

REPUBLIQUE DE TURQUIE
UNIVERSITE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

EMPLOI DES TEXTES LITTERAIRES ET SON IMPORTANCE DANS LA
FORMATION DES PROFESSEURS DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

THESE DE MAITRISE

Préparée par
Tufan TÜRKYAŞAR

Sous la Direction de
Dr. Gül TEKAY BAYSAN, Maître de Conférences Adjointe

Ankara-2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Tufan TÜRKYAŞAR' a ait EMPLOI DES TEXTES LITTERAIRES ET SON IMPORTANCE DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE adlı çalışma jürimiz tarafından YABANCI DİLLER EĞİTİMİ anabilim dalında, YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très chaleureusement ma Directrice de recherches Madame le Dr. Gül TEKAY BAYSAN, Maître de conférences adjointe qui a assuré l'élaboration de ce travail, qui m'a apporté son aide et qui m'a donné des conseils précieux au cours de mes études.

Je voudrais tout particulièrement remercier Madame le professeur Dr. Nevin HADDAT, Madame le Dr. Esma İNCE, Maître de conférences, Madame le Dr. Perihan YALÇIN, Maître de conférences adjointe et Monsieur le Dr. Bahattin SAV, Maître de conférences adjoint qui m'ont formé et qui ont pris part à ce travail.

A tous mes parents, surtout à ma chère épouse Sanem TÜRKYAŞAR et à ma fille unique Edibe TÜRKYAŞAR dont je sens toujours le soutien moral, avec tous mes remerciements.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
---------------------	--------

CHAPITRE I:

APPROCHES THEORIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET LA LITTERATURE	3
--	--------

1.1. Approche globale	4
1.1.1. Quelques critiques sur l'approche globale	7
1.2. Lecture dans l'enseignement de la littérature	9
1.2.1. Lecture linéaire - Lecture axiale	10
1.2.2. Lecture cursive - Lecture méthodique (analytique)	11

CHAPITRE II:

EMPLOI DU TEXTE LITTERAIRE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LINGUISTIQUES	15
--	---------

2.1. Compréhension orale	17
2.2. Compréhension écrite	21
2.3. Expression orale	27
2.4. Expression écrite	31

CHAPITRE III:

ETUDES DE GRAMMAIRE ET DE VOCABULAIRE A PARTIR D'UN TEXTE LITTERAIRE35

- 3.1. Analyse des classes de mots grammaticaux à partir d'un texte
littéraire36
- 3.2. Analyse des phrases simples et complexes à partir d'un texte
littéraire45
- 3.3. Acquisition du vocabulaire du quotidien à l'aide d'une nouvelle
humoristique59
- 3.4. Lecture d'une nouvelle et étude du lexique agricole66

CONCLUSION72

RESUME EN TURC75

BIBLIOGRAPHIE77

INTRODUCTION

Dans ce travail, notre objectif est de constater l'apport de la littérature à la formation des professeurs de français. Nous essayerons de montrer que l'étude des textes littéraires dans les cours de langue procure plusieurs avantages dans la formation des futurs enseignants.

Si nous prenons la définition la plus simple de la littérature, elle est l'art d'exposer des idées et des sentiments d'une manière belle et efficace. Pour ce faire, elle se sert de la langue qui est son unique outil d'expression.

Les oeuvres littéraires sont les sources écrites ou orales qui nous transmettent certaines caractéristiques d'une civilisation. La littérature étant, elle-même, le reflet parfait de la civilisation et de la langue, son enseignement est indispensable à la formation des futurs professeurs des langues étrangères.

Nous chercherons, donc, à trouver des rapports entre la littérature et l'enseignement du français langue étrangère. Car, dans les départements de français des facultés pédagogiques, on a recours à des textes littéraires, non seulement dans les cours de littérature mais aussi dans les cours de langue. C'est pourquoi dans le premier chapitre, où nous chercherons à parcourir des ouvrages théoriques sur la didactique ainsi que des manuels de langue et de littérature, nous essayerons de faire un exposé des approches théoriques en matière de la didactique de la littérature et de la langue.

Dans les chapitres suivants, nous insisterons sur la pratique de la littérature à but linguistique. Nous soulignerons les avantages que les textes littéraires assurent à l'apprentissage du français langue étrangère et nous essayerons de dresser un modèle pratique à l'usage des enseignants de langue.

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite l'acquisition des quatre compétences linguistiques, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. C'est pourquoi le deuxième chapitre porte sur les rapports entre l'étude des textes littéraires et le développement des compétences linguistiques. Nous nous baserons sur le développement de ces compétences à partir des textes littéraires. Nous y étudierons des textes s'adressant à des niveaux variés.

Le troisième chapitre parlera de l'analyse grammaticale et de l'acquisition du vocabulaire à partir d'un texte littéraire. A l'aide des textes littéraires, nous expliquerons certaines notions grammaticales du français, surtout, celles que les étudiants turcs ont du mal à comprendre. En classe de langue, l'enseignant peut recourir à un poème ou à un extrait d'une oeuvre, afin de développer chez les apprenants une certaine notion de grammaire ou bien pour enrichir leur vocabulaire. D'autre part, dans un cours de littérature, le commentaire d'un texte littéraire peut nécessiter l'explication d'une certaine règle grammaticale ou bien de l'emploi d'un vocabulaire spécifique. Donc le troisième chapitre sera très riche quant à l'abondance des exemples visant les pratiques de classe pour les enseignants de français.

Par ce travail, nous espérons prendre part à la formation des étudiants de français et de collaborer à d'autres travaux futurs dans le domaine.

CHAPITRE I

APPROCHES THEORIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET LA LITTERATURE

La définition du mot littérature correspond à l'ensemble des œuvres littéraires ; au travail, à l'art de l'écrivain ; à tout usage esthétique du langage, même non écrit ainsi qu'à l'ensemble des connaissances concernant les œuvres littéraires. Quant à la définition du mot langue, elle est un système d'expression et de communication commun à un groupe social, selon le Petit Robert.

Après avoir défini la littérature et la langue, nous commençons à expliquer les relations entre la littérature et la langue pour indiquer l'importance, la fonction et la place de l'enseignement de littérature.

La littérature a toujours une place très importante dans l'enseignement de la langue maternelle ainsi que dans celui de la langue étrangère. Car, la littérature est l'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique. La littérature exploite toutes les sources de la langue. C'est pourquoi, les œuvres littéraires portent beaucoup de particularités indispensables à l'enseignement de la langue. D'ailleurs, il est impossible de penser à l'une sans penser à l'autre. Donc, la langue et la littérature se complètent.

D'autre part, quand nous lisons une œuvre littéraire nous y voyons des valeurs universelles. C'est pourquoi les thèmes des œuvres littéraires ne vieillissent à tout jamais. L'amour, la mort, la religion, le bonheur et le malheur, les relations interpersonnelles sont des thèmes universels et de tous les temps. En effet, comme le dit B. GÜLMEZ « La littérature ayant sa place dans l'ensemble du modèle de la culture, dans l'ensemble de la conscience des hommes est toujours porteuse de certaines valeurs humaines. » (Gülmez, 1993: 94).

A. Séoud affirme dans son livre intitulé **Pour une didactique de la littérature** :

« En littérature, on a d'ailleurs un meilleur jeu, même si c'est moins évident. Le texte littéraire, par définition, dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité, et Henri Besse fait remarquer pertinemment qu'on ne lit pas un journal vieux d'un an mais on prend plaisir à lire tel écrivain de l'Antiquité. Cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde. Et à ce titre bien sûr, tout le monde, chaque lecteur peut légitimement, à la lecture, l'investir de ses propres sentiments, le voir, le vivre, le comprendre à sa façon. » (Séoud, 1997 :15)

En littérature, la langue est employée d'une manière efficace. C'est pourquoi, se servir de la littérature dans l'enseignement d'une langue étrangère aide à révéler certaines caractéristiques de cette langue. Cette pratique enrichit le vocabulaire des apprenants. En outre, la littérature sert à l'acquisition du plaisir de lire, au développement de leur conception de vie. Il faut y ajouter le goût d'apprendre davantage. La littérature, étant si proche de la langue est sans doute une source extraordinaire et indispensable pour l'enseignement des langues étrangères.

B. Uhoda souligne, dans la revue intitulée **le Français dans le monde**, que l'étude du texte littéraire a des objectifs variés. En tant que « Document authentique donnant du langage en situation, le texte littéraire doit tout d'abord, répondre aux besoins linguistiques de l'apprenant. » (Uhoda, 2003 :37). Certes, une oeuvre littéraire est avant tout un emploi individuel de la langue par son auteur. Donc, la littérature appartient avant tout au domaine linguistique.

1.1. Approche globale

Les théoriciens et les auteurs des manuels dont nous avons étudié les oeuvres insistent sur l'approche globale dans l'enseignement. Selon Séoud, nous devons

l'appellation « approche globale » à S. Moirand qui l'a utilisée en 1976. L'application de cette approche a eu une certaine importance dans la didactique du FLE. Le même auteur définit le terme comme suit : « L'approche globale est une proposition didactique qui concerne toute forme de lecture littéraire. » (Séoud 1997:80). S. Moirand et D. Lehmann, deux fondateurs de l'approche globale, insistent sur les pratiques de lecture. Car, l'enseignement de la littérature passe par l'apprentissage de la lecture à travers les textes. Quant à la lecture, la lecture définie comme « compréhension écrite » est l'une des quatre compétences linguistiques. Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, c'est elle qui donne sa forme à l'enseignement de la littérature. Certes, beaucoup de théoriciens considèrent l'approche globale comme l'unique approche dans le domaine.

Ayant parlé de l'approche globale, il serait pertinent d'insister sur l'application de ladite approche dans l'enseignement des textes littéraires. Cette application englobe trois démarches successives : La compréhension et l'explication immédiate du sens, une analyse plus détaillée du texte et certes, une connaissance globale sur le contexte qui facilitera la compréhension. Hady C. Skayem souligne cette triple caractéristique de l'étude littéraire fondée sur l'approche globale en insistant d'abord sur « le sens d'événements, les sentiments explicites des personnages, la description d'un objet ou d'un lieu et les idées clairement exprimées ». Pour la deuxième étape qu'il nomme comme « l'appel au contexte », le même auteur souligne des « données explicites ou implicites de l'extrait ». Quant à l'analyse plus détaillée, il exprime cette étape par le terme « appel à la logique interne du texte ». (espacefrançais.com.22.12.2006).

Toutefois, la logique interne qui se veut un travail détaillé et minutieux, est toujours guidée par la construction du sens. Donc, la forme et le fond du récit ne peuvent être séparés dans l'analyse textuelle.

Nous apprenons de Séoud que Lehmann prend le texte pour « l'image ». Lorsque le texte est considéré comme une image, « l'image de texte peut fournir un

certain nombre d'indications sur la forme et l'organisation du texte. » C'est pourquoi, l'enseignant doit diriger l'attention des apprenants vers des signes visuels du texte pour qu'ils puissent formuler leurs hypothèses. « La disposition typographique, l'agencement des paragraphes, les titres et sous-titres » c'est-à-dire l'architecture du texte et même les mots-clés du texte, les hypothèses sur le contenu du texte d'après son titre sont importants à relever la formulation des signes visuels du texte. (1997:83).

Quant à Benito, selon lui, la formulation des hypothèses a deux objectifs : « activer les connaissances préalables sur le thème du texte et lire avec le but de vérifier les hypothèses formulées préalablement ». (dialnet.unirioja.es. 23.01.2007).

Le même auteur explique le processus de lecture basé sur les idées de Moirand et de Lehmann. Le processus de lecture est composé de trois parties : D'abord, il est question de « but de lecture ». Le texte peut être un « moyen d'accroître le vocabulaire » des étudiants, ou « d'approfondir sur le thème » dont il s'agit. Il faut trouver des textes attirants afin que les étudiants les lisent volontiers. Ainsi, les activités des étudiants sur le texte se développeront peu à peu. Le deuxième processus de lecture est le texte. Il est souhaitable que le contenu du texte soit attirant. « La forme du texte devrait être très facile à reconnaître, ainsi le travail cognitif d'identifier la structure du texte et de formulation d'hypothèses serait moins coûteux. » La dernière partie du processus de lecture est la situation de lecture considérée comme un exercice de langue en classe. L'enseignant doit choisir le type de lecture qu'il présentera aux étudiants. Il doit « désauthentifier » le texte en insistant sur tel ou tel sujet à traiter.

