



**PROCÉDÉS POUR L'EMPLOI DU TEXTE AUTOBIOGRAPHIQUE
COMME OUTIL DIDACTIQUE EN FLE : MARCEL PAGNOL**

Mümün Bulut

**THÈSE DE DOCTORAT
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE**

**UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

MARS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Mümün

Soyadı: Bulut

Bölümü: Fransızca Öğretmenliği

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe adı: Yabancı Dil Fransızca Derslerinde Özyaşamöyküsel Metinlerin Öğretim Gereci
Olarak Kullanımı: Marcel Pagnol

Fransızca adı: Procédés Pour l'Emploi du Texte Autobiographique Comme Outil Didactique
en FLE: Marcel Pagnol

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilişsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mümün Bulut

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mümün Bulut tarafından hazırlanan “Procédés pour l’emploi du texte autobiographique comme outil didactique en FLE: Marcel Pagnol” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gül (Tekay) Baysan

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İlhami Sığircı

İspanyol Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ayten Er

Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Perihan Yalçın

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Melek Alpar

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03/03/2023

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à vivement remercier Mme Prof. Dr. Gül (Tekay) Baysan qui m'a guidé et qui m'a soutenu dans tout le processus de la rédaction de cette thèse de doctorat. Je suis très reconnaissant de ses conseils précieux, de sa disponibilité, de ses critiques constructives et de ses apports pour l'élaboration de cette thèse.

Ensuite, j'aimerais remercier Mme Prof. Dr. Ayten Er et Mme Prof. Dr. Melek Alpar pour leur contribution et leur encouragement pendant ce parcours. Elles ont permis ce travail d'arriver à son point final.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers tous mes professeurs qui m'ont formé, mes collègues et ma famille qui m'ont apporté leur support moral tout au long de ce travail.

Je tiens enfin à remercier les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

**YABANCI DİL FRANSIZCA DERSLERİNDE ÖZYASAMÖYKÜSEL
METİNLERİN ÖĞRETİM GEREĞİ OLARAK KULLANIMI :
MARCEL PAGNOL
(Doktora Tezi)**

**Mümün Bulut
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2023**

ÖZ

Edebî metinlerin yabancı dil derslerinde kullanıldığı bilinmektedir; edebî metnin kendine has dilsel ve kültürel bir ürün olarak taşıdığı değer, içsel özellikleri nedeniyle de yabancı dil derslerinin olmazsa olmazı olarak kabul edilmesi günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Çalışmamız temel olarak yabancı dil olarak Fransızca derslerinde özyaşamöykülerinin kullanımını önermeyi amaçlamaktadır. Aslında edebiyat, dil öğrenenleri motive eden, onlara dil ve kültür üzerine bilgi kazandırmak için kullanabileceğimiz neredeyse sonsuz pedagojik olanaklar sunan, son derece geniş ve heyecan verici bir alandır. Kültürlerarası bir buluşma yeri olarak da dilsel ve kültürel becerileri geliştirmek ve güçlendirmek için değerli bir kaynaktır. Öte yandan, aşk, barış, savaş, çocukluk gibi evrensel temaları ele alan edebiyat metni, öğrenenler için de yararlı ve değerli bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle yabancı dil ve kültür öğretiminde/öğreniminde öğrenenlerin düzeylerine göre edebî metinlere öncelik verilmesinin önemi üzerinde ısrarla durulmaktadır. Bu çalışmada edebî metinlere eğitim planlarımızda kullanmak üzere neden ihtiyaç duyduğumuzu gözden geçireceğiz. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı edebiyatın nasıl öğretilebileceğini göstermekten çok, edebî metnin yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğrenimi için çok uygun bir didaktik materyal olduğu gerçeğine ışık tutmaktır. Bunun için, gerçekliğe dayalı küçük öykülerden oluşan “Çocukluk Anıları”nın (Marcel Pagnol), yani bütüncemizi oluşturan özyaşamöykülerinin özelliklerini ele alacağız. Edebiyatın çok zor olduğu düşünüldüğü için, genellikle yabancı dil derslerinde kullanılması eleştirilir; ancak bizim için zorluk teşkil eden, edebî eserin kendisi değil, bir yabancı dil dersinde nasıl kullanılacağıdır. Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde müzik, sinema, edebiyat gibi güzel sanatların çeşitli dallarından

yararlanılmalıdır. Öğrenmeyi önemli ölçüde kolaylaştırmak için, öğrenenler, derste kullanılacak metin hakkında, örneğin yazara, esere, döneme vb. özgü bağlamlara yönelik alıştırmalarla bilgilendirilmelidir. İlgili metnin bağlamı, yazarı veya yazıldığı dönem hakkında fikir sahibi olmadan doğrudan metni ele almak ve öğrenenlerden edebi bir metni incelemelerini veya dilsel öğelere odaklanmalarını istemek son derece zor olacaktır. Bu tezin amacı, yabancı dil olarak Fransızca dersinde özyaşamöyküsel eserlerin kullanımını ele almaktır. Bu çalışmanın sonunda edebi metinleri kullanarak öğrenenin metnin bağlamını keşfedebileceği görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyalleri sanatlar arası bir yaklaşımla ele alacağız. Edebi metinlerden başarılı bir yabancı dil olarak Fransızca dersi oluşturmak için, metnin içeriğine değinmeden önce edebiyatı ve sanatlar arası yaklaşımı bir araya getirmek gerektiğine inanıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Edebi Metin, Yabancı Dil Fransızca, Özyaşamöyküsü, Kültür

Sayfa Adedi: 191

Danışman: Prof. Dr. Gül (Tekay) Baysan

PROCÉDÉS POUR L'EMPLOI DU TEXTE AUTOBIOGRAPHIQUE COMME OUTIL DIDACTIQUE EN FLE : MARCEL PAGNOL

(Thèse de Doctorat)

Mümün Bulut

L'UNIVERSITÉ GAZI

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Mars 2023

RÉSUMÉ

La pratique des textes littéraires dans les cours de langue étrangère est un phénomène très connu et il s'agit aujourd'hui d'une réalité indéniable qui est acceptée comme une partie intégrante des cours de langue en raison des caractéristiques internes, de la valeur en tant que produit linguistique et culturel spécifique du texte littéraire. Notre travail vise principalement à proposer l'utilisation du texte littéraire autobiographique en classe du FLE. En fait, la littérature est un domaine extrêmement vaste et passionnant qui suscite la motivation chez les apprenants et qui offre presque une infinité de possibilités pédagogiques que nous pouvons mettre à profit pour travailler avec les apprenants non seulement la culture littéraire (les auteurs et ses œuvres), mais aussi la culture et la langue. Étant le lieu de rencontre interculturelle, il s'agit d'une ressource précieuse qui permet d'améliorer et de renforcer les compétences linguistiques et interculturelles. Il ne faut pas d'ailleurs oublier que les bienfaits et l'intérêt motivationnel des textes littéraires sont énormes dans la mesure où ils abordent des thèmes universels comme l'amour, la paix, la guerre, l'enfance, etc. C'est pour cela qu'il est vivement recommandé que les textes littéraires soient prioritaires dans l'enseignement/l'apprentissage des langues et des cultures étrangères. Dans cette étude, nous passerons en revue les raisons pour lesquelles il nous est à la fois permis et nécessaire d'utiliser des textes littéraires dans nos démarches pédagogiques. L'objectif de la présente étude n'est donc pas de montrer la façon dont la littérature peut être enseignée mais plutôt d'éclairer que le texte littéraire sert de matériel didactique approprié pour l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, nous réfléchissons sur la nature des récits constituant notre corpus, à savoir l'autobiographie, dans lesquelles il s'agit des « Souvenirs d'enfance » de Marcel Pagnol, un ensemble de petits récits basés sur la réalité. La littérature

est souvent critiquée pour sa difficulté d'utilisation dans les cours de langues étrangères mais pour nous, le défi consiste plutôt à trouver comment insérer l'extrait littéraire dans une classe de langue et non l'extrait littéraire lui-même. Dans l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut exploiter des aspects tels que les arts visuels, la musique, le cinéma, la littérature, etc. Afin de considérablement faciliter l'apprentissage, il faut sensibiliser les apprenants avec le contexte de l'ouvrage à exploiter, en faisant référence à des contextes propres à l'auteur, à l'œuvre, à l'époque, etc. Ce serait d'une extrême difficulté de se lancer directement dans le sujet et de demander aux apprenants d'analyser un texte littéraire ou de se concentrer sur des éléments linguistiques sans avoir au préalable étudié l'auteur, le contexte du texte ou la période pendant laquelle il a été écrit. Le but de cette thèse étant l'utilisation des œuvres autobiographiques en classe du FLE, dans cette étude nous nous servirons des extraits littéraires mais également des œuvres issues de documents visuels, sonores et audiovisuels extérieurs à partir desquels nous initierons les apprenants au contexte de l'extrait dans une démarche dite interartistique dont le but est de faire découvrir aux apprenants le contexte de l'auteur et de l'œuvre et de les préparer à la lecture. Nous croyons qu'il serait nécessaire de rapprocher la littérature et l'interartistique avant d'aborder, pour la première fois, le contenu du texte afin de créer un cours FLE couronné de succès sur la base de textes littéraires.

Mots-clés : Texte littéraire, FLE, Autobiographie, Culture

Nombre de pages : 191

Directrice de thèse : Prof. Dr. Gül (Tekay) Baysan

**PROCESSES FOR THE USE OF AUTOBIOGRAPHICAL TEXT AS A
TEACHING TOOL FOR FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE :**

MARCEL PAGNOL

(Ph.D. Thesis)

Mümün Bulut

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2023

ABSTRACT

The use of literary texts in language classes is a widespread phenomenon and today it is regarded as a highly useful component and accepted as an integral part of foreign language courses due to their internal characteristics, their value as specific linguistic and cultural products. Our study mainly aims to propose the use of autobiographies, among different genres of literary texts, in classes of French as a foreign language. In fact, literature is, in our view, an extremely broad and exciting field that offers motivating content to learners. The benefits and the motivational interest of literary texts are enormous as they address universal themes such as love, peace, war, childhood, etc. This is why it is strongly recommended that literary texts be given priority in the teaching/learning of foreign languages and cultures. As such, the use of literature in French as a foreign language classes offers almost endless pedagogical possibilities that we can use to work with learners by focusing both on literary culture itself (authors and their works) and the language. Additionally, it serves as an intercultural meeting point and proves to be a valuable resource for improving and strengthening language and intercultural skills. In this study we will review the reasons why it is necessary to use literary texts in our educational approaches. The objective of this study is therefore not to show how literature can be taught but rather to illuminate the fact that the literary text serves as an appropriate didactic material for the teaching/learning of French as a foreign language. In addition, we will reflect on the nature of the autobiographies which constitute our corpus (Marcel Pagnol). Literature is often criticized for being too difficult to use in foreign language classes and the challenge of it is mainly about to find how to insert

the literary extract into a language class, not to find the literary extract itself. In the teaching / learning of a foreign language, products from authentic fields such as visual arts, music, cinema, and literature must be exploited. In order to considerably facilitate learning via the employment of literary texts, learners must be informed about the whole context that influenced the work to be used through references given to details about the author, the literary work itself, the period, etc. It would be extremely difficult to launch directly into the subject and ask learners to analyse a literary text or to focus on linguistic elements without having studied its context, the author or the period in which it was written. The purpose of this thesis is to explicate the use of autobiographical works in French as a foreign language classes with an approach called interartistic which aims to initiate learners to the context of the author and the work and prepare them for reading. At the end of this study, we will not only use literary extracts but also benefit from external visual, audio and audio-visual documents from which it is possible to make learners discover the context of the extract in an interartistic approach. We believe that it would be necessary to bring literature and interartistic together before studying the content of the text for the first time in order to create a successful foreign language course with the help of literary texts.

Key words: Literary text, French as a foreign language, Autobiography, Culture

Page number: 191

Supervisor: Prof. Dr. Gül (Tekay) Baysan

TABLE DE MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
ÖZ.....	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	ix
TABLE DE MATIÈRES	xi
TABLEAUX.....	xiv
CHAPITRE I.....	1
1. Introduction.....	1
2. Problématique	2
3. Objectifs	3
4. Importance.....	4
5. Limites.....	5
6. Hypothèses	6
7. Définitions.....	6
8. Méthodologie	7
9. Recherches concernées	7
CHAPITRE II	9

INTÉRÊT DE L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DU FLE9

2.1. Littérature et FLE : place et rôle9

2.2. Spécificités du texte littéraire dans la perspective de l'enseignement des langues étrangères11

2.3. Concept de l'interculturel20

2.3.1. Nécessité d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement du FLE 24

2.3.2. Approche interculturelle : une voie pour l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE26

2.4. Littérature au service de la communication.....28

2.4.1. Communication littéraire en classe30

2.5. Littérature et son caractère polysémique32

2.6. Lire un texte littéraire33

2.7. Plaisir du texte35

2.8. Texte littéraire comme un document authentique.....36

2.9. Un panorama : texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement .39

2.10. CECRL et la place du texte littéraire44

2.11. Compétences mobilisées par le texte littéraire.....46

2.12. Quel texte, quel public, quel niveau ?47

CHAPITRE III50

GENRE AUTOBIOGRAPHIQUE50

3.1. Définition du genre ; les genres apparentés et ses spécificités50

3.2. Pacte autobiographique59

3.3. Récit autobiographique ; le récit d'enfance63

3.4. Finalité éducative de l'autobiographie en cours du FLE.....64

3.5. Place de la littérature autobiographique dans les méthodes actuelles du FLE66

CHAPITRE IV	76
MARCEL PAGNOL ET SES ŒUVRES.....	76
4.1. Vie de l’auteur.....	76
4.2. Provence aux yeux de Pagnol	80
4.3. Souvenirs d’Enfance.....	82
4.3.1. La gloire de mon père (1957)	83
4.3.2. Le Château de ma mère (1957)	84
4.3.3. Le temps de secret (1959)	86
4.3.4. Le temps des amours (1977).....	87
CHAPITRE V.....	88
ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES À TRAVERS LES ŒUVRES	
PAGNOLIENNES	88
5.1. Importance de l’interartistique dans la classe du FLE.....	88
5.2. Choix de l’auteur et des textes.....	91
5.3. Didactisation.....	92
5.4. Fiches pédagogiques à partir du niveau B1.....	95
5.5. Séquence didactique	96
5.5.1. Sensibilisation avant de lire.....	97
5.5.2. Construction du sens.....	98
5.5.3. Phase de production.....	99
5.6. Scénarios pédagogiques	99
CHAPITRE VI.....	159
6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS	159
BIBLIOGRAPHIE	165
SITOGRAPHIE.....	171
ANNEXES	172

TABLEAUX

Tableau 1. <i>Civilisation et Culture</i>	17
Tableau 2. <i>Dialogue des cultures</i>	26
Tableau 3. <i>Les textes littéraires retrouvés dans les manuels recensés</i>	68

CHAPITRE I

1. Introduction

« La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout »

Roland Barthes

Bien que très connue, cette citation ci-dessus mérite d'être rappelée car elle insiste sur le lien essentiel entre l'enseignement et la littérature en tant que support pédagogique.

Le recours au texte littéraire pour des fins didactiques n'est pas quelque chose de nouveau. La littérature et son utilisation au cours de langues ont toujours été de grande importance, mais elle reste quand même l'un des matériaux pédagogiques les plus controversés pour l'enseignement des langues étrangères, plus particulièrement en contexte de français langue étrangère (désormais abrégé FLE). Sa place dans les cours de langue a évolué avec les différentes approches mais après une période de rejet, avec le retour au texte littéraire comme le soulignent des spécialistes tels que A. Séoud, M.C. Albert et M. Souchon, L. Collès et M. Fièvet, en vue de support pédagogique, la littérature prend des nouveaux rôles en classe de langue. De ce fait, dans cette thèse, nous nous référons à ce point central, notamment aux textes autobiographiques dans la didactique du FLE. Ce que nous envisageons ici, c'est de promouvoir l'utilisation du texte littéraire comme support pédagogique qui peut aisément contribuer à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère. Il faut avouer que le texte littéraire paraît souvent difficile, mais si l'on éveille la curiosité et la motivation chez l'apprenant, cette difficulté serait un avantage.

L'enseignement d'une langue étrangère, lieu privilégié d'exploration de l'interculturel, ne se limite pas uniquement à celui du vocabulaire ou de la grammaire. Les compétences (inter)culturelles représentent aussi un enjeu majeur dans l'enseignement autant que les compétences langagières. En tant que déclencheur culturel en classe, la présence du texte littéraire dans le processus d'enseignement du FLE pourrait jouer un rôle important dans la compétence (inter)culturelle chez l'apprenant. Nous commencerons avec le deuxième

chapitre dont l'objectif sera consacré au texte littéraire et sa place dans l'enseignement du FLE. À la lumière des recherches approfondies dans le domaine de la littérature dans l'enseignement du FLE, nous tenterons de justifier l'intégration de la littérature dans une classe de langue en réfléchissant à sa place dans l'enseignement. Pour nous faire une idée de la place de la littérature à travers les années, nous ferons un bref aperçu sur les méthodologies.

Dans une étape ultérieure, en nous inspirant de divers travaux, nous aborderons la culture et l'interculturel plus en détail et leur importance dans la didactique des langues.

Dans ce qui suit, nous expliquerons le genre « autobiographie ». Notre étude portera donc sur l'enseignement du FLE à l'aide d'un genre littéraire : l'autobiographie, qui s'inscrit dans le champ de la didactique. À la suite de ces repères théoriques que nous expliquons dans cette partie, il convient d'apporter quelques informations sur l'auteur et ses œuvres.

Dans le dernier chapitre, la partie pratique de ce travail, dans la perspective de notre étude, nous allons élaborer quelques exemples des fiches pédagogiques à partir des extraits choisis qui seront conçus comme une inspiration pour les professeurs de français dont la finalité est d'améliorer les compétences langagières et interculturelles. Nous espérons que notre étude contribuera à réveiller chez les apprenants l'amour de la lecture, ceux qui préfèrent de nos jours plutôt la réception passive d'autres médias.

Notre but essentiel est de proposer une approche théorique et une réflexion didactique sur le statut et le rôle potentiel du texte littéraire en tant que vecteur de plusieurs savoirs. Nous espérons que cette réflexion didactique donnera aux apprenants désireux d'apprendre le français le goût d'aller plus loin, autrement dit, qu'elle les préparera à lire des œuvres intégrales. Il est à noter que le texte littéraire qui était banalisé, ignoré ou encore sacralisé tout au long de l'évolution des méthodologies doit reprendre sa place justifiée en classe de langue.

2. Problématique

L'utilisation des textes littéraires en FLE est de grande importance pour développer les compétences culturelles. Il est nécessaire que les apprenants du FLE s'intègrent à la culture

et à l'art et établissent des liens sociaux et historiques. Les textes littéraires, en particulier les romans autobiographiques sont importants en ce sens.

Les extraits des romans autobiographiques peuvent fournir un contexte à l'apprenant plus significatif que les textes présentés dans les manuels. Ces textes autobiographiques peuvent être un matériel pédagogique marquant et motivant quand nous les utilisons efficacement dans la classe. Et en plus, l'utilisation du récit autobiographique dans l'enseignement de langue étrangère peut être utile dans la connaissance des valeurs socioculturelles des Français.

Notre étude a l'intention de relever les réponses des questions suivantes :

- Dans les manuels du FLE à partir de B1 (Niveau Seuil), est-ce qu'il existe des extraits des romans autobiographiques ?
- Des extraits des œuvres autobiographiques sont-ils utilisables ?
- Comment pouvons-nous sensibiliser les apprenants à la culture de la langue enseignée à travers des extraits des œuvres autobiographiques ?
- Quelles autres fins peut-on servir en utilisant ces extraits littéraires ?

Telles sont les principales questions de notre problématique de recherche. Tout au long de ce travail, nous essaierons de répondre à toutes ces questions ci-dessus. Nous devons préciser que notre travail s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'exploitation potentielle de la littérature dans les cours de langue comme support pour l'enseignement du FLE mais pas comme matière à part entière.

3. Objectifs

Les textes littéraires sont des documents authentiques et des supports d'apprentissage potentiellement intéressants et nécessaires pour pratiquer oralement le français en dehors de la classe.

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction, l'intérêt de la littérature dans une classe du FLE n'est plus à prouver et peut contribuer amplement à l'enseignement du FLE. Nous voulons porter notre attention en particulier sur un genre : le récit autobiographique.

Notre objectif est d'adopter une approche multimodale/interartistique (image, vidéo, audio) pour travailler les textes autobiographiques afin d'offrir aux apprenants une vision plus riche et plus large puisque « les pratiques artistiques ouvrent la voie d'une plus grande autonomie cognitive dans la mesure où elles favorisent la créativité et la pensée divergente » (Aden, 2008, p.12) Il est bon d'introduire le texte littéraire autobiographique dans la classe car ce dernier peut offrir aux apprenants une véritable source de plaisir et de jouissance en racontant quelque chose de véridique. Nous voulons montrer, sans démotiver les apprenants, comment nous pouvons exploiter un extrait du récit autobiographique de notre corpus de manière plurielle grâce à une approche interartistique et aussi montrer les possibilités de l'usage des extraits autobiographiques dans une manière efficace en classe de FLE pour les niveaux intermédiaires et avancés.

Il n'est pas difficile de voir que la littérature autobiographique, qui parle de la vie quotidienne, peut être attirante pour les apprenants et l'utilisation de ce type de textes en tant que support authentique peut augmenter l'intérêt des apprenants vers la langue française.

Nous visons à proposer les méthodologies et activités d'exploitation sur et autour des textes littéraires après avoir montré leurs avantages d'exploitation dans le processus d'enseignement FLE. Les extraits choisis seront étudiés dans leur forme authentique.

4. Importance

Cette étude est d'une grande importance pour aider réhabiliter le texte littéraire, surtout les œuvres autobiographiques et aussi pour montrer leur intégration dans une classe de FLE. Grâce à leur intégration, nous pouvons observer leur place dans la transmission de la culture même régionale du 20^e siècle. Notre réflexion porte, grosso-modo, sur l'insertion des textes littéraires en cours de FLE, particulièrement à partir des textes autobiographiques qui sont malheureusement très peu utilisés dans la classe de FLE.

Du point de vue personnel, nous croyons que notre travail va non seulement encourager les professeurs, qui sont ambassadeurs d'une langue et d'une culture, à aborder des œuvres littéraires en classe mais aussi inspirer les futurs travaux dans ce domaine. Nous allons fournir aux professeurs des fiches pédagogiques et quelques outils méthodologiques afin de promouvoir l'utilisation du texte littéraire comme support.

D'ailleurs, nous observons qu'il existe un déséquilibre chez les apprenants entre la compétence linguistique en français et leur connaissance de la culture française quotidienne. L'importance de cette étude s'inscrit donc dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement du FLE à travers des textes littéraires autobiographiques en vue de la formation et du développement des compétences linguistiques et interculturelles qui constituent, à leur tour, un défi majeur dans l'enseignement.

Comme nous venons de le dire, notre étude se veut être utile aux enseignants du FLE et nous espérons qu'elle va contribuer amplement à l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage de la langue française et aussi à la rédaction des manuels de FLE.

5. Limites

L'exploitation pédagogique des textes littéraires peut bien sûr varier de même que les genres proposés. Pour cette étude, nous avons choisi de nous intéresser aux textes littéraires dans l'enseignement de FLE, plus particulièrement à l'autobiographie, le genre romanesque en tant qu'« outil efficace pour rendre l'apprenant sensible à la différence de registres formels ou familiers » (Defays et al, 2014, p. 25)

Cette étude est limitée à un corpus des œuvres autobiographiques de Marcel Pagnol. Nous avons choisi les œuvres de cet écrivain car son écriture est plus facile et accessible que les œuvres des siècles précédents et en plus, il est mondialement reconnu. D'ailleurs Pagnol se présente parmi les auteurs conseillés par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (Köse, 2008, p.331) et son œuvre « La Gloire de mon père » s'impose aussitôt, juste après sa publication, comme un grand classique qui est donné à lire dans les écoles et pour laquelle la critique littéraire est unanime :

« Dans la presse entière, de Paris et de province, de l'extrême droite à l'extrême gauche, des quotidiens les plus populaires aux hebdomadaires les plus sophistiqués et aux revues les plus snobs, c'est l'unanimité. Pas une voix ne s'élève cette fois pour chercher quelque pou dans la crinière du lion. » (cité par Desclaux, p.15)

Marcel Pagnol, né à Aubagne en 1895, est un écrivain et cinéaste français qui n'a jamais oublié ses racines provençales. Dans ses souvenirs d'enfance où l'on découvre la Provence d'hier, il raconte son enfance et son adolescence provençale, la plus belle période de sa vie. Rien ne manque aux souvenirs de Pagnol sur la vie villageoise ou les légendes locales. En 1946 il commence à occuper un fauteuil à l'Académie Française, étant le premier cinéaste à

recevoir cet honneur. Dans ces trois romans autobiographiques, Pagnol décrit le bonheur de vivre dans une famille unie et heureuse et il est le héros principal qui nous le confirme à travers des expériences quotidiennes. Admiré par beaucoup de gens dans le monde entier jusqu'à nos jours, Marcel Pagnol nous a laissé un travail remarquable de sa vie d'écrivain que les générations futures apprécieront beaucoup puisqu'il était un écrivain de premier ordre. Voici les travaux dont nous parlons :

- La gloire de mon père (1957)
- Le château de ma mère (1957)
- Le temps des secrets (1959)

Dans cette étude, nous utiliserons uniquement des extraits littéraires autobiographiques afin de développer bien les compétences langagières et interculturelles chez les apprenants de niveaux à partir de B1.

6. Hypothèses

Nos hypothèses sont les suivantes,

Hypothèse 0 : Nous pouvons mettre les textes littéraires à profit pédagogique.

Hypothèse 1 : Le texte littéraire, employé dans une classe de FLE, est un support privilégié pour faciliter l'accès à l'approche interculturelle et donc peut favoriser l'acquisition et le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant.

Hypothèse 2 : Le travail avec les textes autobiographiques peut donner naissance à des activités d'écriture.

7. Définitions

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Le sigle FLE désigne le Français Langue Etrangère, c'est-à-dire, « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. » (Robert, 2008, p.43)

FLM : Le Français Langue Maternelle

8. Méthodologie

Nous voulons ici préciser notre positionnement méthodologique. Notre recherche se concentre sur un modèle de recherche descriptive et qualitative. Comme l'indique Boutillier « toute méthode de recherche se définit d'abord par des procédures et des techniques dont la finalité est d'obtenir des réponses aux questions posées » (Boutillier et al., 2012, p. 144). Pour toute recherche, la méthode à appliquer doit être déterminée par rapport aux questions de recherche qui constituent la base de la problématique. Dans le cadre de recherche théorique et le travail pratique de notre étude, nous allons utiliser une méthode descriptive afin de mieux identifier les points forts de l'utilisation de la littérature en FLE. Pour cela, nous allons préconiser une étude bibliographique dont le but est de discuter sur les références contenant la théorie de la littérature en classe de langue. Ensuite, nous allons utiliser ces théories pour analyser l'importance de la littérature en classe de FLE.

Notre travail s'inscrit dans l'enseignement du FLE et de la culture. Dans le cas de cette étude, il est question non seulement de décrire l'importance du texte littéraire dans la classe de langue mais aussi de prouver cela en nous basant sur plusieurs travaux de grands théoriciens de la littérature. Pour réaliser notre travail, nous appuyons donc sur la recherche qualitative aussi car l'analyse qualitative, par nature subjective, interprétative et itérative « est ancrée dans un contexte et accorde une grande place à la compréhension exacte du sens » (Bardin, 2007, p.147). Nous avons décidé de mener une étude qualitative dont les forces « dérivent principalement [...] de sa centration sur des situations ou [...] de son accent sur les mots plus que sur les nombres. » (Maxwell, 2009, p.42). Le recours à cette méthode, qui vise à décrire et analyser, sera une nécessité pour réaliser notre objectif ; notamment en ce qui concerne des démarches de l'enseignement du texte littéraire.

9. Recherches concernées

Au cours de l'histoire de la didactique des langues, plusieurs études ont été menées sur l'utilisation de la littérature en FLE dans différentes perspectives et de nombreux didacticiens défendent l'exploitation des textes littéraires en classe de langue étrangère.

Dans le domaine de l'utilisation du récit autobiographique dans l'enseignement du FLE, les recherches académiques sont peu nombreuses. Les recherches suivantes peuvent constituer des exemples :

Le texte littéraire autobiographique francophone : un outil de la construction de la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant de français langue étrangère, par Danielle Josèphe. C'est une thèse de doctorat en Sciences du langage soutenue le 12 Décembre 2011 à Paris 10. Encore une autre thèse de doctorat par Esmeralda Gonzalez Izquierdo dont le titre est « L'Enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne à partir de textes autobiographiques du 20ème siècle » préparée à l'Université Sorbonne Paris en 2016. Cette dernière recherche questionne la place occupée par le genre autobiographique dans l'enseignement du FLE dans un contexte hispano-francophone et propose une méthodologie didactique à partir de l'analyse de plusieurs textes autobiographiques d'un corpus d'ouvrages de M. Proust, R. Queneau, G. Perec et A. Ernaux (La vie extérieure) Quant à la première, elle propose un état des lieux du statut du texte littéraire francophone et de l'interculturel dans le champ de la didactique du FLE.

Martine Fiévet, dans son livre intitulé « Littérature en classe de FLE », montre non seulement la nécessité et la fonctionnalité de la littérature en classe mais aussi elle propose des pistes pédagogiques à partir des extraits littéraires à exploiter dans une classe de FLE.

D'ailleurs, les ouvrages d'Amor Séoud (1997) « Pour une didactique de la littérature » et de Marie-Claude Albert et Marc Souchon, (2000) « Les textes littéraires en classe de langue » nous apparaissent comme des références fondatrices dans ce cadre. Séoud surtout nous a bien influencé dans la dénomination des certains sous-titres du deuxième chapitre de notre thèse.

Quant à nous, nous voulons montrer l'efficacité de la littérature de l'intime dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE en montrant des modèles concrets d'intégration d'extraits littéraires autobiographiques. Il serait peut-être utile d'ajouter que nous ne sommes pas arrivés à remarquer la présence des recherches chez nous, en Turquie, sur ce sujet qui rapproche le texte littéraire autobiographique et l'interartistique.

CHAPITRE II

INTÉRÊT DE L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DU FLE

2.1. Littérature et FLE : place et rôle

« Une langue vit par sa littérature. La littérature est le lieu où la langue déploie sa richesse. »

Alain Finkielkraut¹

Notre objectif dans ce chapitre est d'illustrer l'intérêt pédagogique du texte littéraire dans l'enseignement du FLE et de comprendre son rôle en creusant les raisons pour l'exploiter en classe. Depuis longtemps, dans le domaine de l'enseignement des langues, la littérature et le FLE ont une histoire profonde et commune. Soulignons d'emblée que cette relation constitue l'un des intérêts majeurs chez les didacticiens.

Au fil des siècles, la littérature a établi des liens d'échange entre les civilisations et les cultures, leur permettant de s'ouvrir les unes aux autres même si elles n'ont pas la même langue. La littérature reflète la société dans laquelle elle est produite et pour ce faire, elle doit être un support privilégié pour la classe de langue. Grâce à la littérature, les apprenants peuvent acquérir différents aspects de la langue et de la culture cibles de la manière la plus efficace possible car « l'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre » (Byram, 1992, p.18). Élargissant les horizons, les textes littéraires, avec toute

¹ Agrégé de l'Université, philosophe, essayiste, né en 1949

leur diversité, rendent l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère plus dynamique et plus créatif, ce qui peut être considéré comme la qualité intrinsèque qui les distingue des autres types d'écrits.

« Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECRL, 2001, p.47). Dans la lignée du CECRL, le texte littéraire, à la force artistique, historique, linguistique, culturelle et sociologique devient un véritable outil pédagogique et un instrument important pour le perfectionnement de langue. Permettez-nous d'ouvrir une parenthèse ici, nous entendons par perfectionnement ;

« toute activité qui, prenant appui sur les compétences déjà acquises, si modestes soient-elles en regard des efforts engagés, vise à faire explorer par l'élève des domaines d'usage inédits et à solliciter différemment les ressources d'un langage qui n'a été pratiqué que dans un cadre limité d'interactions, ou à propos d'un répertoire tout aussi limité d'objets de discours (Vigner, 2004, p. 90).

Et grâce à l'association littérature et interculturel, le texte littéraire devient l'un des axes majeurs dans l'enseignement du FLE. Dans l'enseignement des langues, la question de transmission de la culture ainsi que des spécificités de langue enseignée sont de grande importance. Nous ne pouvons pas donc nous limiter à un seul apprentissage de la grammaire ou du lexique. À condition d'être « bien choisie » et « bien exploitée » comme le soulignent Defays et Deltour, la littérature est un outil indispensable en didactique des langues pour les besoins motivationnels et culturels, parce qu'elle « touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressentir » (Defays et Deltour, 2003, p.74). Comme nous sommes entièrement d'accord avec cette constatation, dans cette étude, nous visons à croiser le champ de la didactique du FLE, de la didactique de la littérature et aussi de la didactique de la culture. Dans cette optique, traiter de l'usage des textes littéraires au service de la didactique du FLE peut susciter chez les apprenants les émotions, développer les compétences linguistico-culturelles et optimiser directement l'enseignement du FLE. Exploité de façon adéquate, un texte littéraire peut constituer un outil pédagogique très utile pour atteindre des objectifs pédagogiques du cours du FLE. Nous partageons ce que disent Albert et Souchon : la littérature « offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions » (Albert et Souchon, 2000, p.10)

Bien qu'elle constitue un sujet polémique dans l'actualité en didactique des langues et que le texte littéraire soit très peu utilisé en classe, le rôle complémentaire de la littérature dans

la classe de FLE doit s'améliorer. Pour montrer son intérêt pédagogique pour la classe, reprenons les mots canoniques de Jean Peytard : « Peut-on/doit-on apprendre la langue par la littérature ? la réponse est [...] doublement oui : on le peut puisque c'est ainsi que sont apprises les langues anciennes ; on le doit puisque c'est ainsi que les langues modernes sont légitimables » (Peytard et al, 1982, p.60)

D'autre part, Fièvet nous montre pour quelles raisons nous pouvons exploiter les textes littéraires dans la classe de FLE dans son œuvre intitulée *Littérature en classe de FLE*. Elle propose trois types d'exploitations à savoir : exploitation linguistique, exploitation littéraire et exploitation civilisationnelle. Si nous suivons encore l'œuvre de Fièvet, nous lirons ces explications :

Le texte littéraire est une base privilégiée pour mettre en œuvre les compétences répertoriées dans le CECRL :

Compréhension/Réception de l'oral : cette activité est évidente pour des poèmes mis en musique, par exemple. Mais elle se justifie pour tous les textes dès qu'ils sont lus à haute voix.

Compréhension/Réception de l'écrit : cela peut aller de la simple lecture du texte à la recherche fouillée, détaillée, de la compréhension du contenu du texte. [...]

Interaction orale pour toute la classe. C'est le cas lorsqu'on propose un sujet de débat après l'exploitation littéraire d'un texte.

Production écrite pour l'apprenant, doublée interaction orale pour la classe lorsqu'on propose un travail de création collective. C'est le cas, lorsqu'on propose un travail d'argumentation ou de création à la suite de l'exploitation littéraire d'un texte. (Fièvet, 2013, p.22)

À partir de ce passage cité, il serait peut-être banal de répéter que les textes littéraires permettant à travailler ces différentes compétences exigées dans une classe de FLE se voient comme un apport linguistique riche et efficace pour que les apprenants arrivent à une meilleure compréhension de la langue dont elle fonctionne et qu'ils s'expriment efficacement dans la langue cible. Notons pour terminer que : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001, p.15)

2.2. Spécificités du texte littéraire dans la perspective de l'enseignement des langues étrangères

Il est temps maintenant de définir plus précisément le champ de notre étude, c'est-à-dire fournir une réponse à la question : « Quel est l'intérêt de l'enseignement du texte littéraire comme moyen pédagogique privilégié en classe de FLE ? », « Pourquoi le texte littéraire est-il si précieux pour la classe de FLE ? » Pour nous faire une idée du texte littéraire, il faut

que nous précisions d'abord les concepts qu'il revêt et les caractéristiques qu'il recouvre avant d'aborder la notion du texte littéraire. Mais il faut, à priori, définir ce que l'on entend par texte et nous devons tout d'abord préciser une chose que tout écrit n'est pas forcément la littérature :

« il y a des textes littéraires en eux-mêmes dans leur facture (romans, poésies, ...) et des textes qui ne le sont que parce qu'ils traitent de littérature (histoire littéraire, critique littéraire, cours de littérature, etc.) Les premiers constituent des documents littéraires, les seconds sont des discours sur ces documents, ou sur leurs conditions de production et de réception. Cependant, les uns et les autres impliquent qu'on sache ce qu'on nomme littérature » (Peytard et al, 1982, p.22)

Le texte littéraire, en classe de FLE, est bien un avantage en ce qui concerne l'enrichissement lexical et il ne doit pas être à un pur objectif de l'enseignement fonctionnel de la grammaire. Pour enseigner une langue étrangère, un enseignant peut recourir à toutes sortes de textes authentiques ou non authentiques. Grâce à sa potentialité pédagogique, le texte littéraire peut se présenter comme le plus puissant instrument d'enseignement. L'intégration du texte littéraire dans un cours de FLE avant tout peut répondre à des besoins langagiers, sociaux et culturels des apprenants. Étant ouverture au monde francophone, le texte littéraire permet de développer leur curiosité, leurs émotions grâce à une expérience subjective du monde. Il les aide à se servir de leur imagination, à améliorer leur empathie en s'ouvrant à l'autre culture et, par conséquent, il contribue à manifester un nouvel intérêt chez l'apprenant envers la langue.

Le texte littéraire se distingue des autres textes par sa richesse culturelle et sa haute dimension esthétique. Voici par exemple comment est présenté cela par J-P Cuq : « Le terme de littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui porte dans leurs expressions même la marque de préoccupations esthétiques. » (Cuq, 2003, p.159). Soulignons que ces préoccupations esthétiques servent de point-clé pour les distinguer. Grâce à sa dimension essentiellement esthétique, il peut supporter une multiplicité d'interprétations aussi.

Le texte littéraire est « un document culturel pour aborder certains faits de société ; ou un réservoir lexical pour élargir le vocabulaire enseigné par l'introduction de lexèmes appartenant à des registres soutenus » (Albert et Souchon, 2000, p. 9) ; ce qui nous amène à ajouter qu'il peut encourager l'enseignement en installant des compétences linguistiques et culturelles.

Le texte littéraire n'est pas un texte comme un autre qui se périme vite, il présente des vertus linguistiques, esthétiques et culturelles. C'est pourquoi il a une capacité à donner du plaisir aux apprenants et à développer un goût esthétique pour la langue chez eux. À ce propos, Albert et Souchon disent que :

« les textes littéraires sont devenus aujourd'hui des « documents de langue » parmi d'autres, tout particulièrement dans les méthodes de français langue étrangère. Ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d'état civil, afin d'« exemplifier » les variétés d'écrits circulant dans la société française. » (Albert et Souchon, 2000, p.9).

Toujours selon les mêmes auteurs :

« Comme d'autres documents écrits, ils [les textes littéraires] apportent un supplément appréciable de diversité ; par des activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, ils contribuent au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus 'créative' et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (Albert et Souchon, 2000, p.10).

Bien que le texte littéraire soit considéré comme un document authentique, il faut toutefois éviter de le banaliser, toujours conserver son caractère littéraire, sa littérarité, un concept inventé et défini par Jakobson comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (Jakobson, 1977, p.16)

Voici quelques-unes des nombreuses raisons supérieures pour l'introduction du texte littéraire en classe de langue.

Exploité de façon adéquate en classe, il pourrait constituer un excellent support approprié pour favoriser l'écriture, les échanges d'idées en langue étrangère. La lecture de ces textes, caractérisée par la complexité des plans énonciatifs, comme le remarque Mercier (2010, p. 191), est « indissociable de dispositifs d'enseignement-apprentissage qui privilégient les interactions orales et les pratiques d'écriture formelles et moins formelles. » Il est préférable que le texte littéraire aboutisse à des productions orales ou écrites des étudiants, sinon cela pourrait être frustrant. Aussi concluons-nous qu'avec toutes ses qualités que nous venons de citer, le texte littéraire est un outil incontournable qui peut amplement contribuer à l'enseignement de FLE. Bref, son intérêt en classe de langue n'est plus à prouver.

Parmi les spécificités du texte littéraire, il nous semble tout d'abord très important de mettre en lumière sa dimension esthétique. S'il y a bien une évidence avec laquelle tout le monde est d'accord, c'est bien sûr la véritable valeur esthétique du texte littéraire. Cet aspect est l'une des trois dimensions qu'il recouvre en outre la linguistique et le culturel. C'est pourquoi nous pensons que comme il a un contenu culturel, linguistique et esthétique, l'exploitation d'un texte littéraire doit être dans une approche multifonctionnelle. De ce fait,

il se distingue des autres supports car la langue ne véhicule pas toujours une expression explicite mais c'est plutôt sa forme esthétique où le message est centré. Le texte littéraire n'est plus défini comme un objet neutre qu'il faut tenir à distance ; il est plutôt réhabilité pour sa valeur artistique, c'est pourquoi un nombre croissant d'enseignants encouragent leurs apprenants à considérer la lecture comme une expérience esthétique à vivre. Le potentiel d'exploitation des textes littéraires provient, donc, de leur dimensions socio-culturelle et esthétique qui les distinguent d'autres textes à faible valeur esthétique ; ce qui permet de développer et de cultiver les sensibilités esthétiques et linguistiques ; en définitive nous visons un intérêt pour la littérature chez l'apprenant en lui donnant envie de découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et ainsi en le guidant pour lui faire vivre une expérience esthétique.

Pour Peytard « un document littéraire serait un document dans lequel la fonction poétique serait dominante par rapport aux autres fonctions. » (Peytard et al, 1982, p.26) Partant de ce constat, nous souhaitons plaider ici que le texte littéraire mérite d'être étudié en classe de langue. Il pourrait développer une prise de conscience et le point de vue esthétique, voire même critique des apprenants ainsi que leur capacité d'interprétation et leur imagination grâce à sa fonction esthétique par sa nature même. Nous soulignons, comme Peytard et al, la : « convenance remarquable entre ce qu'exige la lecture d'un document littéraire et ce que suppose l'apprentissage d'une langue étrangère » puisque « la fonction poétique qui structure ce document est conforme à l'activité métalinguistique des apprenants. » (Peytard et al, 1982, p.27) Il convient de dire que le texte littéraire, obéissant à des préoccupations esthétiques, peut aider à former la sensibilité artistique des apprenants, développer implicitement un goût esthétique pour la langue étant donné qu'il métaphorise la réalité du monde. Il est donc, selon Collès, « l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté » (Collès, 1994, p.17) Selon cette définition, nous constatons que le texte littéraire est le produit d'une culture bien précise et c'est ainsi que dans le domaine culturel, la littérature occupe une place privilégiée, que ce soit par l'utilisation esthétique des ressources linguistiques ou par la formation de référents.

Élaborant de tels détails sur la notion de valeur rattachée à la littérature, il faut dire qu'une autobiographie, en particulier celle d'un écrivain, académicien comme Pagnol, n'est pas un recueil de faits, ni une chronologie exacte de la vie d'un homme ; l'écrivain utilise ses

souvenirs pour leur donner la forme qui, selon lui, reflète mieux son existence, et sa sincérité ne peut être mise en doute. Le sujet principal de ce travail, autobiographie, ne constitue pas un récit historiquement et/ou chronologiquement exact de sa vie ; il s'agit plutôt d'un récit littéraire qui comprend autant de travail esthétique que possible. Dans le cadre de notre travail, nous avons dès lors décidé de créer des fiches pédagogiques à partir des textes en version originale, qui n'ont pas été adaptés aux besoins de l'apprenant afin de pouvoir profiter de leur caractère complexe et de l'effet de l'esthétique sur le caractère de l'apprenant.

Cependant, en considérant le texte de type littéraire comme l'un des meilleurs outils pédagogiques, nous pouvons dire qu'il pourrait offrir des possibilités de découvrir et de développer les capacités langagières de l'apprenant grâce à sa dimension linguistique. Étant le résultat d'un ensemble de déterminations linguistique et extralinguistique, l'étude du texte littéraire suppose premièrement la transmission d'un savoir littéraire ; mais en classe du FLE, elle permet aussi des pratiques d'enseignement. Nous pouvons exploiter le texte littéraire qui est si riche linguistiquement, pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques, à savoir linguistiques, comme le propose Fièvet (2013, p.21) :

- [...] le texte littéraire n'est pas un texte fabriqué avec plus ou moins de bonheur pour les besoins de l'illustration d'un fait de langue, qu'il est donc un texte authentique ;
- [...] il peut simplement faire partie du corpus qui permet d'étudier un fait de langue. Il serait aberrant de se priver de cette ressource parmi d'autres productions authentiques ;
- [...] il a une visée esthétique, ce qui ne veut pas dire une recherche exclusive du « beau » langage ; il sert un projet qui ne relève pas seulement de la fonction référentielle du langage, il en a pris les moyens, notamment par des faits de langue appropriés, et qu'il est intéressant de travailler sur des textes de cette qualité, où le fait de langue est produit par une situation, un contexte, qui illustrent sa nature et sa nécessité ;
- [...] l'étude des propriétés d'un fait de langue permettra de voir l'exploitation littéraire qu'un auteur a pu en faire : le conditionnel, mode de l'imaginaire.

Nous comprenons par-là que comme il est une véritable charge langagière, le texte littéraire peut proposer des activités particulières dans le domaine des compétences linguistiques, améliorer surtout le vocabulaire français des apprenants avec des thèmes absents dans les manuels. C'est pourquoi de plus en plus de nombreux didacticiens se portent vers l'idée que l'usage des textes littéraires est une source d'enrichissement linguistique chez les apprenants.

