



**HAL**  
open science

# Enseigner la littérature en FLE : analyse du rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel auprès d'apprenants adultes au CUEF

Mayuko Nakano

## ► To cite this version:

Mayuko Nakano. Enseigner la littérature en FLE : analyse du rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel auprès d'apprenants adultes au CUEF. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302117

**HAL Id: dumas-02302117**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302117>**

Submitted on 1 Oct 2019

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

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



# **Enseigner la littérature en FLE**

Analyse du rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel auprès d'apprenants adultes au CUEF

**NAKANO Mayuko**

Sous la direction de Mme FRIER Catherine

UFR LLASIC

Département Science du langage et Français langue étrangère (FLE)  
Section Didactique des langues

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) - RECHERCHE





# **Enseigner la littérature en FLE**

Analyse du rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel auprès d'apprenants adultes au CUEF

**NAKANO Mayuko**

Sous la direction de Mme FRIER Catherine

UFR LLASIC  
Département Science du langage et Français langue étrangère (FLE)  
Section Didactique des langues

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) - RECHERCHE



## **Remerciements**

Je souhaite remercier Mme Catherine Frier pour m'avoir guidée dans la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements aussi à Mme A. E. et Mme A. L. pour leur disponibilité lors de l'observation du cours.

Enfin, un grand merci à L. pour son soutien constant durant l'élaboration de ce mémoire.

### DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ..... NAKANO .....

PRENOM : ..... Mayuko .....

DATE : ..... 19/08/2019 .....

# Sommaire

Remerciements .....	3
Introduction .....	7
Partie 1 - Cadrage théorique .....	10
<b>1. LA LITTÉRATURE ET LE FLE .....</b>	<b>11</b>
1.1 OU SE SITUE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ? .....	11
1.2 QUELLE REPRÉSENTATION DE LA FRANCE POUR LES APPRENANTS ADULTES QUI S'INSCRIVENT AUX COURS DE CIVILISATION ? .....	13
1.3 LA MOTIVATION ET LA LITTÉRATURE POUR LES APPRENANTS DU FLE .....	14
<b>2. LE PLAISIR ET LA DIFFICULTÉ DANS LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES .....</b>	<b>16</b>
2.1 RECEPTION .....	16
2.2 L'ACTE DE LIRE .....	17
2.3 LA DIFFICULTÉ DE LIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE .....	18
<b>3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT PASSEUR DE LECTURES ET MÉDIATEUR CULTUREL .....</b>	<b>21</b>
3.1 LA NOTION D'ACCULTURATION .....	21
3.2 CE QU'ÉVOQUE LE MOT « MÉDIATION » .....	22
3.3 VERS L'AUTONOMIE DU SUJET LECTEUR .....	23
Partie 2 - Contexte et Méthodologie de la recherche .....	26
<b>1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>27</b>
1.1 PRÉSENTATION DU CUEF .....	27
1.2 INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR L'INSCRIPTION AU COURS DE LITTÉRATURE EN OPTION .....	28
1.3 PROFIL DES APPRENANTS DES DEUX GROUPES .....	29
1.4 ENSEIGNANTES .....	30
<b>2. DEMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE RECUEIL DES DONNÉES .....</b>	<b>30</b>
2.1 LES OBSERVATIONS DE COURS .....	31
2.2 LES ENTRETIENS AVEC LES DEUX ENSEIGNANTES .....	32
2.3 LES QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX APPRENANTS .....	34
2.4 QUESTIONS POSÉES À LA FIN DU SEMESTRE PAR CHAQUE ENSEIGNANTE AUX APPRENANTS SUR L'ŒUVRE PRÉFÉRÉE PARMI LES TEXTES PRÉSENTÉS .....	35
<b>3. DEMARCHE DE L'ANALYSE .....</b>	<b>35</b>
Partie 3 - Résultats et Analyses .....	37
<b>1. RESULTATS .....</b>	<b>38</b>
1.1 LES OBJECTIFS DE COURS MAGISTRAL DE LITTÉRATURE AU CUEF .....	38
1.2 LE CORPUS DES TEXTES PRÉSENTÉS ET AUTRES SUPPORTS UTILISÉS .....	39
1.3 SYNTHÈSE DES QUESTIONNAIRES : LES MOTIVATIONS DES APPRENANTS .....	41
<b>2. ANALYSES .....</b>	<b>44</b>
2.1 AVANT LE COURS : COMMENT L'ENSEIGNANT CHOISIT-IL LES TEXTES À PRÉSENTER POUR SON COURS ? .....	45
2.2 PENDANT LE COURS : COMMENT PRÉSENTER CES TEXTES ET SELON QUELLES DÉMARCHES DE MÉDIATION ? .....	59
2.3 APRÈS L'APPRENTISSAGE : QUELLES PERSPECTIVES VERS PLUS D'AUTONOMIE POUR L'APPRENANT ? .....	83
Conclusion .....	89
Bibliographie .....	92
Sitographie .....	94
Sigles et abréviations utilisés .....	95



Table des illustrations.....	96
Table des annexes.....	97
Table des matières .....	118

## Introduction

Le sujet de ce mémoire de recherche porte sur l'enseignement de la littérature pour les apprenants adultes de français langue étrangère (FLE). À partir d'observation de cours magistraux de littérature au Centre Universitaire d'Études Française (CUEF) à l'université Grenoble Alpes (UGA), je me suis attardée sur le rôle de l'enseignant en tant que passeur de lectures et médiateur culturel dans le cours magistral de littérature.

Ce sujet me concerne de près : en tant qu'apprenante du français, je vis toujours dans l'insécurité scripturale et l'angoisse de ne pouvoir écrire correctement. Alors, pour l'élève difficile que j'étais et qui fuyait les cours de français, la littérature s'est trouvée la seule source de motivation qui m'a soutenue dans l'apprentissage du français. Je lisais d'abord des œuvres françaises dans leurs traductions japonaises avant de m'attaquer aux versions originales. Quand je me plongeais dans les récits, les problèmes linguistiques n'occupaient plus la question centrale ; bien que cela puisse paraître contradictoire, la littérature était alors aussi un moyen de combattre mes faiblesses linguistiques. Le poids des erreurs syntaxiques semble secondaire quand on est immergé dans les récits narrés des différents auteurs ou quand on les pense dans la perspective du vécu de chaque écrivain. C'est aussi cela le pouvoir de la littérature.

Pour autant l'effacement de la difficulté est en partie illusoire, car le défi de lire en langue étrangère repose autant sur le bagage linguistique (vocabulaire et grammatical) que sur les connaissances référentielles (contextes culturel et historique, idéologique de l'auteur et du temps) ou la maîtrise des outils d'analyse littéraire (études stylistique, sémiotique, etc.) : précisément ce sont ces facteurs mêmes qui sont sources de découragement à la lecture des œuvres littéraires quand ils sont défailants. Mon objectif de recherche est donc d'explorer les moyens de médiation accessibles à l'enseignant-passeur pour que les apprenants d'une langue étrangère puissent s'épanouir à la lecture des œuvres littéraires.

### Mon parcours personnel

À l'âge de 16 ans, j'ai commencé à lire les œuvres de Victor Hugo, Stendhal et d'autres œuvres françaises en traductions japonaises en parallèle avec les œuvres anglo-saxonnes en dehors du contexte scolaire. Je les choisissais en lisant les résumés des livres dans les librairies en rentrant du lycée. C'était vers la fin des années 80, il n'y avait donc

pas internet à l'époque et peu de ressources accessibles pour trouver des informations autour du livre. Profondément touchée par ces œuvres, j'ai décidé d'étudier la littérature française dans une université à Tokyo où j'ai commencé à apprendre le français. Autrement dit, la littérature était la motivation première qui m'a poussée vers l'apprentissage de la langue.

Quand je suis arrivée en France en 2000, je me suis inscrite au cours de langue et de civilisation à la Sorbonne (Paris IV) avec le niveau B1 à l'époque. Même si je ne comprenais au mieux que la moitié de ce qui se disait lors des cours magistraux, je me suis plongée avec plaisir dans cette atmosphère de tradition littéraire des universités françaises.

Ma motivation dans l'apprentissage du français a évolué au cours des années : d'abord intégrative et motivée par un goût littéraire et personnel comme je viens de l'évoquer, ensuite instrumentale, pour un motif professionnel. La plupart de mes emplois impliquant une forme ou une autre de médiation linguistique, je jouais souvent un rôle d'intermédiaire entre deux parties japonaise et française. Le rôle de médiateur dans l'enseignement de langue étrangère me concerne plus récemment ; je donne actuellement des cours de japonais à des étudiants français.

#### Constats et questions de départ

En me basant sur mes expériences d'apprenante à long terme, je vais tenter de proposer quelques constats sur le cours magistral de littérature pour les apprenants adultes étrangers dans le contexte universitaire du CUEF. Premièrement, parler pour communiquer n'est pas le seul objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les extraits littéraires peuvent bien être utilisés comme autant de prétextes pour améliorer le savoir linguistique dans le contexte d'un cours de langue, mais dans le cours magistral de littérature, c'est la littérature elle-même qui devient objet d'apprentissage. Et c'est travers le prisme des œuvres à l'étude que les apprenants de FLE sont invités à porter un autre regard sur la culture de la langue cible. De plus, ce qui importe dans le cours de littérature est avant tout la réception : l'apprenant, débarrassé de la contrainte d'avoir à s'exprimer en public et d'interagir, peut alors être rassuré et s'immerger en toute tranquillité dans le bain linguistique et littéraire.

Mes questions au départ sont les suivantes : comment la lecture des œuvres littéraires participe-t-elle aux parcours des apprenants adultes dans l'apprentissage du FLE ? Quels sont les outils de l'enseignant dans le cours de littérature française en vue de

stimuler le plaisir et l'intérêt des apprenants adultes du FLE ? Quels sont les critères de choix des œuvres littéraires dans le cours de civilisation ? À la différence des cours de langue habituels, dans le cours de civilisation, comment l'enseignant présente-t-il les œuvres ? Comment se forme le lien entre les textes littéraires et le lecteur grâce à l'enseignant-passeur-médiateur ? Enfin, comment ces cours influencent-ils les choix des livres de chaque apprenant dans son parcours ?

### Hypothèse de recherche

Il est notoirement difficile d'évaluer comment et dans quelle mesure se transmet un élément de savoir à la réception des apprenants-lecteurs. Comme Eco écrit sur la coopération textuelle entre l'auteur et le lecteur, « la compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur » (1979 : 64). Et quand il s'agit en plus de lire en langue étrangère, l'importance des compétences du destinataire est d'autant plus cruciale. L'enseignant qui est à la fois professeur de langue et de littérature, comme c'est le cas au CUEF à l'UGA se trouve pris dans une relation entre l'objet d'apprentissage et les apprenants. Cependant l'enseignant est d'abord et avant tout aussi un lecteur. Son choix du texte relève à la fois d'un souci pédagogique et d'autres plus personnels. De plus, il est aussi ce passeur qui fait le lien entre l'auteur et le lecteur-apprenant. Le plaisir de lire vient de la compréhension du texte pour les apprenants de FLE comme pour tout un chacun. Afin de stimuler ce plaisir, la notion de guidage dans la classe de littérature entre alors en jeu ; plus précisément, l'enseignant peut proposer les outils d'analyse littéraire appropriés à la condition d'apprenant du FLE.

### Le plan du mémoire

Dans la partie 1, j'aborderai le cadrage théorique qui me conduit vers la problématique. Dans la partie 2, je préciserai ma méthodologie de recherche. Dans la Partie 3, je présenterai les bilans des données recueillies ainsi que les analyses sur ces résultats obtenus.

**Partie 1**  
-  
**Cadrage théorique**

Je vais aborder ici quelques notions clé afin de clarifier l'orientation de ma recherche autour de trois pôles : apprenants, objet d'apprentissage, enseignant. Je commencerai par situer la littérature en rapport avec l'apprentissage de FLE, avant d'essayer ensuite de mieux cerner la question de la réception et l'acte de lecture afin d'identifier quels facteurs affectent positivement et négativement le plaisir de lire les textes littéraires. Enfin, je me concentrerai sur la place de l'enseignant en tant que passeur culturel et médiateur, en plus de sa fonction de vecteur de connaissances.

## **1. La littérature et le FLE**

### **1.1 Où se situe la littérature dans l'enseignement du FLE ?**

Dans notre recherche, l'objet d'apprentissage est la littérature, même s'il est parfois ardu de distinguer clairement de celle qui relève de la langue. Traditionnellement dans un cours magistral de littérature, celle-ci n'est pas un prétexte pour enrichir le vocabulaire ou l'expression en français, et peut-être même parfois le contraire : le développement de la langue est l'outil premier dans la perspective notamment de lire des textes toujours plus littéraires.

Ces derniers temps, bien que l'aspect fonctionnel de la langue soit de plus en plus mis en avant, et surtout depuis les développements de l'approche communicative, le CECRL mentionne aussi la dimension esthétique ou poétique de la langue en précisant que « les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (2001 : 47). Selon la définition que donne *le Trésor de la langue française*, citée par Jouve à l'entrée « littérature », il s'agirait de « l'usage esthétique du langage écrit » (2010 : 34). Selon le Larousse, l'esthétique est une « théorie philosophique qui se fixe pour objet de déterminer ce qui provoque chez l'homme le sentiment que quelque chose est beau ».<sup>1</sup>

Porcher explique que dans la tradition de l'enseignement du FLE, la littérature française « constituait à la fois la base (on apprenait à lire dans les grands textes) et l'horizon optimal (on apprenait le français pour savoir lire, en fin de compte, la littérature française) de l'enseignement » (1986 : 45). Il faut avoir dépassé le niveau « survie (A2) »

---

<sup>1</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/esthetique/31174>, consulté le 25 mai, 2019.

concentré sur le savoir nécessaire de la vie quotidienne, pour voir entrer la notion de littérature pour la première fois dans le tableau des niveaux communs de compétences du CECRL, et cela à partir du niveau « avancé ou indépendant (B2) » : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (2001 : 27). Mais est-ce que les apprenants adultes qui ont déjà un solide bagage en tant que lecteur des livres dans leur langue maternelle ou leur première langue étrangère, n'auront pas immédiatement soif de découvrir plus que des expressions tout simplement utiles pour communiquer ? Pourtant, dans la liste des activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit) du CECRL, une activité de « lire pour le plaisir » est bien incluse (2001 : 57). Concernant le Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF), l'enseignement des savoirs culturels commence justement à partir du niveau « seuil (B1) », même si « la liste de ces savoirs est variable d'un centre à l'autre et peut comprendre des domaines culturels comme la littérature (...), etc. » (Cuq et Gruca, 2017 : 216).

Ainsi « apprendre la langue pour lire » et « lire pour le plaisir » évoluent ensemble chez les apprenants. Dans la classe de langue, l'utilisation de supports authentiques est souvent en butte avec les supports fabriqués. Parmi les sujets authentiques proposés, les thèmes du tourisme ou de l'écologie sont souvent traités dans une classe de langue pour les niveaux intermédiaire et avancé parce qu'ils sont « politiquement corrects » comme on dit, plus éloignés des tabous des questions religieuses, politiques et sociétales moins consensuelles et dont l'expression comme dans les registres de l'humour et l'ironie sont d'autant plus féroces. Loin de ces approches plus ou moins « policées » et soucieuses de ne pas heurter les sensibilités, se trouve la littérature ; et certains vont parfois même jusqu'à affirmer qu'elle n'est légitime que lorsqu'elle aborde justement ces sujets brûlants. À la différence des supports fabriqués, les œuvres littéraires constituent donc une partie importante des supports authentiques. Elles sont écrites par des individus qui n'agissent pas sous les mêmes contraintes et reflètent à loisir leurs points de vue sur les mœurs, leur philosophie, leur idéologie. Mais leur présence pose d'autres questions. Godard s'interroge justement sur « l'authenticité » de la littérature si le découpage d'un texte, sa sélection dans un manuel, les activités auxquelles il donne lieu préservent l'authenticité de l'expérience de lecture proposée (2015 : 39). Plus optimistes, les textes littéraires comportent les éléments culturels entre universalité et singularité selon Cuq et Gruca :

En jouant sur le concept hégélien, on peut dire que la littérature est composée d'universaux singuliers et de singularités universelles et, sans être un « lecteur modèle », l'apprenant de

langue étrangère percevra, probablement de manière inconsciente, d'abord des similitudes avec sa littérature en langue source, puis les singularités de la culture cible, et construira ainsi sa nouvelle vision du monde (2017 : 391).

Dans le champ didactique, l'utilisation d'un texte littéraire pourrait être à la fois la source de motivation par sa richesse esthétique et même temps la source de découragement pour les apprenants par sa difficulté linguistique s'il n'est pas bien choisi en fonction du niveau. En ce sens-là, en parallèle avec le cours de langue habituel, le cours magistral de littérature en option où l'objectif est d'apprendre la littérature prend une place singulière pour les apprenants adultes, car l'aspect fonctionnel n'y est pas traité en priorité et l'aspect esthétique est mis en avant.

## **1.2 Quelle représentation de la France pour les apprenants adultes qui s'inscrivent aux cours de civilisation ?**

Jouve ajoute que le terme « littérature » évoque les idées de « production intellectuelle » et de « patrimoine culturel » (2010 : 34). Il est probablement inutile de mentionner que pour la plupart d'étudiants étrangers qui apprennent le français et qui s'inscrivent aux cours de civilisation dans le cadre universitaire, la France est un « pays de culture » et la littérature constitue une partie importante de la culture française. Porcher précise que « cette représentation de la France reste forte et gouverne une partie non négligeable des apprentissages de français langue étrangère » (1986 : 47). Selon lui, « c'est, notamment une motivation essentielle de bon nombre d'apprenants, pour qui l'acquisition est alors celles d'une langue de culture plutôt que celle d'une langue de communication » (*ibid.*).

Vu que nos apprenants ont déjà un bon niveau de français et sont souvent des étudiants d'un programme d'échange et/ou ceux qui souhaitent intégrer une université française plus tard, il est très probable qu'ils portent déjà « le bagage de la francophilie » avant même d'arriver en France, souvent grâce aux départements universitaires de français de leurs pays d'origine (Godard, 2015 : 109). À ce propos, Godard explique que dans les certains pays comme en Russie, en Italie ou au Japon, où l'enseignement littéraire est important, « la littérature française continue ainsi d'être largement étudiée, en lien, le plus souvent avec l'enseignement de la langue – mais aussi en traduction » (2015 : 110). Afin de compléter son propos, je constate qu'au Japon, de nombreuses œuvres littéraires sont traduites en japonais et éditées en version poche ; celles-ci grâce auxquelles j'ai pu être



initiée à la littérature française en même temps que la littérature anglophone et allemande lorsque j'étais lycéenne. Sans entrer dans les détails de mon rapport à la littérature, voici une liste des principaux auteurs de littérature française que j'ai lus en traduction japonaise dans les années 90 : Hugo, Stendhal, Dumas, Dumas fils, Prévost, Mérimée, Gide, Saint-Exupéry, Balzac, Zola, Maupassant, Duras. La rencontre avec ces auteurs a largement contribué au développement de mon goût pour la littérature française et à la motivation à apprendre la langue. En plus, dans le contexte hétéroglotte où la langue cible n'est pas un moyen de communication immédiat, les traductions d'œuvres littéraires contribuent néanmoins à l'apprentissage de la langue tout en enrichissant le savoir culturel du pays de la langue d'origine.

### **1.3 La motivation et la littérature pour les apprenants du FLE**

Si l'exotisme de la culture française est un facteur important comme point de départ, il ne peut prétendre à alimenter une motivation suffisante pour l'apprentissage du FLE et de la littérature pour les apprenants adultes dans un cadre universitaire. Et la démarche inverse, l'intérêt même poussé pour une langue étrangère trouve aussi rapidement sa limite. La volonté d'apprendre d'un individu est difficile à mesurer ne serait-ce que parce qu'elle varie à terme et peut changer au cours de la vie personnelle et professionnelle. En revanche, la motivation à court terme pourrait être observable dans une classe : est-ce que l'apprenant est assidu en cours ? Est-ce qu'il prend des notes ? Est-ce qu'il participe activement ? Est-ce qu'il fait son travail à la maison ? etc. Nous pourrions imaginer aussi que l'accumulation des motivations à court terme pourrait alimenter une motivation à long terme.

Les apprenants inscrits au cours de civilisation sont non-captifs car c'est leur choix d'apprendre la langue et la littérature en option dans le cadre universitaire. Pourtant, nous ne pourrions pas nier le fait que certain nombre d'apprenants considèrent la langue comme outil de communication avant tout, et considérant que l'intérêt d'apprendre la littérature en langue cible reste un objectif flou car les modalités d'évaluation et les critères de réussite de cet apprentissage ne sont pas aussi claires et immédiats qu'avoir réussi à ouvrir un compte bancaire dans le pays de la langue cible. Vogel explique que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « le principe de motivation se situe au cœur d'une triple interaction entre le sujet qui apprend, l'objet à apprendre et la situation d'apprentissage » (1995 : 169).

Puisque nous nous concentrons ici sur la motivation en relation à l'objet d'apprentissage, nous devons considérer tout d'abord le facteur qui détermine « la relation que l'apprenant construit au cours de son apprentissage par rapport à la langue, à la culture et au peuple du pays concerné » (1995 : 170). Cette idée rejoint à la motivation intégrative définie par Gardner et Lambert (1972), à l'opposé de la motivation instrumentale. Pour les étudiants dans le contexte homoglotte qui ont choisi de vivre en France, il serait mieux de penser que ces deux types de motivation évoluent ensemble et sont combinés étroitement, comme par exemple, le désir d'apprendre la langue pour entrer dans une université en même temps que de comprendre la culture française afin d'y s'intégrer, etc.

La motivation intellectuelle est un autre facteur lié à l'objet à apprendre, précisément, à la nature des contenus d'apprentissage. Selon Vogel, « un contenu précis qui a un caractère de nouveauté peut interpeller chez l'apprenant "le motif de savoir" et déclencher un comportement proche de la curiosité » (1995 : 173). Dans le contexte de la lecture scolaire, Rouxel propose la nécessité d'un défi pour motiver les élèves. Selon elle, « en littérature, il est assez facile de tirer parti du choc et des paradoxes » (1997 : 20). Elle défend que la motivation repose sur le couple nouveauté/reconnaissance : « Apprendre à aborder les textes littéraires comme des objets étrangers et uniques, déjouer le piège de la transparence et de l'évidence, ces deux démarches sont alors nécessaires à la construction du sens » (*ibid.*).

Defays de son côté mentionne le plan de l'épanouissement personnel de l'apprenant auquel la littérature est susceptible de contribuer à son lecteur :

Le texte littéraire suscite, ou plutôt requiert, une implication non seulement intellectuelle, mais aussi affective. Le discours littéraire se caractérise principalement par l'interaction qu'il provoque entre l'auteur et le lecteur, notamment par l'intermédiaire des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Le lecteur participe à part entière à la signification du texte grâce auquel s'établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, le savoir et le ressenti (2014 : 12).

Pour lui, sans la littérature, l'apprentissage d'une langue étrangère risque de rester superficiel car il serait « sans enracinement dans le vécu et le ressenti de l'apprenant qui pratique la langue comme on mettrait en œuvre une simple technique » (2014 : 18). Si la motivation instrumentale (entrer dans une université française, mener une carrière internationale, etc.) est un moteur dans l'apprentissage du FLE pour beaucoup d'étudiants

à court terme, la motivation culturelle qui amène à l'épanouissement personnel est la clé comme moteur dans l'apprentissage de littérature à long terme.

## **2. Le plaisir et la difficulté dans la lecture des textes littéraires**

### **2.1 Réception**

L'objet de l'apprentissage étant les textes littéraires dans notre recherche, nous allons d'abord nous interroger sur la question de la réception des œuvres littéraires. Si le plaisir de lire vient de la compréhension du texte, qu'est-ce qui se passe quand on lit des textes littéraires ? « Comprendre », c'est « associer des représentations mentales aux mots » ou « saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée » selon le *Trésor de la langue française* cité par Jouve. Selon lui, la compréhension est un sens « dénoté », fondée sur un consensus chez les locuteurs d'une langue donnée (2010 : 130). La connaissance linguistique est la première chose qui entre en jeu pour les lecteurs qui lisent en langue étrangère pour comprendre.

Ensuite, il faut noter la question de référence qui s'ajoute au sens linguistique d'un texte surtout quand il s'agit d'un texte littéraire par rapport aux textes informatifs que les apprenants du FLE rencontrent. Selon Dufays, les référents sont « les multiples connaissances et systèmes de stéréotypes de la mémoire collective » (1994 : 60). Selon lui, « un référent est toujours un “ interprétant ” du monde, un objet déjà textualisé » (1994 : 66). Les connaissances référentielles créent l'horizon d'attente des lecteurs. Il explique que l'horizon d'attente des lecteurs des textes littéraires peut être défini comme :

L'ensemble des compétences qui sont maîtrisées par un public de lecteurs donné, c'est-à-dire comme la doxa de ce public, le savoir collectif stabilisé qui génère l'attente non seulement de formes esthétiques connus, mais aussi de contenus linguistiques, référentiels et axiologiques (1994 : 119).

Pour les apprenants qui s'éloignent culturellement de l'Occident, ce qui est le cas pour la moitié des apprenants des cours que j'ai observés qui sont arrivés en France il y a moins d'un an, certains textes littéraires pourraient complètement dépasser leur horizon d'attente. Dufays propose de distinguer entre « référents socio-culturels » et « référents littéraires » (1994 : 66) :

Les contextes socio-culturel et littéraire composent chacun des stéréotypies et des systèmes de références concrètes. Dans la mémoire socioculturelle, les systèmes de références constituent généralement des objets concrets (événements, lieux, situations, personnes) dont il peut être

question dans un discours, tandis que les stéréotypies sont les clichés d'expression, de thème ou d'idée qui servent à communiquer. Dans la mémoire littéraire, les systèmes de références sont les textes particuliers que le lecteur connaît (c'est-à-dire les « intertextes » au sens strict), et les stéréotypies, les conventions propres aux différents types, genres et sous-genres discursifs (1994 : 67).

Toujours sur la lecture comme compréhension, Giasson présente la lecture comme un ensemble de processus nécessitant une série d'habilités. En quelques mots, ces processus sont : 1) Microprocessus : par exemple, reconnaissance de mots, élaboration de phrase. 2) Processus d'intégration : utilisation du système de références (connecteurs, pronoms...), inférences (logiques et pragmatiques). 3) Macroprocessus : par exemple, recherche d'une idée principale, élaboration d'un résumé. 4) Processus d'élaboration : par exemple, anticipation, création d'images mentales, raisonnement. 5) Processus métacognitifs : par exemple, identification d'un problème de compréhension (1991 : 126).

Quand on lit en langue étrangère, ces processus sont affectés par la difficulté d'une littéralité déjà moins accessible et cela peut provoquer une fatigue, un découragement à lire. Les connaissances linguistique et référentielle déterminent la capacité de comprendre les textes littéraires quand ils sont lus en langues étrangères comme nous l'avons vu plus haut. Le premier degré de réception consiste donc à suivre le fil linéaire d'une histoire d'un tel personnage, ce que Eco appelle *fabula*, « le squelette de l'histoire » (1979 : 89). Quand on lit un texte en langue étrangère, le plaisir premier repose sur le fil de l'histoire que l'on s'efforce de suivre sans se perdre. Et je préciserais que cela vaut aussi pour les œuvres plus ouvertes, quand la structure est moins linéaire par exemple, on ne suit pas un récit de Proust comme une histoire de Dumas, car il s'agit toujours en définitive de recomposer un ensemble cohérent. Si les connaissances linguistique et référentielle le permettent alors la difficulté repose sur l'interprétation, mais dans ce cas les apprenants de FLE ne sont pas moins en difficulté que les natifs devant l'ampleur de la tâche.

## **2.2 L'acte de lire**

Eco montre que la part active du lecteur est indispensable, car selon lui « un texte est incomplet » (1979 : 61). Plus précisément, « un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire » (*ibid.*). Ici, la question d'interprétation des textes est mise en

avant et la participation active de la part du lecteur entre en jeu. Selon la compétence interprétative du lecteur dont Eco parle dans *Lector in fabula*, si les « promenades inférentielles » sont dirigées par le texte, « la marge de liberté et d'initiative qui reste au lecteur ne doit pas être minimisée : elle est finalement à la source de l'effet esthétique » (Rouxel, 1997 : 46).

Nous allons ensuite étudier un autre angle de vue qui nous amène vers les attitudes d'un lecteur. Bakhtine distingue trois types d'attitudes interprétatives :

La première, narcissique, consiste en la projection du lecteur dans l'œuvre qu'il lit ; celle-ci illustre ou exemplifie sa propre pensée. La seconde est l'empathie c'est-à-dire la fusion dans l'extase : dans un mouvement d'unification le sujet perd son identité propre ; sa conscience se dilue en celle d'autrui. La troisième enfin n'est autre que le dialogue qui implique à la fois la distance et la reconnaissance des positions respectives des instances de la communication (cité par Rouxel, 1997 : 46).

Bakhtine ne cache pas sa sympathie pour l'attitude qui implique un dialogue avec les instances du récit mais une compétence linguistique et une connaissance de la culture étrangère insuffisantes et même les processus de projection ou d'identification les plus élémentaires échoueront. Et cela parce que, l'attitude plus élaborée dont parle Bakhtine exige plus que des compétences linguistiques et un savoir culturel mais aussi une initiation à l'analyse littéraire qui implique de développer des outils de sémantique et de stylistique.

Une autre approche de la posture du lecteur fait écho à celle de Bakhtine : c'est celle de Picard qui, dans son ouvrage *La lecture comme jeu* (1989) propose que « tout lecteur est triple » ; le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité. Le *lu* s'abandonne à des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications jusqu'aux limites du fantasme et au principe du plaisir. Le *lectant* fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir (1989 : 214).

### **2.3 La difficulté de lire en langue étrangère**

Si on revient sur la coopération textuelle entre les textes et le lecteur, Eco précise que « un texte est un artifice syntaxico-sémantico-pragmatique dont l'interprétation prévue fait partie de son projet génératif » (1979 : 84). La coopération n'a pas lieu si cet artifice devient obstacle quand on lit dans une langue qu'on ne maîtrise pas assez. Malgré leur

niveau d'étude assez élevé dans leur pays d'origine, et leur niveau confirmé en français, les apprenants concernés par notre étude rencontrent des difficultés à la fois linguistiques et référentielles pour comprendre les textes de littérature française qui leur sont présentés. Defays explique qu'il est parfois difficile de distinguer l'enseignement de la littérature auprès d'un public FLM et FLE en matière de méthodologie quand identifier les principaux obstacles rencontrés par les apprenants est relativement aisé : « ce sont en tout premier lieu les lacunes en lexique et la difficulté à appréhender une syntaxe qui n'a pas grand-chose à voir avec celle du français quotidiennement rencontré » (2014 : 29).

Environ la moitié des apprenants de notre recherche viennent de pays où le système d'écriture est totalement différent de celui du français, il serait donc intéressant de développer ce propos. Pour les apprenants qui utilisent les caractères chinois, par exemple, il est difficile de retenir l'ensemble de sens dans un paragraphe quand ils lisent des textes complexes en français. Nombreux étudiants sont des chinois et j'utilise aussi ces caractères en partie au Japon, qui saisissent le sens des mots grâce à la visualisation (on les appelle idéogrammes et pictogrammes) : en un mot, le traitement cognitif diffère entre les deux langues écrites. Avec l'alphabet roman, les utilisateurs des caractères chinois doivent décoder le sens des mots avec les combinaisons de 26 caractères selon les seules propriétés phonétiques, privés de cette identification visuelle développée depuis l'enfance. Par ailleurs, en japonais, le système orthographique est encore plus particulier (on mélange trois groupes de caractères : deux types de syllabaire japonais à référence phonétique et environ 1800 caractères visuels chinois) ; pour les apprenants du japonais, la maîtrise des caractères chinois est la clé pour aller plus loin dans la compréhension écrite aussi bien dans la construction des phrases plus complexes en japonais.

En plus, la syntaxe diffère aussi. Par exemple, si on compare les deux phrases en français et en anglais « une voiture blanche s'y est arrêtée » et « a white car stopped there », la complexité de la grammaire française est déjà évidente par rapport à l'anglais. Mais en japonais, l'ordre des mots change encore plus : « blanc-voiture-une-y-arrêter-être » en y ajoutant des particules afin de connecter le sens. Ces facteurs deviennent une source de découragement évident pour ces apprenants plus que pour les apprenants hispanophones, par exemple, dont la langue est beaucoup plus proche.

Lors de la lecture, ce qui se passe est décrit ainsi par Riffaterre :

Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de ce qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé par comparaison avec tout ce qui précède (cité par Rouxel, 1997 : 43).

À la différence de lire en langue maternelle, les apprenants intermédiaires ou même avancés d'une langue étrangère vivent toujours dans la difficulté de décodage. Quand ils lisent les textes littéraires assez complexes en langue étrangère, ceux-ci peuvent leur paraître comme voilés, presque cryptés. J'ai vécu et je vis toujours cette insécurité scripturale en tant qu'apprenante, facteur de frustration de ne pas pouvoir lire à la même vitesse et selon le même rapport de compréhension que celui de ma langue maternelle. Mais il est vrai qu'au-delà de cette difficulté et de cette frustration il existe aussi une joie à entrouvrir la porte d'un autre univers culturel et littéraire, même si cette découverte est semée d'embûches.

En rapport à la difficulté qui repose sur l'écrit en langue étrangère, il serait intéressant de noter la signifiante que l'écrit donne au développement intellectuel de l'humanité. Selon l'article de Weinberg « L'écriture : un tremplin pour la pensée » (2000), pour Goody et Watt, qui ont vécu en captivité lors de la seconde guerre mondiale, respectivement en Italie et au Japon, la quasi-impossibilité de lire ou d'écrire était une souffrance. Ils ont réalisé « combien il était difficile de penser, de rassembler ses idées, ses références culturelles sans le support de l'écrit ». Selon eux, « l'écriture a permis un bond intellectuel dans l'histoire de l'humanité » (2000 : 22). Nos apprenants ne sont pas dans cette condition car ils sont déjà capables de lire en français (et en anglais). Mais la différence des systèmes orthographique et syntaxique est loin d'être négligeable quand il s'agit de lire des textes littéraires qui stimulent une réflexion au-delà du plan littéral. L'écrit, c'est un moyen de structurer l'expression de la pensée. Goody considère que « l'écriture permet de construire des connaissances systématiques et de comparer entre elles des sources issues de sources différentes. L'écrit permet de faire franchir les frontières du temps et de l'espace à une pensée » (*ibid.*). La littérature est la représentation du monde par écrit, liée à la langue, reflet de la culture du pays et aussi d'un individu. L'écrit, c'est la co-construction de pensées au-delà de l'existence brève et partielle des individus dans ce monde et la lecture des œuvres littéraires permet le croisement culturel entre les apprenants étrangers du temps moderne et la France d'autrefois vécue par les auteurs. C'est dans cet

espace d'interactions où se loge le plaisir spécifique de la lecture de littérature quand on réussit à s'affranchir des difficultés.