Dans l'étude d'un texte littéraire, Lehmann divise les indices pertinents en trois étapes :

1. Niveau de l'organisation du discours : il s'agit des « éléments linguistiques qui ponctuent l'organisation du discours dans son ensemble (analyse textuelle), et assure au texte sa cohésion, au-delà de la phrase, de phrase à phrase et de paragraphe à paragraphe » Il entend par là les articulateurs de type rhétorique (tout d'abord ; aussi, etc.), logique (en conséquence, donc, etc.) ; les anaphoriques, les indicateurs spatio-temporels, etc.

2. Niveau thématique : où il s'agit de travailler sur les champs lexicaux (ou sémantiques) les plus importants, les éléments sur lesquels ils s'appuient, les positions qu'ils occupent dans le texte, etc.

3. Niveaux énonciatif: Les repérages envisagés ici visent à atteindre « un autre niveau d'interprétation cherchant à inférer, à partir de données sur les rapports du scripteur avec son énoncé (opération d'énonciation) des indications sur les conditions de production du texte ». Ce niveau concerne donc les marques de la présence de l'auteur dans son texte; les modalités appréciatives et les prises de position de l'auteur par rapport à ce qu'il dit ; les modalités pragmatiques impliquant la relation scripteur-lecteur, les actes de parole, etc. (Séoud 1997:84).

Moirand et Lehmann définissent ces indices pertinents comme des stratégies pédagogiques dans l'étude d'un texte. A l'aide de ces stratégies pédagogiques, les enseignants et les étudiants peuvent développer leurs propres stratégies de lecture en langue étrangère. C'est-à-dire, la lecture est une démarche de l'approche globale fondée sur le principe de l'appropriation du sens par le lecteur.

1.1.2. Quelques critiques sur l'approche globale

Beaucoup de théoriciens considèrent l'approche globale comme l'unique approche en y ajoutant quelques critiques: Par exemple, Séoud reproche à l'approche globale de «détourner les élèves du texte plus qu'elle n'apprend à le lire». (1997 :

81). Selon Portine « l'approche globale est valable pour tout texte, mais pas de la même façon et pas toujours au même moment. » (Séoud 1997:86). Donc, il faut savoir choisir le texte et le temps convenable à l'employer. Besse, qui trouve la même approche motivante pour les étudiants, la critique aussi et indique que cette pratique apprend aux étudiants à « repérer les formes étrangères qui renvoient à ce qu'ils connaissent déjà ». Dans sa critique, il prétend que « Cette approche n'explique non plus comment exploiter la grammaire avec le texte ». (dialnet.unirioja.es. 23.01.2007).

Quand même tous les théoriciens ne sont pas favorables à l'approche globale, du moins à celle actuellement pratiquée. Ses détracteurs l'accusent d'être fondée sur une pratique pédagogique de la lecture tenant compte des relations anaphoriques. L'auteur d'un article paru dans « Le français dans le monde » souligne le caractère anaphorique et accepte son succès auprès des professeurs mais critique l'approche globale actuellement pratiquée. « cette approche a été bien connue des professeurs de français et demeure aujourd'hui un modèle intéressant, elle repose trop sur les connaissances antérieures des apprentis-lecteurs ». L'auteur de cet article donne un exemple explicatif pour la démarche de l'approche globale :

« Sa démarche exige que les étudiants sachent émettre des hypothèses en s'appuyant sur leurs représentations à propos du scripteur et de la typologie du texte, sur leurs connaissances socio-culturelles et référentielles, etc. et les vérifier par la suite par le repérage des indices. Si cette approche a connu beaucoup de succès dans l'enseignement / apprentissage de la lecture en langue maternelle, son application à la situation de lecture en langue étrangère entraîne bon nombre de difficultés. Il faut bien saisir que ce qui pour le lecteur natif va de soi, est, pour le lecteur en langue étrangère, un point d'arrivée. Les connaissances d'ordre linguistique, textuel, socio-culturel et référentiel lui font cruellement défaut dans cette situation. » (Chuong, 2003: 30).

En conséquence, nous pouvons dire que cette approche unique fondée sur la lecture change selon le sujet, le contenu, le caractère, le style et la forme des textes

étudiés. Donc, les étudiants construisent et trouvent eux-mêmes le sens des textes. Quand même, ils doivent vérifier leurs hypothèses dans la mesure du possible. Le rôle de l'enseignant est très important car il n'est pas au centre de la lecture. Il montre des méthodes nécessaires afin que les étudiants comprennent et commentent le texte. L'objectif des fondateurs de cette approche est d'apprendre aux étudiants à apprendre.

1.2. Lecture dans l'enseignement de la littérature

Comme ladite approche englobe la lecture, bien des théoriciens cherchent à construire et à développer la lecture fondée sur différentes méthodes. Donc, nous chercherons la réponse aux questions de lecture dans l'enseignement de littérature.

I.Pieper, dans sa conférence au sujet de « l'enseignement de la littérature » indique l'avantage du texte littéraire et de la lecture :

« Dans le contexte de l'enseignement de la lecture, les textes littéraires offrent des possibilités de développer une conscience du langage : c'est la littérature qui incarne les sens du langage dans ses formes les plus subtiles et les plus complexes qui doivent englober les nuances sémantiques et l'ambiguïté. Un emploi élaboré du langage exige souvent une lecture attentive : un effort particulier est nécessaire pour construire le sens au niveau de la cohérence locale et globale, ainsi qu'à celui de l'intégration de connaissances antérieures puisque de nombreux textes littéraires prennent des tournures inattendues. L'utilisation de textes littéraires à des fins d'enseignement de la lecture pourrait donc au moins offrir une rencontre avec la littérature ».(coe.int.27.11.2006).

De nos jours, la notion de la littérature est abandonnée à l'utilisation des textes littéraires. Quant à l'utilisation des textes littéraires, elle vise l'apprentissage de la communication littéraire. La réalisation de l'apprentissage de littérature passe par l'apprentissage de la lecture à travers les textes. (Gülmez 1993 : 95).

1.2.1. Lecture linéaire – Lecture axiale

Les théoriciens sont plutôt favorables à l'exploitation des textes littéraires à partir d'une lecture minutieuse. Il faut préciser tout d'abord qu'il n'existe pas de manière unique et correcte de décrire une lecture dans l'enseignement de littérature. Pourtant, Uhoda la regroupe en deux. Dans les lignes suivantes, il parle aussi de la présence de ces deux méthodes : la lecture linéaire qu'il décrit comme une pratique loin de « l'explication traditionnelle » et la lecture axiale qu'il dénomme aussi comme « la lecture méthodique ». Le même auteur constate que la lecture linéaire est plus convenable aux textes courts parce qu'elle vise la récomposition progressive et raisonnée du sens. En ce qui concerne la lecture axiale, cette méthode basée sur des « axes de lecture » est plus convenable aux textes de longueur variée. C'est cette deuxième méthode qui vise « la reconstruction du sens global ». (Uhoda, 2003 : 36).

La lecture linéaire s'intéresse aussi bien au fond qu'à la forme en variant les outils d'analyse, en ne s'arrêtant que sur l'implicite, en cherchant à aller plus loin dans les idées que la simple énumération d'évidences. Il s'agit de montrer la pensée profonde, les implications du texte, les subtilités de la langue, les dénnotations et les connotations des mots.

Une lecture linéaire nous permet de repérer les centres d'intérêt d'un texte et de choisir ensuite l'axe qui peut guider une lecture méthodique. Cette lecture procède en trois étapes:

« D'abord, cette lecture fournit les éléments du commentaire et permet de découvrir les centres d'intérêt du texte. Puis, on examine ces centres d'intérêt. Si l'un d'eux paraît fondamental, c'est ce centre d'intérêt qui devient l'axe de la lecture méthodique. Sinon, on s'efforce de regrouper plusieurs centres d'intérêt pour parvenir à un axe de lecture méthodique qui rendra compte de l'importance du texte. Ensuite, on recherche, parmi les indications de l'étude linéaire, celles qui se rapportent à l'axe de lecture méthodique choisi. On les rassemble et on les classe pour éviter toute répétition. On n'hésite pas à briser l'ordre linéaire pour

regrouper les remarques par séries ». (univ-tours.fr. : 09.01.2007).

Quant à la lecture axiale, elle nécessite le choix du sujet et du type analysé. Par exemple, pour un texte romanesque, nous pouvons étudier la personnalité du héros; le déroulement des événements (la structure narrative), l'art du dialogue, le cadre du récit (situation dans le temps, dans l'espace), le système énonciatif ou la situation du narrateur. Pour un texte poétique, nous pouvons nous intéresser plus particulièrement à la forme : les figures de style, la structure du poème, la forme fixe, les champs lexicaux et leurs connotations, la tonalité du texte, l'utilisation des sonorités, le message que l'auteur cherche à faire passer. Au théâtre, nous pouvons analyser la progression du conflit, la tension ou le suspens, les procédés descriptifs, la scène d'exposition et les attentes du spectateur, le noeud, l'épilogue, les affinités et les oppositions entre personnages.

1.2.2. Lecture cursive – Lecture méthodique

D'autre part, certains théoriciens et auteurs des manuels divisent la lecture en deux formes: la lecture cursive et la lecture méthodique. D'après D. Rincé, la lecture cursive est une forme libre et directe qui est « avant tout, lecture personnelle ». Elle vise d'une part à développer l'autonomie des étudiants, et d'autre part à faire acquérir aux étudiants le goût et l'habitude de lire. Il est essentiel de lire avec élan, à la suite, sans s'arrêter aux détails. Dans cette méthode, il est question de saisir le sens du texte dans son ensemble. Le même auteur souligne que « la lecture cursive s'applique à des documents, extraits et textes brefs mais son objet essentiel est la lecture d'oeuvres complètes ». (Rincé 2002 :11).

C'est la lecture méthodique qui est recommandée par d'autres théoriciens. Cette lecture est une explication raisonnée et ordonnée d'un texte. En ce cas, Hady C. Skayem la définit comme « une méthode qui consiste à étudier un texte en organisant méthodiquement ses analyses à partir des caractères originaux du texte ».

D'après cette lecture, lire, c'est construire le sens du texte. Ce point de vue permet aux étudiants d'expliquer, de confirmer et de corriger le sens du texte après la première lecture du texte. La lecture méthodique commence donc par une hypothèse de lecture. Ensuite, le texte est étudié afin de confirmer ou infirmer cette première hypothèse de départ. « Le but n'est pas de rendre compte de tous les procédés d'écriture, de tous les effets stylistiques possibles, mais de considérer les outils d'analyse linguistique et littéraire comme des moyens au service de l'interprétation qui se construit. La lecture méthodique a pour première règle l'adaptation consciente de la méthode au type de texte et au projet du lecteur. » (ac-nice.fr : 26.12.2006)

Certains théoriciens et auteurs de manuels parlent d'une autre méthode appelée « la lecture analytique ». Notre recherche nous révèle qu'il n'y a pas de différence entre la lecture méthodique et la lecture analytique et qu'il s'agit ici d'un changement terminologique. C'est-à-dire, la lecture analytique a remplacé la lecture méthodique. Car, c'est à la lecture cursive que la lecture méthodique (la lecture analytique) s'oppose en réalité.

Sans doute, toute analyse linguistique et littéraire doit se reposer sur certains principes qui faciliteront la compréhension des textes étudiés. Spielmann, lui aussi, favorise la lecture méthodique et la regroupe en cinq étapes progressives : 1.L'approche du texte: cette étape se divise en trois : Décrire, Analyser et Interpréter. 2.L'élucidation du sens. 3.Le sens du texte. 4.L'opinion et les sentiments. 5.Le fond et la forme.(georgetown.edu/faculty/spielmag;20.11.2006).

Mais, Spielmann n'est pas le seul à favoriser cette méthode. Nous constatons la mise en pratique de cette théorie dans les manuels littéraires. Bien sûr, ce n'est pas le même vocabulaire employé pour mettre en valeur la même démarche. A.Pagès et D.Rincé définissent la lecture méthodique comme « une activité d'observation, de description et d'interprétation des textes ». Ils distinguent la lecture méthodique de quatre catégories d'outils, concernant successivement 1.La langue, 2.Le texte, 3.L'oeuvre et 4.Les contextes. (Pagès et Rincé 1995 :454-473)

Selon Pagès et Rincé, dans les outils d'analyse de la langue, nous pouvons étudier le vocabulaire, la grammaire et les figures de style. Dans les outils d'analyse des textes, nous pouvons souligner les types de texte et les tonalités de texte. Dans les outils d'analyse des oeuvres, nous pouvons déterminer le genre du texte (romanesque, théâtral, poétique et d'idées) pour l'analyser selon son espèce. Et enfin, dans les outils d'analyse des contextes, nous pouvons préciser le contexte du texte comme contexte historique (biographie et chronologie), contexte littéraire (courants, intertextualité), contexte esthétique (peinture, musique) et les théories critiques. (1995 :454-473)

Rincé, dans un autre manuel publié, élucide les règles et les étapes de la lecture analytique où il divise la lecture analytique en deux étapes pour une compréhension précise du texte. D'après lui, d'abord il faut observer le texte pour repérer ses caractéristiques (époque, type, genre), puis il faut l'analyser afin de confronter les informations du texte. Autrement dit, il faut répondre à cette question : Qu'est-ce que l'auteur veut-il précisément dire? (2002 :428).