Comme ils apparaissent comme un réservoir de formules linguistiques, l'usage des textes littéraires en tant que support pédagogique même dès les premiers niveaux aide à améliorer la compréhension écrite en français langue étrangère et le perfectionnement linguistique. Tout texte littéraire soumis à une lecture « donne accès à des multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques. (Defays et al, 2014, p.32) Les auteurs de la « Littérature en

FLE » insistent aussi sur la principale difficulté que représente le texte littéraire, ce qui est cette interaction très complexe de difficulté d'ordre linguistique et de référents culturels. Cependant, si l'on veut raisonner de manière positive sur la chose, selon cet ouvrage de référence, « on peut se demander où mieux qu'ailleurs trouver, dans un même matériau textuel, autant de possibilités d'aborder la langue à travers sa phonétique, sa graphie, sa morphosyntaxe et sa sémantique » (Ibid, p.32) par sa richesse en linguistique. Conformément à tout ce que nous avons précédemment énoncé, avec une bonne sélection de textes littéraires, nous pouvons aider les apprenants à se familiariser avec les nombreuses formes et syntaxes linguistiques, ainsi qu'avec les différentes façons de relier et d'organiser leurs idées. Dans la sélection des textes il faut tenir en compte cet aspect linguistique car le texte « permet aux étudiants d'y découvrir la grammaire d'une manière rationnelle [et] ces découvertes grammaticales seront donc beaucoup plus efficaces que si elles avaient été enseignées à travers des exemples de phrases hors discours qui constituent l'essentiel des exercices grammaticaux tant prisés » (Courtilon, 2003, p.15)

Comme nous voulons présenter quelques-unes des caractéristiques du texte littéraire, que nous avons considérées parmi les plus importantes, il faut que nous touchions à sa dimension culturelle. Il est fondamental à nos yeux que le texte littéraire soit une représentation d'une certaine culture. C'est pour cette raison que Simone de Beauvoir dit que « C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger. » (Van Den Berghe, 1966, p.178) afin de nous montrer l'intérêt de la littérature dans la découverte d'une culture. Pour faire simple, une distinction nous paraît essentielle de prime abord : qu'est-ce qui différencie la culture de la civilisation ? Le concept en question, « la culture » vient du latin « *cultura* » qui signifie, au sens propre, « culture de la terre », et au sens figuré, « culture de l'esprit, de l'âme » (Dictionnaire Gaffiot). Traditionnellement, elle désigne : « le développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d'un individu ou d'une certaine élite bourgeoise et urbaine d'une société ». (Robert, 2008, p.58). Byram considère la culture comme un terme polysémique pour laquelle « il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture » (Byram, 1992, p.68). La définition de la culture dépend donc de son histoire et du domaine dans lequel nous l'utilisons.

Quant à la définition typique de la « civilisation », nous nous référons à Cuq pour qui c'est « un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérence et de contradictions. Elle se définit surtout par des différences avec d'autres civilisations »

(Cuq, 2003, p.42). Notons que ces termes se confondent dans l'enseignement de langue et culture, le terme fréquemment utilisé actuellement dans le discours didactique. La culture envisage des « contenus sociolinguistiques inhérents à la communication : les connaissances implicites contenus dans les interactions verbales entre la même culture, les conventions langagières spécifiques des pratiques sociales, tels que les comportements non verbaux, les règles de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc. » (Windmüller, 2011). C'est dire que la culture a des connotations plus pratiques et plus quotidiennes que la civilisation. Selon Séoud la littérature est beaucoup plus liée à la culture qu'à la langue parce qu'elle est davantage liée à la question des valeurs. (Séoud, 1997, p.20) Suivant les explications ci-dessous, le tableau suivant de Güvenç, cité et traduit par Sönmez, illustre tout ceci (Sönmez, 2012, p.24) :

Tableau 1

Civilisation et Culture

La civilisation	Les cultures
Elle est constituée par différentes cultures	Elles font partie de la civilisation
Elle a une écriture et une histoire	Elles peuvent être conventionnelles ou traditionnelles
Principalement une vie urbaine	L'errance/petit établissement
L'universalité qui va jusqu'à la singularité	La variété pluraliste
La production de science-technologie	L'utilisation de la science et de la technologie
Puissante, le pouvoir	Faible, dépendante
Supranational	Sub-national

Si l'on réfère à la classification de Güvenç, nous pouvons considérer que la civilisation n'est dominée par aucune culture ; c'est pour cette raison que l'on peut parler d'une civilisation universelle. De même, la culture et le pays pourraient être considérés comme constituant, contribuant à la civilisation, et la proportionnalité de leur développement détermine leur contribution.

Le texte littéraire étant chargé de contenus culturels d'une société, relève des savoirs socioculturels, autrefois ces derniers n'avaient pas leur place dans l'enseignement. Le texte littéraire dévoile les modes de vie, les pensées, et apparaît donc comme une manifestation de la vie actuelle d'une époque ; nous devons le favoriser en classe.

Dans "Teaching Culture", Ned Seelye (1988) nous fournit un cadre pour faciliter le développement des compétences de communication interculturelle. Selon lui, il existe sept

buts comme les suivants afin d'intégrer les éléments culturels dans une classe de langue (cité par Stempleski et Tomalin, 1993, p.8)². Nous pouvons les utiliser pour aider les étudiants :

1. à développer une compréhension du fait que tous les gens exposent des comportements culturellement conditionnés.
2. à comprendre que des variables sociales comme l'âge, le sexe, la classe sociale et le lieu de résidence influencent les façons dont les gens parlent et se comportent.
3. à devenir plus conscients du comportement conventionnel dans des situations communes dans la culture cible.
4. à augmenter leur conscience des connotations culturelles des mots et des expressions dans la langue cible
5. à développer la capacité d'évaluer et d'affiner des généralisations de la culture cible, en termes de preuve à l'appui
6. à développer les compétences nécessaires pour placer et organiser des informations sur la culture cible.
7. Stimuler la curiosité intellectuelle de la culture cible chez les apprenants et encourager chez eux l'empathie envers les gens.

En tant que porteuse de la culture, le texte littéraire peut contribuer à la formation intellectuelle des apprenants grâce à son originalité linguistique, sa littérarité, etc. car « la littérarité d'un texte est aussi une représentation du lecteur » (Peytard et al, 1982, p.30)

« On trouve enfin les « pratiques culturelles », c'est-à-dire ce que font les indigènes d'une culture et d'une langue donnée, les manières dont ils voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger leur image de l'interculturel. Toute ces données, disons-le fermement, doivent impérativement faire partie de l'enseignement d'une langue, mais comme elles sont toutes factuelles (quoique profondément significatives), elles peuvent très bien être transmises dans la langue maternelle de l'apprenant (...) » (Porcher, 2004, p.55)

La littérature, par l'interculturalité qu'elle véhicule, peut donc permettre à l'apprenant une réflexion sur sa propre culture car connaître l'Autre se fait à partir de soi. Étant donné que le texte littéraire est un terrain favorable et idéal pour une expression interculturelle riche, nous devons considérer davantage les potentialités pédagogiques des textes littéraires en les intégrant autant que possible dans nos pratiques d'enseignement. Comme les textes littéraires sont de vraies sources d'information qui touchent une certaine culture, ils doivent être préférablement utilisés par l'enseignant de FLE. En ce sens, mobiliser le texte littéraire dans l'enseignement nous permettra d'amener l'apprenant à découvrir les caractéristiques socioculturelles, les fondements et les valeurs culturelles, les différences ou les similitudes du mode de vie de la culture cible. Tout ce qui est dit amène Byram à nous expliquer la raison pour laquelle nous devons intégrer la culture dans le cours de langue qui est pour « faire naître la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples » (Byram, 1992, p.39)

² C'est nous qui avons traduit.

Certes, ce n'est pas seulement la culture nationale qu'il faut présenter dans les cours de langue / culture, « la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes » comme le souligne le CECRL (2001, p.83). Sönmez aussi l'affirme, « la culture régionale représente une culture qui complète notre identité en plus de la culture nationale. » (Sönmez, 2012, p.47). Lisons ce qu'elle affirme à ce propos :

« Il serait un plus de prendre en compte ce paramètre en classe de langue pendant la phase de la transmission d'une culture étrangère aux apprenants. Exemple : Paris n'est pas la France, or dans les manuels, on trouve souvent des photos et des informations sur cette ville. Cela peut s'avérer être un avantage pour débiter un cours sur la culture française, mais, il serait erroné de s'arrêter à cette vue partielle et partielle et il serait grandement préférable de mentionner les autres régions de France pour que l'apprenant ait une idée plus globale sur l'ensemble du pays et pas seulement une vue limitée à une de ses villes ». (Ibid)

Alors, à partir de ces passages cités de Sönmez et du CECRL, nous voyons très clairement que le concept de la culture régionale est aussi important que celui de la culture nationale. Or, les apprenants dans la plupart des cas ne connaissent que Paris et la connaissance des cultures régionales reste très faible. Ainsi avons-nous choisi des romans de Pagnol dont les œuvres sont considérées, encore de nos jours, comme des œuvres remarquables illustrant bien la provençalité. Nous pensons, pour notre part, que ces œuvres peuvent en même temps attirer l'attention des apprenants grâce aux fragments qui évoquent les loisirs, la mode, les arts de cette région au début du 20^e siècle.

Précisons encore une fois que la littérature concerne notre vie ; il serait donc banal de penser la littérature comme un phénomène mort. Étant chargée de contenus culturels d'une société, elle dévoile ses modes de vie dont la découverte par les apprenants est une source de motivation pendant l'enseignement du FLE. C'est dire que les références culturelles comme les loisirs, les arts, la mode, les règles de la société, etc. attirent davantage l'intérêt des apprenants. Bien entendu, apprendre une langue, c'est apprendre une culture.

Henri Besse, à son tour, pense que « dans le document littéraire la langue travaille autant qu'elle est travaillée, qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue » (cité par Adam, 1991). Étant le miroir de la culture, le texte littéraire en classe de FLE permet d'intégrer des éléments culturels et l'échange entre cultures en visant à développer chez les apprenants une compétence (inter) culturelle. Cela peut se définir comme tout membre d'une communauté culturelle dispose, à divers degrés « une compétence interprétative qui le met en mesure de donner du sens social à certains éléments de son environnement » (Beacco, 2000, p.127)

2.3. Concept de l'interculturel

« La littérature est le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturel »

J-P. Cuq

De nos jours, nous nous occupons de plus en plus de l'interculturel dans tous les milieux. L'interculturel tient une place importante dans divers champs d'étude et d'approches comme sociologie, culture, anthropologie, didactique, etc. et chaque domaine le définit à sa guise, nous avons donc les diverses définitions de celui-ci. Mais, disons tout de suite que la pédagogie a évolué, particulièrement dans le domaine de la littérature et celui du FLE. Sans entrer dans la difficulté théorique, dans cette partie, nous allons essayer de montrer la place occupée par la littérature dans l'enseignement/apprentissage des langues et l'interculturel dans la littérature.

Du point de vu de la définition de l'interculturel, nous pouvons facilement découper le terme en deux parties : « inter » et « culturel ». Ces deux parties sont aisément identifiables par nous, comme nous l'indique Abdallah-Pretceille : « l'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.114). Certes, pour mieux comprendre la notion d'interculturel, il faut aussi appréhender celle de la culture. Notons tout de suite que la notion de la culture et celle de l'interculturel sont fort complexes, ce qui nous amène à tenter de circonscrire leurs définitions. Une première distinction nous paraît essentielle : qu'est-ce qui différencie la culture de l'interculturel ? Lorsqu'on consulte la définition faite par l'UNESCO, nous apercevons la culture comme « un système des valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux » (Cité par Collès, 2013, p.67). Si nous suivons encore le livre de Collès, nous lisons ces explications, pour une autre définition : « Une culture, quelle qu'elle soit, remplit une fonction herméneutique : elle apporte du sens. Nos gestes, nos mots, nos attitudes ont une signification grâce à des codes culturels explicites ou implicites qui sont naturellement compris par tous les membres de cette culture » (Collès, 2013, p.75). Et la littérature, depuis toujours, est associée à la culture car elle est considérée comme un lieu de la rencontre avec l'autre et éventuellement une voie pour accéder à une culture différente.

Quant à l'interculturel, le Conseil de l'Europe (en 1986) le définit de la manière suivante :

« L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (Bertrand, 2012, p.25)

Nous entendons par ce terme de « interculturel », en partant de la définition ci-dessus, une interaction et un échange pour dépasser les barrières entre les cultures. Avec l'interculturel, nous sommes dans le domaine de la reconnaissance mutuelle et aussi de respect de l'autre. Nous entendons par là, un climat de dialogue dans lequel nous avons la chance d'accepter des particularités culturelles des autres individus de façon consciente, ce qui est donc privilégié dans l'approche interculturelle et dans l'enseignement des langues. Notons pour clarifier que l'interculturel déborde la culture.

Selon E. Weber : « Qui dit interculturel dit, en donnant tout son sens au préfixe inter, interrelation, interconnaissance, interaction, échange, réciprocité...et en donnant tout son sens au mot culture » (Cité par Guehria, 2013, p.6). D'une part, en un sens plus large, l'interculturel recouvre aussi l'échange, la reconnaissance d'une autre culture et bien sûr de la sienne, l'interaction entre deux cultures.

En ce qui concerne la didactique des langues, voici comment est présentée l'approche interculturelle dans le CECRL : « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001, p.9). 64. En tant que spécialiste de la didactique des langues et des cultures, Geneviève Zarate, rassure de ce phénomène de la manière suivante : « la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit. » (Zarate, 1986, p. 39)

La littérature, sans aucun doute, est un lieu dominant de l'interculturel. Elle tient donc une place indispensable d'échange, de communication, de partage, etc. Et le texte littéraire constitue un excellent support pédagogique dans le but d'amener, dans une classe, les apprenants à saisir une culture et de les éclairer sur ce modèle culturel. Selon Collès et al grâce au texte littéraire et ses ressources culturelles, nous pouvons favoriser une ouverture d'esprit chez l'apprenant puisqu' « ils ouvrent la connaissance du monde et de soi: ils forcent à se reconnaître dans sa communauté et à se forger une identité [et] l'apprenant [ainsi] pourra découvrir les pratiques sociales, les types des relations, les habitudes les représentations de

l'espace et du temps, toutes les valeurs propres à un groupe ainsi que l'ensemble des discours qui s'y rapportent. » (Collès et al, 2007, p.6) En tant que didacticien de l'interculturel, dans un texte plus tardif, Luc Collès considère le texte littéraire « comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne » (Collès, 2013, p. 68). Dans cette lignée, il s'ensuit que le texte littéraire se présente comme une voie d'accès à des codes sociaux et il mène, par conséquent, à la culture de soi et de l'autre.

Selon C. Camilleri « On parlera d'interculturel lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs [porteurs de systèmes différents], au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, aux mieux les faire profiter de ses avantages supposés » (Cité par Guehria, 2013, p.6). Dans ce sens, l'interculturel suppose une ouverture sur l'Autre pour accéder à la définition de sa propre identité. Ce qui éventuellement résulte en une appropriation d'une culture différente.

Amor Séoud, quant à lui, précise la relation très étroite entre le texte et l'interculturel de la manière qui suit : « [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en FLE mais également en FLM, compte tenu évidemment de la 'pluralité' culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui » (Séoud, 1997, p.137). Comme nous le savons, le texte littéraire en tant que produit d'un contexte social et/ou socioculturel et représentant d'une idéologie, qui est en plus culturellement chargé, véhicule les références culturelles. Nous pouvons déduire tout ça à sa caractéristique polysémique qui est favorable dans l'approche interculturelle. Selon Collès, « Le texte littéraire, en effet, véhicule des images dont la reconnaissance, à travers un double mouvement d'identification et de différenciation, confère au lecteur une identité » (Collès, 2013, p.67). À travers cette citation, il nous est clair qu'un lecteur en tant qu'interprétant du texte littéraire, qui lui est culturellement étranger, reconnaît Soi et l'Autre grâce à ces images autrement dit les références culturelles.

J.-F. Bourdet, de son côté, souligne le fait que :

« la rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif. Parce qu'elle pose directement la question fondamentale de l'existence de l'œuvre qui est de faire sens avec des mots, sens qui touche à la représentation du monde, à l'identité du sujet. Parce qu'elle offre au lecteur un espace de jeu, de métaphore de sa propre quête, de sa peur et de son plaisir. Parce qu'elle est une image de lui-même et qu'à se regarder, comme de l'extérieur, on apprend infiniment sur soi » (Cité par Guehria, 2013, p.7)

Nous sommes donc entièrement d'accord avec Bourdet pour le fait que l'objectif du texte littéraire dans la pédagogie est de confronter les apprenants avec une culture étrangère afin de corriger ses « cribles culturels »³.

Pour H. Besse, le texte littéraire, étant un moyen de transmission des représentations et des transferts interculturels, doit être une partie intégrale de la didactique des langues et des cultures. Il l'affirme ainsi : « ...il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres » (Cité par Benali, Guehria, 2013, p.5). C'est dire que les représentations et les transferts interculturels transitent par le biais du texte littéraire.

Certes, la lecture d'un texte littéraire peut répondre à des besoins culturels et sociaux des apprenants. D'ailleurs, la dimension polysémique de la littérature, qui est au cœur des textes littéraires, nous permet une lecture plus subjective, et ce qui amène J-P. Cuq à ajouter que : « La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture » (Cité par Guehria, 2013, p.7). Dans cette lignée nous pouvons conclure que le texte littéraire potentiellement ouvre à la pluralité d'interprétations.

C'est le texte littéraire qui peut constituer le point de croisement des cultures ; autrement dit, la littérature peut être considérée comme la voie qui mène à la culture du Soi. L'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues permet aux lecteurs de s'ouvrir sur le monde dans ses diverses couleurs et de reconnaître leurs propres valeurs en décodant le sens. Nous pouvons ajouter, comme complément à cette affirmation, celle d'Amor Séoud, selon qui l'enseignement de la littérature doit viser « non de permettre aux apprenants d'acquérir une certaine compétence culturelle mais de favoriser le développement, chez eux, de la conscience d'une identité culturelle, qui coïncide avec leur identité propre » (Séoud, 1997, p.144). Nous pouvons donc affirmer que les textes littéraires servent de médiateurs dans la construction d'une identité interculturelle.

L'un des buts d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est de faire connaître la culture cible. Le rôle du texte littéraire dans ce sens est de donner l'accès non seulement à la culture de l'autre mais aussi à la culture du Soi, c'est une opportunité pour l'interculturel.

³ Notion que le terme emprunte à Troubetzkoy, « crible phonologique ». Le terme est utilisé ensuite par Henri Besse et on entend par « crible culturel » une difficulté de comprendre des phénomènes qui n'existent pas dans sa propre culture.

C'est pourquoi Abou souligne l'importance de la prise de conscience sur ce sujet : « On ne peut saisir l'autre qu'à partir de soi-même » (Cité par Séoud, 1997, p.146). En d'autres termes, la connaissance de l'Autre se fait à partir du Soi. Selon Byram, dans l'enseignement des langues qui n'est pas seulement une affaire de technique, « il importe d'y développer des manières d'enseigner et d'apprendre qui aillent au-delà de l'acquisition des connaissances et de compétences linguistiques et qui soient aussi en mesure de développer des formes plus riches de compréhension d'autrui et de soi-même, contribuant donc au vivre ensemble. » (Byram, 2013, p.209). Pour conclure, nous sommes, tous et toutes, à la fois différents de l'autre et identiques à l'Autre. Dans ce sens, nous pouvons aisément percevoir la place de l'interculturel.

2.3.1. Nécessité d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement du FLE

Depuis l'apparition du CECRL, nous sommes conscients de la nécessité d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement du FLE. La dimension interculturelle s'est intégrée dans l'enseignement des langues et on en parle de plus en plus dans tous les milieux, tout spécialement dans la pédagogie. C'est un fait bien connu que l'approche interculturelle qui est introduite par le CECRL dépasse, en effet, l'approche culturelle dans l'enseignement des langues comme c'est le cas entre l'approche communicative et celle d'actionnelle.

Il y a lieu de noter que dans la pratique didactique du FLE, la plupart des manuels récents répondent à l'approche communicative et actionnelle. Les dialogues et les exercices laissent peu de place à l'imagination de l'apprenant. C'est pourquoi Puren souligne la visée politique des institutions européennes dans l'adoption et la diffusion de l'approche communicative :

« L'objectif politique du Conseil de l'Europe, qui a repris à son compte l'approche communicative dans les Niveaux Seuils des années 1970 en contribuant ainsi grandement à la diffuser, était de faciliter les échanges occasionnels et ponctuels entre Européens, et c'est la raison pour laquelle la situation sociale de référence retenue dans ces textes (qui déclinaient la même orientation didactique pour les différentes langues) a été le voyage touristique. » (Puren, 2009, p.87)

Dans l'optique de Puren, nous pouvons constater qu'il s'agit donc de trouver de nouvelles pistes pédagogiques.

Comme nous l'avons signalé dans les chapitres précédents, l'enseignement des langues doit favoriser un développement d'une certaine identité culturelle chez les apprenants et confirmer l'importance de la culture de l'Autre. Grâce à cette compréhension de l'Autre,

c'est-à-dire, la comparaison privilégiée entre ces cultures, les apprenants peuvent percevoir aisément leur propre culture. À noter également qu'« il faut tout d'abord laisser l'apprenant juger par lui-même en fonction de ses propres valeurs culturelles » (Séoud, 1997, p.147) dans ce processus. D'autre côté, il y aura bien sûr des réactions des apprenants face à la culture étrangère telles que : les préjugés, les stéréotypes, le crible, etc.

À partir de ce qui vient d'être écrit, nous pouvons penser la dimension interculturelle de la littérature, en tant que valeur éducative, comme un accès à l'Autre et aussi à sa propre culture. Le texte littéraire est donc un outil indispensable dans la démarche pédagogique. Il faut en profiter le maximum possible.

Comme nous l'avons mentionné maintes fois, selon la perspective interculturelle « il ne suffit donc pas de connaître ou d'apprendre à connaître autrui à partir d'une identité unique et homogène mais d'apprendre à le connaître » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.15). Avec l'approche communicative et la perspective interculturelle, on commence à attribuer à la littérature la place qu'elle mérite dans une classe de langue étrangère, de FLE en particulier : « À la fin des années 1990, une nouvelle dissociation s'est effectuée entre linguistique et littérature, qui va enrichir la vision du texte littéraire et multiplier ses potentialités interprétatives, cette fois sous l'impulsion de l'interrogation sur l'Autre qu'amène la vision interculturelle » (Defays et al. 2014, p.23).

La littérature, vecteur de l'interculturalité, permet aux apprenants d'approcher la réalité et de développer de manière optimale leurs compétences interculturelles :

« L'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel en FLE mais également en FLM, compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. » (Séoud, 1997, p.137)

Si l'on considère par exemple le passage ci-dessous, on se rend compte que le point de départ pour acquérir une compétence interculturelle est son identité :

« [...] le CECR insiste sur la notion d'interculturalité. En effet, grâce à l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance d'autres et contribuent à une prise de conscience interculturelle... Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. » (Robert, J-P. 2008, p.58)

C'est pourquoi les enseignants d'une langue étrangère doivent faire acquérir aux apprenants, à part la lecture, l'écriture, etc., des connaissances interculturelles que le texte littéraire propose.

2.3.2. Approche interculturelle : une voie pour l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE

« Découvrir les autres, c'est s'ouvrir à une relation et non à se heurter à une barrière. »

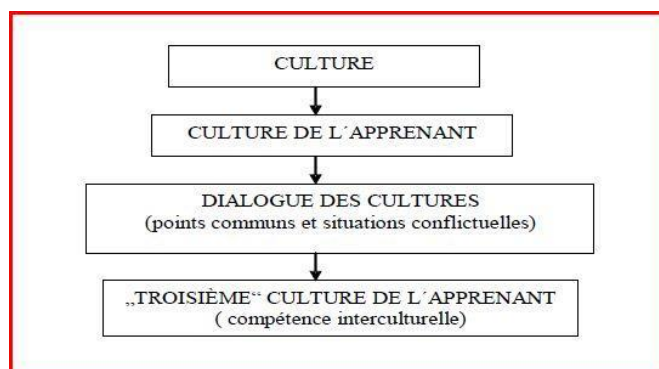
Claude Lévi- Strauss

Nous avons montré plus haut que la communication interculturelle favorise le développement de l'identité de l'apprenant. L'approche interculturelle s'attarde sur le fait qu'un apprenant ne comprend mieux l'inconnu et l'autre qu'en se connaissant mieux. C'est la raison pour laquelle, insérés dans les pratiques d'enseignement, les textes littéraires sont idéaux pour apprendre cela.

Dans les cours de langue, la culture de l'apprenant est en contact avec la culture étrangère, ce que l'on appelle « dialogue des cultures » et dans cette interaction, la culture propre de l'apprenant s'enrichit au contact de la culture de l'Autre et cela conduit à la compétence interculturelle. Le schéma de Kollárová illustre tout ceci (cité par Sperkova, 2019, p.3) :

Tableau 2 :

Dialogue des cultures



Il nous semble qu'il est impossible d'enseigner le FLE sans construction d'une identité culturelle. Il faut donc affirmer que la méthode interculturelle est la méthode la plus utilisée pour l'enseignement des textes littéraires.

« La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (CECRL, 2001, p.12)

Dans cette lignée, il nous paraît légitime de dire qu'un texte littéraire appartenant à la culture française ouvre la voie à l'interculturel, autrement dit permet à l'apprenant de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et ainsi de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

Depuis toujours, la littérature est un allié incontournable dans l'enseignement des langues étrangères. Le texte littéraire est indispensable dans la classe de langue grâce à sa dimension socio-culturelle, son caractère esthétique et son authenticité. En tant qu'enseignant du FLE, il nous faut introduire la littérature dans nos classes comme CECRL nous le conseille :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». [...] Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. » (CECRL, 2001, p.47)

Comme dans la présente thèse il s'agit de créer des fiches autour d'un extrait littéraire, en les créant, nous avons profité des supports de caractère artistique car il nous paraît essentiel de les intégrer en quelque sorte en classe de langue. D'où vient alors l'importance de ce type de supports ? La réponse est ici, pas loin. Si une démarche pédagogique de type interartistique est proposée, ces pratiques artistiques contribueront également au développement de compétences interculturelles car : « apprendre une langue, c'est se former à l'écoute sensible, à l'ouverture, c'est rendre l'étranger moins étrange » (Aden, 2008, p.13) Cependant, en proposant l'intégration des expériences esthétiques dans l'enseignement d'une langue étrangère en l'occurrence du FLE « la didactique des langues ouvre la voie à une approche créative et intégrative qui amène les élèves à se projeter mentalement dans des mondes imaginaires, des univers de croyance dont l'étrangeté les oblige à construire de nouveaux repères. » (Ibid) Comme conclusion de cette partie nous pouvons citer Klinkenberg chez qui « apprendre une langue, c'est apprendre - parfois douloureusement - à changer le regard que nous jetons sur le monde et sur l'expérience [et c'est aussi] se persuader qu'il y a d'autres manières de penser que celles auxquelles notre langue maternelle ou première nous prédispose » (Klinkenberg, 2020, p.28)

2.4. Littérature au service de la communication

« La littérature faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare. »

Roland Barthes

La langue est un outil principal de communication, nous l'apprenons dans le but de communiquer. Les composantes de la compétence communicative sont comme les suivantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le CECRL les met en lumière (CECRL, 2001, p.17-18) :

« La compétence linguistique [traite] les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

La compétence sociolinguistique, [elle] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...], la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. »

À partir de là, nous en tirons la conclusion que communiquer, c'est agir en utilisant un code sociolinguistique dans un contexte socioculturel. Si nous partons de ce point de vue, nous devons préciser que l'apprentissage d'une langue étrangère ne garantit pas toujours la réussite d'une communication. La littérature aussi, en tant que phénomène du langage humain et que forme particulière de la langue, est destinée à développer un sens de la langue et servir de moyen particulier de communication. À titre d'exemple, voici une citation d'Albert et Souchon qui pensent qu'« en tant que forme de communication, la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même » (Albert et Souchon, 2000, p.10). Éclaircissons un peu cette relation entre la littérature et la communication : nous entendons par cette communication « l'ensemble des relations qui s'établissent entre les trois pôles de la communication littéraire, à savoir l'émetteur, le texte et le récepteur » (Ibid, p.12) en illustrant ces trois pôles qui interagissent par la formule suivante :



La caractéristique la plus importante de la littérature, c'est sa forme spécifique de communication. Mais qu'est-ce qu'on entend déjà par la notion de communication littéraire ? Ce qui est communiqué dans la littérature, c'est ce que l'auteur écrit afin de faire passer un message qui serait transmis lorsque le lecteur le lit, le comprend, l'interprète et ce message aurait définitivement un impact sur lui. L'une des choses plus importantes pour que la communication puisse s'établir entre le texte et le lecteur, c'est que le lecteur doit pouvoir « s'y introduire et intervenir » (Ibid, p.62) Ainsi, « prendre la place du scripteur et anticiper ou modifier le texte d'auteur permet d'éviter les blocages tenant à cette représentation de la littérature et rétablit la circulation de communication littéraire » (Ibid).

Dans leur ouvrage, Albert et Souchon citent trois modèles de communication littéraire différents qui permettent de rendre compte de cette forme de communication particulière entre le texte et le lecteur, à savoir, le modèle de la concentration sur l'émetteur, sur le texte ou sur le récepteur. Le modèle centré sur l'émetteur suit la pratique consistant à mettre l'accent dans la communication littéraire sur la personne qui fournit le texte ; néanmoins, ce modèle considère l'émetteur comme prédominant dans la communication littéraire. Il s'agit d'un dialogue, dans un sens surtout métaphorique, « avec les esprits les plus éminents, exceptionnels d'une époque, une conversation qui ne peut que contribuer à élever au sens moral et esthétique du terme, celui qui prend part », à savoir le lecteur. (Ibid) Dans ce modèle, le destinataire ne joue pas un rôle significatif dans la communication littéraire ; il est en position secondaire et devient un rôle passif du destinataire, qui reçoit le texte sans vraiment intervenir dans la communication. À travers le texte littéraire, la communication se réduit à un simple échange d'idées et résulte en une relation inégale et déséquilibrée puisque « le bénéfice supposé est toujours du côté du lecteur » (Ibid) Et sur le plan pédagogique, Albert et Souchon considèrent donc que « les seules pistes que ce modèle est susceptible d'ouvrir sont celles qui, pour le professeur, consistent à faire partager à l'apprenant ses propres choix et ses propres enthousiasmes » (Ibid, p.35) Dans la plupart des cas, le choix des textes littéraires utilisés dans les cours de langues étrangères appartient à l'enseignant. À la suite de ces repères théoriques que nous retrouvons dans « Les textes littéraires en classe de langue », nous constatons alors que dans une classe de langue le professeur aurait une influence sur ses apprenants pour qu'ils puissent faire leurs propres découvertes. L'enseignant sert ainsi une sorte d'initiateur et l'apprenant initié, et cette relation est bien sûr propre à la communication littéraire.

L'autre modèle, centré sur le texte, s'est développé sous l'influence du structuralisme et la centration sur le texte. Il correspond à la conception de l'objet littéraire évoquée par Jakobson d'après laquelle la littérarité s'explique dans et par le texte. Ce modèle élimine l'auteur et le lecteur dans la réception du texte. Le modèle n'est pas très utile pour l'enseignement des langues étrangères car une connaissance approfondie de la langue est requise afin de faire une analyse technique du texte. Et, en plus, il est « incapable de prendre en compte la dimension interculturelle d'un enseignement de langue étrangère » (Ibid, p.36)

Quant au troisième modèle, la centration est sur le récepteur et on accorde une place essentielle au lecteur car le texte littéraire serait incomplet sans la réception parce que c'est en lisant le texte que le récepteur lui donne un sens. De ce fait, le récepteur joue un rôle dans le processus de transformation du texte en objet littéraire et esthétique. Nous comprenons ainsi pourquoi les textes anciens peuvent encore être lus : le récepteur utilise les indices présents dans le texte et des connaissances dont il dispose pour reconstituer le texte d'une certaine façon. En dernière instance, selon nous, ce dernier modèle serait préférable pour le rôle actif qu'il accorde au lecteur. De cette manière, les lecteurs, en classe de FLE, les apprenants se sentent responsables et valorisés pendant le processus de lecture et cela pourrait stimuler le plaisir de lire : c'est le lecteur qui crée le texte.

2.4.1. Communication littéraire en classe

Rappelons d'abord que la communication est l'un des aspects interdépendants de la langue et que la littérature se présente comme un instrument précieux pour comprendre la communication humaine, autrement dit, entre des êtres humains d'autant qu'elle est produite par ces derniers qui vivent la réalité d'une situation. Si la littérature est tout autant qu'un instrument de communication, c'est la communication littéraire à cet égard, c'est qu'elle prend forme avec la langue.

Ce que nous appelons la communication littéraire désigne l'ensemble du processus relatif au transfert d'une œuvre littéraire entre un auteur et ses lecteurs. L'une des caractéristiques majeures de la communication littéraire, c'est qu'elle permet l'existence d'une distance spatio-temporelle entre la réception et l'émission. C'est par ce que l'écrivain dépasse toutes circonstances spatio-temporelles, linguistiques, culturelles, etc. grâce au pouvoir des mots

qu'il invente et emploie (i.e. dépasser la situation de production de l'œuvre). Il est important de souligner que :

«la communication littéraire se caractérise d'abord par son autonomie relativement à la situation concrète d'échange : l'environnement spatio-temporel immédiat y joue un rôle particulièrement faible. Cela est lié au fait qu'il s'agit d'une communication différée, comme dans la plupart des échanges écrits, mais aussi à une volonté spécifique des interlocuteurs de s'abstraire des contingences du ici et maintenant de l'échange. » (Peytard et al, 1982, p.27)

Dans une classe de langue, il faut qu'on attribue à nos apprenants le rôle d'interprétant, autrement dit, donneur de sens, car ce sont eux (les lecteurs) qui doivent reconstruire le sens du texte. À la lettre, « le document littéraire, contrairement à la plupart des documents non-littéraires, n'implique pas que le professeur restitue en classe tout un univers des choses et de mots afin que les étudiants lui donnent signification, du moins en ce qui concerne les textes contemporains. » (Peytard et al, 1982, p.28) D'ailleurs, son introduction en classe de FLE est primordiale car il s'offre au développement des diverses activités de communication langagières à savoir de réception, de production, etc. Il est bien évident que la classe « est un lieu d'interactions réglées par des usages plus ou moins implicites entre partenaires dont les situations sont clairement définies, l'objectif étant, au terme d'une succession d'événements discursifs de produire du savoir. » (Vigner, 2015, p.150) Albert et Souchon expliquent quelle est l'utilité à exploiter le texte littéraire en classe de FLE : « C'est sa grande plasticité, sa disponibilité et son caractère ouvert qui font de la communication littéraire une forme de communication privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère » (Albert et Souchon, 2000, p.50)

Il serait aussi opportun d'ajouter que sans la réception, le texte littéraire serait incomplet et que l'auteur et le lecteur sont en constante interaction dans la construction du sens comme nous le voyons dans les passages cités :

« 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 » (Defays et al, 2014, p.12).

Si nous résumons ce que nous comprenons par-là, nous pouvons dire que la communication littéraire comprend tout ce qui est relatif au transfert d'une œuvre littéraire entre un auteur et ses lecteurs.

2.5. Littérature et son caractère polysémique

Commençons d'abord par une citation où nous apercevons le caractère intrinsèque de l'œuvre littéraire : « un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. » (Tournier, 1981, p.12)

Tant il est vrai qu'« il semble [...] impossible qu'un texte d'une langue naturelle soit entièrement dépourvu de phénomènes de signification secondaire » (M. Arrivé cité par Adam, 1991, p.132). Le texte littéraire, parmi les autres textes, possède des caractères intrinsèques qui le rendent privilégié dans l'enseignement des langues. Sa principale caractéristique est sans aucun doute sa polysémie. Pour Dubois, la polysémie signifie « la propriété d'un signe linguistique [d'une unité lexicale] qui a plusieurs sens ». (Dubois et al, 2005, p.369). Une langue donc entièrement monosémique serait impossible. Comme la littérature utilise un langage littéraire et se réalise à l'aide de la langue, cette propriété de la polysémie y est omniprésente, ce qui amène Séoud à ajouter que « la caractéristique linguistique principale du discours littéraire est sa polysémie » (Séoud, 1997, p.45). C'est la polysémie qui différencie le discours littéraire du discours quotidien monosémique.

Par sa richesse sous tous les plans, le texte littéraire se prête grâce à son caractère polysémique à des lectures plurielles et de nombreuses interprétations et donc il est communément admis qu'« on peut en multiplier à l'infini les lectures » (Peytard et al, 1982, p.80). Les apprenants peuvent ainsi donner du sens à leurs lectures et cette polysémie fait justement la littérarité. Par ce dernier terme, nous entendons ce qui est propre à la littérature et dans les passages suivants, Séoud nous laisse entendre que

« le rapport entre la charge polysémique et la littérarité est de nature proportionnelle, ce qui veut dire qu'il existe des textes plus littéraires que d'autres et que c'est cette charge polysémique qui fait la différence : plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique, et plus il se confondra avec les textes de la quotidienneté pure. » (Séoud, 1994, p.48)

De même, l'auteur ajoute que « la littérarité des discours est liée à leur charge polysémique » (Ibid, p.48) C'est donc la densité polysémique qui caractérise le texte littéraire.

Le texte littéraire, véritable document authentique, où chaque lecteur serait l'auteur potentiel de sa lecture en allant au-delà l'argument narratif, aurait la possibilité d'inventer ses propres stratégies de lecture et modeler le sens du texte. C'est nous, les lecteurs qui créons le sens. Naturel, dans son livre "Pour la littérature" explique qu'« il apparaît donc clairement que le

texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle ; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples lectures et donc à de multiples interprétations. » (Naturel, 1995, p.8) En soulignant l'ouverture du texte littéraire à d'innombrables possibilités de lectures, il est à préciser aussi que la langue littéraire est une langue « qui ne s'épuise pas » par contre, « la langue quotidienne [...] disparaît dès que livré son message, dès que capté son contenu » (Jean Burgos cité par Séoud, 1994, p.47). C'est la raison pour laquelle le texte littéraire a le plus de force plurielle parce qu'il renferme en soi grâce à son caractère polysémique.

Comme chacun a un regard différent sur le texte, c'est là où il y aura une libre circulation des idées, des réceptions variées et même l'interculturalité car « la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle » (Séoud, 1997, p.15) Le texte littéraire est donc peut-être l'instrument le plus capable et le plus efficace pour favoriser les connaissances interculturelles qui facilitent l'intégration du lecteur dans le texte.

Michel Butor, romancier, essayiste renommé, enseignant de langue et littérature françaises connu aussi comme critique littéraire, va même un peu plus loin en soulignant le caractère polysémique de l'œuvre littéraire : « chacun de ces mots pourra devenir comme un aiguillage, et nous irons de l'un à l'autre par une multitude de trajets ; d'où l'idée d'un livre qui ne raconte pas simplement une histoire mais une mer d'histoires » (Adam, 1991, p.132)

Il n'est pas moins nécessaire de souligner que la littérature « se montre autosuffisante et susceptible, grâce à sa polysémie et à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace » (Séoud, 1994, p.11) C'est ainsi qu'elle est éternelle et universelle, en d'autres termes, elle garantit la permanence dans le temps en traversant les ères et les civilisations.

2.6. Lire un texte littéraire

Il convient à ce stade de notre étude de noter un point primordial sur la littérature : c'est la lecture littéraire. Comme la définition de la littérature, celle de la lecture littéraire n'est pas définitive mais la définition que propose Rosier, vue sous l'angle d'une compétence interprétative, positionne la lecture littéraire comme « un certain rapport à des textes scolairement circonscrits comme littéraires ou que des instances qui ont autorité pour le faire

reconnaissent comme tels. » (Rosier, 2002, p. 55) En concernant la didactique, il est nécessaire de montrer, de prime abord, que « la lecture que l'on pratique à l'école ou pour l'école est, plus que toutes les autres formes de lecture, une activité orientée, finalisée vers des apprentissages. » (Dufays et al, 2015, p.13)

On ne peut pas nier que pour la plupart de lecteurs, la lecture littéraire est un épanouissement à la fois culturel et personnel. Le lecteur, l'apprenant en classe, construit et établit le sens attendu et par conséquent il est censé être autonome dans ce processus. Il est donc considéré comme le sujet devenant acteur social qui participe à son propre apprentissage. Le phénomène est remarquable dans le passage suivant :

« L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait, en tout temps, à tout observateur la même apparence [...] elle est plutôt faite comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. » (Jauss, 1978, p.47)

En conséquence de cette autonomie, la lecture littéraire peut donc transformer le texte qui se présente comme une capacité d'agir par le lecteur en prenant une part active à sa lecture.

Pour accéder au sens des textes littéraires, il est nécessaire d'acquérir une compétence linguistique suffisante. L'acquisition d'une langue étrangère nécessite l'application de connaissances et de compétences préalablement acquises à savoir la capacité de relier les règles grammaticales, syntaxiques et autres qui sont à la base de cette langue et qui permettent aux apprenants d'accéder au plaisir de la lecture du texte littéraire car c'est là que toutes les règles sont revendiquées.

La lecture littéraire suppose un processus affectif, l'un des plus essentiels de la lecture. D'autre part, en développant la lecture littéraire à l'aide du texte chez l'apprenant, nous pouvons l'amener à interpréter, à soutenir un raisonnement. On voit ainsi que :

« le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représente déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception. » (Rouxel, 1996, p.19)

Nous tenons enfin à ajouter que la réception littéraire en classe dépend au fur et à mesure des propriétés du texte, de la lecture elle-même et aussi de l'implication affective et intellectuelle des lecteurs.

Les textes littéraires sont purement authentiques. C'est-à-dire qu'en les lisant, on ne cherche pas un moyen de donner un sens aux informations recueillies. Nous pouvons donc penser « la lecture littéraire comme une « expérience » dans le sens où elle appelle un type de

réaction-affective, intellectuelle qui est autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception d'un texte à caractère informatif. » (Cicurel, 1991, p. 126). Comme il est polysémique en plus, nous recherchons donc des interprétations aux émotions ressenties, ce que seule la lecture littéraire peut fournir. Lors de la lecture littéraire, les apprenants sont amenés à comprendre le texte comme un espace à travers lequel plusieurs hypothèses peuvent être transmises, puis écartées pour laisser place à des interprétations plus appropriées et enfin il apprend à trouver la bonne interprétation du texte. C'est-à-dire que la lecture littéraire implique de garder une trace des indices trouvés dans le texte et de s'y référer dans la « tête » du lecteur et, par conséquent, il « perçoit l'ailleurs dans sa diversité et peut adopter une ouverture d'esprit encouragée par l'acquisition d'un savoir-être interculturel » par la médiation du texte et du travail d'écriture de l'écrivain. (Riquois, 2009, p.119)

2.7. Plaisir du texte

« Le plaisir du texte ne fait pas acception d'idéologie. »

Roland Barthes

Avant d'expliquer ce que veut dire le plaisir du texte, remarquons d'abord que « le plaisir qu'on aura de lire un texte littéraire n'a rien à voir avec celui de lire un texte scientifique » (Peytard et al, 1982, p.79) Il s'agit d'un plaisir spécifique par ses qualités intrinsèques. Lorsqu'on parle de la littérature, la notion de plaisir de texte est bien sûr à citer parce qu'il est inhérent à la question de motivation qui guide les apprenants vers la lumière qui est, selon nous, la base de toute action d'apprentissage. Il faut souligner le fait que « le texte garde d'abord son identité de texte et s'affiche comme tel [et] c'est sa caractéristique première et principale, celle qui fonde le plaisir du lire et enracine le goût de la lecture. » (Porcher, 1987, p.54)

Roland Barthes, dans sa théorie sur le plaisir du texte, définit « le texte de plaisir » comme « celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture » (Barthes, 1973, p.25)

Le rapport entre le texte littéraire et le lecteur est un rapport passionnel, voire intime. En classe, nous voulons veiller à déclencher l'envie de lire chez nos apprenants et à les pousser à lancer leur propre désir de le lire. Il serait alors intolérable d'admettre que la notion du plaisir soit expulsée de la question de motivation qui est indispensable à tout apprentissage,

notamment celui de FLE. Afin de véhiculer à l'apprenant cette idée de plaisir lié à la lecture, Daniel Pennac, dans son livre intitulé « Comme un roman », s'exprime ainsi :

« La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente ; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera malgré vous » (Pennac, 1992, p.53)

L'introduction du texte littéraire en classe de langue relève d'une nécessité qui a pour but de donner le goût, le plaisir de lire aux apprenants et aussi alimenter leur réflexion littéraire. En définitive, nous voudrions souligner que, dans la lignée de Barthes, le plaisir de texte est le premier objectif de la lecture. Le passage suivant illustre bien ce phénomène : « l'initiation au plaisir de lire n'est en rien un élément second ou accessoire de l'apprentissage de la littérature, mais un élément indispensable pour que cet apprentissage revête un sens et soit perçu comme réussi » (Dufays et al, 2015, p.143). En ce qui concerne le plaisir du texte, on peut donc considérer que la littérature doit être synonyme de plaisir.

De son côté, Séoud associe au plaisir de lire, l'interculturel : « le plaisir n'est pas le seul enjeu de la reconnaissance-découverte de soi en lecture : la conscience d'une identité aussi. » (Séoud, 1997, p.137) C'est la raison pour laquelle les approches proposées doivent bien sûr favoriser l'interculturel comme nous l'avons dit supra.

N'oublions pas que l'objectif essentiel, quand nous travaillons avec des textes littéraires, c'est de former des lecteurs éclairés de discours littéraires, produits en langue française. L'accès au plaisir du texte va certainement entraîner la réception chez l'apprenant : « Il va de soi que, quels que soient le contexte ou les situations lectorales, quelles que soient les autres finalités, la compréhension, qui engendre le plaisir du texte, est l'objectif premier de lecture. » (Cuq et Gruca, 2005, p. 421)

Il est hors de doute que le texte littéraire pourrait contribuer à motiver les apprenants en faisant découvrir le plaisir de lecture.

2.8. Texte littéraire comme un document authentique

Les textes littéraires se placent parmi le vaste champ des supports didactiques et « le document littéraire (prose, théâtre, poème) est considéré comme un document dit authentique. » (Peytard et al, 1982, p.16) L'exploitation des textes littéraires vient de leur dimension esthétique, socioculturelle, leur richesse lexicale et syntaxique et surtout leur

caractéristique authentique. D'où vient alors cette authenticité ? Il nous semble tout d'abord très important de mettre en lumière la notion d'authenticité. Pour cela nous allons tenter de relever ses caractéristiques et trouver sa définition. Cependant, on doit noter tout de même que :

« d'un point de vue strictement didactique, en FLE, une première distinction s'opère entre texte authentique et texte didactique. Le texte littéraire appartient plutôt à la première catégorie quand il est présenté sous la forme d'extrait(s) ou d'œuvre intégrale, mais il se distingue, dans le même sous ensemble, des textes pragmatiques, qui entretiennent avec le réel un tout autre rapport que des textes de création, d'imagination » (Defays et al, 2014, p.23)

Le mieux, c'est que les textes authentiques se fassent partie dans l'enseignement de langues puisqu'ils sont riches en éléments culturels. C'est dans cette perspective que le texte littéraire en tant que document authentique pourrait faciliter le dialogue interculturel en produisant des effets positifs sur la personnalité des apprenants aux niveaux cognitif, affectif et aussi esthétique. Sinon comment enseigner une langue sans parler de l'interculturel ?