### **3. Le rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel**

#### **3.1 La notion d'acculturation**

Considérons que les apprenants sont des « lecteurs novices », comme les enfants francophones nécessitant une médiation et une acculturation à l'écrit littéraire afin de surmonter les obstacles linguistique et référentiel et d'aller vers la découverte du plaisir de lire. Concernant le rôle de l'enseignant en tant que « lecteur expert », médiateur, passeur, il nous faut faire référence à la notion « d'acculturation à l'écrit », définie par Frier comme « un processus par lequel l'individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe et l'adaptation d'un individu ou d'un groupe à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (2016 : 30). L'acculturation à l'écrit est donc « ce processus permettant à un individu d'entrer en contact avec le monde de l'écrit dans son ensemble : ses codes, mais aussi ses usages » (*ibid.*). Tenant compte de l'hétérogénéité culturelle du public dans un cours de civilisation à l'université, nous allons nous intéresser au rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel assurant une médiation entre les textes littéraires étudiés et les apprenants lecteurs.

Le rôle de l'enseignant commence avant d'entrer dans la salle de classe. Lors de l'élaboration d'une séquence de cours, l'enseignant devra vivre le déroulement de l'acte de lecture d'un lecteur :

(...) le premier moment correspond au choix de la lecture. Le second moment (...) est l'orientation de la lecture (...). Le troisième (...) consiste en la perception des codes du texte et leurs transcriptions en codes du lecteur. Enfin, la dernière opération, l'action de lire (...), se définit par des pratiques souvent observables : situation, vitesse et rythme de lecture (...). (Rouxel, 1997 : 48).

Entendu que l'enseignant est d'abord et avant tout un lecteur, c'est lui qui doit vivre toutes ces étapes avant de les transmettre aux apprenants. Car les lecteurs novices de littérature française attendent un modèle du lecteur expérimenté pour l'acte de lecture. La classe, c'est donc aussi un lieu d'échanges et de transmission de modèles.



### 3.2 Ce qu'évoque le mot « médiation »

Le terme « médiation » est au premier abord assez vague. L'étymologie associe communément les mots média, remédier, intermédiaire, immédiat, médium, etc. Le terme est utilisé aussi pour évoquer l'arbitrage d'une situation conflictuelle entre deux parties. Lorsqu'un texte se montre réticent à engager les apprenants sur le point de se décourager, le rôle d'enseignant-médiateur, entre les textes et les lecteurs, peut aider à la réconciliation. La définition que le CECRL donne sur la médiation linguistique ne se limite pas à la traduction et l'interprétariat, elle inclut également « le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire » (2001 : 71). Rouxel propose que la médiation enseignante se manifeste sous des formes très diverses : choix des supports, aide à l'acquisition des concepts, au développement de la mémoire, à la problématisation (1997 : 36).

La spécificité du cours magistral de littérature est qu'il ne s'y demande pas de production (ni orale ni écrite) de la part des apprenants : il se déroule généralement en amphithéâtre avec une cinquantaine d'élèves du CUEF à l'UGA. C'est l'enseignant qui s'exprime la plupart de temps même si parfois le discours est ponctué par quelques interventions (réponses à des questions, lectures à haute voix par quelques apprenants sollicités). Les apprenants sont mis dans le bain linguistique tout au long du cours entre les textes écrits et les explications à l'oral par l'enseignant. Afin de rendre accessible les textes littéraires dans la classe, Frier décrit que pour les enfants, les stratégies de l'adulte lecteur comme les éléments prosodiques ou de contextualisation sont bien nécessaires comme moyen de médiation parce que « l'enfant rencontre l'écrit à la croisée des chemins entre l'oralité et le signe graphique, entre la page du livre et la voix du lecteur. L'entrée dans la langue écrite puise sa source dans cette rencontre dans ce mélange si étrange qui donne sens et vie à des lettres mortes » (2016 : 59). L'enseignant de littérature pour les apprenants adultes de FLE devra mobiliser les mêmes stratégies. Par la performance de l'enseignant lors de la lecture à haute voix, le texte sera mis en scène, voire théâtralisé.

Une autre démarche lors de cours magistraux pour nos apprenants qui implique un travail de médiation vise à réconcilier la compréhension écrite et celle de l'oral. Ainsi Melis propose de reconsidérer l'opposition en apparence simple de l'oral et de l'écrit : « l'écrit est le fruit d'un effort soutenu et systématique », en contraste avec l'oral qui s'est développé dans le milieu naturel et spontané de la langue maternelle (2000 : 57). Pourtant, quand les adultes apprennent une langue étrangère dans un contexte hétéroglotte,

ils commencent souvent par apprendre à écrire l'alphabet en y associant les phonèmes en même temps. Dans un contexte homoglotte, en revanche, comme c'est le cas au CUEF, l'enseignant ne s'exprime en principe qu'en français dès le niveau débutant. Or il ne faut pas oublier que le français est très difficile à maîtriser en termes d'association entre l'orthographe et la prononciation pour les apprenants adultes. Dans le cas d'un cours magistral de littérature, les extraits sont distribués et l'enseignant les explique à l'oral aidé parfois par des diapositives affichées à l'écran. Associer l'oral et l'écrit est indispensable pour faciliter la compréhension des contenus de cours pour les apprenants. Selon Melis, « la mémoire enregistre plutôt une représentation globale de ce que l'auditeur croit que le locuteur a voulu dire. La mémoire visuelle, plus photographique, permet un enregistrement qui conserve plus le détail précis, littéral, de ce qui a été écrit, du dit » (2000 : 56). Ici, l'émission en direct et la retransmission en différé se passent en même temps, « à l'oral, le discours est produit en continu (on-line), tandis qu'à l'écrit, le texte est produit en différé (off-line) et livré achevé » (2000 : 60).

### **3.3 Vers l'autonomie du sujet lecteur**

L'apprentissage collectif dans une classe de langue et de la littérature se passe en un temps limité et dans un espace fermé. Or en dehors de ce contexte guidé, chaque individu continue à apprendre toute sa vie. Selon Frier, « le passeur guide, accompagne, montre la voie, puis s'efface progressivement pour laisser la place à celui qui, peu à peu, conquiert son autonomie » (2016 : 32). Je pense que l'un des objectifs des cours de littérature est justement de favoriser cette autonomie afin que l'apprenant adulte, quand il aura à quitter définitivement ce lieu d'apprentissage, soit alors plus à même de choisir en connaissance de cause parmi ses lectures en langue cible et de découvrir le plaisir de lire la littérature dans une autre langue et une autre culture que la sienne.

Jouve considère que « le rôle de l'enseignant serait de former le goût, d'apprendre à apprécier ce qui fait la " beauté " des œuvres littéraires » (2010 : 169). Pourtant, il explique aussi que « enseigner de façon normative le plaisir esthétique est non seulement impossible mais en plus inutile. Le sentiment du beau peut se produire à tout moment, face à n'importe quel objet (...) » (2010 : 170). Il développe son propos :

La vocation de l'enseignement étant d'apprendre à maîtriser les savoirs, les études littéraires ont pour but de conceptualiser ce qui, dans la relation esthétique, est (dans le meilleur des cas) intériorisé par immersion. (...) C'est pourquoi l'enseignant ne peut se limiter au travail

d'interprétation : il lui faut commencer par rendre accessibles (en fournissant les informations nécessaires) des œuvres dont le langage nous est devenu opaque (2010 : 173).

À la différence de la lecture scolaire et analytique où il s'agit d'uniformiser et de formaliser avec un souci d'exactitude, dans la perspective de l'étude sur le rapport à la lecture, il serait pertinent au contraire de mettre l'accent sur l'individualité dans le parcours de chaque individu. Concernant le sujet lecteur, Frier explique que « ce sont les théories littéraires de la réception qui ont permis pour la première fois d'accorder une importance au statut du lecteur, à son point de vue, à sa subjectivité » (2016 : 24). On pourrait penser que cette idée s'accorde bien à cette notion chère à Eco de coopération textuelle déjà évoquée. La lecture subjective est ainsi définie par Langlade : « La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (2007 : 71). Selon lui, le sujet lecteur « est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît » (2007 : 72).

Dans la perspective de l'autonomie du lecteur, quelques indices sont proposés par Bucheton (1999) pour tenter de le définir. Voici les cinq postures du lecteur lors des analyses des textes (cité par Massol, 2017) :

- texte tâche : le lecteur consigne des annotations sans grande signification ;
- texte action : le lecteur se situe au niveau des personnages pris comme des personnes réelles ;
- texte signe : le texte lu est vu comme la métaphore d'une signification que le lecteur précise ;
- texte tremplin : le texte est seulement le point de départ de propos que le lecteur développe en son nom propre ;
- texte objet ou posture lettrée : le lecteur adopte une position en surplomb pour analyser le texte en ses formes.

Lors du cours « Didactique de la littérature en FLE » en Master 1 (année 2017-2018, donné par J.-F. Massol et E. Wynar) à l'UGA que j'ai suivi pendant un semestre, avec une dizaine des étudiants francophones et asiatiques, nous avons pour tâche la lecture de *La petite fille de M. Lihn* de Philippe Claudel et il nous était demandé de tenir un carnet de

bord. À la fin du semestre, la professeure nous a proposé une séance d'analyse littéraire collective en classe avant que chaque étudiant n'analyse sa posture propre de lecteur selon les cinq indices proposés par Bucheton, posture qui devait être présentée oralement devant un(e) des deux professeurs. De faire se rejoindre la théorie et l'expérience personnelle a été un enrichissement certain. Car afin de dépasser la réception naïve du texte et d'accéder au statut de « texte tremplin » ou « texte objet » lors de la lecture, les lecteurs en langue étrangère aussi bien qu'en langue maternelle ont pu s'armer d'outils qui les ont aidés à réfléchir de façon autonome sur leur propre lecture, après avoir surmonté les obstacles linguistiques et référentiels.

Le rapport à la lecture de chaque individu reste très personnel et difficile à généraliser car il s'agit d'un aspect intime et chacun s'est façonné sa propre histoire autour des livres. Pour autant, le rapport à la lecture des œuvres littéraires en langue étrangère se construit en partie à partir des interactions entre l'enseignant et les apprenants dans un espace donné comme dans le cours de civilisation semestriel dont nous parlons ici. Grâce à la médiation apportée par l'enseignant à travers l'initiation à la littérature, chaque apprenant peut enrichir son rapport à la lecture et ainsi multiplier les plaisirs de lire. Je vais tenter d'analyser ce processus en me basant sur la problématique suivante :

« Compte-tenu de la difficulté de lire les œuvres littéraires en langue étrangère, quelles pratiques pédagogiques favoriser pour développer la motivation et le plaisir de lire chez les apprenants adultes de FLE ? »

## **Partie 2**

-

### **Contexte et Méthodologie de la recherche**

## **1. Le contexte de la recherche**

J'ai observé deux cours de deux niveaux distincts pendant un semestre à partir de la 3<sup>ème</sup> semaine de janvier jusqu'à la fin avril 2019 : « Initiation à la littérature française et francophone » pour le niveau B1, cours animé par une enseignante du CUEF (que j'appellerai Mme T) ainsi que « Littérature contemporaine » pour le niveau B2 et plus, animé par une autre enseignante du CUEF (que j'appellerai Mme C). Les cours étaient hebdomadaires et duraient 2 heures (13 cours au total respectivement) dans un amphithéâtre sur le campus de l'université Grenoble Alpes. Dans ce chapitre, je présenterai le CUEF à UGA, l'information générale sur l'inscription aux cours observés, les apprenants ainsi que les enseignantes.

### **1.1 Présentation du CUEF**

Ce centre spécialisé dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en contexte universitaire est rattaché à l'Université de Grenoble Alpes depuis 2012. Créé en 1896, par un groupe grenoblois d'acteurs politiques, industriels et universitaires, pour accueillir les familles et les salariés immigrés venus travailler à Grenoble, il s'appelait alors le Comité de Patronage des Étudiants Étrangers (CPEE). Il avait pour vocation la formation à la langue française mais aussi à sa culture. Devant son succès, il se renouvelle désormais constamment pour proposer des formations au plus proche des besoins de trois mille étudiants d'une centaine de nationalités différentes qu'il accueille chaque année. Il fait aujourd'hui partie du réseau des centres universitaires français de formation en FLE et propose différentes offres de formation en contexte homoglotte : des cours intensifs, semi-intensifs ou extensifs, des cours du soir, des formations pour se préparer aux certifications internationales (DALF, DELF et TCF), du Français sur Objectifs Universitaires et Spécifiques (FOU et FOS), ainsi que des stages de formation continue à destination des futurs enseignants de FLE. Il a notamment pour vocation de préparer les étudiants étrangers qui souhaitent ensuite intégrer le cursus universitaire français et ont besoin de certifier un niveau B2. Actuellement, une quarantaine d'enseignants sont titulaires dont quelques-uns donnent également des cours aux étudiants en Master FLE à l'UGA. Voici la brochure du CUEF publiée en ligne et distribuée sous forme d'imprimé :



Figure 1 : page de couverture de la brochure de présentation du CUEF de Grenoble

## 1.2 Informations générales sur l'inscription au cours de littérature en option

Parmi les cours proposés au CUEF, le cours magistral de littérature française et francophone est une option pour les étudiants qui s'inscrivent au Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF) entre les niveaux B1-C1. Pour les étudiants du Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE (DSA) qui ont un niveau supérieur à B2 acquis ainsi que quelques étudiants francophones, il s'agit d'un cours obligatoire. Les apprenants du DUEF peuvent choisir 3 options parmi les 5 ou 6 cours de civilisation proposés en fonction de leur niveau en parallèle avec les cours de langue habituels : pour le niveau B1, avec la littérature, les choix se font entre « Vie politique de la France contemporaine », « Civilisation et Mythologie », « Culture et Société » et « Histoire du cinéma ». Pour B2 et C1, « Histoire de la France contemporaine », « Monde des affaires et environnement économique », et « Histoire du cinéma ». Le cours du théâtre en FLE est proposé comme option à tous les étudiants inscrits au DUEF, sous contrainte de places limitées. Ils bénéficient d'une période d'essai de 2 semaines avant de décider les cours d'options auxquels ils s'inscriront définitivement. Dans leur cursus, ils ont au total entre 14 et 18 heures de cours par semaine pendant un semestre. Ils sont évalués à la fin du semestre

afin d'obtenir le diplôme universitaire. Le frais d'inscription pour le DUEF ou le DSA s'élèvent à 1830 euros pour un semestre. Voici un extrait de la brochure du CUEF :

Année universitaire 2018/2019		
DIPLOMES D'UNIVERSITÉ (DU) - SEMESTRIELS		
Diplômes	Dates	Nb heures - Coût
DU d'Études Françaises - DUEF Cours de langue et de culture	6/09 - 21/12/2018 (semestre 1) 17/01 - 17/05/2019 (semestre 2)	B1 : 234 heures B2-C1 : 208 heures Coût : 1830 €/ semestre (acompte : 450 €)
Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE - DSA	17/01 - 17/05/2019	B2-C1 : 253 heures Coût : 1830 € (acompte : 450 €)
Lettres, Langue Française, Communication - DU LLFC*	30/07/2018 - Fin mai 2019	586 heures Coût : 4 250 € (acompte : 2000 €)

\* Sur candidature par nos universités partenaires

VACANCES DUEF et DSA : Du 27/10 au 4/11/2018 - Du 22/12/2018 au 16/01/2019 - 1 semaine en hiver - 1 semaine au printemps\*

VACANCES DU LLFC : Du 27/10 au 4/11/2018 - Du 22/12/2018 au 6/01/2019 - 1 semaine en hiver - 1 semaine au printemps\*

\* Les dates des vacances d'hiver et de printemps seront communiquées ultérieurement.

Figure 2 : capture d'écran de la brochure du CUEF

### 1.3 Profil des apprenants des deux groupes

Je détaillerai maintenant le profil des apprenants des deux groupes que j'ai observés. Les données ont été recueillies au moment de l'examen final afin de compter les étudiants qui ont suivi le cursus jusqu'à son terme :

« Initiation à la littérature française et francophone » (B1) : le nombre total des apprenants est de 47. Les nationalités varient selon 11 pays. Les pays les plus représentés sont les États-Unis (16), la Chine (15) et la Corée du Sud (7).

« Littérature contemporaine » (B2, C1 et DSA) : le nombre total est de 58 apprenants dont une quarantaine suivent les cours du niveau B2, une vingtaine ayant déjà acquis un niveau supérieur à B2. Les nationalités varient selon 13 pays avec majoritairement des apprenants de Chine (20), des États-Unis (10) et de Corée du Sud (6). Il y a également des étudiants francophones (4).

Pour les deux groupes, l'âge varie entre 18 et 47 ans mais la plupart se situent dans une tranche d'âge entre 20 et 24 ans. Les trois quarts des étudiants sont des femmes. Certains d'entre eux sont des étudiants du programme d'échange entre l'UGA et leur université du pays d'origine (principalement les étudiants américains); tous doivent valider les unités. Certains envisagent d'entrer dans une université française ultérieurement



(principalement les étudiants chinois). Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas d'apprenants de pays de l'Europe.

#### **1.4 Enseignantes**

Les deux enseignantes (Mme T et Mme C) sont des enseignantes du FLE au CUEF. Elles sont toutes les deux des enseignantes très expérimentées du FLE : une expérience d'une trentaine d'années pour Mme T et une vingtaine d'années pour Mme C. En plus des cours de langue, Mme T est engagée dans au cours de littérature « Initiation à la littérature française et francophone » pour le niveau B1. Elle est également enseignante de cours de théâtre pour les apprenants du CUEF, intervenante au cours de Master 1 FLES pour le cours sur la didactique de l'oral. Mme C dirige le cours « Littérature contemporaine » pour le niveau B2 et plus. Mme T a déjà donné des cours magistraux de littérature au CUEF les années précédentes alors que pour Mme C, il s'agissait de ses premiers cours magistraux de littérature. Elles ont été toutes les deux diplômées de lettre moderne avant de s'investir dans la didactique du FLE.

Ce sont ces enseignantes elles-mêmes qui choisissent les textes présentés et conçoivent les cours en fonction de l'aspect didactique (niveau, longueur, etc.) ainsi que leurs affinités personnelles avec les œuvres. Elles préparent également les examens (mi-parcours et final) de leurs cours et évaluent les apprenants à la fin du semestre.

## **2. Démarche méthodologique de recueil des données**

La démarche méthodologique mise en œuvre dans cette recherche est principalement qualitative. Elle repose sur un recueil de données à la fois direct et indirect comportant quatre volets :

- observations de cours magistraux de littérature de deux niveaux (B1 et B2 et plus) au Centre Universitaire des Etudes Françaises (CUEF) à l'université Grenoble Alpes pendant un semestre entre janvier et avril 2019 afin d'analyser le choix des textes littéraires et la démarche pédagogique ;
- entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes des deux cours et portant sur leurs choix de textes à présenter ainsi que leur rapport à la littérature ;

- questionnaires portant sur le rapport à la littérature des apprenants afin d'évaluer leurs motivations vis-à-vis de la langue et de la littérature française ;
- questions posées par chaque enseignante à la fin du semestre sur l'œuvre préférée des apprenants parmi tous les textes présentés.

## 2.1 Les observations de cours

Étudiante étrangère, je n'ai eu aucun mal à embrasser la posture d'apprenante. Qui plus est je suis originaire d'un pays distant sur les plans linguistique et culturel et mon expérience du processus d'apprentissage du français doit partager beaucoup avec celui des jeunes apprenants de cette recherche. Mon premier objectif d'observation était donc de m'immerger dans le cours de littérature. J'ai assisté à tous les cours et pris beaucoup de notes avec toujours à l'esprit le souci de me concentrer sur les choix de supports ainsi que la démarche pédagogique mise en œuvre durant les cours.

Je suis également étudiante en didactique de FLE, un cursus qui encourage à adopter une vision distanciée grâce aux apports des cours théoriques auxquels j'ai assisté en Master 1 et Master 2. J'ai également le point de vue d'une enseignante de langue (japonais) avec une expérience de conception de cours, choix de supports ainsi que la démarche associée.

La grille d'observation s'intéressait aux indicateurs suivants :

- les auteurs et les œuvres proposés ;
- la manière de lire les extraits d'œuvres (lecture à voix haute par l'enseignante seul ? Par les apprenants sur choix volontaire ? Par les apprenants par désignation de l'enseignante ?) ;
- le guidage de la compréhension et l'interprétation des œuvres (quelles approches pour expliquer et interpréter le contenu de l'extrait donné à lire ?) ;
- les pratiques de médiation de l'enseignante : le débit, l'intonation, la reformulation, les questions posées ;
- les supports pédagogiques : diapositives, fichiers audio, fiches, etc. ;
- le comportement des apprenants : sont-ils attentifs, intéressés, actifs, concentrés, impliqués ? (Hochements de tête, prises de notes, chuchotements, usages de

portable, etc.). Comment les apprenants expriment-ils leur incompréhension ou leur frustration ?

J'ai recueilli tous les documents des cours. Ils sont présentés sous forme d'un tableau dans « Résultats » de la Partie 3 puis montrés au fur et à mesure de mes analyses sur le choix des textes et la démarche de cours. J'ai pris des notes manuscrites pendant les cours et afin de les classer au mieux j'ai saisi les données essentielles selon un tableau chronologique (Annexe 1 : « Les cours observés »). Lors de mon analyse de la démarche mise en œuvre par chacune des enseignantes, les éléments seront classés et développés à partir des thèmes issus de mes observations : la contextualisation de l'œuvre étudiée, la présentation des auteurs, la lecture à haute voix, l'appel à la connaissance partagée des apprenants, ainsi que l'analyse littéraire apportée par chacune des deux enseignantes.

Cependant, tenant compte du fait qu'il s'agissait d'un cours magistral dans un amphithéâtre où l'enseignante parlait la plupart du temps, je me suis concentrée sur l'observation de la posture de l'enseignant ainsi que sur les contenus de cours plus que sur l'attitude des apprenants. Je précise d'emblée que je n'entrerai pas dans l'analyse des interactions entre l'enseignant et les apprenants, même si dans un cours magistral où l'enseignant parle principalement il y a toujours quelques interactions verbales et non-verbales observables et qui mériteraient une attention. Je me pencherai donc sur l'analyse des pratiques de médiation par chaque enseignante afin de tenter de comprendre comment elles réussissent à tisser un lien entre les textes et chaque apprenant. Pour ce faire, je vais présenter un schéma de la salle qui illustre le rapport entre l'enseignant (lecteur, passeur, médiateur), l'apprenant (lecteur), et l'objet d'apprentissage (les textes littéraires).

## **2.2 Les entretiens avec les deux enseignantes**

En parallèle avec l'observation des deux classes, j'ai effectué un entretien auprès de chacune des deux enseignantes dès la fin du deuxième cours. Les questions posées pendant l'entretien portaient sur les trois axes :

- les objectifs du cours ainsi que les critères des choix de textes afin de déterminer la spécificité du cours magistral de littérature par rapport au cours de langue habituel ;
- leurs connaissances des niveaux linguistiques et d'expériences de lecteurs des apprenants (étaient-ils déjà des lecteurs confirmés dans leur langue maternelle ?).

- L'objectif de cette question était de pouvoir traiter ultérieurement la question de l'influence possible des connaissances du public sur le choix des textes à présenter ;
- leur rapport personnel à la littérature afin de déterminer dans quelle mesure il influence les choix et démarches de l'enseignement.

Les entretiens se sont déroulés individuellement dans une cafétéria sur le campus de l'UGA : chacun a duré environ 25 minutes. J'ai transcrit les entretiens à partir du fichier audio que j'ai enregistré suivant la convention de transcription proposée par Blanche-Benveniste (1997 : 34) :

Ponctuation : aucune

Majuscules : sur les noms propres

Nombres : à écrire en toutes lettres

Pauses dans le flot de parole (pause courte : noter deux points de suspension, pause longue : noter quatre points de suspension).

Comme les deux enseignantes ont répondu de manière très fluide et donc chaque tour de paroles est presque un monologue, j'ai découpé certains tours de paroles très longs en plusieurs parties afin de faciliter le repérage des éléments (Annexe 2). Le classement des éléments se fera en fonction des thèmes suivants lors de l'analyse :

- les objectifs du cours ;
- les choix des supports (le goût personnel ainsi que le positionnement de chaque enseignante) ;
- les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignantes (le niveau linguistique des apprenants, la question de la durée et de l'espace particulier d'un cours magistral) ;
- leur rapport à la lecture qui pourrait façonner la modalité du travail d'interprétation.

J'analyserai les éléments clés de leur choix de textes en fonction du point de vue pédagogique et du goût personnel. Partant de leur rapport personnel à la littérature, j'analyserai comment elles transmettent l'objet d'apprentissage et proposent des pistes d'interprétation des textes aux apprenants. Plus précisément, je tenterai de clarifier ce qui se joue entre l'enseignant-lecteur-passeur, les œuvres littéraires et l'apprenant-lecteur lors d'un cours magistral de littérature dans le contexte du CUEF.

### 2.3 Les questionnaires distribués aux apprenants

J'ai élaboré un questionnaire portant sur la motivation pour l'apprentissage du français et de la littérature ainsi que sur leurs bibliographies de lecteurs avec l'aide de Mme C, ensuite j'ai distribué ce questionnaire aux apprenants avec l'accord préalable des deux enseignantes lors du 3<sup>ème</sup> cours. L'objectif de ce questionnaire était de déterminer le profil des apprenants ainsi que leurs expériences de lecteurs et de voir si ce profil et ces expériences étaient compatibles avec les objectifs des enseignantes. Les questions posées étaient les suivantes :

Votre nationalité :	Votre langue maternelle :
Votre âge :	M/F :
Q1. Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelle est votre motivation ?	
Q2. Pourquoi voulez-vous apprendre la littérature française/francophone ?	
Q3. Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit(e) au cours de littérature (civilisation) au CUEF ? (Plusieurs choix possibles)	
<input type="checkbox"/> parce que je suis intéressé(e) par la littérature	
<input type="checkbox"/> parce que j'ai suivi des cours de littérature dans mon pays	
<input type="checkbox"/> parce que c'est ma spécialité	
<input type="checkbox"/> par hasard	
<input type="checkbox"/> parce que je n'aime pas les autres options	
<input type="checkbox"/> parce que j'aime lire	
<input type="checkbox"/> autres raisons :	
Q4. Quelles œuvres de littérature française/francophone avez-vous lues (titre, auteur) ?	

Figure 3 : questionnaire apprenants (vierge)

47 questionnaires ont été distribués pour le cours « Initiation à la littérature » (B1) et 55 pour le cours « Littérature contemporaine » (B2 et plus). Je leur ai demandé de le remplir à la maison. Comme je n'ai pas eu beaucoup de retours, j'ai redistribué une dizaine de questionnaires de plus quelques semaines plus tard. J'ai obtenu 47 retours au total sur le nombre définitif des étudiants (105) que j'ai comptés lors des examens finaux respectifs des deux classes. Plus précisément, 17 retours sur 47 apprenants dans la classe de

« Initiation à la littérature » et 30 retours sur 58 apprenants de la classe de « Littérature contemporaine ».

À partir de ces 47 retours, j'ai élaboré une synthèse afin d'identifier les facteurs déterminants des apprenants sur leurs motivations à l'égard de l'apprentissage de la langue et de la littérature française. À partir de ces résultats, je vais étudier la pertinence et le décalage entre le choix des textes par les enseignantes et le profil des apprenants.

#### **2.4 Questions posées à la fin du semestre par chaque enseignante aux apprenants sur l'œuvre préférée parmi les textes présentés**

J'ai également pu recueillir une partie des réponses apportées aux questions posées aux apprenants par chacune des enseignantes à la fin du semestre :

- lors de l'examen final à l'écrit pour « Initiation à la littérature » (B1), Mme T a posé une question : « Parmi toutes les œuvres que nous avons vues et étudiées ce semestre, laquelle avez-vous préférée et pourquoi ? » ;
- à la fin du dernier cours de « Littérature contemporaine » (B2 et plus), Mme C a demandé aux étudiants de remplir un questionnaire portant sur l'évaluation de son cours en vue d'améliorer son cours de l'année suivante. Une des questions qui me sera utile pour la recherche est la suivante : « Quel(s) auteur(s) avez-vous le(s) plus aimé(s) étudier parmi les suivants ? Proust, Apollinaire, Desnos, Breton, Éluard, Prévert, Céline, Camus et Gaël Faye ».

Avec l'autorisation de chacune des enseignantes, j'ai noté les réponses des apprenants et établi un calcul statistique afin de savoir quel auteur ou quel texte a le plus suscité d'intérêt parmi les apprenants. Une analyse de ce résultat sera proposée en rapport avec la question de la réception.

### **3. Démarche de l'analyse**

Partant des données recueillies, mon analyse sera structurée en trois volets :

- avant le cours : comment l'enseignant choisit-il les textes à présenter et conçoit-il son cours à partir de ceux-ci ?

- pendant le cours : comment l'enseignant présente-t-il ces textes et quelles démarches de médiation met-il en œuvre ?
- après l'apprentissage : quelle perception de l'enseignement reçu ? Quel impact des choix pédagogiques observés sur le développement de l'autonomie de l'apprenant une fois hors de l'environnement guidé ?

**Partie 3**  
-  
**Résultats et Analyses**



Je vais présenter les résultats obtenus qui seront ensuite traités dans l'analyse. La partie « résultats » consiste en trois rubriques qui structurent ce premier traitement de mes données : 1) objectifs de cours magistral de littérature au CUEF, 2) corpus des textes présentés et autres supports utilisés, 3) synthèse des questionnaires apprenants.

Mes notes des cours observés ainsi que la transcription des entretiens auprès des deux enseignantes se trouvent dans Annexe 1 « Les cours observés » et Annexe 2 « Transcriptions des entretiens ». La synthèse des questions posées par chaque enseignante aux apprenants sur les œuvres plus appréciées à la fin du semestre sera directement traitée dans l'analyse « 2.3 Après l'apprentissage ».

## **1. Résultats**

### **1.1 Les objectifs de cours magistral de littérature au CUEF**

Le programme des cours a été présenté aux apprenants lors des premières séances. Les objectifs des cours ont été élaborés par chacune des enseignantes.

Le cours « Initiation à la littérature française et francophone » pour le niveau B1 a pour objectif de présenter les différents genres littéraires et faire comprendre la spécificité des textes littéraires et leurs différences avec les textes informatifs auxquels les apprenants de ce niveau sont déjà habitués. Avant de commencer à lire des extraits des œuvres littéraires, l'enseignante explique d'abord ce qu'est la littérature ainsi que la chronologie historique des grands mouvements littéraires français. Puis, chaque semaine, elle présente des extraits par genres littéraires.

Pour le cours de « Littérature contemporaine » destiné aux apprenants de niveaux plus élevés (B2, C1 et plus), l'objectif est d'abord de présenter les tendances majeures de la littérature du XXe siècle et le renouvellement des formes qu'il a connu alors. Il a aussi pour objet de faire découvrir des poètes ou des romanciers français, en replaçant les œuvres et leurs auteurs dans les contextes historique, artistique et culturel du siècle. Il repose enfin sur l'analyse des procédés d'écriture singuliers à l'œuvre dans un texte littéraire. Vers la fin du semestre, sont proposées la lecture et l'analyse d'une œuvre entière.

Ces objectifs s'inscrivent pleinement dans la démarche de ma recherche : la littérature n'est plus accessoire en vue de développer les outils linguistiques mais elle s'inscrit dans une vision plus large où elle joue le rôle prépondérant.

## 1.2 Le corpus des textes présentés et autres supports utilisés

Les extraits des œuvres littéraires ont été distribués lors des cours. Voici la liste des œuvres présentées dans l'ordre chronologique du cours. C'est à partir de celle-ci que je proposerai une analyse sur la question de choix des textes, la conception de cours ainsi que la démarche.

« Initiation à la littérature » (B1) : la présentation des extraits s'est faite sur place et chaque fois pour finir dans les délais d'un cours de 2 heures. La quantité des textes à lire se limitait souvent en conséquence à deux pages.

	« Initiation à la littérature française et francophone » Niveau : B1, Enseignante : Mme T	Nombre de pages
Cours 1		
Cours 2	Molière : <i>Le Médecin volant</i>	3 pages
Cours 3	Molière : <i>Le Médecin volant</i> ..... Hugo : <i>Ruy Blas</i> Jarry : <i>Ubu Roi</i>	1 page pour les deux extraits
Cours 4	Sartre : <i>Huit clos</i> Ionesco : <i>La cantatrice chauve</i> Beckett : <i>En attendant Godot</i>	1 page 1 page pour les deux extraits
Cours 5	Baudelaire : <i>Correspondances</i>	Une demi-page
Cours 6	Apollinaire : <i>Calligrammes</i> Senghor : <i>Femme noire</i>	Une demi-page Une demi-page
Cours 7	La Fontaine : <i>La cigale et la fourmi</i> Anouilh : <i>La fourmi et la cigale</i>	1 page pour les deux extraits
Cours 8	Gasc & Albert : <i>Règlement de contes (BD)</i> Stendhal : <i>Le Rouge et le Noir</i>	1 page 2 pages
Cours 9	Camus : <i>L'Étranger</i>	Une demi-page
Cours 10	Duras : <i>Moderato cantabile</i> Queneau : <i>Zazie et le métro, Exercices de style</i>	Une demi-page 1 page
Cours 11	Maupassant : <i>La Parure</i>	4 pages
Cours 12	Le Clézio : <i>Mondo</i> Bourgeyx : <i>Lucien</i>	1 page Une demi-page
Cours 13	Perrault : <i>Barbe bleue</i> Saint-Exupéry : <i>Le Petit Prince</i>	2 pages Une demi-page

Figure 4 : liste des œuvres présentées par Mme T

J'ai noté lors de l'observation des cours de Mme T que la présentation des textes avait été pensée selon les genres littéraires : le théâtre (6 auteurs), la poésie (3), la fable (3), le roman (4), la nouvelle (3) et le conte (3). Selon chaque genre, elle a présenté

chronologiquement les différentes œuvres (quelques-uns de ces extraits seront montrés au fur et à mesure de mon analyse). Aux explications s’ajoutaient des diapositives et des images (je commenterai quelques-unes d’entre elles au besoin lors de l’analyse). Ces diapositives du cours étaient accessibles sur l’espace Moodle (E-formation) afin que les étudiants puissent les télécharger et réviser à la maison.

« Littérature contemporaine » (B2+) : deux ou trois cours entiers ont été consacrés à une seule œuvre (sauf dans le cas de poèmes). Le cours a été élaboré autour de deux genres littéraires : le roman et la poésie. Mme C a distribué un polycopié d’une dizaine de pages par auteur. Pour les poèmes, elle a proposé plusieurs auteurs sur un seul polycopié (quelques-uns de ces extraits seront montrés lors de l’analyse).