Selon Rincé, l'observation du texte comporte trois étapes: La première étape; « Situer le texte dans son époque » il est indispensable de faire ce repérage pour éviter les erreurs d'interprétation. Cette étape se divise aussi en trois sous titres. D'abord, « Repérer ce qu'on appelle le paratexte » Cela veut dire qu'il faut lire attentivement le nom de l'auteur, le nom de l'œuvre et la date de publication. Puis, « Vérifier le sens des mots difficiles » sans doute, le sens (la signification) des mots peut changer selon l'époque. Enfin, « Se demander si l'auteur est contemporain des faits qu'il présente ou non ». Dans le premier cas, le texte contient-il des éléments autobiographiques? L'auteur propose-t-il un témoignage sur des faits? S'engage t-il? Dans le cas contraire, comment l'auteur reconstitue-t-il l'histoire? quels aspects privilégie-t-il? La deuxième étape ; « Distinguer le genre auquel appartient le texte » Il faut distinguer le genre du texte. Il s'agit de quatre grands genres littéraires ; pièce de théâtre, poème, texte romanesque (roman, conte, nouvelle) et essai ou article de

journal. La troisième étape ; « Identifier le type du texte » Il y a quatre grands types de texte : narratif, descriptif, informatif ou argumentatif.

Quant à l'analyse du texte, en utilisant des outils de lecture appropriés, elle donne l'occasion de repérer les lignes du texte et de croiser les informations du texte pour le comprendre. L'analyse du texte comporte trois étapes : La première étape; « Les outils d'analyse » se divise en trois sous titres; l'analyse lexicale, l'analyse grammaticale et syntaxique et l'analyse des procédés stylistiques ou figures. La deuxième étape ; « Les tonalités dominantes du texte » se divise en cinq sous titres; la tonalité épique, la tonalité lyrique, la tonalité pathétique, la tonalité comique et la tonalité ironique. La troisième étape ; « La mise en relation des informations » Dans cette étape, il est question des relations entre les éléments repérés pour comprendre comment l'auteur construit un sens. Pour faire cela, Rincé propose deux sous titre : le premier, « Étudier comment le texte fonctionne » C'est-à-dire, « Type, genre et tonalité se combinent-ils ? » le deuxième, « Déterminer ce que le texte veut dire et ce qu'il nous apporte » Dans ce sous titre, Rincé nous demande de poser deux questions : « Que nous dit l'auteur en choisissant de faire fonctionner son texte de cette façon? » et « Comment le contexte littéraire et culturel nous permet-il de cerner l'originalité, l'imitation, l'appartenance à un courant ?

Dans ce chapitre, nous avons cherché à étudier les approches théoriques élaborées dans le domaine d'étude des textes littéraires. Le chapitre suivant concernera l'exploitation des textes littéraires en classe de langue.

CHAPITRE II

EMPLOI DU TEXTE LITTÉRAIRE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LINGUISTIQUES

Dans ce chapitre, nous aborderons l'usage des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères et essayerons d'employer la littérature dans le développement des compétences linguistiques.

De nos jours, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est essentiel de développer quatre compétences linguistiques. Ce sont la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, et l'expression écrite. Car, l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue étrangère est d'assurer aux apprenants la compétence d'écouter, de lire, de parler et d'écrire. Chaque compétence linguistique est indispensable pour la réussite de l'apprentissage de cette langue.

Nous prendrons ces quatre compétences linguistiques en main, en profitant des textes littéraires. Nous envisageons de souligner la maniabilité et l'efficacité des textes littéraires dans la perspective de l'enseignement des langues.

Avant de commencer à appliquer l'étude des textes au développement des quatre compétences linguistiques, nous voulons déterminer en peu de mots ces compétences.

Le développement de la compréhension orale chez les apprenants a deux objectifs de base : Avant tout, il envisage d'initier les apprenants à la phonétique de cette langue. Il vise aussi à assurer la compréhension du message de l'émetteur qui sert chez l'apprenant à la construction du sens. Ce qui est important, c'est la

compréhension du message d'une manière globale. Au début, les nuances peuvent être négligées.

L'attention parfaite des apprenants est essentielle pour la réussite de cette activité. Les exercices d'écoute doivent être repris deux ou trois fois. La question la plus importante ici est de choisir une matière sonorisée convenable au niveau linguistique des apprenants. En conséquence, l'activité de compréhension orale entraîne les apprenants à distinguer les sons, à identifier les mots à l'intérieur du texte sonore, à préciser le sens des mots et à mémoriser ce qu'ils entendent.

Quant à l'acquisition de la compréhension écrite, elle est tout à fait liée à la lecture. Pour faciliter le décodage du message écrit et pour assurer sa compréhension, il y a des méthodes de lecture dont nous avons déjà parlé au premier chapitre. Le premier objectif de la compréhension écrite n'est pas la compréhension immédiate. L'apprentissage de lecture peut se développer progressivement. Les théoriciens prétendent que chaque apprenant peut réaliser lui-même sa stratégie de lecture. L'objectif essentiel de cette compétence est la compréhension globale du texte. Il est question de saisir le sens du texte dans son ensemble. Donc, au début, la stratégie la plus convenable sera l'adoption d'une lecture cursive dont nous avons parlé au premier chapitre. (Rincé 2002 :11). Quant à la lecture méthodique ou analytique, elle vise à constituer une organisation explicite sur les textes pour bien comprendre le message de l'auteur dans des textes de différents types. Tant que les apprenants développeront leur stratégie de lecture en analysant le texte, ils seront capables de comprendre progressivement son message. La lecture méthodique ou analytique pourrait être utilisée dans l'étude des textes à but surtout littéraire.

En ce qui concerne l'objectif de l'expression orale, elle vise à faire acquérir aux étudiants l'aptitude à parler d'une manière compréhensible la langue qu'ils ont apprise. Cette compétence assure aux étudiants de mettre en forme le message qu'ils veulent émettre. D'autre part, il sert à l'apprentissage de la prononciation correcte et claire. L'expression orale doit se réaliser à chaque niveau de l'enseignement de la

langue étrangère. L'acquisition de cette compétence nécessite des exercices oraux qui peuvent orienter les étudiants à la formulation des questions et des réponses ainsi qu'à des travaux en groupe.

Parmi les quatre compétences linguistiques, c'est l'expression écrite qui est peut-être la plus difficile à développer. L'un des objectifs de cette compétence est de faire acquérir aux étudiants les règles de l'orthographe pour une communication correcte. L'autre objectif est d'émettre le message d'une manière compréhensible. Le message écrit que l'on veut émettre doit être net et clair. Il faut apprendre aux apprenants à planifier leur dissertation et à l'organiser. C'est-à-dire, cette compétence assure la mise en forme du message que les apprenants veulent émettre.

Le choix des textes à étudier est très important dans l'acquisition et le développement des compétences linguistiques. Pour les étudiants des niveaux débutant et faux débutant, il faut choisir des textes faciles à traiter, car le but principal est de motiver les apprenants et de les initier à la littérature de la langue qu'ils sont destinés à enseigner. En ce qui concerne les étudiants des niveaux intermédiaire ou avancé, on peut avoir recours à des textes plus compliqués pour les préparer aux cours de littérature des années suivantes.

2.1. Compréhension orale

Nous étudierons sous ce titre les moyens de développer la compréhension orale chez les apprenants. Il faut indiquer tout d'abord que la compétence de la compréhension orale est un sujet très important qui engendre des difficultés au début de l'apprentissage de la langue française. Car, il faut avoir une compétence de perception des sons et être un auditeur attentif aux particularités des sons pour apprendre une langue étrangère.

L'acquisition efficace de cette compétence facilitera considérablement l'apprentissage du français et assurera les avantages importantes à l'acquisition des autres compétences. Dans la perspective de l'enseignement d'une langue étrangère, l'acquisition linguistique, déclenchée par l'écoute et la compréhension orale et écrite, précède l'expression orale et écrite.

Ci-dessous, nous proposons une activité de classe en la matière. Nous effectuerons ce travail à partir d'un poème de Jacques Prévert, « Déjeuner du matin ». On le verra, le but n'est plus du tout littéraire mais essentiellement linguistique, et le poème n'est considéré que comme un document authentique.

Déjeuner du matin

Il a mis le café	Il a mis les cendres
Dans la tasse	Dans le cendrier
Il a mis le lait	Sans me parler
Dans la tasse de café	Sans me regarder
Il a mis le sucre	Il s'est levé
Dans le café au lait	Il a mis
Avec la petite cuiller	Son manteau de pluie
Il a tourné	Parce qu'il pleuvait
Il a bu le café au lait	Et il est parti
Et il a reposé la tasse	Sous la pluie
Sans me parler	Sans une parole
Il a allumé	Sans me regarder
Une cigarette	Et moi j'ai pris
Il a fait des ronds	Ma tête dans ma main
Avec la fumée	Et j'ai pleuré

(Prévert, 1972 :147,148)

Pour l'acquisition de la compétence de la compréhension orale chez les apprenants, nous pouvons commencer la première étape par la préparation d'écoute de ce poème. Dans cette étape, l'enseignant écrit quelques mots au tableau afin d'attirer l'attention des étudiants sur le poème à écouter.

- la tasse de café
- le café au lait
- sans me parler
- sous la pluie

En écrivant quelques mots au tableau, nous visons à motiver les apprenants et à attirer leur attention sur le poème. Car, ils doivent être très attentifs à la parole pour saisir les indices acoustiques. Ainsi, l'acoustique des mots permet aux étudiants de les prononcer exactement et parfaitement. D'ailleurs, cette compétence vise premièrement l'apprentissage de l'acoustique des mots. D'autre part, une écoute attentive facilitera la compréhension du poème. Avec cette activité, deux objectifs de cette compétence commenceront à se réaliser.

La deuxième étape commence par une nouvelle écoute du poème. L'enseignant peut faire écouter aux étudiants le poème par l'intermédiaire d'un appareil. Ensuite, l'enseignant peut faire deux activités ; d'abord, il peut faire répéter aux étudiants les mots ou les vers du poème pour les initier à une prononciation correcte et parfaite des mots. Ensuite, il peut poser des questions sur ce poème pour déterminer le niveau de la compréhension du poème.

Pour la première activité, l'enseignant peut choisir certaines phrases pour les faire répéter par les apprenants :

- Il a mis le sucre dans le café au lait.
- Il a fait des ronds avec la fumée.

- Il a mis les cendres dans le cendrier.
- Il a mis son manteau de pluie parce qu’il pleuvait.

Pour la deuxième activité, l’enseignant peut choisir des questions dirigées et engager les étudiants à penser et à parler sur le poème :

- De quoi ce poème parle-t-il ?
- Combien de personnages y a-t-il ?
- Qui sont-ils ?
- Quand l’action se passe-t-elle ?
- Où se déroule l’action ?

Ces questions conduisent les étudiants à découvrir le contenu du poème. Lorsque les étudiants commencent à donner des réponses, une autre compétence, c’est-à dire l’expression orale, apparaît. Ainsi, les étudiants commencent à être capable de parler peu à peu et de mettre en forme le message qu’ils veulent émettre. D’autre part, les réponses données par les étudiants précisent le niveau de la compréhension du poème.

A cette étape, l’enseignant doit immédiatement corriger les fautes de prononciation des nouveaux mots pour empêcher un mauvais apprentissage. Mais pour les réponses inexactes sur le contenu du poème, il doit agir patiemment et laisser la correction à la deuxième écoute.

Pour une deuxième fois, l’enseignant fait écouter le poème aux étudiants, ainsi la troisième étape commence. L’enseignant répète les mêmes questions dans la deuxième étape. Car, ces questions, après la deuxième écoute, permettent aux étudiants de compléter et de vérifier leurs réponses. D’autre part, la prononciation des étudiants commence à s’améliorer peu à peu, grâce à l’utilisation des termes du poème.

Si l'enseignant l'estime nécessaire, il peut faire écouter le poème pour une troisième fois.