Par cette notion de document authentique, les auteurs de « Littérature et classe de langue français langue étrangère » soulignent le fait que ce type de document n'est pas organisé de manière précise pour montrer tel usage d'un fait langagier : « l'impression de vrai, de vivant de naturel qu'il peut donner, le fait qu'il ne contienne pas d'indices signalant qu'il pourrait être destiné à l'enseignement à des étrangers de la langue dont il est composé (absence d'intentionnalité pédagogique), son intégralité matérielle, enfin (qu'il ne soit ni tronqué, ni remanié) » (Peytard et al, 1982, p.16) D'un autre côté, quand il s'agit d'un document authentique, il sera en question de :

« l'ensemble des conditions de production et de réception primitives du document : son contexte (la page, le journal) les statuts et les rôles du producteur et des récepteurs, leur compétence linguistique et communicative, les conditions temporelles et spatiales de l'échange, l'intertextualité dans laquelle le document s'insère, l'ensemble des normes interprétatives, évaluatives, idéologiques qui conditionnent sa confection et sa transmission » (Peytard et al, 1982, p.16)

Alors, à partir de ces deux descriptions, nous pouvons présumer que l'efficacité d'une pédagogie des documents authentiques pourrait être liée à tout ce qui est mentionné ci-dessous. On peut introduire les documents authentiques après une phase préparatoire plus ou moins longue comme nous l'avons fait dans nos fiches pédagogiques.

Regardons de plus près quelles sont les qualités intrinsèques des documents considérés comme authentiques. Nous voulons, de prime abord, introduire une définition à l'authenticité. Le concept en question, le document authentique, comme définition typique nous le trouvons que c'est grosso modo tout ce qui n'a pas été fabriqué à des fins didactiques

et qui n'est pas modifié ; l'authentique s'oppose donc à des documents fabriqués pour la classe. Le document authentique qui fait l'objet de très sérieux débats didactiques depuis un certain temps sert de support didactique ; donc comme une occasion d'enseigner ou d'apprendre les éléments de la langue.

Étymologiquement parlant, dans l'enseignement du FLE, l'adjectif authentique (du grec αὐθεντικός / authantkos « principal, primordial », dictionnaire Bailly), se rapporte à « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques ». L'authentique recouvre ainsi toutes sortes de productions orales et écrites non destinées à la classe de langue. Elles ne sont pas produites typiquement pour l'enseignement.

Selon Cuq, « la caractérisation d'*authentique*, en didactique des langues, est généralement associée à *document* et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. » (Cuq, 2003, p.29). De ce fait, si on dit qu'un texte, dans notre cas c'est le texte littéraire, est authentique c'est qu'il n'a pas été créé pour la classe et qu'il était premièrement fabriqué pour les francophones par les francophones. Il est à souligner que quand un document est modifié ou simplifié à des fins d'apprentissage, il n'est plus un document authentique ; c'est donc ce qui fait l'authenticité d'un document :

« Un document « authentique » est un document considéré par l'enseignant ou les auteurs du manuel comme suffisamment représentatif pour servir de support à un travail des apprenants en langue-culture. Savoir s'il l'est « réellement » par rapport à la langue étrangère relève d'une analyse linguistique ; savoir s'il l'est « réellement » par rapport à la culture étrangère relève d'une analyse sociologique. Quant à savoir s'il est encore « réellement » authentique dès lors qu'il est utilisé pour l'enseignement-apprentissage, la question n'a tout simplement pas de sens en didactique des langues-cultures, puisqu'elle ne peut se poser que de l'extérieur du processus d'enseignement-apprentissage, objet central de cette discipline. » (Puren, 2012, p.4).

L'utilisation de textes littéraires authentiques en FLE enrichit les méthodes d'enseignement mais requiert premièrement une grande connaissance socioculturelle. Le texte littéraire aussi qui donne lieu aux situations de communication authentique, qui n'est souvent pas le cas des manuels, a un statut de document authentique : ainsi « considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. » (Ibid, p.158). Cette authenticité dont on parle ici favorise l'acquisition d'une compétence réceptive et productive.

« Ce qu'on cherche dans un livre, c'est généralement ce que l'auteur y met : non pas une information mais une émotion, non pas un sens mais une sensation – effet d'une combinaison de sons et de sens qui touchent par leur justesse ou l'inattendu de leurs rencontres. [La lecture] a l'avantage [...] d'être conforme à la nature des choses, *authentique* » (Séoud, 1997, p.64)

Le texte littéraire peut influencer le potentiel cognitif, affectif et esthétique de l'apprenant grâce à son authenticité. Il suscite la motivation des apprenants en cultivant leur sensibilité esthétique et langagière.

En littérature, la langue est employée d'une manière efficace, il devrait donc devenir partie intégrale des cours. Grâce à ce document authentique, on peut se familiariser avec le discours émis par des locuteurs. La citation suivante souligne un autre avantage de l'utilisation du document authentique en « ...travaillant sur des textes, dans une sorte d'immersion dans la langue, l'étudiant en absorbe les structures, le lexique, les modes d'expression sans qu'un véritable travail de mémorisation ou de conscience soit toujours nécessaire (Cavalli, 2000, p.4)

Contrairement aux certains documents authentiques, les textes littéraires ne sont pas du tout périssables, en d'autres termes ils gardent leur valeur par-delà le temps et l'espace, bien que les méthodologies les aient exclues au profit des documents, des médias. Il ne faut pas non plus les sacraliser comme le fait l'institution littéraire. La littérature est aussi authentique que la publicité ou un article de journal et elle n'est pas plus difficile que certains documents authentiques utilisés en classe. Il n'y a pas donc lieu de discuter les avantages ou les inconvénients des documents authentiques : la plupart des didacticiens sont pour leur intégration dans les classes de langue comme ils constituent un outil pertinent pour l'enseignement des langues. Dans cette optique, Porcher souligne le fait que les textes parlent du monde et que « tout texte littéraire est aussi, pédagogiquement, un document authentique, et cela vaut la peine d'entraîner les apprenants à marcher sur cette piste-là » (Porcher, 1987, p.70)

2.9. Un panorama : texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement

Avant de parcourir l'histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères, comme définition typique, nous trouvons que la méthodologie « correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. » (Cuq, 2003, p.166)

Certes, la dimension culturelle a toujours joué un rôle essentiel dans l'enseignement des langues étrangères sous des méthodologies et approches différentes. Ce que nous proposons sous le titre présent, c'est d'abord d'observer la place que la littérature a occupée à travers

les différentes méthodologies dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Nous faisons un récapitulatif, non exhaustif, de différentes méthodologies de l'enseignement du FLE, qui sont apparues au cours de l'histoire proche. Au fil des années, elle a occupé une place plus ou moins importante au sein de son enseignement. Avant d'entrer en détail, disons que le statut du texte littéraire dans la didactique des langues connaît trois périodes importantes dont la grandeur, la décadence et la renaissance. Ce qui nous intéresse le plus, ce sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Commençons par la méthodologie traditionnelle appelée aussi grammaire-traduction : la plus vieille méthodologie.

La méthodologie traditionnelle était fondée sur la grammaire et la traduction des morceaux choisis, on favorisait donc l'enseignement de l'écrit : la compétence écrite était considérée plus importante que l'oral qui était placée en second plan. On étudiait la langue pour sa littérature car on visait à avoir accès à la littérature dans cette langue. Le texte littéraire autrement dit « chef d'œuvre » était l'unique matériau de l'apprentissage de langue, le seul moyen d'accès à la culture, et occupait une place importante dans l'enseignement. Comme nous venons de dire, on servait d'un texte suivi afin d'étudier la grammaire, et son exercice privilégiait la traduction. En plus, on attribuait une fonction formative au texte littéraire qui vivait une époque lumineuse. La formation intellectuelle des individus était l'un des buts essentiels comme l'indique Bréal:

« Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse. » (cité par Puren, 1988, p.22)

La méthodologie traditionnelle est restée dominante pendant le 19^e siècle et à cause de ses résultats insuffisants, la méthode traditionnelle disparaît en formant la base des méthodes suivies où le texte littéraire n'a cessé d'être au cœur de débats.

La méthode directe, quant à elle, s'est produite en réaction contre l'inefficacité de la méthodologie traditionnelle et s'inscrit dans un contexte socio-économique et culturel. Elle a vu le jour grâce à « un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des langues vivantes étrangères » (Puren, 1988, p.65). Avec la méthodologie directe, la langue n'est plus un simple instrument de culture littéraire ou encore moyen de recours à la traduction mais elle est « d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e siècle. » (Ibid, p.66).

Parler des particularités de cette méthode, c'est d'abord parler de son caractère oral. La langue est considérée comme une pratique orale où l'on prend directement contact avec la langue qu'on enseigne comme l'indique son nom. L'objectif de cette méthodologie, c'est donc maîtriser la langue dans la communication quotidienne. Le recours à la traduction ne perdure plus. Selon Wickerhauser, méthodologue allemande ; « Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe ». Et, chez elle, la méthode directe, c'est celle qui évite : « le détour par la langue maternelle, par l'orthographe, par des règles de grammaire superflues » (cité par Puren, 1988, p.95).

Il faut souligner que, dans cette méthode, l'enseignement des langues se faisait sans passer par les langues maternelles. De même, Puren ajoute que :

« Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée » (Puren, 1988, p.64).

La méthode directe mettait donc l'accent sur l'oralité en prônant une étude inductive de la grammaire.

Quant à la place occupée par la littérature, nous voyons que là aussi, malgré une dévalorisation des textes littéraires, dont la manière d'exploiter se différencie, ils sont considérés comme nécessaires dans la pratique en tant que supports linguistiques et culturels. Pour mieux maîtriser la langue cible, on servait de l'explication du texte, des résumés, des lectures individuelles, etc.

En ce qui concerne la méthode active, il faut, de prime abord, dire qu'elle garde certains principes des méthodologies antérieures : celle de la méthode directe et de la méthode traditionnelle. En fait, elle est apparue pour améliorer surtout la méthode directe en gardant ses principes. C'est pourquoi on le nomme aussi « mixte ». À ce propos, Jean Pierre Cuq affirme que : « la méthode active [désigne] tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte "présence physique" en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.) » (Cuq, 2003, pp.164-165). En partageant le point de vue de Cuq, nous pouvons dire qu'on visait à rendre l'apprenant « actif » dans son apprentissage. Avec cette méthodologie, en redécouvrant l'intérêt de la langue écrite, on a tenté de réintégrer le texte littéraire en classe de langue. Dans cette perspective, il subit une transformation et devient donc un texte support

accompagné de notes explicatives comme les objectifs culturels et formatifs. Il a pour but de faciliter la compréhension aux apprenants. Dans les années 1950, la méthode audio-orale (structuro globale audiovisuelle) est née et contrairement aux méthodologies précédentes, elle est basée sur les activités d'écoute et de répétition et donc, la priorité est toujours accordée à l'oral parce que les linguistes de l'époque pensent que l'oral est la forme primaire d'une langue. On enseigne la langue étrangère à travers des enregistrements (des supports audio) dans le laboratoire de langues et on privilégie les dialogues se basant sur des textes fabriqués. Le texte littéraire y est écarté car les supports pédagogiques sont principalement oraux. En plus, comme il est indiqué dans l'ouvrage de Godard, « la littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste. » (Godard, 2015, p. 26). Après cette méthode, c'est la méthode audiovisuelle qui apparaît avec laquelle le texte littéraire retourne en didactique des langues étrangères. Après une longue période d'absence des textes littéraires dans l'enseignement des langues, ils reviennent à partir de la fin des années 70 et sont réinsérés en didactiques des langues en tant que documents authentiques parmi tant d'autres.

À partir des années 60, on sent mieux l'influence de la linguistique sur la didactique du FLE et avec le développement de la phonétique descriptive, on démontre la primauté de la forme orale sur la forme écrite. Les théories de référence de cette méthodologie reposent sur les travaux de Saussure et de Bally comme nous le voyons dans ce passage cité : « la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. » (Cuq et Gruca, 2005, p.261)

La méthode structuro-globale audiovisuelle, dorénavant la méthode SGAV, représente un pas marquant dans l'évolution de l'enseignement des langues : elle fait appel aux quatre compétences dont la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite. Par rapport au rôle du texte littéraire, nous voyons nettement que le texte littéraire est complètement rejeté car on le considérait comme un mauvais choix pédagogique surtout pour les débutants. Au lieu de cela, cette méthode préconise l'emploi des dialogues fabriqués c'est-à-dire artificiellement élaborés qui sont accompagnés en général des documents visuels. L'importance de la lecture n'était pas valorisée dans cette méthode, et les manuels ne contenaient que de courts textes sur la vie quotidienne sans grande valeur esthétique. Paradoxalement, bien qu'évincée au profit de textes fabriqués ou adaptés par cette

méthodologie, la littérature sera valorisée dans les années à venir vu qu'elle couronne l'apprentissage des langues.

Dans les années 1970, une nouvelle approche s'est développée en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. L'idée vient du fait qu'un apprentissage d'une langue étrangère ne puisse pas se limiter à maîtriser une langue d'un point de vue purement linguistique et cela pousse les didacticiens et les méthodologues à s'intéresser ainsi à une approche dite communicative :« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible. » (Courtyllon, cité par Puren, 1980, p.249)

Selon le Dictionnaire de la didactique des langues étrangères de Jean-Pierre Cuq, l'approche communicative est basée sur le principe de la compétence de communication, car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Cuq, 2003, p.24). La maîtrise d'une langue étrangère repose donc sur la communication où l'on doit créer et maintenir l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Avec l'avènement de l'approche communicative, le texte littéraire a réapparu et sa place a été enfin reconnue après avoir été mise à l'écart et souvent sous-estimée avec la méthodologie audiovisuelle. Il a fallu donc attendre l'approche communicative au début des années 1980 pour que la littérature soit réintroduite dans l'enseignement des langues après une longue période de l'exil du texte littéraire. À partir de ce moment, les didacticiens considèrent le texte littéraire comme l'un des supports les plus efficaces. Ils ne parlent pas de littérature mais du texte littéraire. Cuq considère « l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage » comme une sorte de réhabilitation de la littérature. (Cuq, 2003, p. 158). Alors qu'il était considéré comme un simple document authentique, avec l'approche communicative le texte littéraire « sera considéré comme un incitant à la communication » (Defays et al, 2014, p.23) Comme nous avons déjà mentionné l'importance des documents authentiques dans les chapitres précédents, nous voyons, dans les manuels, le recours à ce type de documents qui circulent dans les différentes sphères sociales. Selon Peytard, l'un des théoriciens qui voient la littérature comme un outil de communication :

« le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillé, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus comme supplément culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue » (Peytard et al, 1989, p.8)

Nous partageons le point de vue de Peytard pour qui la place et la présentation de la littérature sont assez variables dans cette méthodologie.

Lorsque l'on tente de mettre en évidence le rôle du texte littéraire dans l'enseignement des langues et le renouveau qui est en cours, il faut aussi écouter Puren :

« l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel authentique et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir. » (Puren 1994, 2013, p.115)

À la suite de Puren et en calquant sur son propos, on peut affirmer que l'utilisation du texte littéraire serait un moyen de développer certaines compétences chez l'apprenant ainsi qu'un acteur autonome de son apprentissage.

Comme nous l'avons montré dans les passages ci-dessus, il est hors de doute que le texte littéraire est toujours en contradiction avec les nouvelles méthodologies, soit il est favorisé ou rejeté. Dès le début des années 1990, après avoir utilisé l'approche communicative des années 1980, une nouvelle approche apparaît et elle s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative, et vise une perspective multilingue et multiculturelle : c'est l'approche actionnelle. Pour la comprendre, il faut déjà savoir les objectifs du CECRL et sa philosophie. Ce dernier nous introduit un nouvel objectif social et ajoute quelque chose d'important : agir avec l'autre langue étrangère. Autrement dit, la perspective actionnelle vise à attirer l'attention sur l'importance des tâches à accomplir afin d'améliorer une variété des compétences. C'est la raison pour laquelle l'apprenant est qualifié d'acteur social, un terme que nous employons fréquemment dans le présent travail.

2.10. CECRL et la place du texte littéraire

À l'heure actuelle dans la didactique de langues, le CECRL est d'une haute importance en matière de définition des compétences à acquérir par niveaux. Ce référentiel est utilisé par de nombreux professionnels de l'enseignement afin d'élaborer des programmes de langues vivantes, d'examens, de manuels, etc. Il décrit ce que les apprenants doivent apprendre pour la communication en utilisant une langue étrangère. Ils y sont pensés comme des acteurs sociaux et leurs actions comme une adaptation à des situations, en classe de langue, dans lesquels ils doivent accomplir des tâches d'apprentissage langagières et non langagières. On

y trouve aussi les niveaux de compétence qui permettront d'évaluer l'apprenant dans son parcours d'apprentissage.

Ce référentiel s'adresse à tous ceux qui s'engagent dans l'enseignement/l'apprentissage des langues, plus particulièrement aux enseignants de langues étrangères car ils y trouveront des lignes directrices de leur pratique pour les activités orales, écrites ou encore pour les dimensions culturelle, pragmatique, grammaticale, etc.

Dans le CECRL, il est offert un ensemble de concepts et d'outils pour redynamiser l'enseignement/apprentissage des langues et nous voyons nettement que l'exploitation et l'enseignement de matière littéraire dans les descripteurs par niveaux, apparaît, pour la première fois, chez les apprenants B2 dans la section compréhension à la lecture : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (CECRL, p.27). Quant au niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » et l'apprenant C2 apparaît apte à lire « une œuvre littéraire » de n'importe quel genre. (CECRL, p.27). Il y a lieu de noter qu'un apprenant C2 peut bien « résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. (CECRL, p.27). Ce qui attire notre attention, c'est la contemporanéité du texte.

D'autre part, pour l'utilisation esthétique ou poétique de la langue on peut se servir des textes littéraires car « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle » (CECRL, p.47). Nous constatons que le texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue. Riquois, elle a cru pouvoir considérer cela « comme un repositionnement du texte littéraire, qui conserve son statut de support pédagogique tout en retrouvant une certaine authenticité » (Riquois, 2010, p.48)

Le texte littéraire est destiné à être travaillé en classe de langue, de manière assez pragmatique, sur lequel porteraient plusieurs buts et finalités éducatifs comme nous avons cité supra (v. supra, p.7) Selon Riquois, « le texte littéraire peut ainsi être considéré comme une ressource à exploiter pour la réalisation de la tâche proposée ou comme un support pédagogique propice à la mise en œuvre de stratégies de compréhension écrite » (Riquois, 2010, p.46). Disons tout de suite que malgré une portion du CECRL qu'elle occupe, en classe de langue, la littérature n'est pas négligée comme support légitime pour l'accomplissement des tâches. De son côté, Francine Cicurel estime que « grâce à la littérature, une richesse inépuisable de l'agir humain est donnée à voir » (Bemporad, 2019, p.23)

2.11. Compétences mobilisées par le texte littéraire

En classe du FLE, nous pouvons exploiter le texte littéraire afin de réaliser nos objectifs pédagogiques, à savoir linguistiques, culturels, esthétiques, etc. En préparant une séquence didactique, il faudrait que l'enseignant connaisse ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire. D'ailleurs, grâce à l'introduction du texte littéraire dans les cours, les apprenants auront la chance de progresser autant dans leur apprentissage de la langue cible que de la littérature cible. Etant donné la complexité inhérente aux textes littéraires, leur utilisation en classe de langue ouvre un large éventail de possibilités. Dans son ouvrage intitulé « La littérature en FLE », Jean-Marc Defays nous l'explique en ces termes :

« Par sa richesse, sa complexité, son originalité, éventuellement son indétermination et ses paradoxes, le texte littéraire - qui, dans le même mouvement, met en scène, en jeu et en cause la langue, la culture, la société...et la littérature elle-même - a une vocation pédagogique fondamentale et universelle, par son contenu et par sa forme, dimension que l'on ne trouve pas développée à un tel point dans d'autres discours ». (Defays et al, 2014, p.19)

L'apprentissage d'une langue étrangère est une opportunité qui « permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres personnes, d'autres manières de voir le monde et d'y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture » (Defays et al, 2014, p.19). Ainsi un apprenant en lisant un texte littéraire en langue étrangère, pourrait acquérir certaines compétences privilégiées comme linguistiques, culturelles, communicatives, etc. Il le lit pour apprendre et comprendre tout simplement.

La littérature est faite par l'Homme. C'est un moyen exceptionnel de formation humaine et de valeurs humaines qui contribuent à développer et enrichir la personnalité des lecteurs. Bien qu'elle soit considérée scandaleusement inutile en didactique des langues pendant une période, elle doit se présenter dans l'enseignement. Cervera considère la littérature comme « un support privilégié de la formation humaniste ». Elle s'exprime comme suit :

« Elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu de savoir culturel et d'émotion. » (Cervera, 2009 : 46)

En creusant les raisons pour l'exploiter en classe de langue, nous pouvons dire qu'avec le texte littéraire, l'apprenant pourrait explorer toutes les possibilités de la langue étrangère et voire devenir autonome, qui lui serait indispensable en dehors de la classe :

« Le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu [...] comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation, des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques,

graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. » (Peytard et al, 1982, p.34)

Pour finir, en termes de compétences, citons ces propos qui soulignent les dimensions linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle de la littérature : « la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques), et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles) » (Defays et al, 2014, p.13)

2.12. Quel texte, quel public, quel niveau ?

« Un enseignement de la langue qui ferait l'impasse sur la littérature me paraît être un barbarisme. »⁴

Tout enseignant qui souhaite aborder les textes littéraires est confronté à une question critique : quel texte proposer aux apprenants ? Quelles caractéristiques à considérer lors de ce choix ? Comment le choisir ? Il n'y a pas de réponse unique ici ; parce que les approches de ce problème diffèrent, chacun de nous doit établir nos propres critères et principes selon lesquels il serait mieux de choisir les textes pour notre classe. Ce dont nous sommes sûr, c'est que « l'extrait [littéraire] est tout simplement un morceau de discours réel, un exemple véritable d'emploi » (Widdowson, 1991, p.93) et afin de mettre en place chez l'apprenant une capacité de faire face au discours réel, « il semblerait de prime abord que l'extrait soit le type de passage de lecture sur lequel doit se porter notre choix. » (Ibid, p.93)

Comme nous l'avons dit antérieurement, aborder un texte littéraire en classe de langue a certes de nombreux avantages mais il faut quand même prévoir certains enjeux et problèmes qui peuvent apparaître au cours de son exploitation. À part les préjugés contre les textes littéraires, il faut accorder des objectifs précis quand on travaille sur un texte littéraire. Notre choix du texte dépend non seulement de nos démarches et des activités que nous proposons mais aussi du niveau des apprenants. C'est pourquoi Albert et Souchon soulignent le fait qu'« un grand nombre de textes se prêtent aussi bien à une utilisation au niveau élémentaire qu'au niveau avancé. La difficulté n'est pas dans le texte ; elle dépend de l'objectif que l'on se fixe en soumettant le texte aux apprenants, et de la longueur du texte que l'on donne à lire. » (Albert et Souchon, 2000, p.56). Il faut prendre conscience du fait que la difficulté

⁴ Harald Weinrich, linguiste allemand

réside toujours dans le type de l'activité proposée et non dans le texte en soi. L'enseignant précise ses objectifs pour que le texte littéraire ne serve pas à enseigner uniquement le passé composé ou bien expliquer le vocabulaire utilisé. Les apprenants devraient développer des stratégies de lecture et de construction de sens grâce à une interaction socio-individuelle et l'interpréter.

Nous savons que « l'étude d'œuvres complètes est impossible avant le niveau B1, et même B2 si l'on suit les indications du CECRL : À la rubrique LIRE, B2 « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». (CECRL, p.27). Nous avons à faire dans cette étude à des morceaux de textes avec des objectifs bien déterminés pas à l'œuvre complète en faisant « un choix qui n'est pas aléatoire et qui correspond à [nos] présupposés [...] didactiques » (Peytard et al, 1989, p.83).

Le choix des textes littéraires à utiliser en classe de langue est une question assez difficile pour un enseignant et s'opère en fonction de multiples préoccupations. Il faut tenir compte de quelques critères tels que l'âge de l'apprenant, la prise en considération de différents genres, le degré de difficulté des textes, etc. Le premier problème qui se pose alors lorsque l'on utilise, c'est le choix du texte : quels genres, auteurs ou époques souhaitons-nous aborder et pourquoi ?

Pour un apprenant de FLE, de quelque niveau qu'il soit, la plus grande difficulté à apparaître au commencement du travail ce serait celle du langage car

« le degré de difficulté d'un texte se mesurera avant tout à la complexité du vocabulaire et de la syntaxe. Le style constitue un facteur de difficulté supplémentaire mais il est pour ainsi dire indépendant des deux autres aspects, strictement langagiers, car il concerne la voix propre d'un auteur. » (Defays et al, 2014, p.56)

Pour ce faire, une bonne maîtrise de la langue est nécessaire ; cela facilitera la lecture, la compréhension et finalement l'accès à la construction du sens. Il ne faut pas, de l'autre côté, avoir une grande concentration sur le micro linguistique par crainte de compréhension, ce qui peut en résulter la complication de la lecture. Le but principal, c'est de les cultiver et d'éveiller chez eux un amour de la lecture en insistant sur leur activité et leur autonomie pour la construction du sens de la lecture. En cas de difficulté, l'enseignant doit savoir mobiliser de nombreux mécanismes d'opérations intellectuelles. Lisons ce que nous recommandent les auteurs d'un ouvrage portant sur la littérature et la didactique du français langue étrangère :

« s'il y a des difficultés de compréhension, il y aura à la clef résolution de problème (par la réflexion personnelle, l'explication de l'enseignement ou le dialogue avec les autres apprenants)

et donc enrichissement des connaissances. Il est important de sensibiliser les apprenants à cet aspect en leur exposant, ce qu'ils pourront retirer de l'exploitation d'un texte littéraire au terme d'une ou deux heures de travail. » (Defays et al, 2014, p.52)

Le texte littéraire n'est pas toujours facile à aborder mais les mêmes auteurs soulignent, dans la citation suivante, les profits que l'enseignant peut tirer de son insertion en classe de langue :

« travailler la littérature en FLE, pas systématiquement mais occasionnellement du moins, permet en outre de confronter l'apprenant à la dimension de l'inattendu, du doute, de la remise en question de certitudes. C'est lorsque le texte est opportunément choisi et exploité, un excellent exercice de relativisme, une authentique respiration dans l'utilisation systématique d'un discours formaté. » (Defays et al, 2014, p.53)

Quant aux extraits choisis de notre corpus, même au niveau A2+, ils sont faciles à comprendre et présentent une structure morphosyntaxique à laquelle les apprenants peuvent accéder. Nous avons décidé de montrer aux apprenants de courts extraits plutôt que des œuvres complètes en premier, principalement parce que notre attention se porte à présent sur les activités de sensibilisation à la lecture en langue française. Nous pensons qu'il est difficile de travailler sur des textes plus longs en classe. Dans ce contexte, il vaut mieux suivre les conseils de J. Caillaud, cité par Peytard et al : « Quand peut-on, et doit-on, lancer les élèves dans les textes littéraires ? Je répondrai sans hésiter que le plus tôt est le mieux (...) en choisissant des textes à leur portée. Avec un peu de patience, on peut trouver des textes accessibles aux débutants. » (Peytard et al, 1982, p.14)

Lorsqu'un lecteur commence à lire, il a la possibilité de choisir parmi un certain nombre de stratégies de lecture différentes, chacune étant adaptée à l'objectif spécifique de la lecture. Dans une classe de langue, l'enseignant a la possibilité de choisir et de faire travailler ces stratégies. Quand il s'agit du travail avec les textes, l'apprenant pourrait choisir de lui-même une seule de ces stratégies ou plusieurs, l'une après l'autre, celles qui lui conviennent le mieux qui sont aussi distinguées par Christine Tagliante comme les suivantes : repérage, écrémage, survol, approfondissement et lecture plaisir ou de loisir. (Tagliante, 2006 p.136)

CHAPITRE III

GENRE AUTOBIOGRAPHIQUE

« On ne parle jamais que de soi »

François Mauriac

Dans ce chapitre nous traiterons les caractéristiques du récit autobiographique qui est en effet l'une des formes littéraires les plus pratiquées aujourd'hui et aussi les intérêts de son apprentissage, ses bénéfices en classe de langue. Dans le domaine de l'autobiographie, il nous faut passer en revue les théories sur le genre, surtout celles de Philippe Lejeune, qui est considéré aujourd'hui comme un spécialiste de l'autobiographie, afin de nous familiariser mieux avec les opinions des autorités et pouvoir mieux définir les caractéristiques du genre. Pour ce faire, nous tâcherons tout d'abord de définir le récit autobiographique et ses sous-genres.

3.1. Définition du genre ; les genres apparentés et leurs spécificités

Commençons par une définition mais il nous semble avant toute chose que définir ce genre assez récent peut s'avérer une tâche compliquée car celui-ci est souvent assimilé à tort à des mémoires. De prime abord, le substantif féminin « autobiographie », du point de vue de la définition, a été forgé à partir de trois mots grecs : autos (soi-même), bios (vie) et graphein (écrire) :

« L'Auto, c'est l'identité, le moi conscient de lui-même et principe d'une existence autonome ; Bios affirme la continuité vitale de cette identité, son déploiement historique, variation sur le thème fondamental (...). La graphie, enfin, introduit le moyen technique propre aux écritures du moi. La vie personnelle simplement vécue, Bios d'un Autos, bénéficie d'une nouvelle naissance par la médiation de la graphie. » (Gusdorf, 1990, p.10).

On peut considérer l'autobiographie comme miroir de l'âme où l'on découvre les pensées les plus intimes, tout ce qui fait partie de la vie privée de l'auteur. C'est pourquoi nous voyons le discours sur soi comme un genre fascinant.

May, de son côté, estime que l'autobiographie est « la biographie d'une personne faite par elle-même. » (May, 1979, p.12) Cette courte définition assez générale insiste surtout sur le fait que c'est la première personne en question qui écrit sa propre histoire, ce qui est aussi l'une des contraintes spécifiques au genre que nous allons essayer de relever dans ce qui suit.

Pour Ricœur, la définition du genre autobiographique découle de cette constatation : « Une autobiographie est d'abord le récit d'une vie ; comme toute œuvre narrative elle est sélective et, à ce titre, inévitablement biaisée » (Ricœur, 1995, p. 11). Nous souhaitons ajouter à cela qu'on pourrait penser l'autobiographie comme un genre à mille faces car chaque auteur rédige sa vie à sa façon ; la manière dont chacun envisage ce genre littéraire est différente. C'est pour cela qu'une autobiographie ne peut pas ressembler à d'autres autobiographies et cela est dû au fait que chacune est le meilleur reflet de son auteur.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le genre autobiographique comprend aussi d'autres types de discours comme les mémoires, les lettres personnelles, le journal intime, etc. Contrairement à ce dernier « l'autobiographie manifeste un désir de recomposition de soi : l'écrivain, en quelque sorte, prend la pose, construit une posture au risque d'être imposteur. » (Miraux, 2005, p.10). L'écriture autobiographique arrête son attention sur l'analyse d'une vie, d'un parcours de vie tandis que le journal intime relate par écrit la journée de son auteur où aucune introspection n'est recherchée, ni une analyse n'est effectuée. Il est à souligner que « si écrire un journal permet, au jour le jour, de noter les impressions, les faits anodins, les rencontres quotidiennes avec exactitude, il n'en est pas de même pour l'autobiographie qui recompose le moi à partir des souvenirs plus ou moins diffus. » (Miraux, 2005, p.10) Les explications de Miraux faites sur la différenciation en deux genres, nous incitent à penser que l'autobiographie n'est pas une écriture journalière de soi. En plus, avec son caractère rétrospectif, l'autobiographie s'oppose au journal intime où les événements y sont relatés le plus souvent « à l'ombre du seul diariste » (Couty, D., de Beaumarchais, J.P., Rey, A., 1987, p.116). Ce faisant, l'écart temporel qui distingue l'événement et le moment de l'écriture dans un journal intime est très court, par contre, dans le cas d'une autobiographie, cet écart peut être des décennies. À ce propos, Lejeune trouve l'autobiographie comme « un récit rétrospectif et global, qui tend à la synthèse, alors que le journal intime est une écriture quasi

contemporaine et morcelée qui n'a aucune forme fixe. » (Lejeune, 1971, p.34) Cette distinction faite par Philippe Lejeune nous permet de dire que l'écriture autobiographique considère l'analyse d'une vie ou d'un parcours de vie mais par contre le journal intime retrace la journée de l'auteur à travers l'écriture. L'acte d'écrire sa propre vie quotidienne au jour le jour, quoi qu'il révèle sur la vie quotidienne de l'écrivain, n'est pas destiné à unir l'histoire de la vie de l'auteur, mais plutôt à servir de rappel à l'écrivain pour enregistrer les événements. C'est une écriture donc sans aucune analyse, sans rétrospection. Tout comme Lejeune, nous constatons que la construction d'une narration rétrospective, propre au genre autobiographique, constitue l'une des caractéristiques de l'autobiographie qui est « en outre, au sens précis, une œuvre littéraire ; à ce titre, elle repose sur l'écart tantôt bénéfique, tantôt nuisible entre le point de vue rétrospectif de l'acte d'écrire, d'inscrire le vécu et le déroulement quotidien de la vie. Cet écart distingue l'autobiographie du journal. » (Ricœur, 1995, p.11) En d'autres termes, toute autobiographie est une écriture du passé. Sur ce point, c'est ce qui donne une autre caractéristique du genre autobiographique : un récit rétrospectif. Communément retenue, la célèbre définition lejeunienne : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particularité sur l'histoire de sa personnalité. » (Lejeune, 1975, p.14) qui connaît un grand succès montre qu'une autobiographie au sens large pourrait être le récit que chacun peut faire de sa propre vie. Nous croyons pouvoir considérer une autobiographie comme le récit d'un voyage interne, au cours duquel le sujet s'interroge sur le sens de sa vie. Cette définition très claire nous invite à analyser quatre angles de vue différents : la forme du langage, le sujet traité, la situation de l'auteur et la position du narrateur.

Aux yeux d'Aron, Saint-Jacques et Viala, des auteurs du « Dictionnaire du Littéraire », l'autobiographie est un genre qui est « apparu dans le vocabulaire de la critique française dans la première moitié du XIX^e siècle. » (Aron et al, 2002, p.33) En outre, ils ont cru pouvoir considérer que « le mot autobiographie (littéralement : vie relatée par l'intéressé lui-même) s'emploie pour désigner une catégorie de mémoires qui portent plus sur la vie même de leurs auteurs que sur les événements dont ils peuvent témoigner » (Ibid) Bien que le terme autobiographie soit un phénomène assez récent, « le développement des écritures de soi représente, par son ampleur et par la réflexion qu'il suscite, une caractéristique culturelle de notre époque » (Rouxel, 2006, p. 17). Le terme précise ce mode d'écriture que les écrivains utilisent pour raconter leur vie et l'histoire de leur société. Par conséquent, l'autobiographie peut être considérée comme une référence historique. Certes, le contexte historique grâce

auquel on peut découvrir des événements qui touchent le narrateur et des grands moments historiques, politiques, des tendances artistiques, des modes de vie, joue un rôle important. Lejeune nous fera considérer l'autobiographie comme un genre européocentré et c'est l'auteur que nous allons citer de manière exhaustive :

« L'autobiographie n'a rien d'éternel : c'est un phénomène propre à l'Europe occidentale, qui a à peine deux siècles d'existence ; elle n'a rien non plus d'essentiel : comme la plupart des « genres » littéraires, elle est simplement le lieu géométrique des textes répondant à certaines conditions de forme, de sujet, et de mode de production ; c'est donc une catégorie complexe et instable. » (Lejeune, 1971, p.11)

Il existe de nombreux genres autobiographiques, genres voisins de l'autobiographie, notamment ; l'autoportrait, le roman autobiographique, l'autofiction, le mémoire, le journal intime etc. Ce qui différencie l'autobiographie d'une mémoire est que : « dans une autobiographie on parle de soi, dans les mémoires on parle d'autrui. » (Berberova, 1989, p.24). Comme le montre Lejeune, dans son ouvrage de référence, dans les mémoires « l'auteur se comporte comme un témoin : ce qu'il a de personnel, c'est le point de vue individuel, mais l'objet du discours est quelque chose qui dépasse de beaucoup l'individu, c'est l'histoire des groupes sociaux et historiques auquel il appartient » (Lejeune, 1971, p.11). En racontant son enfance, Pagnol nous raconte aussi la figure du père modèle, qui sait tout et sur qui on peut toujours compter, celles de sa mère aimante et de son frère cadet ainsi que d'autres personnages comme Lili, le premier véritable ami dans sa vie. Il ne faut donc pas confondre les deux genres. À ce propos faisons entendre Ackermann : « pour écrire l'histoire de sa propre vie, la mémoire ne suffit point, il faut encore l'imagination : j'entends l'imagination du souvenir, non pas celle qui invente, mais celle qui rassemble et ranime » (Ackermann, 1903, p.12). Nous souhaitons citer maintenant Starobinski pour qui « le passé ne peut jamais être évoqué qu'à partir d'un présent » (Starobinski, 1970, p.258) Nous constatons donc que la situation de l'auteur au moment de la rédaction de son autobiographie doit se refléter dans sa propre interprétation passée. C'est ainsi qu'il fait comprendre le parcours de vie qu'il a menée jusqu'à présent. À cet égard, nous pouvons la considérer comme une auto-interprétation.

Dans ce que nous lisons, en tant que lecteur, comment reconnaître l'histoire vraie d'une personne réelle qui agit en tant que narrateur ? Pour ce faire, plusieurs éléments à l'intérieur ou à l'extérieur du texte pourraient nous aider. Voici les éléments caractéristiques et distinctifs du genre autobiographique (Lejeune, 1975, p.14) :

« 1. Forme du langage :

- a) récit
- b) en prose
- 2. Sujet traité : vie individuelle, histoire d'une personnalité
- 3. Situation de l'auteur : identité de l'auteur (dont le nom renvoie à une personne réelle) et du narrateur
- 4. Position du narrateur :
 - a) identité du narrateur et du personnage principal
 - b) perspective rétrospective du récit »

Philippe Lejeune souligne que l'on peut parler d'un texte autobiographique si ce dernier rassure les conditions indiquées dans chaque catégorie ci-dessus. En ce qui concerne les extraits choisis pour cette étude, c'est certainement un récit en prose, ce qui peut correspondre bien à la première catégorie. L'auteur, lui-même, dit que « Voici que pour la première fois- si je ne compte pas quelques modestes essais- j'écris en prose. » (Pagnol, 1976, p.9) en écrivant son histoire de vie individuelle.

Lejeune est sans doute le théoricien qui livre la version la plus complexe, la plus ambiguë mais aussi la plus riche de l'autobiographie. Selon lui, « l'autobiographie (récit racontant la vie de l'auteur) suppose qu'il y ait identité de nom entre l'auteur (tel qu'il figure, par son nom, sur la couverture), le narrateur du récit et le personnage dont on parle. » (Lejeune, 1975, p.23-24). Dans notre corpus, il est évident que l'auteur qui raconte son histoire à lui où lui-même assume le rôle principal. En conséquence de la présence de l'identité de l'auteur, du narrateur et celle du personnage, on peut alors parler de l'autobiographie.

« L'autobiographie ne peut donc pas être simplement un agréable récit de souvenirs contés avec talent : elle doit avant tout essayer de manifester l'unité profonde d'une vie, elle doit manifester un sens, en obéissant aux exigences souvent contradictoires de la fidélité et de la cohérence. » (Lejeune, 2005, p.13)

Comme nous le remarquons dans le passage ci-dessous, l'auteur raconte son histoire où lui-même assume le rôle principal et différencie le « je » présent du « je » passé. C'est ce que Pagnol affirme dans son ouvrage intitulé la Gloire de mon père :

« Il est bien difficile de parler de soi : tout le mal qu'un auteur dira de lui-même, nous le croyons de fort bon cœur ; tout le bien nous ne l'admettons que preuves en main, et nous regrettons qu'il n'ait pas laissé ce soin à d'autres. Dans ces Souvenirs, je ne dirai de moi ni mal ni bien ; ce n'est pas de moi que je parle, mais de l'enfant que je ne suis plus. » (Pagnol, 1976, p.9)

En ce qui concerne l'identification de l'auteur, Lejeune explique qu'il y a « identité de nom entre l'auteur, tel qu'il figure par son nom sur la couverture, le narrateur du récit et le personnage dont on parle » (Lejeune, 1975, p.23-24). Ainsi, le lecteur peut révéler aisément cette identité de l'auteur même dans sa préface ou sur la quatrième de couverture. Il peut

également découvrir l'identité de l'auteur à partir du texte, car le nom de l'auteur, ainsi que les noms du narrateur et du personnage principal, sont tous mentionnés sur la couverture : « le personnage n'a pas de nom dans le récit, mais l'auteur s'est déclaré explicitement identique au narrateur (et donc au personnage, puisque le récit est autodiégétique) dans un pacte initial » (Lejeune, 1975, p.29)

On peut distinguer l'autobiographie du reste des écritures du moi ou d'un récit imaginaire par le fait que c'est un travail d'introspection et de réflexion sur sa propre vie intérieure qui est le sujet de l'histoire. L'auteur s'engage à être honnête avec son lecteur en signant avec ce dernier un pacte de vérité : un pacte comme le dénomme Lejeune, autobiographique qui est le critère principal dans l'écriture autobiographique. Dans ce qui suit, plutôt que d'entrer dans des détails théoriques du pacte autobiographique, nous nous bornerons à montrer les traits spécifiques qui frappent le lecteur dans un récit autobiographique.

D'autre part, dans l'autofiction, étant une référence à un être fictif, le « je » ne renvoie ni au narrateur ni à une personne réelle. Dans le discours autobiographique, cependant, qui suppose l'identité du narrateur et du protagoniste, le « je » renvoie à la fois au narrateur et à l'auteur : et tout ce qui reste, ce sont des personnes réelles, non pas des êtres fictifs. Il est donc à distinguer celui qui parle dans un récit autobiographique, car il y a au moins trois « je » qui occupe ces trois positions : l'auteur, le personnage principal et le narrateur. La narration à la première personne ne correspond pas nécessairement à la forme autobiographique, telle qu'elle peut apparaître dans les textes de fiction :

« L'autobiographie repose sur une relation d'identité entre un élément textuel, le narrateur qui se détermine par sa seule existence linguistique, et un élément extratextuel, l'auteur, personne humaine socialement déterminée. Il y a donc là une nécessité qui interdit de considérer comme autobiographie toute œuvre anonyme menée à la première personne. » (Couty, D., de Beaumarchais, J.P., Rey, A., 1987, p.115)

Pour Lejeune, fondateur du concept autobiographie, l'autofiction est « la mise en forme littéraire d'un récit donné pour totalement véridique. » (Lejeune, 1998, p.73). Nous pouvons considérer donc l'autofiction comme un genre hybride. Écrivain, enseignant et critique littéraire français, Serge Doubrovsky, dont sous la plume est né le néologisme « autofiction » en 1977 (Burgien, 2010, p.5) a introduit cette notion pour décrire son style, à l'époque comme il disait : inédit. Selon lui, qui est considéré comme le père de ce genre, « quand on écrit son autobiographie, on essaie de raconter son histoire de l'origine jusqu'au moment où l'on est en train d'écrire, l'archétype étant Rousseau. Dans l'autofiction, on peut découper son histoire en prenant des phases tout à fait différentes et en lui donnant une intensité

narrative d'un type différent de l'histoire, qui est l'intensité romanesque. » (Doubrovsky, 1993, p.83). L'auteur, par exemple, dans son écriture autofictionnelle, peut préférer raconter la vie d'une autre personne dans une de ces phases. Il faut remarquer que les frontières entre réalité et fiction ou bien sincérité et invention ne sont pas toujours claires, par contre elles deviennent de plus en plus floues. Dans *La Gloire de mon père* nous sommes témoin d'une affirmation sincère de l'auteur : « Par ma seule façon d'écrire, je vais me dévoiler tout entier, et si je ne suis pas sincère - c'est-à-dire sans aucune pudeur - j'aurai perdu mon temps à gâcher du papier » (Pagnol, 1976, p.10)

La définition que Philippe Lejeune donne au genre autobiographique nous éclaire sur la structure temporelle du genre (voir supra p. 51). Dans ces récits, par sa nature, le narrateur évoque son passé et le raconte dans une perspective rétrospective, en utilisant des formes au passé avec ses diverses formes allant du passé simple au plus-que-parfait. En outre, le présent, et plus rarement le futur du récit ne peuvent être exclus de ce genre d'écriture. Il nous paraît nécessaire de noter que le genre autobiographique est différencié de l'écriture journalière de soi, de l'autoportrait ou de l'essai par le temps du discours qui n'est pas forcément rétrospectif et ne se réduit pas à la forme d'un récit.

Voyons maintenant les rapports entre le roman autobiographique et l'autobiographie. Comment distinguer l'autobiographie du roman autobiographique ? Où se termine un roman et où commence une autobiographie, ou vice versa ? Répondre à ces questions n'est pas une chose aisée. Lejeune ici nous aide et les explique comme suit :

« distinguer surtout le roman autobiographique de l'autobiographie ; pour la ressemblance, c'est l'opposition avec la biographie qui va devoir être précisée. Dans les deux cas, d'ailleurs, le vocabulaire est source d'erreurs : « roman autobiographique » est trop proche du mot « autobiographie », lui-même trop proche du mot « biographie », pour que des confusions ne se produisent pas, l'autobiographie n'est-elle pas, comme son nom l'indique, la biographie d'une personne écrite par elle-même ? On a donc tendance à la percevoir comme un cas particulier de la biographie, et à lui appliquer la problématique « historicisante » de ce genre. Beaucoup d'autobiographes, écrivains amateurs ou confirmés, tombent naïvement dans ce piège : c'est que cette illusion est nécessaire au fonctionnement du genre. » (Lejeune, 1975, p. 36)

Cette citation est intéressante comme point de départ pour distinguer les deux genres puisqu'elle rend clairement compte du fait que ces deux pratiques apparaissent strictement similaires d'un point de vue intra textuel : « ces textes entreraient dans la catégorie du « roman autobiographique » : j'appellerai ainsi tous les textes de fiction dans lesquels le lecteur peut avoir des raisons de soupçonner, à partir des ressemblances qu'il croit deviner, qu'il y a identité de l'auteur et du personnage, alors que l'auteur, lui, a choisi de nier cette identité, ou du moins de ne pas l'affirmer. » (Lejeune, 1975, p.25) Cette phrase prononcée dans son

fameux « Pacte Autobiographique », dans lequel l'auteur présente les idées fondamentales de sa théorie, nous dit que sur le plan de l'analyse interne, il n'y aurait pas de différence entre les deux genres. Or, selon cet ouvrage de référence, la différence réside dans « le pacte autobiographique » où l'identité du protagoniste renvoie à celle de l'auteur/narrateur. Ainsi défini dans la terminologie lejeunienne ;

« le roman autobiographique englobe aussi bien des récits personnels (identité du narrateur et du personnage) que des récits « impersonnels » (personnages désignés à la troisième personne) ; il se définit au niveau de son contenu. À la différence de l'autobiographie, il comporte des degrés. La « ressemblance » supposée par le lecteur peut aller d'« un air de famille » flou entre le personnage et l'auteur, jusqu'à la quasi-transparence qui fait dire que c'est lui tout craché » (Lejeune, 1975, p.25)

L'histoire de la littérature regorge d'exemples où les écrivains créent des romans à partir d'éléments de leur propre vie en utilisant des traits d'eux-mêmes, voire de leurs proches afin de construire leurs personnages à l'instar de Stendhal, de son égotisme et de ses personnages beylistes.