	« Littérature contemporaine » Niveaux : B2 et supérieur, Enseignante : Mme C	Nombre de pages d’un polycopié par auteur
Cours 1	Proust : <i>À la recherche du temps perdu</i>	14 pages
Cours 2	Proust : <i>À la recherche du temps perdu</i>	
Cours 3	Proust : <i>À la recherche du temps perdu</i> ----- Apollinaire : <i>Adieu ! / Calligramme</i>	11 pages pour tous les poètes
Cours 4	Apollinaire : <i>J’écris tout seul</i> Breton : <i>Essai de simulation de la paralysie générale, Ma femme</i> Desnos : <i>À la mystérieuse</i>	
Cours 5	Desnos : <i>À la mystérieuse</i> Éluard : <i>La courbe de tes yeux, Tu te lèves l’eau se délie, Le temps déborde, Tu es venue le feu s’est alors ranimé</i>	
Cours 6	Prévert : <i>Pour toi mon amour et Paris at night</i> ----- Céline : <i>Voyage au bout de la nuit</i>	12 pages
Cours 7	Céline : <i>Voyage au bout de la nuit</i>	
Cours 8	Céline : <i>Voyage au bout de la nuit</i>	
Cours 9	Céline : <i>Voyage au bout de la nuit</i>	
Cours 10	Camus : <i>Le mythe de Sisyphe</i>	11 pages
Cours 11	Camus : <i>La Peste</i>	
Cours 12	Gaël Faye : <i>Petit pays</i>	12 pages
Cours 13	Gaël Faye : <i>Petit pays</i>	

Figure 5 : liste des œuvres présentées par Mme C

Ces cours aussi étaient ponctués de diapositives et d’images. Elle a de plus présenté : quelques chansons (Jacques Prévert et Gaël Faye), des extraits de films dont « *Le*

*Temps retrouvé* » (1999), « *Au revoir là-haut* » (2017) (la scène de bataille dans les tranchées pendant la première guerre mondiale) », « *Modern times* » (1936), des entretiens avec Albert Camus (1955) et Gaël Faye (2016) ainsi que le clip vidéo de « *Petit pays* ». Ces diapositives du cours ainsi que les images et les liens étaient accessibles sur l'espace Moodle (E-formation) afin que les étudiants puissent les télécharger et réviser à la maison.

### 1.3 Synthèse des questionnaires : les motivations des apprenants

Je présenterai ici une synthèse des questionnaires recueillis auprès des 47 étudiants sur la totalité des deux classes.

#### Q1. Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelle est votre motivation ?

Les réponses ont été rédigées de manière libre. En voici une synthèse :

- 16 apprenants s'inscrivent dans la perspective d'une future carrière (enseignant, traducteur, interprète, travail international) ;
- 16 apprenants le font pour étudier dans une université française ;
- 12 apprenants par attrait pour la langue française (par exemple, « la langue française est belle ») ;
- 9 apprenants pour développer certains aspects linguistiques (6 pour communiquer/ parler, 1 pour lire, 1 pour écrire, 1 pour la compréhension orale)
- 9 apprenants le font par intérêt pour la culture française ;
- 3 apprenants parce qu'ils aiment les langues étrangères ;
- 3 apprenants pour des raisons personnelles (par exemple, quelqu'un dans la famille parle le français).

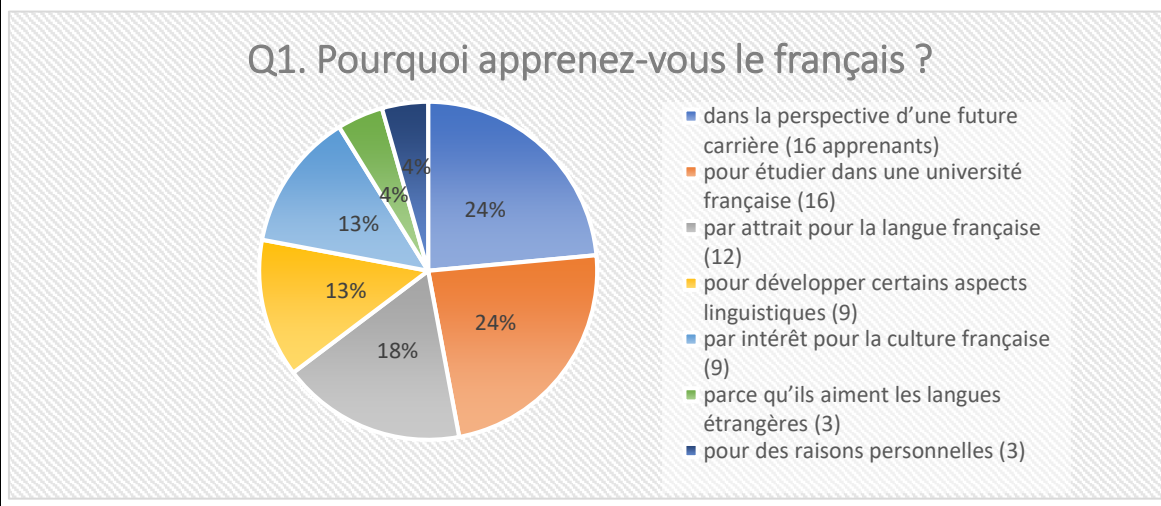


Figure 6 : résultat du questionnaire apprenants (Q1)

Il apparaît que la motivation pour apprendre la langue est plutôt instrumentale (16 pour une carrière, 16 pour étudier dans une université) alors que 9 apprenants s'intéressent à la culture française.

## Q2. Pourquoi voulez-vous apprendre la littérature française/francophone ?

Les réponses ont été rédigées de manière libre. En voici une synthèse :

- 12 apprenants : afin de mieux apprendre la langue (exemples : compréhension écrite, vocabulaire, expression, grammaire) ;
- 11 apprenants : afin d'enrichir leur culture ;
- 7 apprenants : pour découvrir la littérature de pays étrangers/afin de comparer avec la littérature du pays d'origine ou/et d'autres pays ;
- 6 apprenants : par passion pour la littérature ;
- 5 apprenants : par intérêt ou curiosité ;
- 4 apprenants : par obligation (afin de valider une unité dans l'université d'origine, le DSA) ;
- 4 apprenants : pour pouvoir entrer dans un Master ;
- 2 apprenants : autres raisons (exemples : en vue d'étudier le cinéma où la littérature joue un rôle, afin d'apprendre les différents courants littéraires).

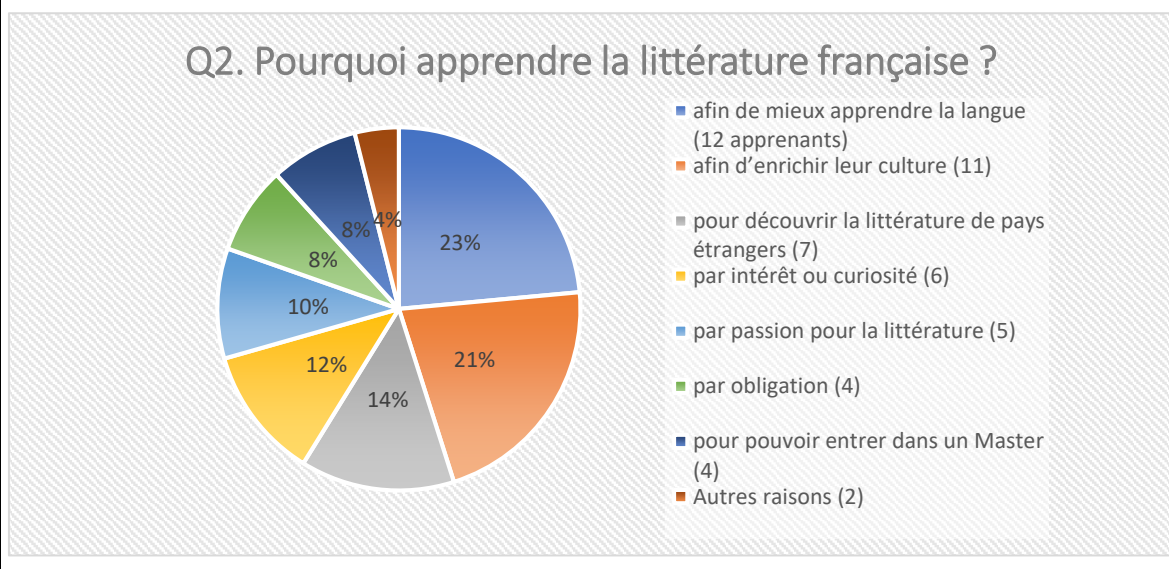


Figure 7 : résultat du questionnaire apprenants (Q2)

Les réponses sont variées mais elles peuvent être catégorisées selon deux motivations : la motivation instrumentale (12 pour apprendre la langue, 4 par obligation, 4 pour entrer dans un Master), et la motivation culturelle (11 pour enrichir leur culture, 7 pour découvrir la littérature étrangère, 6 par passion pour la littérature, 5 par curiosité).

**Q3. Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit(e) au cours de littérature (civilisation) au CUEF ? (Plusieurs choix possibles)**

Le chiffre dans entre parenthèses indique le nombre total de choix de la part des apprenants sur chaque proposition.

- parce que je suis intéressé(e) par la littérature (34)
- parce que j'ai suivi des cours de littérature dans mon pays (16)
- parce que c'est ma spécialité (4)
- par hasard (3)
- parce que je n'aime pas les autres options (12)
- parce que j'aime lire (26)
- autres raisons (8) (par exemple, « j'aime l'enseignante », « parce que c'est obligatoire pour le DSA », etc.)

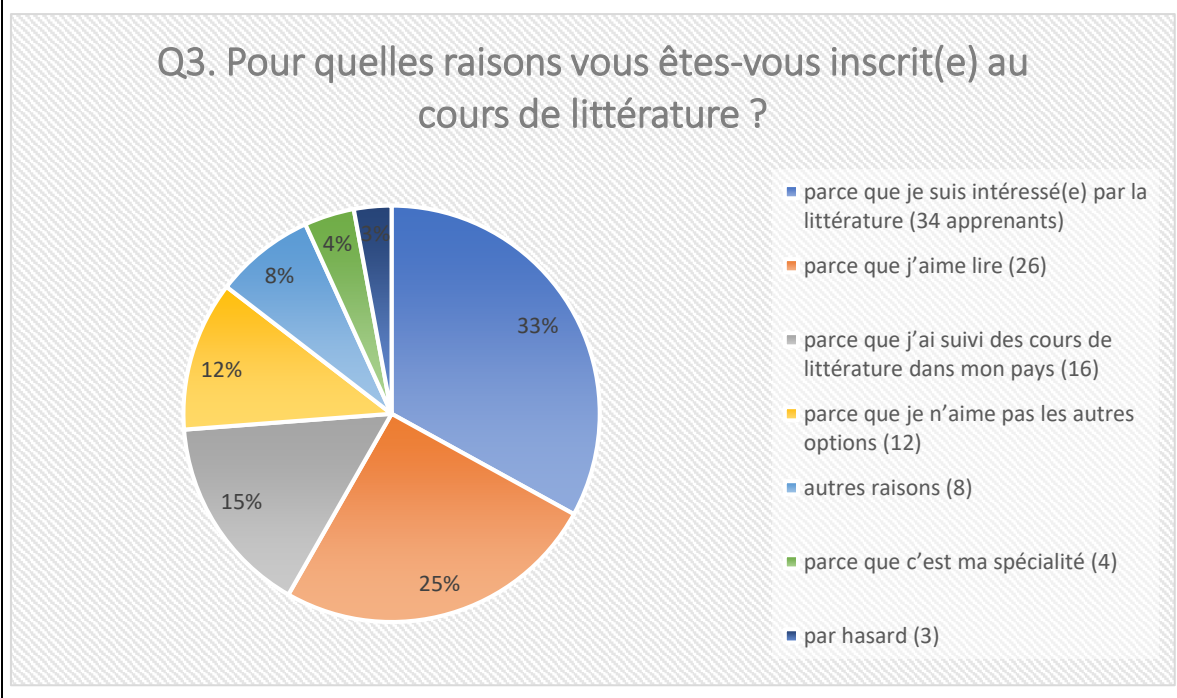


Figure 8 : résultat du questionnaire apprenants (Q3)

Les étudiants du DUEF doivent choisir 3 de 5 ou 6 options. La plupart ont choisi l'option « littérature » librement : 34 apprenants s'intéressent à la littérature et 26 aiment lire. De plus, certains ont déjà un bagage littéraire (16 ont suivi des cours de littérature dans leur pays d'origine et pour 4, c'est leur spécialité). Par contre, 12 ont choisi cette option par dépit et 8 pour d'autres raisons.

#### Q4. Quelles œuvres de littérature française/francophone avez-vous lues (titre, auteur) ?

Je vais citer ici uniquement les œuvres ou auteurs qui ont été choisis par un nombre d'apprenants supérieur à 2 :

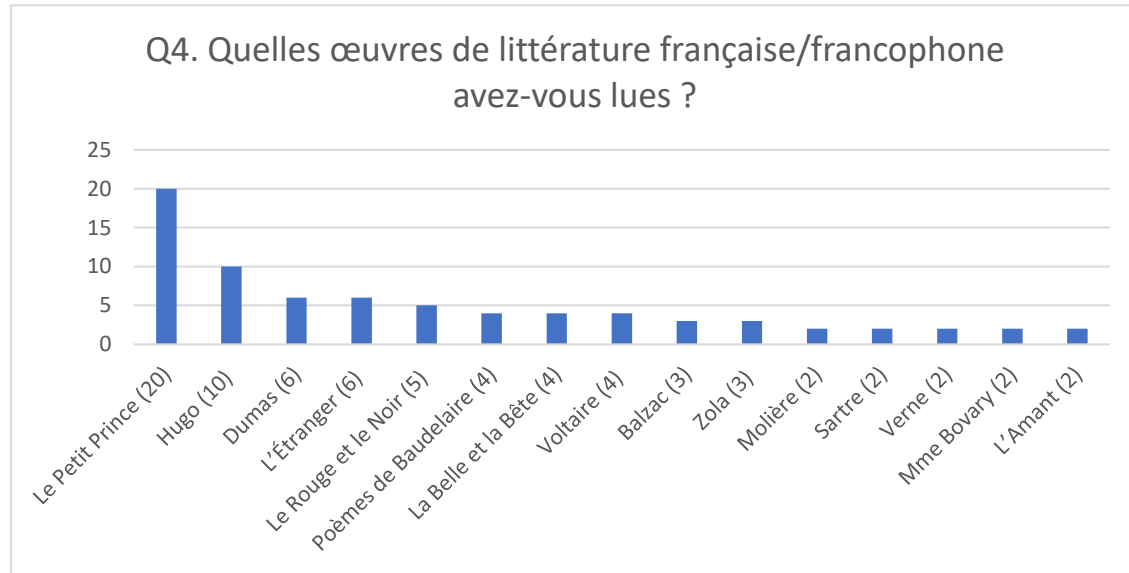


Figure 9 : résultat du questionnaire apprenants (Q4)

Il apparaît que leur expérience de la lecture des œuvres françaises est limitée aux auteurs très populaires, ce qui contraste avec l'hétéroclisme du choix des œuvres des enseignantes.

## 2. Analyses

Dans cette partie, avec les résultats obtenus, je vais tenter de répondre à la problématique suivante : compte-tenu de la difficulté de lire les œuvres littéraires en langue étrangère, quelles pratiques pédagogiques favoriser pour développer la motivation et le plaisir de lire chez les apprenants adultes de FLE ? Pour cela, je vais analyser les différents rôles tenus par l'enseignant-passeur-médiateur « avant » et « pendant » le cours, puis me pencher sur les questions de la réception et de l'autonomie de l'apprenant « après » l'apprentissage. Plus précisément, « avant » lors du choix préalable des textes et la rédaction des cours, « pendant » pour le déroulement du cours dans la salle et « après » dans la perspective de l'autonomisation des apprenants hors des cours.

## **2.1 Avant le cours : comment l'enseignant choisit-il les textes à présenter pour son cours ?**

Choisir des textes participe déjà de l'effort de médiation et ainsi le rôle de l'enseignant commence avant d'entrer dans la salle : une réflexion s'impose sur la pertinence des textes à étudier et comment les présenter à un public donné. Le programme de cours semestriel a été préparé et annoncé aux étudiants lors des premiers cours respectifs même s'il était sujet à modification au fur et à mesure des cours. Dans ce chapitre, je vais analyser le choix des textes et la conception de cours par chaque enseignante.

### **2.1.1 Des choix pédagogiques**

#### ***2.1.1.1 Le choix en fonction des objectifs de cours***

Si l'objectif général de cours de civilisation pour les apprenants adultes dans le cadre universitaire est de promouvoir le savoir culturel de la France, le choix des textes littéraires doit se faire naturellement afin d'intéresser ce public. La mission première est de présenter la culture française dont la littérature figure en première ligne. Il paraît donc tout à fait naturel de présenter d'abord des textes connus, ceux dont les apprenants ont entendu parler avant d'arriver en France. Mme T explique l'objectif de cours de littérature pour les apprenants du CUEF en établissant un lien avec le profil général des enseignants de FLE :

c'est peut-être le savoir culturel qui a priori pour des professeurs de français qui paraît le plus proche parce que la littérature c'est un travail sur la langue.. donc donc c'est assez logique de de proposer un cours de littérature (...) la plupart des profs qui sont au CUEF la plupart des profs de français langues étrangères ont une origine.. on fait des études de lettres donc de littérature ou bien des études de langues et quand ils ont fait des études de langues, il y a avait toujours des cours de littérature donc c'est un peu un peu dans notre dans notre ADN on va dire (Annexe 2-a, TP2-A et B, p.111).

Selon elle, la langue et la littérature sont étroitement liées. Pourtant, l'objectif des cours de littérature se distingue bien de l'apprentissage de la langue : « en cours de littérature on ne fait pas vraiment un travail sur la langue parce que ce n'est pas le lieu mais on étudie comment un auteur se sert de la langue pour exprimer quelque chose de lui-même lui aussi de sa culture » (TP2-D, *ibid.*). Un rapide aperçu de la liste des textes présentés pour « Initiation à la littérature française et francophone » (niveau B1) fait apparaître toute la richesse de la littérature française et francophone en termes de genres



littéraires et selon les différentes époques. L'objectif étant de présenter un maximum d'œuvres pour les lecteurs novices, dans son cours, parfois deux ou trois œuvres sont présentées dans un seul cours de 2 heures.

Pour le cours de « Littérature contemporaine » (B2 et plus), Mme C explique que ce choix est difficile, comme elle dit bien, « il me semblait important déjà de leur donner une idée de ce que c'est que la littérature au vingtième après forcément que la littérature au vingtième c'est très étendu très vaste très donc il faut faire des choix » (Annexe 2-b, TP2-C, p.115). Avec un niveau de français plus confirmé, « l'idée c'est vraiment de les faire entrer dans la littérature » (TP2-A, *ibid.*). L'enseignante a privilégié une plus grande immersion dans l'univers des textes. Par conséquent, deux ou trois cours entiers sont consacrés à une seule œuvre (sauf dans le cas de poèmes).

Dans les témoignages des apprenants, on voit cité le mot « culture » chez 9 d'entre eux qui disent apprendre la langue « par intérêt pour la culture française » (Q1, p.41). Quant à l'apprentissage de la littérature, 11 étudiants expliquent qu'il s'agit d'« enrichir leur culture » (Q2, p.42). Ces résultats confirment les propos de Porcher que j'ai cités dans le cadrage théorique : la langue française est indissociable de sa culture et la littérature tient une place déterminante dans le patrimoine culturel de la France.

La difficulté devant les choix de textes à présenter repose aussi sur le fait que la littérature française et francophone est très riche et diverse (genres littéraires, styles, types d'histoire, etc.). En conséquence, les critères de choix peuvent être très variés. De plus, s'ajoutent aux œuvres françaises comme on le voit dans les listes présentées des œuvres de pays francophones : celle de Senghor (auteur sénégalais) et Gaël Faye (auteur franco-rwandais). Par ailleurs, ces choix offrent aux apprenants un regard croisé et distancié sur le patrimoine culturel français comme Mme C explique son choix de Gaël Faye : « j'ai trouvé ça intéressant de prendre un auteur qui n'est pas que français il a la nationalité française son père est français mais il a grandi en Afrique donc je pense que c'était bien de sortir un petit peu de la France de la métropole » (Annexe 2-b, TP2-H, p.116).

### ***2.1.1.2 Le choix en fonction du profil des apprenants***

Même si quelques étudiants dans le cours magistral de littérature sont également des étudiants dans la classe de langue de chaque enseignante, il est difficile pour les enseignantes de connaître leur expérience individuelle en tant que lecteur d'œuvres littéraires. Les réponses des deux enseignantes à ma question sur le rapport à la lecture des

apprenants confirment ce propos : « ça.. je ne sais pas je le sais plus pour des étudiants que j'ai aussi dans l'atelier de théâtre (...) mais je ne sais pas s'ils ont lu des livres en français ou s'ils ont lu des traductions.. je ne sais pas » (Annexe 2-a, TP12, p.114), « non je connais j'en connais très peu euh j'en connais quatre cinq.. euh je sais que c'est des étudiantes celles que j'ai reconnues (...) mais non j'ai pas vraiment conscience de leurs rapports à la littérature » (Annexe 2-b, TP6, p.117).

Selon le résultat des questionnaires (Q3 : *Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit(e) au cours de littérature (civilisation) au CUEF ?* p.43), à l'exception des 4 apprenants qui ont coché « la littérature était ma spécialité » et les 16 (dont 10 sont américains) « j'ai suivi des cours de littérature dans mon pays », la plupart ne sont pas spécialisés dans ce domaine. Pour beaucoup parmi eux, il apparaît que l'apprentissage de la langue relève plutôt d'une motivation instrumentale (Q1 : *Pourquoi apprenez-vous le français ? Quelle est votre motivation ?* p.41) : 16 apprenants (dont 9 américains) déclarent avoir choisi cet enseignement pour un motif professionnel (pour « une future carrière »), 16 (dont 12 chinois) pour un motif de formation (« entrer dans une université française »). Et on peut voir le même motif dans l'apprentissage de la littérature (Q2 : *Pourquoi voulez-vous apprendre la littérature française/francophone ?* p.42) : 12 apprenants déclarent avoir choisi cet enseignement pour « mieux apprendre la langue », 4 pour « entrer dans un Master », 4 parce que « c'est obligatoire ». On voit également dans le résultat de Q3 que même si beaucoup « s'intéressent à la littérature » (34 apprenants) et « aiment lire » (26 apprenants), pour d'autres apprenants l'option « littérature » n'était pas vraiment leur premier choix (12 apprenants ont coché « je n'aime pas les autres options » et 8 pour « autres raisons »). Il ressort d'abord de ce sondage que bien que pour des raisons diverses, pour la plupart des apprenants, la littérature n'est pas un outil premier pour apprendre la langue. Ensuite, on peut voir un cas particulier se détacher concernant les apprenants américains.

Mme T interprète ce phénomène à partir de certaines caractéristiques culturelles des apprenants. Par exemple, les étudiants américains, qui constituent 34 % des élèves dans la classe « Initiation à la littérature » et 17 % dans la classe de « Littérature contemporaine », sont souvent des étudiants inscrits dans le cadre de programme d'échange, ce qui explique ce lien fort entre rapport à la langue et littérature qui est très marqué dans les objectifs de ces programmes :

il y a des étudiants par exemple les étudiants américains en général il y en a beaucoup dans les cours de littérature (...) pourquoi parce que dans leur formation aux États-Unis euh ils ont.. ça fait vraiment partie de base euh... des bases à connaître pour pouvoir envisager une bonne maîtrise du français (Annexe 2-a, TP2-C, p.111).

Au contraire, pour les étudiants chinois (qui constituent 32% de l'effectif pour « Initiation à la littérature » et 34% de l'effectif pour « Littérature contemporaine »), il semble que l'apprentissage de la littérature n'est pas nécessairement en rapport à l'apprentissage de langue. Selon les échanges que j'ai eus avec les enseignantes et quelques apprenants, pour eux, la priorité est d'obtenir le DELF B2 pour pouvoir entrer dans une université française. Il est donc fréquent qu'un nombre considérable parmi eux ne viennent plus aux cours de langue ni aux cours de littérature une fois l'examen réussi.

La question de la « disponibilité » des apprenants se pose donc ici. Comme chaque apprenant a sa priorité dans les objectifs d'apprentissage, les difficultés dans le choix des textes pour les enseignantes sont amplifiées par l'hétérogénéité des apprenants d'un point de vue de la motivation et du bagage littéraire. Les enseignantes peuvent s'attendre à plus d'attention et de motivation chez les étudiants américains, plus habitués à associer l'apprentissage de la langue à celui de la littérature que chez les étudiants chinois qui cherchent avant tout à passer un examen de langue qui n'exige aucune compétence spécifique à la littérature.

Quant à l'auto-bibliographie de lecteur de littérature française et francophone (Q4 : *Quelles œuvres de littérature française/francophone avez-vous lues (titre, auteur) ?* p.44), leurs expériences de lecture semblent relativement limitées même si les réponses sont plutôt variées. Il n'y a rien de surprenant à ce que *Le Petit Prince* et les œuvres les plus célèbres de Victor Hugo remportent toujours les suffrages de par leur popularité dans le monde entier. *Le Petit Prince* est assez accessible même en français pour les apprenants de ce niveau et *Les Misérables* est régulièrement traduit dans des versions filmées et mêmes chantées par des productions étrangères. Ces deux œuvres humanistes aux thèmes universels jouent un rôle d'ambassadeur d'une France souvent idéalisée dans le monde entier.

J'aimerais préciser ici que le reste de la moitié des apprenants qui n'ont pas rendu le questionnaire devraient selon toute logique avoir une expérience de lecteur encore plus maigre car ceux qui ont beaucoup lu ont plus tendance à répondre à ce genre de

questionnaire de façon active. Mon hypothèse est donc que ceux qui y ont répondu sont potentiellement au plus haut de l'échelle en termes d'expérience en tant que lecteurs et quelle que soit la langue.

Devant les lecteurs novices qui ne savent pas par où commencer et comment se repérer dans cette bibliothèque infinie, l'enseignant lecteur expert devra servir de guide. Il faut noter que les apprenants sont relativement jeunes : ils sont à la fois ouverts à la nouveauté mais en absence de références culturelles et littéraires, et en ces temps de culture de l'image qui rend les jeunes plus rétifs à l'écriture, les livres en langue étrangère sont encore plus intimidants. S'il y a une grammaire du cinéma par exemple, elle n'exige pas du spectateur d'où qu'il vienne le même effort qu'un texte pour qu'en émerge un sens même littéral. Contrairement à ce qui est parfois dit, on ne conçoit pas un récit par images, même si on peut s'y amuser à loisir après que la compréhension s'est faite : l'unité de sens n'est pas la même, et l'apprenant non-natif est encore plus exposé au sentiment de ne rien y comprendre. Par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste à forcer ne serait-ce qu'un peu la porte étroite de la littérature et vers ces territoires parfois moins familiers que ceux proposés lors des cours de langue où l'expression se réduit souvent à la communication.

De plus, la motivation des apprenants évolue au cours des années. Même si la motivation du moment paraît instrumentale, comme celle d'entrer dans une université française, il est donc plus prudent de la considérer comme un instantané. Le souhait de pouvoir étudier dans une université française peut bien cacher un désir de vocation qui peut bien se déclencher lors d'un cours. L'enseignant a donc tout intérêt de présenter des œuvres variées afin de les enrichir culturellement sans préjuger de la suite, comme Mme T l'explique : « voilà je pense que c'est très intéressant justement quand on est étranger d'aller à un cours comme la littérature parce que ça permet de voir le monde avec un regard des yeux différents donc je pense que c'est ça une volonté d'enrichissement » (Annexe 2-a, TP2-F, p.112). Le choix des enseignantes de présenter des textes littéraires très variés et pas forcément emblématiques ni faciles d'accès peut contribuer à l'épanouissement personnel de chaque apprenant sur le long terme. Ce souci transparaît bien de la part de chacune des deux enseignantes dans la liste des œuvres présentées.

## **2.1.2 Liberté dans le choix des textes**

À la différence du cadre scolaire où les textes sont imposés, dans le cadre du CUEF avec des objectifs précis, l'enseignant a une certaine liberté de choisir des manuels, des textes, des sujets à aborder dans son cours. Quand l'enseignant sélectionne les textes qui lui plaisent parmi une grande gamme de choix, c'est parce qu'ils lui parlent. Une fois choisis, ces textes lui appartiennent d'une certaine manière et c'est à partir de là que l'enseignant peut exploiter ce qui sort comme éléments intéressants à transmettre à son public. Nous allons développer maintenant la question du goût personnel ainsi que le positionnement de chacune des enseignantes qui se dessinent à travers leur choix.

### ***2.1.2.1 Un choix fondé sur le goût personnel***

Le processus de conception d'un cours est solitaire mais il porte une visée collective : le partage de connaissance et ce désir de l'enseignant de partager cette sensation d'avoir compris quelque chose avec son public. En ce sens, il ressemble au processus d'écriture de l'écrivain. Lui aussi est enfermé dans son univers quand il écrit mais une fois achevé et lu, son livre devient un objet partagé. À partir du moment où il y a un destinataire, le destinataire est forcé de penser comment transmettre ce message afin qu'il soit correctement reçu. L'un comme l'autre espèrent plaire au public, ou du moins sont conscients que les contenus du livre deviendront des objets que les lecteurs s'approprient. Les personnalités des enseignants et leurs anticipations des interprétations des apprenants s'entremêlent lors du processus de conception du cours. Dans les choix des deux enseignantes, transparaissent non seulement leurs visions pédagogiques mais aussi leurs goûts personnels.

Amatrice de théâtre, Mme T donne des cours de théâtre en FLE et utilise les contes dans l'enseignement de FLE (j'ai eu occasion d'assister à ses cours lors desquels elle narre des contes). Les deux pratiques faisant intervenir l'oral, elle joue souvent des petites scènes de théâtre lors des lectures à haut voix. Personnellement, je trouve difficile de lire les pièces de théâtre car elles sont écrites avant tout pour être vues et entendues. La lecture de dialogues peu contextualisés et souvent loin de notre quotidien, les didascalies sont de maigres substituts, devient facilement une source de décrochement. Comme Dufays le précise, « le texte dramatique est tout entier orienté vers sa destination scénique : les répliques sont composées pour être prononcées et entendues sur scène (...). La virtualité du texte dramatique est peut-être plus grande que celle inhérente aux autres genres littéraires »

(2009 : 63). Afin de pallier cette difficulté, Mme T sait comment aborder au mieux l'extrait de *Ruy Blas* qu'elle a choisi, « je vais leur jouer en fait la scène et je pense que voilà s'ils le lisent chez eux ils vont le lire mais si on la joue en tenant compte des didascalies ça va plus les impressionner et je pense qu'ils vont mieux comprendre » (Annexe 2-a, TP6-B, p.113).

Pour le cours « Littérature contemporaine », Mme C déclare clairement qu'elle a choisi ce qu'elle aimait plusieurs fois même en dehors de l'entretien. Comme c'était sa première année d'enseignement de cours magistraux de littérature, il lui a semblé avoir été plus sensible aux choix affectifs, « le choix c'est aussi ce qu'on aime » (Annexe 2-b, TP4-A, p.116). Quand elle a présenté Camus aux apprenants pour la première fois, elle a dit « c'est un écrivain que j'admire ». Elle a choisi Gaël Faye parce qu'elle a d'abord aimé son écriture (TP2-H, *ibid.*). Elle assume ses choix et défend la cohérence du programme : « au début dans un premier mouvement c'est le cœur qui m'a amené et bon pour moi il y a une certaine cohérence mais je pense qu'après les critères ils vont s'affiner et se préciser par les expériences » (TP4-B, *ibid.*). Dans l'ensemble de son choix d'auteurs, on voit une cohérence thématique : « (...) dans le vingtième siècle il y a aussi cette idée qu'il est traversé par deux guerres.. alors je voulais faire apparaître aussi ces deux guerres parce que comme je l'ai dit au premier cours la littérature elle est aussi le reflet et le miroir de la réalité » (Annexe 2-b, TP2-E, p.115). Les œuvres choisies font la part belle à l'absurdité : le surréalisme est ses tentatives pour échapper à cette violence absurde, l'humanisme de Camus qui voudrait que l'homme se définisse par son action contre elle ou encore le nihilisme d'un Céline qui critique l'héroïsme pendant la guerre comme plus absurde encore. Le choix de Gaël Faye participe aussi de cette cohérence thématique de recherche de réponse possible à la guerre.

En parallèle avec les aspects intellectuel et analytique, cet aspect affectif est important dans l'acte de lire car l'enseignant s'expose comme modèle de lecteur à son public d'élèves lecteurs novices de par son expertise, comme je l'ai suggéré dans le cadrage théorique. L'expression de la passion de l'œuvre, s'en faire toujours l'avocat au besoin, est une étape primordiale en vue d'aider à transmettre les éléments intéressants car avant même l'analyse, c'est sur elle que va reposer en grande partie la motivation des apprenants à son développement. Dans le métier de l'enseignement de littérature, c'est sur l'implication personnelle de l'enseignant qu'en définitive repose le dialogue entre l'auteur et le lecteur.

### 2.1.2.2 *Le positionnement de l'enseignant : le choix de la modernité et l'anti-héros*

Le premier cours est important pour l'enseignant afin de se positionner vis-à-vis de l'objet d'apprentissage. Mme T explique le choix de Molière, son premier texte présenté aux apprenants du niveau B1 :

ils connaissent Molière le nom de Molière ils connaissent tous Victor Hugo (...) ces textes même s'ils sont anciens le dix-septième siècle que c'est.. le monde était complètement différent.. mais ils peuvent même au vingt et unième siècle aujourd'hui ils peuvent comprendre quelque chose qui a été écrit au dix-septième siècle.. et ce sont les fondements (Annexe 2-a, TP4-B, p.112).

« Le français est la langue de Molière », ce qui suffit à légitimer de le présenter lors du premier cours. Elle continue son propos sur son choix de Molière en évoquant le rapport entre les textes et la réception du lecteur :

un texte littéraire je le lis tu le lis elle le lit on ne lit pas la même chose on lit les même mots mais ce n'est pas on ne comprend pas à la même façon.. de même si le même texte je le lis quand j'avais quinze ans et je le lis quand j'avais vingt ans quand j'ai quarante ans c'est le même texte mais je ne le lis pas la même chose et ça c'est ça qui est intéressant dans les textes littéraires.. donc je choisis des textes qui peuvent enfin qui sont porteurs de cette modernité tu vois c'est-à-dire qui peuvent être lus aujourd'hui alors ils vont être lus différemment j'ai dit que la troisième composante c'est celle du lecteur et le lecteur d'aujourd'hui n'est pas le même lecteur de Molière de l'époque de Molière c'est évident mais le texte qu'on lit on peut l'apprécier quand même (Annexe 2-a, TP4-C, p.112).

Ce qu'elle cherche notamment dans son cours d'initiation à la littérature, renvoie à la notion de *zeitgeist* « l'esprit du temps » qu'un étudiant devra tenter de saisir pour multiplier les interprétations d'une œuvre donnée. *Le Médecin volant* est une comédie qui expose l'hypocrisie derrière les fonctions sociales de l'époque (le médecin, le père autoritaire, etc.). Pour autant, il est surprenant de découvrir que si beaucoup de choses ont changé, autant de stéréotypes contemporains nous font rire de ce même rire comme en témoignent les nombreuses adaptations contemporaines des œuvres de Molière.