2.2. Compréhension écrite

Pour la compétence de la compréhension écrite, nous avons choisi un texte appartenant au domaine de la littérature d'idées. Ce morceau tiré de « De l'Esprit des Lois » de Montesquieu s'adresse à des étudiants des niveaux plus avancés que les premiers. C'est un bon exemple pour les initier à la compréhension d'un texte littéraire. Le plan est clair, les arguments sont nombreux, l'idée principale est facile à découvrir. De surcroît, l'étude de ce texte abordant une question humanitaire sera motivante et édifiante pour les étudiants.

Nous analyserons sous ce titre l'emploi et le progrès de la lecture méthodique (ou la lecture analytique) dans l'enseignement de la compréhension écrite. Car, l'acquisition de cette compétence se fonde tout à fait sur la lecture méthodique. Et la lecture méthodique, comme nous en avons déjà parlé dans le premier chapitre, est une organisation explicite portée sur l'étude du texte. Cette méthode assure aux étudiants une compréhension précise du texte.

Notre but ici n'est ni de comprendre le message littéraire, ni de faire une analyse exclusive du vocabulaire. Mais, il faut parler aux étudiants du contexte pour faciliter la compréhension du texte en question.

De l'esclavage des nègres

Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une façon plus marquée.

On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, était d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

Des petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains : car, si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié ?

Montesquieu, De l'Esprit
des Lois, 1748 (Pagès
1995 :233).

⁷ Nous avons profité de l'ouvrage de Alain Pagès et Dominique Rincé (1995) pour l'étude du texte.

La lecture méthodique comporte deux étapes, c'est pourquoi nous chercherons à suivre ces étapes proposées par cette méthode dans l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite. D'abord, nous ferons observer aux étudiants cet extrait afin de repérer ses caractéristiques comme époque, type, genre. Ensuite, les étudiants l'analyseront pour bien comprendre le message du texte et pour interpréter correctement les idées et les sentiments de l'auteur.

Dans la première étape, l'enseignant propose aux étudiants de lire silencieusement ce texte. Ainsi commence l'observation du texte. Dans cette observation, les étudiants souligneront le nom de l'auteur, le nom de l'oeuvre et la date de publication pour ne pas se tromper sur la compréhension et l'interprétation du texte.

Ce texte est rédigé par Montesquieu. Il est tiré de « De l'Esprit des Lois », paru en 1748. Les philosophes des Lumières étaient sensibles aux questions humanitaires. Au dix-huitième siècle, l'esclavage était l'un des problèmes abordés par les philosophes.

Suivant cette brève information sur le contexte, les étudiants feront la vérification du sens des mots difficiles à comprendre. Car, les mots qui sont utilisés par l'auteur peuvent changer de sens. Par exemple ; le mot « essence » indique, à la première vue, un produit liquide, volatile, inflammable de la distillation du pétrole ou comme la deuxième signification, liquide volatile très odorant qu'on extrait des végétaux, utilisé en parfumerie et en confiserie. Mais, dans ce texte, l'auteur l'emploie comme nature et substance.

Les étudiants détermineront le genre auquel appartient le texte : genre romanesque (roman, nouvelle, conte), poème, pièce de théâtre (tragédie, comédie) et essai ou texte d'idée. Dans cette distinction, il est question de quatre grands genres littéraires. De l'Esclavage des Nègres est un texte d'idées. Car, dans cet extrait,

Montesquieu explique la progression de ses idées sur l'esclavage des nègres marquée par les ironies. D'autre part, il profite des phrases introduites comme ; « Ceux dont il s'agit..., Il est si naturel..., On peut juger..., Une preuve que..., Il est impossible que.... », c'est-à-dire, des phrases argumentatives.

Les étudiants feront une identification du type du texte. Cette identification leur assurera la compréhension de sa signification. Car, elle déterminera les objectifs et les moyens du texte. Il y a quatre grands types de texte ; le texte narratif, descriptif, informatif et argumentatif. Cet extrait est argumentatif, parce que l'auteur donne des exemples argumentatifs pour expliquer son idée. Ses arguments sont mis en rang dans son oeuvre.

- ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Dans cette phrase, il est question d'un argument de type historique et économique.

- Le sucre serait trop cher, [...]

Dans cette phrase, il s'agit d'un argument de type économique.

- ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

Dans cette phrase, il est question d'un argument de type physique et esthétique.

- On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu [...]

Dans cette phrase, il s'agit d'un argument de type religieux.

- c'est la couleur qui [...]

- On peut juger de la couleur de la peau [...]

Dans ces deux phrases, il est question d'un argument de type raciste.

- Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun [...]

Dans cette phrase, il s'agit d'un argument de type sociologique et culturel.

- nous supposons que ces gens-là soient des hommes, [...]

Dans cette phrase, il s'agit d'un argument de type religieux.

- Des petits esprits exagèrent trop l'injustice [...]

Dans cette phrase, il est question d'un argument de type politique.

Les étudiants trouveront la tonalité du texte. Sans doute, la tonalité dominante du texte guidera la découverte des sentiments et des idées de l'auteur. Les tonalités de texte peuvent être : lyrique, épique, pathétique, comique et ironique. Il s'agit d'un texte ironique. Car, il présente les idées de l'auteur sur l'esclavage d'une manière ironique.

« Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres ». Dans cette phrase, l'auteur indique le massacre commis par les peuples d'Europe contre les peuples d'Amérique. Et c'est pourquoi il y a beaucoup de terres à défricher. Cette phrase nous indique une logique fausse et ironique.

« Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves ». Dans cette phrase, l'auteur exprime sa pensée avec une phrase hypothétique pour avoir recours à l'ironie. Car, son idée n'est pas acceptable, le sucre étant un produit de luxe à son époque.

« Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre ». Dans cette phrase, il s'agit

d'une tonalité ironique. Parce que, personne ne doit juger quelqu'un d'après son apparence physique.

Dans les phrases suivantes, dans ce texte, Montesqueu continue à expliquer ses idées et ses sentiments dans la tonalité ironique. Car, il est contre l'esclavage et les esclavagistes.

Dans la deuxième étape, l'enseignant peut conseiller aux étudiants une lecture à haute voix. Dans cette activité, on peut faire le travail de lecture aisée, coulante, et correcte. Au cours de la lecture du texte, l'enseignant peut préciser les règles de lecture ou de prononciation de certains mots. Les étudiants ont ainsi l'habitude de bien prononcer les mots. En outre, cette activité peut faire acquérir aux étudiants le plaisir de la lecture en français.

Deux ou trois lectures successives assureront la prononciation correcte. Ensuite, l'enseignant peut passer à l'analyse en leur posant des questions

- De quoi parle ce texte ?
- Que raconte l'auteur dans ce texte ?
- Est-ce que l'auteur soutient une thèse ?
- Quelle est la thèse que l'auteur semble défendre ?
- Quelle est la thèse que l'auteur semble défendre en réalité ?
- L'auteur donne-t-il des exemples pour soutenir sa thèse ?
- Quelles sont les fonctions de ces exemples dans le texte ?
- Comment les arguments de l'auteur sont-ils déterminés et articulés dans le texte ?

Ces questions permettent aux étudiants de fournir leurs hypothèses sur le message du texte. Lorsque les étudiants commencent à répondre aux questions de l'enseignant, une autre compétence apparaît ; l'expression orale. Les réponses des

étudiants révèlent le niveau de la compréhension du texte. Donc, l'enseignant peut expliquer certaines parties du texte selon les réponses des étudiants. Ils trouvent ainsi l'occasion de comprendre comment l'auteur cherche à créer un sens dans le texte. En conséquence, les idées et les sentiments de l'auteur ou les informations autour du texte, sont compris par les étudiants.

2.3. Expression orale

L'expression orale est une compétence difficile que les étudiants doivent acquérir progressivement. Son objectif est d'établir un échange immédiat entre l'émetteur et son destinataire. Il s'agit d'une organisation rapide des phrases, dans les situations les plus diverses. L'étudiant qui se trouve assez fréquemment dans une situation de réponse immédiate, se sentira obligé d'organiser sa parole. C'est pourquoi, l'acquisition de cette compétence nécessite une pratique fréquente de la langue parlée.

Pour l'acquisition de cette compétence, les étudiants doivent bien connaître les sujets dont ils parleront et bien adopter le contenu du message qu'ils veulent transmettre. C'est-à-dire, ils doivent construire et organiser leurs idées avant de commencer à parler. La cause de la difficulté dans l'acquisition de cette compétence par les étudiants peut être expliquée de la manière suivante : Les étudiants doivent attentivement préciser d'abord les sujets dont ils vont parler, en même temps, ils doivent bien choisir les mots utilisés et les constructions des phrases correctes dans la communication orale. Ce choix doit intéresser le contenu sémantique du sujet en question.

Avant de commencer l'expression orale sur un texte littéraire, il faut sans doute sa compréhension écrite. Il est impossible d'expliquer un texte que l'on ne comprend pas. Donc, les étudiants doivent avoir connu les lexiques et les structures des phrases. Ainsi, ils peuvent développer cette compétence progressivement.

Nous proposons d'exploiter un passage dégagé de *L'Étranger* d'Albert Camus. Cette activité peut être effectuée par les étudiants des niveaux intermédiaire ou avancé.

L'Étranger

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'a pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi et Céleste m'a dit : « On n'a qu'une mère. » Quand je suis parti, ils m'ont accompagné à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Elle a perdu son oncle, il y a quelques mois.

J'ai couru pour ne pas manquer le départ. Cette hâte, cette course, c'est à cause de tout cela sans doute, ajouté aux cahots, à l'odeur d'essence, à la réverbération

de la route et du ciel, que je me suis assoupi. J'ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre un militaire qui m'a souri et m'a demandé si je venais de loin. J'ai dit « oui » pour n'avoir plus à parler.

L'asile est à deux kilomètres du village. J'ai fait le chemin à pied. J'ai voulu voir maman tout de suite. Mais le concierge m'a dit qu'il fallait que je rencontre le directeur. Comme il était occupé, j'ai attendu un peu. Pendant tout ce temps, le concierge a parlé et ensuite, j'ai vu le directeur : il m'a reçu dans son bureau. C'était un petit vieux, avec la Légion d'honneur. Il m'a regardé de ses yeux clairs. Puis il m'a serré la main qu'il a gardée si longtemps que je ne savais trop comment la retirer.

(Camus, 1962 : 9,10,11)

A la première étape, le texte sera lu silencieusement une ou deux fois. Pendant cette lecture, les étudiants soulignent d'abord, les mots qu'ils ne connaissent pas. Ils peuvent consulter un dictionnaire pour la vérification du sens des mots inconnus. Ensuite, ils peuvent déchiffrer les phrases qu'ils ont du mal à comprendre. Ainsi, la compréhension du texte se réalise peu à peu. Les étudiants doivent bien comprendre le texte avant de commencer à parler sur le texte. L'explication d'un sujet nécessite d'abord une compréhension complète.

Avant de les faire parler sur le texte, l'enseignant peut demander aux étudiants de trouver le thème du récit. Cette détermination facilitera dans une certaine mesure l'expression des idées des étudiants autour du texte. Alors, il peut commencer à poser des questions sur le thème :

- Que raconte ce texte ?
- De quoi parle ce texte ?

A la deuxième étape, l'enseignant fait lire le texte aux étudiants une ou deux fois. Il peut couper la lecture de temps en temps pour poser des questions sur le contexte. Par exemple, dans le premier paragraphe, - Qu'est-ce que la télégramme annonce ? Dans le deuxième paragraphe, - Pourquoi demande-t-il deux jours de congé à son patron ? - Pourquoi dit-il à son patron : « Ce n'est pas de ma faute » ? Dans le troisième paragraphe, - Qui a perdu son oncle, il y a quelques mois ? Dans le quatrième paragraphe, - Comment son trajet se passe-t-il ? Dans le cinquième paragraphe, - Qu'est-ce qui se passe, quand il arrive à l'asile ?

Afin de faire parler les étudiants, l'enseignant peut continuer à poser des questions sur le texte ou les étudiants peuvent préparer des questions pour en poser l'un à l'autre.

- Combien de personnes y a-t-il ?
- Qui sont les personnages ?
- Que font-ils ?
- Comment l'action se passe-t-elle ?
- Où se déroule l'intrigue ?

Grâce à ces questions, les étudiants peuvent librement donner leur avis sur le message du texte. Ils peuvent aussi être convoqués à poser des questions sur le récit.