La définition ci-dessous que propose le Dictionnaire Larousse positionne le roman comme une « œuvre d'imagination constituée par un récit en prose d'une certaine longueur, dont l'intérêt est dans la narration d'aventures, l'étude de mœurs ou de caractères, l'analyse de sentiments ou de passions, la représentation du réel ou de diverses données objectives et subjectives ; genre littéraire regroupant les œuvres qui présentent ces caractéristiques. » (Larousse en ligne) En ce qui concerne le roman autobiographique plus spécifiquement, nous pouvons constater que celui-ci est une œuvre littéraire qui emprunte de nombreux éléments à la vie de celui qui en est l'auteur sans en faire une vraie autobiographie car la fiction, inévitable en matière de souvenir autobiographique, y joue un rôle dominant, voire central. Bref, on peut dire que l'auteur a imaginé une histoire dans laquelle il a inclus des extraits de sa vie. Et, l'autofiction serait le récit de vie auquel seraient ajoutés des éléments irréels mais plausibles.

Voyons finalement les motivations qui pousseraient l'écrivain à écrire l'histoire de sa vie dans un ouvrage en rentrant en lui-même : « l'autobiographie s'écrit souvent par besoin de se forger une identité, d'exorciser la mort, de ressusciter le passé, de se confesser - ou à l'inverse de se blanchir face à d'éventuelles accusations, et de témoigner d'une expérience » (Collès et Dufays, 1989, p.11) Cette citation nous fait penser à Jean-Jacques Rousseau, considéré comme précurseur du genre avec ses Confessions où le philosophe essaie de temps en temps se justifier, ou bien « se blanchir » s'il nous est permis de reprendre les propos de Collès. En fin de sa vie, l'écrivain pourrait se retrouver face à des interrogations sur le sens

de sa vie où il vise à dévoiler les moments de sa vie, et enfin dire la vérité pour retrouver sa propre voie dans l'avenir. En outre, l'écrivain exprime la volonté de laisser un témoignage en cherchant à se raconter, dans l'espoir que cela aidera les autres à se souvenir de lui et à lutter contre l'oubli. En généralisant un peu, il en ressort que le désir de se raconter inspire souvent l'idée d'écrire une autobiographie. Marcel Pagnol dans une interview datée du 26 décembre 1978 l'affirme ainsi :

« il y a une chose remarquable : quand on vieillit on perd la mémoire mais ça ne veut pas dire qu'on perd les souvenirs au gros contraire. C'est-à-dire que quand on perd de la mémoire c'est pour ça on perd la capacité d'acquérir de nouveaux souvenirs mais ceux qui sont inscrits, ils sont bien plus proches que jamais »

Les souvenirs sont donc des ressources indispensables pour l'écriture autobiographique et celle-ci est le meilleur miroir de son auteur. Dans une autre interview Pagnol nous donne l'exemple suivant à propos des souvenirs : « Je devrais réfléchir pour vous donner le nom du restaurant où je suis allé dîner mardi dernier, mais je me souviens très bien du bistrot de Marseille où je suis allé déjeuner le jour de mon baccalauréat. » (Castans, 1987, p.330)

Il est hors de doute qu'écrire, c'est une forme d'auto-libération, de briser les barrières en prenant la plume pour plonger en soi-même afin de se donner une nouvelle identité ; communiquer son message, déclarer ses désirs, ses souffrances, avoir une chance de se comprendre soi-même, voire présenter les problèmes et les préoccupations de toute une société en racontant des événements. L'écriture est la seule façon pour un écrivain de s'exprimer, de défendre et de convaincre les autres de ses idées et de ses droits. Evidemment, il nous semble que l'objectif principal de l'autobiographie est celui de la quête identitaire. L'auteur s'y engage à dire la vérité sur lui-même en apportant des événements, des endroits ainsi que des symboles vérifiables de sa propre vie et en revenant à ses souvenirs et expériences. Les lecteurs pourront, dans le meilleur des cas, revivre et ressentir ces événements ainsi que comprendre la vie intérieure de l'auteur. Ajoutons enfin à tout cela que « dans notre quotidien, on constate la vitalité du genre et son déploiement en genres spécialisés comme le récit d'enfance ou l'autobiographie de lecteur, qui éclairent l'un, une période fondatrice dans l'expérience du sujet, l'autre, une composante identitaire qu'il juge essentielle. » (Rouxel, 2006, p. 17)

Pour Jean Starobinski, dans une autobiographie, un auteur « ne racontera pas seulement ce qui lui est advenu en un autre temps, mais surtout comment, d'autre qu'il était, il est devenu lui-même » (Starobinski, 1970, p 261) À la lumière de cette précision, nous comprenons qu'au cœur de l'autobiographie se trouve une modification qui justifie le fait que

l'énonciateur n'est pas tout à fait le même que celui qui fait l'objet de son discours lors de son énonciation et par conséquent : « le moi révolu est différent du je actuel, que ce dernier peut vraiment s'affirmer dans toutes ses prérogatives. » (Ibid.) Ainsi, le locuteur devient le sujet et l'objet de son discours ; la distance construite dans sa propre histoire de vie n'est pas seulement le résultat d'un écart temporel mais aussi d'un écart identitaire. Nous constatons également que « la relation à la matière se modifie lorsque le scripteur est à la fois sujet et objet de l'écriture, lorsque la problématique de l'écriture est liée à celle du sujet écrivant » (Mathieu-Castellani, 1996, p.167) si bien que l'autobiographie n'est plus un récit cohérent du passé non limité aux souvenirs, mais elle reprend lentement la quête ininterrompue d'identité.

En l'occurrence, nous pouvons déduire de tout ce que nous venons de citer qu'il s'agit des textes ou des récits en prose dont le sujet principal est la vie personnelle de Marcel Pagnol. Comme nous l'avons mentionné, la définition lejeunienne comprend quatre éléments : le récit, la rétrospective, la vie personnelle de l'auteur, et enfin, l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage principal. Toutes les œuvres autobiographiques de Pagnol semblent suivre donc les normes de Philippe Lejeune pour l'écriture autobiographique.

3.2. Pacte autobiographique

Concernant l'avant-propos de « Souvenirs d'enfance », nous sommes ici confrontés à l'un des nombreux contrats autobiographiques en littérature, dont l'expert est Philippe Lejeune. Pour lui il s'agit d'un contrat de lecture entre l'auteur et le lecteur : le premier garantit que le narrateur et le personnage principal sont, en fait, la même personne qui a écrit l'histoire. Il le considère comme une chose sérieuse car « il lance le texte dans la réalité des rapports avec autrui, il met en résonance le *for intérieur* avec le for extérieur, l'intime avec sociale, repose sur la notion de véridicité (de témoignage), articule droits et devoirs » (Lejeune, 1998, p.125) À la lumière de ce pacte, le lecteur peut arriver à clarifier les choses, surtout distinguer entre l'autobiographie et la fiction, l'écriture du réel ou de l'imaginaire. Le lecteur doit veiller à ne pas confondre l'autobiographie avec le roman autobiographique ou avec la biographie. Si l'on se réfère à la définition proposée par l'auteur, on constate que ces sous-genres entretiennent des liens étroits. En effet, c'est par le pacte que l'autobiographie se démarque des autres genres liés au récit intime.

Philippe Lejeune, nous évoque un engagement entre l'auteur et le lecteur qui nous permet de mettre en lumière une série de réflexions qui touchent le pacte autobiographique. Selon lui, l'autobiographie crée une communication, un message entre deux personnes : l'auteur de l'autobiographie et celui qui la lit. L'autobiographie crée un dialogue entre les deux protagonistes qui résulte d'un engagement entre le lecteur et l'auteur où ce dernier doit s'engager à dire la vérité sur sa vie. En l'occurrence, l'autobiographie doit éviter toute contradiction à cette véracité, et c'est ce que l'auteur doit observer. D'ailleurs, dans la vraie vie, on dit ironiquement que la vérité n'est jamais absolue et que chacun a sa propre vérité. Le lecteur, quant à lui, lit le récit autobiographique et décide de lui faire confiance, révélant cette identité entre les trois acteurs : l'auteur, le narrateur et le personnage principal. Il s'ensuit qu'une confiance réciproque entre le lecteur et l'autobiographe est essentielle. C'est ainsi qu'on parle d'un pacte qui existe entre l'auteur de l'autobiographie et le lecteur. Cette notion de pacte autobiographique sert à caractériser le lien unissant l'autobiographie à son lecteur. (Bererhi, 2014, p.180) En tant que lecteurs, il faut que nous relevions cette identité commune entre l'auteur, le narrateur et le protagoniste ainsi que l'antériorité du trame relaté. Selon lui, il est nécessaire que le pacte autobiographique soit fondé sur deux piliers, l'identité du narrateur et du protagoniste. Il est nécessaire que le pacte autobiographique « ait pour corollaire le mode d'énonciation qui caractérise le genre : puisque héros et narrateur ne font qu'un, le récit est, en principe, raconté à la première personne ; puisque l'auteur se tourne vers son passé, son récit est, en principe, régi par une structure rétrospective. » (Gasparini 2004, p.19) Et grâce à cette compatibilité, le pacte est conclu.

Ici, le pacte autobiographique est clair dans la manière dont Pagnol justifie ses actes avant de publier son texte. Cependant, lorsque la date ou le nom renvoient directement à la vie de l'auteur, on peut aussi sous-entendre qu'il en est de même ici : Pagnol est bien né à Aubagne en 1895, le 28 février et les noms des membres de sa famille correspondent à des personnes qui ont réellement existé. Il en va de même pour les noms de lieux en Provence. Et il est vrai que chez plusieurs autobiographes « Le récit typique du genre commence de la sorte : « Je suis né, le x, à y, de a....et de b.... » » (Lecarme et Lecarme-Tabone, 1997, p.215) Pour confirmer les auteurs du livre intitulé « L'Autobiographie », nous aurons recours au premier volume du cycle autobiographique dans lequel Marcel Pagnol commence à son récit autobiographique ainsi : « Je suis né dans la ville d'Aubagne, sous le Garlaban couronné de chèvres, au temps des derniers chevriers. » (Pagnol, 1976, p.15.)

Même si l'auteur ne savait pas qu'il écrivait une autobiographie à l'époque, tout était lié à ce type :

« Tout au long de l'œuvre, la présence explicite (parfois même indiscrète) du narrateur demeure. C'est là ce qui distingue le récit autobiographique des autres formes du récit à la première personne : une relation constante y est établie entre le passé et le présent, et l'écriture y est mise en scène. » (Lejeune, 1971, p.73)

En fait, c'est un sexagénaire qui écrit, et nous voyons les interventions sous-jacentes lorsqu'il raconte les aventures qu'il a eues dans sa jeunesse qui sont consacrées au regard rétrospectif de l'auteur. Tous les signes d'une autobiographie sont visibles aussi dans les œuvres autobiographiques de Marcel Pagnol.

L'autobiographie se fonde sur un contrat d'authenticité et d'identité, ce qui la rend originale et différente. Citons ce bref paragraphe afin de mieux concevoir la nécessité d'une seule exigence d'une identité entre le sujet de l'énonciation et celui de l'énoncé : « l'identité se définit à partir des trois termes : auteur, narrateur et personnage. Narrateur et personnage sont, des figures auxquelles renvoient, à l'intérieur du texte, le sujet de l'énonciation et le sujet de l'énoncé ; l'auteur, représenté à la lisière du texte par son nom, est alors le référent auquel renvoie, de par le pacte autobiographique, le sujet de l'énonciation. » (Lejeune, 1975, p.35)

En même temps, au niveau de la véracité, on se retrouve face à un pacte référentiel dont la définition découle de cette constatation :

« Par opposition à toutes les formes de fiction, la biographie et l'autobiographie sont des textes référentiels : exactement comme le discours scientifique ou historique, ils prétendent apporter une information sur une « réalité » extérieure au texte, et donc se soumettre à une épreuve de vérification. Leur but n'est pas la simple vraisemblance, mais la ressemblance au vrai, non « l'effet de réel », mais l'image du réel. Tous les textes référentiels comportent donc ce que j'appellerai un « pacte référentiel », implicite ou explicite, dans lequel sont inclus une définition du champ du réel visé et un énoncé des modalités et du degré de ressemblance auxquels le texte prétend » (Lejeune, 1975, p.36)

Selon Philippe Lejeune, ce pacte permet au lecteur de vérifier et d'attester que les informations contenues dans l'ouvrage sont véridiques. Dans ce cas, il y aurait une convenance entre la réalité extérieure et ce que dit l'auteur. Marcel Pagnol, à travers ses romans, nous fournit sa biographie personnelle dans un cadre interculturel. Dans ce cas, le pacte référentiel fait référence aux faits réels qui peuvent être vérifiés. En d'autres termes, l'autobiographie représente un ouvrage de référence et une source historique comme le disait Lejeune dans le passage ci-dessus. Dès lors, puisque l'autobiographie a pour but la vérité, la réalité et non pas la création du réel proprement dite, il faut découvrir ce pacte référentiel en montrant que cet ouvrage est un récit qui se base sur des événements vrais et qu'il raconte

des faits réels sur une durée de temps. En 1960, dans une émission télévisée « Lecture pour tous », quand Marcel Pagnol s'interroge sur les événements décrits dans sa tétralogie, le voici ce qu'il dit :

« J'ai eu l'impression, moi, de raconter les choses telles qu'elles se sont passées. Et pourtant, elles ne se sont sûrement pas passées comme ça, puisque vous pouvez lire en deux heures le récit de deux ans. Il a donc fallu inconsciemment resserrer, condenser, n'est-ce pas. En tout cas, ce qui est rigoureusement exact, ce sont les détails. Mais peut-être que l'ensemble ne l'est pas tout à fait »

C'est dire qu'il serait possible que les événements décrits ne se soient pas produits comme il les raconte en tant qu'adulte. Mais cela ne veut pas dire que tout n'est pas vraisemblable.

Afin qu'il s'agisse d'une autobiographie, il faut un pacte qui concerne le rapport entre l'auteur et le lecteur ; il s'agit d'un « contrat qui détermine le mode de lecture du texte et engendre les effets qui, attribués au texte, nous semblent le définir comme autobiographie » (Lejeune, 1975, p.44). En insistant sur les aspects contractuels dans lesquels les discours sont définis comme autobiographiques, c'est-à-dire, le genre de l'autobiographie se définit par les différents pactes que l'auteur passe avec le lecteur, son destinataire. Ceci est important car il détermine la façon dont le texte est lu et les effets qu'il produit. La destination du texte fait également partie de la motivation de sa forme et de son contenu.

Dans ce contexte, citons Maingueneau, qui souligne le rôle du narrateur dans le genre autobiographique : « Grâce au je, on glisse constamment d'un plan d'énonciation à un autre. Ce je s'interprète, en effet, de deux façons : tantôt comme personnage de l'histoire (je vis..., dis-je...) tantôt comme élément du discours du narrateur. C'est ce dernier qui prend en charge, par exemple, le peut-être ou le je ne sais plus » (Maingueneau, 2010, p.102) De plus, en ce qui concerne les marques de subjectivité dans un récit, le linguiste et analyste du discours Dominique Maingueneau affirme que le pronom « je » qui s'interprète de deux manières, pourrait apparaître dans un récit en tant que personnage ou comme élément du discours du narrateur. « Pendant le dîner, ma joie était si grande, que je n'arrivai pas à manger, malgré les observations de ma mère. Mais l'oncle ayant parlé de l'appétit des chasseurs comme d'un trait caractéristique de cette race, je dévorai ma côtelette, et je redemandai des pommes de terre. » (Pagnol, 1976, p.84) Voici un petit extrait de l'œuvre de Pagnol dans lequel ce dernier assume les deux rôles : celui du personnage du récit et celui du narrateur. Trouver la personne dont la voix raconte l'action dans un roman est donc important pour savoir si son auteur en est aussi le narrateur ou non. Les ouvrages de Pagnol ont la particularité d'un narrateur « homodiégétique » car il parle de sa vie, de sa propre

histoire, de ses souvenirs d'enfance, ce qui décrit le monde authentique d'un enfant. Maingueneau, en reprenant les propos de Genette, distingue ainsi « le narrateur homodiégétique, qui raconte sa propre histoire » du « narrateur hétérodiégétique qui narre l'histoire d'autres individus » (Maingueneau, 2010, p.98) Il souligne aussi les « deux plans d'énonciation » que joue le narrateur homodiégétique, qui est « à la fois le narrateur du récit que nous sommes en train de lire et un personnage de l'histoire qu'il raconte » (Maingueneau, 2010, p.115). Finalement, nous pouvons dire que « ce deuxième type de narration homodiégétique fonctionne davantage comme une énonciation mixte, puisque le narrateur use alternativement de la troisième personne, pour dépeindre son héros, et de la première, pour retracer son propre itinéraire » (Gasparini, 2004 p.160). Dans un récit homodiégétique, le narrateur puise dans ses propres expériences à tel point que le récit du moi devient un récit homodiégétique.

3.3. Récit autobiographique ; le récit d'enfance

Nous voyons dans ces récits autobiographiques comment Marcel Pagnol se souvient de l'époque de son enfance dans les moindres détails. Dans sa vieillesse, éloigné du théâtre et du cinéma, il revient avec plaisir dans son enfance, dans sa ville natale, vers sa famille et ses amis en dressant son autobiographie avec le regard averti d'un adulte et en même temps avec la perspective naïve de l'enfant.

Il existe plusieurs personnages enfantins dans les romans autobiographiques, mais seuls quelques-uns d'entre eux sont caractérisés plus en détail. Ces personnages enfantins de Marcel Pagnol peuvent inspirer les lecteurs, c'est surtout le protagoniste pour qui ils prennent de l'affection.

Les lecteurs se plongent dans ses pensées intimes et découvrent l'univers de l'enfance de Marcel Pagnol : il partage ses pensées, ses envies, ses idées. Dans les souvenirs pagnoliens, l'auteur reflète sa vie de la naissance à l'adolescence avec des yeux d'enfant puis avec des yeux d'adolescent. Cet ouvrage est une étude psychologique de l'enfant, de son comportement et de ses changements progressifs ainsi qu'un témoignage d'une époque des grands progrès comme le tramway électrique par exemple. C'est aussi une époque où les familles étaient plus unies et les parents plus respectés par les enfants comme le petit Marcel. Dans les romans autobiographiques très lus, les auteurs se concentrent d'abord sur les valeurs

traditionnelles. Ces ouvrages autobiographiques laissent une profonde impression sur le lecteur en encourageant son imagination. Au cœur du roman autobiographique se trouvent des personnages enfantins entourés de personnages adultes. Ils sont réels, dans le sens où ils ont vécu dans la vie de l'auteur. Ils sont toujours vivants pour les lecteurs grâce à l'excellente description de l'auteur.

On voit ici que les thèmes de Marcel Pagnol sont bien choisis en fonction de l'identité des enfants avec les personnages. Les valeurs mises en avant par l'auteur sont toujours actuelles.

3.4. Finalité éducative de l'autobiographie en cours du FLE

« Impossible de faire lumière sur sa vie sans éclairer, ici ou là, celles des autres. »

Simone de Beauvoir

En tête de son fameux ouvrage, Lejeune insiste sur les caractères historiques, psychologiques et culturels du récit autobiographique sous lesquels nous devons l'étudier. Selon lui, il s'agit d'un genre littéraire plus complexe :

« ce qu'on appelle l'autobiographie est susceptible de diverses approches : étude historique, puisque l'écriture du moi qui s'est développée dans le monde occidental depuis le XVIII^{ème} siècle est un phénomène de civilisation ; étude psychologique puisque l'acte autobiographique met en jeu de vastes problèmes, comme ceux de la mémoire, de la construction de la personnalité et de l'auto-analyse. Mais l'autobiographie se présente d'abord comme un texte littéraire [...] »
(Lejeune, 1975, p.7)

En conséquence, lorsqu'il s'agit d'un texte littéraire, il faut aussi étudier l'autobiographie comme un phénomène de langage. Pour résumer ce qui précède, nous pouvons dire que l'auteur révèle les différents facteurs dans ce court passage : non seulement une grande partie des subtilités et de la complexité de ce genre autobiographique, mais aussi nous trouvons nos raisons pertinentes à l'égard de son utilisation dans une classe du FLE.

Depuis quelques décennies, parmi les innovations pédagogiques développées, celles qui lient la littérature, la culture et aussi l'interculturel apparaissent comme un pilier majeur de l'enseignement du FLE. Dans cette optique, la littérature autobiographique reçoit une attention particulière, car elle met l'accent sur l'interaction des langues et des cultures. Le vécu de quelqu'un, ses traditions, son histoire familiale et l'histoire de son époque constituent la clé permettant d'entrer dans la culture de l'autre dans un contexte donné. La littérature déchiffre les processus de pensée, les relations avec le monde, les valeurs, les conflits, les mythes et les images de soi et de l'Autre tels que décrits par des personnages

fictifs dans une histoire inspirée par l'environnement social, politique, historique et culturel de l'auteur à lui. Le texte littéraire est donc une formidable ressource pour approfondir les connaissances.

Bien que très subjective, l'œuvre autobiographique reflète une partie de la réalité. C'est pourquoi, elle est susceptible d'attirer l'apprenant qui aura l'occasion d'accéder au contexte socioculturel de la période où elle est produite car « ce type de récit répond donc à une attente collective, à une attention fascinée pour le vécu, l'authentique, l'existentiel. » (Marc, 1985, p.32). Il est possible de trouver des contextes réels dans une œuvre autobiographique. C'est aussi pour éviter le renforcement des clichés chez les apprenants, et pour les rendre conscients de la présence des cultures variées appartenant à des différentes communautés comme souligné dans le passage ci-dessous tiré du Cadre européen commun de référence pour les langues :

« À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. » (CECRL, 2001, p.82)

Alors, avec l'utilisation de ce genre, on peut innover en didactique de FLE et accéder à la vie quotidienne, à l'instar des conditions de vie, valeurs, croyances, comportements rituels, etc. Il faut donc se servir de la littérature en classe de langue surtout de la littérature de l'intime. Pour Lejeune : « la force de l'émission autobiographique par quelqu'un qui sait parler de sa vie peut produire des effets puissants. Et le lecteur d'autobiographie est quelqu'un qui cherche le contact, la magie d'entrer dans l'existence d'un autre » (cité par Bachelart, 2009, p.12) Ce que dit Lejeune est très clair, et il met l'accent sur la puissance des textes autobiographiques notamment le témoignage et la puissance de l'engagement du locuteur. C'est de nouveau Philippe Lejeune qu'on cite ici « l'autobiographie, ou tout du moins des écrits intermédiaires entre le privé et le public de type écriture autobiographique scolaire, sert à construire un rapport au savoir fondé sur la compréhension de ses propres démarches intellectuelles. » (Cité par Bachelart, 2009, p.17) À la suite de ces précisions, nous pouvons donc dire que le langage, en général, et l'écriture, en particulier, permettent la construction de la pensée. En classe, cette écriture réflexive dans une démarche autobiographique associe indissociablement la réflexivité de l'écriture et celle du sujet, ce qui conduit les apprenants à augmenter leurs capacités à commenter leurs propres démarches intellectuelles. D'ailleurs, l'apprenant s'engage dans ce type d'écriture et « il fait partie

d'une conversation à laquelle il doit répondre en parlant aussi de lui, de ce « je » qu'il partage peut-être plus que prévu avec l'auteur du texte qu'il a en face » (Gonzalez Izquierdo, 2012, p.123)

L'étude du récit autobiographique présente à l'heure actuelle plusieurs intérêts dont l'un est son utilisation en classe de FLE. Au vu des avantages multiples qu'il représente, le récit autobiographique est considéré comme un texte littéraire favorable dans lequel se trouvent les fragments qui évoquent des souvenirs et qui suscitent l'intérêt des apprenants, ce qui leur pousse à commenter le texte et partager des expériences liées à l'extrait. Et même en faisant cela, certains apprenants discrets s'ouvriront à partir de leur propre autobiographie. Ils cherchent à en savoir plus sur l'auteur dont l'histoire est vraie. Cette forme de littérature est, donc d'une utilité majeure dans le domaine de l'enseignement. Le récit autobiographique ne devrait-il pas devenir un support majeur pour les professeurs de français ? En plus de tout cela, les auteurs de textes autobiographiques décrivent généralement des situations de la vie réelle en se référant à des événements historiques, artistiques et sociaux, ainsi qu'aux modes, tendances et préoccupations d'une époque qui a existé et a été vécue par l'auteur lui-même. Ainsi, on incite l'apprenant à accéder directement au contexte culturel de l'époque.

3.5. Place de la littérature autobiographique dans les méthodes actuelles du FLE

Les manuels destinés à l'enseignement du FLE, prenant appui sur le CECRL, constituent un outil primordial pour structurer et planifier aussi le cours, le travail didactique dans la salle de classe. Il existe une sélection importante de manuels mis à disposition des enseignants et apprenants par les maisons d'édition. Pour certains enseignants le choix dépend de considérations méthodologiques car ils l'utilisent comme un livre qui aide non seulement à structurer les cours de FLE mais aussi à transmettre une certaine perspective sur la culture. L'importance du manuel vient du fait qu'il constitue le plus important contact avec la langue et la culture cibles en classe, même en dehors de la classe quand les apprenants les feuilletent par exemple pour appréhender les éléments culturels à partir des activités accompagnées par des textes, des photographies, des bandes dessinées, etc.

En premier, nous tenons à révéler, à ce stade, l'image de la littérature française, c'est-à-dire tout ce qui touche à la littérature, dans un ensemble de manuels récents destinés à l'enseignement/l'apprentissage de FLE afin de constater l'emploi de la littérature et de faire

une idée générale sur sa présence. Afin de révéler l'image de la littérature française proposée dans les manuels, nous nous posons les questions suivantes : « Quelle place les méthodes de français langue étrangère accordent-elles aux œuvres littéraires ? Quels genres de textes littéraires figurent dans les méthodes de FLE ? » Le corpus réuni pour cette analyse est constitué des manuels qui se réclament des approches communicatives et actionnelles. Pour pouvoir répondre à ces questions ci-dessus, nous avons eu recours à cinquante-deux méthodes de FLE assez connues appartenant à des maisons d'éditions différentes afin de monter de manière quantitative l'emploi du texte littéraire dans celles-ci. Dans notre recensement des textes littéraires, nous nous concentrons principalement sur les genres textuels présents uniquement dans le manuel imprimé, le livre de l'élève (apprenant), non sur les cahiers d'activité ou d'autres ressources proposées par le manuel. Après ce cadre général, afin de voir nettement le fait littéraire et notamment autobiographique dans les manuels du FLE, nous voulons répondre aux questions suivantes : « Quels sont les textes littéraires qui se présentent dans les manuels récents de FLE ? » et surtout « Quelle est la place occupée par les textes autobiographiques dans ces manuels ? »

Le tableau ci-dessous met en relief que plus le niveau de la langue augmente, plus la quantité du texte littéraire est considérable mais malgré cela nous pouvons dire que les textes littéraires sont encore en minorité. Grâce à notre observation, nous avons remarqué que le texte littéraire est souvent représenté dans ces manuels comme un support ayant pour but de développer les compétences communicatives, linguistique et interculturelle. Ils fournissent aux apprenants une variété d'éléments linguistiques et culturels à étudier. D'ailleurs, ce tableau nous fait constater que ces méthodes de FLE confèrent peu de place à des textes autobiographiques. Comme ces derniers sont en minorité dans la plupart des manuels, notre étude se veut une contribution à l'utilisation de ce genre textuel en classe de FLE. D'ailleurs, les résultats montrent que la littérature du monde francophone y est également représentée à doses homéopathiques.

Nous avons répertorié les œuvres littéraires présentes dans les méthodes de FLE par ordre alphabétique. Les récits autobiographiques sont écrits en italiques.

Le voici la liste des textes littéraires constatés, qui figurent le plus souvent sous la rubrique de la culture ou la découverte de la langue dans les manuels :

Tableau 3

Les Textes Littéraires Retrouvés Dans Les Manuels Recensés

Méthode de français	Titre du texte	Genre textuel	Nom de l'auteur	Page
Adomania 3	Mondo et autres histoires	Nouvelle	J.-M.G. Le Clézio	39
Adomania 3	<i>C'est toujours bien</i>	<i>Récit autobiographique</i>	Philippe Delerm	76
Adomania 3	L'agent secret (dans histoires de liberté, égalité, fraternité)	Histoire	Martin Page	103
Adomania 3	Le petit Chaperon rouge	Conte	Charles Perrault	109
Adomania 1	-	-	-	-
Adomania 4	Louis Pasteur contre les loups-garous	Extrait d'une fiction biographique	Flore Vesco	68
Adosphère 2	Le cancre	Poème	Jacques Prévert	32-33
Adosphère 4	Happy Meal /in Nouvelles à chute /2010	Nouvelle	Anna Gavalda	28-29
Adosphère 4	Le Club des incorrigibles optimistes /2009	Roman	Jean-Michel Guenassia	42
Adosphère 4	C'est bien/2007	Nouvelle	Philippe Delerm	56
Adosphère 4	L'élégance du hérisson	Roman	Muriel Barbery	56
Adosphère 4	Naissance d'un pont	Roman	Maylis de Kerangal	70
Adosphère 4	2065 Les Pilleurs d'eau	Histoire	Jean-Michel Payet	84
Agenda 2	-	-	-	-
Agenda 3	-	-	-	-
Alors B1	Le conscrit des cent villages/La Diane française	Poème	Louis Aragon	38
Alors B1	Le ciel est par-dessus le toit	Poème	Paul Verlaine / Sagesse	146
Alors B1	Léon, L'Africain	Roman	Amin Maalouf	186
Alors B1	Le plus clair du temps/Moncton	Poème	Gérard Leblanc	197
Alter Ego 2	Le soir qui vient, Paris l'instant	Nouvelle	Philippe Delerm	29
Alter Ego 3	Cendrillon	Conte	Charles Perrault	12-13
Alter Ego 3	Trio en bémol	Théâtre	Eric Rohmer	22
Alter Ego 3	Les Choses, Une histoire des années 60	Roman	Georges Perec	30-31
Alter Ego 3	Internet	Sketch	Anne Roumanoff	40
Alter Ego 3	<i>Le Premier Homme</i>	<i>Récit autobiographique</i>	Albert Camus	48-49
Alter Ego 3	Cyrano de Bergerac	Pièce	Edmond Rostand	58

Alter Ego 3	La journée d'un journaliste américain en 2890	Nouvelle	Jules Verne	66-67
Alter Ego 3	Rhinocéros	Extrait de la pièce	Eugène Ionesco	76
Alter Ego 3	Les Mains sales	Extrait de la pièce	Jean-Paul Sartre	94
Alter Ego 3	Art, Albin Michel	Extrait de la pièce	Yasmina Reza	112
Alter Ego 3	Pars vite et reviens tard	Roman	Fred Vargas	138-139
Alter Ego 3	La Planète des singes	Roman	Pierre Boulle	156-157
Alter Ego 3	Le Guichet	Extrait de la pièce	Jean Tardieu	166
Alter Ego 4	Nord Perdu	Essai	Nancy Huston	19
Alter Ego 4	La Maladie des Sachs	Roman	Martin Winckler	40-41
Alter Ego 4	Le Tour du monde en 80 jours	Roman	Jules Vernes	58-59
Alter Ego 4	La Ville, Les Campagnes hallucinées	Poème	Emile Verhaeren	76-77
Alter Ego 4	Musée haut, Musée bas	Pièce	Jean-Michel Ribes	112-113
Alter Ego 4	Pour une littérature-monde	Essai	Tahar Ben Jelloun	130-131
Alter Ego 4	Quelqu'un d'autre	Roman	Tonino Benacquista	148-149
Amis 1	-	-	-	-
Amis 2	-	-	-	-
Amis 3	-	-	-	-
Amis 4	Derborence /1936	Roman	Charles-Ferdinand Ramuz (Écrivain suisse)	14-15
Amis 4	La leçon/1951	Pièce de théâtre	Eugène Ionesco	22-23
Amis 4	Le fou de marais (Le vol de La tempête, in Enfances/2008)	Histoire	Jean-Luc Raharimanana	40-41
Amis 4	L'artiste/1988	Nouvelle	Andrée Chedid	58-59
Amis 4	Patios in Ombre sultane	Roman	Assia Djebar	66-67
Amis 4	La Ballade de Dioudi /1964	Poème	Léopold Sédar Senghor	74-75
Amis 4	Gouverneurs de la rosée /1944	Roman	Jacques Romain	84-85
Amis 4	Les fous de Bassan	Roman	Anne Hébert	92-93
Amis 4	La grammaire est une chanson douce /2001	Roman	Erik Orsenna	100-101
Cosmopolite 1	-	-	-	-
Cosmopolite 2	-	-	-	-
Cosmopolite 3	Un brillant avenir	Roman	Catherine Cusset	21

Cosmopolite 3	Pourquoi Tokyo ?	Journal intime	Agathe Parmentier	38
Cosmopolite 3	La Comédie de la vie au travail ...et ailleurs	Récit	Isabelle Barth, Yann-Herve Martin	57
Cosmopolite 3	Comme un roman	Essai	Daniel Pennac	142
Cosmopolite 4	Je suis le genre de fille	Journal intime	Nathalie Kuperman	15
Cosmopolite 4	Le monde expliqué aux vieux- Le Vintage	Récit	Philothée Gaymard	21
Cosmopolite 4	Le Roman d'un enfant	Roman autobiographique	Pierre Loti	37
Cosmopolite 4	99 francs	Roman d'autofiction	Frédéric Beigbeder	110
Cosmopolite 4	Absolument dé-bor-dée !	Biographie	Zoé Shepard	122
Cosmopolite 5	Ravage	Roman de science-fiction	René Barjavel	19
Cosmopolite 5	Sérotonine	Roman	Michel Houellebecq	28
Cosmopolite 5	Réparer les vivants	Roman	Maylis de Kerangal	38
Cosmopolite 5	Médecin de campagne, une vie	Biographie	Georges Vieilledent	43
Cosmopolite 5	Au revoir là-haut	Roman	Pierre Lemaître	50
Cosmopolite 5	La Colonne dans « Osons la fraternité »	Poème	Laurent Gaudé	69
Cosmopolite 5	Les Marchands	Pièce de théâtre	Joël Pommerat	75
Cosmopolite 5	Germinal	Roman	Emile Zola	81
Cosmopolite 5	Juste la fin du monde	Pièce de théâtre	Jean-Luc Lagarce	90
Cosmopolite 5	Ta deuxième vie commence quand tu apprends que tu n'en as qu'une	Roman psychologique	Raphaëlle Giordano	92
Cosmopolite 5	Gargantua (Version modernisée)	Roman	François Rabelais	95
Cosmopolite 5	Candide ou l'Optimisme	Conte	Voltaire	97
Cosmopolite 5	<i>Le Premier Homme</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Albert Camus</i>	106
Cosmopolite 5	Leurs enfants après eux	Roman	Nicolas Mathieu	106
Cosmopolite 5	Amours solitaires	Roman épistolaire	Morgane Ortin	115
Cosmopolite 5	Transparence	Roman d'anticipation	Marc Dugain	123
Cosmopolite 5	<i>Le Testament français</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Andrei Makine</i>	149
Cosmopolite 5	<i>Une langue venue d'ailleurs</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Akira Mizubayashi</i>	149
Cosmopolite 5	Les Racines du ciel	Roman	Romain Gary	153
Cosmopolite 5	Air	Roman d'anticipation	Bertil Scali, Raphael de Andreis	161

Echo B1 Volume 1	Globalia	Roman d'anticipation	Jean-Christophe Rufin	47
Echo B1 Volume 1	L'Homme aux cercles bleus	Roman d'anticipation	Fred Vargas	48
Echo B1 Volume 1	Dans le café de la jeunesse perdue	Roman	Patrick Modiano	48
Echo B1 Volume 1	Malavita / 2004	Roman	Tonio Benacquista	86
Echo B1 Volume 1	<i>La Gone du Chaâba</i>	<i>Roman autobiographique</i>	<i>Azouz Begag</i>	87
Echo B1 Volume 1	Et si c'était vrai	Roman fantastique	Marc Levy	88
Echo B1 Volume 1	Une vie française	Roman	Jean-Paul Dubois	96
Echo B1 Volume 1	<i>Vie de Henry Brulard</i>	<i>Autobiographie</i>	<i>Stendhal</i>	126
Echo B1 Volume 1	<i>Les Confessions</i>	<i>Autobiographie</i>	<i>Jean-Jacques Rousseau</i>	126
Echo B1 Volume 1	<i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i>	<i>Autobiographie</i>	<i>Simone de Beauvoir</i>	127
Echo B1 Volume 1	L'amant	Roman	Marguerite Duras	127
Echo B1 Volume 1	<i>Les années</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Annie Ernaux</i>	127
Echo B1 Volume 1	Je me souviens	Journal intime (fragments autobiographiques)	Georges Perec	127
Echo B1.2	Étranger	Roman	Albert Camus	16
Echo B1.2	La France des légendes	Recueil de légendes	Yves Paccalet, Stanislas Fautre	22
Echo B1.2	Être ange /Fatras	Poème	Jacques Prévert	42
Echo B1.2	Chanson d'automne /Poèmes saturniens	Poème	Paul Verlaine	42
Echo B1.2	Un mot pour un autre, La Comédie du langage	Poème	Jean Tardieu	122
Echo B1.2	Exercices de style	Poème	Raymond Queneau	122
Echo B1.2	Capitale de la douleur	Poème	Paul Eluard	122
Echo B1.2	Les Diablogues et autres inventions à deux voix	Courtes pièces de théâtre	Roland Dubillard	128
Echo B2	Le Bourgeois gentilhomme	Théâtre	Molière	42
Echo B2	Les palmes de M. Schutz	Théâtre	Jean-Noël Fenwick	44
Echo B2	L'Éloignement	Théâtre	Loleh Bellon	46
Echo B2	Au pays	Roman	Tahar Ben Jelloun	84

Echo B2	Chasse à courre	Roman	Clémence Boulouque	86-87
Echo B2	La Préférence nationale	Roman	Fatou Diome	88
Echo B2	Après trois ans/Poèmes saturniens	Poème	Paul Verlaine	109
Echo B2	Sensation	Poème	Arthur Rimbaud	125
Echo B2	Le Grand Meaulnes	Roman	Alain-Fournier	125
Echo B2	Cahier d'un retour au pays natal	Poème	Aimé Césaire	127
Echo B2	Gaspar Hauser chante	Poème	Paul Verlaine/Sagesse	128
Echo B2	Le journal du petit déjeuner/La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules	Petits textes de poésie	Philippe Delerm	129
Echo B2	Musée de l'os et de l'eau	Poème	Nicole Brossard	130
Echo B2	Balles de charité	Roman policier	Gérard Delteil	168
Echo B2	Le Poulpe, La petite écuylère a café	Roman	Jean-Bernard Pouy	170
Echo B2	Trois carrés rouges sur fond noir	Roman policier	Tonino Benacquista	171
Edito 1	-	-	-	-
Edito 2	Sacha Guitry : Souvenirs	Biographie	Henry Dauberville	28
Edito 2	<i>Je me souviens, les choses communes 1</i>	<i>Autobiographie</i>	<i>Georges Perec</i>	29
Edito 3	Outside	Articles pour les journaux	Marguerite Duras	13
Edito 3	Trois jours chez ma mère	Roman	François Weyergans	34
Edito 3	La révolte des accents	Conte	Erik Orsenna	77
Edito 3	Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran	Roman	Éric-Emmanuel Schmitt	112
Edito 3	Dessin dans le ciel	Poème	Claude Roy	113
Edito 3	Jean de Florette	Roman	Marcel Pagnol	129
Edito 3	Henri Rousseau le Douanier	Biographie	Philippe Soupault	196
Edito 4	Les lettres persanes	Roman épistolaire	Montesquieu	17
Edito 4	Journal d'un corps	Roman	Daniel Pennac	85
Edito 4	<i>Le cœur à rire et à pleurer</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Maryse Condé</i>	128
Equipe nouvelle 3	L'école, 1976	Poème	Jacques Charpentreau	132
Equipe nouvelle 4	-	-	-	-
Extra 2	-	-	-	-

Extra 3	-	-	-	-
Latitudes 3	<i>Du côté chez Swan</i>	<i>Roman autobiographique</i>	<i>Marcel Proust</i>	13
Latitudes 3	Quelque chose en lui de Bartleby	Roman	Philippe Delerm	27
Latitudes 3	<i>Le ciel t'aidera</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Sylvie Testud</i>	42
Latitudes 3	L'éducation d'une fée	Roman	Didier van Cauwelaert	42
Le nouveau taxi 2	La prose du transsibérien de la petite Jehanne de France, 1913	Poème	Blaise Cendrars	92
Le nouveau taxi 2	Les Poésies de A.O. Barnabooth, II, Europe IX, 1913	Poème	Valery Larbaud	93
Le nouveau taxi 3	Situations, Tome III	Essai	Jean Paul Sartre	44
Le nouveau taxi 3	Journaux de voyage	Journal intime	Albert Camus	45
Le nouveau taxi 3	Les carnets du major Thompson	Roman	Pierre Daninos	123
Saison 1	Le soleil oiseleur	Poème	Michel Monnereau	30
Saison 1	Jus de chaussettes	Roman	Vincent Remède	50
Saison 2	L'effet papillon	Poème	Anonyme	32
Saison 2	<i>Il a jamais tué personne, mon papa</i>	<i>Récit Autobiographique</i>	<i>Jean-Louis Fournier</i>	86
Saison 3	L'Étranger	Roman	Albert Camus	136
Saison 3	Fables créoles et autres écrits	Poème	Gilbert Gratiant	138
Saison 3	Les Deux Messieurs de Bruxelles	Recueil de nouvelles	Éric-Emmanuel Schmitt	157
Saison 4	Le Plongeon, Les nouveaux dialogues	Théâtre	Roland Dubillard	26-27
Saison 4	La vie rêvée d'Ernesto G.	Roman historique	Jean-Michel Guenassia	62-63
Saison 4	<i>Dans les forêts de Sibérie</i>	<i>Récit autobiographique</i>	<i>Sylvain Tesson</i>	118-119
Saison 4	Le Comte de Monte-Cristo	Roman	Alexandre Dumas	161
Saison 4	L'Extraordinaire voyage du fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikéa	Roman	Romain Puértolas	174-175
Saison 4	Médical, Exercices de Style	Essai	Raymond Queneau	178
Saison 4	Caisses	Recueil de poème	Christophe Tarkos	179
Totem 3	Le Prince de la nuit	Poème	Henri Michaux	38
Totem 3	Le tour du monde en quatre-vingts jours	Roman	Jules Verne	56

Totem 3	Le Petit Prince	Roman	Antoine de Saint-Exupéry	70
Totem 3	Les Fleurs du mal	Poème	Charles Baudelaire	70
Totem 3	Knock	Théâtre	Jules Romains	88-89
Totem 3	Petite Poucette	Nouvelle	Michel Serres	102
Totem 3	Le Horla	Nouvelle	Guy de Maupassant	120-121
Version Originale 3	Blanche Neige	Conte	Frères Grimm	14
Version Originale 3	Huis-Clos	Théâtre	Jean-Paul Sartre	14
Version Originale 3	Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains	Théâtre	Eugène Ionesco	46
Version Originale 3	Oscar et la Dame Rose	Roman	Éric-Emmanuel Schmitt	73
Version Originale 3	<i>Cher Amour</i>	<i>Lettres autobiographiques</i>	<i>Bernard Giraudeau</i>	73
Version Originale 3	Lettre à D., Histoire d'un amour	Roman	André Gorz	73
Version Originale 3	Les Fleurs du mal	Poème	Charles Baudelaire	73
Version Originale 3	<i>Lettres à Mozart</i>	<i>Autobiographie</i>	<i>Éric-Emmanuel Schmitt</i>	73
Version Originale 3	Le Pont Mirabeau	Poème	Guillaume Apollinaire	112
Version Originale 3	A une passante	Poème	Charles Baudelaire	113
Version Originale 3	Le Corbeau et le renard	Fable	Jean de La Fontaine	113
Version Originale 3	La Chenille (Alcools)	Poème	Guillaume Apollinaire	116
Version Originale 3	Le dauphin (Alcools)	Poème	Guillaume Apollinaire	116
Version Originale 3	L'Huître (Le Parti pris des choses)	Poème	François Ponge	116
Version Originale 3	Le chat (Les fleurs du mal)	Poème	François Ponge	116
Version Originale 4	Identité Numérique	Roman	Olivier Merle	27
Version Originale 4	Critique de la société, L'Utopie	Genre littéraire utopique	Thomas More	53
Version Originale 4	La Mecque-Phuket	Roman	Saphia Azzeddine	58-59
Version Originale 4	Ce cœur qui haïssait la guerre	Poème	Robert Desnos	93

Version Originale 4	Mélancholia	Poème	Victor Hugo	96
Version Originale 4	Gare du Nord	Roman	Abdelkader Djemäï	111
Version Originale 4	Le voyageur immobile	Roman	Jean Giono	113
Version Originale 4	L'envie de voyager	Conte	Frères Grimm	115
Version Originale 4	Parfum Exotique (Les fleurs du mal)	Poème	Charles Baudelaire	119

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, la littérature est présente dans certains manuels à plusieurs reprises, sous différents genres textuels comme des extraits d'un roman, un poème, une pièce de théâtre, etc. Il est important de mentionner que dans les manuels didactiques de FLE consultés, presque tous les extraits sont accompagnés d'une photo de l'auteur, de la couverture du livre, ou encore d'illustrations tirées du livre. Cette analyse révèle que, dans les manuels actuels du FLE, les récits autobiographiques sont trop peu nombreux, voire nous pouvons observer l'absence presque totale de références à la littérature dans quelques-unes. D'ailleurs, ce tableau montre qu'en plus des grands classiques, à propos desquels existent déjà beaucoup de travaux didactiques, nous voyons la présence des œuvres peu connues. Vu sous cet angle, toutes ces œuvres littéraires qui accompagnent les unités pédagogiques sont là afin d'alimenter la motivation à un apprentissage de langue.

Nous avons déjà montré le lien entre la langue et la culture (v. infra chapitre II) qui ne peuvent pas être dissociées. Nous sommes d'accord avec l'idée que la culture d'une langue étrangère se manifeste dans la vie quotidienne du pays mais il faut y ajouter sa « culture savante » aussi. C'est-à-dire, nous la découvrons à travers la vie quotidienne et sa culture savante. Il est nécessaire donc de montrer l'importance de cette culture dite savante pour qu'elle gagne plus de terrain dans les méthodes de FLE actuelles. De ce fait, pour compléter les points faibles des méthodes, nous proposons l'insertion des fiches pédagogiques préparées dans le cadre de cette étude. Quant aux textes autobiographiques, il nous semble que l'heure est venue de reconsidérer l'usage de ce genre dans les classes de FLE et d'accorder à ce type d'écrit la place qu'il mérite.

