève n'est pas capable de démontrer des connaissances extralinguistiques quant aux compétences culturelles et interculturelles de la LE.
Compétence pragmatique	L'élève démontre sa capacité à exprimer des hypothèses par rapport aux fragments littéraires, ainsi que ses idées et à se faire comprendre dans toutes les activités proposées (Il commet 2 erreurs au maximum).	L'élève démontre souvent sa capacité à exprimer l'hypothèse, ainsi que ses idées et à se faire comprendre dans toutes les activités proposées (Il commet 3 erreurs au maximum).	L'élève ne montre ni sa capacité à exprimer l'hypothèse par rapport aux fragments littéraires proposés ni se faire comprendre dans toutes les activités concernant les savoirs précédents (Il commet 4 erreurs ou plus).

D'autres habiletés	Positive (2)	Neutre (1)	Negative (0)
Créativité	L'élève est capable d'exploiter au maximum son imagination pour créer des compositions originales basées sur la description.	L'élève est capable d'exploiter son imagination pour créer des compositions originales, mais dans un moindre degré.	L'élève a des difficultés pour avoir recours à son imagination pour créer des compositions originales.
Ressources	L'élève fait preuve d'une grande maturité pour travailler de manière autonome et sélectionner les ressources d'information adéquates.	L'élève fait preuve d'une maturité pour travailler de manière autonome, mais il ne sélectionne pas les ressources d'information adéquates.	L'élève ne fait pas preuve de maturité pour travailler de manière autonome et il ne sélectionne pas les ressources d'information adéquates.
Lecture	L'élève témoigne de beaucoup d'intérêt pour les fragments et démontre une grande capacité de compréhension en lecture; il est capable de maîtriser la multiplicité des significations que suppose le texte littéraire.	L'élève témoigne d'un certain intérêt pour les fragments proposés et démontre une capacité standard de compréhension en lecture; il est capable d'assimiler la multiplicité des significations que suppose le texte littéraire.	L'élève ne témoigne pas d'intérêt pour les fragments proposés. Il montre une faible capacité de compréhension en lecture, et il n'est pas capable de comprendre la multiplicité des significations que suppose le texte littéraire.