A la troisième étape, l'enseignant peut faire résumer oralement le texte afin de déterminer ce que le texte veut dire et ce qu'il leur apporte. Faire le résumé orale d'un texte littéraire est d'entraîner les étudiants à parler longuement, à produire et à construire de nouvelles phrases et à développer cette compétence. Au début l'enseignant peut les aider à résumer oralement le texte. Par exemple :

- Dans ce texte, le narrateur qui reçoit un télégramme de l'asile lui annonçant la mort de sa mère commence à raconter sa vie. Il demande deux jours de congé à

son patron pour aller à l'asile, à quatre-vingt kilomètres d'Alger. Son patron a l'air mécontent, mais le narrateur obtient ce qu'il veut, puis il va manger chez Céleste, un restaurant où il a l'habitude d'aller. Les gens qui se trouvent au restaurant ont pitié de lui à l'annonce de la mort de sa mère. Il prend l'autobus pour aller à l'asile. Il fait chaud, il dort pendant son voyage. L'asile est loin de deux kilomètres du village ; c'est pourquoi il termine le trajet à pied. Quand il arrive à l'asile, il veut voir sa mère mais le concierge lui dit qu'il doit d'abord voir le directeur. Il attend un peu et le directeur le reçoit dans son bureau et il lui serre la main.

A partir de ce passage, l'enseignant peut aussi orienter les étudiants à discuter sur le sujet de la mort. Il peut leur demander de discuter sur les comportements des gens face à la mort et de parler de leurs sentiments. Il sera facile aussi de débiter une conversation sur les références culturelles à partir des coutumes vestimentaires. Car, dans la phrase suivante, le narrateur parle de la nécessité de s'habiller de noir pour les obsèques de sa mère: « J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. »

Il sera opportun aussi de grouper les étudiants en deux parties opposées pour déclencher un débat concernant les comportements du personnage du récit.

Ces deux dernières activités peuvent s'adresser surtout à des étudiants de niveau avancé.

2.4. Expression écrite

L'expression écrite est un moyen de communication réalisée par un émetteur pour un ou plusieurs destinataires. C'est l'émetteur qui veut produire et transformer un message par écrit au destinataire. S'exprimer à l'écrit est une situation de

communication très précise. Car, pour beaucoup, écrire dans une langue étrangère est ressenti comme une preuve qui détermine le niveau linguistique. Aussi pour beaucoup d'enseignants, c'est la compétence la plus difficile à développer et à évaluer.

Si beaucoup d'étudiants ont du mal à s'exprimer à l'écrit, c'est qu'on néglige le caractère complexe de cette compétence. L'expression écrite nécessite non seulement la compréhension d'un texte écrit, mais aussi la connaissance des structures linguistiques et le savoir d'organiser ses idées.

Pour l'acquisition et la progression de cette compétence chez les étudiants, nous avons choisi ce morceau tiré d'un roman du vingtième siècle.

L'Amant

L'homme élégant est descendu de la limousine, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas tout d'abord. Tout d'abord il lui offre une cigarette. Sa main tremble. Il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble. Elle lui dit qu'elle ne fume pas, non merci. Elle ne dit rien d'autre, elle ne lui dit pas laissez-moi tranquille. Alors il a moins peur. Alors il lui dit qu'il croit rêver. Elle ne répond pas. Ce n'est pas la peine qu'elle réponde, que répondrait-elle. Elle attend. Alors il le lui demande: mais d'où venez-vous ? Elle dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il réfléchit et puis il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère, de son manque de chance avec cette concession qu'elle aurait achetée au Cambodge, c'est bien ça n'est-ce pas? Oui c'est ça.

Il répète que c'est tout à fait extraordinaire de la voir sur ce bac. Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.

Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est... original... un chapeau d'homme, pourquoi pas? elle est si jolie, elle peut tout se permettre.

Elle le regarde. Elle lui demande qui il est. [...]

(Duras, 1984 :42,43,44)

A la première étape, l'enseignant fait lire silencieusement aux étudiants cet extrait deux ou trois fois afin d'en assurer la compréhension. Ensuite, il leur demande de donner par écrit la réponse aux questions suivantes :

- De quoi ce texte parle-t-il ?
- Quel est le sujet traité dans ce texte ?
- Analysez les comportements de l'homme ?
- Que fait-il pour se présenter ?
- Comment déclenche-t-il la conversation ?
- Quelles sont les démarches qu'il a exécutées pour parler avec la jeune fille ?
- Que fait-il pour parler avec la jeune fille ?
- Que fait-il pour la continuation de la conversation ?
- Quels sont les mots qu'il choisit pour complimenter la jeune fille ?
- Comment la jeune fille se comporte-t-elle envers lui ?
- Quels sont les indices de la timidité de l'homme ?
- D'après vous, pourquoi est-il timide ?
- Si vous aviez été à la place de l'homme, comment auriez-vous déclenché la conversation ?

- Si vous aviez été à la place de la jeune fille qu'est-ce que vous auriez fait ?

Cette activité peut être facilement effectuée dans les classes de niveau intermédiaire. Pour les étudiants d'un niveau plus avancé, il serait convenable de proposer une autre activité. Par exemple, l'enseignant peut demander aux étudiants de compléter ce texte avec quinze ou vingt phrases, en faisant attention au déroulement de l'action.

Comprendre et s'exprimer oralement et par écrit sont des activités qui se complètent pour une meilleure acquisition et amélioration des compétences linguistiques. Il n'est pas toujours facile pour l'enseignant de choisir le matériel qu'il va employer en classe. Nous pensons qu'un texte littéraire qui susciterait la curiosité des étudiants pourrait les engager à réfléchir en français, à faire des phrases autour de leurs idées, et à exposer leurs propres créations en français.

CHAPITRE III

ETUDES DE GRAMMAIRE ET DE VOCABULAIRE A PARTIR DES TEXTES LITTERAIRES

Dans ce chapitre nous essayerons de dresser des modèles pratiques pour l'amélioration de l'apprentissage de la grammaire et l'enrichissement du vocabulaire à l'aide des textes littéraires. Dans le chapitre précédent où nous avons insisté sur l'acquisition et le développement des compétences linguistiques, nous avons fait des exercices conformes à tous les niveaux de langue. Comme il s'agit ici de l'approfondissement des connaissances linguistiques, les activités de classe proposées dans ce chapitre seront plutôt pour les étudiants des niveaux intermédiaire et avancé. Nous voulons montrer que l'on peut avoir recours à des textes littéraires dans l'enseignement de la grammaire ainsi que dans l'évolution du vocabulaire des étudiants.

L'objectif de l'enseignement de la grammaire est de faire acquérir aux étudiants les règles de l'usage d'une langue. Celles-ci leur permettent de parler et d'écrire correctement la langue qu'ils apprennent et qu'ils sont destinés à enseigner plus tard. D'ailleurs, la grammaire est définie comme l'ensemble des règles à suivre pour communiquer par écrit et oralement. Quant à ces règles, elles président au fonctionnement de la langue. Pour parler et écrire correctement une langue étrangère, même la langue maternelle, il faut les assimiler. On ne peut pas renoncer à l'enseignement de grammaire. Nous avons toujours besoin de la grammaire pour l'explication scientifique d'une langue. C'est pourquoi, l'enseignement de la grammaire a une place importante et reste toujours un élément indispensable pour une expression correcte et cohérente.

D'autre part, il faut bien préciser que l'apprentissage par coeur de toutes les règles de grammaire ne suffit pas à la réalisation d'une communication correcte et réussite. L'apprentissage d'une langue étrangère dépend sans doute de la connaissance des mots de cette langue. Pour cette raison, les apprenants doivent progressivement enrichir leur vocabulaire. Les textes littéraires sont parmi les meilleures sources qui donneraient aux apprenants le désir d'apprendre de nouveaux mots.

Dans ce chapitre, nous ferons d'abord deux analyses grammaticales avant de passer à l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant à partir de deux textes littéraires.

3.1. Analyse des classes de mots grammaticaux à partir d'un texte littéraire

L'enseignement de la grammaire est fondé sur deux notions fondamentales : la morphologie et la syntaxe. Nous insisterons d'abord sur la morphologie, et chercheront à expliquer certaines notions grammaticales du français, celles concernant les classes de mots.

Chaque langue a sa propre logique et on peut seulement l'expliquer en elle-même. Donc, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il faut prendre en considération les éléments logiques et les expressions propres à cette langue. Pourtant, à peu près toutes les langues se constituent des mêmes éléments qu'on appelle classes de mots grammaticaux. La construction du sens nécessite l'emploi correcte des mots. Car, ces mots sont liés l'un à l'autre afin de construire le sens logique de la phrase.

Puisque les classes de mots grammaticaux existent à peu près dans toutes les langues et qu'elles assurent le sens logique dans la phrase, les apprenants doivent

d'abord bien connaître les règles grammaticales de leur langue maternelle. Ensuite on peut les initier plus facilement aux règles grammaticales de la langue étrangère. Celles-ci donnent l'occasion aux apprenants de profiter efficacement de la langue étrangère et même de la langue maternelle dans toutes sortes de communication. En effet, l'étude des mots est appelé: les classes de mots grammaticaux. Dans la langue française, il y a neuf classes de mots grammaticaux, ce sont le nom, les déterminants, l'adjectif qualificatif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection. C'est-à-dire, la morphologie vise l'étude de la formation des mots et de leurs variations de forme. Nous chercherons à déterminer, à partir des textes littéraires, les classes de mots grammaticaux qui se trouvent dans ces textes et leurs fonctions dans les phrases.

Nous avons dégagé notre exemple d'un roman contemporain, publié à l'aube du vingt-et-unième siècle pour y étudier surtout les classes de mots grammaticaux. Notre objectif est de présenter aux étudiants certaines notions grammaticales du français et de savoir pourquoi et comment appliquer ces règles dans un contexte linguistique.

Sur la scène comme au ciel

Mettez-vous à ma place. Vous recevez un livre, écrit par l'un de vos enfants, ce qui, déjà, n'est pas courant, et de quoi parle-t-il ? De vous. De tout ce qui a fait votre vie. Vous avancez de page en page et tout y est, les histoires de famille, les soeurs, les parents, les grands-parents, les oncles, les tantes, le linge sale, il a tout dit. D'un coup, il suffisait qu'un lecteur le parcoure, ce prétendu roman, et nous n'avions plus de secrets pour lui, ce qui, pour vous donner une idée de ce qu'on l'on ressent, ressemble à ces cauchemars où l'on se retrouve au milieu d'une foule dans le plus simple appareil, sans autre possibilité que ses bras pour se couvrir. Car ce n'est pas d'avoir maquillé Campbon en Random et Riaille en Riance qui y changeait grand-chose. Personne ne fut dupe. Quand on me demandait si je n'avais pas un lien de parenté avec celui qui a écrit ce roman, j'avais l'impression soudain d'être transparente,

comme si l'autre lisait en moi à livre ouvert. Je ne voudrais pas donner l'impression de jouer les rabat-joie, mais de mon point de vue, en première ligne, je dois avouer que j'ai trouvé le procédé un peu, disons, abrupt. Il aurait pu, avant de se lancer, m'en toucher un mot, me préparer. Je lui aurais, je ne dis pas donné des conseils, mais fait comprendre que toutes vérités ne sont pas bonnes à dire, par exemple qu'il est gênant de raconter que son grand-père, mon père donc, avait fait une escapade à l'île du Levant, ce qui a dû arriver à peine une fois, et encore, peut-être est-ce une rumeur propagée par ma soeur Dédette qui ne dédaignait pas la gaudriole.

Ce qui explique qu'au moment de la sortie du livre je n'ai pas bougé, faisant comme si de rien n'était, pas au courant. Après tout, l'événement pouvait demeurer inaperçu, je crois que d'ordinaire, pour un premier roman, c'est plutôt ainsi que les choses se passent. Pourquoi, même s'il se plaisait à ne rien faire comme tout le monde, en eût-il été autrement pour lui?

(Rouaud, 1999 : 29,30)

Passons à l'analyse des classes de mots grammaticaux du texte.

– Mettez-vous à ma place.

« Se mettre » est un verbe pronominal réfléchi, « à ma place » est une locution.

– Vous recevez un livre, écrit par l'un de vos enfants, ce qui, déjà, n'est pas courant, et de quoi parle-t-il ?

« recevoir » est le verbe transitif du sujet vous, « écrit » est le participe passé du verbe écrire. Il est employé ici comme adjectif qualificatif du nom livre. « ce qui » est le pronom relatif neutre. « quoi » est un pronom interrogatif et « de » est la préposition du verbe parler.

– De vous.

« De vous » c'est-à-dire « Il (le livre) parle de vous. Dans cette phrase l'auteur n'utilise pas le pronom personnel « Il » ou bien le nom « livre » et le verbe « parler » en donnant la réponse de la phrase antérieure. Dans cette phrase, il s'agit de l'emploi elliptique. Elliptique ; on qualifie d'incomplètes, d'inachevées ou d'elliptiques certaines phrases dans lesquelles il manque un élément.