CHAPITRE IV

MARCEL PAGNOL ET SES ŒUVRES

4.1. Vie de l'auteur

« Pagnol est un écrivain du sud, de la présence des hommes. Les écrivains du Nord commencent par la *nature* ceux du Sud par les événements ou les gens : il n'y a chez lui que l'aventure humaine dans toute sa dimension, elle inclut tout le reste. C'est parce qu'il ne laisse jamais, tout comme Victor Hugo, fléchir par la fausse pudeur qu'il a su donner à ses personnages cette puissance de sentiments et les faire passer dans l'âme du spectateur-lecteur. Pour cette raison, il restera un des grands témoins de l'existence humaine. » Georges-Arthur Goldschmidt (Bens, 1994, p.204)

Ces quelques lignes sous la plume de Bens attestent que l'habileté de Pagnol repose sur le fait qu'il est tellement doué à se mettre dans la peau de ses lecteurs.

Nous tenons à introduire dans la partie qui suit les œuvres de notre corpus et une courte biographie de notre auteur qui est l'un des auteurs les plus emblématiques du Sud.

Marcel Pagnol est un célèbre cinéaste, dramaturge, écrivain et essayiste français du 20^e siècle par excellence. Aujourd'hui, ses œuvres étendues et sa personnalité originale sont admirées par de nombreuses personnes dans le monde entier. Son petit-fils Nicolas Pagnol, dans son témoignage, dit que

« Marcel Pagnol est de tous les combats. Il se passionne pour les dernières évolutions, souhaite le changement, car pour lui le progrès technique libère le créateur des contingences de son art. Il quitte le théâtre pour la liberté de mise en scène qu'apportait le cinéma puis, lorsque celui-ci ne lui permet plus de créer en toute indépendance, il le quitte pour la littérature. » (Pagnol, 2017, p.6)

Pour circonscrire notre corpus, nous avons préféré nous limiter à un seul auteur et ses trois ouvrages, entièrement autobiographiques, afin de donner une cohérence thématique qui est les souvenirs d'enfance et séquentielle aux activités proposées. Un texte littéraire véhicule avant tout une représentation de la réalité d'une époque. En ce sens, chaque écrivain dépend dans une certaine mesure de son appartenance à cette période et nous pouvons « explorer l'univers subjectif du narrateur » (Marc, 1985, p.42) grâce au récit de vie de l'auteur.

Comme c'est le cas de Pagnol, « il est évident que l'écrivain, le texte, les lecteurs sont historiquement, socialement, ethnologiquement situés et que, en profondeur, ils entretiennent des rapports plus ou moins étroits avec les événements de leur époque et de leur pays. » (Peytard et al, 1982, p.30). Comme dans tous les autres textes littéraires, la trilogie autobiographique de Pagnol, nous dépeint la vie sociale en France à travers les yeux de la famille Pagnol au 20^e siècle. L'auteur donne une réflexion de la société française d'une manière générale. Il nous parle de la société française telle qu'elle est reflétée par l'église et par l'éducation laïque. Comme nous le voyons dans le passage cité ci-dessous, le curé est considéré à l'époque comme représentant de l'Église en France. Ce passage autobiographique chargé d'indignation et d'ironie est un bon exemple démontrant la place de l'Église aux yeux du peuple :

« Il est vrai, d'autre part, que le curé de mon village, qui était fort intelligent, et d'une charité que rien ne rebutait, considérait la Sainte Inquisition comme une sorte de Conseil de famille : il disait que si les prélats avaient brûlé tant de Juifs et de savants, ils l'avaient fait les larmes aux yeux, et pour leur assurer une place au Paradis » (Pagnol, 1976, p.22)

Le conflit entre l'instituteur et le curé est bien remarqué par Marcel Pagnol et il le peint dans ses œuvres. Pour Joseph Pagnol, père de l'auteur, l'église et la royauté étaient un obstacle à la liberté, imposant des appartenances sociales aux gens au lieu de leur permettre de choisir librement leurs propres croyances. Dans ses souvenirs, l'auteur trace un portrait de son père, comme une sorte d'apôtre de la laïcité pour qui le but de l'église en tant qu'instrument d'oppression était de laisser les gens dans l'ignorance. Au début du premier volume des souvenirs pagnoliens, on voit bien cette idée :

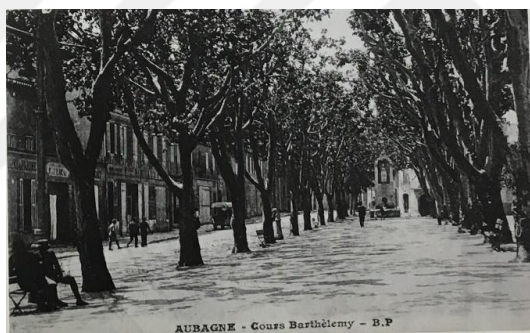
« Les Écoles normales primaires étaient à cette époque de véritables séminaires, mais l'étude de la théologie y était remplacée par des cours d'anticléricalisme. On laissait entendre à ces jeunes gens que l'Église n'avait jamais été rien d'autre qu'un instrument d'oppression, et que le but et la tâche des prêtres, c'était de nouer sur les yeux du peuple le noir bandeau de l'ignorance, tout en lui chantant des fables, infernales ou paradisiaques. La mauvaise foi des 'curés' était d'ailleurs prouvée par l'usage du latin, langue mystérieuse, et qui avait, pour les fidèles ignorants, la vertu perfide des formules magiques. » (Pagnol, 1976, p.21)

Le lecteur qu'est apprenant se familiarise avec l'histoire du pays dont il apprend la langue et s'informe sur une vision du monde qui caractérise les classes populaires de cette société. Tout cela sert à l'initier à la culture, à la fois savante et partagée.

En se lançant dans ce désir de faire une rétrospective de sa vie à soixante ans révolus, dans ses souvenirs d'enfance, Marcel Pagnol raconte son enfance, sa période de transition et son adolescence en Provence dans les trois tomes qui composent son autobiographie. Hann affirme qu'« il écrit comme un présent ressurgissant dans sa mémoire avec une incroyable

netteté, nous donnant des détails dont assurément il ne peut se souvenir bien dans les années plus tard » (Hann, 2014, p.17). Sa vie, dans ses ouvrages, ne se limite pas à son père ni à sa mère. Il partage avec nous sa vie avec des autres, y compris son ami, son frère, sa tante, son oncle, etc. en construisant une image chaleureuse de ces gens et surtout « les bons mots, les expressions méridionales, l'accent marseillais, les renversements de situation cocasses et une familiarité souriante donnent leur charme populaire au petit monde de Pagnol. » (Eterstein, 1998, p.312)

Pagnol naît à Aubagne, en 1895, le 28 février au 16 cours Barthélemy, à quelques kilomètres de Marseille. Joseph Pagnol, son père, était instituteur et sa mère Augustine était couturière. Marcel est aîné car son frère, Maurice, meurt prématurément, à l'âge de quatre mois. Il a aussi deux autres frères : Paul et René, également une sœur qui s'appelle Germanine. Il a une enfance heureuse car il est bien encadré par des parents bien aimants. Son père est toujours derrière lui en le surveillant ou en lui posant toujours des questions.



Photographie 1. Cours Barthélemy

En 1905, reçu second à l'examen des bourses, il commence à étudier au lycée Thiers à Marseille, puis obtient son diplôme de licence en anglais et devient professeur à Aix-en-Provence, puis il enseigne au lycée Condorcet à Paris.



Photographie 2. Pagnol avec un camarade de lycée

Pendant les vacances, son père et son oncle Jules louent une villa sur les collines à l'extérieur du petit village de La Treille, qui est « juste au bord d'un désert de garrigue, qui va d'Aubagne jusqu'à Aix » (Pagnol, 1976, p.74). C'est ainsi que Pagnol définit la villa de ses vacances : la fameuse "Bastide Neuve", extrêmement bien présentée dans les Souvenirs d'Enfance qui l'a fortement influencé. L'auteur y décrit ses premières impressions de la campagne provençale qui est la source de son inspiration inépuisable et qui a une grande influence sur lui parce qu'il y vit les années les plus marquantes de sa vie au début des années 1900.

La mort d'Augustine, sa mère, en 1910 bouleverse complètement son enfance paisible et heureuse. Elle décède des suites d'une congestion pulmonaire à l'âge de 36 ans. Sa disparition est une grande perte. Pagnol en fait également mention dans son cycle autobiographique grâce auquel elle restera toujours vivante.

À l'âge de 51 ans, le 27 mars 1947, il entre à l'Académie Française avec le fauteuil 25 et il trouve que son élection à l'Académie serait l'une des gloires de son père qui l'aurait le plus touché.



Photographie 3. Le carton d'invitation à la réception

Lorsque Marcel Pagnol s'éteint en 1974 à l'âge de 79 ans, il est considéré comme l'un des plus grands auteurs de Provence et de France par ses livres et films qui sont un symbole de l'âme provençale du 20^e siècle.

Par ailleurs, nous considérons nécessaire de rappeler succinctement le parcours littéraire et cinématographique de Marcel Pagnol sous ce titre. Souvent considéré comme un auteur local, il a pu dépasser les frontières de sa région pour atteindre l'universel à travers ses œuvres citées ci-dessous dont notre corpus retient trois livres :

Romans, essais, souvenirs

Pirouettes (1932), Notes sur le rire (1947), Critique des critiques (1949),

« Souvenirs d'Enfance » : La Gloire de mon père (1957), Le Château de ma mère (1957), Le Temps des secrets (1959), Le Temps des amours (1977),

« L'eau des collines » : Jean de Florette (1962), Manon des sources (1962)

Le masque de fer (1964), Le Secret du Masque de fer (1973), La Petite Fille aux yeux sombres (1984)

Théâtre

Les Marchands de gloire (1925), Un direct au cœur (1926), Jazz (1926), Topaze (1928), Marius (1929), Fanny (1931) César (1946), Judas (1955), Fabien (1956), Angèle (1978), La Femme du boulanger (1985)

Films (Il est le réalisateur des films qu'il a écrits et produits)

Marius (1931), Topaze (1932), Fanny (1932), Jofroi (1933), Angèle (1934), Merlusse (1935), Cigalon (1935), Topaze (1936, 2^e version), César (1936), Regain (1937), Le Schpountz (1937-1938), La Fille de puisatier (1940), Naïs (1945), La Belle Meunière (1948), Topaze (1950, 3^e version), Manon des sources (1952), Les Lettres de mon moulin (1953-1954).

Parmi ces films, Marius, Fanny et César seraient rebaptisés : la Trilogie Marseillaise. En outre, ces œuvres ont été beaucoup jouées au théâtre et beaucoup adaptées à l'écran.

4.2. Provence aux yeux de Pagnol

Quand on pense à la Provence, on a tout de suite des images très sensorielles qui viennent à l'esprit. C'est d'abord des parfums, une certaine chaleur sur la peau comme une caresse. Le bruit de la mer, le chant des cigales qui n'est pas du tout un mythe. La Provence, c'est un décor qui nous enveloppe et qui nous fait nous sentir très bien. Dans ses récits, Pagnol nous montre que l'Homme est toujours dépendant de la nature qui l'entoure et que c'est surtout un Provençal comme lui qui ne peut oublier l'environnement qui contient aussi ses fières racines. Pour découvrir la culture régionale de la Provence, on ne peut pas ignorer une telle importance de la nature chez les Provençaux.

La nature sauvage de la Provence regorge d'espèces animales et végétales avec ses paysages ensoleillés et bien sûr ses habitants fiers de leur provençalité. Cela inspire l'imagination des lecteurs et leur donne envie de rêver.

Cette trilogie autobiographique est un hommage non seulement à la famille de l'auteur mais aussi à la Provence. Dans les récits autobiographiques de l'auteur, la nature tient un rôle important dès les premières lignes : elle forme le cadre de l'action où il passe les plus beaux jours de sa vie, les grandes vacances en famille à la campagne dans la villa Bastide Neuve. Voici la nature à travers les yeux d'un enfant : « Un immense paysage en demi-cercle montait devant moi jusqu'au ciel : de noires pinèdes, séparées par des vallons, allaient mourir comme des vagues au pied de trois sommets rocheux » (Pagnol, 1976, p.115). La nature fait partie intégrante de la construction de l'identité provençale et se retrouve très fréquemment dans de longs passages descriptifs. Pagnol emmène le lecteur dans les paysages qui le fascinaient dans son enfance et lui fait découvrir le charme de la Provence, la liberté dans la nature ainsi que les personnages de la région en employant un langage vif. Pour cette raison, ce texte peut être également utilisé à l'échelle internationale dans l'enseignement du FLE.

Les Provençaux sont un groupe de personnes qui parlent provençal, un dialecte occitan parlé dans le Midi qui distingue ses locuteurs de ceux qui ne le font pas. Notons que Pagnol souhaite également introduire linguistiquement, c'est-à-dire par la langue, le lecteur dans son univers provençal, en utilisant certains mots propres au vocabulaire des Provençaux.

« Mais après vingt minutes de marche, nous découvrîmes tout à coup un petit village, planté en haut d'une colline, entre deux vallons : le paysage était fermé, à droite et à gauche, par deux à-pics de roches, que les Provençaux appellent des 'barres' ». (Pagnol, 1976, p.109)

« C'est la Caccabis Saxatilis, c'est-à-dire la perdrix des roches, qu'on appelle aussi la perdrix grecque, et en Provence, la bartavelle. » (Pagnol, 1976, 270)

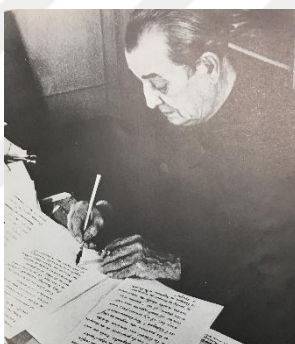


Photographie 4. La bartavelle

L'identité provençale dans les souvenirs de Pagnol se révèle fortement associée à la langue, à l'accent provençal, à la nature, à l'environnement et à la culture méditerranéenne qui comprend les activités et les rôles familiaux ainsi que les idées sur la société et la religion.

4.3. Souvenirs d'Enfance

À l'aube de la soixantaine, en utilisant un grand champ d'écriture dite la littérature, Marcel Pagnol commence à écrire ses « Souvenirs d'Enfance » avec l'intention de décrire la période de sa jeunesse qui couvre la vie du jeune Marcel de 9 à 12 ans. Lorsqu'il se lance dans l'écriture d'un récit d'enfance autobiographique, il s'engage dans un style d'écriture opposé à sa pratique antérieure de dramaturge et essayiste. Là, ce qu'il raconte n'est pas du tout un conte, ni une histoire fantastique mais par contre c'est une histoire vraie d'un petit garçon qui a eu une enfance heureuse.



Photographie 5. Marcel Pagnol avec sa calligraphie superbe

Les souvenirs de Marcel Pagnol sont à la fois heureux, pleins d'aventures et de joie, mais aussi tristes et nostalgiques. Dans ces récits autobiographiques nous trouvons le témoignage de l'écrivain où il évoque son enfance lumineuse, les parties de chasse dans les collines provençales, ses éternels jeux à la campagne française, ses travaux scolaires en vue d'obtenir une bourse pour son baccalauréat, et en plus les portraits des membres de sa famille qui sont si chers à son cœur. Le retour dans la maison de son enfance, se remémorer une époque où les enfants pouvaient jouer dehors jusqu'au soir, sans se soucier de leurs parents ; nouer de solides amitiés, visiter des lieux magiques comme les parcs et les forêts, etc., Pagnol a admirablement dépeint tout ceci et on peut les compter parmi les causes de l'émerveillement des lecteurs. Un aspect intéressant à noter est que la belle Provence, ce n'est vraiment qu'un prétexte pour se replonger dans les beaux jours de l'enfance insouciante, mais surtout pour

réveiller les émotions fortes que nous pensons être enfouies en nous à l'âge adulte. C'est ainsi qu'on devient universel. D'ailleurs, les valeurs familiales traditionnelles sont fréquemment illustrées par l'auteur qui respecte ses parents, qui les aide par exemple à porter des sacs lourds. Il parle à ses parents, il passe du temps avec eux.

Les personnages du père et surtout de la mère, à laquelle il est resté très attaché depuis la mort précoce de cette dernière, sont particulièrement importants et c'est un honneur de leur rendre hommage dans « La Gloire de mon père » et « Le Château de ma mère ». Le succès de ces deux premiers livres conduit à la parution du « Temps des secrets » et enfin du « Temps des amours », son œuvre posthume. En publiant ses « Souvenirs d'Enfance », Pagnol, « faisait de Joseph Pagnol, instituteur laïque, secrétaire de mairie, pointeur à la pétanque, l'un des personnages les plus célèbres et les plus aimés de la littérature contemporaine. » (Castans, 1975, p.174).



Photographie 6. Joseph l'instituteur, Augustine la couturière

Au fur et à mesure que nous lisons le récit, nous y observons les Souvenirs d'Enfance décrits par l'auteur et nous pensons que la chose la plus précieuse se situe au niveau du vécu ; c'est quelque chose de simple et connu de tous, peu importe où l'on est né. Ce n'est pas donc juste le décor exotique dans le récit qui nous charme.

4.3.1. La gloire de mon père (1957)

Une œuvre incontournable, le premier volume et le tome le plus lu de la trilogie autobiographique « Souvenirs d'Enfance », *La Gloire de mon père* est une œuvre dans laquelle Marcel Pagnol décrit un monde propre à son enfance surtout à ses premières années, à Aubagne, à Saint-Loup, puis dans le quartier de La Plaine, à Marseille. La gloire de mon père n'a pas tardé à connaître un très grand succès. Il y parle également de la location d'une grande maison de campagne par ses parents, de compte à demi avec l'oncle Jules et la tante

Rose, connue sous le nom de La Bastide Neuve, perdue dans les collines au de-là de La Treille. On peut la penser comme berceau de ses souvenirs d'enfance, c'est là où il a passé de si bons moments. Dans ce lieu enchanteur, le petit Marseillais découvre la vie libre et passionnante des collines.



Photographie 7. La Bastide Neuve



Photographie 8. La Treille

C'est une histoire sur la gratitude du narrateur envers son père et la vie provençale. Ce premier volume du cycle autobiographique semble fortement marqué de l'empreinte de l'affection de Pagnol pour les gens qu'il décrit et pour la Provence où il a eu le bonheur de grandir dans une famille unie sauf les quelques mensonges des adultes de son entourage qui « sont des temps d'épreuve et de déception pour l'enfant mais Marcel découvre qu'ils peuvent aussi être motivés par des enjeux et des projets plus nobles qu'un respect scrupuleux et formaliste de la simple exactitude des faits et des choses. » (Tuduri, 2018, p.152) Dans ce récit, l'auteur, qui admire infiniment son père, parle surtout de fierté envers lui, Joseph Pagnol.

L'épisode le plus connu est celui de cette matinée de chasse où son père, fusil débutant, réussit un double « coup de roi » sur deux bartavelles, assurant ainsi sa gloire partout au pays. Yves Robert, réalisateur français, a adapté l'œuvre au cinéma en 1990.

4.3.2. Le Château de ma mère (1957)

Deuxième tome des « Souvenirs d'enfance », est sans aucun doute un hommage à la mère de l'auteur, « la jolie et brune petite couturière » (Jélot-Blanc, 1988, p.16).

Le Château de ma mère se situe encore dans les collines de Treille. On y fait d'abord la connaissance de Lili des Bellons, un fils de braconnier avec lequel il se lie aussitôt d'une grande et belle amitié qui compte par-dessus tout. Puis l'auteur nous raconte l'aventure

suivante. Dans les massifs que le petit Marcel découvre avec son ami paysan, il va poser des pièges, apprendre la faune et la flore, la vie pastorale ou encore la vie paysanne et enfin découvrir un monde qui lui est totalement inconnu. Il participe à la chasse et devient indispensable pour son père et son oncle Jules, il en parle ainsi : « Après l'épopée cynégétique des bartavelles, je fus d'emblée admis au rang des chasseurs, mais en qualité de rabatteur, et de chien rapporteur. » (Pagnol, 1988, p.7)



Photographie 9. La tante Rose, l'oncle Jules

Lorsqu'ils partent en vacances en famille, pour rejoindre la Bastide Neuve, depuis l'arrêt du tramway de la Barasse, il y a quatre heures de marche. Grâce à un ancien élève devenu « piqueur au canal », Joseph trouve un raccourci qui lui permet de gagner plus de deux heures sur le trajet habituel. L'ennui, c'est que le nouveau trajet traverse quatre propriétés privées généralement abandonnées devant lesquelles ils passent discrètement à pied. Sur l'une d'elles, le château de La Buzine, la famille chargée de paquets finit par rencontrer un garde de mauvaise composition. Le procès-verbal et le rapport administratif ne sont évités que par un chantage, odieux mais couronné du succès, par l'homme du canal. Ce château, c'est donc celui qui devient célèbre avec le livre où il continue à raconter ses souvenirs.



Photographie 10. Le tramway Marseille-Aubagne



Photographie 11. La Barrasse

Trente ans plus tard, apprenant que La Buzine est en vente, Marcel Pagnol l'achète, une façon symbolique et pieuse d'offrir à sa mère le château dont un chien de garde l'avait un jour chassée.



Photographie 12. Le Château de La Buzine

4.3.3. Le temps de secret (1959)

Au début du troisième tome des « Souvenirs d'enfance », le petit Marcel retrouve Lili pendant les vacances d'été mais ce dernier doit aider son père à travailler, ce qui l'empêche de passer du temps avec Marcel. Lili, en réalité, s'appelle David Magnan, c'est celui qui « avait initié son ami Marcel (de la ville) aux mystères de la vie des collines » (Castans, 1978, p.27). La famille Pagnol passe des jours heureux à la Treille où le petit Marcel a grandi. À proximité de la Bastide Neuve, Marcel rencontre une charmante petite fille dont le père est un poète exubérant et la mère une sorte de princesse lointaine. Il la décrit dans son œuvre ainsi : « C'était une fille de mon âge, mais qui ne ressemblait en rien à celles que j'avais connues » (Pagnol, 1976, p.73) Malgré le fait qu'elle se comporte comme une fille supérieure, sa beauté le captive. Depuis lors, Marcel vient tous les jours dans leur luxueuse maison pour jouer avec elle. Mais ces jeux avec Isabelle sont humiliants : Isabelle, elle est une princesse et Marcel est un chevalier à son service qui la suit aveuglément, lui obéissant à chaque ordre.

Enchanté par sa beauté, le voilà donc amoureux pour la première fois, Marcel est au point de renoncer à son ami Lili. La famille de Marcel est surprise car il change complètement, devient assez introspectif et renfermé.

Peu après, il entre en sixième au lycée Thiers et s'ouvre ainsi sur un nouveau monde et de nouvelles aventures avec ses camarades.



Photographie 13. Marcel et ses camarades de lycée

4.3.4. Le temps des amours (1977)

Le quatrième tome des « Souvenirs d'Enfance » a été publié en 1977, après la mort de l'auteur. Dans ce volume, des épisodes effectivement destinés par Marcel Pagnol à la suite du Temps des secrets ont été recueillis et on y trouve des récits des collines, des évocations du lycée Thiers et un championnat de boules inoubliable. Il y décrit toute l'époque de son adolescence et le printemps qui est par excellence la saison des amours.

Nous citerons une anecdote sur la rédaction et l'apparition de ce livre-là. Après avoir écrit « Le temps de secret », Pagnol annonce la suite et fin des « Souvenirs » qui s'appellerait « Le Temps des amours ». Voici ce qui se passe :

« Un soir d'avril 1974, Marcel dit à Bernard de Fallois, directeur des Editions Julliard : 'Cette fois, c'est promis, je te donnerai Le Temps des amours au printemps. D'ailleurs, [...] il est fait' Marcel décède trois jours après. Une fois le chagrin apaisé, Bernard veut en avoir le cœur net. Le Temps des amours a-t-il réellement été rédigé ? Avec Jacqueline Pagnol, il fouille dans les dossiers de l'écrivain. Les notes, les brouillons, les chapitres sont là, en désordre. » (Delobbe, 2003, p.11)

Après cette découverte, Les Éditions Fallois parvient à recoller les morceaux et enfin publier ce livre posthume.

CHAPITRE V

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES À TRAVERS LES ŒUVRES PAGNOLIENNES

5.1. Importance de l'interartistique dans la classe du FLE.

L'objet primordial de cette étude est de montrer l'utilisation possible du récit autobiographique en classe et pour cela nous allons exposer les démarches à partir desquelles les textes littéraires seront exploités dans l'enseignement du FLE. Dans nos démarches, nous fournissons des fiches avec des parcours pédagogiques sous la forme d'activités adaptées à la classe de FLE afin d'alléger le sujet qui est censé être difficile et complexe : la littérature. Nous voulons ici également mentionner brièvement l'approche que nous avons adoptée pour créer nos fiches. Sur le plan pédagogique, il faut qu'on exploite le texte littéraire lentement et progressivement. Pour ce faire, il est essentiel d'utiliser des enregistrements visuels et sonores pour amener l'extrait littéraire dans sa dimension interartistique et interdisciplinaire. Dans ce contexte, nous sommes d'accord avec Ravet qui affirme que « la confrontation entre plusieurs disciplines permet de percevoir la littérature, non pas comme un objet isolé, mais comme une interface confrontée à tous les arts, et se nourrissant elle-même de références artistiques. » (Ravet, 2011, p.114) En outre, il est à souligner que les apprenants comprennent mieux ce qui est exploité à l'aide des documents visuels car ils les motivent et favorisent les interactions en classe. En ce sens, l'approche interartistique doit s'appuyer principalement sur une variété de textes et de disciplines interactives. Pour cela, il faut utiliser une variété de documents iconographiques sonores et audiovisuels, de préférence issus des arts visuels (peinture, photographie, sculpture, installation, performance, design, etc.) ainsi que des extraits de films, qui sont des documents artistiques et sociaux à privilégier, et de chansons associées au texte « parce qu'elle est la langue, bien sûr, parce qu'elle est la culture aussi,

parce qu'elle est la chanson surtout » (Calvet, 1980, p. 20) et aussi parce que « la pédagogie doit entraîner les élèves à mobiliser leurs sens dans la perception du texte [et] en lisant ainsi, ils associent plus ou moins consciemment la forme et le fond et se retrouvent dans une situation favorable à l'apprentissage » (Courtillon, 2003, p.81). Evidemment, nous croyons que ces fiches pédagogiques, développées à partir de ce principe, motivent les apprenants en suscitant leur curiosité. Suite à nos remarques sur l'approche interartistique, nous proposons, dans nos fiches, aux apprenants des pistes de recherche sur lesquelles ils travaillent en binôme ou en petits groupes en utilisant différents supports et documents. L'objectif principal n'est pas seulement de renforcer les connaissances acquises en français langue étrangère mais aussi de transférer des connaissances et des compétences d'autres disciplines. L'approche interartistique crée donc « une nouvelle manière de travailler la littérature pour l'apprenant étranger » (Ravet, 2011, p.114)

Grâce à l'approche interartistique :

« Les enseignants ne développent pas seulement les quatre compétences pédagogiques classiques (expression et compréhension écrites, compréhension et production orales), mais ils permettront aussi aux étudiants d'acquérir des compétences culturelles pluridisciplinaires de haut niveau dans les domaines de la littérature, de la musique, du cinéma, des arts plastiques. » (Ravet, 2011, p.114)

Dans la création des fiches pédagogiques, nous traitons le texte littéraire dans une nouvelle perspective : l'approche interartistique. Nos fiches ont été créées à partir des extraits littéraires à l'aide de différents types d'adaptations qui s'en sont inspirées et qui ne sont pas exclusivement de nature textuelle. Aujourd'hui, nous avons la variété dans le choix de médias, à savoir :

- Les deux films d'Yves Robert réalisés en 1990, *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère*,
- *Le Temps des secrets* et *Le Temps des amours*, les deux téléfilms de Thierry Chabert réalisés en 2007.

Des morceaux de Vladimir Cosma, compositeur, violoniste et chef d'orchestre franco-roumain, nous servent aussi dans l'élaboration de nos fiches, étant donné que la musique est considérée « comme un outil efficace pour changer les états émotionnels internes » (Aden, 2014, p.5). L'une des ressources d'accompagnement qui proposent des outils didactiques pour le texte littéraire, la musique occupe aussi une place prépondérante dans la didactique car « la relaxation et/ou le déplacement sur des musiques différentes amènent

systématiquement un changement mental et physique qui permet de construire des « contextes émotionnels » en lien avec des textes ou les sujets étudiés » (Aden, 2014, p.5). Pour pouvoir rendre la lecture plus fructueuse, nous allons recourir aux extraits de musique. Il n'est guère douteux qu'il existe divers médiateurs qui ont un rôle à jouer entre le livre et le lecteur potentiel et nous croyons que toute communication autour du livre sera utile.

Enfin, récemment, nous avons trouvé deux bandes dessinées (2015 et 2016), dont Serge Scotto et Éric Stoffel sont les scénaristes, et Morgann Tanco est la dessinatrice, basées sur les deux premiers tomes de Souvenirs d'Enfance. Là, il s'agit de retranscrire l'intrigue pagnolesque à travers des images fixes dans les vignettes et des extraits de texte réduits dans des bulles. Dans nos fiches, nous avons intégré les planches du Neuvième Art, l'une des formes d'expression les plus marginales comme il est déjà souligné : « il serait absurde de [l]'exclure de la pratique en classe de FLE comme en classe de FLM. » (Defays et al, 2014, p.49)

L'un des supports audiovisuels les plus importants pour la sensibilisation de l'apprenant au texte est celui du cinéma. Ce dernier est une matière mouvante qui peut faire le pont entre les arts visuels, la littérature, la musique et la photographie mais sa valeur est aussi un témoignage culturel en soi.

Les arts sont la manifestation d'une époque, d'un mode de vie et en plus le témoignage d'une vision du monde. Ils révèlent un idéal esthétique spécifique, ils sont par excellence porteurs de connaissance et de plaisir. Ils permettent des lectures interprétatives et critiques. Tous ces facteurs nous amènent à penser qu'il est rare que les apprenants puissent rester indifférents face aux objets culturels. Bien au contraire, l'utilisation intensive de documents artistiques les motive, suscite la curiosité chez eux, les incite à construire leurs connaissances, à donner du sens aux matériaux dont ils disposent et même les pousse à aller plus loin dans le domaine de la culture. Lors de l'élaboration d'une séquence pédagogique, soulignons donc l'importance et la pertinence du choix des supports pédagogiques dans l'approche interartistique. En cours de langue, avec l'approche interartistique, les productions artistiques qui doivent devenir de plus en plus privilégiées « servent traditionnellement de support pour travailler les compétences langagières ou elles en constituent l'arrière-plan culturel. » comme l'affirme Aden. (2008, p. 11) La même auteure ajoute que « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue

c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir » (Ibid) Le support artistique apparaît donc comme un médium pour la réussite de l'acquisition d'une langue et l'ouverture sur les imaginaires de l'étranger. Si nous partons du point de vue didactique, cette expérience esthétique en cours de FLE permettrait d'accéder à une signification profonde des langues, selon la même auteure, cette expérience va : « favoriser la perception du même et du différent en l'autre, au travers de l'expression esthétique, permet d'ancrer les savoirs abstraits dans une connaissance sensible et incorporée du monde » (Ibid, p.12)

5.2. Choix de l'auteur et des textes

Donnés sous différentes formes et ayant des fins diverses, le texte littéraire et les choix des auteurs créent ensemble une compréhension chez les apprenants de langue de ce que serait la littérature étrangère. Cette représentation de la littérature peut avoir un grand impact sur sa motivation et lui donner ou pas le goût de la lecture. Si l'apprenant garde un souvenir fort d'un texte, d'un auteur ou d'un genre littéraire, il est plus susceptible de poursuivre ses recherches autonomes, et de lire cet auteur ou ce genre littéraire même dans sa langue maternelle en premier, et puis dans une langue étrangère quand il atteint le niveau suffisant pour la lecture.

Marcel Pagnol a attiré notre attention pour de nombreux motifs : ayant un succès d'ordre commercial, une fortune éditoriale et étant un écrivain hexagonal, reconnu au niveau mondial et par l'institution de prestige (l'Académie Française), c'est un auteur exploitable en classe de FLE. L'utilité de ces critères ne fait pas de doute mais en même temps nous sommes fascinés par la plume de l'auteur en plus. « S'il est universellement reconnu, c'est parce qu'il sait toucher par des mots simples, dans une langue par ailleurs incroyablement complexe » affirme Hann dans l'avant-propos de son livre. (Hann, 2014, p.11-12)



Photographie 14. Le premier académicien du cinéma

Pagnol a abordé dans ses œuvres les sujets comme le respect de l'environnement, la protection et la connaissance de la nature mais aussi les valeurs traditionnelles comme l'amitié, l'entraide. Nous croyons que ses œuvres sont capables d'aider les apprenants à réfléchir sur des sujets et des sentiments que nous partageons tous à savoir, la famille, l'enfance, les vacances, les amis, l'amour, le bonheur, etc. Ce sont donc des sujets très larges et motivants qui, en même temps, s'adaptent aux thèmes proposés par les manuels de FLE. D'ailleurs, dans ces récits d'enfance qui touchent par une nostalgie forte, « le regard averti de l'adulte voisine avec la perspective naïve de l'enfant, et les épisodes familiaux appellent une idéalisation discrète du temps jadis » (Hamon, P., Roger-Vasselin, 2000, p.961)

Marcel Pagnol est sans doute l'un des meilleurs ambassadeurs du charme provençal, des collines odorantes à la petite ville fantastique d'Aubagne. C'est l'un des écrivains qui parlent le mieux de la Provence, de Marseille qui sont passionnément décrits dans ses œuvres.

Nul ne peut nier que la littérature puisse permettre un dialogue intergénérationnel, sauter les frontières des disciplines et ainsi « en constituant un monde à part, la littérature renvoie de manière universelle au monde » (Defays et al, 2014, p.13) D'où son importance dans l'enseignement.

En ce qui concerne les extraits choisis, ils ont été tirés des romans autobiographiques de Pagnol. On a choisi des extraits où le potentiel interactif est particulièrement riche à partir desquels l'apprenant aura accès à la fois à la réalité provençale et peut-être à sa première rencontre littéraire dans une langue étrangère. D'une part, cela nous permettra également d'entrer dans une dimension culturelle dite « savante » qui n'est pas toujours accessible dans les manuels du FLE. Nous avons bien réfléchi sur nos propres critères de choix et ensuite dans le but d'en inspirer les apprenants. La position que nous défendons ici, d'une certaine façon, c'est que « justifier, au préalable, le pourquoi d'une sélection de texte ou d'auteur, ce n'est pas tenter de convaincre de la pertinence de la méthode mais plutôt installer l'apprenant, qui se sent moins dirigé que guidé, dans un climat favorable de réception. » (Defays et al, 2014, p.53)

5.3. Didactisation

Le terme « didactisation » est dérivé de la didactique qui signifie « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq, 2003, p.69). De ce fait, la didactique peut envelopper

tout ce qui vise des fins pédagogiques dans le but de construire un savoir. Pour citer encore une fois Cuq : «la didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement » (Cuq, 2003, p.71). N'oublions pas que la transformation de ces documents bruts en support valable à l'enseignement requiert une analyse de leur contenu linguistique ; ce qui amène le même auteur à ajouter que « ce processus implique généralement une analyse pré didactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner » (Ibid)

La didactisation du texte littéraire a toujours été au centre des critiques. En fait, l'approche communicative introduit de nouveaux principes méthodologiques dans l'enseignement des langues, qui mettent l'accent sur l'intégration d'une variété de textes authentiques, en reconnaissant l'authenticité du texte littéraire, contrairement aux principes de certaines méthodes plus anciennes, dans le but d'atteindre des objectifs de communication.

La didactisation d'un texte littéraire exige du professeur de FLE de faire des efforts, et sa réflexion didactique englobe toutes les phases du projet comme nous le voyons dans les passages cités ci-dessous :

La didactisation nécessite, selon Hardy, une analyse globale «de la situation d'apprentissage et du projet », un choix méthodique des textes selon certains critères comme leur « attractivité leur « adéquation » avec le programme, leur « faisabilité », et leur conformité à l'éthique. Certes, il faut toujours tenir en compte « les objectifs spécifiques »

- 1.« analyse de la situation d'apprentissage et conception du projet dans sa globalité ;
- 2.sélection du document authentique selon des critères préétablis :
 - attractivité (pour la motivation des apprenants) ;
 - potentiel d'adéquation avec tout ou partie du programme établi ;
 - faisabilité (longueur, niveau de langue, etc.) ;
 - critères éthiques et moraux (racisme, vulgarité, etc.) ;
- 3.définition des objectifs spécifiques de la didactisation du document sélectionné : linguistiques (lexicaux, discursifs), culturels, disciplinaires, conceptuels ;
- 4.conception des pré-tâches : une bonne préparation diminue l'angoisse des apprenants et facilite la réception du document ; par exemple, dans le cas d'une fiction, il est indispensable de faire acquérir ou d'améliorer les stratégies de lecture des étudiants ;
- 5.mise en place de l'évaluation initiale et finale des compétences des étudiants, ainsi que d'une évaluation qualitative du projet ;
- 6.définition d'une méthodologie : rôle de l'enseignant / responsabilités des étudiants : quelle forme prendra le travail (exposés ou travail écrit, travail de groupe ou individuel, lecture, recherche sur Internet, etc.) ;
- 7.conception des tâches et activités :

- défrichage, repérage, cadrage, encodage des éléments à exploiter ;
- choix de l'angle d'attaque en fonction des difficultés anticipées et des éléments facilitateurs ;
- définition de la progression ;
- mise en place des aides à la compréhension ;
- élaboration des consignes ;
- conception des activités et des tâches ;

8. planification de l'organisation pratique et matérielle : calcul du nombre de séances prévisibles, calendrier, reproduction du document, détermination des moyens employés ainsi que des locaux où se dérouleront les séances de travail, etc. » (Hardy, 2005, pp.23-24)

De ce qui précède, il ressort que la didactisation est le processus de transformation de documents authentiques qui ne sont pas conçus pour la classe par leur nature ne sont pas non plus prêts à l'emploi. L'enseignant doit suivre ce processus de démarches dans l'élaboration d'un projet de didactisation pour faire d'un document authentique un objet pédagogique.

Nous tenons à étudier plus loin les textes autobiographiques tout en faisant le choix parmi les éléments exploitables dans ces textes. Avant de faire un bon choix, nous devons prendre en considération la longueur du texte. Toutefois, il se peut qu'un texte court soit, de temps en temps, plus difficile à étudier en classe qu'un texte long. Lallement et Pierret s'expriment ainsi :

« en règle générale, un texte court est moins difficile qu'un texte long sur un même sujet car ce dernier exige plus d'opérations de traitement, la mémoire est plus sollicitée, le risque de fatigue ou de distraction augmente (notamment avec des jeunes élèves). Cependant, un texte long pas trop dense et relativement redondant peut s'avérer plus simple qu'un texte court et dense qui apporte la même information » (Lallement et Pierret, 2015, p.129)

À ce stade, permettez-nous d'ouvrir une parenthèse pour souligner l'importance de l'utilisation des extraits sans transformation afin de déduire le format de départ. Comme nous l'avons dit supra (p.46) « les extraits sont par définition des exemples réels d'emploi de la langue. » (Widdowson, 1991, p.93), des textes parfaitement authentiques. Nous croyons qu'il ne faut pas comprendre la didactisation comme le processus de simplification du texte littéraire qui n'aurait plus rien de littéraire car ce faisant, le texte littéraire se rapproche du discours normal et ce phénomène apparaît dans la définition claire et succincte donnée par Benamou d'après laquelle le discours normal, « c'est le discours adéquat à une situation donnée, c'est-à-dire, le discours que tiendrait un locuteur plausible dans telle ou telle situation » (Benamou, 1971, p.8) Par contre, c'est le texte littéraire qui permet d'en sortir, d'aller vers la découverte car, finalement, « la littérature est une provocation à la liberté » (Ibid, p.10)

5.4. Fiches pédagogiques à partir du niveau B1

« Le texte littéraire a sa manière d'éduquer son lecteur » (Peytard et al, 1982, p.30)

Cette petite citation ci-dessus tirée de l'œuvre de Peytard qui ouvre cette partie de notre travail veut signaler pourquoi la littérature pourrait constituer un outil pertinent pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Conformément au CECRL, toutes les quatre compétences sont visées par les séquences proposées dans cette partie de ce travail, renforcées par un cadre théorique important.

Notre travail a pour objectif d'introduire des textes littéraires à des fins didactiques en classe le plus tôt possible et de leur intégration tout au long de la période d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant doit tenir compte des différents niveaux de langue et de l'hétérogénéité de ses apprenants lorsqu'il décide du corpus littéraire. Conformément à la position que nous défendons, cela ne dépend pas tellement du niveau de l'apprenant mais d'un ensemble éclectique d'activités pédagogiques qui sont prévues autour des textes.

Les activités et les documents préparatoires et terminaux que nous proposons dans nos fiches pédagogiques sont beaucoup plus d'ordre interculturel et thématique que linguistique.

Selon notre traitement pédagogique, « approche d'un texte littéraire [peut] concerner des extraits de romans, de théâtre, de récits ou des poésies assez longues [...] dans une pédagogie très différente. » (Peytard et al, 1982, p.20) Les utilisations des textes littéraires peuvent permettre à différentes démarches : thématique, stylistique, sociocritique, analyse-énonciative, la stratégie discursive, etc. mais bien sûr il ne s'agit pas forcément, comme dans notre cas, de former les apprenants à toutes ces différentes démarches mais de motiver les enseignants et les inciter à l'exploitation culturelle et linguistique de ces textes.

Beaucoup de méthodes de français pensent la littérature comme objet d'étude inaccessible aux premiers niveaux et lui assignent des fonctions très accessoires. Or, la littérature est bien plus encore de cette limite décorative, elle impressionne très souvent les apprenants de langue pour qui la littérature suppose des connaissances culturelles, des efforts intellectuels et une maîtrise de la langue.

5.5. Séquence didactique

« La littérature est, et ne peut pas être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du langage. » Paul Valéry

Nous profitons de la citation ci-haut du grand poète pour rappeler le lien étroit entre la langue et son domaine préféré d'application qu'est la littérature. C'est la raison pour laquelle nous soulignons, dans le présent travail, l'importance de la didactisation des textes littéraires en classe de langue. Il faut alors décider comment les utiliser. Dans quels types d'activités de classe la littérature peut-elle s'inscrire ? Quelles sont les compétences qu'elle est capable de développer chez les apprenants ? Telles sont les questions que nous nous sommes posées et qui ont servi de point de départ à cette présente étude. La réponse n'est pas loin :

« Dans une perspective didactique, la littérature concourt donc à l'acquisition de *savoirs*, aussi multiples que subtils, de savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de *savoir-vivre*, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. » (Defays et al, 2014, p.13)

Tout en prenant compte les particularités du texte littéraire mentionnées dans le deuxième chapitre, à l'instar de grands noms dans le domaine de la pédagogie du texte littéraire en classe de FLE, nous avons décidé de présenter ici une démarche pédagogique pour le niveau B1 et plus. Nous proposons de courts extraits dont le contenu permet un accès plus facile au texte afin que les apprenants puissent comprendre, interpréter et découvrir le sens du texte en tant que récepteurs. Ce qui est proposé ici vise cependant à susciter le plaisir d'une lecture.

La première chose à garder en tête est d'essayer de faciliter le cheminement de notre apprenant en créant un parcours didactique progressif. Lorsqu'on se lance dans une activité de compréhension écrite, il faut toujours une première étape de sensibilisation. L'idée, c'est de préparer le terrain avec les apprenants et de ne pas les lancer dans l'inconnu complet. L'apprenant pourra donc se raccrocher à des éléments qu'il connaît déjà et anticiper un peu la suite du sens et l'idée, c'est bien sûr, d'aller de la compréhension la plus globale à la plus détaillée possible.

« La familiarité que l'apprenant peut avoir du type de discours l'aidera à anticiper le contenu et la structure. La nature abstraite ou concrète du texte joue également un rôle ; par exemple une description, des instructions ou un récit concret (notamment accompagnés des supports visuels) seront moins difficiles qu'une argumentation ou une explication abstraite. » (Lallement et Pierret, 2015, p.128)

Pour synthétiser le sens global du texte littéraire, c'est-dire déchiffrer globalement les textes, il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots d'un texte puisque « la compréhension peut se faire avec des 'trouées' lexicales [et c'est donc] le contexte qui permet de faire le

saut. D'où l'importance d'accorder à l'approche globale qui évite le déchiffrement linéaire, mot après mot. » (Cicurel, 1991, p. 12). Il est bien évident que comprendre un récit a minima comme le note Catherine Tauveron, professeure émérite en littérature et langue française, « c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives ...) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue » (Tauveron, 2002, p.22) C'est dire que pour comprendre un texte littéraire, il faut qu'on saisisse la totalité, ce qui suppose une mise en relation. Il n'est certainement donc pas possible de comprendre un récit sans la compréhension des personnages.

Un autre moyen de diminuer la souffrance des apprenants, c'est de la remplacer par le plaisir. Un moyen de se faire plaisir en écrivant : c'est l'écriture créative. Nous participons à ce que dit Séoud :

« Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains ou à ne produire que des écrivains [...] mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire [...] Apprendre à écrire, donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au "plaisir du texte", qui est non seulement un plaisir de lire, mais aussi d'écrire et de dire. » (Séoud, 1997, p. 162)

Comme dans le cas de nombreux enseignants d'aujourd'hui qui souhaitent intégrer les textes littéraires dans leurs cours de français, nous aussi, afin de créer nos séquences pédagogiques, nous avons été volontairement guidés par des modèles pédagogiques proposés spécialement par Albert et Souchon qui peuvent se résumer en trois démarches comme le suivant :

- Une préparation à la lecture
- Des activités centrées sur la construction du sens
- Des activités de production

5.5.1. Sensibilisation avant la lecture

Avant le premier contact avec le contenu du texte, l'objectif principal est de créer dans une approche interartistique une phase de sensibilisation au texte et de préparation à la lecture, basée sur la découverte de l'auteur et son époque, puis sur la thématique et le genre de son ouvrage, la découverte de l'univers évoqué dans le roman, etc. Afin de pouvoir étudier un texte littéraire, n'oublions pas qu'il ne faut « jamais étudier un texte sans le mettre en rapport avec ses conditions sociales de production » (Gueunier, 1974, p.27) D'où l'importance du paratexte, sine qua non de la compréhension d'un texte quelconque.

De nombreuses activités de sensibilisation sont ainsi suggérées dans nos fiches. Afin que nous établissions des liens entre le texte littéraire et les arts de son époque, nous nous servons d'une variété de matériaux iconographiques, audio et vidéo contenant les chansons, les peintures, les photographies, à titre d'exemple :

« ce qui précède le texte, afin de montrer que les divers éléments du hors texte (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, appartenance générique, nom de l'éditeur, épigraphe, dédicace, préface, postface, bibliographie, prière d'insérer, bande de lancement, ...) l'appareil paratextuel donc, informe la lecture de façon non négligeable et participe à sa façon d'une entrée en littérature conséquent. » (Goldensstein, 1990, p.56)

Ce type de document nous servira pour capter l'attention des apprenants et les motiver encore plus vu qu'ils pourront fournir des descriptions et des exercices de base qui leur permettent de s'exprimer. Ainsi, grâce à différentes formes de visualisation, on va permettre aux apprenants de se sensibiliser à la lecture du texte, et enfin d'accéder à l'œuvre avec plusieurs sens. Il serait donc utile, par exemple de suggérer les artistes du début du 20^e siècle, afin d'inviter les apprenants à voyager dans la société de la Belle Époque. On pourrait, par exemple, demander aux apprenants d'associer les tableaux peints par des artistes de l'époque afin de les pousser à faire des hypothèses relatives à la période évoquée dans l'œuvre littéraire et ainsi on pourrait lancer un débat autour de cette période grâce à l'aspect interartistique de l'activité. Grâce à ce type d'activité, l'apprenant aura ainsi la possibilité de découvrir la dimension culturelle sans sacrifier la compétence communicative. En outre, cela nous permettra de faire découvrir aux apprenants l'époque où se passe l'histoire de l'extrait littéraire ainsi que les célèbres peintres français et leurs œuvres.