Le premier texte présenté par Mme C dans le cours du niveau B2 plus était Proust. Elle explique son choix ainsi :

pour moi le vingtième siècle étant vraiment au niveau littéraire une période de bouleversements de ruptures et de changement.. il me semblait donc important de commencer par Proust puisqu'il annonce.. en fait il pose un certain nombre d'éléments qui vont influencer tous les

écrivains par la suite et encore aujourd'hui le nombre d'écrivains qui se revendiquent de Proust c'est impressionnant et donc il me semblait important de comprendre justement déjà le regard différent qu'il pose sur les choses cette idée que la réalité n'existe pas et qu'elle est dans la multiplicité.. dans justement l'incertitude dans cette incapacité de saisir le vrai dans cette modernité de l'écriture et il inaugure cette idée que je disais tout à l'heure que ce n'est plus le récit d'une aventure mais l'aventure d'un récit (Annexe 2-b, TP2-D, p.115).

Le XXe siècle n'est pas si loin et le fameux épisode de la madeleine est très familier, on dit encore « c'est ma madeleine » quand on parle d'un souvenir précieux de l'enfance. Mais la difficulté de Proust pour les lecteurs novices et même pour les lecteurs confirmés natifs repose sur son style : il est difficile de déceler une trame narrative, un fil clair tout au long du récit. Même si Mme C n'était pas tout à fait sûre de la pertinence de ses choix au début, elle explique :

j'avoue que pour l'instant je pense que la difficulté la longueur.. j'y ai pas trop porté attention (...) je pense que c'est ça qui est très difficile pour moi ça va être ma difficulté c'est de d'accepter de ne pas pouvoir dire tout c'est impossible en quatre heures d'expliquer la totalité du mystère de Proust (Annexe 2-b, TP4-B, p.116).

On lit ici sa frustration de ne pas pouvoir tout transmettre dans un temps si limité. Même si l'enseignante est consciente de la difficulté des textes de Proust, il est selon elle incontournable quand on parle de la littérature de cette époque.

Il est intéressant de noter que toutes les deux se sont appuyées sur la notion de « modernité » pour décrire et l'ironie de Molière et le style de Proust et ainsi légitimer leurs choix. Grâce au passeur enseignant qui réconcilie l'auteur français de l'époque avec le lecteur étranger aujourd'hui, on peut découvrir dans le texte ses éléments aux caractères universels. Mais les difficultés de l'exercice ne sont pas moindres. À la difficulté de la langue s'ajouterait donc celle de son évolution dans le temps. Or la notion de modernité est pour le moins capricieuse. Ce qui semble moderne aujourd'hui peut rapidement sembler archaïque demain dès lors qu'un registre ou une tournure d'esprit disparaissent de l'air du temps. Il suffit de voir comment un auteur comme Rabelais a pu être diversement interprété et évalué, des oubliettes au panthéon de la littérature française selon les siècles.

Autres choix révélateurs et intéressants à commenter en relation avec la liberté conditionnée de l'enseignant : ceux qui touchent à l'image d'une France aux valeurs idéalisées depuis l'étranger. Concernant les extraits de *Ruy Blas* et *Ubu roi*, Mme T explique : « c'est intéressant de montrer comment avec une langue très recherchée comme



Victor Hugo ou avec une langue très.. presque vulgaire pour Alfred Jarry comment on participe voilà à un objectif commun en fait » (Annexe 2-a, TP6-C, p.113). Elle a présenté ces œuvres en opposant les deux personnages principaux, le héros et l'anti-héros. À première vue, il peut sembler étrange de faire une comparaison de ces pièces très différentes en termes de registre et de tonalité, ne serait-ce que parce qu'un héros dans le registre du comique est nécessairement un anti-héros. Mais en juxtaposant les deux extraits sur une feuille, elle a mis en relief les différences de stratégies narratives aux services d'un objectif commun dans ces deux pièces : le point de départ étant que ce sont toutes deux des histoires de couples. Cette perspective s'est révélée efficace pour les apprenants du niveau B1 car le contraste permettait de créer une image mentale afin de retenir l'essentiel des deux récits. Dans cet esprit, quand elle a présenté le mot « romantique » dans la classe, elle s'est exclamée théâtralement « The French are so romantic ! » afin de bousculer le stéréotype malencontreusement associé au style littéraire.

Mme C a choisi l'œuvre de Céline afin de montrer également un registre particulier avec une autre image d'anti-héros. L'enseignante l'explique « inclassable, extraordinaire (...) c'est vraiment intéressant de voir comment tout d'un coup l'oral entre à l'intérieur du livre » (Annexe 2-b, TP2-F, p.116). Ce choix est intéressant car le transport esthétique puise non seulement dans le champ lexical des beaux mots de la langue comme on les trouve dans les poèmes surréalistes sur la femme aimée ou des expressions très stylisées de Proust mais aussi dans le registre volontairement populaire et vulgaire comme chez Céline. Son choix de Céline peut sembler osé à première vue mais comme elle le défend elle-même, « il a été dit comme étant antisémite etc. donc c'est vrai que c'est un auteur.. un peu compliqué à aborder mais en même temps j'aborde vraiment son écriture » (TP2-F, *ibid.*). L'auteur décrit un anti-héros, Bardamu qui fuit le champ de bataille et ainsi critique l'héroïsme pendant la guerre, un comportement qui vaut d'être fusillé encore de nos jours. Beacco explique à propos du cours de civilisation : « certains enseignants de langue sont particulièrement attentifs aux risques d'acculturation (ou au moins de déstabilisation culturelle) que peut comporter, pour les apprenants, la mise en contact avec une autre "civilisation" » (1986 : 105).

Dans les deux cas, on peut trouver courageux de choisir des œuvres pessimistes, cyniques ou satiriques comme celles de Céline ou Jarry au lieu de leur préférer d'autres plus consensuelles aux personnages pratiquant un héroïsme sans ambiguïté. Mais c'est certainement plus intéressant pour l'apprenant autant que pour l'enseignant d'entendre la

voix d'un auteur qui à loisir peut exprimer ce qui ne peut l'être que difficilement, dès lors qu'en dehors des frontières de la fiction.

### **2.1.3 Conception des cours : didactisation des textes authentiques**

Les enseignantes sont conscientes des niveaux du français des apprenants, elles sont toutes les deux enseignantes de langue avant tout. Concernant le groupe « Initiation à la littérature », puisque Mme T avait déjà donné le même cours les années précédentes, elle s'attendait à ce que les apprenants ne lisent pas chez eux avant le cours : « je sais qu'ils ne le feront pas parce que (...) c'est un peu difficile » (Annexe 2-a, TP6-A, p.113). Il est donc risqué de miser sur une réelle autonomie des apprenants dans la lecture des textes littéraires.

Dans le cours « Littérature contemporaine », le problème de niveau pour ce groupe a été son hétérogénéité selon Mme C : mélange des apprenants de B2, C1, C2 et quelques francophones du DSA qui étudient pour devenir enseignants de FLE dans l'avenir (Annexe 2-b, TP2-B, p.115).

Afin de rendre ces textes accessibles, nous constatons que les supports sont didactisés par chacune des enseignantes. Même s'il est vrai que la lecture des œuvres littéraires consiste à travailler avec un document authentique, en opposition avec des supports fabriqués souvent utilisés dans le cours de langue habituel avec un objectif précis, les apprenants de nos cours de littérature bénéficient de supports didactisés par chaque enseignante. Autrement dit, les extraits des œuvres littéraires ne sont pas de simples photocopies d'un livre.

Pour le cours « Initiation à la littérature » (B1), Mme T a souvent favorisé une présentation des textes par contraste comme lors de la présentation du héros et de l'anti-héros, *Ruy Blas* et *Ubu roi* sur un seul document :

**RUY BLAS (1858)**  
ACTE V SCÈNE 4

SCÈNE 4. LA REINE, RUY BLAS.

*Ruy Blas fait quelques pas en chancelant vers la reine évanouie et glacée, puis il tombe à deux genoux, l'œil fixé à terre, comme s'il n'avait levé les yeux depuis à elle.*

[...]

LA REINE  
Que voulez-vous ?

RUY BLAS, joignant les mains.  
Que vous me pardonniez, madame !

LA REINE  
Jamais.

RUY BLAS  
Jamais !

*Il se lève et marche lentement vers la table.*

Bien sûr ?

LA REINE  
Non, jamais !

RUY BLAS  
*Il prend la fiole posée sur la table, la porte à ses lèvres et la vide d'un trait.*

Triste flamme,  
Éteins-toi !

LA REINE, se levant et courant à lui.  
Que fait-il ?

RUY BLAS, posant la fiole.  
Rien. Mes maux sont finis.

Rien. Vous me maudissez, et moi je vous bénis.  
Voilà tout.

LA REINE, éperdue.  
Don César !

RUY BLAS  
Quand je pense, pauvre ange,  
Que vous m'avez aimé !

LA REINE  
Quel est ce philtre étrange ?  
Qu'avez-vous fait ? Dis-moi ! réponds-moi ! parle-moi !  
César ! je te pardonne et t'aime et je te crois !

RUY BLAS  
Je m'appelle Ruy Blas.

**UBU ROI (1896)**  
d'Alfred JARRY.

acte I, scène I

1 PÈRE UBU. – Merdre.\*

MÈRE UBU. – Oh ! voilà du joli, Père Ubu, vous estes un fort grand voyou. merde des

PÈRE UBU. – Que ne vous assom'je, Mère Ubu !

5 MÈRE UBU. – Ce n'est pas moi, Père Ubu, c'est un autre qu'il faudrait assassiner.

PÈRE UBU. – De par ma chandelle verte, je ne comprends pas.

MÈRE UBU. – Comment, Père Ubu, vous estes content de votre sort ?

PÈRE UBU. – De par ma chandelle verte, merdre, madame, certes oui, je suis content. On le serait à moins : capitaine de dragons, officier de confiance du roi Venescal, décoré de l'ordre de l'Aigle Rouge de Pologne et ancien roi d'Aragon, que voulez-vous de mieux ?

10 MÈRE UBU. – Comment ! après avoir été roi d'Aragon vous vous contentez de mener aux revues une cinquantaine d'estafiers armés de coupe-chou\*, quand vous pourriez faire succéder sur votre fiol\* la couronne de Pologne à celle d'Aragon ?

15 PÈRE UBU. – Ah ! Mère Ubu, je ne comprends rien de ce que tu dis.

MÈRE UBU. – Tu es si bête !

PÈRE UBU. – De par ma chandelle verte, le roi Venescal est encore bien vivant ; et même en admettant qu'il meure, n'a-t-il pas des légions d'en- beaucoup

20 MÈRE UBU. – Qui t'empêche de massacrer toute la famille et de te mettre à leur place ?

PÈRE UBU. – Ah ! Mère Ubu, vous me faites injure et vous allez passer tout à l'heure par la casserole\* mourir

25 MÈRE UBU. – Eh ! pauvre malheureux, si je passais par la casserole, qui te raccommèderait tes fonds de culotte ?


PÈRE UBU. – Eh vraiment ! et puis après ? N'ai-je pas un cul comme les autres ?

MÈRE UBU. – À ta place, ce cul, je voudrais l'installer sur un trône. Tu pourrais augmenter indéfiniment tes richesses, manger fort souvent de l'andouille et rouler carrosse par les rues.

30 PÈRE UBU. – Si j'étais roi, je me ferais construire une grande capeline comme celle que j'avais en Aragon et que ces greldins d'Espagnols m'ont impudemment volée.

35 MÈRE UBU. – Tu pourrais aussi te procurer un parapluie et un grand caban\* maniveau qui te tomberait sur les talons.

*Victor Hugo*  
VICTOR HUGO.



■ La reine (Gabry Sylvia) penchée sur Ruy Blas (Gerard Philippe), dans la mise en scène de Jean Vilar, au théâtre national de Chaillot (1954).

Figure 10 : extraits de *Ruy Blas* et *Ubu roi* préparés par Mme T

La mise en page concise et souvent juxtaposée permet de créer un horizon d'attente chez les apprenants rendant les textes plus accessibles. C'est pour cette raison que les diapositives ont été préparées avec un soin minutieux pour que les éléments clé puissent apparaître au bon moment de manières claire et efficace lors de l'explication et de l'analyse. L'aspect visuel est très important afin de faciliter la compréhension des apprenants du niveau début intermédiaire en FLE. Le travail de l'enseignante s'apparente *in fine* à celui d'un metteur en scène : elle prévoit tout. Du point de vue des apprenants, en plus de l'efficacité, cette méthode a pour elle de créer la surprise, jouant comme sur une forme de suspense propre au feuilleton, le plaisir de l'attente qui résout par une ou deux œuvres nouvelles chaque semaine puis mises en perspective les unes par rapport aux autres. Chaque cours se termine dans les 2 heures imparties et procure donc un sentiment d'aboutissement chez les apprenants.

« Littérature contemporaine » : pour le niveau confirmé, la didactisation se fait de manière beaucoup plus détaillée comme on le voit dans les photocopiés : la présentation de l'auteur, le contexte historique élaboré, le mouvement littéraire, une introduction et chaque extrait numéroté pour ne pas perdre le fil pendant l'analyse de textes. Elle a également

inséré des illustrations et des photos afin de faciliter l'accès aux informations. Par exemple, les illustrations de la BD de Tardi dans les extraits de Céline ainsi que des questions sur le contenu de l'extrait afin de guider la lecture autonome des apprenants. D'abord, le début de l'extrait N°2 du polycopié distribué :

**Extrait N°2 : Au front « Deux millions de fous héroïques et déchainés »**

*À la fin de sa conversation avec Arthur Ganate place Clichy, Ferdinand Bardamu s'engage sur un coup de tête dans l'armée et part pour le front où il va connaître toute l'absurdité de la guerre.*



Illustration de Tardi pour *Voyage au bout de la nuit*, (1988)

- 1 Lui, notre colonel, savait peut-être pourquoi ces deux gens-là tiraient, les Allemands aussi peut-être qu'ils savaient, mais moi, vraiment, je savais pas. Aussi loin que je cherchais dans ma mémoire, je ne leur avais rien fait aux Allemands. J'avais toujours été bien aimable et bien poli avec eux. Je les connaissais un peu les Allemands, j'avais même été à l'école chez eux, étant petit, aux environs de Hanovre. J'avais parlé leur langue. C'était alors une masse de petits crétins gueulards avec des yeux pâles et furtifs comme ceux des loups ; on allait toucher ensemble les filles après on tirait aussi à l'arbalète quatre marks. On buvait de tirer maintenant dans le d'abord et en plein milieu même un abîme. Trop de
- 5
- 10



l'école dans les bois d'alentour, où et au pistolet qu'on achetait même la bière sucrée. Mais de là à nous coffret, sans même venir nous parler de la route, il y avait de la marge et différence.

La guerre en somme c'était tout ce qu'on ne comprenait pas. Ça ne pouvait pas continuer.

Figure 11 : capture d'écran d'un extrait du polycopié sur Céline, didactisé par Mme C (début)

Ensuite, la fin de l'extrait :

110 Combien de temps faudrait-il qu'il dure leur délire, pour qu'ils s'arrêtent épuisés, enfin, ces monstres ? Combien de temps un accès comme celui-ci peut-il bien durer ? Des mois ? Des années ? Combien. Peut-être jusqu'à la mort de tout le monde, de tous les fous ? Jusqu'au dernier ? Et puisque les événements prenaient ce tour désespéré je me décidais à risquer le tout pour le tout, à tenter la dernière démarche, la suprême, essayer, moi, tout seul, d'arrêter la guerre ! Au moins dans ce coin-là où j'étais. (...)"

Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, (1932)



Pour guider votre lecture

1. Comment la guerre apparaît-elle dans le texte ?
2. Quel procédé le narrateur utilise-t-il pour décrire la guerre ?
3. Quelle est l'évolution des sentiments et des réactions du narrateur ?
4. En quoi évoluent-ils vers un paroxysme ?
5. Qu'est-ce qui fait de Bardamu un « antihéros » ?

Figure 12 : capture d'écran d'un extrait du polycopié sur Céline, didactisé par Mme C (fin)

À l'aide des polycopiés d'une dizaine des pages par auteur, elle a également demandé aux apprenants de travailler chez eux (lire les extraits, regarder une courte vidéo, répondre aux questions, etc.). L'avantage de ce type de présentation est que les apprenants peuvent prendre le temps de lire, chercher les mots dans le dictionnaire, effectuer des recherches autour de l'ouvrage dans leur langue maternelle sur internet tranquillement à la maison. Cette technique de contextualisation grâce aux supports didactisés semble donc un bon moyen d'atténuer la distance culturelle et linguistique qui est source de difficulté dans la rencontre avec les textes littéraires en FLE.

Nous avons vu jusqu'à ici que dans le choix des textes aussi bien que dans la conception de cours, il y a déjà un travail de médiation afin de rendre ces textes plus accessibles. L'enseignant commence par choisir les textes en se concentrant sur les éléments clés et cherche à les transmettre au mieux.

Dans le prochain chapitre, la question de la démarche pédagogique mise en œuvre sera encore creusée. Le choix du texte n'épuise pas cette question car une fois le texte choisi, il faut ensuite lui donner vie grâce à une médiation adaptée à un groupe de près de cinquante étudiants.

## 2.2 Pendant le cours : comment présenter ces textes et selon quelles démarches de médiation ?

Une des tâches importantes de l'enseignant consisterait donc à faciliter le rapport entre les apprenants et les textes littéraires en français et pour cela les techniques de médiation dans la classe sont des éléments clés. Dans ce chapitre, je commencerai par énoncer les particularités de l'espace de la classe d'un cours magistral de littérature par rapport au cours de langue habituel. J'analyserai ensuite les pratiques de médiation de chacune des enseignantes qui aident à la compréhension et ouvrent à l'interprétation des textes littéraires.

### 2.2.1 Cours magistral : un espace peu propice aux interactions ?

Voici le schéma de la classe d'amphithéâtre qui illustre le rapport entre les trois acteurs pendant l'apprentissage, le texte, l'enseignant et l'apprenant :

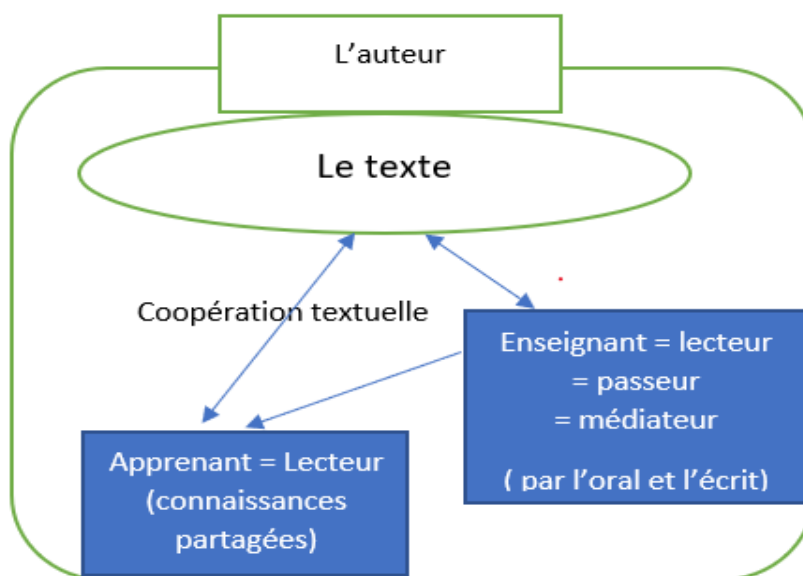


Figure 13 : schéma de la salle

Ce schéma est le support central qui m'a permis d'analyser les interactions qui se déroulent entre les textes présentés, l'enseignant-lecteur, à la fois passeur de lectures et médiateur culturel, et l'apprenant-lecteur.

Chacune des deux enseignantes s'est exprimée sur la difficulté du cours magistral par rapport aux cours de langue habituels auxquels elles sont plus habituées : « ce que je trouve très compliqué pour moi là c'est le fait qu'ils soient si nombreux (...) dès que je pose une question et personne ne répond donc ça c'est pour moi c'est gênant »

(Annexe 2-b, TP6, p.117). Pour Mme T qui avait déjà donné des cours magistraux, « j'ai pas envie de faire ce qu'on appelle le cours magistral c'est-à-dire je parle toute seule et j'attends que les étudiants s'endorment » (Annexe 2-a, TP10, p.114).

Pour l'enseignant de langue habitué aux interactions fondamentales dans l'approche communicative avec les apprenants, on peut imaginer facilement le désarroi devant leur manque de réaction. Il m'était difficile d'observer en détail les comportements de chaque apprenant dans un lieu comme celui d'un cours magistral, mais j'ai néanmoins pu relever des marques d'intérêt comme des hochements de tête, des prises de notes, parfois des réponses aux questions posées par l'enseignante ou encore des rires.

Du point de vue de l'apprenante, la densité peut offrir une forme de protection, cachée par le nombre et à la différence de la classe de langue où les productions orale et écrite aussi bien que les interactions orales avec l'enseignant et les autres apprenants sont obligatoires, elle peut préserver son intimité. Même si cela peut sembler contradictoire, pour certains apprenants qui viennent de pays où le système scolaire ne considère pas l'exercice de s'exprimer en public, comme généralement en Asie, où l'apprentissage se limite à la transmission et l'acquisition d'un savoir, le lieu du cours magistral est plus rassurant. De plus, le déséquilibre entre les capacités de réception et de production naturellement plus important chez les apprenants étrangers exacerbe le manque de confiance en soi. Dans le cours magistral de littérature, les capacités de réception orale et écrite requises suffisent à la compréhension générale et quand la difficulté linguistique se fait sentir, chacun peut rattraper chez soi grâce aux supports mis en ligne après le cours. J'imagine au contraire que pour les apprenants occidentaux, des pays où la culture de la discussion participe activement au processus de compréhension, le manque d'occasions d'exprimer son opinion peut devenir source de frustration.

Comment l'enseignante parvient-elle à pallier cette difficulté liée au manque d'interaction dans cet espace ? Nous allons voir maintenant quelques techniques de médiation pratiquées par chacune des enseignantes afin d'établir un lien entre les lecteurs novices et les textes. Dans les deux classes observées, le cours se déroule de manière ritualisée : d'abord, la contextualisation (situer l'œuvre dans l'époque, présentation de l'auteur, etc.), puis la lecture à haute voix de l'extrait et enfin une interprétation est proposée.

## 2.2.2 Pratiques de médiation pour faciliter la compréhension

### 2.2.2.1 La contextualisation de l'œuvre

Une des difficultés inhérentes à la compréhension écrite est que son contexte n'est pas transparent. À l'oral, on peut escompter une compréhension globale, ne serait-ce que parce que le contexte est fourni par la situation : on parle avec untel à tel moment pour tel objectif, etc., auquel s'ajoute d'autres éléments extralinguistiques comme les gestes, la prosodie, etc. Nous allons étudier comment chaque enseignante met en place cette étape de contextualisation afin de créer un premier lien entre les apprenants et les textes littéraires.

Les deux enseignantes consacrent du temps au début du semestre pour expliquer les courants littéraires de la France dans le cours :

- « Initiation à la littérature » (B1, Mme T) : il s'agit de définir les trois composantes (l'auteur, les textes, le lecteur) du texte littéraire ainsi que des genres littéraires, le panorama chronologique des grands mouvements littéraires à partir du Moyen Age jusqu'au XXe siècle (au total 3 heures dans le cours) ;
- « Littérature contemporaine » (B2 et plus, Mme C) : il s'agit de présenter le panorama historique et littéraire du XXe siècle (1 heure).

Mme T décrit lors de l'entretien l'intérêt des apprenants à cette démarche :

je voyais qu'ils avaient soif qu'ils avaient envie de comprendre.. voilà parce que c'était sur le panorama des mouvements littéraires mais ils sentaient que cette histoire c'était intéressant et ça leur permettait de mieux comprendre cet.. ce pays dans lequel ils habitent actuellement (Annexe 2-a, TP2-G, p.112)

Dufays précise que « toute lecture commence par une phase de *pré-réception* où le lecteur se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes pré-supposés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur » (2009 : 144). L'aspect socioculturel qu'on découvre souvent dans une classe de langue habituelle se limite souvent à la culture populaire alors qu'on entre là dans la perspective civilisationnelle où le contenu s'appuie sur une culture savante qui stimule la curiosité intellectuelle des apprenants. Or c'est bien l'érudition associée à cette culture qui intimide et qui sans guidage approprié, empêche l'apprenant d'établir des liens entre son univers familier et celui de l'œuvre.



Dans l'esprit de ce travail important de pré-réception, avant d'entrer dans la lecture d'extraits dans la classe de « Initiation à la littérature » (B1), Mme T commence par les définitions du genre littéraire en s'appuyant sur la définition des mots afin d'orienter les apprenants avant la lecture. Exemples extraits de mes notes (Annexe 1-a) :

- le théâtre : la composition d'une pièce de théâtre (des actes, des scènes, des didascalies, des dialogues), le déroulement d'une action sur une scène en trois étapes dans le cas de théâtre classique (l'exposition, le nœud, le dénouement) (Cours 2, p.98) ;
- le roman classique et la nouvelle : souvent, il y a 5 étapes (une situation initiale, un événement déclencheur d'un déséquilibre, des actions réalisées à la suite de ce déséquilibre, des éléments de résolution, un état final) (Cours 8, p.101). La nouvelle se termine souvent avec une chute (Cours 11, p.103).

Cette étape du cadrage préalable est importante comme l'explique Dufays :

L'élève-lecteur entame souvent sa lecture dans un état de quasi-virginité, ce qui constitue à la fois une force (car le texte est d'abord lu pour ce qu'il est) et une difficulté (car l'absence de point d'appui expose à produire des hypothèses maladroitement naïves) (2009 : 145).

Afin d'aider à l'élaboration de ces points d'appui, il s'agit donc pour l'enseignante de catégoriser les genres littéraires et de s'arrêter sur les définitions ; autant d'étapes nécessaires. De plus, même si la plupart des apprenants de notre étude ne sont pas spécialisés en littérature, ce travail leur permettra de construire une base solide pour continuer éventuellement leurs études dans un cadre universitaire en France et cela quelle qu'en soit la filière. Et enfin cela leur sera utile peut-être même pour comprendre mieux ce pays où ils habitent car cette rigueur dans la démarche analytique, qui remonte à la philosophie grecque ensuite propagée par la chrétienté, a façonné toute la pensée occidentale, et continue peut-être à le faire. Ce qui amplifie les difficultés des apprenants asiatiques, et auxquelles je m'associe pleinement, semble souvent relever d'une mécanique générale de la compréhension très différente, jusqu'à interroger l'hypothèse qu'un même rapport entre les mots et les choses soit à l'œuvre. Ce décalage peut même être ressenti comme une désorientation et qui rappelle celle que Barthes exprime quand il s'est plongé dans « le vide japonais » lors de sa visite au Japon dans des années soixante (Coste, 2010 : 301).

Bien que chaque lecture se termine dans les 2 heures de cours, l'objectif que Mme T se fixe pour les apprenants de B1 dans cette phase préalable à la lecture des textes littéraires a une visée à long terme. Elle doit permettre de créer les références littéraires qui amèneront à la coopération textuelle.

Dans le cours « Littérature contemporaine », la phase de création d'un horizon d'attente se réalise grâce aux images, aux vidéos et aux chansons. Quelques exemples extraits de mes notes (Annexe 1-b) :

- avant d'entrer dans la lecture de l'extrait de Proust, Mme C a montré 6 peintures de Monet (une partie de la série des *Cathédrales de Rouen*) qui n'ont pas la même couleur en fonction du jour et des perceptions du peintre et qui proposent un parallèle saisissant avec l'écriture de Proust (Cours 1, p.106) ;
- avant de présenter l'extrait intitulé « Les effroyables temps modernes » de l'œuvre de Céline, elle a montré la fameuse scène de *Modern times* de Chaplin afin de montrer la déshumanisation du monde capitaliste (Cours 9, p.109) ;
- la toute première présentation de Gaël Faye s'est accompagnée d'un clip vidéo de sa chanson, l'auteur étant également chanteur et compositeur (Cours 11, p.110).

L'utilisation des supports visuels ou/et sonores est très efficace pour familiariser ceux que l'écrit rebute par ses difficultés car l'exposition à l'univers de l'œuvre se fait selon des sens moins exigeants en matière d'analyse sémantique. La technique de contextualisation vise avant tout à ramener des éléments stylistiques autrement abstraits dans un espace plus intuitif de références culturelles selon des rapports d'analogie. L'association des techniques de l'impressionnisme à l'écriture, le burlesque de Chaplin et le cynisme de Céline pointant une même absurdité et la musique qui amplifie l'émotion du texte de Faye. L'enseignante en appelle au sens des lecteurs novices en leur montrant que la littérature n'est pas un monde clos et hermétique et qu'il est engagé dans un dialogue avec les autres arts et par là même avec le monde aussi qui les entoure. En tant qu'enseignante de japonais, c'est une pratique que j'apprécie beaucoup car faire appel aux sens des apprenants étrangers facilite la compréhension quand on parle d'une culture ancrée dans une langue très différente comme le japonais.

### 2.2.2.2 Présentation de l'auteur : rencontre avec l'auteur

Nous allons maintenant étudier comment chaque auteur a été présenté. Comme nos apprenants sont souvent des lecteurs novices aux références culturelles insuffisantes, les deux enseignantes ont pris soin de présenter l'auteur dans son contexte. Les exemples portent sur les éléments clés que j'ai notés lors de la présentation des deux écrivains dans chacune des deux classes : Apollinaire et Camus.

#### Apollinaire

Initiation à la littérature (B1), Mme T (Annexe 1-a, Cours 6, p.100)	Littérature contemporaine (B2+), Mme C (Annexe 1-b, Cours 3, p.106)
<ul style="list-style-type: none"><li>- il joue avec l'écriture comme les peintres cubistes (association avec le collage) ;</li><li>- il a écrit des poèmes liés à la guerre (il n'était pas sur le front au début de la guerre de par son origine étrangère) ;</li><li>- présentation de <i>Calligrammes</i>.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- il est le fondateur du Surréalisme</li><li>- il a vécu à l'époque de la première guerre mondiale (conflit généralisé, il ne s'agit pas d'une guerre idéalisée à l'ancienne) ;</li><li>- il a écrit des poèmes sur Lou, la femme qu'il a aimée.</li></ul>

À partir de la présentation de l'auteur, qui a vécu la grande guerre de près, l'enseignante peut stimuler la curiosité préalable de l'apprenant : comment l'auteur introduit-il dans ses poèmes les éléments de la guerre, thème qu'on associe peu naturellement à l'exercice de la poésie ?

Dufays pose une question simple à propos de l'enseignement des poèmes : « comment aborder un texte poétique en allant au-delà du “j'aime/je n'aime pas” ou “ je comprends/je ne comprends pas”, sans pour autant tomber dans un technicisme desséchant ? » (2009 : 80). Mme T a montré d'abord une image de collage cubiste (Braque) afin de stimuler une image mentale chez les apprenants. Le rappel au visuel est important car « jouer avec l'écriture » n'est pas transparent pour les lecteurs qui ne sont pas familiers avec les poèmes en français.

Mme C a présenté également de nombreuses peintures de Magritte, Dali, et Chagall avant d'étudier les poèmes surréalistes. Il est intéressant de noter que ces œuvres d'art produisent aussi un choc sur le spectateur forcé de réfléchir au sens même de ce qu'il voit. En conséquence elles ne se présentent pas comme des illustrations des poèmes qui pourraient en atténuer l'effet de déréalisation en les expliquant, mais l'œuvre picturale peut

s'accompagner malgré tout d'une émotion là où un poème obscur peut ne susciter que de la perplexité.

Il existe pourtant une méthodologie qui invite au contraire à commencer par la lecture des poèmes sans explication préalable sur l'auteur afin de laisser la réception intacte et se laisser porter d'abord par la musique du poème et les images que les mots suggèrent, pour ensuite orienter les échanges sur les premières impressions de chaque apprenant. Mais dans un cours magistral de littérature en FLE avec une cinquantaine d'apprenants du moins, il me semble difficile de se concentrer sur la réception et la subjectivité aux poèmes, et je pense en conséquence que la rencontre avec l'auteur dès le début, comme cela s'est déroulé lors de nos observations dans les deux cours, est la démarche la plus à même de créer un lien avec les textes.

#### Camus

Initiation à la littérature (B1), Mme T (Annexe 1-a, Cours 9, p.102)	Littérature Contemporain (B2 +), Mme C (Annexe 1-b, Cours 10, p.109)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- né en Algérie (colonie de la France à l'époque) ;</li> <li>- journaliste engagé (résistance pendant la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, bataille contre l'absurde) ;</li> <li>- il a obtenu le prix Nobel en 1957.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'homme-écrivain (les actes comptent sans lesquels le travail intellectuel a peu d'importance) ;</li> <li>- l'Algérie est un pays qu'il aime. Au moment de la décolonisation, il rêve de réconcilier la France et l'Algérie. Il prend la défense des Algériens (vu leur pauvreté) ;</li> <li>- né dans une famille très modeste</li> <li>- le prix Nobel est devenu un fardeau pour lui ;</li> <li>- refus d'appartenir au mouvement existentialiste (opposition à Sartre) ;</li> <li>- son rapport avec l'absurde.</li> </ul>

Dans cette liste, on voit des mots clés communs : l'Algérie occupée, homme engagé, le prix Nobel, l'absurde, etc. Même si l'histoire de la colonisation peut sembler dater pour beaucoup d'apprenants qui viennent de pays géopolitiquement éloignés, on peut difficilement aborder cette œuvre sans tenir compte du contexte historique dans lequel elle s'inscrit. C'est le cas de nombreuses autres œuvres car la littérature française se caractérise

souvent selon un engagement politique, ne serait-ce que philosophiquement. Mme C a beaucoup traité la vie de l'auteur avant de s'attaquer aux extraits de *La Peste*, car pour elle, l'œuvre de Camus est indissociable de son engagement au cœur de sa philosophie et qui n'aurait pas eu la même portée s'il n'avait vécu les deux guerres du XXe siècle. En plus, le cours de la semaine précédente sur *Voyage au bout de la nuit* de Céline a permis un contraste saisissant par son apologie de la fuite et de la désertion.

Dans la construction du rapport entre les textes et le lecteur, la connaissance sur l'auteur peut contribuer à alimenter un rapport au réel entre la fiction et le lecteur, et par là même ouvrir sur ce qu'elle a à nous dire du monde actuel. Même si l'auteur ne fait que peu appel à son vécu personnel pour nourrir son œuvre, il est raisonnable d'imaginer que sa vision du monde s'y reflète forcément d'une manière ou d'une autre. Mme T dit à ce propos :

(...) l'auteur il est représentatif de lui-même bien évidemment mais lui-même il existe parce qu'il habite il habite un espace et il habite une époque et même si aujourd'hui dans la littérature contemporaine c'est peut-être moins sensible mais ils sont un peu le reflet de cette époque ils sont le reflet de cette culture (Annexe 2-a, TP2-E, p.112).