– De tout ce qui a fait votre vie.

Il est question de la même structure. L'auteur n'emploie pas le pronom personnel « Il » ou bien le nom « livre » et le verbe « parler ». c'est-à-dire, « Il parle de tout ce qui a fait votre vie ». « tout » est un pronom indéfini.

– Vous avancez de page en page et tout y est, les histoires de famille, les soeurs, les parents, les grands-parents, les oncles, les tantes, le linge sale, il a tout dit. « avancer » est un verbe intransitif dans cette phrase. « de page en page » fait fonction de complément de circonstanciel de lieu. « tout » est un pronom indéfini, remplaçant ici ; les histoires de famille, les soeurs, les parents, les grands-parents, les oncles, les tantes, le linge sale. « y » est un pronom adverbial, indiquant « dans le livre ». « les histoires de famille » est le complément du nom indéfini.

– D'un coup, il suffisait qu'un lecteur le parcoure, ce prétendu roman, et nous n'avions plus de secrets pour lui, ce qui, pour vous donner une idée de ce qu'on l'on ressent, ressemble à ces cauchemars où l'on se retrouve au milieu d'une foule dans le plus simple appareil, sans autre possibilité que ses bras pour se couvrir.

« il suffisait que » : « suffire » est un verbe transitif indirect mais ce verbe est utilisé en qualité de verbe impersonnel dans cette phrase. Il est possible d'employer « suffire » en forme de verbe impersonnel. Certains verbes peuvent s'employer sous forme impersonnelle, par exemple ; arriver, être, paraître, sembler, valoir etc. . Mais certains verbes sont toujours impersonnels et sont appelés verbes unipersonnels , par

exemple ; pleuvoir, neiger, geler, tonner, brumer etc. Les verbes impersonnels ne se présentent qu' à la troisième personne du singulier en français. D'autre part, on peut utiliser le verbe « suffire » comme impersonnel en trois formes :

- Il suffit à + nom
- Il suffit de + verbe infinitif
- Il suffit que + proposition à verbe conjugué à la mode subjonctive.

« un lecteur le parcourt » : « un lecteur » est le sujet du verbe parcourir. Parcourir est un verbe transitif direct. « le » est un pronom personnel complément d'objet direct du verbe parcourir remplaçant le nom « livre ».

« ce prétendu roman » : « ce » est un adjectif démonstratif masculin singulier. « prétendu » est le participe passé du verbe prétendre qui a une valeur d'adjectif du nom « roman ». « et », une conjonction qui sert à indiquer une conséquence ou relation entre deux phrases.

« nous n'avons plus de secret pour lui. « ne verbe plus » est une négation particulière comme « nenulle part, ne.....pas encore, ne.....aucun, ne.....guère ». Après la négation du verbe avoir, on utilise toujours la préposition « de » avant le nom.

« pour » est une préposition qui indique l'appréciation. Cette préposition peut marquer le temps, le lieu, la cause, le but, la substitution, le sentiment, l'intérêt, le prix ou l'échange et la destination selon l'emploi dans la phrase. « ce qui » est un pronom relatif neutre qui appartient au verbe « ressembler », ressembler est un verbe transitif indirect. « où » est un pronom relatif simple. Ce pronom relatif remplace le complément circonstanciel de lieu ou circonstanciel de temps. « au milieu de » est une préposition composée (ou appelée locution prépositive).

« (le, la, les) plus » est un adverbe superlatif qui sert à exprimer une qualité, une quantité, un degré plus grands. Un adverbe peut prendre place ; 1. Avant un adjectif, un adverbe ou un participe passé pris adjectivement. 2. Après le verbe. 3. Les adverbes de lieu et de temps se place généralement après le verbe.

« pour » est une préposition qui marque le but dans cette préposition. « Sans » est aussi une préposition qui exprime l'exclusion, le manque, l'absence ou la privation.

– Car ce n'est pas d'avoir maquillé Campbon en Random et Riaille en Riance qui y changeait grand-chose.

« Ce n'est pas de + infinitif » Une construction de phrase simple qui indique la négation. Le verbe maquiller est un verbe transitif direct. « qui » est le pronom relatif simple remplaçant le sujet du verbe changer. « y » est le pronom adverbial remplaçant le complément circonstanciel de lieu.

– Personne ne fut dupe.

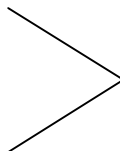
« Personne » est un pronom indéfini que l'on emploie toujours sous la forme masculine. On n'utilise pas la négation « pas » avec ce pronom. « fut » est le passé simple du verbe être. « dupe » est un adjectif qualificatif, et cet adjectif est l'attribut du sujet du verbe être. Si le verbe de la phrase est l'un des verbes « être, devenir, paraître, sembler, rester, demeurer, tomber, vivre, mourir, avoir l'air, passer pour, être considéré comme », les mots (nom ou adjectif) suivant ces verbes et indiquant l'état ou quantité du sujet ou du complément sont nommés « Attribut »

– Quand on me demandait si je n'avais pas un lien de parenté avec celui qui a écrit ce roman, j'avais l'impression soudain d'être transparente, comme si l'autre lisait en moi à livre ouvert.

« Quand » est une conjonction de subordination qui indique le temps. Les conjonctions de subordination qui se trouvent devant les propositions subordonnées, servent à unir une proposition subordonnée à la proposition principale.

« si » dans cette proposition, est une conjonction qui détermine une interrogation indirecte. D'autre part, cette conjonction sert premièrement à marquer une hypothèse, une condition, une supposition ou un événement et deuxièmement à indiquer une concession, une comparaison, une opposition.

« un lieu de parenté » est le complément du nom indéfini.

« avoir l'impression de + verbe infinitif »		C'est une locution qui a valeur de proposition.
« avoir l'impression de + nom »		
« avoir l'impression que + proposition »		

« comme si » est une conjonction qui sert à exprimer une condition et signifie « de la même manière que » ou « au même degré que ». Le verbe de la proposition qui suit cette conjonction est toujours imparfait.

« à livre ouvert » est une locution adverbiale.

– Je ne voudrais pas donner l'impression de jouer les rabat-joie, mais de mon point de vue, en première ligne, je dois avouer que j'ai trouvé le procédé un peu, disons, abrupt.

« donner l'impression de + verbe infinitif » C'est une locution qui a valeur de proposition. « le point de vue » est un nom masculin. « un peu » est un adverbe de quantité et d'intensité en fonction de nom ou de nominale.

– II aurait pu, avant de se lancer, m'en toucher un mot, me préparer.

« avant de + verbe infinitif » est une conjonction qui exprime l'antériorité.

Nous pouvons également nous servir de ce morceau pour insister sur l'emploi des temps et des modes difficiles à être assimilés par les étudiants turcs. C'est pourquoi nous étudierons l'emploi du mode du conditionnel passé dans la première forme, dans cette phrase et nous analyserons l'emploi du mode du conditionnel passé dans la deuxième forme, dans la dernière phrase de ce morceau.

Pour conjuguer un verbe au mode conditionnel passé première forme, nous prenons d'abord le conditionnel présent du verbe auxiliaire être ou avoir et nous y ajoutons le participe passé du verbe à conjuguer.

Avec le verbe auxiliaire « avoir »

J'aurais + participe passé
 Tu aurais + participe passé
 Il (elle) aurait + participe passé
 nous aurions + participe passé
 vous auriez + participe passé
 Ils(elles) auraient + participe passé

Avec le verbe auxiliaire « être »

Je serais + participe passé
 Tu serais + participe passé
 Il (elle) serait + participe passé
 nous serions + participe passé
 vous seriez + participe passé
 Ils(elles) seraient + participe passé

– Je lui aurais, je ne dis pas donné des conseils, mais fait comprendre que toutes vérités ne sont pas bonnes à dire, par exemple qu'il est gênant de raconter que son grand-père, mon père donc, avait fait une escapade à l'île du Levant, ce qui a dû arriver à peine une fois, et encore, peut-être est-ce une rumeur propagée par ma soeur Dédette qui ne dédaignait pas la gaudriole.

« Faire comprendre » faire est un verbe auxiliaire factitif dans cette phrase.

« à peine » est une locution adverbiale.

– Ce qui explique qu'au moment de la sortie du livre je n'ai pas bougé, faisant comme si de rien n'était, pas au courant.

« au moment de » est une locution prépositive. « la sortie du livre » est le complément du nom défini. « comme si de rien n'était » est une locution qui a la valeur de proposition.

– Après tout, l'événement pouvait demeurer inaperçu, je crois que d'ordinaire, pour un premier roman, c'est plutôt ainsi que les choses se passent.

« d'ordinaire » ou « à l'ordinaire » est une locution adverbiale.

« ainsi que » est une conjonction de subordination qui marque la comparaison.

– Pourquoi, même s'il se plaisait à ne rien faire comme tout le monde, en eût-il été autrement pour lui?

« même si » est une conjonction de subordination qui exprime une idée de condition concessive.

« se plaisir à + infinitif » est un verbe pronominal transitif indirect.

« il eût été » est la deuxième forme du conditionnel passé. Pour conjuguer un verbe dans le mode conditionnel passé deuxième forme, nous prenons d'abord le subjonctif imparfait du verbe auxiliaire être ou avoir et nous y ajoutons le participe passé du verbe à conjuguer.

Avec le verbe auxiliaire « avoir »

J'eusse + participe passé
 Tu eusses + participe passé
 Il (elle) eût + participe passé
 nous eussions + participe passé
 vous eussiez + participe passé
 Ils(elles) eussent + participe passé

Avec le verbe auxiliaire « être »

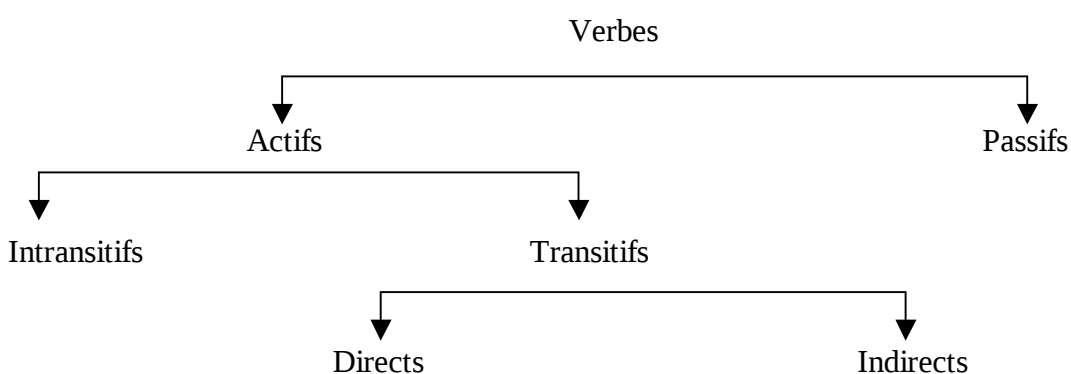
Je fusse + participe passé
 Tu fusses + participe passé
 Il (elle) fût + participe passé
 nous fussions + participe passé
 vous fussiez + participe passé
 Ils(elles) fussent + participe passé

3.2. Analyse des phrases simples et complexes à partir d'un texte littéraire

Notre objectif sera de fixer la place des mots dans la phrase. Nous chercherons aussi à examiner la construction des phrases simples et complexes, appelée la syntaxe. Mais, il convient d'étudier la construction de phrase simple et complexe avant de commencer cette analyse.

Dans la construction d'une phrase simple en français, il y a un sujet nom ou pronom, un verbe conjugué et un ou plusieurs compléments. Pourtant, il est possible de construire une phrase compréhensible sans complément. C'est le cas des phrases faites avec des verbes intransitifs.

Pour construire une phrase en français il est essentiel de bien connaître l'espèce du verbe qui se trouve dans la phrase, comme verbe actif, passif ou verbe transitif, intransitif. Et le verbe transitif se divise en deux ; le verbe transitif direct et le verbe transitif indirect.



(Sunel, 1998 :182)

Dans l'enseignement de la langue française, surtout les verbes transitifs posent un problème pour les apprenants. Les apprenants doivent bien savoir si c'est un verbe transitif direct ou transitif indirect. En outre, ils doivent bien distinguer les

verbes transitifs indirects selon les prépositions qui servent à les lier aux compléments. Car, les verbes transitifs indirects qui ont les prépositions à, de, en, dans, avec, par, etc. donnent à la phrase un sens ou bien ils le changent. Sans doute, il y a des différences d'une langue à l'autre. C'est pourquoi, pour ne pas se tromper, les apprenants doivent apprendre ces prépositions par coeur. Quant aux verbes transitifs directs qui ont un ou des compléments, le lien se fait sans préposition.