5.5.2. Construction du sens

L'objectif de la deuxième étape est de mettre en évidence la relation entre le récepteur et le texte en fournissant des exercices qui aident les apprenants à comprendre progressivement le texte. Le sens est créé par le lecteur lorsqu'il interagit avec le matériel. Avec une attitude positive, il dialogue avec le texte, extrayant et reliant des indices et ainsi il arrive progressivement à comprendre le texte, autrement dit, à explorer la sémantique du texte. Nous commencerons par le début et travaillerons jusqu'à la fin, jusqu'à la section de compréhension détaillée et des exercices linguistiques. Nous proposons des activités dans le but de construire le sens et l'univers de référence du texte, c'est-à-dire le contexte, pour arriver enfin à la compréhension détaillée et aux exercices linguistiques. Les apprenants

pourraient répondre, par exemple, à plusieurs questions de compréhension afin d'identifier les idées principales et les personnages du texte.

Nous mettrons un accent particulier sur les images dans notre contribution, car elles nous aident à comprendre et à développer le sens de ces textes en synthétisant le sens général des paragraphes, des phrases et des mots qui s'y trouvent.

5.5.3. Phase de production

La dernière étape de la fiche pédagogique sera consacrée à la production. Nous proposons diverses activités de production autour du texte. Il s'agit d'arriver à saisir le texte dans sa totalité, non pas seulement à se focaliser sur la langue elle-même. Nous visons à créer des séquences où l'apprenant serait motivé pour s'exprimer par écrit de manière simple dans un contexte réel. Afin de faire rédiger aux apprenants certains genres des textes français, il conviendra tout d'abord de les « familiariser avec certaines de leur caractéristiques grâce à une observation active » (Hidden, 2013, p. 48)

Le CECRL souligne l'utilisation ludique de langue ainsi que l'importance de l'utilisation esthétique et poétique, citant par exemple la création de nouvelles, de romans, de poèmes, de BD, etc. Par exemple, en nous inspirant de l'abécédaire, dans le but de sensibiliser les apprenants au genre littéraire et éveiller leur intérêt, nous avons imaginé un abécédaire personnel. Il s'agit de raconter une expérience personnelle ou encore décrire ses sentiments ou encore quelqu'un ou quelque chose qui tient à l'apprenant en faisant appel à ses vécus. Nous pensons, comme Hidden qu'une : « démarche allant de la lecture à l'écriture convient particulièrement bien à l'enseignement de l'écrit en langue étrangère : le ou les texte(s) lu(s) constitue(nt) en effet un réservoir potentiel des mots pour l'apprenant étranger » (Hidden, 2013, p.100)

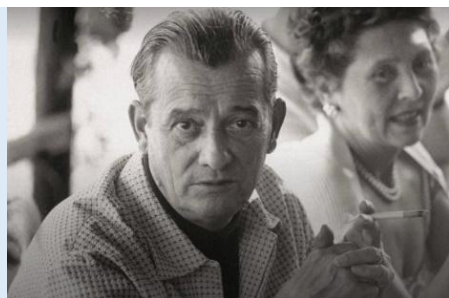
5.6. Scénarios pédagogiques

Dans les pages suivantes, nous aborderons la partie pratique de notre thèse où se trouvent nos propositions des fiches pédagogiques préparées selon le modèle théorique proposé par Marc et Souchon. Ce modèle est particulièrement valorisant pour l'apprenant pour qui est proposé un ensemble interartistique d'activités pédagogiques sur et autour du texte littéraire. Cela constitue un formidable réservoir essentiel pour l'enseignement/apprentissage des

langues étrangères. Afin de créer les activités qui se trouvent dans les pages suivantes, nous allons considérablement recourir au paratexte car autour du texte il se trouve des documents qui pourraient aider à sensibiliser l'apprenant à l'atmosphère de la naissance de l'œuvre. Il s'agit de l'utilisation des extraits de films, des illustrations, des tableaux de l'époque, la couverture, les reportages avec l'auteur trouvés sur les sites Internet, etc. Nous nous profitons de tout ceci afin d'aider à la lecture et donc favoriser l'engagement des apprenants dans ce processus. Nous pouvons imaginer ainsi que les apprenants parviendront à s'assurer de leur propre lecture du texte et de leur compréhension en repérant les difficultés du texte à l'aide des activités les plus adaptées à l'œuvre.



FICHE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE



La Gloire de Mon Père

Marcel Pagnol de l'Académie Française

Tableau descriptif de la fiche pédagogique

Public visé	Apprenants FLS, FLE
L'auteur du livre	Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 – Paris, 1974)
Extrait littéraire du livre	La Gloire de Mon Père, Souvenirs d'Enfance
Niveau des apprenants	Apprenants de niveau B1 acquis
Supports	Extrait sélectionné du roman (pages : 184-186)
Extrait exploité :	Fiche apprenant
Objectifs	Littéraires Se familiariser avec le genre autobiographique Approfondir la culture littéraire de l'apprenant Découvrir une œuvre de la littérature française Communicatifs Comprendre un événement au passé Raconter, présenter des faits passés. Linguistiques Les temps du passé : découvrir les formes de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait Culturels Les années 1900 en France (Inter-) culturels Découvrir un écrivain français ; Marcel Pagnol, la Provence
Compétences travaillées	Compréhension écrite Production écrite Production orale
Autres documents authentiques non littéraires	Images, vidéos, BD
Durée proposée pour la séquence	Deux heures
Thème de la séquence	Biographie de Marcel Pagnol, ses romans, Les temps du récit, l'enfance

I. Sensibilisation à littérature

Activité 1 (PO)

Objectif : Sensibiliser les apprenants à la littérature à partir des questions générales adressées à toute la classe

Durée : 10 minutes

Modalité : individuel

- Faites parler les apprenants sur leurs habitudes de lecture en posant ces questions :
 - a. Quel est votre livre préféré ?

- b. Vous lisez combien de livres par mois ? Par an ?
- c. Où est-ce que vous lisez, en général ? (transports, dans votre lit, etc.)
- d. Vous préférez lire quand ? Le soir ? Le weekend ? Avant de vous coucher ?
- e. Vous préférez lire un livre papier ou sur la liseuse Kindle?
- f. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ou vous achetez des livres dans une librairie, lequel préférez-vous ?
- g. Quel genre littéraire vous préférez lire ?

II. Sensibilisation à l'époque

Activité 2 (PO)

Objectif : Sensibiliser les apprenants à l'époque
Durée : 10 minutes
Modalité : en sous-groupe, puis en grande groupe

« Tout Marseillais âgé de seize ans et au-dessus est chasseur »

Comme la chasse est une activité qui construit une grande partie de l'histoire du roman et le thème de l'extrait, cette activité a pour but de sensibiliser les apprenants à la chasse, l'une des traditions/activités importantes à cette époque-là dans les collines provençales. Expliquer que la chasse dont le petit Marcel fait partie de l'ouverture est l'un des grands événements dans le roman.

- Demander en premier s'ils sont pour ou contre la chasse.
- Deuxièmement, montrer l'image ci-dessous et demander s'ils connaissent ces animaux et faire consulter leurs dictionnaires ces équivalents en langue maternelle.



Photographie : Les gibiers

Bonus : Un virelangue « Un chasseur sachant chasser sait chasser sans son chien. »

III. Sensibilisation à l'auteur

Activité 3 (PE)

Objectifs : Mieux connaître l'auteur, communiquer oralement
Durée : 10 minutes
Modalité : en groupe et sous-groupes



Photographie : Marcel Pagnol et sa famille

- Voici la famille nucléaire de Marcel Pagnol. Imaginer que Marcel a un compte Instagram, il publie cette photo sur son compte à l'âge adulte. Diviser la classe en deux groupes. Un groupe imagine un texte pour accompagner la photo ci-dessus (une ou deux phrases) et peut ajouter même des hashtags.
- ✓ Exemple de production : Ça me revient à la mémoire. J'ai la nostalgie ! / Ça me rend heureux. Ça me manque, cette époque.
- Après leur production, demander à l'autre groupe de laisser un petit commentaire en bas de cette photo.
- ✓ Exemple de production : J'adore voir autant de belles photos ! / Tes photos de famille me plaisent énormément. / Que vous êtes mignons !
- Deuxièmement, leur demander de deviner qui sont ces personnages par rapport à petit Marcel qui est juste à gauche de sa maman.
- Puis, leur demander d'imaginer tout ce qui se passe avant ou après la prise de cette photo ou leur proposer de contextualiser l'espace où elle a été prise.

Activité 4 (PE)

Objectifs : Compléter une biographie au passé composé, sensibiliser à l'auteur
Durée : 10 minutes
Modalité : en binômes

- À partir de ces éléments biographiques, écrivez la vie de l'auteur. Utilisez ces mots pour situer dans le temps :

Le 28 février 1895, En 1900, Trois ans après, Un an plus tard,

Le 28 février 1895	Naissance à Aubagne
1897	Installation en famille à Saint-Loup (Marseille).
1900	Déménagement à Marseille
1910	Mort de sa mère, Augustine.
1916	Mariage le 2 mars avec Simone Obtention de la licence de Langues et Littérature Vivantes.
Mars 1929	Renommée avec Marius, pièce représentée au théâtre
1934	Fondation de sa propre société de production et ses studios de cinéma à Marseille
1946	Élection à l'Académie française.
1957	Commencement à la rédaction de ses Souvenirs d'Enfance
18 avril 1974	Mort, à l'âge de 79 ans, à Paris

Activité 5 (CO)

- Faire visionner la vidéo prise dans un café parisien où Olivier Barrot lit les premières lignes du roman "La Gloire de mon père" qui vient d'être réédité ainsi que la suite de série « Souvenirs d'enfance »

Marcel Pagnol : La Gloire de mon père



<https://www.ina.fr/video/2650026001/marcel-pagnol-la-gloire-de-mon-pere-video.html>

- Après avoir visionné la vidéo, demander aux apprenants :
 - a. Qui est-ce Sempé qu'Olivier Barrot a mentionné ? Quel est son métier ? (Faites une recherche rapide sur internet) (Jean-Jacques Sempé, dessinateur humoriste français). Quel est son apport dans cette nouvelle édition du livre ?
 - b. Quels sont les autres romans de l'auteur cités dans la vidéo ?
 - c. À part son identité écrivaine, quels sont les autres métiers dans la relation de l'auteur ?

IV. Découverte du document

Activité 6 (CE)

Objectifs : Découvrir l'extrait littéraire exploité, comprendre le sens global et détaillé du texte, les références culturelles explicites ou implicites

Durée : 10 minutes

Modalité : individuel, en binômes

Lecture de l'extrait sélectionné du roman

- Faire lire l'extrait et répondre en binômes ou en petits groupes à ces questions pour la compréhension globale :
 - a. Pourquoi Marcel se sentait gêné la soirée ? Quelle était l'émotion qu'il éprouvait face à cette situation ?
 - b. La maman, elle est pour ou contre la chasse ?
 - c. Marcel pense que c'est bête de jouer à des jeux qu'on ne sait pas. Vous avez la même idée que lui ?
 - d. Quel est le lien entre Marcel et les enfants du président de la République ?

Extrait littéraire

« La soirée, qui se termina par l'alignement d'un bataillon de cartouches multicolores, rangées comme des soldats de plomb, m'avait très vivement intéressé.

Pourtant je sentais une sorte de gêne, une insatisfaction dont je n'arrivais pas à préciser la cause.

C'est en tirant mes chaussettes que je la découvris. »

« L'oncle Jules avait parlé toute la soirée en savant et en professeur, tandis que mon père, lui qui était examinateur au certificat d'études, l'avait écouté d'un air attentif, d'un air ignare⁵, comme un élève.

J'en étais honteux et humilié.

Le lendemain matin, pendant que ma mère versait du café dans mon lait, je lui fis part de mes sentiments. « Ça te plaît, toi, que papa aille à la chasse ?

— Pas trop, me dit-elle. C'est un amusement dangereux.

— Tu as peur qu'il tombe dans l'escalier avec ses cartouches ?

— Oh non ! dit-elle. Il n'est pas si maladroit... Mais tout de même, cette poudre, c'est traître⁶.

— Eh bien, moi, ce n'est pas pour ça que ça ne me plaît pas.

— Alors, c'est pourquoi ? »

J'hésitai un instant, que je mis à profit pour avaler une bonne gorgée de café au lait.

— « Tu n'as pas vu comme l'oncle Jules est fier ? C'est toujours lui qui commande, et qui parle tout le temps !

— C'est justement pour lui apprendre, et il le fait par amitié.

— Moi, je vois bien qu'il est rudement⁷ content d'être plus fort que papa. Et ça ne me plaît pas du tout. Papa le gagne toujours, aux boules ou aux dames. Et là, je suis sûr qu'il va perdre. Je trouve que c'est bête de jouer à des jeux qu'on ne sait pas. Moi, je ne joue jamais au ballon parce que j'ai les mollets⁸ trop petits, et les autres se moqueraient de moi. Mais je joue toujours aux billes, ou aux barres, ou à la marelle, parce que je gagne presque toujours.

— Mais, gros bêta, la chasse, ce n'est pas un concours ! C'est une promenade avec un fusil, et puisque ça l'amuse ça lui fera beaucoup de bien. Même s'il ne tue pas de gibier⁹.

— S'il ne tue rien, eh bien moi, ça me dégoûtera. Oui, ça me dégoûtera. Et moi je ne l'aimerai plus. »

⁵ Qui est scandaleusement ignorant ; sans culture ni instruction.

⁶ Qui trahit quelqu'un, une cause, etc.

⁷ Familier. Très, beaucoup

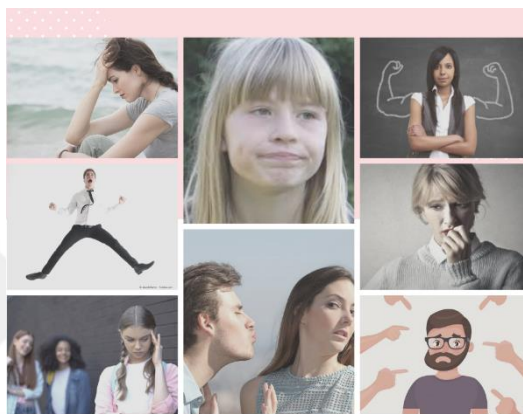
⁸ Saillie que font les muscles de la partie postérieure de...

⁹ Nom collectif des animaux que l'on chasse soit pour les manger, soit pour en limiter les effectifs.

J'avais une envie de pleurer, que j'étouffai d'une tartine. Ma mère le vit bien, et elle vint m'embrasser.
 — « Tu as un peu raison, me dit-elle. C'est bien vrai qu'au commencement, papa sera moins fort que l'oncle Jules. Mais au bout d'une semaine, il sera aussi adroit¹⁰ que lui, et dans quinze jours, tu verras que c'est lui qui donnera des conseils ! »
 Elle ne mentait pas pour me rassurer. Elle avait confiance. Elle était sûre de son Joseph. Mais moi, j'étais dévoré d'inquiétude, comme le seraient les enfants de notre vénéré président de la République, s'il leur confiait son intention de s'engager dans le Tour de France cycliste. »

Activité 7 (Vocabulaire)

- Faire lire à nouveau l'extrait aux apprenants et leur demander cette question :
- a. Vous reconnaissez les sentiments représentés par ces images :



- b. Lesquelles de ces images expriment un sentiment positif ?
- c. Ce sont les sentiments de petit Marcel. Trouvez-les dans l'extrait. (Les expressions/les verbes/les adjectifs pour exprimer ces sentiments)

Activité 8

Objectif : Découvrir les loisirs à l'époque

Durée : 10 minutes

Modalité : en grand groupes

- Demander aux apprenants d'aller sur <https://learningapps.org/createApp.php> pour réaliser ce mini quiz sur les loisirs.



¹⁰ Qui exécute avec précision et opportunité les gestes nécessaires à la réussite de ce qu'il veut réaliser

Activité 9 (Grammaire)

- Demander aux apprenants de lire à nouveau ce passage et se concentrer sur les temps des verbes.

« La soirée, qui se termina par l'alignement d'un bataillon de cartouches multicolores, rangées comme des soldats de plomb, m'avait très vivement intéressé. Pourtant je sentais une sorte de gêne, une insatisfaction dont je n'arrivais pas à préciser la cause. C'est en tirant mes chaussettes que je la découvris. L'oncle Jules avait parlé toute la soirée en savant et en professeur, tandis que mon père, lui qui était examinateur au certificat d'études, l'avait écouté d'un air attentif, d'un air ignare, comme un élève. »

- a. Quels sont les quatre temps du récit utilisés par l'auteur dans le passage ci-dessus ?
Expliquer l'emploi de ces temps verbaux.

Les temps du récit
L'imparfait : pour apporter des précisions sur les circonstances, la situation dans le passé
Le passé simple : pour raconter les faits qui se sont déroulés à un moment précis du passé. Il est employé dans les textes narratifs et littéraires (langue écrite)
Le présent : C'est le présent historique ou de narration. Il peut être remplacé par un passé composé.
Le plus-que-parfait : pour indiquer une action passée située avant un moment défini du passé (antériorité par rapport à un autre fait passé)

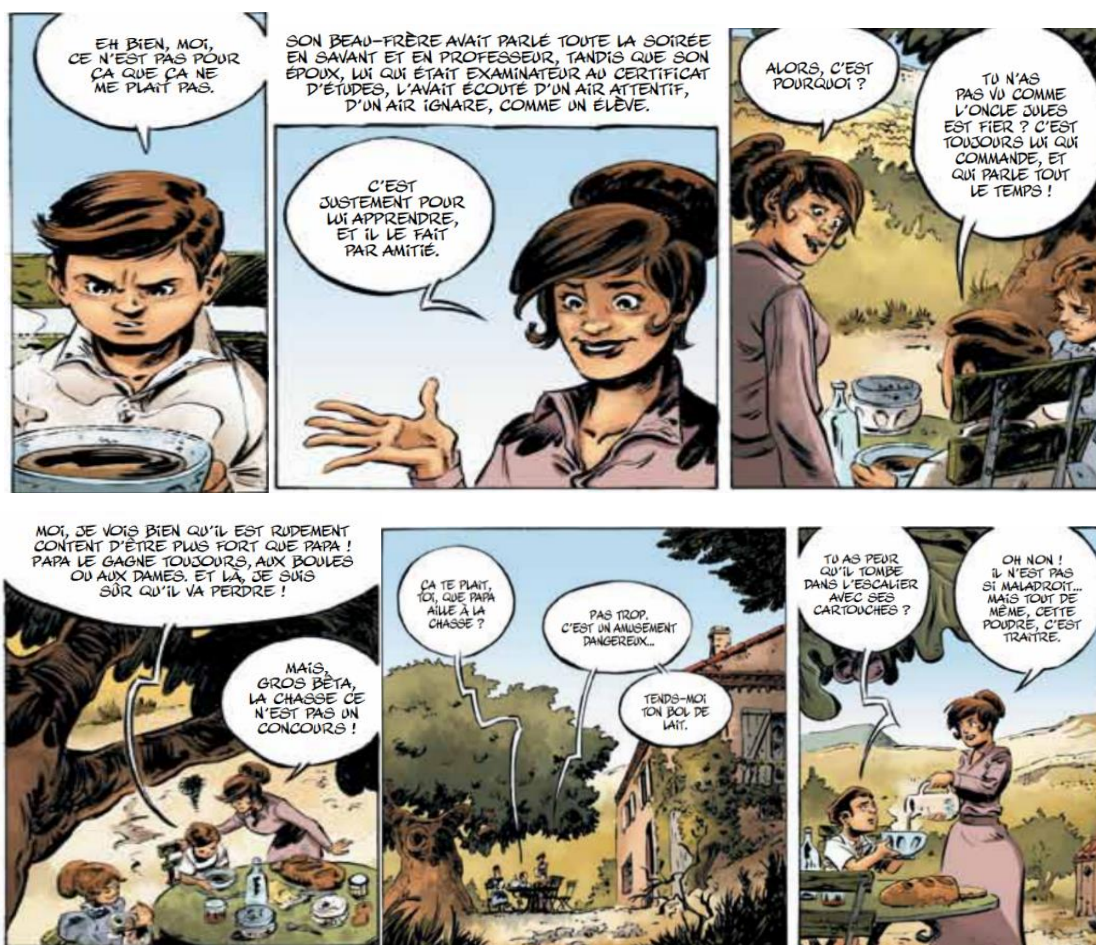
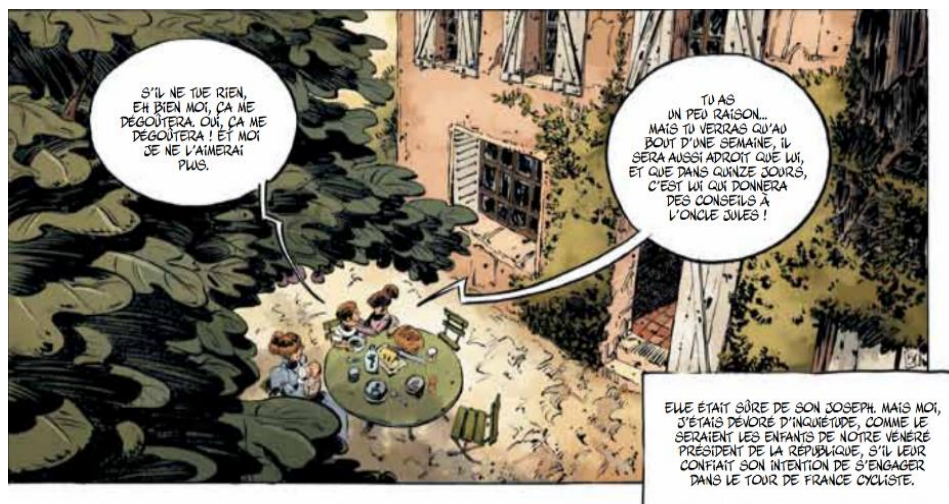
Activité 10 (La lecture-puzzle)

Objectif : Découvrir la version du roman en bande dessinée, 9 ^e art
Durée : 10 minutes
Modalité : en groupe

Demander aux apprenants de ranger les cases (vignettes¹¹) dans l'ordre pour avoir une planche¹².

¹¹ Une vignette: image d'une bande dessinée délimitée par un cadre

¹² Une planche: page entière de BD, composée de plusieurs bandes.



Cr  rer votre propre BD

Partager le lien ci-dessous sur votre plateforme d'enseignement    distance de la classe :

<https://bdf.bnf.fr/index.html>

Résumé du livre :¹³

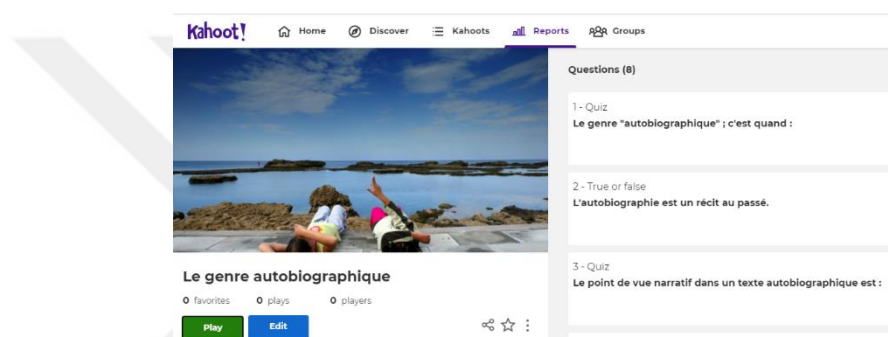
« Un petit Marseillais d'il y a un siècle : l'école primaire ; le cocon familial ; les premières vacances dans les collines, à La Treille ; la première chasse avec son père...

Lorsqu'il commence à rédiger ses Souvenirs d'enfance, au milieu des années cinquante, Marcel Pagnol est en train de s'éloigner du cinéma, et le théâtre ne lui sourit plus.

La Gloire de mon père, dès sa parution, en 1957, est saluée comme marquant l'avènement d'un grand prosateur. Joseph, le père instituteur. Augustine, la timide maman, l'oncle Jules, la tante Rosé, le petit frère Paul, deviennent immédiatement aussi populaires que Marius, César ou Panisse. Et la scène de la chasse à la bartavelle se transforme immédiatement en dictée d'école primaire...

Les souvenirs de Pagnol sont un peu ceux de tous les enfants du monde. Plus tard, paraît-il, Pagnol aurait voulu qu'ils deviennent un film. C'est Yves Robert qui, longtemps après la mort de l'écrivain, le réalisera. »

Faire le quizz Kahoot en ligne : <https://create.kahoot.it/details/le-genre-autobiographique/7b690b5a-5f32-45a6-a8dd-b1990c8fe791>



Le Tour de France ?

Inviter les apprenants à rechercher sur Le Tour de France

¹³ <https://www.babelio.com/livres/Pagnol-Souvenirs-denfance-1La-Gloire-de-mon-pere/1123155>

FICHE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE



La Gloire de Mon Père

Marcel Pagnol de l'Académie Française

Tableau descriptif de la fiche pédagogique

Public visé	Apprenants FLS, FLE
L'auteur du livre	Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 – Paris, 1974)
Extrait littéraire du livre	La Gloire de Mon Père, Souvenirs d'enfance
Niveau des apprenants	À partir du niveau B1.
Supports	Extrait sélectionné du roman (pages : 49-51)
Extrait exploité :	Fiche apprenant
Objectifs	Communicatifs Raconter un souvenir d'enfance Travailler la compréhension de l'écrit Linguistiques Le temps du passé : imparfait Enrichir le lexique lié à la description d'un lieu Socio-culturels Découvrir Marcel Pagnol, un écrivain qui raconte des histoires en Provence des histoires universelles, les années 1900 à Marseille (Inter) culturels Découvrir le provençal universel
Compétences visées	Compréhension écrite Production écrite Production orale
Autres documents authentiques non littéraires	Peintures appartenant à l'époque, les couvertures de livres, photographies de l'auteur Documents audio-visuels : morceaux de chanson accessible sur YouTube, son reportage sur INA
Thème de la séquence	Marcel Pagnol, sa carrière, les temps du récit, l'enfance

Pour commencer

Activité 1 (PO)

Remue-méninges

Objectif : Sensibiliser au contenu à partir d'un questionnaire

Durée : 10 minutes

Modalités : en grand groupe

Avant de distribuer la fiche de l'apprenant, demander aux apprenants de :

- Nommer un écrivain français.
- Préciser à quelle époque il a vécu.
- Nommer une de ses œuvres

I. Sensibilisation à la littérature

Activité 2 (PO)

Objectifs : Sensibiliser à la littérature
Durée : 10 minutes
Modalités : en grande groupe, puis individuel

- Inviter les apprenants à répondre à des questions sur les genres littéraires.
- a. Quels genres littéraires existent ? Lesquels connaissez-vous ?
- b. Quel est le point commun entre l'autobiographie, l'autofiction, le journal intime, les mémoires et les confessions ? (Types d'écritures personnelles)
- Faire entourer les différents éléments qui se trouvent dans le nuage des mots ci-dessous selon leurs goûts de lecture.

conte roman historique
 autobiographie poésie
 roman d'aventure roman fantastique
 pièce de théâtre roman d'amour
 roman de science-fiction bande dessinée
 journal intime

II. Sensibilisation à l'époque

Activité 3 (PO)

Objectif : Sensibiliser les apprenants à l'époque et à la Provence
Durée : 15 minutes
Modalités : en grande groupe puis en binôme

- Annoncer qu'il s'agit bien de la Provence à la fin du 19^e siècle sur les tableaux.
- Projeter les peintures si c'est possible. Demander aux apprenants de bien regarder toutes les œuvres et choisir celle qui leur plaît ou qui les fascine.

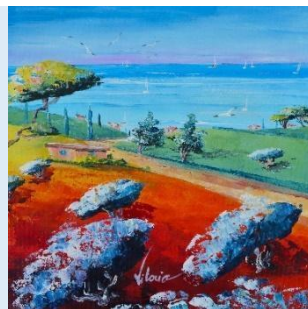
Commentaires possibles :

J'adore ! J'aime bien ! Je n'aime pas ! Bof ! Moche ! C'est vraiment super ! L'artiste a plein de talent. C'est beau ! C'est joli ! Ce n'est pas mal ! C'est trop vif ! C'est trop foncé ! C'est sublime ! C'est un chef d'œuvre ! Ça ne me fait ni chaud ni froid.

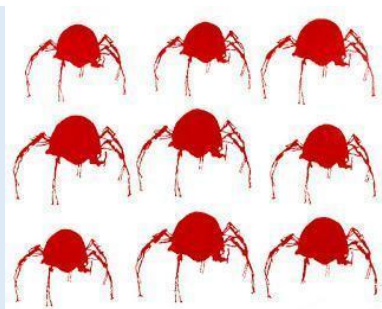
- Demander aux apprenants de repérer les éléments en rapport avec la vie quotidienne de la fin du siècle sur chaque tableau.
- Faire deviner le thème du roman étudié à partir de ces tableaux.
- Faire lire le petit questionnaire déclencheur ci-dessous.
- a. Que se passe-t-il dans ce tableau ? Décrire les œuvres d'art.
 - Il y a un/une/des ... - On voit ... - Le fond est ...
- b. Qui sont les personnages et les objets représentés sur le tableau ?
- c. Vous pensez que ces tableaux ont été réalisés pour :
 - surprendre ? - témoigner ? - ou décorer ?
- d. Comment vous sentez-vous en regardant ces images ? Nostalgique, joyeux, décontracté, en colère, triste, surpris, etc.
- e. Est-ce que ces images vous rappellent un souvenir ou un moment de votre vie ?
- f. « J'aime cette œuvre parce que + phrase » / « Je n'aime pas cette œuvre parce que + phrase »
- Avant de demander le style de ces œuvres montrer ces trois tableaux et expliquer le style qu'ils représentent : Le style de l'œuvre



Henri Matisse
La Tristesse du roi
1952¹⁴



Vitoria
Les vacances en
Provence¹⁵



Spider robots¹⁶

L'abstrait ne représente rien que l'on puisse reconnaître

Le figuratif plus ou moins réaliste en fonction du degré de ressemblance avec le réel

Le concept fait référence à une démarche ou une réflexion de l'esprit

¹⁴ <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cyb4Ax>

¹⁵ <https://www.carredartistes.com/fr-at/figuratif-25-x-25-cm-vitoria-les-vacances-en-provence-p-72038.htm>

¹⁶ <http://avenirdelart.blogspot.com/2013/05/une-peinture-conceptuelle.html>

(La Provence rurale de 1850 à 1900, vue par ses peintres, ses félibres et ses poètes¹⁷)



TABLEAU 1

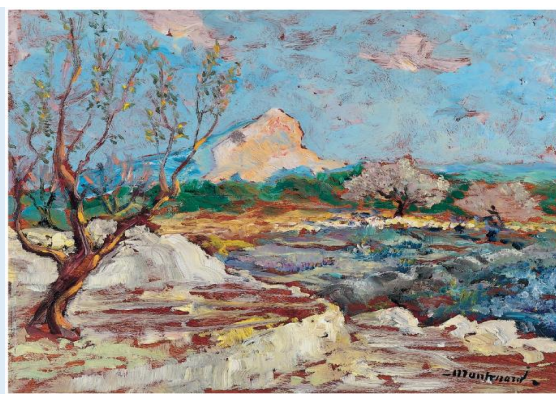


TABLEAU 2



TABLEAU 3

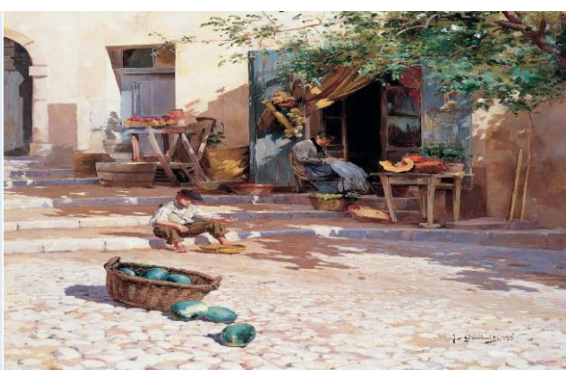


TABLEAU 4



TABLEAU 5



TABLEAU 6

III. Sensibilisation à l'auteur

Activité 4 (PO)

Objectif : Connaître Marcel Pagnol en tant qu'académicien

Durée : 15 minutes

Modalités : En binôme

- Projeter les portraits de Marcel Pagnol.

¹⁷<https://www.museeregardsdeprovence.com/exposition/la-provence-rurale-de-1850-a-1900-vue-par-ses-peintres-ses-felibres-et-ses-poetes>

- Il s'agit de faire des hypothèses sur les photos et les décrire brièvement. Tout d'abord demander aux apprenants de décrire ces quatre photos (faites parler les apprenants de ce qu'il porte, ce qu'il fait, de son âge, de sa physique, etc.)
- Comme chaque photo raconte une histoire, demander aux apprenants de faire des hypothèses sur ce qui se passait quand ces photos ont été prises.
- Faire remarquer que l'une de ces photos n'est pas en noir et blanc mais colorée. Leur demander s'ils ont déjà vu ce costume, s'ils connaissent qui porte, quand et où l'on porte ce costume ? Faire observer ce costume.
- Leur expliquer qu'il s'agit de l'éternel habit vert des académiciens¹⁸ et qu'il est porté lors des réunions solennelles et des cérémonies officielles.
- Après cette explication, pour approfondir, demander aux apprenants de faire des recherches sur l'Académie Française et les Immortels (s'ils disposent d'une connexion d'internet).
- Faire remarquer que Marcel Pagnol, l'auteur de « La gloire de mon père » lui aussi était l'un des quarante académiciens, élu en 1946 au fauteuil 26.

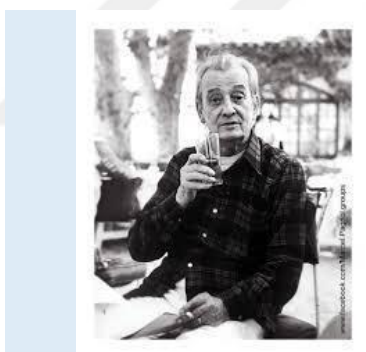


PHOTO 1



PHOTO 2



PHOTO 3



PHOTO 4

- Quelle coïncidence ? Lire cet extrait du livre dans lequel Marcel Pagnol raconte la naissance de l'Abbé Barthélemy, une autre célébrité d'Aubagne, patrie de l'académicien

¹⁸<http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/lhabit-vert-et-lepee#:~:text=Le%20costume%2C%20comme%20l'%C3%A9p%C3%A9e,son%20nom%20d'habit%20vert.>

Pagnol. Après avoir lu cette anecdote, demander aux apprenants pourquoi Pagnol raconte cette histoire de naissance, pourquoi c'est important pour lui ? Quels sont leurs points communs ?

« Au début du XVIII^e siècle, il y avait à Aubagne une très riche et très ancienne famille de commerçants, qui s'appelaient Barthélémy. Ses mérites étaient si éclatants que le roi devait un jour l'anoblir.

Or, dans la nuit du 19 au 20 janvier 1716, Mme Barthélémy, qui était très jeune, qui habitait Aubagne, et dont le mari s'appelait Joseph, « ressentit les premières douleurs ». Elle monta « précipitamment » en voiture, pour se rendre auprès de sa mère, dans la maison familiale, qui était la plus jolie maison de Cassis.

Cassis était un petit port de pêche, à une lieue de La Ciotat, et sur les trois quarts du voyage, la même route conduit à Aubagne.

Mme Barthélémy passa donc par les gorges, puis par le col de la Bédoule, gémissant sous des couvertures... Elle arriva à Cassis, « pâmée de douleur, et pendant qu'on la mettait au lit, elle donna le jour à un petit garçon ».

Cet enfant d'Aubagne devait être l'abbé Barthélémy, auteur illustre du Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, et qui fut élu à l'Académie française le 5 mars 1789, au vingt-cinquième fauteuil : c'est ce fauteuil même que j'ai l'honneur d'occuper, depuis le 5 mars d'une autre année.

On pourrait tirer, de cette double anecdote, une conclusion singulière : c'est que l'un des moyens de faire un jour partie de l'Illustre Compagnie, c'est d'être le fils d'un Joseph, et d'essayer de naître, par un petit matin d'hiver, dans une carriole doublement gémissante, sur la route de la Bédoule. »

Pages : 34-35, La gloire de mon père

- Faire visiter le lien pour accéder aux informations biographiques et professionnels sur Marcel Pagnol : <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/marcel-pagnol?fauteuil=25&election=04-04-1946>

Marcel PAGNOL

Élu en 1946 au fauteuil 25

N°593

Grand officier de la Légion d'honneur
Commandeur des Arts et des Lettres
Commandeur des Palmes académiques

Cinéaste
Auteur dramatique
Romancier



- Pour aller plus loin, faire visionner la vidéo sur www.ina.fr où Marcel Pagnol raconte comment il est rentré à l'Académie Française dans une minute : <https://www.ina.fr/video/I00015193>

IV. Sensibilisation au roman

Activité 5 (PO)

Objectif : Sensibiliser au roman

Durée : 10 minutes

Modalités : en groupe, individuel

- S'appuyer sur le paratexte du roman auquel appartient l'extrait littéraire : Faire observer les couvertures du roman et celui de ses diverses adaptations comme la BD et le cinéma (projeter si possible). Inviter les apprenants à compléter la grille ci-dessous :

Couverture(s) de l'adaptation cinématographique

Couverture(s) du roman

Couverture(s) de l'adaptation en BD

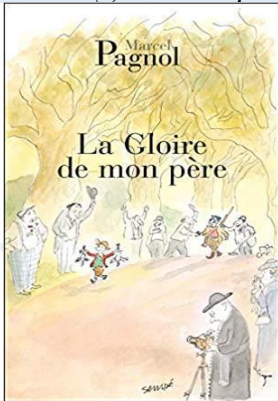


Image 1

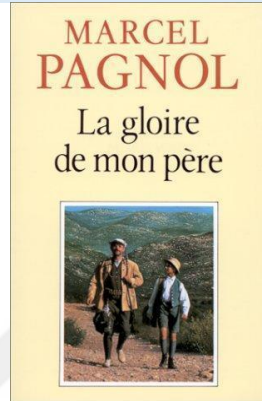


Image 2

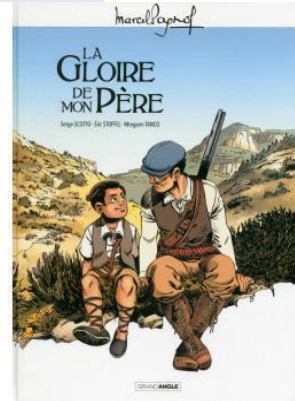


Image 3

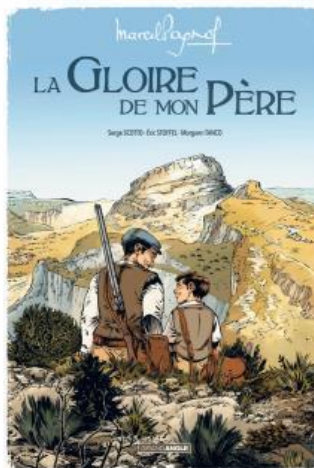


Image 4



Image 5



Image 6

- A partir de ces couvertures, leur demander de quel siècle il s'agit dans le roman ? (20^e siècle)
- Faire écouter ce morceau de chanson accessible sur YouTube dont le lien est disponible ci-dessous. Le diffuser en plusieurs temps.



<https://www.youtube.com/watch?v=xjp0CAKQgJ8>

- Leur demander de bien fermer les yeux en écoutant la chanson et de faire attention aux bruits de fond et à la musique surtout aux chants des cigales. Leur demander à répondre aux questions suivantes :
 - a. Où se situe l'action ?
 - b. Quels personnages imaginez-vous dans cette scène ?
 - c. Que se passe-t-il ?
 - d. Que ressentez-vous ?

V. Sensibilisation au thème

Activité 6

Objectif : Sensibiliser au thème du roman
Durée : 10 minutes
Modalités : en groupe, individuel

- Pour sensibiliser les apprenants au thème du roman, diffuser en premier un autre morceau (Le petit Marcel) de Vladimir Cosma, créateur de musiques des films :
<https://www.youtube.com/watch?v=5oaI5n0RPx4>
- Après avoir écouté ce court morceau de chanson, inviter les apprenants à expliquer l'émotion qu'évoque cette musique chez eux que ce soit ; la joie, la tristesse, la peur, la colère ou bien le calme. (Cela me rend triste/ Cela m'énerve/ Cela me rend heureux/ Cela me fait peur)
- Leur demander le nom de cet extrait écouté. Suivant leurs réponses, leur demander de nouveau dans ce récit autobiographique si Marcel Pagnol nous raconte ses souvenirs de l'enfance ou de l'adolescence ou encore de l'âge adulte. (L'enfance joyeuse, thème central du roman)

VI. Lecture de l'extrait sélectionné du roman

Activité 7 (CE)

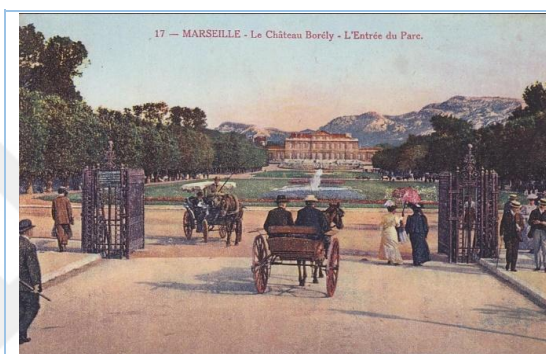
Objectifs : Découvrir les formes du passé, augmenter sa capacité de compréhension en lecture

Durée : 15 minutes

Modalités : en binômes ou en petits groupes, individuel

Avant la lecture

- Sans vraiment lire le texte, repérez les mots qui évoquent ce célèbre parc Borély auquel la tante Rose emmenait Marcel et où il prenait plaisir à nourrir les canards tous les dimanches :



Parc Borély dans les années 1900

- Faire lire l'extrait littéraire. Expliquer les mots inconnus si nécessaire. Pousser les apprenants à la concentration pour une lecture individuelle.

« J'approchais de mes six ans, et j'allais à l'école dans la classe enfantine que dirigeait Mlle Guimard. Mlle Guimard était très grande, avec une jolie petite moustache brune, et quand elle parlait, son nez remuait : pourtant je la trouvais laide, parce qu'elle était jaune comme un Chinois, et qu'elle avait de gros yeux bombés.

Elle apprenait patiemment leurs lettres à mes petits camarades, mais elle ne s'occupait pas de moi, parce que je lisais couramment, ce qu'elle considérait comme une inconvenance préméditée de la part de mon père. En revanche, pendant les leçons de chant, elle disait, devant toute la classe, que je chantais faux, et qu'il valait mieux me taire, ce que je faisais volontiers.

Pendant que la marmaille¹⁹ s'époumonait à suivre sa baguette, je restais muet, paisible, souriant ; les yeux fermés, je me racontais des histoires, et je me promenais au bord de l'étang du parc Borély, qui est une sorte de parc de Saint-Cloud, au bout du Prado de Marseille.

Le jeudi et le dimanche, ma tante Rose, qui était la sœur aînée de ma mère, et qui était aussi jolie qu'elle, venait déjeuner à la maison, et me conduisait ensuite, au moyen d'un tramway, jusqu'en ces lieux enchantés. On y trouvait des allées ombragées par d'antiques platanes²⁰, des bosquets sauvages, des pelouses qui vous invitaient à vous rouler dans l'herbe, des gardiens pour vous le défendre, et des étangs où naviguaient des flottilles²¹ de canards. On y trouvait aussi, à cette époque, un certain nombre de gens qui apprenaient à gouverner des bicyclettes : le regard fixe, les mâchoires serrées, ils échappaient soudain au professeur, traversaient l'allée, disparaissaient dans un fourré, et reparaissaient, leur machine autour du cou. Ce spectacle

¹⁹ Marmaille (nom féminin) Familier : Bande, troupe désordonnée d'enfants bruyants.

²⁰ Platane (nom masculin) : Grand arbre très souvent planté en ligne au bord des routes et caractérisé par son écorce qui desquame en plaques lobées.

²¹ Flottille (nom féminin) : Ensemble de petits navires naviguant ensemble

ne manquait pas d'intérêt, et j'en riais aux larmes. Mais ma tante ne me laissait pas longtemps dans cette zone dangereuse : elle m'entraînait — la tête tournée en arrière — vers un coin tranquille, au bord de l'étang. Nous nous installions sur un banc, toujours le même, devant un massif de lauriers²², entre deux platanes ; elle sortait un tricot de son sac, et j'allais vaquer aux travaux de mon âge.

Ma principale occupation était de lancer du pain aux canards. Ces stupides animaux me connaissaient bien. Dès que je montrais un croûton²³, leur flottille venait vers moi, à force de palmes, et je commençais ma distribution. »

« Lorsque ma tante ne me regardait pas, tout en leur disant, d'une voix suave, des paroles de tendresse, je leur lançais aussi des pierres, avec la ferme intention d'en tuer un. Cet espoir, toujours déçu, faisait le charme de ces sorties, et dans le grinçant tramway du Prado, j'avais des frémissements²⁴ d'impatience. »

Pages : 49-51, La gloire de mon père

Activité 8

Après la lecture

- Faire mettre en ordre ces images selon l'ordre chronologique raconté dans l'extrait lu.



Image 1



Image 2

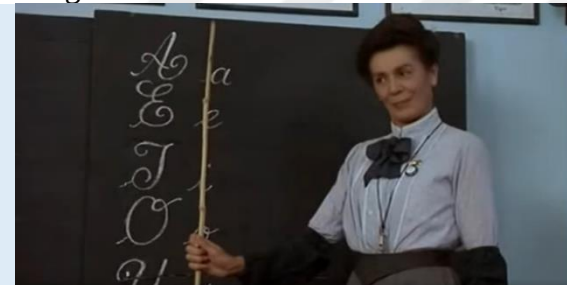


Image 3



Image 4



Image 5



Image 6

²² Laurier (nom masculin) : Arbuste (lauracée) à fleurs blanchâtres de la région méditerranéenne, dont les feuilles allongées et dures sont utilisées comme condiment.

²³ Croûton (nom masculin) : Petit morceau de pain doré au beurre ou frit.

²⁴ Frémissement (nom masculin) Léger tremblement, agitation causés par une émotion : Frémissement de colère.