Il y a bien sûr d'autres manières d'entrer dans la lecture : on peut lire des textes littéraires sans se soucier du vécu, de la psychologie ou des opinions politiques présumés de l'auteur et se préoccuper le plus possible du texte dans son rapport avec d'autres textes et se centrer sur ses aspects linguistiques, comme dans certaines approches structuralistes qui se sont développées dès les années 60 avec notamment Genette et Todorov, ou encore privilégier une approche plus personnelle et fondée sur le ressenti comme la lecture subjective, etc. Mais, dans le cas d'un cours magistral pour un public étranger, je pense que considérer le contexte de l'écriture aide à mieux faire entrer les lecteurs novices dans le récit. La difficulté supplémentaire de l'apprenant étranger tient à ce que la voix du narrateur s'exprime dans une langue étrangère et cela éloigne d'autant plus de l'univers de l'auteur. Montrer que derrière les mots imprimés sur le papier, se tenait un individu avec lequel on a forcément des affinités ou des dissensions contribue à l'humaniser et par là même rendre l'œuvre plus accessible.

### ***2.2.2.3 La lecture à haute voix : donner du corps au texte***

La première rencontre avec le texte littéraire se fait souvent à haute voix, comme lors des lectures de l'adulte à l'enfant. Plus tard lors du cours magistral de littérature pour

les adultes non francophones, l'oralité prend de nouveau une place prépondérante : lors des deux classes observées, les textes étaient lus à haute voix et pratiquement lors de chaque séance après une introduction des personnages et de la scène de l'extrait. Le tableau qui suit, tiré de mes notes (Annexe 1-a, pp.98-105), en témoigne.

« Initiation à la littérature » (B1, Mme T)

Lecture à haute voix par l'enseignante (E)	Lecture à haute voix par l'apprenant (A)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ruy Blas</i> (la dernière scène) : E a joué la scène (les deux rôles).</li> <li>- <i>Ubu roi</i> (la première scène) : E l'a lue (en criant « Merdre ! »).</li> <li>- <i>La Cantatrice Chauve</i> : E a lu seulement les trois premières répliques de l'extrait.</li> <li>- Le poème de Baudelaire : E</li> <li>- Le poème d'Apollinaire : E</li> <li>- Le poème de Senghor : E</li> <li>- La fable de la Fontaine (intégrale) : E</li> <li>- La fable d'Anouilh (intégrale) : E l'a lue en théâtralisant la scène de ménage de la fourmi.</li> <li>- <i>Moderato cantabile</i> (extrait) : E</li> <li>- <i>Zazie et le métro</i> (extrait) : E</li> <li>- <i>Les exercices de style</i> (extrait) : E</li> <li>- <i>La Parure</i> (intégrale) : E</li> <li>- <i>Barbe bleue</i> (intégrale) : E</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le Médecin volant</i> (extrait) : 2 As ont lu chaque rôle.</li> <li>- <i>Huit Clos</i> (extrait) : 2 As et l'E l'ont lu.</li> <li>- <i>En attendant Godot</i> (extrait) : 2 As l'ont lu.</li> <li>- <i>Le Rouge et le Noir</i> (2 extraits) : 2 As l'ont lu.</li> <li>- <i>L'Étranger</i> (extrait) : une A</li> <li>- <i>Mondo</i> (extrait) : un A</li> <li>- <i>Lucien</i> (intégrale) : une A a commencé à lire, mais le lexique étant trop difficile, l'E a repris la suite.</li> <li>- <i>Le Petit Prince</i> (extrait) : une A</li> </ul>

Généralement quand le texte semble abordable sur le plan lexical, l'enseignante propose à un ou deux apprenants de le lire à haute voix. Tout le monde suit l'extrait sur le document fourni. Mme T ne lit pas ou ne laisse pas lire d'une traite : elle s'arrête ou interrompt le lecteur pour expliquer le sens de certains mots ou certaines phrases rapidement en reformulant quand elle les estime particulièrement difficiles pour un public B1. Par exemple dans *La cigale et la fourmi* de La Fontaine, l'expression « quand la bise fut venue » : elle explique que « la bise » est un vent fort, et qui annonce donc l'hiver. Elle explique également ce qui se joue dans le passage, au fur et à mesure de la lecture. Parfois, en découpant en paragraphe, elle ponctue la lecture avec des diapositives pour aborder les points d'analyse.

Voici un déroulement de la lecture de la nouvelle de Bourgeyx intitulée *Lucien*, très courte mais riche en termes de vocabulaire :

## Lucien

Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi détendu, heureux. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Une plume, un soupir, comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau. Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude. Lucien était bien dans sa peau, heureux de vivre. Sans doute était-ce là un bonheur un peu égoïste.

Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables. Il se sentait pris dans un étouffement, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était ce mal qui lui fondait dessus ? Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était infligée ? C'était comme si on l'écartelait. On brisait ses muscles à coups de bâton. « Je vais mourir », se dit-il.

Il ferma les yeux et s'abandonna à la douleur. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait ; un courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger. C'était comme si un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

Le néant l'attirait.

Un sentiment de solitude l'envahit. Il était seul dans son épreuve. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il allait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement.

Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste.

Un moment, la douleur fut telle qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident.

Claude BOURGEYX (né en 1943), « Lucien », in *Les Petits Outrages*,  
éd. Le Castor Astral, 1984.

Figure 14 : texte de *Lucien* distribué par Mme T

Lors de sa lecture l'enseignante découpe selon chaque paragraphe en définissant les champs lexicaux : celui du bonheur physique au premier paragraphe, la souffrance physique à partir du deuxième, puis la solitude, etc. À la fin de cette phase de lecture à haute voix accompagnée d'explications des mots, lorsqu'on atteint la dernière phrase « il poussa un cri strident », Mme T explique qu'elle a caché la fin du texte, qu'elle invite à deviner. Les apprenants discutent entre eux pendant près d'une minute avant que l'enseignante n'écoute leurs propositions. Une apprenante propose la naissance de Lucien, et Mme T révèle sur l'écran : « En le tirant par les pieds, la sage-femme s'exclama, d'une voix tonitruante : “ C'est un garçon !” ». Cette petite mise-en-scène ludique qui a invité à analyser le texte pour en proposer une interprétation a enthousiasmé les apprenants qui ont exprimé leur surprise et leur amusement lors de la révélation de la chute.

Je précise que dans le cours observé, il n’y avait pas de moments dédiés à lecture silencieuse pourtant considérée par certains experts comme une phase importante pour la construction du sens (Cuq et Gruga, 2017 : 385). Malgré tout, ce dispositif bien rythmé de reformulations et éclaircissements a permis d’avancer dans la lecture sans perdre le fil du récit. L’exercice d’expliquer brièvement sans simplifier à outrance est rendu d’autant plus difficile par le faible niveau de langue B1 mais j’ai pourtant trouvé le déroulement très fluide et la réaction globale des apprenants positive.

Pour « Littérature contemporaine », la lecture à voix haute ne se déroule pas de la même manière, au vu de la longueur des textes. Voici le tableau que j’ai élaboré à partir de mes notes (Annexe 1-b, pp.106-110) :

Lecture audio	Lecture à haut voix par l’enseignante	Lecture à haute voix par une apprenante	Pas de lecture à haute voix
Proust (Madeleine) ; Céline (l’incipit et l’extrait sur la bataille « Au Front ») ; <i>Petit pays</i> (tout début du roman lu par l’auteur).	Proust (Albertine) ; Poèmes d’Apollinaire, Breton et Desnos ; Céline (les extraits sur New York et Detroit) ; <i>La peste</i> ; Les extraits de <i>Petit pays</i> .	Prévert : <i>Pour toi mon amour</i>	Tous les poèmes d’Éluard

Mme C a préparé un fichier audio de la lecture par un narrateur professionnel dans le but de faire écouter un extrait d’une page d’abord et cela sans interruption. Quand il n’y avait pas de fichier son (souvent à cause d’un problème technique), c’était l’enseignante qui lisait à haute voix. Grâce à l’explication préalable du passage et à la numérotation toutes les cinq lignes sur chaque extrait, les apprenants ont pu suivre le texte écrit en l’associant à l’oral. Après la première lecture, le texte était repris au début afin d’analyser l’ensemble de l’extrait suivant le fil thématique.

Il n’était pas prévu de temps de lecture silencieuse non plus mais il faut rappeler que pour cette classe de « Littérature contemporaine » (B2+), l’enseignante avait distribué des photocopiés d’une dizaine de pages par auteur que les apprenants étaient invités à lire préalablement à chaque cours. L’enseignante a donc misé sur l’autonomie des apprenants et vu la longueur des textes, il était souhaitable de les lire pour s’en imprégner avant la lecture collective (d’après l’observation des réactions des apprenants, il m’a semblé que la



consigne n'a été que partiellement suivie). Dans ce contexte, la première lecture à haute voix par un narrateur ou par l'enseignante a permis de porter son attention sur la musicalité et l'atmosphère qui se dégage du récit. Lors de la lecture suivie, par l'enseignante exclusivement, Mme C a particulièrement soigné son débit, reformulé les termes quand la difficulté lexicale l'exigeait et expliqué ce qui se jouait dans le passage en surveillant les réactions des apprenants, allant même parfois jusqu'à leur poser des questions au besoin.

Dans nos deux cours observés s'échangent donc des paroles autour du texte, même si l'enseignante occupe une place dominante. Comme Frier l'explique au sujet de la lecture à l'enfant par l'adulte :

L'échange langagier est cependant bel et bien déterminé par les deux participants, le discours de l'adulte étant lui aussi plus ou moins dépendant des réactions de l'enfant (...) cette espèce de feed-back permanent implique chez le lecteur une grande capacité d'écoute et d'attention (2016 : 67).

Le travail de l'apprenant adulte d'une langue étrangère exige cependant une attention plus soutenue dans le suivi des textes avec les yeux car à la différence de l'enfant natif qui a d'abord une compréhension à l'oral acquise dans le milieu naturel, l'apprenant doit identifier le son pour l'associer ensuite à la syntaxe afin de mieux saisir le sens (et dans le cas du français l'orthographe complique considérablement la tâche). La réception des informations se réalise selon les deux sens de l'ouïe et de la vision et les traitements cognitifs et intellectuels doivent coïncider.

Ce que j'ai réalisé lors de l'observation des cours, c'est le nombre et la diversité des mécanismes de compréhension mobilisés. La compréhension de l'écrit (CE) qui doit s'associer à la compréhension orale (CO), l'effort de compréhension d'une explication par l'enseignante sur un passage donné qui met en jeu des capacités d'analyse, et qui plus est parfois selon un médium différent comme celui des diapositives qui sollicitent encore d'autres outils de décryptage. Enfin pour compliquer encore, j'ai vu que certains apprenants autour de moi prenaient des notes en même temps. Ainsi, même lorsqu'il n'y a pas de production orale de l'apprenant, le travail de la CO et la CE s'effectue à flux tendu. Cette diversité renvoie aux cinq processus de la compréhension proposés par Giasson déjà évoqués dans le cadrage théorique (le microprocessus, le processus d'intégration, le macroprocessus, le processus d'élaboration et le processus métacognitif) engagés dans ce

contexte par les jeux de prosodie et les aspects visuels (le jeu théâtral, l'information par les diapositives, l'explication de l'enseignant) associés aux textes écrits.

### **2.2.3 Pratiques de l'interprétation des textes littéraires**

Comme nous l'avons déjà montré en analysant la façon dont les enseignantes présentent les auteurs, le rapport entre l'auteur et le lecteur se crée déjà avant même de commencer à lire les textes. Grâce à la médiation qu'apporte l'enseignante lors de la lecture à haute voix, une compréhension globale du sens du récit se dessine. Une fois achevé ce premier survol de la narration, la prochaine étape consistera en l'interprétation des textes. Comme Dufays le souligne : « Une première structure sémantique a permis de comprendre le texte, d'autres permettront de l'interpréter » (2009 : 153). Nous allons présenter dans cette partie différentes stratégies exploitées par chaque enseignante pour aider à l'interprétation des textes : l'interprétation des textes par contraste, l'appel aux connaissances partagées des apprenants et l'analyse thématique.

#### ***2.2.3.1 L'interprétation des textes par contraste : création des images mentales pour le public niveau B1 « Initiation à la littérature »***

Comme nous l'avons déjà évoqué avec la présentation juxtaposée d'un héros romantique de Hugo et d'un anti-héros de Jarry dans la classe d'« Initiation à la littérature » (B1), l'analyse par contraste est souvent effective. Elle peut aussi se réaliser entre deux textes selon le genre (par exemple, la comparaison de deux fables), ou dans un seul texte (par exemple, la comparaison de deux personnages dans un roman).

##### Les fables : l'hypertextualité et la question d'humour

Nous allons d'abord voir l'analyse proposée par l'enseignante sur *La cigale et la fourmi* de La Fontaine et *La fourmi et la cigale* d'Anouilh (Annexe 1-a, Cours 7, p.101). L'objectif de ce cours portant sur l'hypertextualité, elle a d'abord rapidement mentionné la fable d'Ésope que tout le monde connaissait. Ensuite, avec les deux extraits juxtaposés sur une feuille, elle a invité les apprenants à se pencher sur leurs titres :

LA FABLE

**La cigale et la fourmi**

La cigale, ayant chanté  
 Tout l'été,  
 Se trouva fort dépourvue : *Vide*  
 Quand la bise fut venue : *t fait*  
 Pas un petit morceau  
 De mouche ou de vermisseau.  
 Elle alla crier famine  
 Chez la fourmi sa voisine,  
 La priant de lui prêter  
 Quelque grain pour subsister  
 Jusqu'à la saison nouvelle.  
 "Je vous paierai, lui dit-elle,  
 Avant l'ouï, foi d'animal ;  
 Intérêt et principal." *→ 借り手は元本の返済*  
 La fourmi n'est pas prêteuse :  
 C'est là son moindre défaut.  
 "Que faisiez-vous au temps chaud ?  
 Dit-elle à cette emprunteuse.  
 - Nuit et jour, à tout venant  
 Je chantais, ne vous déplaît-elle.  
 - Vous chantiez ? J'en suis fort aise :  
 Eh bien ! Dansez maintenant."

Fables (1668) de J. de la Fontaine (1621-1695)

**La fourmi et la cigale**

La fourmi qui frottait toujours,  
 S'arrêta pour reprendre haleine. *→ 一息つく*  
 "Qui s'attendrira sur la peine,  
 Dit-elle, des ménagères ?  
 Toujours frotter, jour après jour,  
 Et notre ennemie la poussière,  
 Aux ordures jeté notre triste butin  
 Revient le lendemain matin,  
 On se lève, elle est encor là, goguenarde, *→ 得意げな様子*  
 La nuit on n'y a pas pris garde, *→ 気づかずに*  
 Croyez qu'elle en a profité, *→ 利用した*  
 La gueuse ! Il faut recommencer,  
 Prendre le chiffon, essuyer  
 Et pousser, toujours pousser  
 Le balai."

"J'ai tout mon temps, dit la poussière,  
 Cela s'use une ménagère.  
 Quelques rides d'abord et l'esprit  
 Qui s'aigrit ;  
 La main durcit ; le dos se courbe ; tout s'affaisse *→ 衰へていく*  
 La joue, le téton et la fesse ;  
 Alors s'envolent les amours...  
 Boudant et maugréant toujours  
 La ménagère rancunière  
 Frotte jusqu'au dernier jour,  
 Vainc le dernier grain de poussière *→ 最後の一握り*  
 Et claque enfin, le ressort arrêté *→ 止まる*  
 Vient le docteur boueux, qui crotte le parquet, *→ 床を汚す*  
 Le curé et l'enfant de chœur et la cohorte *→ 群衆*  
 Des voisins chuchotants qui entourent la morte...  
 Et sur ce corps, vainqueur de tant de vains combats,  
 Immobile sur son grabat *→ 病床上*  
 Pour la première fois une journée entière,  
 Retombe une dernière couche de poussière :  
 La bonne." *→ 最後の床*  
 "Quant à moi, dit la cigale, j'ai une bonne." *→ Je suis cool.*

Fables (1962) de J. Anouilh (1910-1987)

La source : Esopé VIe avant Jésus-Christ  
 Pendant l'hiver, les fourmis faisaient sécher leur blé humide. La cigale, morte de faim, est venue leur demander à manger. Les fourmis lui ont demandé : "Pourquoi, en été, n'amassais-tu pas de quoi manger ?". La cigale a répondu : "Je n'étais pas inactive : je chantais mélodieusement." Les fourmis se sont mises à rire : "Et bien, si en été tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse !"

Figure 15 : les fables de La Fontaine et d'Anouilh préparées par Mme T

La fable d'Anouilh inverse les termes de celle de La Fontaine, or on découvre un sens moral différent à la fin selon l'auteur. Après la lecture à haute voix des deux textes, l'enseignante a laissé quelques minutes aux apprenants pour discuter de la morale tirée de la version d'Anouilh dans laquelle la fourmi meurt d'épuisement d'avoir trop travaillé et où la cigale n'apparaît qu'à la fin. Enfin elle a demandé aux apprenants de présenter leurs interprétations. Un apprenant a répondu que c'était une critique du capitalisme. Mme T a alors développé en expliquant que la morale d'Anouilh était immorale : « Si on est assez riche, il vaut mieux faire travailler les autres pour soi et profiter de la vie ! ». Ici, le combat se joue entre la fourmi et « la poussière » et c'est cette dernière qui l'emporte. Selon elle, le fait de personnifier la poussière rend le récit encore plus mordant.

Partant de la connaissance partagée des apprenants de la fable de La fontaine qui se fonde sur une interprétation morale relevant du sens commun, « il faut travailler pour vivre », la fable d’animaux qui invite souvent à un sens universel dénonce au contraire son caractère de préjugé quand elle est parodiée : les bonnes mœurs varient en fonction d’une société donnée et de ses valeurs relatives. Grâce à la mise en contraste des deux morales qui s’opposent, les apprenants du niveau B1 ont pu aborder un registre ironique et humoristique qui déborde largement du cadre des textes littéraires et actif jusque dans les moindres recoins de la vie quotidienne des Français. À ce propos, Bouguerra considère que « dans une langue comme le français, la maîtrise du fonctionnement de l’humour et de ses différentes tonalités (esthétique, ludique, référentiel) est fondamentale à la communication ordinaire, médiatique, de l’univers sémiolinguistique au quotidien » (2007 : 367). Et, pour exacerber encore cet aspect, la scène de ménage par la fourmi d’Anouilh a été jouée par l’enseignante de façon théâtrale.

Le Rouge et le Noir : deux sociétés/personnages qui s’opposent

Mme T utilise aussi la disposition en contraste lors de la présentation d’un seul texte. Dans l’extrait de *Le Rouge et le Noir* (le passage qui porte sur la relation entre Julien Sorel et son père), elle a classé les expressions en opposition à l’aide d’une diapositive (Annexe 1-a, Cours 8, p.102) :

Attitudes du vieux Sorel (le père) et de Julien Sorel

Le vieux Sorel	Julien Sorel
brutal/actif le mépris des livres paresseux (pour décrire Julien)	sensible/immobile aime lire respecte son père adore Napoléon

Environnement du vieux Sorel et de Julien Sorel

Le vieux Sorel	Julien Sorel
le bruit de la scie la force des machines l’autorité	le calme dans la lecture/ la passion des livres (il vit dans l’idéal) la maison du maire (la vie amoureuse avec Mme de Rénal)

Mme T montre que la tension entre les deux mondes de la société divisée de l’époque se révèle aussi par des oppositions lexicales. Les apprenants sont d’autant plus à

l'aise que l'élaboration du champ lexical est également une pratique courante dans l'enseignement en FLE : on apprend souvent de nouveaux mots en se référant à des notions comme la synonymie, l'antonymie, etc. J'ai remarqué que certains apprenants soulignaient ces mots en les repérant dans le texte pour que le contraste apparaisse plus clairement. La lutte des classes sociales avait été évoquée également en préambule de la lecture de *La Parure* (Annexe 1-a, Cours11, p.104) : Maupassant raconte la vie ou des instants de vie de personnes simples. Souvent, ce sont les rencontres entre des personnes de milieux sociaux différents qui provoquent le drame. Mathilde rêve d'une autre vie de château, pour tomber encore plus bas au final. Le bouleversement des statuts sociaux des personnages est central aussi dans d'autres textes choisis par Mme T : Molière (un valet se déguise en médecin), Mme de Rénal et Julien (le passage de la première rencontre : la femme du maire et « un jeune paysan »), Anne et Chauvin dans *Moderato cantabile* (la femme du président de la société et un de ses employés tombent amoureux). Porcher explique la pertinence pédagogique d'une méthode comparative entre deux sociétés différentes : « Le comparatisme serait non seulement un moyen de connaissance, mais la seule voie d'approche possible » (1986 : 24). Dans les fictions, les récits personnels trahissent souvent les différences sociales qui divisent la société au niveau de la nation et le comparatisme prôné par Porcher se justifie ici aussi pleinement.

Il y a évidemment autant de mises en perspectives que de points de vue et donc d'enseignants. Par exemple, Picard propose une analyse sur la première rencontre de Julien et Mme de Rénal en se basant sur son idée des trois instances « liseur », « lu » et « lectant » en lien avec la psychanalyse de Freud (1986 : 220). Autre exemple, Jouve propose un jeu d'intertextualité pertinent entre *Cendrillon* de Perrault et *La Parure* de Maupassant pour justifier de juxtaposer les deux personnages. Comme avec *La fourmi et la cigale*, la fin offre un contraste saisissant : il n'y a pas de « happy end » et « l'injustice du début n'est pas réparée » chez Maupassant (2010 : 92).

### **2.2.3.2 L'appel aux connaissances partagées des apprenants : références bibliques**

Dans les deux classes observées, les enseignantes font souvent appel aux références socioculturelles dont l'apprenant adulte dispose *a priori* : le travail, l'argent, la morale, les conflits entre les individus et sociétés, la guerre, les souvenirs d'enfance, l'image de femme, l'amour, l'amitié, la sexualité, etc. Parmi ces exemples, nous allons aborder ici les références bibliques dans plusieurs cours de Mme T.

*Huit clos* de Sartre (Annexe 1-a, Cours 4, p.99) :

En montrant la photo du décor de cette pièce, l'enseignante donne les explications suivantes : c'est un enfer spécial. Après la mort, il y a le paradis ou l'enfer. Dans le décor de cette pièce, on voit la lumière allumée tout le temps, la cheminée sur laquelle il y a une statue de bronze. C'est un espace fermé sans fenêtres. Les personnages ne peuvent pas fermer les yeux à cause de la lumière. On vit tous, éternellement, sous le regard des autres qui nous jugent : « L'enfer, c'est les autres ».

Sans forcément se limiter à la culture chrétienne, l'image de l'enfer associé à l'humanité ici-bas est ancrée dans de nombreuses cultures différentes ; en japonais, « enfer » se dit *jigoku* : littéralement « terre prison ». De plus, les commentaires sur le décor de la pièce de théâtre montrent comment la forme peut éclairer aussi le sens, ce qui invite à se pencher sur d'autres objets du discours que les personnages principaux qui accaparent naturellement l'attention quand il s'agit d'interpréter. Ces deux aspects facilitent l'accès aux sens des apprenants parce que le théâtre engagé basé sur la philosophie de Sartre est autrement difficile à comprendre.

*Barbe bleue* de Perrault (Annexe 1-a, Cours 13, p.104) :

L'enseignante demande aux apprenants un autre personnage barbu (barbe blanche) qui fait peur. Un apprenant répond « le Père Noël ? ». L'enseignante associe l'image de Barbe bleue à Dieu le père en Europe. Quand sa femme ouvre la porte interdite, l'enseignante rappelle le thème de l'interdit qui se trouve aussi dans l'épisode d'Adam et Eve chassés du paradis. Une apprenante a complété son propos en disant qu'à cause du péché originel, l'homme doit travailler et la femme souffrir des douleurs de l'accouchement.

Le thème de l'interdit et sa transgression se retrouvent fréquemment dans les contes du monde entier : c'est un archétype selon Jung défini comme une « structure universelle issue de l'inconscient collectif qui apparaît dans les mythes, les contes et toutes les productions imaginaires (...) »<sup>2</sup>. L'outil de médiation qui fait appel à des motifs universels aide à solliciter des images mentales que les apprenants partagent spontanément lors de l'interprétation : la conséquence des décisions ou des actions est fondamentale (ici, la conséquence de la violation de la promesse). Le dispositif « acte-conséquence » avait été

---

<sup>2</sup> Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/archétype/5034>, consulté le 21 juillet 2019

préalablement proposé par l'enseignante comme le fil conducteur du récit. Ici aussi, la présentation de l'illustration de Gustave Doré et de la scène où Barbe bleue confie les clefs à sa femme a stimulé les apprenants dans les pistes d'interprétations (diapositive élaborée par Mme T) :



illustration de Gustave Doré

« ouvrez tout, allez partout,  
mais pour ce petit cabinet,  
je vous défends d'y entrer,

et je vous le défends  
de telle sorte que  
s'il vous arrive de l'ouvrir,  
il n'y a rien que vous ne  
deviez attendre de ma  
colère ! »

Épreuve  
de l'interdit,  
de la tentation de la  
connaissance

Comme dans la  
Bible :  
Dieu dit à Adam et  
Eve qu'ils peuvent  
tout manger au  
paradis, sauf les fruits  
de l'arbre de la  
connaissance

Promesse d'obéir de la  
femme et départ du mari.

Figure 16 : diapositive sur *Barbe bleue* élaborée par Mme T

Ce double jeu de l'association des connaissances partagées et du visuel aide à entrer dans un univers textuel.

Si les éléments que nous avons évoqués ont un caractère universel, il n'empêche qu'il y a beaucoup à dire sur le rapport entre la chrétienté et la littérature française. Mme T a évoqué le dualisme du corps et de l'âme dans l'héritage chrétien en connexion avec Baudelaire et le conflit au cœur de ses *Correspondances* entre la vie charnelle ici-bas et celle de l'Idéal, ainsi qu'avec la colombe comme symbole de paix dès l'épisode de Noah lors de l'interprétation de *La colombe poignardée et le jet d'eau* dans *Calligrammes*. Il est vrai qu'il est rare de pouvoir interpréter une œuvre de littérature française sans se référer même succinctement à la chrétienté car celle-ci a contribué largement à façonner la pensée occidentale. Mme T a aussi expliqué que « donner un nom, c'est donner la vie » quand elle a interprété un autre des calligrammes *Cœur, couronne et miroir* : Apollinaire écrit son nom

au milieu du dessin d'un miroir pour qu'il puisse exister éternellement même après la mort (Annexe 1-a, Cours 6, p.100).

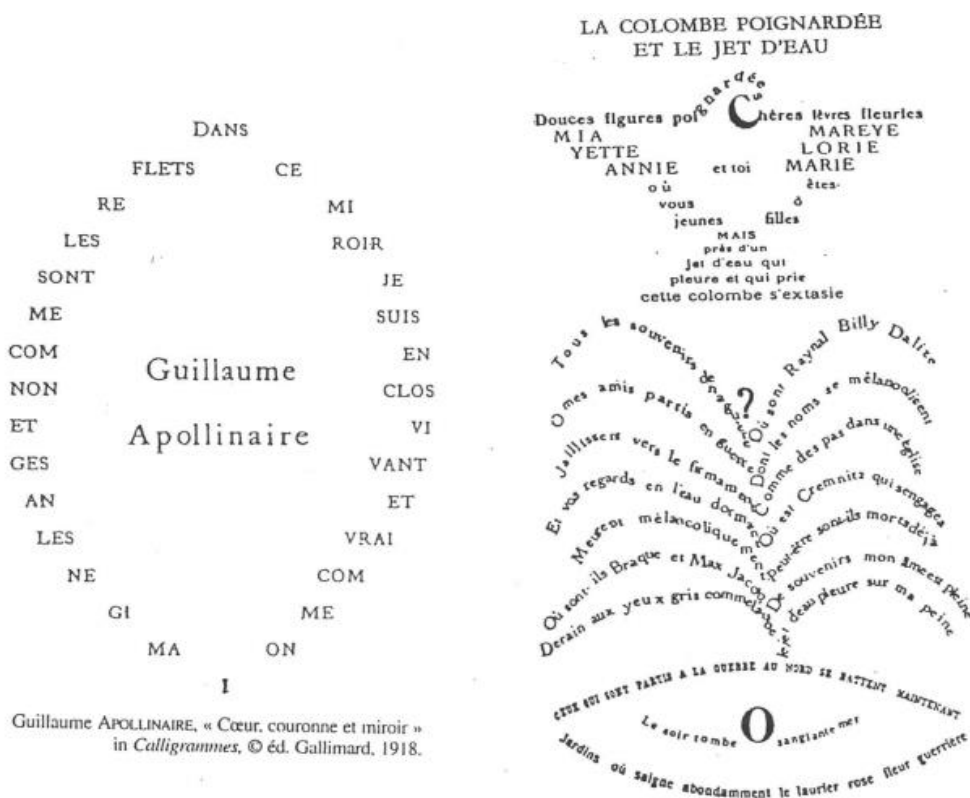


Figure 17 : *Calligrammes* d'Apollinaire distribués par Mme T

Parmi d'autres connaissances partagées des apprenants, celles empruntées à la chrétienté ont la particularité d'être profondément ancrées dans le langage. Par ailleurs la tradition suggère que savoir et parole ne font qu'un : « Au commencement était la Parole ». Plus tard c'est à Adam à qui il est confié de nommer les animaux, « Et afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme » (Genèse 2 :19). Or nommer c'est déjà distinguer et classer les objets selon des catégories.

Cela m'invite à réfléchir à l'enseignement de la littérature japonaise car les philosophies empruntées au shintoïsme et au bouddhisme sont elles aussi ancrées dans la langue et la culture japonaises. Et c'est peut-être aussi par cet exercice de comparaison des références entre culture cible et culture d'origine que les apprenants découvrant des analogies pourront mieux les comprendre.



### 2.2.3.3 Analyse thématique dans le cours « Littérature contemporaine » : entrer dans l'acte de lire

Comme évoqué précédemment, ce cours a été élaboré autour des thèmes de la guerre, du souvenir et de l'écriture. Autour de ces thématiques, les textes choisis par Mme C se dévoilent dans l'ensemble en contraste et selon des régimes variés : Céline et Camus devant l'absurdité de l'horreur (détachement/engagement, nihilisme/humanisme), les poèmes d'Apollinaire opposant les thèmes de l'amour et de la guerre. Parfois la mise en perspective se fonde au contraire sur des similitudes : le thème des souvenirs d'enfance se retrouve chez Proust ainsi que chez Faye et la nostalgie de la terre natale chez Camus comme chez Faye. Nous allons maintenant voir quelques exemples plus en détail de méthodes d'interprétation de textes proposées par Mme C.

#### Gaël Faye : les thèmes qui ouvrent sur l'interculturel

Il s'agit donc ici de l'interprétation des paroles de la chanson montrée en vidéo de *Petit pays* qui a précédé la lecture intégrale du roman (Annexe 1-b, Cours 12, p.110). Après avoir écouté et lu la chanson, l'enseignante a proposé aux apprenants de repérer des éléments selon deux thèmes : la guerre/le génocide et l'écriture. Elle a accordé quelques minutes à ce travail individuel ou en binôme pour ceux qui préféraient. Ensuite, la mise en commun du repérage a été réalisée par l'enseignante. Voici, un extrait de ses diapositives :

La guerre, le génocide	L'écriture
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vers 16 « Loin de la guerre »</li> <li>- vers 19 à 24 « Réputation recouverte d'un linceul Petit pays, pendant trois mois, tout le monde t'as laissé seul »</li> <li>- vers 23 à 24 « Il fallait reconstruire mon petit pays sur des ossements Des fosses communes et puis nos cauchemars incessants »</li> <li>- vers 28 « seulement laisse-moi pleurer quand arrivera ce maudit mois d'avril »</li> <li>- vers 30 « petit pays, dans l'ombre le diable continue ses manœuvres, Tu veux vivre malgré les cauchemars qui te hantent »</li> <li>- vers 44 « quand l'Afrique se transforme en cadavres »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vers 1 « Une feuille et un stylo apaisent mes délires d'insomniaque »</li> <li>- vers 5 « je t'envoie cette carte postale »</li> <li>- vers 26 « Je t'offrirai ma vie, à commencer par cette chanson »</li> <li>- vers 27 « L'écriture m'a soigné quand je partais en vrille »</li> <li>- vers 33à 35 « Un soir d'amertume entre le suicide et le meurtre J'ai gribouillé ces quelques phrases à la pointe neutre de mon feutre J'ai passé l'âge des pamphlets »</li> <li>- vers 39 « J'ai gribouillé des textes pour m'expliquer mes peines »</li> </ul>

Figure 18 : diapositive sur Gaël Faye élaborée par Mme C

Lors de la lecture du livre intégral qui a suivi, Mme C a également proposé un repérage des passages en fonction des thèmes suivants de façon collective : l'exil, l'amitié, l'enfance et la lecture. Cette œuvre étant autobiographique, la lecture de la chanson et du livre permet d'en découvrir plus sur l'auteur à travers les différentes pratiques d'écriture sur le même sujet.

La classification par thème permet aux apprenants de s'inscrire dans la continuité tout au long du semestre. Celle-ci contraste avec le cours de B1 où chaque cours de 2 heures qui se termine clôt définitivement un propos et offre une satisfaction à court terme. Mais pour les apprenants de niveaux plus élevés et donc plus autonomes, la continuité thématique procure une autre satisfaction. Cuq et Gruga expliquent qu'une entrée thématique doit garder la priorité dans l'enseignement de la littérature « car elle est non seulement plus familière aux apprenants, et donc plus aisée, mais surtout parce qu'elle contribue au plaisir du texte et qu'elle permet de placer le dialogue interculturel au centre de l'apprentissage » (2017 : 391). Mme C a choisi un roman d'un auteur moderne franco-rwandais qui ouvre sur l'interculturel tout en s'inscrivant dans la même thématique universelle de la guerre. Comme elle l'explique lors de l'entretien : « les conflits existent toujours ils ne sont pas chez nous mais ils sont là » (Annexe 2-b, TP2-H, p.116).

Le génocide du Rwanda étant assez récent et donc délicat, le sujet mis en avant est plutôt la nostalgie de l'enfance. Et la nostalgie peut toucher d'autant plus les apprenants qu'ils sont des individus qui ont quitté leurs pays il y a au moins un an. Mme C a donc proposé aux apprenants d'imaginer un lieu sacré de leur enfance comme le fait Faye. On peut voir ici comment l'enseignante fait appel aux sentiments universels des apprenants pour les sensibiliser à un événement pourtant si brutal qu'il peut provoquer une réaction de rejet.

#### Proust : travail archéologique à travers l'interprétation thématique

Un autre exemple de l'interprétation thématique porte sur l'écriture de Proust (Annexe 1-b, Cours 3, p.106). Voici un travail collectif du repérage des mots sur le portrait d'Albertine avec un extrait du polycopié didactisé par Mme C :

### Extrait N° 6 « *chacune de ces Albertine était différente* »

Ce passage est extrait de la deuxième partie de *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1918).

Cette partie de l'œuvre est un écho des amours malheureux de Swann, double du narrateur. Le jeune Marcel, tout comme son double, va connaître l'impossibilité du bonheur en amour. Elle constitue le récit symétrique de la déception amoureuse vécue par Swann dans *Du côté de chez Swann*.

Albertine Simonet est une jeune fille rencontrée par le narrateur pendant sa villégiature dans la ville balnéaire de Balbec en Normandie. Il lui vouera un amour possessif et douloureux.