Quant à la construction d'une phrase complexe : En français, il s'agit de cinq constructions différentes. Les phrases complexes se composent d'une proposition principale et une ou plusieurs propositions subordonnées. Pour comprendre une phrase complexe ou pour la construire, les étudiants doivent bien connaître les relations entre la proposition principale et la (les) proposition(s) subordonnée(s). Comme les étudiants turcs ont du mal à comprendre les phrases complexes, nous aimerions parler de ces constructions et donner quelques exemples avant de commencer ce travail.

Premièrement, on peut construire la phrase complexe avec des propositions subordonnées conjonctives qui se divisent en deux groupes ; les subordonnées conjonctives complétives et les subordonnées conjonctives circonstancielles.

Une subordonnée conjonctive complétive dépend du verbe de la proposition principale. La subordonnée conjonctive complétive n'est pas un antécédent. Il faut ne pas la confondre avec les propositions subordonnées relatives. Par exemple : – Je pense qu'il viendra me voir. La proposition soulignée est une subordonnée conjonctive complétive. D'ailleurs, les subordonnées conjonctives complétives permettent de compléter le verbe de la proposition principale et elles jouent le rôle d'un complément d'objet direct ou indirect.

Quant aux subordonnées conjonctives circonstancielles, on construit une phrase complexe avec les conjonctions de subordination. Les conjonctions de subordination servent à unir une ou plusieurs propositions subordonnées à la

proposition principale. Les conjonctions de subordination employées dans les phrases complexes peuvent indiquer le temps, le but, la cause, l'opposition, la condition, la conséquence et la comparaison d'après les conjonctions de subordination. Les propositions subordonnées conjonctives jouent ainsi le rôle d'un véritable complément circonstanciel. Par exemple : – Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.

Deuxièmement, on peut construire la phrase complexe avec des propositions subordonnées relatives, on emploie les pronoms relatifs qui servent à joindre une proposition principale à une ou plusieurs propositions subordonnées. Les pronoms relatifs ont deux formes. Ce sont les pronoms relatifs simples (qui, que, dont, où, à qui, de qui, à quoi, de quoi, avec qui, pour qui, avec quoi, pour quoi, etc.). Par exemple : C'est un travail dont je suis content. En outre, pour les formes neutres, on emploie avec « ce » (ce qui, ce que, à ce qui, de ce que, etc.) Par exemple : – Ça n'a aucun rapport avec ce que je dis. Et les pronoms relatifs composés (lequel, laquelle, lesquels, auquel, de laquelle, etc.) Par exemple : – La littérature à laquelle il s'intéresse est celle du XX^e siècle.

Troisièmement, on peut construire la phrase complexe avec les propositions subordonnées interrogatives indirectes où on utilise des mots interrogatifs. Ils servent à lier une proposition principale à une ou plusieurs propositions subordonnées. Les mots interrogatifs peuvent être l'adverbe « si », les adverbes interrogatifs (où, quand, comment, combien, pourquoi, etc.), les pronoms interrogatifs (qui, ce qui, ce que, quoi, lequel, etc.) et le déterminant « quel ». Par exemple : – Dis-moi comment elle va. – Je ne sais pas si elle est venue.

Quatrièmement, on peut construire la phrase complexe avec les propositions subordonnées infinitives qui servent à compléter le verbe de la proposition principale. Elles sont toujours complément d'objet direct. Une proposition subordonnée infinitive dépend d'un verbe de perception (voir, regarder, écouter,

sentir, entendre, etc.) ou des verbes semi-auxiliaires ; « laisser et faire ». Par exemple : – Je vois mes amis arriver. – J’entends les oiseaux chanter.

Cinquièmement, on peut construire la phrase complex avec les propositions subordonnées participes (ou participales). La proposition subordonnée participe a un verbe au participe présent ou participe passé. Une proposition subordonnée participale est toujours complément circonstanciel du verbe de la proposition principale. Elle joue à peu près le même rôle qu’une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle. Par exemple : – Aimant la campagne, elle ne supporte pas de vivre en ville.

Pour cette étude syntaxique, nous nous servons d’un exemple appartenant au dix-huitième siècle. Il s’agit de la « Lettre à M. de Malesherbes » de Jean-Jacques Rousseau.

Lettre à M. de Malesherbes

Je suis né avec un amour naturel pour la solitude, qui n'a fait qu'augmenter à mesure que j'ai mieux connu les hommes. Je trouve mieux mon compte avec les êtres chimériques que je rassemble autour de moi qu'avec ceux que je vois dans le monde, et la société dont mon imagination fait les frais dans ma retraite, achève de me dégouter de toutes celles que j'ai quittées. Vous me supposez malheureux et consumé de mélancolie. Oh ! Monsieur, combien vous vous trompez ! C'est à Paris que je l'étais; c'est à Paris qu'une bile noire rongait mon coeur, et l'amertume de cette bile ne se fait que trop sentir dans tous les écrits que j'ai publiés tant que j'y suis resté. [...]

Longtemps je me suis abusé moi-même sur la cause de cet invincible dégoût que j'ai toujours éprouvé dans le commerce des hommes, je l'attribuais au chagrin de n'avoir pas l'esprit assez présent pour montrer dans la conversation le peu que j'en ai, et, par contrecoup, à celui de ne pas occuper dans le monde la place que j'y croyais mériter. Mais, quand apres avoir barbouillé du papier, j'étais bien sûr, même en disant des

sottises, de n'être pas pris pour un sot, quand je me suis vu recherché de tout le monde, et honoré de beaucoup plus de considération que ma ridicule vanité n'en eût osé prétendre, et que malgré cela j'ai senti ce même dégoût plus augmenté que diminué, j'ai conclu qu'il venait d'une autre cause et que ces espèces de jouissances n'étaient point celles qu'il me fallait.

Quelle est donc enfin cette cause ? Elle n'est autre que cet indomptable esprit de liberté que rien n'a pu vaincre, et devant lequel les honneurs, la fortune et la réputation même ne me sont rien. Il est certain que cet esprit de liberté me vient moins d'orgueil que de paresse ; mais cette paresse est incroyable ; tout l'effarouche : les moindres devoirs de la vie civile lui sont insupportables. Un mot à dire, une lettre à écrire, une visite à faire, dès qu'il le faut, sont pour moi des supplices. Voilà pourquoi, quoique le commerce ordinaire des hommes me soit odieux, l'intime amitié m'est si chère, parce qu'il n'y a plus de devoir pour elle. On suit son cœur et tout est fait. Voilà encore pourquoi j'ai toujours tant redouté les bienfaits, car tout bienfait exige reconnaissance; et je me sens le cœur ingrat, par cela seul que la reconnaissance est un devoir. En un mot, l'espèce de bonheur qu'il me faut n'est pas tant de faire ce que je veux, que de ne pas faire ce que je ne veux pas. La vie active n'a rien qui me tente, je consentirais cent fois plutôt à ne jamais rien faire, qu'à faire quelque chose malgré moi; et j'ai cent fois pensé que je n'aurais pas vécu malheureux à la Bastille, n'y étant tenu à rien du tout qu'à rester là.

Jean-Jacques ROUSSEAU, Lettre à M. de Malesherbes, 1762

(Pagès 1995: 250,251)

– Je suis né avec un amour naturel pour la solitude, qui n'a fait qu'augmenter à mesure que j'ai mieux connu les hommes.

« Je suis né avec un amour naturel pour la solitude » est la proposition principale. Le verbe naître est un verbe intransitif.

« qui n'a fait qu'augmenter » est la proposition subordonnée relative. Ne faire que + infinitif est une locution verbale qui a le sens de « faire sans arrêt ».

« à mesure que j'ai mieux connu les hommes » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de conséquence . Le verbe connaître est un verbe transitif direct.

– Je trouve mieux mon compte avec les êtres chimériques que je rassemble autour de moi qu'avec ceux que je vois dans le monde, et la société dont mon imagination fait les frais dans ma retraite, achève de me dégouter de toutes celles que j'ai quittées.

Dans cette phrase, deux propositions principales s'unissent avec la conjonction « et » qui sert à indiquer ici une conséquence entre deux propositions. C'est-à-dire, dans cette phrase, il y a deux propositions coordonnées. La première proposition est « Je trouve mieux mon compte avec les êtres chimériques que je rassemble autour de moi qu'avec ceux que je vois dans le monde » et la deuxième proposition est « la société dont mon imagination fait les frais dans ma retraite, achève de me dégouter de toutes celles que j'ai quittées ».

Dans la première proposition :

« Je trouve mieux mon compte avec les êtres chimériques » est la proposition principale. Le verbe trouver est un verbe transitif direct.

« que je rassemble autour de moi qu'avec ceux » est la proposition subordonnée relative. Le verbe rassembler est un verbe transitif direct.

« que je vois dans le monde » est une proposition subordonnée relative. Le verbe voir est un verbe transitif direct.

Dans la deuxième proposition :

« la société dont mon imagination fait les frais dans ma retraite » est la proposition subordonnée relative. Faire c'est un verbe transitif direct.

« (la société) achève de me dégouter de toutes celles » est la proposition principale. Achever de + infinitif

« que j'ai quittées » est la proposition subordonnée relative. Le verbe quitter est un verbe transitif direct.

– Vous me supposez malheureux et consumé de mélancolie.

C'est une phrase simple. Supposer est un verbe transitif direct. Dans cette proposition, il s'agit d'attribut de l'objet (du complément)

– Oh ! Monsieur, combien vous vous trompez !

C'est une phrase simple. Se tromper est un verbe pronominal réfléchi.

– C'est à Paris que je l'étais; c'est à Paris qu'une bile noire rongait mon coeur, et l'amertume de cette bile ne se fait que trop sentir dans tous les écrits que j'ai publiés tant que j'y suis resté. [...]

Dans cette phrase, il y a deux propositions coordonnées. La première proposition est « C'est à Paris que je l'étais; c'est à Paris qu'une bile noire rongait mon coeur » et la deuxième proposition est « l'amertume de cette bile ne se fait que trop sentir dans tous les écrits que j'ai publiés tant que j'y suis resté ».

Dans la première proposition :

« C'est à Paris que je l'étais »

C'estque.....

C'est.....qui.....

C'est une construction propre à la langue française, appelée « gallicisme ». On profite de la construction de cette phrase pour bien déterminer ou bien préciser l'un de ses éléments. Si l'on veut déterminer le sujet de la phrase, on utilise « C'est.....qui..... » et si l'on veut préciser le complément de la phrase, on emploie « C'estque..... »

« c'est à Paris qu'une bile noire rongait mon coeur » Ronger est un verbe transitif direct.

Dans la deuxième proposition :

« l'amertume de cette bile ne se fait que trop sentir dans tous les écrits » est la proposition principale. Se faire est un verbe pronominal et auxiliaire. « Se faire sentir » a le sens de « être senti »

« que j'ai publiés » est une proposition subordonnée relative. Le verbe publier est un verbe transitif direct.

« tant que j'y suis resté » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de temps. Rester est un verbe intransitif.

– Longtemps je me suis abusé moi-même sur la cause de cet invincible dégoût que j'ai toujours éprouvé dans le commerce des hommes, je l'attribuais au chagrin de n'avoir pas l'esprit assez présent pour montrer dans la conversation le peu que j'en ai, et, par contre-coup, à celui de ne pas occuper dans le monde la place que j'y croyais mériter.

Dans cette phrase, il y a deux propositions coordonnées. La première proposition est « Longtemps je me suis abusé moi-même sur la cause de cet invincible dégoût que j'ai toujours éprouvé dans le commerce des hommes » et la deuxième proposition est « je l'attribuais au chagrin de n'avoir pas l'esprit assez présent pour montrer dans la conversation le peu que j'en ai, et, par contre-coup, à celui de ne pas occuper dans le monde la place que j'y croyais mériter. »

Dans la première proposition :

« Longtemps je me suis abusé moi-même sur la cause de cet invincible dégoût » est la proposition principale. Le verbe s'abuser est un verbe pronominal réfléchi.

« que j'ai toujours éprouvé dans le commerce des hommes » est une proposition subordonnée relative. Le verbe éprouver est un verbe transitif direct.

Dans la deuxième proposition :

« je l'attribuais au chagrin de n'avoir pas l'esprit assez présent pour montrer dans la conversation le peu » est la proposition principale. Le verbe attribuer est un verbe transitif direct.