Image 7



Image 8

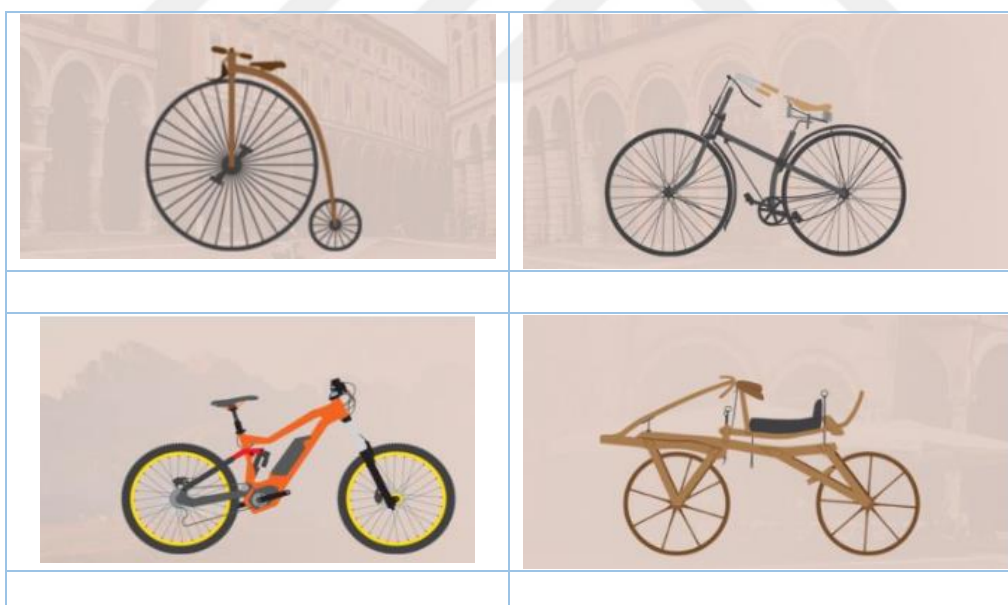
1 2 3 4 5 6 7 8

- Inviter à répondre vos apprenants aux questions de compréhension :
 - a. Dans quel parc de Marseille allait-il avec sa tante Rose ?
 - b. Citez trois activités que fait Marcel au parc Borély.

Activité 9

- Dans le texte on parle de ceux qui apprennent à faire du vélo. Demander aux apprenants de deviner quel type de bicyclette les gens conduisaient à l'époque. Faire associer les périodes et les bicyclettes :

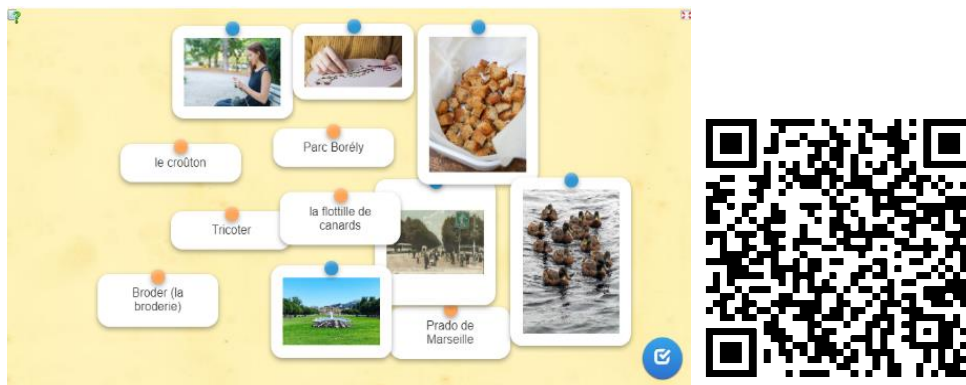
1800-1830 / 1840-1870 / 1880-1910 / 2000- Aujourd'hui



Pour aller plus loin : <https://www.bikester.fr/info/histoire-du-velo/>

Activité 10 (Vocabulaire)

- Demander aux apprenants de réaliser le mini quiz sur LearningApps à l'aide des tablettes ou des portables : <https://learningapps.org/watch?v=pkbt4jut21>



Activité 11 (CE)

Objectif : Découvrir le genre l'autobiographie

Durée : 10 minutes

Modalités : en grand groupe

- Poser cette question : Quel est le premier mot du texte ? Quel genre littéraire nous venons de découvrir ?
- Ensuite demander aux apprenants de rechercher la définition de l'autobiographie dans le dictionnaire.
- Qui dis « je » dans cet extrait, qui parle ? Vous pensez que ce « je » (et même dans le « on ») correspond au monde vécu par le « je » de notre auteur ?
- Expliquer la présence et l'engagement de l'auteur dans cet extrait à partir des passages de description, de dialogue et de portrait : ses impressions, émotions, etc.

Activité 12 (PE)

Objectifs : Approfondissement par rapport à la thématique de l'extrait : travailler le souvenir, écrire au passé

Durée : 30 minutes

Modalités : en binômes, puis individuel

- Prenez la plume !

Questions d'échauffement :

Faites regarder les apprenants aux photographies ci-dessous et à partir de ces photos, évoquer leurs souvenirs d'enfance. Leur demander de choisir l'une de ces photographies parce qu'elle leur ressemble le plus. Puis inviter les apprenants à poser ces questions à leurs voisins.



- a. Comment vous étiez quand vous alliez à l'école ?
- b. Comment était-il votre professeur ?
- c. Vous aimiez votre classe, vos camarades ?
- d. Vous vous sentiez différent des autres comme petit Marcel ? Vous trouviez la plupart des autres élèves stupides ?
- e. Vous vous habilliez en noir, en bleu ?
- f. Vous avez eu de très bonnes notes ?
- g. Vous aviez un surnom ?
- h. Vos parents étaient souvent convoqués à l'école ?
- i. Après l'école, qu'est-ce que vous faisiez ?
 - Demander aux apprenants de compléter ces phrases pour écrire un souvenir d'enfance qui leur vient avec leur famille à la manière de Marcel Pagnol. Le souvenir peut être drôle, triste, étonnant, etc. Enfin, donner un titre à leurs textes. Rappeler aux apprenants qu'on utilise l'imparfait pour parler de nos habitudes passées ainsi que pour décrire des personnes et des choses du passé.

J'approchais de mes ans et j'allais

Mon professeur, M/Mme...était

Et il/elle

Pendant qu'il/elle apprenait, nous

**À cette époque-là, après l'école mon
oncle/ma tante m'emmenait à**

Je me souviens qu'il y avait des

Alors, nous

Ensuite,

Puis,

Donc,

Je garde de bons/ de mauvais souvenirs.

Cette époque me manque.



**FICHE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE ÉLABORÉE DANS UNE
PERSPECTIVE INTERARTISTIQUE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE
« Le château de ma mère », Marcel Pagnol de l'Académie Française**

<i>Tableau descriptif de la fiche pédagogique</i>	
<i>Public visé</i>	Apprenants FLS, FLE, FOS
<i>L'auteur du livre</i>	Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 – Paris, 1974)
<i>Public</i>	Adultes
<i>Niveau des apprenants</i>	B2-C1.
<i>Supports</i>	Fiche apprenant Extrait exploité
<i>Objectifs</i>	Communicatifs Travailler la compréhension de l'écrit Linguistiques Observer et mettre en pratique la conjugaison du passé simple Socio-culturels Découvrir Marcel Pagnol Interculturels Découvrir des adaptations d'une œuvre littéraire dans d'autres genres artistiques. Sensibiliser aux rituels d'une fête religieuse Littéraires Se familiariser avec le genre autobiographique Repérer les éléments essentiels d'une écriture autobiographique
<i>Compétences visées</i>	Compréhension écrite Production orale Production écrite (écriture créative)
<i>Autres documents authentiques non littéraires</i>	Photographies de l'auteur, documents audio-visuels : morceaux de chanson accessibles sur YouTube
<i>Thème de la séquence</i>	L'exploitation d'un texte littéraire contemporain en classe de FLE

Résumé : Les Pagnol passent leurs vacances d'été à la Bastide-Neuve, non loin des massifs du Garlaban. Marcel Pagnol, le narrateur, s'improvise rabatteur en accompagnant son père et son oncle à la chasse. Ils rencontrent un jour Lili, et les deux enfants deviennent amis depuis. Ils installent des pièges aux oiseaux. Malheureusement, le temps passe trop vite et l'année scolaire commence bientôt. Marcel tente de s'enfuir et se retrouve sur les bancs de l'école. Il se prépare au concours des Bourses du lycée avec l'aide de ses professeurs. Pendant les vacances de Noël, la famille Pagnol rend visite à des amis à Bastide-Neuve. Cela permet à deux amis de se retrouver chaque week-end mais le trajet est long, surtout pour Augustine, la mère de Marcel. Les Pagnol trouvent un itinéraire plus court.

Sensibilisation au genre littéraire

Activité 1 (CE)

Objectifs : *S'interroger sur le genre du récit autobiographique, savoir repérer ses principales caractéristiques.*

Durée : 15 minutes

Modalités : en grande groupe

Noter au tableau le mot « autobiographie » et demander aux apprenants ce que cela évoque pour eux.

Les inviter à réfléchir sur les conditions qui doivent être réunies pour qu'un récit appartienne au genre de l'autobiographie et les inciter à faire un remue-méninge autour de cette question. Noter les propositions au tableau et les développer si nécessaire. Puis, leur demander de lire l'information ci-dessous sur le pacte autobiographique :

« C'est l'engagement que prend un auteur de raconter directement sa vie (ou une partie, ou un aspect de sa vie) dans un esprit de vérité. Le pacte autobiographique s'oppose au pacte de fiction. Quelqu'un qui vous propose un roman (même s'il est inspiré de sa vie) ne vous demande pas de croire pour de bon à ce qu'il raconte : mais simplement de jouer à y croire. L'autobiographie vous promet que ce qu'il va vous dire est vrai, ou, au moins, ce qu'il croit vrai. Il se comporte comme un historien ou un journaliste, avec la différence que le sujet sur lequel il promet de donner une information vraie, c'est lui-même. » Philippe Lejeune introduit le concept d'autobiographie dans son livre *Le Pacte autobiographique*, paru en 1975. Selon lui, lorsque les auteurs choisissent d'écrire une autobiographie, ils passent un accord avec les lecteurs. En conséquence, l'auteur doit maintenir cette confiance en n'écrivant que la vérité.

En fait, l'auteur écrit son autobiographie pour diverses raisons.

Il exprime d'abord le désir de partager son expérience avec les autres.

De plus, l'autobiographe a une forte envie de marquer sa propre histoire. En résumé, l'autobiographie est une expérience agréable à écrire car elle permet à l'auteur de revivre des souvenirs heureux.

Dans l'avant-propos de « *La Gloire de mon Père* » (pp.9-13), le premier livre de la trilogie, Marcel Pagnol fait ce pacte ainsi :

« Ce qui m'effraie, ce n'est point tant le choix des mots ou des tournures, ni les subtilités grammaticales - qui sont, finalement, à la portée de tout le monde : mais c'est la position du romancier, et celle, plus dangereuse encore, du mémorialiste.

Il est bien difficile de parler de soi : tout le mal qu'un auteur dira de lui-même, nous le croyons de fort bon cœur ; tout le bien nous ne l'admettons que preuves en main, et nous regrettons qu'il n'ait pas laissé ce soin à d'autres.

Dans ces Souvenirs, je ne dirai de moi ni mal ni bien ; ce n'est pas de moi que je parle, mais de l'enfant que je ne suis plus. C'est un petit personnage que j'ai connu et qui s'est fondu dans l'air du

temps, à la manière des moineaux qui disparaissent sans laisser de squelette. D'ailleurs, il n'est pas le sujet de ce livre, mais le témoin de très petits événements.

Cependant, c'est moi qui vais rédiger son récit. Il est bien imprudent, vers la soixantaine, de changer de métier.

[...] Par ma seule façon d'écrire, je vais me dévoiler tout entier, et si je ne suis pas sincère - c'est-à-dire sans aucune pudeur - j'aurais perdu mon temps à gâcher du papier.

[...] Ce n'est qu'un témoignage sur une époque disparue, et une petite chanson de piété filiale, qui passera peut-être aujourd'hui pour une grande nouveauté. »

Demander aux apprenants de répondre aux questions ci-dessous :

A partir de ces citations de Marcel Pagnol, vous réfléchissez à la raison pour laquelle Pagnol a écrit ces œuvres autobiographiques ? Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de se raconter ?

Pour identifier un texte véritablement autobiographique, quel travail faut-il ? Comment l'identifier ? (Répondez à cette question en vous référant au pacte autobiographique.)

Dans votre pays, est-ce qu'il y a des auteurs qui écrivent leur vie ? Si vous les connaissez, citez-en quelques-uns.

Sensibilisation à l'époque

Activité 2 (PO)

Objectifs : Sensibiliser les apprenants à l'époque et à la Provence à partir d'une bande annonce

Durée : 15 minutes

Modalités : en groupe classe

La sensibilisation à l'époque se fait à partir de la bande annonce du film *Le Château de ma mère* d'Yves Robert en 1990. La bande annonce du film présente plusieurs éléments facilitateurs pour sensibiliser les apprenants à l'époque.

Faire regarder la vidéo sans le son. Demander aux apprenants d'entourer ce qu'ils voient dans la vidéo :



Pour accéder à la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=fSnnFkp5YGM>

Faire regarder une deuxième fois la vidéo avec le son pour leur faire résumer ce qu'ils ont vu en quelques phrases.

Réponse attendue : Dans ce film, on voit l'adolescence du protagoniste, son retour à l'amitié et le grand départ vers ses collines bien-aimées, où toute la famille traverse secrètement un espace privé afin d'y arriver plus rapidement.

Sensibilisation à l'auteur

Activité 3 (PO)

Objectif : Connaître Marcel Pagnol avec ses aspects inconnus

Durée : 15 minutes

Modalités : En binôme

L'autre vie de Marcel Pagnol, le Pagnol scientifique et inventeur.

Ici, il s'agit de faire faire des hypothèses à partir des photos ci-dessous : Quel est le rapport entre les deux photos ?

Inviter les apprenants à faire des recherches sur Marcel Pagnol.



Image : Pagnol et Topazette

Réponse attendue : Outre l'art dramatique, du cinéma, des affaires et de la littérature Marcel Pagnol avait des passions innombrables au-delà de tout cela. Alors que Marcel Pagnol est surtout connu pour ses œuvres cinématographiques, ses productions théâtrales et ses manuscrits considérés comme des classiques de la littérature française, il a également montré son génie dans divers autres domaines. C'était aussi l'inventeur de la Topazette. En 1934, il fabrique une « voiture bon marché, à trois places, trois chevaux et trois roues », mais la machine ne va jamais au-delà du stade de prototype.

Dans le cadre de « 1895 : Belle Epoque », le service culturel de la ville d'Aubagne a invité, en 2017, des étudiants en métal de l'école professionnelle Gustave-Eiffel de construire un

prototype de la célèbre voiture Topazette de Marcel Pagnol. Pour créer leur propre modèle, ils se sont inspirés de la seule photographie existante du premier prototype. La voiture à trois roues, trois portes, 3100 litres et trois cylindres, tous basés sur le numéro trois. En conséquence, ils ont dû s'appuyer sur un ancien système mécanique pour la construction.

Sensibilisation au roman

Activité 4 (PO)

Objectif : Sensibiliser au roman

Durée : 10 minutes

Modalités : en groupe, individuel

« Telle est la vie des hommes. Quelques joies, très vite effacées par d'inoubliables chagrins.

Il n'est pas nécessaire de le dire aux enfants. » Marcel Pagnol

(Ecoute successive) Aller sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=jRWsuO8ptJk>

Et puis : <https://www.youtube.com/watch?v=YtssWwX24FM>

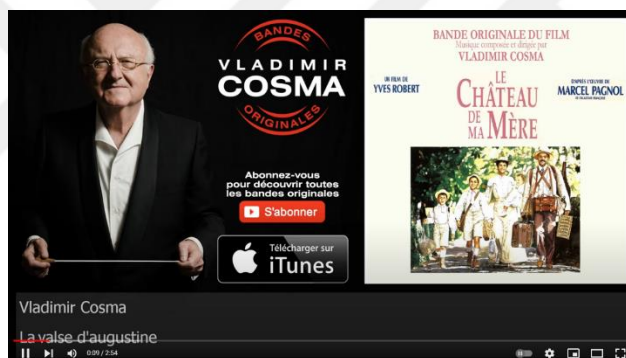


Image : Capture d'écran

Faire écouter l'extrait musical de Vladimir Cosma et leur demander :

Essayez de parler de vos impressions/ vos émotions. Concernant la musique par exemple, c'est instrumental, électronique ou encore a cappella ?

En écoutant ce morceau, quelles images défilent dans votre mémoire ?

Le but de cette activité est de faire découvrir les personnages principaux aux apprenants.

En binômes, faire correspondre les descriptions des principaux personnages du roman :

(Au cas où les apprenants ne les connaîtraient pas encore, certains éléments de vocabulaire peuvent les guider)

Marcel	C'est un jeune garçon du même âge que le narrateur. Il connaît très bien les collines et il est surtout expert en pièges divers pour les animaux.
Paul	C'est la mère de Marcel. Elle est décrite comme une belle femme aimante et aimée.
Joseph	C'est le frère de Marcel. Il plaisante beaucoup avec leur sœur.

Augustine	C'est un garçon de dix ans. Il aimait tellement les vacances à chasser dans la nature avec son oncle et son père.
Lili	C'est le père de Marcel et travaille comme instituteur. C'est un homme bon et digne de confiance.

Sensibilisation au thème

Activité 5 (PO)

Objectif : Sensibiliser au thème du roman

Durée : 5 minutes

Modalités : individuel



Photo : Les Pagnol

Pour sensibiliser les apprenants au thème du roman, faire regarder la photo et les inciter à deviner où ils partent, pourquoi ils portent des valises, les Pagnol ?

Point grammatical : le passé simple

Avant de lire l'extrait ci-dessous, faire exercer les apprenants à reconnaître les verbes conjugués au passé simple. Leur demander de reconnaître de quels verbes il s'agit et mettre ces formes au passé simple à l'infinitif.

proposa	écouta	demanda	avala	refusâmes	trouvai	me gavai



Rappel

Le passé simple est un temps du passé qui s'utilise principalement à l'écrit. Les événements passés dans le roman sont exprimés au passé simple connu comme étant « le passé composé littéraire ».

Remarque: Le passé simple est essentiellement utilisé à l'écrit. De plus ses formes avec nous et vous deviennent de plus en plus rares et on leur préfère le passé composé.

Pour conjuguer un verbe du 1er groupe au passé simple :

- on prend l'infinitif sans "er" à la fin,
- on ajoute la terminaison :
-ai, -as, -âmes, -âtes, -èrent

Lecture de l'extrait sélectionné du roman

Activité 6 (CE)

Objectifs : Vérifier la lecture du texte

Découvrir les formes du passé, augmenter sa capacité de compréhension en lecture

Apprendre à rechercher les informations dans un texte

Durée : 30 minutes

Modalités : en binômes ou en petits groupes, individuel

Avant la lecture

Faire repérer les indices montrant qu'il s'agit d'un texte autobiographique. À votre avis, quelle est la particularité de ce pacte autobiographique ? Faire justifier votre réponse avec précision.

Par exemple : la présence du "je" autobiographique : Marcel Pagnol est à la fois l'auteur de ce texte, le personnage principal du récit et le narrateur.

Faire lire attentivement l'extrait littéraire ensemble dans la classe avec des explications et une aide pour le vocabulaire.

« Lili-notre invité d'honneur observa tous mes gestes, et s'efforça d'imiter le gentleman qu'il croyait que j'étais. Dans un coin de la salle à manger, un petit pin, devenu sapin pour la circonstance : à ses branches étaient suspendus une douzaine de pièges tout neufs, un couteau de chasse, un poudrier, un train à ressort, du fil d'archal pour faire des collets, des sucres d'orge, un pistolet à bouchon, enfin toutes sortes de richesses. Lili ouvrait de grands yeux, et ne disait pas un mot : on l'aurait pris sous un chapeau. Ce fut une soirée mémorable : je n'en avais jamais vécu d'aussi longue. Je me gavai de dattes, de fruits confits, et de crème fouettée ; je fus si bien secondé par Lili que vers minuit je constatai qu'il respirait par saccades et qu'il gardait la bouche ouverte pendant des minutes entières. Par trois fois, ma mère nous proposa le sommeil. Par trois fois nous refusâmes, car il restait encore des raisins secs, que nous croquâmes sans plaisir véritable, mais à cause du luxe qu'ils représentaient.

Vers une heure du matin, mon père déclara que « ces enfants allaient éclater », et se leva.

Mais à ce moment même, je crus entendre au loin les cris de souris de la bicyclette de l'oncle Jules : cependant, il était une heure du matin, et il gelait à pierre fendre : sa venue me parut tout à fait improbable, et je croyais avoir rêvé lorsque ma mère tendit l'oreille, et dit surprise : « Joseph, voilà Jules ! Est-ce qu'il serait arrivé quelque chose ? »

Mon père écouta à son tour : les crissements se rapprochaient. « C'est lui, dit-il. Mais sois sans inquiétude : s'il était "arrivé quelque chose", il ne serait pas venu jusqu'ici ! » Il se leva, et ouvrit la porte toute grande : nous distinguâmes la silhouette d'un ours énorme, qui débouclait les courroies du porte-bagages : l'oncle fit son

entrée dans un pardessus de fourrure à longs poils, que complétait un cache- nez à quatre tours, et il posa un gros paquet sur la table en disant : « Joyeux Noël ! » tandis qu'il déroulait son cache-nez. J'ouvris aussitôt le paquet : encore des jouets, encore des pièges, un gros sac de marrons glacés, et une bouteille de liqueur.

Mon père fronça le sourcil : puis il examina l'étiquette, qui brillait de plusieurs couleurs, et parut rasséréné. « Voilà, dit-il, une liqueur honnête ! C'est du vin, oui, mais du vin cuit : c'est-à-dire qu'en le faisant bouillir, on l'a débarrassé de son alcool ! »

Il nous en versa deux doigts à chacun, et la fête continua, tandis que ma mère emportait Paul endormi. « Nous sommes heureux de votre venue, dit mon père, mais nous ne vous attendions pas... Vous avez donc abandonné Rose et le bébé ?

- Mon cher Joseph, dit l'oncle, je ne pouvais pas les conduire à la messe de minuit, à laquelle je n'ai jamais manqué d'assister depuis mon enfance. Et d'autre part, il n'eût pas été raisonnable de rentrer à la maison vers une heure du matin, en prenant le risque de les réveiller. J'ai donc choisi d'entendre la messe de Noël dans l'église de La Treille, et de monter célébrer avec vous la naissance du Sauveur ! »

Je trouvai qu'il avait eu une heureuse idée, car je déshabillais déjà les marrons glacés, sous les yeux de Lili qui n'en avait encore jamais vu.

« Cette messe, dit l'oncle, a été très belle. Il y avait une crèche immense, l'église était tapissée de romarins en fleur, et les enfants ont chanté d'admirables noëls provençaux du quatorzième siècle. C'est pitié que vous n'y soyez pas venu ! -Je n'y serais allé qu'en curieux, dit mon père, et j'estime que les gens qui vont dans les églises pour le spectacle et la musique ne respectent pas la foi des autres. - Voilà un joli sentiment, dit l'oncle. D'ailleurs, venu ou non, vous y étiez tout de même ce soir. » Et il se frotta les mains joyeusement. « Et comment y étais-je ? demanda mon père sur un ton un peu ironique. - Vous y étiez avec toute votre famille, parce que j'ai longuement prié pour vous ! »

À cette annonce imprévue, Joseph ne sut que répondre, mais ma mère fit un beau sourire d'amitié tandis que l'oncle se frottait les mains de plus en plus vite. « Et quelle faveur avez-vous demandée au Tout-Puissant ? dit enfin Joseph.

- La plus belle de toutes : je l'ai suppliée de ne pas vous priver plus longtemps de sa Présence, et de vous envoyer la Foi. »

L'oncle avait parlé avec une grande ferveur, et ses yeux brillaient de tendresse.

Mon père, qui mastiquait avec un plaisir évident trois ou quatre marrons à la fois, prit un temps pour achever cette bouchée, l'avalait d'un coup de glotte, et dit d'une voix un peu voilée :

« Je ne crois pas, vous le savez, que le Créateur de l'Univers daigne s'occuper des microbes que nous sommes, mais votre prière est une belle et bonne preuve de l'amitié que vous nous portez, et je vous en remercie. »

Alors, il se leva pour lui serrer la main. L'oncle se leva, lui aussi : ils se regardèrent en souriant, et l'oncle dit : « Heureux Noël, mon cher Joseph ! »

Il lui saisit l'épaule dans sa grosse main, et l'embrassa sur les deux joues.

Les enfants ne connaissent guère la vraie amitié. Ils n'ont que des « copains » ou des complices, et changent d'amis en changeant d'école, ou de classe, ou même de banc. Ce soir-là, ce soir de Noël, je ressentis une émotion nouvelle : la flamme du feu tressaillit, et je vis s'envoler, dans la fumée légère, un oiseau bleu à tête d'or. »

Après la lecture

Faire relire individuellement l'extrait. Demander aux apprenants de résumer cet extrait en quelques phrases. Ensuite leur poser quelques questions de compréhension comme :

Pourquoi Marcel n'a plus sommeil quand il va se coucher le soir de Noël ?

Pourquoi Tante Rose et le bébé ne sont pas venus ?

Avant d'arriver chez Pagnol, l'oncle Jules, il était où et pour faire quoi ?

Ensuite, comme l'extrait décrit le rituel de Noël, former des binômes et leur demander d'observer la liste de mots et répondre aux questions :

	1. Qu'est-ce qu'on mange à Noël en France ? 2. Qu'est-ce qu'on achète ? 3. Qu'est-ce qu'on décore ? 4. Qu'est-ce qu'on envoie ? 5. Comment décore-t-on la maison ? 6. Quels sont les pratiques religieuses pour Noël ?
---	---

Activité 7

Objectif : Comprendre et compléter une BD

*Durée : 5 minutes
Modalités : individuel*

Leur demander de compléter les vignettes et les boules de la BD ci-dessous à l'aide de l'extrait littéraire.





Réponses possibles : Lili ouvrait de grands yeux, et ne disait pas un mot : on l’aurait pris sous un chapeau/ C’était une soirée mémorable / Joseph, voilà Jules ! Est-ce qu’il serait arrivé quelque chose ? / Ces enfants vont éclater. / Joyeux Noël !

Pour aller plus loin

Demander aux apprenants d’aller sur le site ci-dessous. Les apprenants peuvent observer *les 24 traditions de Noël les plus insolites dans le monde* et donner leur avis en complétant la grille. Il vaut mieux le faire à la maison pour gagner du temps. Précisez bien qu’on ne demande pas une bonne réponse, mais une réponse subjective. Ce qui est important, bien sûr, ce n'est pas de remplir la grille. Ce dont nous avons besoin, c'est d'utiliser ces différents éléments pour discuter.

Source : <https://www.govoyages.com/blog/traditions-noel-dans-le-monde/>

La tradition la plus ancienne	
La tradition la plus drôle	
La tradition la plus intéressante	
La tradition la plus poétique	
La tradition la plus lumineuse	
La plus belle tradition	
La tradition la plus gourmande	

Activité 8

Objectif : Découvrir les coutumes de Noël

Durée : 10 minutes

Modalités : en grand groupe



Image : La crèche provençale

Faire observer la photo ci-dessus. Leur demander de trouver le mot dont la définition est fournie ci-dessous :

« *Reproduction figurative de la scène de la Nativité de Jésus selon les données des Évangiles de Matthieu (ii) et de Luc (ii), ainsi que des traditions populaires diverses selon les pays ou les régions.* »

Faire visionner la vidéo *Noëls provençaux*

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=qG58ETyW6iU>

Activité 9 (PE/PO)

Objectif : Rédiger un texte sur soi

Durée : 30 minutes

Modalités : Travail individuel

Rédiger une courte autobiographie. Pousser les apprenants à rédiger leur autobiographie en répondant à la question « Qui suis-je ? » et faire leur autoportrait, par exemple en y présentant leurs goûts. Pour cela, il est possible de leur proposer de préparer trois textes :

Indiquer quelques éléments autobiographiques sur soi-même, sa famille et ses souvenirs en une dizaine de lignes écrites à la première personne.

Présenter ses goûts ; Quels sont ses livres, films et personnalités musicales préférés ? Demander de rédiger à chaque fois une ou deux phrases pour expliquer son choix.

Se présenter, parler de soi à l'aide de ce format ci-dessous qui a été inspiré du « Questionnaire de Proust » pour trouver des idées et qui est plus adapté à l'heure actuelle.

Bonjour, je m'appelle ----/ Moi, c'est---- (mais on m'appelle souvent ---)

Quand j'étais petit·e, je voulais être ----
 On dit de moi que je suis + adjectif ----
 Ma série préférée/ favorite (Mes séries préférées) c'est ----
 Mon artiste préféré, c'est----
 Mon film préféré, c'est----
 Mon personnage de fiction préféré c'est----
 Mon compte Instagram préféré c'est le compte ---- nom de qqn
 L'humoriste qui me fait le plus rire, c'est ----
 Je joue du piano/ de la batterie/ du violon/ de la clarinette/ de la flûte, du clavier ----
 Le livre que je lis en ce moment c'est ----
 La chanson que mes amis m'ont fait découvrir c'est ----
 La chanson que j'écoute en ce moment, c'est ----
 Un conseil de lecture, ----
 Mon coin nature en ville, c'est ----
 La chanson de mon enfance, c'est ----
 Le truc le plus insolite que j'ai fait c'est ----
 La personne qui m'inspire le plus en ce moment, c'est ----
 Quand j'ai du temps libre je ----
 Et quand j'ai plus de temps libre je ----
 Un homme / une femme inspirant·e en littérature/en politique, un sportif / une sportive
 inspirant·e --
 ----(votre nom) en un mot, c'est --- adj./nom
 Mon plaisir coupable, c'est ----
 J'apprends le français parce que ----
 Mon pire défaut, c'est + verbe ----
 Ce que je préfère/ j'aime faire, c'est + infinitif/nom ----

FICHE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE



Marcel Pagnol de l'Académie Française

Tableau descriptif de la fiche pédagogique

Public visé	Apprenants FLS, FOS
L'auteur du livre	Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 – Paris, 1974)
Extrait littéraire du livre	Le château de ma mère, Souvenirs d'enfance
Niveau des apprenants	B2-C1.
Supports	Extrait sélectionné du roman
Objectifs	Communicatifs Utiliser la lecture pour prendre confiance à l'oral. Linguistiques Comprendre globalement le texte Littéraires S'initier au genre autobiographique S'informer sur Marcel Pagnol
Compétences visées	Compréhension écrite Production écrite Production orale
Autres documents authentiques non littéraires	Photographies, carte de France, la quatrième de couverture

Distribuer la fiche matérielle. Suivre le cheminement de l'exploitation de la fiche pédagogique en faisant les activités dans l'ordre.

Activité 1 (PO)

Remue-méninges (Activité préparatoire)

Objectif : Sensibiliser les apprenants à la Provence où se passe l'enfance de l'auteur

Durée : 10 minutes

Modalités : Mise en commun orale en grande groupe

Demander aux apprenants de nommer les 18 régions françaises. Et puis poser la question suivante : Quand vous pensez à la Provence, à quoi pensez-vous ? Aux vacances, à la pétanque, aux cigales, au citron, à la méditerranée, à l'huile d'olive, aux herbes de Provence ou encore aux produits de beauté ?

Encourager la prise de parole. Cette activité vise à se concentrer sur les lieux où se passe l'histoire dans le roman que l'apprenant commencera à lire et à faire connaître d'autres régions hexagonales outre que la Provence.



Image : Carte de France et ses régions

Sensibilisation à la littérature

Activité 2 - Vous et les écrivains français

Objectif : Sensibiliser les apprenants à la littérature en faisant anticiper les noms de grands écrivains de la littérature française

Durée : 10 minutes

Modalité : en binômes

Demander aux apprenants s'ils connaissent ces écrivains. Amener les apprenants à écrire le nom de l'écrivain sous sa photo et trouvez une œuvre majeure à lui-elle dans le nuage des mots.



Le comte de Monte Cristo

Nana Les fleurs du mal

Les Misérables

Le Père Goriot À la recherche du temps perdu

L'Étranger La Gloire de mon père

Mémoires d'une jeune fille rangée La promesse de l'aube

III. Sensibilisation à la littérature autobiographique

Activité 3 (PO)

Objectif : Faire connaissance avec l'écriture autobiographique

Durée : 15 minutes

Modalité : en grand groupe

Avant de poser les questions ci-dessous, demander aux apprenants ce qu'évoquent pour eux le terme « autobiographie » et les inciter à faire un remue-méninge autour de ce terme.

Faire l'activité de mise en route : Leur demander de regarder la couverture du roman et lire la quatrième de couverture. On comprendra très vite qu'il s'agit d'un récit autobiographique.

Mais quels sont les indices d'un récit autobiographique ?

Donner aux apprenants, si nécessaire, la définition célèbre faite par Lejeune :

« Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle nous fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur une vie individuelle, en particulier l'histoire de sa personnalité »

Demander la question suivante : Selon vous, quels éléments allons-nous nécessairement trouver dans ce roman ? Par exemple : l'emploi des temps du récit, le thème du texte, la sincérité dans le récit, etc.

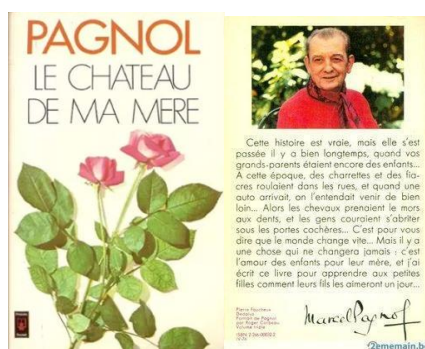


Image : la couverture et la quatrième de couverture

Sensibilisation à l'auteur

Activité 4 (PO)

Objectifs : Lire les citations de Marcel Pagnol et s'exprimer sur ces citations

Durée : 15 minutes

Modalités : En binôme

Voici quelques citations célèbres de Marcel Pagnol. À leur avis, ils sont pour ou contre ces constats. Demander de donner leurs avis pour chaque citation.

- « Il est permis de mentir aux enfants, lorsque c'est pour leur bien. »
- « Il est parfois difficile de savoir qui, dans une famille, commande : le mari, la femme, la belle-mère ou la cuisinière. Mais le chien de la maison, lui, ne se trompe jamais. »
- « Oui, l'habit ça flatte toujours ; et ce n'est pas moi qui suis élégant, c'est mon costume. »
- « Il faut se méfier des ingénieurs, ça commence par la machine à coudre, ça finit par la bombe atomique. »
- « De mourir, ça ne me fait rien. Mais ça me fait de la peine de quitter la vie. »
- « Tout le monde savait que c'était impossible. Il est venu un imbécile qui ne le savait pas et qui l'a fait. »
- « Il y a trois genres littéraires bien différents : la poésie qui est chantée, le théâtre qui est parlé et la prose qui est écrite. »
- « La vie, c'est comme un autobus ; quand tu te retournes, tu t'aperçois qu'il y en a déjà beaucoup qui sont descendus. »
- « Vieillir c'est quand on dit « tu » à tout le monde et que tout le monde vous dit « vous » »
- « L'Académie française est une étrange machine qui arrive à transformer une gloire nationale en fauteuil. »

Faire répondre oralement à cette question :

Est-ce que vous avez déjà lu un livre de Marcel Pagnol traduit, dans votre langue maternelle, ou en français ? dans une autre langue ? Si oui, lequel ?

Laisser les apprenants prendre quelques instants pour qu'ils formulent des hypothèses à propos de l'auteur à partir des informations jusqu'ici : quelques informations personnelles, pourquoi il écrit un récit autobiographique, etc.

Sensibilisation au roman

Activité 5 (PO)

Objectif : Sensibiliser au roman de manière globale

Durée : 10 minutes

Modalités : en binômes, individuel

Comme « La gloire de mon père », « Le château de ma mère » a aussi été adapté au cinéma en 1990 par Yves Robert. En binômes laisser les apprenants discuter les questions suivantes à l'aide des affiches de l'adaptation filmique du roman.



Image : Le château de ma mère

Sensibilisation au thème

Activité 6

Objectif : Sensibiliser au thème du roman

Durée : 5 minutes

Modalités : en groupe, individuel

Inciter les apprenants à lire le titre des deux couvertures des romans de l'Édition « Michel Lafon » dont l'année de parution est 2000 : La Gloire de mon père et Le Château de ma mère. Il s'agit de la famille Pagnol qui se trouve sur les couvertures. D'après ces illustrations, faire faire des hypothèses sur le thème du roman. Le but, c'est de faire découvrir les personnages et le thème aux apprenants en leur faisant faire des hypothèses sur deux livres différents successifs de ses souvenirs d'enfance.



Images : Les couvertures des livres

Lecture de l'extrait 1 sélectionné du roman

Activité 7 (CE)

Objectifs : Augmenter la capacité de compréhension en lecture, anticiper sur le lexique

Durée : 15 minutes

Modalités : En petits groupes, individuel

Avant la lecture

Demander d'abord aux apprenants, avant la lecture, ce que le mois d'octobre leur évoque. Noter les propositions au tableau.

Faire lire l'extrait littéraire. Expliquer les mots inconnus si nécessaire. Pousser les apprenants à la concentration pour une lecture individuelle et silencieuse.

« Dans les pays du centre et du nord de la France, dès les premiers jours de septembre, une petite brise un peu trop fraîche va soudain cueillir au passage une jolie feuille d'un jaune éclatant qui tourne et glisse et virevolte, aussi gracieuse qu'un oiseau... Elle précède de bien peu la démission de la forêt, qui devient rousse, puis maigre et noire, car toutes les feuilles se sont envolées à la suite des hirondelles, quand l'automne a sonné dans sa trompette d'or.

Mais dans mon pays de Provence, la pinède et l'olivieraie ne jaunissent que pour mourir, et les premières pluies de septembre, qui lavent à neuf le vert des ramures, ressuscitent le mois d'avril. Sur les plateaux de la garrigue, le thym, le romarin, le cade et le kermès gardent leurs feuilles éternelles autour de l'aspic toujours bleu, et c'est en silence au fond des vallons, que l'automne furtif se glisse : il profite d'une pluie nocturne pour jaunir la petite vigne, ou quatre pêchers que l'on croit malades, et pour mieux cacher sa venue il fait rougir les naïves arborescences qui l'ont toujours pris pour le printemps. C'est ainsi que les jours des vacances, toujours semblables à eux-mêmes, ne faisaient pas avancer le temps, et l'été déjà mort n'avait pas une ride.

Je regardai autour de moi, sans rien comprendre.

- Qui t'a dit que c'est l'automne ?

- Dans quatre jours, c'est Saint-Michel, et les satyres vont arriver. Ce n'est pas encore le grand passage - parce que, le grand passage, c'est la semaine prochaine, au mois d'octobre...

Le dernier mot me serra le cœur. Octobre ! LA RENTRÉE DES CLASSES ! »

Après la lecture

Activité 8

Objectif : Interroger oralement sur la compréhension de l'extrait

Durée : 15 minutes

Modalités : individuel

Il est possible de leur proposer le questionnaire suivant :

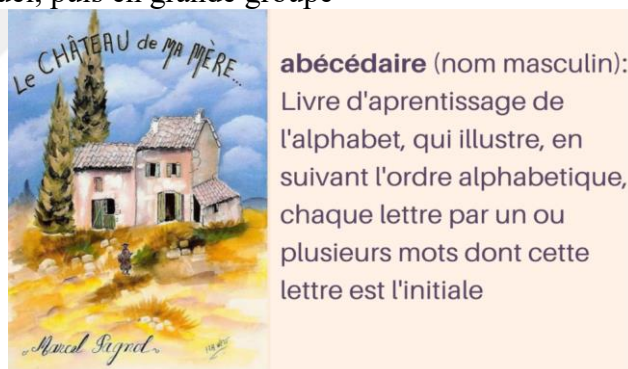
- L'auteur aimerait-il aller à l'école au mois d'octobre ?
- Où se passe la scène évoquée ?
- Quelle impression produit ce passage du récit autobiographique ? Justifiez. (Angoisse, étonnement, intérêt, curiosité, plaisir, autre)
- Retrouvez dans le texte l'expression qui signifie "gêner".

Activité 9

Objectif : Ecrire un texte créatif selon le modèle proposé

Durée : 20 minutes

Modalités : individuel, puis en grande groupe



Cette activité donne un terrain vaste à la créativité des apprenants et à leur sens de coopération. Ils travaillent tout d'abord individuellement chez eux et puis en classe en grandes groupes et ainsi en rédigeant, partagent leurs idées.

L'abécédaire offre aux apprenants la possibilité de développer leurs capacités d'écriture analytique, descriptive et créative en français, en décrivant la vie de petit Marcel et son entourage qu'ils observent dans le roman. Cette activité abécédaire vise à rassembler des impressions personnelles dans le roman par exemple sur la Provence, l'auteur, sa famille, etc. Les apprenants organisent ces éléments par ordre alphabétique (parfois composant leurs textes tout courts). Ils travaillent tout d'abord chez eux, en autonomie et puis en classe chaque mot est retravaillé, ce qui permet aux apprenants d'avoir un retour continu sur leur écriture. Ainsi cet Abécédaire deviendra un précieux souvenir d'une bonne lecture.

Leur montrer ces deux exemples :

C comme Château : Le château Buzine

P comme Piège : Deux amis, Marcel et Lili, posent toujours des pièges pour attraper les oiseaux.

Activité 10, Optionnelle

Objectif : Parler des émotions

Durée : 15 minutes

Modalités : individuel

Demander aux apprenants d'abord lire l'extrait ci-dessous, et puis dire les émotions qu'il suscite chez eux.

« Le temps passe, et il fait tourner la roue de la vie comme l'eau celle des moulins. Cinq ans plus tard, je marchais derrière une voiture noire, dont les roues étaient si hautes que je voyais les sabots des chevaux. J'étais vêtu de noir, et la main du petit Paul serrait la mienne de toutes ses forces. On emportait notre mère pour toujours. De cette terrible journée, je n'ai pas d'autre souvenir, comme si mes quinze ans avaient refusé d'admettre la force d'un chagrin qui pouvait me tuer. Pendant des années, jusqu'à l'âge d'homme, nous n'avons jamais eu le courage de parler d'elle. Puis, le petit Paul est devenu très grand. Il me dépassait de toute la tête, et il portait une barbe en collier, une barbe de soie dorée. Dans les collines de l'Étoile, qu'il n'a jamais voulu quitter, il menait son troupeau de chèvres ; le soir, il faisait des fromages dans des tamis de joncs tressés, puis sur le gravier des garrigues, il dormait, roulé dans son grand manteau : il fut le dernier chevrier de Virgile. Mais à trente ans, dans une clinique, il mourut. Sur la table de nuit, il y avait son harmonica. Mon cher Lili ne l'accompagna pas avec moi au petit cimetière de La Treille, car il l'y attendait depuis des années, sous un carré d'immortelles : en 1917, dans une noire forêt du Nord, une balle en plein front avait tranché sa jeune vie, et il était tombé sous la pluie, sur des touffes de plantes froides dont il ne savait pas les noms... Telle est la vie des hommes. Quelques joies, très vite effacées par d'inoubliables chagrins. Il n'est pas nécessaire de le dire aux enfants. »

Écrire le mot « émotions » au tableau. Leur demander de donner quelques exemples personnels de situations dans lesquelles ils ressentent ces émotions. Leur proposer d'utiliser les vocabulaire ci-dessous.



FICHE D'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE ELABOREE DANS UNE PERSPECTIVE INTERARTISTIQUE D'UN TEXTE LITTERAIRE



Marcel Pagnol de l'Académie Française

Le temps de secrets

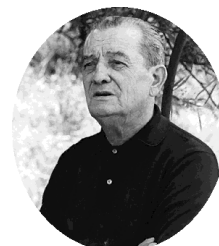


Tableau descriptif de la fiche pédagogique

<i>Public visé</i>	Apprenants FLS, FLE
<i>L'auteur du livre</i>	Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 – Paris, 1974)
<i>Extrait littéraire du livre</i>	Souvenirs d'enfance
<i>Niveaux des apprenants</i>	B2-C1
<i>Supports</i>	Extrait littéraire sélectionné du roman (pages : 72-76)
<i>Extrait exploité :</i>	Fiche apprenant
<i>Objectifs</i>	Communicatifs Partager des points de vue Linguistiques Comprendre un récit Les temps du passé Comprendre l'extrait d'un roman de façon générale Ecrire la suite d'un extrait littéraire Socio-culturels Découvrir un écrivain (Inter) culturels Examiner et exploiter le paratexte d'un extrait littéraire
<i>Compétences visées</i>	Compréhension écrite Production écrite Production orale
<i>Autres documents authentiques non littéraires</i>	Photographies, tableaux, vidéo, couvertures du roman
<i>Thème de la séquence</i>	L'exploitation d'un texte littéraire contemporain en classe de FLE

Déroulement de la séquence

I. Sensibilisation à la littérature

Activité 1 (PO)

Objectif : Sensibiliser les apprenants à la littérature

Durée : 20 minutes

Modalités : en grande groupe, puis individuel

Proposer aux apprenants de répondre oralement à quelques questions concernant la littérature. Cette activité qui a pour but de sensibiliser les apprenants sur le fait de la littérature est intitulée « Littérature et vous ». Il s'agit de consulter quelques œuvres de référence et leurs auteurs ou personnages principaux. Voici quelques suggestions :



Image : Les écrivains et leurs personnages/ caractères littéraires

- Qui a écrit *À la recherche du temps perdu* ?
- Molière est célèbre pour ses comédies ou ses nouvelles ?
- Quel est le personnage principal de *l'Avare* de Molière ? (Harpagon ou Edmond Dantès)
- Lequel de ces écrivains français a écrit *Le comte de Monte Cristo* : Alexandre Dumas - Honoré de Balzac - Romain Gary
- De quel roman le gentleman anglais Phileas Fogg est-il le personnage principal ?
- Quel est le personnage principal du roman *Les Misérables* de Victor Hugo ?
- Quel romancier a créé le personnage Emma Bovary ?
- Comment s'appelle l'héroïne de *Notre Dame de Paris* ?
- Quel roman de Marcel Pagnol est autobiographique ? *Marius* ou *La Gloire de mon père*
- Quel célèbre poète français a écrit le recueil de poèmes : *Les Fleurs du Mal* ?

- Meursault figure dans quel roman ? *L'Étranger* d'Albert Camus ou *Les Misérables* de Victor Hugo
- Lequel de ces auteurs français du XVII^e siècle est connu pour ses fables comme *Le Corbeau et le Renard*, *La Cigale et la Fourmi*, *Le Rat des villes et le Rat des champs* ? Charles Perrault ou Jean de La Fontaine ?

II. Sensibilisation à l'époque

Activité 2 (PO)

Objectif : Identifier l'époque dans laquelle l'histoire se passe

Durée : 15 minutes

Modalités : en grande groupe puis en binôme

Avant de mettre en place un travail important de préparation à la lecture, basé sur la découverte de l'époque où l'auteur a passé son enfance, expliquez aux apprenants qu'on va se concentrer sur un courant artistique de cette époque. Donner la définition du terme « courant (mouvement) artistique » :

« un ensemble d'artistes et d'œuvres artistiques qui partagent une esthétique commune. »

À leur avis, à quelle époque Marcel Pagnol a passé son enfance ? Comment s'appelle cette époque dont le nom est assez connu ?