L'amour dans la *Recherche* est toujours synonyme de souffrance. Proust est persuadé qu'autrui nous est insaisissable. Aussi la naissance de l'amour est toujours fondée sur une illusion, sur l'image erronée que nous nous faisons de l'autre et que nous idéalisons. Dès lors la déception est inévitable et la passion ne survit que dans la jalousie et par les souvenirs, pour finalement disparaître. Processus défini par Proust comme les « *intermittences du cœur* ».

#### **Pour guider votre lecture**

- Quelles sont les différentes Albertines perceptibles dans le texte ? Qu'y-a-t-il d'essentiellement changeant en elle ?
- En quoi ce portrait est-il étonnant, pour quelle raison le lecteur est-il déstabilisé ?
- Quel est l'effet produit par cette description, quelle en est la conséquence ?

Figure 19 : extrait du polycopié sur Proust élaboré par Mme C (résumé)

Nous avons repéré les mots en soulignant dans le texte en fonction de trois thèmes : « Albertine triste » (le teint gris, l'air maussade, ses yeux associés à la mer), « Albertine joyeuse » (chatte sournoise, danseuse) et « Albertine insaisissable » (miroir de l'âme, lisse, surface vernie, émail rose, etc.).

Voici l'extrait que j'ai alors souligné :



*Pose de profil (1887), Georges Seurat*



*Portrait de Nusch Eward (1937), P. Picasso*

Observez les tableaux proposés ci-dessous, quels points communs ont-ils avec la description d'Albertine.

Certains jours, mince, **le teint gris, l'air maussadé, une transparence violette** descendant obliquement au fond de **ses yeux** comme il arrive quelquefois pour **la mer**, elle semblait éprouver une tristesse d'exilée. D'autres jours, sa figure plus **lisse engluait** les désirs à sa **surface vernie** et les empêchait d'aller au-delà ; à moins que je ne la visse tout à coup de côté, car ses joues mates comme une blanche cire à la surface étaient **roses par transparence**, ce qui donnait tellement envie de les embrasser, d'atteindre ce teint différent qui se dérobaient. D'autres fois, le bonheur baignait ces joues d'**une clarté** si mobile que la peau, devenue fluide et vague, laissait passer comme des regards sous-jacents qui la faisaient paraître d'une autre couleur, mais non d'une autre matière, que les yeux ; quelquefois, sans y penser, quand on regardait sa figure ponctuée de petits points bruns et où flottaient seulement deux taches plus bleues, c'était comme on eût fait d'**un œuf de chardonneret**, souvent comme d'**une agate**<sup>7</sup> opaline<sup>8</sup> travaillée et polie à deux places seulement où, au milieu de la pierre brune, **luisaient**, comme

les ailes transparentes d'un papillon d'azur, les yeux où la chair **devient miroir** et nous donne l'illusion de nous laisser, plus qu'en les autres parties du corps, **approcher de l'âme**. Mais le plus souvent aussi elle était plus colorée, et alors plus animée ; quelquefois seul était rose, dans sa figure blanche, le bout de son nez, fin comme celui d'une **petite chatte sournoise** avec qui l'on aurait eu envie de jouer ; quelquefois ses joues étaient si lisses que le regard glissait comme sur celui d'une miniature sur leur **émail rose**, que faisait encore paraître plus délicat, **plus intérieur, le couvercle entr'ouvert** et superposé de ses cheveux noirs ; il arrivait que le teint de ses joues atteignit le rose violacé du **cyclamen**, et parfois même, quand elle était congestionnée ou fiévreuse, et donnant alors l'idée d'une complexion<sup>1</sup> malade qui rabaisait mon désir à quelque chose de plus sensuel et faisait exprimer à son regard quelque chose de plus pervers et de plus malsain, la sombre pourpre de certaines roses d'un rouge presque noir ; et **chacune de ces Albertine était différente**, comme est différente chacune des **apparitions de la danseuse** dont sont **transmutées les couleurs, la forme, le caractère**, selon les jeux innombrablement variés d'un projecteur lumineux. C'est peut-être parce qu'étaient si divers les êtres que je contemplais en elle à cette époque que, plus tard, je pris l'habitude de devenir moi-même un personnage autre selon celle des Albertine à laquelle je pensais : un jaloux, un indifférent, un voluptueux, un mélancolique, un furieux, recréés, non seulement au hasard du souvenir qui renaissait, mais selon la force de la croyance interposée, pour un même souvenir, par la façon différente dont je l'appréciais.

Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu, À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1918).

Figure 20 : extrait du polycopié sur Proust élaboré par Mme C (texte de Proust)

Selon Mme C, « Albertine est changeante, multiple et plurielle. Elle est insaisissable ». Les photos des objets associés au portrait d'Albertine (celles des œufs de chardonneret, d'une agate, de la fleur de cyclamen) ont aidé les apprenants à envisager un portrait d'Albertine malgré sa multiplicité. Cette phase de catégorisation systématique était pourtant bien nécessaire car, par cet exercice, Proust visait aussi à traduire « l'aventure d'un récit » comme Mme C l'a exprimé lors de l'entretien (Annexe 2-b, TP2-D, p.115). Il n'est aisé pour personne d'aborder le roman autrement que par le biais de la lecture « narcissique » pour emprunter l'expression de Bakhtine, et cela sans guidage : il s'agit

d'un défi à la fois esthétique et intellectuel. Et pourtant d'aucuns jugent que là commence la véritable appréciation du texte littéraire. Bakhtine explique ainsi :

(...) l'objet esthétique n'est pas, bien entendu, constitué seulement de mots, bien que la part verbale y soit importante, et cet objet de la vision esthétique possède une forme intérieure spatiale artistiquement signifiante qui est représentée au moyen des mots de l'œuvre (...) (1984 : 105).

De cette manière, en effectuant ce travail exigeant d'analyse d'éléments linguistiques du texte, l'apprenant peut bien trouver du plaisir à la lecture et apprécier la beauté de la langue, d'un style ou suivre les aléas d'un récit captivant. Mais ces transports ne sont pas les seuls plaisirs qu'offre la littérature, et plus spécifiquement c'est le plaisir de comprendre qui exige des connaissances préalables. Comprendre, comme Dufays le précise, « ce n'est pas recevoir passivement du sens déjà-là ; c'est bien plutôt *construire du sens* à l'aide du texte et des codes dont on dispose » (2009 :143). Dans le sens de ce propos, je cite le discours de Mme C sur son rapport à la lecture :

pour moi c'est un peu comme l'archéologue qui arrive dans un endroit et où rien enfin tout est plat où apparemment il y a rien à voir et puis quand on commence à nettoyer un petit peu à déblayer au pinceau un espace et d'un coup le l'objet qui a disparu il va émerger prend en forme et devenir plus en plus évident s'épanouir (...) tout d'un coup le texte.. alors qu'il était alors plat et parfois le sens la beauté vient immédiatement j'espère mais parfois effectivement il faut il faut un effort et puis que ça prenne que ça prenne tout d'un coup que ça prenne comme du volume que les choses elles apparaissent qu'il y ait un réseau de significations qui se mettent en place et qu'il y ait des images qui apparaissent (...) (Annexe 2-b, TP8-B, p.117).

L'analogie avec le travail de l'archéologue est éclairante : creuser dans l'espoir de trouver des éléments nouveaux dans le texte et lors d'une découverte savourer le plaisir si particulier de se sentir ce lecteur modèle à qui l'auteur semble s'être adressé. Cet espoir est vecteur de motivation d'autant plus efficace qu'il ne se tarit jamais. En effet, une œuvre est toujours décevante parce qu'on attend d'elle qu'elle ait réponse à toutes les questions, et sur tous les sujets ; ce qui fait ressembler la pratique de la lecture à l'exercice de résolution d'une énigme ou d'un mystère. Eco parle de coopération textuelle pour qualifier ce rapport et c'est aussi la tâche du lecteur-expert d'en transmettre les usages aux lecteurs novices, même s'il s'agit d'un travail au long terme dont les bénéfices pour l'apprenant se font sentir souvent bien après le temps de l'apprentissage.

En conclusion de ce chapitre sur l'interprétation des textes par les deux enseignantes : en fonction de l'objectif et du public (adolescents natifs, spécialistes en littérature, apprenants adultes de FLE, etc.), ainsi que de ses affinités en matière de littérature, chaque enseignant peut apporter autant d'interprétations selon les méthodologies les plus variées avec toujours en tête de dépasser le stade d'une compréhension passive. Le rôle du passeur commence dès l'acte de lecture qui appelle déjà à un questionnement, prélude à l'interprétation. Celle-ci approfondie au fur et à mesure, un lien se tisse entre les textes présentés et le lecteur-apprenant, comme on peut le voir illustré dans le schéma de la salle (voir « 2.2.1 Cours magistral », p.59).

### **2.3 Après l'apprentissage : quelles perspectives vers plus d'autonomie pour l'apprenant ?**

Une fois terminé l'apprentissage dans le contexte de cours, se pose le problème de l'autonomie pour l'apprenant-lecteur. Comment appréhender la difficulté d'être désormais livré à soi-même ? Dans ce chapitre, nous allons aborder la question de la réception ainsi que l'attitude face à l'incompréhension. Enfin, j'aborderai quelques pistes de prolongements dans la perspective de construction du sujet lecteur pour les apprenants adultes de FLE en contexte universitaire.

#### **2.3.1 La question de la réception de l'œuvre littéraire : entre plaisir et difficulté**

Le sondage de la fin du semestre nous sert à nous interroger sur la satisfaction et les frustrations des apprenants dans le parcours d'étude des œuvres. Comme je l'ai précisé dans la méthodologie, la question qui portait sur l'œuvre préférée des apprenants a été posée par chaque enseignante.

Pour le cours « Initiation à la littérature », l'une des questions de l'examen final était la suivante : « Parmi toutes les œuvres que nous avons vues et étudiées ce semestre, laquelle avez-vous préférée et pourquoi ? ». Ainsi dans ce contexte, l'objectif de cette question était d'évaluer la compréhension et la production écrite des apprenants.

Pour « Littérature contemporaine », il s'agissait d'un questionnaire pour évaluer le cours dans la perspective de l'améliorer pour l'année suivante. Une des questions était, « Quel(s) auteur(s) avez-vous le(s) plus aimé(s) étudier parmi les suivantes ? Proust, Apollinaire, Desnos, Breton, Éluard, Prévert, Céline, Camus et Gaël Faye ». Ici clairement, il s'agissait de renseigner l'enseignante sur la réception des cours selon les auteurs.

Même si les objectifs et contextes des questions étaient différents, et il faut donc rester prudent dans l'analyse de ces données, nous pouvons retenir quelques éléments concernant la réception de chaque apprenant sur les textes présentés dans le cadre de notre mémoire.

« Initiation à la littérature » (B1, Mme T)

47 apprenants présents à l'examen final ont choisi une œuvre. Parmi 22 œuvres présentées, les trois premières œuvres qui ont obtenu le plus de votes sont les suivantes, avec quelques mots clés dans les réponses écrites des apprenants :

*Le Petit Prince* (10 apprenants l'ont choisi) :

« facile à lire », « paroles des enfants », « philosophique », « thème de l'amitié », etc.

*Barbe bleue* (7) :

« on peut comparer avec la Bible », « une histoire féministe », etc.

*La Parure* (4) :

« critique de la société », « chute intéressante », etc.

Ensuite, *Lucien*, les fables et *Le Rouge et le Noir* ont obtenu 3 votes respectivement.

Pour la classe de B1, puisqu'il s'agissait d'un examen final, il n'est pas à exclure que certains apprenants ont choisi une œuvre plus abordable pour faciliter leur réponse. Il y a également la question de la mémoire : *Le Petit Prince* et *Barbe bleue* ont été présentés lors du dernier cours. Malgré ces facteurs, nous pouvons néanmoins interpréter ces résultats sur le fond. Pour les apprenants du niveau B1, l'accessibilité de l'œuvre, de par sa facilité de lecture et les connaissances préalables à son sujet, était un vecteur déterminant pour la motivation comme nous l'avons vu au début des cours (l'œuvre la plus lue était *Le Petit Prince*). Pour eux, la satisfaction semble avoir été d'avoir pu lire ces œuvres, qui leur étaient déjà familières, en français et d'entrer dans une interprétation approfondie grâce à la médiation apportée par l'enseignante. La longueur est également un facteur important : pour le niveau B1, il y a un sentiment d'achèvement à comprendre une œuvre dans son entier comme dans le cas des contes, des fables et des nouvelles.

Comme Mme T explique, « un des objectifs aussi avec ce cours, c'est donner envie d'aller lire le texte lui-même » (Annexe 2-a, TP14, p.114). Quand le rôle de passeur s'achève, l'enseignant s'efface devant chaque lecteur comme elle le dit, « après si eux ils

veulent lire autres choses c'est bien sûr possible puisque le lecteur, il est roi » (Annexe 2-a, TP4-D, p.113). S'il y a des intentions de l'auteur, les intentions du lecteur existent également. Eco définit *l'intentio lectoris* comme : « les intentions du lecteur, les sens qu'il a cherché à faire advenir, qu'il a sollicités au départ du texte en projetant ses propres connaissances et ses propres préoccupations » (cité par Dufays, 2009 : 19). Si Mme T a présenté autant d'œuvres, c'est justement pour montrer que les choix sont abondants et que la rencontre avec un livre dépend aussi de l'état d'âme de chaque apprenant.

#### « Littérature contemporaine » (B2+, Mme C)

49 apprenants ont répondu à la question posée sur le(s) auteur(s) préféré(s) des cours à la fin du semestre. Selon la synthèse, je vais présenter les 5 premiers auteurs les plus appréciés :

Gaël Faye (25 apprenants ont coché) ;

Camus (21) ;

Céline (10) et Proust (10) ;

Prévert (9).

Parmi une trentaine de commentaires libres à la fin de ce questionnaire, trois apprenants ont ajouté « Proust était trop difficile/abstrait » et deux apprenants « Faye et Camus plus accessibles ». Sur l'ensemble des cours, une dizaine des apprenants ont exprimé leur appréciation générale alors que selon une dizaine d'autres certains étaient difficiles à suivre, parfois à cause du vocabulaire et du débit. Trois apprenants auraient aimé avoir eu plus d'occasions de s'exprimer et de discuter.

Comme le sondage le montre, beaucoup ont particulièrement apprécié Gaël Faye et Camus mais je précise que ces deux auteurs ont été présentés en dernier. En général, il est plus facile de se souvenir des événements plus récents, mais encore une fois cela nous suggérerait aussi un propos sur l'accessibilité des autres œuvres présentées. Ces deux auteurs proposent un lexique plus facile, une syntaxe plus fluide ainsi qu'une trame narrative plus visible. Ensuite, ils sont modernes en termes de contenu et de registre, ce qui permet assez naturellement de créer une relation empathique entre les personnages et les jeunes lecteurs. De plus, il est vrai que plus de temps a été consacré à la présentation des auteurs grâce aux vidéos des entretiens de Camus et Faye en personnes sur YouTube. Cette



proximité avec l'auteur via un média familier a certainement contribué de manière significative à faciliter le rapport entre les textes et chaque lecteur.

On peut ajouter aussi que pour l'œuvre de Gaël Faye, la satisfaction s'est aussi enrichie du sentiment d'achèvement d'avoir lu un livre en son intégralité. Les apprenants l'ont acheté et lors de l'examen final, le repérage des éléments dans le livre était autorisé, ce qui implique qu'ils ont pu se l'approprier plus encore. À travers la lecture de *Petit pays*, on peut également réfléchir sur le rapport à la lecture de chacun puisque c'était un des thèmes du livre. Le personnage principal (un jeune garçon clairement le double de l'auteur) se réfugiait dans la lecture de ses livres alors que le confit s'enlisait dans son pays natal, et de là est né sa vocation d'écrivain. Mme C explique lors de l'entretien :

il y a toujours cette idée de de de me dire qu'à travers la littérature j'ai cette chance inouïe de voir le monde à travers des yeux qui ne sont pas les miens et ça je trouve que c'est précieux parce que ça nous permet de sortir de nous-même et je pense que c'est pas facile en fait de sortir de soi et d'aller de l'avant d'aller dans l'inconnu (Annexe 2-b, TP8-C, p.117).

Cette dimension de réflexion sur le monde à travers le regard de l'autre doit être une source d'intérêt particulier pour de jeunes lecteurs qui évoluent actuellement selon un autre mode de vie dans un pays étranger. On peut imaginer que le récit de la vie d'un jeune écrivain forcé de fuir son pays, ne serait-ce qu'à travers la littérature, peut catalyser des espoirs et des dilemmes auxquels l'apprenant fait face pendant son séjour dans un pays lointain.

### **2.3.2 Attitude face à l'incompréhension : facteur du développement d'une motivation à long terme ?**

Les témoignages d'incompréhension des apprenants posent à nouveau la question du choix des textes. Ne devrait-on pas finalement ne présenter que des contes ou des romans connus et assez faciles d'accès ? De façon générale, l'enseignant s'appuie sur la motivation à court terme des apprenants quand il conçoit un cours : en 2 heures de cours, qu'est-ce que je peux transmettre ? Comment ? À quelles fins ? L'angoisse de l'enseignant vient aussi de ne pas réussir à transmettre les connaissances à cause d'une difficulté jugée excessive. Et comme nous l'avons déjà évoqué, le lieu du cours magistral est d'autant plus problématique qu'il y est difficile de lire les réactions individuelles. Si le défi de s'attaquer à des monuments de la littérature française peut stimuler la motivation, la difficulté peut rapidement venir décourager les apprenants.

Mais la question mérite d'être posée : l'incompréhension est-elle nécessairement le signe d'un échec ? Et c'est une question qui me travaille personnellement : j'ai lu Proust plusieurs fois dans ma vie depuis la première lecture à l'âge de 20 ans, mais j'ai le sentiment d'être passée à côté de l'œuvre. Pourtant l'incompréhension est surtout une mesure de grandeur de tout ce qu'il reste à explorer : « La chair est triste, hélas ! Et j'ai lu tous les livres », écrivait Mallarmé, ce qui suggérerait que l'incompréhension est aussi un vecteur d'excitation. Il suffirait peut-être simplement de suspendre le jugement sur ce que l'on comprend ou pas et peut-être même indéfiniment pour qu'une motivation se développe sur le long terme. C'est ici assez similaire à l'apprentissage de la langue finalement : on ne voit pas de progrès à court terme car l'apprentissage se fait en parallèle avec la construction identitaire qui va durer toute la vie. Cependant, s'il est possible à l'individu de redéfinir l'incompréhension pour la considérer autrement que comme un marqueur d'échec, il n'en va pas forcément de même dans le contexte d'une validation ou d'un examen.

### **2.3.3 Vers l'autonomie : pistes de prolongement afin de construire un sujet lecteur**

Le rôle de passeur achevé et il faut espérer en un accroissement de l'autonomie de chaque apprenant. Cuq et Gruga expliquent que « la littérature est une expérience personnelle de relation à l'autre et d'ouverture à des valeurs qui peuvent être différentes et tout lecteur, quel qu'il soit, peut développer une relation forte d'empathie qui modifie en retour sa perception » (2017 : 392). Les éléments de références littéraires acquis vont se mêler aux référents culturels et personnels en vue d'une synthèse qui va déterminer progressivement le nouveau rapport à la lecture. Pour autant, l'apprenant est désormais livré à lui-même. Voici quelques pistes à proposer pour continuer dans la lecture dans un milieu non guidé. Ces propositions viennent de mon expérience d'apprenante sur le long terme, associées à ce que j'ai observé dans le cours :

- lire en traduction : il n'y a aucun mal à s'appuyer sur sa langue maternelle qui constitue la base même de construction de sa pensée. La version traduite permet au lecteur de non seulement mieux comprendre le contenu, mais aussi de pouvoir s'enrichir plus tard de la comparaison. Il est également intéressant de lire la littérature de sa langue d'origine en français ; je lis Yukio Mishima ou des *haiku* en français pour comprendre ce que le français transmet quand il décrit l'univers japonais ;

- associer le texte avec les films quand c'est possible car les informations véhiculées par l'image exigent moins d'efforts d'analyse comme nous l'avons déjà évoqué dans la démarche de cours notamment avec Mme C. De plus, là aussi un objet de comparaison permet d'ouvrir sur la question de l'interprétation, qui peut varier et parfois même grandement selon celle du cinéaste ;
- écouter les textes lus par un narrateur grâce auxquels l'apprenant peut améliorer également la compréhension orale ainsi que la prononciation du français en imitant la prosodie du narrateur professionnel : l'écrit et l'oral ne vont pas l'un sans l'autre dans l'apprentissage d'une langue. Il existe également des versions réécrites pour les apprenants de FLE en fonction du niveau ;
- écrire un carnet de bord ou un blog pour noter les critiques ou les émotions d'une lecture. Le blog est un espace personnel mais qui peut aussi être lu par les autres, ce qui peut inciter à mieux ranger ses idées sur le livre lu. Et il sera d'autant plus sollicité d'aller chercher des références écrites par d'autres personnes sur l'œuvre, son auteur, sa culture, son époque ainsi que de nombreuses références intertextuelles pour ouvrir des interprétations multiples comme nous l'avons vu dans les cours.

## Conclusion

Le cours magistral de littérature, une des options des cours de civilisation proposées par le CUEF pour les apprenants adultes de FLE dans le cadre universitaire, propose une rencontre avec la langue qui contraste avec le reste des cours habituels.

L'apprenant débutant a besoin de se forger des bases de grammaire et de vocabulaire solides selon un registre standard. L'apprentissage de la langue s'effectue donc dans un premier temps selon un processus rigoureux et systématique, et pour lequel l'aspect fonctionnel domine largement. Le souci premier est de permettre un épanouissement dans les relations de la vie sociale : relations d'autant plus importantes dans nos sociétés contemporaines saturées de communication. Dans ces classes de langue, les textes littéraires peuvent être utilisés également, mais avec un objectif plutôt instrumental, par exemple l'utilisation de contes pour dire une histoire et étudier l'usage de l'imparfait.

En revanche, la littérature en elle-même ouvre sur une autre dimension : une certaine liberté avec l'expression qui ne s'enseigne pas forcément dans une classe de langue. Le langage utilisé et le contexte de l'utilisation de la langue dans les livres ne se conforment pas nécessairement à l'usage de langue dans la vie quotidienne. Les textes originaux contribuent cependant à leur manière à l'enrichissement culturel de l'apprenant en élargissant son horizon sur des mondes moins familiers. Et à ceux qui seraient tentés de penser que la littérature est déjà suffisamment absconse pour les natifs, je dirais les mots de Goethe : « Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue ». L'atout majeur de l'apprenant de FLE quand il se trouve confronté à des œuvres littéraires françaises et francophones est que justement il maîtrise déjà une autre langue sur laquelle il peut s'appuyer.

J'ai eu la chance de pouvoir observer deux classes de littérature de deux niveaux différents. En termes de démarches, les deux se déroulaient très différemment. Ce que j'ai appris ne relevait donc pas d'un exercice de comparaison des deux cours, mais permettait d'explorer finement la diversité des approches dont les enseignants sont capables en tant que médiateurs afin de rendre les textes accessibles aux apprenants de FLE. Ce que j'ai vécu lors de l'observation des cours, c'était d'abord une immersion dans un monde littéraire en tant qu'apprenante étrangère. Ensuite seulement, j'ai pu commencer à voir

derrière le rideau : j'ai alors porté un regard de chercheuse sur les pratiques d'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel.

Le choix des supports ne peut se faire sans envisager parallèlement la démarche mise en œuvre dans le cadre des cours : les deux sont étroitement liés. Les livres sont partout mais l'enseignant doit réfléchir au choix des textes à présenter lors de la conception du cours, en fonction du niveau, de l'objectif et du temps imparti devant un public donné. Le choix se fait également selon ses affinités personnelles et dépend pleinement de son rapport à la lecture. L'enseignant entre dans la classe avec son vécu (en tant qu'individu, lecteur, apprenant, enseignant d'une langue, etc.), mais ce rapport personnel et subjectif à la lecture enrichit le cours et nourrit les apprenants : on ne devient pas un lecteur modèle du jour au lendemain, mais selon un va-et-vient entre le vécu personnel et l'analyse littéraire.

Comme piste de prolongement possible, les apprenants les plus motivés peuvent s'intéresser à l'écriture : devenir écrivain à loisir ouvre de nouvelles perspectives sur la littérature. Mme T avait exposé les techniques de l'Oulipo pendant que Mme C avait proposé un cadavre exquis inspiré d'un poème de Prévert : deux cours durant lesquels nous avons pu associer la lecture des textes littéraires et l'écriture créative. J'ai aussi assisté à nombreux ateliers d'écriture durant mon cursus de Master 1 et 2 en didactique du FLE à l'UGA, notamment le cours « Atelier de lecture et écriture avec public adulte » de A. Chartier (2018). Selon diverses méthodologies, l'idée est d'abord de lire un texte en commun pour le découvrir puis échanger avec les élèves sur leurs ressentis et impressions. Pour que l'écriture soit vivante, l'étape de la lecture est importante car c'est elle qui éveille d'abord le désir d'écrire. Ce sont les effets produits par le texte lu d'où naissent les futures idées qui seront couchées sur le papier. Le lien autrement complexe entre lecture et écriture est alors détendu : « Le texte lu génère l'envie d'écrire par imitation et pour imiter, il convient de dégager quelques éléments du texte source » (Taveron et Seve, 2005 : 110). On peut ensuite passer à l'écriture à proprement parler grâce aux techniques ludiques diverses proposées par l'enseignant-animateur.

Par exemple, après la lecture de *Barbe bleue*, on pourrait envisager un atelier d'écriture avec pour thème l'interdit et sa transgression selon des étapes précises. Il faut veiller à ce que les contraintes et consignes soient claires afin que l'écriture soit possible. Enfin les œuvres des apprenants devront être lues à voix haute pour susciter un sentiment

d'achèvement et cela permettra à chaque participant de prendre conscience de la construction d'une posture d'auteur. De plus, l'écriture dans un contexte d'atelier permet à la dynamique de groupe l'échange des idées qui jaillissent du processus ludique et par là même d'enrichir la communication interculturelle.

En conclusion, je dirais qu'enseigner la littérature aux apprenants de FLE est peut-être plus pertinent même que dans d'autres contextes : c'était après tout la méthodologie principale chez les érudits autrefois de traduire des textes d'une langue à l'autre et qui contribuait principalement à l'acquisition d'une langue étrangère. Car entrer en littérature ouvre la porte sur les questions non seulement d'ordre linguistique, mais aussi culturel, sémiotique, sociologique, psychologique, etc. et qui se fondent particulièrement sur des modalités de l'écrit.

À travers l'étude de la littérature, on peut se pencher sur comment un individu peut se connecter à des histoires ou des récits écrits par d'autres individus qui ont vécu possiblement dans d'autres lieux et d'autres temps : l'acte de lire, comme l'acte d'écrire, participe d'un processus de réalisation de soi. L'individu, qu'il soit auteur ou lecteur est aussi un reflet de ce qui l'entoure. En un sens, l'écrit permet une forme de communication entre les individus sur le long terme, au contraire de la communication orale au résultat immédiat : « Avec le temps, c'est la fonction transcendante des œuvres qui importe, non leur fonction immanente (qui devient accessoire, puisque leur fonction transcendante suffit à leur conférer une valeur) » (Jouve, 2010 : 171).

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Editions Gallimard.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langues*. Paris, Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris, Ophrys.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris, Armand Colin.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur, in Demougin, P. & Massol, J.-F. *Lecture privée, Lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.
- Conseil de l'Europe. [2001] (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Paris, Didier.
- Coste, C. (2010). *Barthes*. Editions Points.
- Cuq, J.-P. & Gruga, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Quatrième édition. Grenoble, PUG.
- Defays, J.-M. & Delbart, A.-R. & Hammami, S. (2014). *La littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives*. Paris, Hachette.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège, Pierre Mardaga.
- Dufays, J.-L. & Lisse, M. & Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature. Une introduction*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.
- Eco, U. [1979] (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Editions Grasset & Fasquelle.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse, PUM.
- Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris, RETZ.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement de FLE*. Paris, Didier.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, Armand Colin.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Porcher, L. & Beacco, J.-C. (1986). *La civilisation*. Paris, CLE international.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, Les Editions Hatier.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

### Manuels de FLE

Denisse, M. & Lauginie, A. (2015). *Il était une fois des contes. Histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble, PUG.

Regnat, S. & Estéoule-Exel, M.-H. (2008). *Livres ouverts*. Grenoble, PUG.

### Mémoire

Bois, C. (2012). *Adapter une œuvre littéraire intégrale à des ENAF du second degré : exemple de l'Odyssée*. Mémoire de Master 2 FLE, Université Stendhal Grenoble 3.

### Cours de Master FLE à l'UGA

Chartier, A. (2018). *Ateliers de lecture et écriture avec public adulte*. Le cours du premier semestre M2 FLE (2018-2019), Université Grenoble Alpes.

Frier, C. (2018). *Culture de l'écrit et compétences attendues*. Le cours du premier semestre M2 FLE (2018-2019), Université Grenoble Alpes.

Massol, J.-F. & Wynar, E. (2017). *Didactique de Littérature en FLE*. Le cours du premier semestre M1 FLE (2017-2018), Université Grenoble Alpes.

Trimaille, C. (2018). *Techniques d'entretien*. Le cours du premier semestre M2 FLE (2018-2019), Université Grenoble Alpes.



## Sitographie

Bouguerra, T. (2007). Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 147, p.365-382. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-365.htm>, consulté le 25 juillet, 2019.

Cordier, F.& Giasson, J. (1991). La Compréhension en lecture. *Revue française de pédagogie*, volume 97, p.125-127. URL : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_97\\_1\\_2494\\_t1\\_0125\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0125_0000_3), consulté le 30 mai, 2019.

Goody, J. et Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 5, no. 3, p.304-345. Cambridge University Press. URL : <https://www.jstor.org/stable/177651>, consulté le 30 mai, 2019.

Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, n° 19, Paris, INRP, p. 139-167. URL : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2294](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2294), consulté le 30 mai, 2019.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, n° 145, p.71-73. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>, consulté le 30 mai, 2019.

Melis, L. (2000). Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable. *Romanesque*, 25(3), pp.56-66. URL : <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/membres/pery/etudiants/SL0014/003melis.pdf>, consulté le 30 mai, 2019.

North, B.& Piccardo, E. (2016). Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). *Conseil de l'Europe*. URL : <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d>, consulté le 30 mai, 2019.

Weinberg, A. 2000. L'écriture : un tremplin pour la pensée. *Sciences humaines*, n°109, p.22. URL : [www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-10-page-22.htm](http://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-10-page-22.htm)., consulté le 30 mai, 2019.