Après leurs réponses, donner les caractéristiques de cette période historique comme étant : la Belle Époque assez rapide sans entrer en détails :

« L'expression « Belle Époque », utilisée après 1918, désigne les années avant la Première Guerre mondiale. Ce laps de temps voit apparaître de nombreux progrès technologiques, politiques, sociaux et économiques. La Belle Époque fait référence à une longue période de paix qui succède à la guerre franco-prussienne de 1870. L'expression "Belle Époque" est adoptée après la Première Guerre mondiale, pour désigner cette période de modernité et d'insouciance, à laquelle la guerre a mis un terme. »

Source : <https://www.larousse.fr/encyclopedie>

Leur expliquer que c'est également à la Belle Époque que des peintres très appréciés ont vécu à savoir Modigliani, Picasso, etc. et aussi des événements culturels importants ont eu lieu, notamment l'Exposition universelle de 1900 qui a eu lieu à Paris dans les mêmes années que Pagnol passait ses vacances dans le sud de la France, les années 1905 et vers 1906.

Leur expliquer que La Provence, c'est une région aux mille couleurs et donc berceau d'artistes. À cette époque-là, à partir de l'été 1905, un mouvement pictural éphémère est né

en France : le fauvisme. La plus importante caractéristique de ce mouvement est qu'il est fondé sur la simplification des formes, l'utilisation de couleurs pures juxtaposées et recherchant l'intensité de l'expression. Ces caractéristiques esthétiques du fauvisme étaient totalement inédites à l'époque et les artistes de fauvisme étaient considérés comme révolutionnaires. D'ailleurs, le fauvisme ne correspond pas forcément à la réalité.

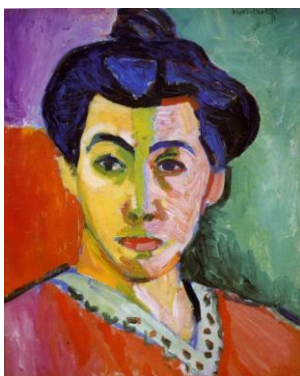
Projeter ou distribuer à chaque apprenant les copies des tableaux et les inviter à observer avec plus d'attention en tenant compte les explications données par l'enseignant :

« Le fauvisme (ou les fauves) est un mouvement pictural né en France au début du XX^e siècle. Les artistes de ce mouvement privilégient les qualités picturales et une utilisation de la couleur forte. Le mouvement en tant que tel n'a duré que quelques années. Les chefs de file du mouvement sont les peintres André Derain, Henri Matisse, et Maurice de Vlaminck. » (Source : Wikipédia <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fauvisme>)

Les tableaux ci-dessous sont tirés des sites suivants :

<https://perezartsplastiques.com/2019/05/12/les-principaux-mouvements-artistiques/>

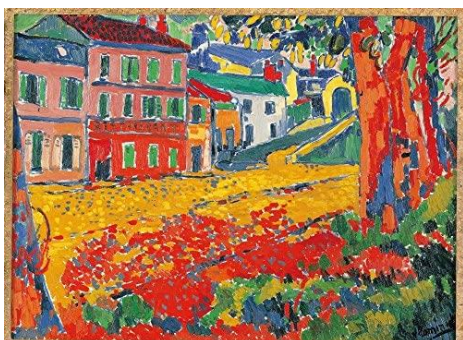
<https://www.kazoart.com/blog/5-choses-a-savoir-sur-le-fauvisme/>



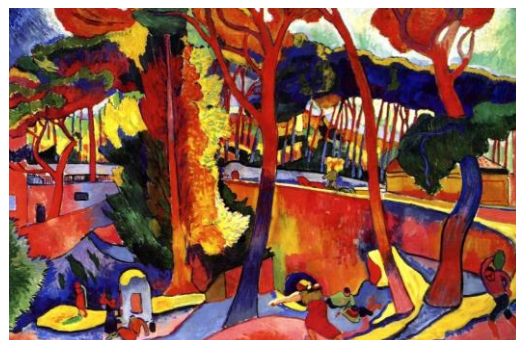
Albert Marquet, Le 14 juillet au Havre, 1906



La Femme au Chapeau, Henri Matisse, 1905



Restaurant de la Machine à Bougival, Maurice de Vlaminck, 1905



André Derain, L'Estaque, route tournante, 1906



Maurice de Vlaminck, Les arbres rouges, 1905



Henri Matisse, Portrait à la raie verte, 1905



Wassily Kandinsky, Murnau, Paysage à la maison verte, 1909



Jules Breton, La Fin du travail (vers 1887)

Après avoir observé les tableaux, leur demander de trouver le tableau naturaliste, celui qui ne correspond pas aux caractéristiques du Fauvisme. Le naturalisme aussi, c'est un mouvement artistique en Occident, couvrant approximativement les années 1880 à 1900.

Sensibilisation à l'auteur

Activité 3

Objectif : Sensibiliser à l'auteur : Interview avec l'auteur

Durée : 20 minutes

Modalités : en groupe, individuel

Demander aux apprenants d'observer le titre et la capture d'écran ci-dessous extraite de la vidéo qu'ils s'appêtent à visionner.

C'est quoi le titre du reportage ? À leur avis, quel est le sujet de la vidéo ?

Faire visionner l'interview faite avec l'auteur du roman pour pouvoir faire l'activité de compréhension audiovisuelle.

<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i00015132/marcel-pagnol-a-propos-de-son-livre-le-temps-des-secrets>



Image : Marcel Pagnol lors d'un interview

Compréhension orale globale

Cette étape sert à vérifier si les apprenants ont globalement compris l'interview. Leur demander de quoi il s'agit dans cette œuvre de Pagnol ?

Réponse possible : Il y évoque son enfance, ses parents, ses souvenirs du lycée, son grand souci pour les filles qu'il considérait comme dangereuses.

Compréhension orale détaillée

Puis leur demander de répondre aux questions après un deuxième visionnage

Vrai ou Faux ?

	Vrai	Faux
Le succès du livre a grandement surpris l'auteur.		
Selon l'auteur, la vie d'avant 1914, était plus confortable, moins troublée qu'après.		
Ce tome était prévu dès le début.		
Dans ce livre, l'auteur a 13 ans.		
Le roman est intitulé ainsi parce qu'il s'agit du moment où les garçons commencent à avoir leurs propres idées et leur propre vie secrète.		

C'est la première chose que l'auteur a apprise des femmes, c'était la bise de Clémentine.

L'auteur trouve qu'il est plus facile d'écrire ses souvenirs que d'écrire une pièce de théâtre.

Selon lui, le succès qui aurait le plus touché son père, c'est son élection à l'Académie française.

Activité 4

Source: <https://www.francebleu.fr/infos/culture-loisirs/marcel-pagnol-cinq-choses-que-vous-ne-savez-peut-etre-pas-sur-l-ecrivain-1555421535>



Image : L'interview avec Nicolas Pagnol

La vidéo est intitulée : Marcel Pagnol : cinq choses que vous ne savez (peut-être) pas sur l'écrivain

Premier fan de son grand-père, Nicolas Pagnol raconte avec admiration et affection l'histoire de Marcel Pagnol, ce dernier qui a été couronné de succès en tant que cinéaste, écrivain et dramaturge. On y retrouve l'homme ; l'homme intime et l'homme passionné qu'était Marcel Pagnol et c'est à travers certaines anecdotes et confidences que Nicolas révèle Marcel.

Connaissez-vous véritablement Marcel Pagnol ? Pour vous en assurer, écoutez le témoignage de Nicolas Pagnol et puis répondez aux questions par vrai ou faux.

Vrai Faux

Marcel Pagnol a inventé le boulon indéboulonnable et la Topazette.		
La Topazette, c'est une voiture à deux places, quatre roues.		
Marcel Pagnol se définissait en tant que « scientifique romantique ».		
Pagnol souhaitait que la technologie soit à sa portée.		

Marcel Pagnol adorait aussi la pêche.

Il a cherché toute sa vie à démontrer le mouvement perpétuel

III. Sensibilisation au roman

Activité 5 (PO)

Objectif : Sensibiliser le public au roman

Durée : 15 minutes

Modalités : en groupe, individuel

Pour réaliser cette activité les apprenants du groupe classe doivent trouver les couvertures du livre, celle de la bande dessinée et l’affiche du film. Leur demander sous l’image de quel type de document il s’agit.



Puis leur demander de repérer les informations suivantes sur une de ces couvertures du livre.

Le nom de l'auteur, la collection ou la maison d'édition, le titre du livre, l'illustration : que représente-t-elle ?

D'après l'illustration de la couverture, inviter les apprenants à émettre des hypothèses sur l'histoire de ce livre, où et quand se déroule l'histoire.

Activité 6 (PO)

Objectif : Ecrire une quatrième de couverture imaginaire

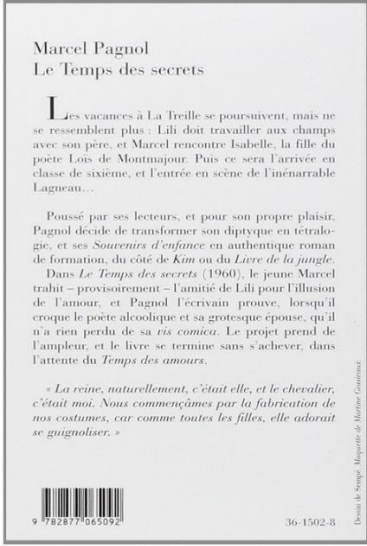
Durée : 15 minutes

Modalité : En binôme

Faire imaginer la quatrième de couverture du livre fictif à partir du titre, du nom de l'auteur et de la couverture.

Dans leur production les apprenants présenteront dans un premier temps le héros ou l'héroïne, son univers puis parleront du premier secret, c'est quand les garçons tombent amoureux de la petite fille du voisin. Le texte se terminera par 3 points de suspension. Cette quatrième de couverture devrait inciter à lire le roman.

Puis les inviter à lire la quatrième de couverture du roman seuls ou en binômes

	« Les vacances à La Treille se poursuivent, mais ne se ressemblent plus : Lili doit travailler aux champs avec son père, et Marcel rencontre Isabelle, la fille du poète Loïs de Montmajour. Puis ce sera l'arrivée en classe de sixième, et l'entrée en scène de l'inénarrable Lagneau... Poussé par ses lecteurs, et pour son propre plaisir, Pagnol décide de transformer son diptyque en tétralogie, et ses Souvenirs d'enfance en authentique roman de formation, du côté de Kim ou du Livre de la jungle. Dans <i>Le Temps des secrets</i> (1960), le jeune Marcel trahit - provisoirement - l'amitié de Lili pour l'illusion de l'amour, et Pagnol l'écrivain prouve, lorsqu'il croque le poète alcoolique et sa grotesque épouse, qu'il n'a rien perdu de sa <i>vis comica</i>. Le projet prend de l'ampleur, et le livre se termine sans s'achever, dans l'attente du Temps des amours. » « La reine, naturellement, c'était elle et le chevalier, c'était moi. Nous commençâmes par la fabrication de nos costumes, car comme toutes les filles, elle adorait se guignoliser. »
---	--

IV. Sensibilisation au thème

Activité 7

Objectif : *Sensibiliser au thème du roman*

Durée : 5 minutes

Modalités : en binômes, puis individuel

<https://www.youtube.com/watch?v=RFpGLEipEBA&t=2s>



Image : Une scène tirée du film « Le Temps des Secrets »

Le Temps des secrets - Bande-annonce officielle sur le compte YouTube Pathé

Faire répondre et échanger sur les questions posées ci-dessous.

- Quelles sont les émotions que cette bande-annonce suscite en vous ?
- Que dites-vous de la musique, du jeu des acteurs, de la mise en scène ?
- En vous basant sur ce que vous savez, imaginez le synopsis du film.
- Voulez-vous regarder ce film ? Pourquoi ? Qu'en pensez-vous à priori ?

À ce stade, il serait nécessaire d'expliquer aux apprenants que l'histoire se passe en juillet 1905, à Marseille et que Marcel vient de terminer ses études primaires et pour lui c'est enfin le temps des grandes vacances qui durent 3 mois. C'est aussi, le retour dans ses collines. Il y retrouve la nature et son ami Lili. Le petit Marcel n'hésite jamais à partager de nouvelles aventures avec Lili, à l'âge où le temps d'insouciance cède la place aux secrets.

Lecture de l'extrait sélectionné du roman

Activité 8 (CE)

Objectifs : Découvrir l'extrait littéraire exploité, Comprendre le sens global du texte

Durée : 10 minutes

Modalités : individuel

La lecture

Faire lire l'extrait littéraire et expliquer les mots inconnus si nécessaire. Circulez parmi eux afin d'éliminer tout problème lexical. Pousser les apprenants à la concentration pour une lecture individuelle.

« Puis, avec mon couteau de berger, je tranchai à ras de terre les plus tendres pousses ; je fus aussitôt entouré par une délicieuse odeur verte, celle des berlingots à l'anis. Je liai ces tiges d'une autre ficelle ; puis, ma botte de fenouils sous le bras, ma guirlande de thym en bandoulière, et mon précieux bâton à la main, je sortis de l'odorante forêt, pour rendre visite à la vigne solitaire. Mais comme je débouchais sur le sentier, je m'arrêtai net, la bouche entrouverte : sur une grosse pierre blanche, à l'ombre des basses branches d'un pin, une étrange créature était assise. C'était une fille de mon âge, mais qui ne ressemblait en rien à celles que j'avais connues.

Sur de longues boucles d'un noir brillant, elle portait une couronne de coquelicots, et elle serrait sur son cœur une brassée de blanches clématites, mêlées d'iris des collines et de longues digitales roses.

Immobile et silencieuse, elle me regardait toute pâle ; ses yeux étaient immenses, et violets comme ses iris. Elle ne paraissait ni effrayée ni surprise, mais elle ne souriait pas, et elle ne disait rien, aussi mystérieuse qu'une fée dans un tableau.

Je fis un pas vers elle : elle sauta légèrement sur le tapis de thym.

Elle n'était pas plus grande que moi, et je vis que ce n'était pas une fée, car elle avait aux pieds des sandales blanches et bleues comme les miennes.

Sérieuse, et le menton levé, elle me demanda : « Quel est le chemin qui mène aux Bêlions ? »

Elle avait une jolie voix, toute claire, une espèce d'accent pointu, comme les vendeuses des Nouvelles Galeries, et ses larges yeux étaient rigoureusement pareils. Je répondis aussitôt : « Tu t'es perdue ? » Elle fit un pas en arrière, en me regardant à travers ses fleurs.

« Oui, dit-elle, je me suis perdue, mais ce n'est pas une raison pour me tutoyer. Je ne suis pas une paysanne. » Je la trouvai bien prétentieuse, et j'en conclus qu'elle était riche, ce qui me parut confirmé par la propreté et l'éclat de ses vêtements.

Ses chaussettes blanches étaient bien tirées, sa robe bleue brillait comme du satin, et je vis, à travers ses fleurs, qu'elle portait autour du cou une petite chaîne d'or qui soutenait une médaille.

« Eh bien, dit-elle, de quel côté ? » Je lui montrai de la main, au bout du vallon, la patte d'oie de trois sentiers, et je dis : « C'est celui de droite. — Merci. »

Je la regardai s'éloigner : elle avait de jolis mollets ronds (comme les riches) et ses iris dépassaient sa tête. Je montai vers la vigne de Niéni. Les raisins n'étaient pas encore mûrs ; mais après quelques recherches, je découvris trois grappes presque noires. Je commençai à picorer voluptueusement, malgré l'acidité des grains, qui éclataient sous la dent. Je me demandais qui était cette fille, que je n'avais jamais vue dans le pays. Elle avait parlé des Bêlions, c'était le hameau dont faisait partie la Bastide-Neuve, mais les quelques maisons qui le composaient étaient assez éloignées les unes des autres, et la nôtre était perdue dans l'olivieraie, au bord de la pinède. Je pensai alors qu'elle devait habiter de l'autre côté du hameau, près de la maison de Félix. Ou

c'était peut-être une fille qui était venue de la ville faire une excursion avec ses parents ? J'en étais à la moitié de ma première grappe lorsqu'à travers la haie, je vis le bouquet qui revenait vers moi. Délibérément, je lui tournai le dos, et je continuai ma picorée.

Je l'entendis traverser la haie, puis elle appela. « Psstt... »

Je ne bougeai pas.

Elle recommença.

« Psstt ! Psstt ! »

Je me retournai.

« C'est vous qui faites ce bruit ? »

— Je vous appelle ! dit-elle, sur un ton assez vif. — Vous n'avez pas trouvé le chemin ? » Elle me répondit, indignée : « Vous savez bien qu'il est barré par d'énormes toiles d'araignée ! Il y en a au moins quatre ou cinq, et la plus grosse a voulu me sauter à la figure ! »

— Vous n'avez qu'à contourner les toiles. Le vallon est assez large pour ça ! — Oui, mais il faudrait marcher dans ces hautes herbes (elle désignait les fenouils) et ça serait encore plus dangereux ! J'ai vu courir un animal énorme, qui était long et vert ! » Elle me regardait d'un air plein de reproches comme si j'étais le responsable de la sécurité de ces territoires. Je compris qu'elle avait vu un limbert, mais parce qu'elle m'agaçait, je dis, d'un air tout à fait naturel : « Ce doit être un serpent. Ici, c'est le vallon des serpents. Ils se nourrissent de rats ; et comme il y a beaucoup de rats, ça fait qu'il y a beaucoup de serpents. » D'un air soupçonneux, elle conclut : « Ce n'est pas vrai ! Vous dites ça pour m'effrayer ! »

Mais elle regardait dans l'herbe de tous côtés. Je repris : « Il n'y a pas de quoi avoir peur, parce que ce sont des couleuvres. C'est froid, mais ça n'a pas de poison. Il n'y a qu'à faire du bruit, et elles auront plus peur que vous. » Sans bouger d'un pas, je feignis d'examiner de très près ma grappe de raisin, comme si je considérais que la conversation était terminée. Après un long silence, elle dit sur un ton sarcastique : « Quand un garçon est galant, il n'abandonne pas une demoiselle dans un endroit aussi dangereux. » »

« Le temps de secret, pp.72-76 »

Activité 9 – Après la lecture

Objectif : Compréhension du texte générale.

Durée : 15 minutes

Modalités : En grand groupe

Après la lecture

Il serait préférable de leur laisser le temps de lire les questions de l'activité et de choisir la réponse correcte afin de vérifier la compréhension de l'extrait

Les apprenants volontaires lisent les questions et les réponses. Vous pouvez leur demander d'argumenter leurs réponses en citant le texte.



Image : Petit Marcel et ses amis

Questions :

1. Est-ce que la fille est plus petite que Marcel ?
2. Comment Marcel la décrit quand il s'est rendu compte de la fille ?
3. Est-ce que Marcel l'a déjà vue quelque part ?
4. Est-ce qu'elle tolère le tutoiement ? Pourquoi ?
5. Pourquoi le petit Marcel pense qu'elle est riche ?
6. Pourquoi la fille s'arrête et appelle Marcel ? Qu'est-ce qui ne va pas chez elle ?
7. Comment sait-on à quoi ressemble la voix de la petite fille ?
8. Est-ce que Marcel a l'air effrayé du serpent ?

Activité 10 (Vocabulaire) Enrichissement lexical

Se familiariser avec le lexique présent dans l'extrait.



Image : Les fleurs et les plantes

Faire observer l'image ci-dessus, puis leur demander nommer ces fleurs et plantes en associant les noms à une image tels qu'ils se présentent dans le texte.

L'anis, la couronne de coquelicots, le thym, la vigne, les blanches clématites, la rose

Activité 11

Objectif : Découvrir le genre

Durée : 10 minutes

Modalités : en grand groupe

Retourner vers l'activité 3. Faire observer encore les tableaux et attirer leur attention sur le tableau d'Albert Marquet, *Le 14 juillet au Havre*, 1906 et *La Femme au Chapeau*, de Henri Matisse, 1905. Il s'agit ici de deux autoportraits.

On peut définir l'autoportrait comme le portrait que se fait un peintre et l'autobiographie en tant que la vie de quelqu'un écrite par lui-même.

Demander ensuite aux apprenants quel est le point commun entre ces deux genres ?

Activité 12 - Pour aller plus loin

Objectif : Raconter la suite de l'extrait

Durée : 30 minutes

Modalités : Individuel

Encourager les apprenants à

- lire le roman entier
- regarder le film
- regarder une autre interview faite avec Marcel Pagnol.

Lire la question avec les apprenants. Leur demander ensuite de présenter leurs idées à la classe et les noter au tableau.

- a. À votre avis, quelles sont les valeurs familiales qui comptent le plus ?

Après, leur expliquer qu'ils vont réaliser une tâche d'écriture créative dont le but principal est de raconter la suite de l'extrait littéraire.



À vos plumes

Racontez la suite de l'histoire de Marcel et la petite fille. Imaginez la suite de la conversation entre les deux enfants et écrivez un court texte de **60-80** mots en respectant la forme du récit (le temps utilisé)

CHAPITRE VI

6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

La question centrale de cette recherche était de savoir si la didactisation des textes littéraires, surtout autobiographiques, était possible dans une approche interartistique. Pour cela, nous sommes tout d'abord entrés dans de pesants détails théoriques, et puis dans la partie pratique, nous avons préparé des fiches pédagogiques pour les apprenants de différents niveaux qui ont été surtout développées dans une approche interartistique selon le modèle pédagogique proposé par Marie-Claude Albert et Marc Souchon, dans leur fameux ouvrage : « Les textes littéraires en classe de langue ». Nos fiches se posent sur les niveaux B1 et plus, à partir des niveaux intermédiaires car à nos yeux, il n'est évidemment pas assez réaliste de vouloir proposer ce type de supports aux débutants.

Dans le premier chapitre de notre travail, nous avons tout d'abord relevé, comme positif, l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Lors de ce chapitre, nous avons indiqué le sujet de notre travail et nous avons mis en évidence la démarche, y compris comment et sous quel angle nous l'aborderions.

La littérature est seulement l'une de nombreuses pratiques discursives, mais il s'agit d'une pratique particulièrement intéressante. Certes, on a assigné au texte littéraire des fonctions purement accessoires, mais, enfin il est réintroduit en didactique des langues étrangères. Dans ce contexte, nous avons rappelé que son statut dans l'enseignement des langues a passé des périodes importantes que l'on peut résumer comme grandeur, décadence et renaissance vu qu'il est réapparu avec l'approche communicative comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre. Dans ce deuxième chapitre, nous avons voulu tout d'abord montrer l'utilité et la place importante de la littérature et récapituler un ensemble de critères primordiaux à retenir pour l'intégration des textes littéraires dans les cours de FLE. Au cours de ce chapitre, nous avons tenté de mettre en lumière toutes les spécificités du texte littéraire et son intérêt pédagogique pour la classe de langue. Comme la langue et la culture sont liées, nous avons également pensé qu'il est essentiel de prendre en considération l'importance des

facteurs culturels et linguistiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est crucial de connaître la culture française, d'approfondir la connaissance des apprenants au cours des années de l'apprentissage. Nous avons pu affirmer que grâce à ses caractères intrinsèques, le texte littéraire donne lieu à des lectures plurielles, il se prête à multiplier ses potentialités interprétatives.

D'ailleurs, dans le cadre de ce travail, nous avons essayé de nous accentuer sur la question de l'interculturalité vu que le texte littéraire est un berceau de situations d'interactions interculturelles. La présente étude nous a permis de montrer qu'il est possible de travailler sur les éléments culturels ou interculturels que revêtent plusieurs textes littéraires.

Selon nous, l'exploitation des textes littéraires en tant que documents authentiques est un atout favorable tant pour les enseignants que pour les apprenants. C'est pourquoi nous nous sommes questionnés si les textes littéraires sont des outils pour la classe en tant que documents authentiques. L'importance des textes littéraires dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE est indéniable, comme en témoignent les diverses utilisations dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères jusqu'à nos jours. Aujourd'hui nous croyons que le texte littéraire doit regagner sa place méritée au sein de la classe de FLE. Il doit y être abordé aussi fréquemment que d'autres types de documents authentiques.

Nous nous sommes d'ailleurs demandé quelle était l'utilisation réelle des textes littéraires, surtout des autobiographies dans les manuels de FLE. Ce troisième chapitre nous a permis de faire le point sur le statut actuel des textes littéraires dans les manuels de FLE. Selon l'analyse des manuels recensés, nous avons pu conclure que dans certains méthodes, il existe des rubriques qui font l'objet de la littérature ; mais malheureusement celles qui sont consacrées à l'autobiographie ne sont pas nombreuses. Concernant l'utilisation des textes littéraires dans les manuels recensés, notre analyse a montré que les activités associées au texte littéraire ont tendance à se concentrer plutôt sur les domaines culturels et la compréhension écrite. Quant aux rubriques qui l'accueillent, elles s'intitulent parfois « Point Culturel », « Portraits », « Ouvertures », ou encore « Point Lecture ». Puis nous avons constaté que tous étant des auteurs à succès du moment, la majorité des auteurs cités sont du XX^e siècle. Il serait donc nécessaire de souligner la nécessité de la présence des textes littéraires dans les manuels de FLE afin de ne pas priver les apprenants des lectures agréables.

Comme nous l'avons montré, un rôle primordial doit être accordé à la littérature dans le cadre d'enseignement des langues et des cultures pour plusieurs raisons. Voire, nous pouvons considérer le texte littéraire et l'enseignement du FLE comme indissociables dans l'univers de la didactique des langues et des cultures étrangères. C'est par ce que le texte littéraire jouit d'une authenticité grâce à laquelle il se prête à l'étude de divers aspects socioculturels.

Le présent travail, rappelons-le, est né d'une réflexion personnelle : c'est de vouloir montrer la possibilité de didactisation des œuvres autobiographiques. Nous avons tenté, lors du troisième chapitre, d'étaler les particularités de l'autobiographie et ses différences parmi les autres genres voisins. Au terme de cette étude, nous sommes dans l'obligation de constater que les autobiographies des écrivains apportent un éclairage particulier sur le vécu de l'altérité. Et en plus, en tant que forme de communication, le texte autobiographique pourrait représenter un stimulus de réflexion sur la communication humaine.

Par la suite, une partie importante de notre travail a été consacrée à Marcel Pagnol. Dans le quatrième chapitre, nous avons essayé de justifier notre choix de l'auteur et de ses ouvrages en montrant l'importance de cet auteur dans la littérature française et sa vie littéraire par les dates clés, le monde décrit dans ses œuvres et aussi leurs résumés en quelques lignes. Cet auteur pourrait s'exporter très facilement dans d'autres pays et régions grâce à ses œuvres dans lesquelles nous pouvons dévoiler sa vie personnelle où il évoque son enfance, ses souvenirs d'enfance et sa vie.

Dans le chapitre avant dernier, nous avons, dans un premier lieu, communiqué certaines réflexions sur l'approche interartistique et la démarche que nous avons suivie dans la préparation de nos fiches pédagogiques. Dans ces fiches nous avons procédé des activités qui visent à inviter l'apprenant à la découverte de l'univers évoqué dans le roman. Toutes les activités proposées visent à développer quatre compétences linguistiques et parmi elles, nous trouvons celles intitulées par exemple la sensibilisation au roman, à l'auteur, au genre textuel, à l'enrichissement lexical, etc. D'ailleurs, pour chaque activité, nous avons prévu une durée raisonnable.

En général, nous avons commencé chaque fiche avec quelques activités de sensibilisation soit à l'auteur, au genre, à l'époque, soit à la littérature elle-même ou bien au roman. Pour chaque fiche, nous avons créé une dizaine d'activités à faire pendant le cours ou à faire à la maison.

Pour les activités de sensibilisation, nous avons développé des activités modèles dans une approche interartistique qui consiste à inviter les apprenants à découvrir le texte littéraire et les aider à situer le contexte de l'ouvrage, concentrer sur l'époque de l'auteur, etc. Pour la création de ces activités, nous avons eu la chance d'avoir accès aux photographies de la famille Pagnol qui sont à notre disposition sur internet et ces photographies aident bien à se représenter l'enfance de Marcel Pagnol. Nous avons choisi de nous servir des images d'Yves Robert pour quelques séquences par exemple celle de la classe et du Parc Borély, dans *La Gloire de mon père* et en plus nous nous sommes servi des sites éclairants sur Pagnol et la Provence.

Selon nous, les activités proposées dans ces fiches sont fructueuses dans la mesure où elles semblent mettre les apprenants dans un bain culturel et les sensibilisent à l'enseignement interculturel. D'ailleurs, l'apprenant assume le rôle d'acteur et accomplit réellement une tâche dans certaines activités à travers des productions orales et écrites comme par exemple raconter le récit, décrire les personnages, confirmer ou bien refuser des opinions, etc. Nous prenons encore le soin de rappeler que, pour travailler avec le texte littéraire, nous avons besoin de nouvelles propositions et de nouveaux points de vue, avant tout qui prennent en considération ses spécificités. Le texte littéraire sert de base sur laquelle peuvent se construire des exercices langagiers pour affiner l'apprentissage d'une langue. D'autre part, il sert également à sensibiliser l'apprenant à la beauté de la littérature, à l'encourager et à l'inspirer à lire des textes littéraires. S'ajoute à cela le fait que les œuvres que nous avons choisies permettraient d'attirer l'attention et la curiosité des apprenants en dépit de certaines difficultés linguistiques.

L'apprentissage d'une langue étrangère est étroitement lié aux thèmes et aux textes proposés et c'est pour cela que les apprenants apprennent mieux lorsque le matériel de cours les engage et les intéresse. Nous constatons que Marcel Pagnol présente ses ouvrages d'une grande tendresse ; il donne vie à la période dans laquelle il a vécu et il nous dépeint ses personnages dans une langue vivante et imagée. Il est difficile de trouver le bon texte, c'est-à-dire, un texte adéquat pour une classe de langue étrangère. Les œuvres autobiographiques de Marcel Pagnol, à nos yeux, constituent des œuvres remarquables en termes de leur richesse linguistique et leur relation avec la formation culturelle ou intellectuelle des apprenants. En plus, dans notre étude, il s'agit des extraits des ouvrages connus à l'échelle mondiale. Pagnol nous donne dans ses œuvres l'illusion ultime de croire qu'il est toujours en

vie. Notre but étant d'envisager de nouvelles perspectives dans ce domaine, nous avons visé à varier les méthodes de travail avec les textes littéraires autobiographiques en nous profitant des données paratextuelles comme par exemple le titre, les tableaux, les entretiens avec l'auteur, l'étude de la couverture, la quatrième de couverture etc. et ces deux dernières, par exemple, suscitent la curiosité du lecteur et jouent un rôle de premier plan dans la lecture d'une œuvre littéraire.

Après cette étape de sensibilisation, dès la distribution du texte, les apprenants sont invités à faire une lecture silencieuse en consultant le dictionnaire si nécessaire. Mais il convient de prêter l'attention sur le fait que, en général, les apprenants veulent comprendre chaque mot mais ce désir de tout comprendre pourrait rendre la lecture fatigante, difficile et ennuyeuse, ce qui aurait un impact négatif sur leur motivation. Après la lecture silencieuse, nous invitons les apprenants à répondre aux questions de compréhension et parfois à formuler des hypothèses sur la suite de l'extrait. Les activités que nous proposons ont le but de favoriser l'interaction entre les apprenants, c'est pourquoi la production orale est une modalité de travail assez sollicitée dans nos fiches pédagogiques.

Nous savons que chaque enseignant adapte le manuel de FLE pour répondre à ses besoins, et ces adaptations peuvent consister généralement des textes authentiques comme ceux de caractère littéraire. Le texte littéraire autobiographique dans ce sens, peut constituer des supports pédagogiques d'une excellente efficacité. L'utilisation de ce type de textes à caractère littéraire nous semble plus favorable que les textes en français facile. C'est pourquoi ils doivent être nécessairement intégrés à l'ensemble des ressources et matériels pédagogiques.

En conclusion, il est important de préciser que nous ne voulons pas proposer la littérature comme unique source de l'enseignement des langues mais il s'agit d'une invitation au monde de l'enseignement du FLE à approfondir les outils existant de la langue. Notre travail représente donc, la réalisation des hypothèses que nous avons déjà évoquées au début de cette étude.

Nos perspectives de recherches sont donc ouvertes et elles nous laisseraient la possibilité d'effectuer de futurs travaux qui contribueront à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE, un réservoir immense de documentation culturelle. Il est possible, par exemple, d'élargir le corpus et de réfléchir sur la possibilité de travailler avec d'autres auteurs et

ouvrages de la littérature de l'intime ou bien d'autres genres de texte comme les romans d'aventures, récits de voyages, romans historiques.

En guise de conclusion, nous terminerons en reprenant ce que dit Marcel Pagnol : « Les mots qui ont un son noble contiennent toujours de belles images. »



BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France
- Ackermann, L-V. (1903). *Pensées d'une solitaire, Précédés d'une autobiographie*. Paris : Alphonso Lemerre
- Adam, J-M. (1991). *Langue et littérature, Analyses pragmatiques textuelles*. Paris : Hachette
- Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit
- Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *Editions du CRINI. Revue électronique. N°6*
- Albert, M-C. & Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette Livre
- Aron, P., Saint-Jacques, D., Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Edition PUF
- Bachelart, D. & Pineau, G. (2009). *Le biographique, la réflexivité, et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Paris : L'Harmattan
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Editions de Seuil
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette
- Bemporad, C. et Jeanneret T. (2019). La littérature comme livre du monde, passé et à venir, Entretien avec Francine Cicurel, dans *Recherches et Applications*, 65, pp. 20-29
- Benali, A. & Guehria, W. (2013). L'altérité dans l'enseignement - apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique, *Didactisation et Axiologisation en Langues Étrangères : Pour quelles approches de l'enseignement - apprentissage des langues-cultures*, 22-36
- Benamou, M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette
- Bens, J. (1994). *Pagnol*. Paris : Editions de Seuil
- Berberova, N. (1989). *C'est moi qui souligne*. Arles : Actes Sud
- Bererhi, A. (2004). *L'autobiographie en situation d'interculturalité*. Editions du Tell

- Bertrand, O. (2012). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Paris : Editions Ecole Polytechnique
- Boutillier, S., Goguel d'Allondans, A., Labère, N., et Uzunidis, D. (2003). *Méthodologie de la thèse et du mémoire*. Paris : Studyrama
- Burgelin, C. (2010). Pour l'autofiction. In Burgelin, C., Grell, I., & Roche, R. (Eds.), *Autofiction(s)*. Presses universitaires de Lyon. doi :10.4000/books.pul.3570
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Les éditions Didier
- Byram, M. (2013). De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. Beacco J-C (Ed.), dans *Ethique et politique en didactique des langues, Autour de la notion de responsabilité*, (pp. 208-228). Paris : Les Editions Didier
- Calvet, L-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris : CLE International
- Castans, R. (1975). *Marcel Pagnol m'a raconté*. Mayenne : Editions de la table ronde et Editions de Provence
- Castans, R. (1978). *Il était une fois. Marcel Pagnol*. Julliard
- Castans, R. (1987). *Marcel Pagnol, biographie*, Succès du livre
- Cavalli, M. (2000). *Lire*. Paris : Hachette
- Cervera, R. (2009). *À la recherche d'une didactique littéraire*. Synergies Chine n°4, 45-22
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Editions Didier
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Collès, L. (2013). *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Collès, L. et Dufays J-C. (1989). *Le récit de vie*. Bruxelles : Hatier
- Collès, L., Develotte, C., Geron, G., Tauzer-Sabatelli, F. (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias*. Proximités & Intercommunications, E.M.E.
- Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Livre
- Couty, D. de Beaumarchais, J.P., Rey, A. (1987). *Dictionnaire des littératures de la langue française*. Paris : Bordas
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International
- Defays, J-M., Delbart, A-R., Hammami, S., Saenen, F. (2014). *La Littérature en FLE, État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette Livre
- Defays, J-M., Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Paris : Mardaga
- Delobbe, K. (2003). *Marcel Pagnol*. Mouans-Sartoux : PEMF
- Desclaux, L. (2017). *Les Souvenirs d'enfance de Marcel Pagnol : la réappropriation d'une œuvre autobiographique au cinéma, à la télévision et en bande dessinée*. Mémoire de Master 2, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau
- Doubrovsky, S. (1993). Textes en main, dans S. Doubrovsky, J. Lecarme et P. Lejeune [dir.], *Autofictions & Cie, Cahiers RITM, Université de Paris X*, p. 216-217.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Chistiane, M., Marcellesi, J.-B. & Mével, J-P. (2005). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse, 2^{ème} Édition Révisée.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur
- Eterstein, C. (1998). *La littérature française de A à Z*. Paris : Hatier
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International
- Gasparini, P. (2004). *Est-il je ? roman autobiographique et autofiction*. Paris : Editions du Seuil
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Editions Didier
- Goldestein, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette
- Gonzalez Izquierdo, E. (2012). Ecriture de l'intime : acte de communication et outil de l'apprentissage. Bermejo L. et al (Ed.) dans *Communication et écritures*, (pp.121-134) Prensas da la Universidad de Zaragoza
- Gueunier, N. (1974). *Lecture des textes et enseignement du français*. Paris : Librairie Hachette
- Gusdorf, G. (1990). *Auto-bio-graphie. Lignes de vie-2*, Paris : Odile Jacob
- Hamon, P., Roger-Vasselin, D. (2000). *Le Robert des grands écrivains de la langue Française*. Dictionnaires le Robert
- Hann, K. (2014). *Marcel Pagnol, un autre regard*. Edition du Rocher
- Hardy, M. (2015). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? *Les Langues Modernes*, 23-24, 1 : 19-30

- Hidden, M-O. (2013). *Pratiques d'écritures, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette livre
- Jakobson, R. (1977). *Huit questions de poétique*. Paris : Editions Seuil
- Jauss, H-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard
- Jélot-Blanc, J-J. (1998). *Pagnol inconnu*. Boulogne-Billancourt : Editions de la Treille
- Klinkenberg, J-M. (2020). *Pourquoi enseigner et apprendre les langues et les cultures étrangères en général, la langue française et les cultures francophones en particulier ?* Jean Marc Defays (éd.) FLE en question, Bruxelles : Editions de Mardaga
- Köse, B. (2008). *Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde yazınsal metinlerin seçimindeki ölçütler ve eğitsel uygulamalara yönelik görüşler*. Thèse de doctorat, Université d'Ankara, Institut de Sciences Sociales, Ankara
- Lallement, B. & Pierret N. (2015). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Vanves : Hachette Education
- Lecarme, J., Lecarme-Tabone, É. (1997). *L'Autobiographie*. Paris : Armand Colin
- Lejeune, P. (1971). *L'Autobiographie en France*. Paris : A. Colin
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Lejeune, P. (1998). *Pour l'autobiographie*. Paris : Seuil
- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie : le pacte autobiographique 2*. Paris : Editions du Seuil
- Maingueneau, D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand Colin
- Marc, E. (1985). Le récit de vie ou la culture vivante, dans *Pratiques, Les Récits de vie*, 45, pp. 32-51
- Mathieu-Castellani, G. (1996). *La scène judiciaire de l'autobiographie*. Paris : Presses universitaires de France
- Maxwell, A. (2009). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. (Traduit par Marc-Henry Soulet). Suisse : Editions Saint-Paul
- May, G. (1979). *L'autobiographie*. Paris : Presses universitaires de France
- Miroux, J-P. (2005). *L'autobiographie : écriture de soi et sincérité*. Paris : Armand Colin
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature*. Paris: CLE International
- Ned Seelye, H. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood Illinois : National Textbook Company
- Pagnol, M. (1976). *La gloire de mon père*. Paris : Presses Pocket
- Pagnol, M. (1976). *Le Temps des secrets*. Paris : Presses Pocket

- Pagnol, M. (1988). *Le château de ma mère*. Paris : Editions de Fallois
- Pagnol, N., (2017) *Marcel Pagnol : L'album d'une vie*. Paris : Flammarion
- Papo, E., Bourgain, D. & Peytard, J. (1989). *Littérature et Communication en classe de langue*. Paris : Hatier
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard
- Peytard, J., Bertrand, D., Besse, H., Bourgain, D., Coste, D., Papo, E., Pelfrène, A., Porcher, L. & Strick, R. (1982). *Littérature et classe de langue français langue étrangère*. Paris : Hatier
- Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris : Les Editions Didier
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre
- Public. <https://doi.org/10.7202/1064224ar>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE International
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif-Didier
- Ravet, D. (2011). « Le verrou » de Maupassant : Pour une didactisation de l'objet narratif court, *Enjeux, Revue de formation continuée et de didactique du français*, 81, 103-118
- Ricœur, P. (1995). *Réflexion faite, Autobiographie intellectuelle*. Paris : Esprit
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat, Université de Rouen
- Riquois, E. (2010). Une lecture actionnelle du texte littéraire ? *Littérature et plaisir de lire*, 3, 44-53
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys Editions
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs, *dans Autobiographie et réflexivité, Paris, Encrage*
- Séoud, A. (1994). Document authentique ou texte littéraire en classe de français ? *Littérature et cultures en situation didactique, Études de Linguistique Appliquée*, 93, 8-24
- Séoud, A. (1994). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Les Editions Didier
- Sönmez, Ö. (2012). *La dimension culturelle dans l'enseignement du FLE : la place et la fonction de la publicité dans la phase de la transmission de la culture française*. Thèse

de doctorat, Université de Dokuz Eylül, Institut des Sciences de l'éducation de Buca, Izmir

Sperkova, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. Sens

Starobinski, J. (1970). Le style de l'autobiographie. *Poétique*, pp.257-265

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier

Tournier, M. (1981). *Le Vol du Vampire, notes de lecture*. Paris : Éditions Gallimard

Tuduri, C. (2018). L'autobiographie dans La gloire de mon père de Marcel Pagnol, *Synergies Chine n° 13*, p. 143-155

Van Den Berghe, C.L. (1966). *Dictionnaire des idées dans l'œuvre de Simone de Beauvoir*. Paris : Mouton&CO

Vigner, G. (2004). *Enseigner le français comme langue seconde*. Evreux : CLE International

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*. Vanves : Hachette Livre

Widdowson, H.G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Les éditions Didier

Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Editons Belin

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette

SITOGRAPHIE

Puren, C., (2009) Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf. *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numériques*, 18, 87-91
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>

Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
<https://doi.org/10.7202/1017289ar>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<https://bailly.app/q=authentique> consulté le 11 mars 2020

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/> consulté le 11 août 2020, p.4

<https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=450> consulté le 12 Octobre 2019

<https://www.larousse.fr/> consulté le 10 janvier 2022

<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i00015396/marcel-pagnol-s-entretient-de-la-vieillesse-et-des-souvenirs-les-plus> consulté le 18 décembre 2021

<https://fresques.ina.fr/sudorama/fiche-media/00000000363/marcel-pagnol-a-propos-de-son-livre-le-temps-des-secrets.html> consulté le 15 septembre 2022

ANNEXES



Tableau 4

Les manuels de FLE recensés afin de pouvoir analyser la représentation des textes littéraires :

	Méthode de Français	Niveau	Maison d'éditions	Public	Année de parution	Nombre de pages
1.	Adomania 1	A1	Hachette	Adolescents	2016	128
2.	Adomania 4	B1	Hachette	Adolescents	2018	128
3.	Adomania 3	A2	Hachette	Adolescents	2017	128
4.	Adosphère 2	A1-A2	Hachette	Adolescents	2011	128
5.	Adosphère 4	B1	Hachette	Adolescents	2012	128
6.	Agenda 2	C1	Hachette Livre	Adultes	2011	192
7.	Agenda 3	B1.1	Hachette Livre	Adultes	2012	240
8.	Alors	B1	Didier	Adultes	2008	224
9.	Alter Ego 2	A2	Hachette Livre	Adultes	2012	224
10.	Alter Ego 3	B1	Hachette Livre	Adultes	2013	224
11.	Alter Ego 4	B2	Hachette Livre	Adultes	2015	224
12.	Alter Ego 5		Hachette Livre	Adultes	2010	216
13.	Amis 1	A1	CLE International	Adolescents	2008	128
14.	Amis2	A1-A2	CLE International	Adolescents	2008	128
15.	Amis 3	A2-B1	CLE International	Adolescents	2009	128
16.	Amis 4	B1	CLE International	Adolescents	2010	128
17.	Bonjour et bienvenue	A1.1	Didier	Adultes	2019	120
18.	Cosmopolite 1	A1	Hachette Livre	Adultes	2017	222
19.	Cosmopolite 2	A2	Hachette Livre	Adultes	2017	222
20.	Cosmopolite 3	B1	Hachette Livre	Adultes	2018	224
21.	Cosmopolite 4	B2	Hachette Livre	Adultes	2019	224
22.	Cosmopolite 5	C1	Hachette Livre	Adultes	2020	224
23.	Echo B1 Volume 1	B1	CLE International	Adultes	2010	150
24.	Echo B1.2	B1	CLE International	Adultes	2013	150
25.	Echo B2	B2	CLE International	Adultes	2014	196
26.	Edito 1	A1	Editions Didier	Adultes	2016	216
27.	Edito 2	A2	Editions Didier	Adultes	2016	216
28.	Edito 3	B1	Editions Didier	Adultes	2018	224
29.	Edito 4	B2	Editions Didier	Adultes	2015	224
30.	Equipe nouvelle 3	A2	Oxford University Press	Adolescents	2005	175

31.	Equipe nouvelle 4	B1	Oxford Universiy Press	Adolescents	2000	224
32.	Extra ! 3	A2	Hachette Livre	Adolescents	2002	112
33.	Extra ! 2	A1-A2	Hachette Livre	Adolescents	2002	111
34.	Génération	B1	Didier	Adultes	2016	144
35.	Latitudes		Editions Didier	Adultes	2010	192
36.	Le nouveau taxi 2	A2	Hachette Livre	Adultes	2009	144
37.	Le nouveau taxi 3	B1	Hachette Livre	Adultes	2010	176
38.	Ligne Directe A1	A1	Didier	Adolescents	2011	96
39.	Ligne Directe A2.1	A2.1	Didier	Adolescents	2011	96
40.	Ligne Directe A2.2	A2.2	Didier	Adolescents	2011	96
41.	Pixel 2	A1	CLE International	Adolescents	2011	80
42.	Pixel 3	A2	CLE International	Adolescents	2011	80
43.	Pixel 4	A2	CLE International	Adolescents	2012	80
44.	Saison 1	A1	Editions Didier	Adultes	2014	216
45.	Saison 2	A2	Editions Didier	Adultes	2014	216
46.	Saison 3	B1	Editions Didier	Adultes	2015	224
47.	Saison 4	B2	Editions Didier	Adultes	2015	224
48.	Totem 3	B1	Hachette Livre	Adultes	2015	192
49.	Version Originale 3	B1	Editions Maison des langues	Adultes	2011	173
50.	Version Originale 4	B2	Editions Maison des langues	Adultes	2012	173
51.	Zenith 2	A2	CLE International	Adultes	2013	160
52.	Zenith 3	B1	CLE International	Adultes	2013	160



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...