## **Sigles et abréviations utilisés**

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CUEF : Centre Universitaire d'Études Françaises

DSA : Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE

DUEF : Diplôme Universitaire d'Études Françaises

FLE : Français Langue Étrangère

UGA : Université Grenoble Alpes

## Table des illustrations

Figure 1 : page de couverture de la brochure de présentation du CUEF de Grenoble .....	28
Figure 2 : capture d'écran de la brochure du CUEF.....	29
Figure 3 : questionnaire apprenants (vierge).....	34
Figure 4 : liste des œuvres présentées par Mme T .....	39
Figure 5 : liste des œuvres présentées par Mme C .....	40
Figure 6 : résultat du questionnaire apprenants (Q1) .....	41
Figure 7 : résultat du questionnaire apprenants (Q2) .....	42
Figure 8 : résultat du questionnaire apprenants (Q3) .....	43
Figure 9 : résultat du questionnaire apprenants (Q4) .....	44
Figure 10 : extraits de <i>Ruy Blas</i> et <i>Ubu roi</i> préparés par Mme T.....	56
Figure 11 : capture d'écran d'un extrait du photocopié sur Céline, didactisé par Mme C (début) ....	57
Figure 12 : capture d'écran d'un extrait du photocopié sur Céline, didactisé par Mme C (fin).....	58
Figure 13 : schéma de la salle .....	59
Figure 14 : texte de <i>Lucien</i> distribué par Mme T.....	68
Figure 15 : les fables de La Fontaine et d'Anouilh préparées par Mme T .....	72
Figure 16 : diapositive sur <i>Barbe bleue</i> élaborée par Mme T .....	76
Figure 17 : <i>Calligrammes</i> d'Apollinaire distribués par Mme T.....	77
Figure 18 : diapositive sur Gaël Faye élaborée par Mme C .....	78
Figure 19 : extrait du photocopié sur Proust élaboré par Mme C (résumé) .....	80
Figure 20 : extrait du photocopié sur Proust élaboré par Mme C (texte de Proust) .....	81

## Table des annexes

Annexe 1. Les cours observés .....	98
a. « Initiation à la littérature française et francophone (B1) » .....	98
b. « Littérature contemporaine (B2, C1, DSA) » .....	106
Annexe 2. Transcriptions des entretiens avec les enseignantes .....	111
a. Mme T : « Initiation à la littérature française et francophone (B1) » .....	111
b. Mme C : « Littérature contemporaine (B2, C1, DSA) » .....	115

**Annexe 1.**  
**Les cours observés**  
**a. « Initiation à la littérature française et francophone (B1) »**

Voici l'aperçu du déroulement des cours basé sur mes notes. Les abréviations : E=enseignante, A=apprenant, diapo=diapositives

**E=Mme T**

Date	Textes	Démarche
Cours 1 23/01/2019		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du cours : qu'est-ce que la littérature (auteur-textes-lecteur) ?</li> <li>2. Présentation de genres littéraires : théâtre, poésie, fable, roman, nouvelle, conte</li> <li>3. Histoire de la littérature (jusqu'au Moyen âge)</li> </ol>
Cours 2 30/01/2019	Molière : <i>Le Médecin volant</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Histoire de la littérature (17<sup>ème</sup>-20<sup>ème</sup>) avec les événements historiques (50 min.) Les Lumières, le romantisme, le symbolisme, le naturalisme/réalisme, le théâtre du boulevard, le surréalisme, la littérature engagée, le théâtre de l'absurde, le nouveau roman, l'Oulipo.</li> <li>2. Présentation du genre « théâtre ». Vocabulaire du théâtre (20 min.) Actes, scènes, didascalies, dialogues (réplique, tirade, monologue, aparté), actions (l'exposition, le nœud, le dénouement).</li> <li>3. Présentation de l'auteur (Molière) et sa vie (15 min.) Critique de la société, la religion et l'éducation des filles dans la comédie. Héritage de la comedia dell'arte.</li> <li>4. Première lecture d'un extrait <i>Le Médecin volant</i> (30 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage des personnages.</li> <li>- Lecture à haute voix par deux As, suivie de l'explication de ce qui se passe à chaque réplique : élaboration du stratagème de la fille malade pour empêcher le mariage forcé.</li> </ul> </li> </ol>
Cours 3 06/02/2019	Molière : <i>Le Médecin volant</i>  Hugo : <i>Ruy Blas</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lecture de la suite de <i>Le Médecin volant</i> (50 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de la « scène II » (déguisement de Sganarelle en médecin) par deux As, suivie de l'explication de chaque réplique : l'habit de médecin, le mélange de langues étrangères, boire « l'urine » en réalité du vin blanc, etc.</li> <li>- Analyse du texte à l'aide d'une diapositive (qu'est-ce que l'auteur critique ?) : les bourgeois qui aiment les beaux-parleurs, les médecins charlatans, les pères autoritaires avec leurs filles).</li> </ul> </li> <li>2. Comparaison des deux extraits selon le héros (<i>Ruy Blas</i>) et l'anti-héros (<i>Ubu roi</i>) (60 min.)</li> </ol>

	Jarry : <i>Ubu roi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de Victor Hugo « un homme aux multiples dimensions » à l'aide de cinq images : romancier (<i>Notre Dame de Paris</i>), dramaturge (<i>Ruy Blas</i>), poète (<i>Les contemplations</i>), homme politique (scène d'une manifestation), et peintre lors de son exil à l'île de Guernesey.</li> <li>- Présentation de la dernière scène de <i>Ruy Blas</i> (1838) : lecture à haute voix par l'E, suivie de l'analyse : le drame romantique, l'amour/la mort, le héros comme homme du peuple avec ses passions et ses faiblesses, l'idéal politique, etc.</li> <li>- Présentation de <i>Ubu roi</i> : il n'y a que deux personnages. E montre l'illustration de Jarry d'Ubu, roi ridicule. Lecture à voix haute par E, suivie de l'explication de chaque réplique. Analyse à l'aide de diapo (le langage d'Ubu est populaire et grossier, sa situation empire à cause de son orgueil, sa femme est vulgaire et ambitieuse, pas d'amour par rapport à <i>Ruy Blas</i>, etc.).</li> </ul>
Cours 4 13/02/2019	<p>Sartre : <i>Huit Clos</i></p> <p>Ionesco : <i>La Cantatrice Chauve</i></p> <p>Beckett : <i>En attendant Godot</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sartre : <i>Huit Clos</i> (50 min) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'auteur : philosophe et intellectuel engagé.</li> <li>- Explication de huit clos : une mise en scène de la philosophie de l'existentialisme, portes closes, le décor (c'est un enfer spécial avec une cheminée, une statue de bronze, trois canapés, pas de fenêtre, pas de miroir, les lumières toujours allumées, pas de livres, une porte fermée), association avec l'image de l'enfer (le feu).</li> <li>- Présentation des trois personnages : Garcin, Inès, Estelle.</li> <li>- Lecture d'un extrait de la fin par E et deux As, suivie de l'analyse à l'aide de diapo : le regard moral des autres, le jugement des autres qui fait de ce monde moderne un « enfer ».</li> </ul> </li> <li>2. Ionesco : <i>La Cantatrice Chauve</i> (le théâtre de l'absurde) (30 min) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication : anti-pièce, le titre n'a pas de sens, dans les didascalies il y a une répétition du mot « anglais ».</li> <li>- Lecture d'un extrait (scène I) entre Mme Smith et M. Smith par un apprenant, suivie de l'interprétation : satire de la vie de couple. Parler pour ne rien dire. Critique des vies bourgeoises et de l'idéal du couple romantique. La tragédie du langage qui ne permet pas de donner un sens, une spiritualité à l'existence.</li> </ul> </li> <li>3. Beckett : <i>En attendant Godot</i> (30 min) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'auteur (Il était Irlandais mais a écrit en français) et de la pièce avec une photo d'un arbre mort avec les deux clochards dans l'obscurité.</li> <li>- Lecture à haut voix par deux apprenants, suivie de repérage des mots « radis », « carottes », « navets », etc.</li> <li>- Explication de cette pièce : l'absurde, le vide. Les deux personnages parlent pour s'occuper.</li> </ul> </li> </ol>
Cours 5 20/02/2019		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du genre de la poésie <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les thèmes dans la poésie : l'amour, les problèmes sociaux (poésie engagée), la nature.</li> <li>- La définition de la poésie : « poïema » en grec (ce que l'on crée, ce que l'on fabrique).</li> <li>- Explication de la forme et du sens : les sonorités, la métrique, le visuel et le fond.</li> </ul> </li> <li>2. Explication du vocabulaire poétique : un vers, syllabe (alexandrin = 12 syllabes, décasyllabe = 10 syllabes, octosyllabe = 8</li> </ol>

	Baudelaire : <i>Correspondances</i>	<p>syllabes), des vers libres, une strophe = un groupe de vers (un tercet = 3 vers, un quatrain = 4 vers), rimes (plates, embrassées, croisées) avec quelques exemples prononcés par E.</p> <p>3. Lecture d'un poème de Baudelaire <i>Correspondances</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage de la forme de ce poème (le sonnet) : vérifier avec les apprenants la forme (2 quatrains, 2 tercets, rimes embrassées).</li> <li>- Présentation de l'auteur (diapo) avec la phrase « Tu m'as donné ta boue et j'en ai fait de l'or ». Le poète tiraillé entre la beauté et la laideur du monde.</li> <li>- Explication du titre <i>Les fleurs du Mal</i> et <i>Correspondances</i> : le poète travaille les correspondances entre la terre et l'idéal.</li> <li>- Lecture à haute voix du poème par E, suivie de vérification des mots avec les apprenants.</li> <li>- Analyse : le thème de la nature et l'homme en cherchant les mots liés à la nature et les sens (odorat, vue, ouïe, toucher) dans chaque strophe. L'opposition du spirituel et du charnel.</li> </ul> <p>4. Explication d'un examen mi-parcours et la présentation rapide des peintures cubistes pour la semaine suivante</p>
Cours 6 06/03/2019	Apollinaire : <i>Calligrammes</i>  Senghor : <i>Femme Noire</i>	<p>1. Présentation des poèmes d'Apollinaire (1880-1918)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E montre d'abord les peintures cubistes : le collage (mélange de peinture et lettres) donne une synthèse des sens comme avec le poème de Baudelaire (odorat, toucher, vue, ouïe). Apollinaire joue avec l'écriture comme des peintures cubistes.</li> <li>- Il a écrit des poèmes liés à la guerre. Il a écrit en vers libres (absence de strophes et de ponctuation).</li> <li>- Analyse et lecture du calligramme <i>Cœur, couronne et miroir</i> : en regardant ce poème à la forme de miroir, on y voit un reflet. Son nom est écrit au milieu du miroir : il devient éternel grâce aux mots. Donner un prénom, c'est donner la vie. E lit ce poème à haute voix « Dans ce miroir je suis enclos vivant et vrai comme on imagine les anges et non comme sont les reflets ».</li> <li>- Analyse et lecture de <i>La colombe poignardée et le jet d'eau</i> : la forme d'une colombe= symbole de paix (cf. la Bible), mais elle est poignardée (Apollinaire a écrit pendant la guerre). Mais la colombe reste debout et n'est pas morte. Sur les ailes, on lit des noms de femmes (grâce aux femmes, les soldats peuvent vivre.) Il se vivait beaucoup d'histoires d'amour mais souvent dramatiques. Si on tourne ce calligramme, la vasque montre une forme d'œil d'où sortent des larmes. E lit les vers. Il y a des rimes, des mots liés à la tristesse et à la religion. « O » signifie l'eau mais comme c'est un trou, on voit plutôt du sang (repérage des mots liés à la guerre dans la forme de vasque).</li> </ul> <p>2. Présentation d'un poème francophone : Léopold Sédar Senghor (1906-2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poète sénégalais. Le Sénégal a été colonisé par les Français. Il a étudié à Paris où il a rencontré des Africains. Il a créé le concept de « négritude ».</li> <li>- Présentation de <i>Femme noire</i> dans « Chants d'ombre » : repérage des refrains (femme noir, nue), rimes, vers libres, suivi de la lecture à haute voix par E.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse : importance de la couleur (noire), description de la femme idéale, sens (image de femme associée à la savane, tam-tam). Grâce à l'écrit, la femme existe éternellement. Ce poème est aussi un hymne à l'Afrique (cette femme représente l'Afrique vivante et riche). L'Afrique est la mère protectrice et la source d'inspiration (Négritude), mais voir l'image négative de la couleur noire (la nuit, silencieux, mort). E montre à la fin un dessin d'une femme de street art de Grenoble « L'arme de Paix (2016) ».</li> </ul>
Cours 7 13/03/2019	Fables de La Fontaine et Anouilh	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examen mi-parcours (1h)</li> <li>2. Présentation de la fable : étude de l'hypertextualité <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'une fable ? Un A répond « il y a des animaux », « c'est didactique ». E explique qu'il y a une morale.</li> <li>- Sur une copie, on voit <i>La cigale et la fourmi</i> de la Fontaine (1668) et <i>La fourmi et la cigale</i> d'Anouilh (1962). Ésope a écrit une fable au 6<sup>ème</sup> avant JC. E demande aux A ce que les deux titres signifient (qui en est le personnage principal ?).</li> <li>- Lecture de la fable de la Fontaine à haute voix par E avec une explication du vocabulaire. On voit ici deux personnages en opposition.</li> <li>- Une petite discussion en binôme sur la morale de cette fable. Mise en commun : « il faut travailler pour vivre ».</li> <li>- Lecture de la fable d'Anouilh à haute voix (et avec un acte théâtral de nettoyage) par E.</li> <li>- Interprétation de cette fable : c'est une parodie de la fable de la Fontaine. Il y a 3 personnages (fourmi, cigale et poussière). Le fait qu'on donne un caractère à la poussière = ironie. La morale : « si on est assez riche, il vaut mieux faire travailler les autres et profiter de la vie ». Comparaison avec la fable de la Fontaine : combat des mots entre cigale et fourmi, combat entre fourmi et poussière (l'arme : chiffons, balai vs le temps). Il y a une chute ironique (renversement de la situation).</li> <li>- Présentation rapide de la fable de l'Oulipo (R. Queneau) par une diapo.</li> </ul> </li> </ol>
Cours 8 20/03/2019	Fable (BD)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La suite de l'étude sur l'hypertextualité : lecture rapide d'un extrait de BD <i>Règlement de comptes</i>, explication de l'expression « règlement de compte » (une vengeance après une dispute). E explique qu'en résumé, on peut plaisanter avec la fable de La Fontaine même dans les temps moderne (= l'hypertextualité).</li> <li>2. Présentation du genre roman <ul style="list-style-type: none"> <li>- E demande aux A ce qu'est le roman. Diapo : « le roman raconte, en prose, une histoire imaginaire assez longue. »</li> <li>- Différents types de roman : SF (fantastique), roman d'amour, roman historique (fiction), roman policier (crime, énigmes), roman psychologique, roman épistolaire.</li> <li>- La structure du roman classique (5 étapes : une situation initiale, événement déclencheur d'un déséquilibre, actions réalisées à la suite de ce déséquilibre, éléments de résolution, état final). E précise que dans le roman contemporain, ce n'est pas forcément le cas.</li> <li>- 19<sup>ème</sup> siècle, le siècle du roman. Le roman permet de raconter des histoires humaines particulières et de décrire la société (Hugo, Balzac, Flaubert, Zola).</li> </ul> </li> </ol>



	<p>Stendhal : <i>Le Rouge et le Noir</i></p>	<p>3. Présentation de Stendhal (1783-1842) et <i>Le Rouge et le Noir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Né à Grenoble, son vrai nom est Henri Beyle. De formation scientifique, admirateur de Napoléon, amoureux de l'Italie, il n'a connu la gloire littéraire qu'après la mort.</li> <li>- Le contexte : <i>Le Rouge et le Noir</i> a été écrit à partir d'un fait divers réel (Julien Sorel un homme de 25 ans, fils d'artisan a tué sa maîtresse dans une l'église).</li> <li>- L'aperçu de ce roman : l'habit rouge signifie le soldat de Napoléon, l'habit noir signifie la religion. Julien travaille comme artisan et étudie le latin.</li> </ul> <p>4. Lecture de l'extrait (Livre 1, Chapitre 4 et 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une A le lit à haute voix. E explique ce qui se passe dans cette scène en la coupant (la situation initiale : l'opposition du père et du fils).</li> <li>- E montre le schéma des mots utilisés pour décrire le vieux Sorel/le jeune homme Julien afin de comparer ces deux personnages en opposition : les attitudes (brutal/actif, mépris des livres, paresseux pour le père. Pour décrire l'attitude de Julien, « sensible, immobile, aime lire, respecte son père, adore Napoléon). L'environnement (pour le vieux Sorel, le bruit de la scierie, la force des machines, l'autorité. Pour Julien, le calme dans la lecture, la passion des livres, vivre dans l'idéal, la maison du maire, la relation amoureuse avec Mme de Rénal).</li> <li>- Lecture par une A du chap.6 : la première rencontre de Julien et Mme de Rénal chez elle (élément déclencheur), suivie de l'explication grâce à la diapo (disposition de la maison et du jardin). Ces deux personnages se ressemblent (douceur, propreté, féminité, jeunesse). Ils croisent les regards : le point culminant de l'émotion.</li> <li>- Pour finir, E explique que Julien est un personnage horrible car il utilise les femmes pour son ambition. Il tue à la fin sa maîtresse et est condamné à mort.</li> </ul>
<p>Cours 9 27/03/2019</p>	<p>Camus : <i>L'Étranger</i></p>	<p>1. Correction de l'examen intermédiaire avec la diapo (50 min)</p> <p>2. La suite du genre « roman »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Révision rapide : dans le roman classique, l'histoire se déroule chronologiquement. Les personnages ressemblent aux personnes. L'écrivain est omniscient (E explique qu' « il connaît tout » comme un dieu et les personnages sont comme ses marionnettes.</li> <li>- À la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, dès l'émergence de la psychanalyse de Freud, on ne peut plus connaître tout ce que l'on est (l'inconscient, le « ça »). Ensuite, entre 1919-1939, le surréalisme (ex. écriture automatique guidée par l'inconscient : A. Breton « Nadja »). Entre 1939-1950, la littérature de l'engagement (Sartre) et le théâtre de l'absurde (Ionesco, Beckett).</li> </ul> <p>3. Étude d'un texte de Camus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'auteur : il est né en Algérie en 1913 à l'époque de colonie française. Journaliste engagé dans la résistance pendant la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale. Le prix Nobel de littérature en 1957.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de l'extrait de <i>L'Étranger</i> : E explique que c'est facile à lire. À l'époque de ce roman, il y avait une tension entre les Algériens et les Français. Un A lit à haute voix l'extrait « Marie Cardona, une ancienne dactylo du bureau de Meursault vient le retrouver ».</li> <li>- Analyse : E demande aux A les affinités avec <i>Le rouge et le Noir</i>. Ici, c'est la discussion sur le mariage des deux personnages. On voit l'opposition : Marie est active/Meursault est passif (« je m'en fous »). Plus facile à lire parce qu'écrit en passé composé et à l'imparfait (« je » ressemble à l'oral, les personnages n'ont pas d'épaisseur). Discours rapporté : « elle m'a demandé que... ». L'auteur crée une distance entre le lecteur et les personnages. E montre un tableau afin de comparer les deux personnages (« je » : indifférent, pas de sentiments, personnage négatif qui refuse de s'engager, passif) et « elle » : insistante, accepte l'autre tel qu'il est, a des valeurs, active). Pourquoi « l'étranger » ? Il n'établit pas de relation avec les autres, car pour lui la vie est absurde (Camus a vécu l'absurdité de la vie humaine lors de la guerre). Meursault refuse les codes sociaux, le roman commence par « Aujourd'hui, Maman est morte », il est indifférent.</li> </ul> <p>4. Présentation du nouveau roman (Duras) : dans les années 1950, refus du roman classique et engagé, d'un écrivain omniscient. On trouve dans le nouveau roman des personnages obscurs, beaucoup de descriptions d'objet. E demande aux A s'ils connaissent <i>L'Amant</i>, le film de Jean-Jacques Annaud.</p>
Cours 10 03/04/2019	<p>Duras : <i>Moderato cantabile</i></p> <p>Queneau : <i>Zazie et le métro</i>, <i>Exercices de style</i></p>	<p>1. Présentation d'un extrait de <i>Moderato cantabile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E demande aux A de voir la forme de cet extrait comparant avec le texte de Camus. Un A répond qu'il y a beaucoup de dialogues dans le premier. E explique que c'est un court récit, très cinématographique. Avec les dialogues, l'auteur construit une histoire. Le décor : 2 lieux seulement, peu de personnages qui bougent peu.</li> <li>- E explique rapidement l'histoire : Anne a un fils, qui apprend le piano, mais il n'arrive pas à jouer en moderato cantabile, la rencontre avec Chauvin, etc.</li> </ul> <p>2. Présentation de R. Queneau (1903-1976)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'Oulipo : jouer avec les mots avec les contraintes.</li> <li>- Lecture de <i>Zazie et le métro</i> (1959) : E le lit à haute voix, suivi d'une explication : mélange des registres de langue, lexique familier, l'humour (le récit semble fait par la petite fille Zazie avec les expressions liées aux animaux, par exemple).</li> <li>- Présentation d'<i>Exercices de style</i> (1947) : écrit avec contrainte musicale. Récit d'une même anecdote selon 99 styles ou narrateurs différents. E lit à haute voix les extraits distribués avec une explication rapide (l'objectivité est impossible avec les mots. L'auteur montre l'importance du point de vue).</li> </ul>
Cours 11 10/04/2019		<p>1. Explication du genre « la nouvelle »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est comme un court roman, avec peu de personnages, peu de péripéties. Dans les journaux, il y avait une rubrique littérature. La nouvelle s'est développée au 19<sup>ème</sup> siècle grâce aux feuilletons dans les journaux. Elle se termine souvent par une chute.</li> </ul>

	Maupassant : <i>La Parure</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maupassant a écrit 300 nouvelles et 6 romans. Il raconte la vie ou des instants de vie de personnes simples. Souvent, ce sont des rencontres entre des personnes de milieux sociaux différents qui provoquent le drame.</li> <li>2. Lecture de <i>La Parure</i> (1884) en 5 étapes : E lit à haute voix en donnant des explications au fur et à mesure. <ul style="list-style-type: none"> <li>- La présentation du personnage « elle » (très belle, pas riche, rêve d'une autre vie de luxe). Utilisation de l'imparfait montre les descriptions de la situation initiale.</li> <li>- L'événement perturbateur : l'invitation au bal. Le dialogue plus vivant, réaction négative de Jeanne.</li> <li>- La péripétie : à la soirée. Beaucoup d'adjectifs positifs. Ensuite, le basculement de la situation : le retour chez eux, la perte de la parure, les idées apportées par son mari pour trouver une solution.</li> <li>- Conséquences de ces actions : travail dur pour payer la dette. L'utilisation des mots négatifs et le passé simple pour renforcer le caractère difficile et unique de chaque action qui a duré 10 ans.</li> <li>- État final et nouvel équilibre, suivi d'un épilogue (une chute).</li> </ul> </li> </ul>
Cours 12 17/04/2019	Le Clézio : <i>Mondo</i> Bourgeyx : <i>Lucien</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation de l'auteur suivi de la lecture du début de <i>Mondo</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un A lit les quelques lignes à haute voix avant une explication par E.</li> <li>- E montre un tableau des deux éléments opposés de Mondo (caractère mystérieux et « normal »).</li> </ul> </li> <li>2. Lecture de <i>Lucien</i> (1984) <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une nouvelle à chute. E demande aux A « Quelle est la chute ? ». C'est une fin inversée.</li> <li>- E le lit à haute voix en reformulant les phrases comme le lexique est assez difficile.</li> <li>- À la fin du dernier paragraphe, E pose la question aux A « C'est quand même bizarre. À votre avis, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Plusieurs A proposent des hypothèses. Une A a trouvé la bonne réponse. « Lucien est né ». La réaction globale des A : surprise et rire.</li> </ul> </li> </ol>
Cours 13 29/04/2019	Perreault : <i>Barbe bleue</i> ,	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du « conte » <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques du conte : il commence par « il était une fois ». Un univers irréel, littérature orale (« raconter »). À partir du 17<sup>ème</sup> siècle, les contes ont été publiés (de l'oral à l'écrit). Perreault a transformé les contes en textes littéraires en 1697. Grâce aux illustrations de Gustave Doré en 1862, ses contes sont devenus de nouveau très populaires.</li> </ul> </li> <li>2. Lecture de <i>Barbe bleue</i> en 5 étapes : E lit à haute voix en donnant des explications au fur et à mesure. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation initiale des personnages : riche, noble, mais il porte une barbe bleue (terrible, laid, diabolique). Il veut se marier. Les filles de la voisine sont invitées au festin. La cadette accepte de se marier. E explique que l'image de la barbe bleue peut être associée à Dieu le père qui fait peur. Repérage des expressions liées à la conséquence des décisions (« dès que », « bien que »). Dans ce conte, la conséquence des décisions ou des actions est fondamentale.</li> <li>- Élément déclencheur : « au bout d'un mois ... ». Il part en voyage. Une épreuve de l'interdit (E donne un exemple d'Adam et Eve). Utilisation de discours indirect/direct en soulignant les expressions. E montre aussi une illustration de barbe bleue</li> </ul> </li> </ol>

	<p>Saint-Exupéry : <i>Le Petit Prince</i></p>	<p>qui confie les clés à sa femme (le regard de BB fait peur, sa femme a l'air très curieuse).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La faute : elle cède à la tentation. E souligne les expressions « action-conséquence » comme « cependant », « mais la tentation était si forte que... », etc. Association à ce qui s'est passé entre Adam et Eve : la honte, la marque de la désobéissance (une tache de sang sur la clé), impossibilité de cacher la faute. La connotation sexuelle avec la première relation sexuelle (on ne retrouve jamais sa virginité).</li> <li>- Conséquence de la faute : jugement et sanction. E explique le péché originel (Adam et Eve ont été chassés du paradis. Ils sont devenus mortels. La souffrance = le travail et la douleur de l'accouchement). La femme attend l'aide de sa sœur et ses frères (comme les Juifs attendant leur messie). E montre une autre illustration (l'arrivée de ses frères).</li> <li>- Dénouement : la femme sauvée par ses frères (image de Jésus, la résurrection), happy end (ils ont tous hérité). La conclusion : le retour du bonheur simple et juste.</li> <li>- E montre sur diapo les deux moralités : 1. La curiosité est un vilain défaut. 2. Plus humoristique (au 17<sup>ème</sup> siècle, il n'y avait plus d'homme dominant, en réalité, les femmes sont fortes). Finalement, elle n'est restée mariée qu'un mois. Pas mal !?</li> </ul> <p>3. Lecture d'un extrait de <i>Le Petit Prince</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de Saint-Exupéry : pilote, journaliste, écrivain. « Mort pour la patrie » en juillet 1944. <i>Le Petit Prince</i> a été publié à New York en 1943. Il est traduit en 220 langues.</li> <li>- Lecture d'un passage de rencontre avec le renard : E demande à un A de le lire à haute voix. L'explication du mot « apprivoiser ».</li> <li>- Explication du message : c'est un conte poétique et philosophique (la question de l'amitié, du langage).</li> </ul>
--	---	---

**b. « Littérature contemporaine (B2, C1, DSA) »**

E=Mme C

Date	Auteur	Démarche
Cours 1 21/01/2019	Proust	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduction à la littérature du XXe siècle (20min.)</li> <li>2. Présentation de Proust (20min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de la peinture de Monet (<i>Les Cathédrales</i>) en comparaison avec l'écriture de Proust (20min.).</li> <li>- Première écoute d'un extrait audio (la scène de madeleine) et la lecture de cet extrait. (30 min.).</li> <li>- Une explication du symbole de la coquille saint Jacques (la Vénus de Milo, le chemin de St. Jacques, les bivalves).</li> </ul> </li> </ol>
Cours 2 28/01/2019	Proust	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Lecture des extraits (1 et 2) et l'analyse textuelle <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage des éléments importants dans l'extrait 1 : mémoire, sentiment de bonheur, contraste entre lumière/obscurité et profondeur/surface, mort/vie.</li> <li>- Regarder un extrait vidéo « le temps retrouvé » : la superposition du présent et du passé : Explication de ces scènes dans l'extrait 2 (la beauté dans le court-circuit temporel).</li> <li>- Étude sur Albertine (Extrait 6) : Repérage des expressions liées aux couleurs qui décrivent Albertine dans le texte (ex. « une agate opaline », « un cyclamen » avec les photos de ces objets projetées en diapo).</li> </ul> </li> </ol>
Cours 3 04/02/2019	Proust  Apollinaire	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La suite de l'étude sur Albertine (extrait 6) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture à haute voix du texte par E.</li> <li>- Repérage des descriptions d'Albertine en contraste : « le teint gris », « l'air maussade », « une transparence violette », etc. qui font penser à l'océan et la tristesse. « Une petite chatte sournoise », « danseuse », etc. qui signifient la métamorphose permanente de son image. L'impossibilité d'approcher l'âme d'Albertine, insaisissable.</li> <li>- Comparaison avec la peinture impressionniste : les couleurs altérées. La vérité unique n'existe pas.</li> </ul> </li> <li>2. Présentation d'Apollinaire (le polycopié avait été distribué la semaine précédente) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est le fondateur du Surréalisme. Juxtaposition de la guerre et l'amour pour Lou. Il décrit l'amour charnel.</li> <li>- Explication de la musicalité et du Calligramme.</li> </ul> </li> <li>3. Lecture du poème <i>Adieu !</i> : Lecture à haute voix par E, suivie d'un repérage des expressions liées à la guerre et l'amour. Aspect novateur : tutoiement de la femme qu'il aime, utilisation de « on », un décalage entre la guerre et les mots comme « zan ».</li> <li>4. Lecture de <i>Tendres yeux éclatés de l'amante infidèle</i> à haute voix par E <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication de la structure classique du poème (rimes).</li> <li>- Analyse (superposition d'une femme et la guerre).</li> </ul> </li> </ol>

<p>Cours 4 11/02/2019</p>	<p>Apollinaire  Breton</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du poème d'Apollinaire : <i>J'écris tout seul</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage de rimes et les mots associés à des images de la guerre (un obus, le galop, le cri sinistre, une blessure aiguë).</li> <li>- Explication sur le dépassement de la réalité et la transfiguration mystique : le mot « mystique » est liée à la religion. Il est répété trois fois. L'écriture fait le lien entre la guerre et l'amour.</li> </ul> </li> <li>2. Présentation des poèmes d'André Breton <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication du mouvement DADA (avec une diapo) : commencé à 1915, antimilitariste et anticonformiste, dépassement de rationalité, l'inconscient et le rêve (grâce à Freud).</li> <li>- Le rapport avec l'art : E montre quelques peintures de Magritte, Chagall et Dali sur l'écran afin d'expliquer le surréalisme (l'image onirique, la soustraction du temps, l'univers cauchemardesque).</li> <li>- Écoute d'un extrait audio d'<i>Essai de simulation de la paralysie générale</i>, suivie de repérage des éléments clés (pas de ponctuation, la juxtaposition des idées, la répétition du mot « adorer »).</li> <li>- Lecture de l'extrait <i>Ma femme</i> dans « l'union libre » à haute voix par E, suivie de l'analyse : évocation du corps de la femme, une déconstruction de la versification traditionnelle, ressemblance au collage surréaliste ou au cadavre exquis, accès à une autre réalité, etc.</li> </ul> </li> <li>3. Lecture de <i>À la mystérieuse</i> de Robert Desnos à haut voix par E, suivie d'une rapide interprétation</li> </ol>
<p>Cours 5 18/02/2019</p>	<p>Desnos  Eluard</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'analyse du poème de Desnos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du poète : poète surréaliste, écrivain -résistant à l'époque du Nazisme, mort dans un camp de concentration.</li> <li>- Explication du titre <i>À la mystérieuse</i> : il décrit une femme inconnue et insaisissable, l'univers du rêve.</li> <li>- Analyse grâce à la diapo.</li> </ul> </li> <li>2. Présentation de Paul Eluard <ul style="list-style-type: none"> <li>- E montre une peinture de Chagall <i>Au-dessus de la ville</i>.</li> <li>- Explication de sa vie : poète surréaliste marqué par les deux guerres. Il a participé au mouvement anarchiste. E présente les trois femmes importantes dans la vie du poète avec les photos. E présente une ligne d'un poème « la terre est bleue comme une orange » afin de montrer son univers né du choc créatif.</li> <li>- Interprétation des quatre poèmes <i>La courbe de tes yeux</i>, <i>Tu te lèves l'eau se délie</i>, <i>Le temps déborde</i>, <i>Tu es venue le feu s'est alors ranimé</i> sans lecture à haute voix : repérage de l'opposition (chaleur-froid, la vie-la mort, légèreté-poids).</li> </ul> </li> <li>3. Petit atelier d'écriture : cadavre exquis en groupe de 5 apprenants <ul style="list-style-type: none"> <li>- E distribue une fiche avec les premiers mots d'un poème de Prévert.</li> <li>- E donne les consignes : chaque A écrit une phrase. Il ne faut pas la montrer aux autres et plier cette phrase qui est ensuite donnée à un autre A.</li> <li>- Lecture à haute voix par E de quelques résultats d'écriture des A.</li> </ul> </li> </ol>

<p>Cour 6 04/03/2019</p>	<p>Prévert      Céline</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Présentation des poèmes de J. Prévert <ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation de sa vie : poète populaire qui a écrit des œuvres contestataires, membre du groupe « Octobre » (refus d'appartenir à un mouvement politique).</li> <li>Présentation de ses poèmes : E explique que l'œuvre <i>Paroles</i> est écrit en langage parlé (opposé au langage soutenu). Ensuite, E fait écouter la chanson « les feuilles mortes » de Yves Montand, et une des chansons de Nevechirlian sur le sujet des travailleurs (2011).</li> <li>Lecture à haute voix de 2 poèmes dans le photocopié : <i>Pour toi mon amour</i> par un A, suivi d'une explication brève (l'amour doit être libre). Ensuite, E lit <i>Paris at night</i>.</li> </ul> </li> <li>Présentation de Céline <ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation de sa vie : il a participé à la guerre de 1914, études de médecine, séjour en Afrique et aux États-Unis. Il a écrit <i>Voyage au bout de la nuit</i> en 1932 après son retour en France. Considéré comme antisémite, il a été exilé au Danemark.</li> <li>Lecture du début (l'incipit) du <i>Voyage au bout de la nuit</i> : E explique que le personnage principal (Ferdinand Bardamu= « je » représente Céline lui-même, anti-héros, récit autobiographique). Il parle mal, il fuit une situation insupportable.</li> <li>Écoute d'un extrait audio de l'incipit (le texte dans le photocopié) : conversation de 2 étudiants en médecine, suivie d'une analyse de l'incipit (en diapo) : commence par « Ça », utilisation du passé composé (oral) qui peut être interprétée comme une provocation), pas d'explication claire du lieu ou de l'époque (le lecteur peut les repérer grâce à « la place Clichy » et au « Président Poincaré » ainsi que le journal « le Temps »). Le nom de Arthur Ganate nous fait penser au roi Arthur « ganache » (qui veut dire imbécile). Ils ne parlent pas de guerre explicitement, ils parlent de temps et de l'exposition de petits chiens (ironie et refus de la langue romanesque).</li> </ul> </li> </ol>
<p>Cours 7 11/03/2019</p>	<p>Céline</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Examen mi-parcours (durée : 1h15)</li> <li>Interprétation de la suite de l'incipit du <i>Voyage au bout de la nuit</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>La critique de la société capitaliste, rejet de l'amour, la tradition, la guerre, etc. Il expose ici sa conception du monde anarchiste.</li> <li>Remise en cause des langues (utilisation du vocabulaire vulgaire, les deux personnages ne communiquent pas vraiment : langage vide, rejet de la langue littéraire).</li> <li>« C'est la galère » : explication du mot galère qui vient du bateau. E montre un extrait du film <i>Au revoir là-haut</i> pour montrer l'absurdité de la guerre (la scène où le colonel tue deux de ses soldats pour motiver ses troupes).</li> </ul> </li> </ol>
<p>Cours 8 18/03/2019</p>	<p>Céline</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Interprétation de l'extrait 2 : <i>Au front</i> « Deux millions de fous héroïques et déchaînés » <ul style="list-style-type: none"> <li>Écoute d'un extrait audio.</li> <li>Interprétation : repérage des expressions associées à l'anti-héros et l'absurdité de la guerre (à travers la guerre, on entre dans le cœur de Bardamu : utilisation des mots « réflexion », « se dire », « se sentir »), l'oralité de son récit (il s'adresse</li> </ul> </li> </ol>

		<p>directement aux lecteurs/ cherche à impliquer et interpeller les lecteurs), langage familier et vulgaire (« gueulards », « coffret », « cochonnerie », « bidon »), questions rhétoriques (utilisation fréquente de « ? », « ! ». Bardamu ne participe pas à la guerre, il « se planque » (les autres mots pour l'anti-héros : « lâche », « déserteur », « foutre le camp », « envie de m'en aller »).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accusation de la guerre : l'héroïsme des soldats est ici ridiculisé (les mots « bravoure », « stupéfiante »). E cite <i>Candide</i> de Voltaire afin de montrer la naïveté vis-à-vis de la guerre. Céline renverse la perception des valeurs : « deux millions de fous héroïques », « armées jusqu'aux cheveux », « rages », etc. Selon Bardamu, l'héroïsme = devenir monstre (humanité dénaturée, pire que les chiens).</li> <li>- Résumé de cette partie : la vision décalée et ironique de Bardamu envers la guerre. Il apparaît comme un héros tragique condamné à mort. (Barda=sac de soldat, mu=muet). Céline commence ce roman par « ça » car c'est la seule façon de décrire cette situation absurde et atroce.</li> </ul>
Cours 9 25/03/2019	Céline	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Synthèse de l'examen intermédiaire, annonce de l'examen final, consigne de commencer à lire <i>Petit pays</i> de Gaël Faye</li> <li>2. Présentation de l'extrait « l'arrivée à New York » de Céline <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amérique : pays de rêve de l'époque (de réussite), le capitalisme (l'industrie de masse).</li> <li>- Céline décrit ici aussi la perte de l'humanité (aliénation) dans l'usine comme pendant la guerre.</li> <li>- Lecture à haute voix par E suivie de l'analyse (comment l'auteur décrit New York ?) : ville personnifiée, connotation sexuelle, ridiculisation de la ville de rêve.</li> </ul> </li> <li>3. Présentation de l'extrait « Les effroyables temps modernes » <ul style="list-style-type: none"> <li>- E pose la question aux A américains sur ce qu'était à l'époque Detroit : réponse d'un A : l'industrie automobile de Ford. E précise que c'était l'arrivée d'un nouveau concept de fabrication des objets (contraire de l'artisanat).</li> <li>- E montre la scène de <i>Modern times</i> de Chaplin.</li> <li>- Explication de l'extrait sur Detroit : dépersonnalisation (dans cet extrait, « je » disparaît et il utilise « on »). L'homme devient machine. Perte de l'humanité qui conduit Céline au nihilisme. E compare Céline avec Camus qui a vécu à la même époque et qui pourtant continua de croire en l'homme.</li> </ul> </li> <li>4. Lecture à haute voix de l'extrait, suivie de l'analyse : bruit de machines, pas de communication entre les humains, transformation des hommes en robot.</li> </ol>
Cours 10 01/04/2019	Camus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E annonce la date et les contenus de l'examen final</li> <li>2. Présentation de Camus <ul style="list-style-type: none"> <li>- E : « C'est un écrivain que j'admire énormément ».</li> <li>- Camus et l'Algérie.</li> <li>- Le prix Nobel.</li> </ul> </li> </ol>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'existentialisme.</li> <li>- Le combat contre l'absurdité avec l'extrait de <i>Le mythe de Sisyphe</i>.</li> <li>- L'engagement de Camus (E lit à haute voix la fiche des mots-clés sur Camus distribuée aux A).</li> <li>- L'écoute d'un document sonore d'un entretien de Camus avec Jean Mogin le 13 septembre 1955.</li> </ul>
Cours 11 08/04/2019	Camus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correction collective des questions sur l'entretien audio de Camus (il semble que peu d'étudiants ont travaillé à la maison).</li> <li>2. Lecture d'un extrait de <i>La Peste</i> (pp.117-123, folio) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Huit clos (la ville fermée), c'est aussi une métaphore (de la France occupée par le nazisme, de la condition humaine).</li> <li>- Présentation du personnage Rieux : médecin qui reste dans le droit chemin, toujours en action. Il ne tombe pas dans les pièges du langage. Il assume son investissement personnel et professionnel sans forcer les autres à faire de même.</li> <li>- Lecture à haute voix par E avec une explication de ce qui se trame.</li> </ul> </li> <li>3. Présentation rapide de Gaël Faye grâce à une clip vidéo de sa chanson <i>Petit pays</i>.</li> </ol>
Cours 12 15/04/2019	Gaël Faye	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation de la vie de Gaël Faye à l'aide d'une fiche d'explication « Gaël Faye, chanteur, rappeur, slameur, auteur-compositeur-interprète et écrivain franco-rwandais ». Il est né au Burundi, parti en France à l'âge de 13 ans.</li> <li>2. Repérage des éléments clés sur l'auteur dans les paroles de la chanson <i>Petit pays</i> grâce aux questions préparées par E. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Champs lexicaux de massacres / meurtres et de l'écriture (d'abord, les As ont travaillé individuellement pendant 5 minutes avant la mise en commun).</li> </ul> </li> <li>3. Explication du contexte politique à l'aide d'une fiche d'explication</li> <li>4. Lecture du livre <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le début : E fait écouter un fichier audio lu par Gaël Faye sur le passage de « la différence du nez ». E explique que l'auteur raconte comme à travers les yeux des enfants : fausse naïveté, un certain détachement, ironie contre l'absurdité.</li> <li>- La page 135 : E lit à haut voix le passage du début de conflit. C'est la fin de l'enfance pour Gaby de 10 ans ?</li> <li>- La lecture de pp.141-144, 146-148 : ici, on voit les prémisses du génocide.</li> </ul> </li> </ol>
Cours 13 29/04/2019	Gaël Faye	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La suite de lecture de <i>Petit pays</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder un interview de Gaël Faye sur You tube sur son roman <i>Petit pays</i>. Chercher ensemble les réponses aux questions préparées par E.</li> <li>- Lecture suivie. Analyse en fonction des thèmes de l'exil, de l'amitié et l'enfance après la lecture des passages choisis par E (pp.13, 15, 17, 215-216, 73-79, 154-160). « L'impasse », lieu important. D'abord, c'est un lieu de protection, ensuite un piège. Il s'est réfugié dans la lecture. Il recherche ses souvenirs d'enfance par l'écriture. E fait le lien avec Proust (évoquant des souvenirs par les sens et les émotions). E demande aux A s'ils ont eux aussi connu un moment magique dans l'enfance.</li> <li>- E demande aux A de lire le passage sur le thème de la lecture à la maison (pp.169-173).</li> </ul> </li> </ol>

## Annexe 2. Transcriptions des entretiens avec les enseignantes

### a. Mme T : « Initiation à la littérature française et francophone (B1) »

TP = tour de parole, T = Mme T (enseignante), Enq = enquêtrice

TP1	Enq	j'aimerais bien savoir quels sont les objectifs de cours de littérature pour les apprenants de FLE selon vous
TP2-A	T	en fait il se trouve que c'est quelque chose de un peu de.. c'est indépendant de notre volonté au départ c'est parce que le format du DUEF c'est-à-dire le diplôme universitaire d'études françaises qui est un diplôme qui est délivré dans la plupart des universités françaises qui donnent des cours pour les étudiants étrangers dans ce format là il y a une partie de cours de langue on travaille effectivement la langue et une partie de cours de savoirs culturels ce qu'on appelle le savoir culturel et ces savoirs culturels ils peuvent aller dans plusieurs directions et une des directions c'est la littérature.. et c'est vrai que la littérature.. <b>c'est peut-être le savoir culturel qui a priori pour des professeurs de français qui paraît le plus proche parce que la littérature c'est un travail sur la langue.. donc donc c'est assez logique de proposer un cours de littérature..</b>
TP2-B	T	euh je pense que.. à cause de, bon à cause.. avec le public que l'on a et dont beaucoup se s'orientent vers des filières euh des scientifiques par exemple ce serait bien de faire aussi un cours de français scientifique.. voilà mais pour le moment ça n'existe pas au CUEF en tout cas mais.. voilà.. ce qui nous paraît le plus logique pour nous en tant que personnes.. <b>la plupart des profs qui sont au CUEF la plupart des profs de français langues étrangères ont une origine.. on fait des études de lettres donc de littérature ou bien des études de langues et quand ils ont fait des études de langues, il y a avait toujours des cours de littérature donc c'est un peu un peu dans notre dans notre ADN on va dire (rire)..</b>
TP2-C	T	alors après se pose la question suivante est-ce que c'est opportun est-ce que ça correspond véritablement à soit une motivation ou soit à un besoin ou est-ce que ça répond effectivement à une attente des étudiants.. ça je ne sais.. c'est un petit peu difficile à dire ça il faudra vraiment interroger les étudiants pour le savoir.. mais.. alors il y a différents profils d'étudiants mais <b>il y a des étudiants par exemple les étudiants américains en général il y en a beaucoup dans les cours de littérature</b> et au premier semestre j'ai fait aussi un cours d'histoire de l'art et il y a aussi beaucoup d'américains qui viennent à ce cours là.. <b>pourquoi parce que dans leur formation aux États-Unis euh ils ont.. ça fait vraiment partie de base euh.. des bases à connaître pour pouvoir envisager une bonne maîtrise de français enfin bon une langue étrangère</b> parce que je pense effectivement le le c'est dans les arts dans les arts plastiques mais aussi dans les arts littéraires peut être que que la langue et la culture surtout est la plus visible et..
TP2-D	T	<b>en cours de littérature on ne fait pas vraiment un travail sur la langue parce que ce n'est pas le lieu mais on étudie comment un auteur se sert de la langue pour exprimer quelque chose de lui-même lui aussi de sa culture..</b>
TP2-E	T	la semaine dernière on a travaillé sur les trois composantes de la littérature et on a vu que.. c'est ce que je leur ai fait répéter au début du cours qu'il y avait l'auteur pour qu'il y ait de la littérature, il faut qu'il y ait un auteur qui qui fasse un texte car sans textes ça ne marchera pas et aussi les lecteurs parce que si personne le lit le texte la littérature n'existe pas voilà en fait l'auteur on a analysé un peu chaque partie chaque

		composante et l'auteur il est représentatif de lui-même bien évidemment mais lui-même il existe parce qu'il habite il habite un espace et il habite une époque et même si aujourd'hui dans la littérature contemporaine c'est peut-être moins sensible mais ils sont un peu le reflet de cette époque ils sont le reflet de cette culture..
TP2-F	T	voilà.. on on naît on vient au monde dans une culture particulière et cette culture elle nous façonne vraiment et je pense qu'elle façonne aussi beaucoup notre façon de voir le monde.. <b>voilà je pense que c'est très intéressant justement quand on est étranger d'aller à un cours comme la littérature parce que ça permet de voir le monde avec un regard des yeux différents donc je pense que c'est ça une volonté d'enrichissement..</b>
TP2-G	T	alors là j'étais très contente parce que hier par exemple ils étaient très très nombreux je voyais.. alors je regarde bien sûr mes étudiants et notamment ceux qui étaient devant <b>je voyais qu'ils buvaient mes paroles</b> c'était.. ça fait toujours plaisir parce que quand on est prof si quelqu'un qui boit nos paroles.. mais <b>je voyais qu'ils avaient soif qu'ils avaient envie de comprendre.. voilà parce que c'était sur le panorama des mouvements littéraires mais ils sentaient que cette histoire c'était intéressant et ça leur permettait de mieux comprendre cet.. ce pays dans lequel ils habitent actuellement..</b> je suis émue en parlant mais c'est vrai parce que je je je ressentais ça vraiment..
TP3	Enq	.. quels sont les critères de choix des textes littéraire.. parce que chaque enseignant a son goût
TP4-A	T	Alors alors je pense que la principale difficulté c'est qu'il s'agit d'un public de niveau B1 le niveau B1 c'est pas très très fort donc.. parce que j'anime aussi un atelier de théâtre pour l'atelier de théâtre c'est la même chose c'est-à-dire la préoccupation c'est de ne pas proposer des textes trop difficiles au niveau linguistique.. pour la compréhension alors mais..
TP4-B	T	mon désir aussi contrairement à C justement c'est de faire de ne pas rester dans le vingtième siècle ou le vingt et unième siècle parce qu'ils ont <b>ils connaissent Molière le nom de Molière ils connaissent tous Victor Hugo je le dis c'est l'occasion de leur faire toucher un petit peu.. mais toucher un petit peu et de voir ces textes même s'ils sont anciens le dix-septième siècle que c'est.. le monde était complètement différent.. mais ils peuvent même au vingt et unième siècle aujourd'hui ils peuvent comprendre quelque chose qui a été écrit au dix-septième siècle.. et ce sont les fondement</b> dans mon cours de la semaine dernière je leur disais que la différence entre les textes littéraires et les textes informatifs c'est que les textes informatifs tu le lis je le lis elle le lit il le lit on lit tous la même chose ce sont des informations des connaissances..
TP4-C	T	<b>un texte littéraire je le lis tu le lis elle le lit on ne lit pas la même chose on lit les même mots mais ce n'est pas on ne comprend pas à la même façon.. de même si le même texte je le lis quand j'avais quinze ans et je le lis quand j'avais vingt ans quand j'ai quarante ans c'est le même texte mais je ne le lis pas la même chose et ça c'est ça qui est intéressant dans les textes littéraires.. donc je choisis des textes qui peuvent enfin qui sont porteurs de cette modernité tu vois c'est-à-dire qui peuvent être lus aujourd'hui alors ils vont être lus différemment j'ai dit que la troisième composante c'est celle du lecteur et le lecteur d'aujourd'hui n'est pas le même lecteur de Molière de l'époque de Molière c'est évident mais le texte qu'on lit on peut l'apprécier quand même.. et on peut voir si..</b>
TP4-D	T	hier j'ai expliqué les objectifs de Molière qui sont de plaire et aussi d'instruire et donc on a pas eu de temps de finir et la semaine prochaine on va voir comment même

		dès la première et la deuxième pièce qu'il a écrites parce que c'était déjà son objectif et il y parvient déjà dès le début alors là à la fin évidemment encore plus mais là mais comment un auteur prend la langue prend les mots qu'on utilise tous et comment il les met au service de son objectif.. c'est ce que j'essaie de leur montrer.. après en leur disant que l'interprétation c'est une interprétation qu'on fait et elle est bien sûr personnelle mais je ne suis pas toute seule bien j'ai lu des choses c'est pas que mon analyse mais euh <b>après si eux ils veulent lire autre chose c'est bien sûr possible puisque le lecteur il est roi</b>
TP5	Enq	.. selon votre programme, vous allez d'abord présenter quelques pièces de théâtre ensuite la poésie..
TP6-A	T	oui c'est ça quelques romans et puis des nouvelles.. mais bon deux heures c'est long et court en même temps donc on a.. normalement il faudrait qu'ils lisent les textes avant là je ne leur avais pas donné donc ils ne pouvaient pas le lire avant mais.. euh.. <b>je sais qu'ils ne le font pas parce que d'une part c'est un peu difficile</b> et puis alors peut-être que certains vont le faire parce que voilà parce qu'ils sont motivés et tout mais tous ne vont pas le faire donc en général ça prend du temps de le lire aussi le texte..
TP6-B	T	mais la semaine prochaine par exemple on va faire lire l'extrait donc la fin de la pièce Ruy Blas de Victor Hugo et les didascalies donc qu'on a étudiées les didascalies sont très très importantes dans ce texte et donc <b>je vais leur jouer en fait la scène et je pense que voilà s'ils le lisent chez eux ils vont le lire mais si on la joue en tenant compte des didascalies ça va plus les impressionner et je pense qu'ils vont mieux comprendre</b> voilà c'est la chance qu'on peut avoir et et.. peut être mon but comme l'atelier de théâtre c'est de montrer que avec une même langue avec les même mots on peut enfin c'est infini tout ce qu'on peut faire tout ce qu'on peut produire.. là de mettre en parallèle avec le héros romantique et l'anti-héros le héros romantique c'est mille huit cent cinquante-huit donc là le milieu du dix-neuvième siècle et ça c'est mille huit cent quatre-vingt-seize donc c'est la fin..
TP6-C	T	il y a mais un une révolution entre les deux c'est impressionnant et c'est la même langue voilà mais comment ma langue ici je la mets au service de d'une cause à la fois politique on verra c'est très très politique le texte de Victor Hugo ou ici je le mets c'est aussi politique les deux sont en fait des pièces en fait.. si on regarde derrière il y a bien sûr une histoire d'amour ben surtout dans Ruy Blas mais derrière l'histoire d'amour il y a.. un engagement politique qui est très intéressant à analyser et.. dans Ubu roi c'est pareil c'est une histoire d'un dictateur qui veut prendre le pouvoir par.. en tuant le roi qui règne à ce moment-là et une fois qu'il devient roi il tue tous les opposants donc voilà c'est vraiment une pièce politique.. <b>c'est intéressant de montrer comment avec une langue très recherchée comme Victor Hugo ou avec une langue très.. presque vulgaire pour Alfred Jarry comment on participe voilà à un objectif commun en fait....</b>
TP7	Enq	Quel est votre rapport personnel à la littérature, à la lecture
TP8	T	.. j'aime évidemment beaucoup lire c'est.. oui je lis alors en ce moment je lis plus des des romans contemporains parce qu'il y a beaucoup beaucoup de romans qui sont édités donc voilà il faut en profiter.. et il y a des auteurs qui sont que j'aime beaucoup mais que je ne fais pas étudier je ne sais pas pourquoi peut-être parce que je ne me sens pas capable.. c'est euh.. oui parce que c'est plus le plaisir voilà c'est le plaisir de la lecture et là c'est vrai que je m'arrête je m'arrête dans les années soixante-dix en fait pour ce cours mille neuf cent soixante-dix voilà..
TP9	Enq	je vois que c'est un cours de littérature c'est pas cours de langue.. même si vous faites très attention au vocabulaire

TP10	T	mais c'est vrai que c'est un cours en amphithéâtre donc mais <b>j'ai pas envie de faire ce qu'on appelle un cours magistral c'est-à-dire je parle toute seule et j'attends que les étudiants s'endorment</b> parce que c'est le problème des cours magistraux c'est ça en plus c'est juste après le déjeuner.. on a tendance à faire la sieste.. c'est pour ça que parfois je fais du théâtre en fait pour les garder éveillés.. oui j'ai conscience parce que deux heures c'est très long.. pour des étudiants qui n'ont pas un très bon niveau c'est quand même un vrai travail parce qu'il faut être concentré il faut être.. donc je sais que c'est difficile
TP11	Enq	Maintenant j'ai peut-être une autre question question sur le public.. est-ce que certains élèves du cours d'hier sont dans votre cours de langue aussi.. vous connaissez un petit peu les apprenants.. est-ce qu'ils ont déjà lu.. ce sont de bons lecteurs dans leur langue maternelle
TP12	T	<b>Ça.. je ne sais pas je le sais plus pour des étudiants que j'ai aussi dans l'atelier de théâtre...</b> parce que mardi ils devaient faire une présentation en chantant eux-mêmes et certains ont dit qu'ils adoraient la lecture.. donc voilà.. je sais qu'ils je les ai vus dans le cours d'hier donc j'ai dit c'est chouette <b>mais je ne sais pas s'ils ont lu des livres en français ou s'ils ont lu des traductions.. je ne sais pas..</b> mais souvent je leur pose la question par exemple au début je leur ai demandé est-ce que vous connaissez Molière donc effectivement et oui.. mais souvent c'est que le nom qu'ils connaissent
TP13	Enq	Oui je n'ai jamais osé lire vraiment.. je ne sais pas.. le théâtre c'est déjà un peu difficile à lire je trouve
TP14	T	Alors ça dépend c'est vrai que lire c'est.. c'est ce que je dis au début.. le théâtre c'est pas fait pour être lu c'est pour être regardé mais.. moi j'adore lire le théâtre mais bon parce que j'aime bien le théâtre.. voilà mais je ne sais pas.. il faut les interroger.. mais par contre ce que je peux te dire c'est que.. il y a deux ou trois ans.. <b>un des objectifs aussi avec ce cours c'est donner envie d'aller lire le texte lui-même</b> on va étudier quand on étudiera le roman on va travailler sur l'étranger de Camus.. L'étranger c'est un texte très facile à lire pour les B1 c'est tout au passé composé et.... j'avais proposé aussi une nouvelle de Le Clézio qui s'appelle Mondo et autres histoires.. et on étudie le début et je sais qu'il y a une étudiante qui m'a dit « je voudrais vraiment lire la suite » et voilà moi quand une étudiante me dit ça je suis très contente parce que voilà ça veut dire que si ça peut donner envie, c'est fantastique voilà....

**b. Mme C : « Littérature contemporaine (B2, C1, DSA) »**

TP = tour de parole, C = Mme C (enseignante), Enq = enquêtrice

TP1	Enq	quels sont des objectifs de cours de littérature pour les apprenants du FLE selon vous
TP2-A	C	mon objectif c'est quand même d'être vraiment dans la littérature.. alors après je sais qu'effectivement il y a plein de démarche qui ont été mises au point.. pour aborder la littérature autrement justement sur les émotions subjectives.. moi pour moi là en tout cas cette année pour ma première expérience <b>l'idée c'est vraiment de les faire entrer dans la littérature</b>
TP2-B	C	alors <b>ce qui est compliqué c'est qu'en plus dans ce groupe il y a à la fois des étudiants étrangers qui normalement devraient quand même avoir un bon niveau de langue c'est normalement plus fin B2 ou C1 C2 euh donc normalement ils devraient avoir oui les capacités linguistiques pour poursuivre mais il y a aussi les DSA et ça ça peut être francophone..</b> il y a des français qui suivent des cours de DSA et il y a des personnes qui souhaitent devenir enseignants donc c'est encore un autre public le mélange de public dans ce cours ce qui n'est pas vrai dans le premier semestre où il y a que des étudiants étrangers..
TP2-C	C	c'est vrai que pour moi objectivement je le vis vraiment plus comme les faire entrer dans la littérature après peut-être que cet objectif qui est le mien aujourd'hui est susceptible d'évoluer suite à l'expérience que je vais avoir avec ces cours.. encore une fois je découvre.. et.. c'est leur faire effectivement repérer un certain nombre de déjà de leur donner de leur permettre d'acquérir une certaine histoire littéraire c'est pour ça que j'ai choisi de ...au premier semestre ils ont travaillé uniquement sur le vingt et unième siècle sur des nouvelles et moi j'avais envie.. <b>il me semblait important déjà de leur donner une idée de ce que c'est que la littérature au vingtième après forcément que la littérature au vingtième c'est très étendu très vaste très donc il faut faire des choix..</b>
TP2-D	C	<b>..et pour moi le vingtième siècle étant vraiment au niveau littéraire une période de bouleversements de ruptures et de changements.. il me semblait donc important de commencer par Proust puisqu'il annonce.. en fait il pose un certain nombre d'éléments qui vont influencer tous les écrivains par la suite et encore aujourd'hui le nombre d'écrivains qui se revendiquent de Proust c'est impressionnant et donc il me semblait important de comprendre justement déjà le regard différent qu'il pose sur les choses cette idée que la réalité n'existe pas et qu'elle est dans la multiplicité.. dans justement l'incertitude dans cette incapacité de saisir le vrai dans cette modernité de l'écriture et il inaugure cette idée que je disais tout à l'heure que ce n'est plus le récit d'une aventure mais l'aventure d'un récit comment est-ce qu'on écrit quoi pourquoi est-ce qu'on écrit.. voilà on va retrouver ça chez les surréalistes ça dans le nouveau roman..</b>
TP2-E	C	après mon programme bon voilà il se trouve que c'est pareil.. le surréalisme il va avoir une influence énorme sur sur la littérature d'aujourd'hui puisque il va briser les chaînes il va exploser toutes les règles il va vraiment ouvrir sur un autre une autre façon de concevoir l'écriture.. alors <b>dans le vingtième siècle il y a aussi cette idée qu'il est traversé par deux guerres.. alors je voulais faire apparaître aussi ces deux guerres parce que comme je l'ai dit au premier cours la littérature elle est aussi le reflet et le miroir de de la réalité</b> et qu'elle fait aussi réfléchir sur ce qui sur.. quelle forme d'intemporalité dans l'écriture il me semble important de ne pas oublier ce que c'est la guerre que tous ces jeunes qui ne l'ont pas connue.. y pense

		aussi.. mais ça sera très discret parce que la première guerre mondiale elle va apparaître un petit peu dans les poèmes d'Apollinaire après le mouvement surréaliste je ne vais pas trop développer là-dessus je pense parce que je peux pas tout dire mais c'est quand même un mouvement d'opposition par rapport à la guerre justement un pouvoir établi et etc. ..
TP2-F	C	ensuite Voyage au bout de la nuit c'est avec Proust aussi une figure qui me semble incontournable puisque lui il a vraiment révolutionné il a fait entrer littéralement l'oral à l'intérieur de l'écrit.. et pareil son écriture est absolument.. comment.. <b>inclassable extraordinaire..</b> c'est un auteur un peu compliqué parce que donc il y a beaucoup de.. <b>il a été dit comme étant antisémite etc. donc c'est vrai que c'est un auteur.. un peu compliqué à aborder mais en même temps j'aborde vraiment son écriture.. c'est vraiment intéressant de voir comment tout d'un coup l'oral entre à l'intérieur du livre</b> et.. en même temps dans le passage que j'ai.. un des passages que j'ai choisi il décrit la guerre des tranchées..
TP2-G	C	ensuite aussi c'est un mouvement essentiel né après la deuxième guerre mondiale.. c'est l'existentialisme sachant que Albert Camus refuse de se considérer comme étant existentialiste donc mais La Peste c'est la métaphore du nazisme et et une réflexion sur comment réagir face à ce genre de chose comment être un homme comment rester humain face à ce genre de chose.. il me semble très intéressant de travailler là-dessus..
TP2-H	C	..et puis les deux romans que j'ai choisis.. <b>Petit pays c'est vraiment un roman que j'ai aimé.... d'abord j'ai aimé le roman j'ai aimé l'écriture</b> et puis j'ai trouvé ça <b>intéressant de prendre un auteur qui n'est pas que français il a la nationalité française son père est français mais il a grandi en Afrique donc je pense que c'était bien de sortir un petit peu de la France de la métropole</b> et aussi de montrer que finalement ben voilà <b>les conflits existent toujours ils ne sont pas chez nous mais ils sont là..</b> et puis j'ai vraiment bien aimé son écriture sa façon d'écrire justement c'est un roman avec double voix comme justement Marcel Pagnol où il y a un enfant mais finalement c'est quand même l'adulte qui décrit un monde d'enfant ce jeu entre les narrateurs..
TP3	Enq	Il y a d'autres critères dans le choix de textes
TP4-A	C	<b>..le choix c'est aussi ce qu'on aime</b> je pense effectivement par exemple dans le mouvement de sur.. dadaïsme surréalisme j'aurai pu prendre un extrait de l'amour fou de Breton et de Nadja en fait j'avais pas aimé ce livre donc j'avais pas envie de le travailler.. donc effectivement il y a un critère affectif..
TP4-B	C	après moi j'avoue <b>que pour l'instant je pense que la difficulté la longueur.. j'y ai pas trop porté attention</b> mais je me dis que l'année prochaine c'est évident que mes extraits de Proust je vais en proposer moins et ils seront plus courts.. parce que là j'ai bien vu que ils pouvaient pas suivre en fait que c'était trop.. je pense qu'ils sont trop longs je pense qu'il y en a trop ça veut dire que même si j'explique.. moi <b>je pense que c'est ça qui est très difficile pour moi ça va être ma difficulté c'est de d'accepter de ne pas pouvoir dire tout c'est impossible en quatre heures d'expliquer la totalité du mystère de Proust..</b> d'accord donc je pense qu'effectivement il faut peut-être que je limite.. parce qu'il y a tellement de choses à comprendre.. <b>au début dans un premier mouvement c'est le cœur qui m'a amené et bon pour moi il y a une certaine cohérence mais je pense qu'après les critères ils vont s'affiner et se préciser par les expériences....</b>
TP5	Enq	Sinon est-ce que vous connaissez déjà certains étudiants dans le cours de littérature dans votre classe de langue.. vous connaissez un peu leur rapport à la lecture est-ce

		qu'ils sont bons lecteurs..
TP6	C	<b>Non je connais j'en connais très peu euh j'en connais quatre cinq.. euh je sais que c'est des étudiantes celles que j'ai reconnues</b> que j'adorais qui étaient hyper sérieuses avec qui on a passé des moments agréables dans mes cours.. mais effectivement n'étant pas dans un contexte dans lequel je je devais apporter plus d'intérêt que ça à la littérature je leur ai jamais posé la question.. après c'est sûr que certainement avec elles j'ai déjà travaillé.. j'ai déjà fait de la littérature avec elles <b>mais non j'ai pas vraiment conscience de leurs rapports à la littérature.. et ce que je trouve très compliqué pour moi là justement le fait qu'ils soient si nombreux..</b> l'interaction est hyper difficile <b>dès que je pose une question personne ne répond donc ça c'est pour moi c'est gênant..</b>
TP7	Enq	.... sinon votre rapport à la littérature.. le rapport personnel..
TP8-A	C	.... déjà enfant moi j'aimais beaucoup lire je n'ai jamais aimé lire les BD mais j'aimais bien lire des romans.. que voilà c'était je pense que le premier élément c'est l'évasion l'évasion justement de sortir de mon quotidien m'échapper.. et puis.. moi je pense que il y a aussi quelque chose de l'ordre où j'ai l'impression de ne pas savoir bien écrire et quand je suis face à des belles phrases je suis un peu comme Proust émerveillée et je suis dans un...dans un bonheur enfantin ah c'est beau c'est beau c'est quelque chose de l'ordre vraiment un plaisir de plaisir enfantin quoi je suis émerveillée..
TP8-B	C	après du coup je suis allée à la fac là pareil.. là j'ai trouvé ça assez assez formidable pour reprendre l'image que j'ai utilisée toute à l'heure <b>pour moi c'est un peu comme l'archéologue qui arrive dans un endroit et où rien enfin tout est plat où apparemment il y a rien à voir et puis quand on commence à nettoyer un petit peu à déblayer au pinceau un espace et d'un coup le l'objet qui a disparu il va émerger prend en forme et devenir plus en plus évident s'épanouir..</b> moi je je je pense que j'ai gardé face à la littérature à l'écriture cette cette joie enfantine d'avoir l'impression que <b>tout d'un coup le texte.. alors qu'il était alors plat et parfois le sens la beauté vient immédiatement j'espère mais parfois effectivement il faut il faut un effort et puis que ça prenne que ça prenne tout d'un coup que ça prenne comme du volume que les choses elles apparaissent qu'il y ait un réseau de significations qui se mettent en place et qu'il y ait des images qui apparaissent et que..</b> que le texte parle vraiment ben je trouve trouve que c'est assez génial voilà..
TP8-C	C	et puis <b>il y a toujours cette idée de de de me dire qu'à travers la littérature j'ai cette chance inouïe de voir le monde à travers des yeux qui ne sont pas les miens et ça je trouve que c'est précieux parce que ça nous permet de sortir de nous-même et je pense que c'est pas facile en fait de sortir de soi et d'aller de l'avant d'aller dans l'inconnu</b> ben en tout cas c'est très difficile pour moi et grâce à la littérature c'est un peu moins risqué que dans la vraie vie.. voilà je peux voir le monde je peux voir déjà plein de mondes différents plein de façons de penser différentes et voilà voir le monde à travers d'autres yeux, prendre du recul sur soi-même aussi.. et voilà je trouve que c'est formidable....



## Table des matières

Remerciements .....	3
Déclaration anti-plagiat .....	4
Introduction .....	7
Partie 1 - Cadrage théorique .....	10
<b>1. LA LITTÉRATURE ET LE FLE .....</b>	<b>11</b>
1.1 OU SE SITUE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ? .....	11
1.2 QUELLE REPRÉSENTATION DE LA FRANCE POUR LES APPRENANTS ADULTES QUI S'INSCRIVENT AUX COURS DE CIVILISATION ? .....	13
1.3 LA MOTIVATION ET LA LITTÉRATURE POUR LES APPRENANTS DU FLE .....	14
<b>2. LE PLAISIR ET LA DIFFICULTÉ DANS LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES .....</b>	<b>16</b>
2.1 RECEPTION .....	16
2.2 L'ACTE DE LIRE .....	17
2.3 LA DIFFICULTÉ DE LIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE .....	18
<b>3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT PASSEUR DE LECTURES ET MÉDIATEUR CULTUREL .....</b>	<b>21</b>
3.1 LA NOTION D'ACCULTURATION .....	21
3.2 CE QU'ÉVOQUE LE MOT « MÉDIATION » .....	22
3.3 VERS L'AUTONOMIE DU SUJET LECTEUR .....	23
Partie 2 - Contexte et Méthodologie de la recherche .....	26
<b>1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>27</b>
1.1 PRÉSENTATION DU CUEF .....	27
1.2 INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR L'INSCRIPTION AU COURS DE LITTÉRATURE EN OPTION .....	28
1.3 PROFIL DES APPRENANTS DES DEUX GROUPES .....	29
1.4 ENSEIGNANTES .....	30
<b>2. DEMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE RECUEIL DES DONNÉES .....</b>	<b>30</b>
2.1 LES OBSERVATIONS DE COURS .....	31
2.2 LES ENTRETIENS AVEC LES DEUX ENSEIGNANTES .....	32
2.3 LES QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX APPRENANTS .....	34
2.4 QUESTIONS POSÉES À LA FIN DU SEMESTRE PAR CHAQUE ENSEIGNANTE AUX APPRENANTS SUR L'ŒUVRE PRÉFÉRÉE PARMI LES TEXTES PRÉSENTES .....	35
<b>3. DEMARCHE DE L'ANALYSE .....</b>	<b>35</b>
Partie 3 - Résultats et Analyses .....	37
<b>1. RESULTATS .....</b>	<b>38</b>
1.1 LES OBJECTIFS DE COURS MAGISTRAL DE LITTÉRATURE AU CUEF .....	38
1.2 LE CORPUS DES TEXTES PRÉSENTES ET AUTRES SUPPORTS UTILISÉS .....	39
1.3 SYNTHÈSE DES QUESTIONNAIRES : LES MOTIVATIONS DES APPRENANTS .....	41
<b>2. ANALYSES .....</b>	<b>44</b>
2.1 AVANT LE COURS : COMMENT L'ENSEIGNANT CHOISIT-IL LES TEXTES À PRÉSENTER POUR SON COURS ? .....	45
2.1.1 <i>Des choix pédagogiques</i> .....	45
2.1.1.1 Le choix en fonction des objectifs de cours .....	45
2.1.1.2 Le choix en fonction du profil des apprenants .....	46
2.1.2 <i>Liberté dans le choix des textes</i> .....	50
2.1.2.1 Un choix fondé sur le goût personnel .....	50
2.1.2.2 Le positionnement de l'enseignant : le choix de la modernité et l'anti-héros .....	52

2.1.3 Conception des cours : didactisation des textes authentiques.....	55
2.2 PENDANT LE COURS : COMMENT PRESENTER CES TEXTES ET SELON QUELLES DEMARCHES DE MEDIATION ?.....	59
2.2.1 Cours magistral : un espace peu propice aux interactions ?.....	59
2.2.2 Pratiques de médiation pour faciliter la compréhension.....	61
2.2.2.1 La contextualisation de l'œuvre .....	61
2.2.2.2 Présentation de l'auteur : rencontre avec l'auteur .....	64
2.2.2.3 La lecture à haute voix : donner du corps au texte .....	66
2.2.3 Pratiques de l'interprétation des textes littéraires .....	71
2.2.3.1 L'interprétation des textes par contraste : création des images mentales pour le public niveau B1 « Initiation à la littérature » .....	71
2.2.3.2 L'appel aux connaissances partagées des apprenants : références bibliques .....	74
2.2.3.3 Analyse thématique dans le cours « Littérature contemporaine » : entrer dans l'acte de lire .....	78
2.3 APRES L'APPRENTISSAGE : QUELLES PERSPECTIVES VERS PLUS D'AUTONOMIE POUR L'APPRENANT ? .....	83
2.3.1 La question de la réception de l'œuvre littéraire : entre plaisir et difficulté.....	83
2.3.2 Attitude face à l'incompréhension : facteur du développement d'une motivation à long terme ? .....	86
2.3.3 Vers l'autonomie : pistes de prolongement afin de construire un sujet lecteur.....	87
Conclusion.....	89
Bibliographie.....	92
Sitographie .....	94
Sigles et abréviations utilisés.....	95
Table des illustrations.....	96
Table des annexes.....	97
Table des matières .....	118

**MOTS-CLÉS** : littérature, FLE, cours magistral, médiateur culturel, passeur de lectures

### **RÉSUMÉ**

Les extraits littéraires peuvent bien être utilisés comme autant de prétextes pour améliorer le savoir linguistique dans le contexte d'un cours de langue, mais dans le cours magistral de littérature, c'est la littérature elle-même qui devient objet d'apprentissage. Et c'est travers le prisme des œuvres littéraires à l'étude que les apprenants de FLE sont invités à porter un autre regard sur la culture de la langue cible. Sachant la difficulté de lire les œuvres littéraires en français, la tâche de l'enseignant en tant que passeur de lectures et médiateur culturel est fondamentale pour rendre plus accessibles les œuvres littéraires et susciter le plaisir de lire : ce plaisir particulier qui exige une compréhension du texte pour les apprenants de FLE comme pour tout un chacun. Dans cette perspective, l'enseignant peut puiser dans un immense réservoir les outils d'analyse littéraire appropriés à la condition d'apprenant du FLE, parmi lesquels quelques-uns sont traités ici.

**KEYWORDS**: literature, French as a foreign language, lecture, cultural mediator, reader

### **ABSTRACT**

Literary works may be used as pretexts to improve linguistic knowledge in the context of a language course, but in the lecture class of literature, it is literature itself that becomes the object of learning. And it is through the lens of the literary works being studied that learners of French as a foreign language are invited to take another look at the culture of the target language. Knowing the difficulty of reading literary works in French, the task of the teacher as a reader and cultural mediator is fundamental to making literary works more accessible and to developing the pleasure of reading: this particular pleasure that requires an understanding of text for FFL learners as for everyone. In this perspective, the teacher can provide them with the tools of literary analysis appropriate to the condition of learner of FFL.