« que j'en ai, et, par contrecoup, à celui de ne pas occuper dans le monde la place » est une proposition subordonnée relative. « En avoir à » est un verbe transitif indirect.

« que j'y croyais mériter » est une proposition subordonnée relative. Croire + infinitif.

– Mais, quand après avoir barbouillé du papier, j'étais bien sûr, même en disant des sottises, de n'être pas pris pour un sot, quand je me suis vu recherché de tout le monde, et honoré de beaucoup plus de considération que ma ridicule vanité n'en eût osé prétendre, et que malgré cela j'ai senti ce même dégoût plus augmenté que diminué, j'ai conclu qu'il venait d'une autre cause et que ces espèces de jouissances n'étaient point celles qu'il me fallait.

« Mais, après avoir barbouillé du papier » est une proposition subordonnée infinitive. Barbouiller est un verbe transitif direct.

« quand j'étais bien sûr, même en disant des sottises, de n'être pas pris pour un sot » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de temps. Etre sûr de + infinitif est un verbe de locution.

« quand je me suis vu recherché de tout le monde, et honoré de beaucoup plus de considération » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de temps. Se voir est un verbe qui a le sens passif des verbes pronominaux.

« que ma ridicule vanité n'en eût osé prétendre » est une proposition subordonnée relative. Oser + infinitif.

« que malgré cela j'ai senti ce même dégoût plus augmenté que diminué » est une proposition subordonnée relative. Sentir est un verbe transitif direct.

« j'ai conclu » est la proposition principale. « qu'il venait d'une autre cause et que ces espèces de jouissances n'étaient point celles » est la proposition subordonnée conjonctive complétive. [conclure que + proposition (indicatif)].

« que ces espèces de jouissances n'étaient point » est la proposition subordonnée conjonctive complétive.

« qu'il me fallait » est une proposition subordonnée relative. Falloir est un verbe impersonnel. Les verbes impersonnels se présentent à la troisième personne du singulier. Ils restent invariables et peuvent apparaître dans les séries de l'actif, du passif ou pronominal.

– Quelle est donc enfin cette cause ?

C'est une proposition simple et interrogative. Etre ici est un verbe copulatif, reliant l'attribut au sujet. Par exemple : La terre est ronde. Je suis jeune. Soyez poli. Il est malade. Nous sommes riches. Vous êtes sages. etc.

– Elle n'est autre que cet indomptable esprit de liberté que rien n'a pu vaincre, et devant lequel les honneurs, la fortune et la réputation même ne me sont rien.

« Elle n'est autre que cet indomptable esprit de liberté » est la proposition principale. Etre ici est un verbe copulatif, reliant l'attribut au sujet.

« que rien n'a pu vaincre » est une proposition subordonnée relative. Pouvoir vaincre ; pouvoir est un verbe auxiliaire et transitif direct, ici devant un verbe infinitif. Vaincre est un verbe transitif direct et peut s'employer sans complément.

« devant lequel les honneurs, la fortune et la réputation même ne me sont rien » est une proposition subordonnée relative.

– I1 est certain que cet esprit de liberté me vient moins d'orgueil que de paresse; mais cette paresse est incroyable ; tout l'effarouche : les moindres devoirs de la vie civile lui sont insupportables.

Dans cette phrase, il y a quatre propositions simples et coordonnées.

« I1 est certain que cet esprit de liberté me vient moins d'orgueil que de paresse »

Dans cette proposition, il est question d'une construction impersonnelle à l'aide d'un adjectif « certain » c'est-à-dire, « I1 est certain que » dans la langue française, « IL EST » et « C'EST » servent à construire des formes impersonnelles. Par exemple :

Il est + adjectif + que + (proposition au mode indicatif ou subjonctif)

C'est + adjectif + que + (proposition au mode indicatif ou subjonctif)

Il est + adjectif + de + infinitif

C'est + adjectif + de + infinitif

D'autre part, « que cet esprit de liberté me vient moins d'orgueil que de paresse » est la proposition subordonnée conjonctive complétive.

« mais cette paresse est incroyable » Etre est un verbe ici copulatif, reliant l'attribut au sujet.

« tout l'effarouche » est une proposition simple. Effaroucher est un verbe transitif direct.

« les moindres devoirs de la vie civile lui sont insupportables » est une proposition simple.

– Un mot à dire, une lettre à écrire, une visite à faire, dès qu'il le faut, sont pour moi des supplices.

« Un mot à dire, une lettre à écrire, une visite à faire sont pour moi des supplices » est la proposition principale.

« dès qu'il le faut » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de temps.

– Voilà pourquoi, quoique le commerce ordinaire des hommes me soit odieux, l'intime amitié m'est si chère, parce qu'il n'y a plus de devoir pour elle.

Dans cette phrase, il s'agit de deux propositions coordonnées. La première est « Voilà pourquoi, quoique le commerce ordinaire des hommes me soit odieux » et la deuxième est « l'intime amitié m'est si chère, parce qu'il n'y a plus de devoir pour elle »

Dans la première :

« Voilà pourquoi, quoique le commerce ordinaire des hommes me soit odieux » est une proposition simple.

Dans la deuxième :

« l'intime amitié m'est si chère » est la proposition principale.

« parce qu'il n'y a plus de devoir pour elle » est une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de cause.

– On suit son coeur et tout est fait.

Cette phrase consiste en deux propositions coordonnées.

« On suit son coeur » est une proposition simple. Suivre est un verbe transitif direct.

« tout est fait » est une proposition simple. Ici faire est un verbe passif, c'est pourquoi l'auteur le conjugue avec le verbe être.

– Voilà encore pourquoi j'ai toujours tant redouté les bienfaits, car tout bienfait exige reconnaissance; et je me sens le coeur ingrat, par cela seul que la reconnaissance est un devoir.

Dans cette phrase, il est question de trois propositions coordonnées. La première, « Voilà encore pourquoi j'ai toujours tant redouté les bienfaits » est une proposition simple. Redouter est un verbe transitif direct.

La deuxième, « car tout bienfait exige reconnaissance » est une proposition simple. Exiger est un verbe transitif direct.

La troisième, « je me sens le coeur ingrat, par cela seul que la reconnaissance est un devoir » est une proposition complexe. « je me sens le coeur ingrat, par cela seul » est la proposition principale. Se sentir est un verbe pronominal. « que la reconnaissance est un devoir » est une proposition subordonnée relative.

– En un mot, l'espèce de bonheur qu'il me faut n'est pas tant de faire ce que je veux, que de ne pas faire ce que je ne veux pas.

« En un mot, l'espèce de bonheur n'est pas tant de faire que de ne pas faire » est la proposition principale.

« qu'il me faut » est une proposition subordonnée relative.

« ce que je veux » est une proposition subordonnée relative.

« ce que je ne veux pas » est une proposition subordonnée relative.

– La vie active n’a rien qui me tente, je consentirais cent fois plutôt à ne jamais rien faire, qu’à faire quelque chose malgré moi; et j’ai cent fois pensé que je n’aurais pas vécu malheureux à la Bastille, n’y étant tenu à rien du tout qu’à rester là.

Cette phrase se compose de trois propositions coordonnées. La première est « La vie active n’a rien qui me tente », elle a une proposition principale ; « La vie active n’a rien » et une proposition subordonnée relative ; « qui me tente ». Tenter est un verbe transitif directe.

La deuxième est « je consentirais cent fois plutôt à ne jamais rien faire, qu’à faire quelque chose malgré moi » Il existe une proposition principale. Consentir est un verbe transitif indirect : Consentir à + nom ou bien Consentir à + infinitif.

La troisième est « j’ai cent fois pensé que je n’aurais pas vécu malheureux à la Bastille, n’y étant tenu à rien du tout qu’à rester là » La proposition principale est « j’ai cent fois pensé que je n’aurais pas vécu malheureux à la Bastille ». Penser que est un emploi propre au verbe penser, au lieu de « croire, avoir l’idée, la conviction que ». Donc, « que je n’aurais pas vécu malheureux à la Bastille » est une proposition conjonctive complétive. La proposition subordonnée participale est « n’y étant tenu à rien du tout qu’à rester là ». Ne tenir à rien est un emploi propre au verbe tenir en ce sens ; y être attaché par un sentiment durable.

Comme nous l’avons déjà souligné, les travaux de vocabulaire comme ceux de grammaire sont indispensables pour la maîtrise d’une langue. Donc, pour la dernière étape de notre thèse, nous avons choisi deux extraits pour y faire des études sur le vocabulaire.

Selon Henning Düwel, « Enseigner le vocabulaire, c’est sélectionner, regrouper et faire mémoriser et utiliser ».(fdlm.org. Janvier 1998).Il faut tenir compte des critères de sélection des mots à enseigner. Car, au début de l’enseignement d’une

langue étrangère, l'enseignant donne aux apprenants les mots fréquemment utilisés. Les apprenants peuvent les utiliser dans chaque situation de communication. D'autre part, l'enseignant doit choisir les mots qui répondent à leurs besoins linguistiques. Les apprenants auront ainsi envie de les employer dans une large mesure.

Regrouper les mots est très important dans l'enseignement d'une langue étrangère. L'enseignant peut initier les étudiants à l'étude des synonymes et des antonymes. Ce regroupement facilite l'apprentissage de la langue étrangère. Car, grâce au regroupement, dès qu'ils s'initient à un mot, ils apprennent plusieurs.

Un mot que l'apprenant ne connaît pas par coeur, ne lui appartient pas. C'est pourquoi, la mémorisation est la base de l'apprentissage du vocabulaire. D'autre part, l'apprenant doit bien savoir l'utilisation du mot qu'il cherche à apprendre. Car, chaque mot joue un rôle dans la phrase et peut changer sa signification selon sa fonction. Il n'est pas toujours possible de donner la définition d'un mot hors contexte.

Baser le travail de vocabulaire sur les critères que nous avons énumérées facilitera le processus de l'apprentissage des langues.

3.3. Acquisition du vocabulaire du quotidien à l'aide d'une nouvelle humoristique

Pour l'étude du vocabulaire du quotidien, nous avons choisi un extrait tiré d'une oeuvre du vingtième siècle, « Plume » de Michaud.

Plume avait mal au doigt

Plume avait un peu mal au doigt.

– Il vaudrait peut-être mieux consulter un médecin, lui dit sa femme. il suffit souvent d'une pommade ...

Et Plume y alla.

– Un doigt à couper, dit le chirurgien, c'est parfait. Avec l'anesthésie, vous en avez pour six minutes tout au plus. Comme vous êtes riche, vous n'avez pas besoin de tant de doigts. Je serai ravi de vous faire cette petite opération. Je vous montrerai ensuite quelques modèles de doigts artificiels. il y en a d'extrêmement gracieux. Un peu chers sans doute. Mais il n'est pas question naturellement de regarder à la dépense. Nous vous ferons ce qu'il y a de mieux.

Plume regarda mélancoliquement son doigt et s'excusa.

– Docteur, c'est l'index, vous savez, un doigt bien utile. Justement, je devais écrire encore à ma mère. Je me sers toujours de l'index pour écrire. Ma mère serait inquiète si je tardais davantage à lui écrire, je reviendrai dans quelques jours. C'est une femme très sensible, elle s'émeut si facilement.

– Qu'a cela ne tienne, lui dit le chirurgien, voici du papier, du papier blanc, sans entête naturellement. Quelques mots bien sentis de votre part lui rendront la joie. je vais téléphoner pendant ce temps à la clinique pour qu'on prépare tout, qu'il n'y ait plus qu'à retirer les instruments tout aseptisés. Je reviens dans un instant...

Et le voilà déjà revenu.

– Tout est pour le mieux, on nous attend.

– Excusez, docteur, fit Plume, vous voyez, ma main tremble, c'est plus fort que moi... eh...

– Eh bien, lui dit le chirurgien, vous avez raison, mieux vaut ne pas écrire. Les femmes sont terriblement fines, les mères surtout. Elles voient partout des réticences quand il s'agit de leur fils, et d'un rien, font un monde. Pour elles, nous ne sommes que de petits enfants. Voici votre canne et votre chapeau. L'auto nous attend. Et ils arrivent dans la salle d'opération.

– Docteur, écoutez. Vraiment...

– Oh ! fit le chirurgien, ne vous inquiétez pas, vous avez trop de scrupules. Nous écrirons cette lettre ensemble. je vais y réfléchir tout en vous opérant.

Et approchant le masque, il endort Plume.

– Tu aurais quand même pu me demander mon avis, dit la femme de Plume à son mari.

Ne va pas t'imaginer qu'un doigt perdu se retrouve si facilement.

Un homme avec des moignons, je n'aime pas beaucoup ça. Dès que ta main sera un peu trop dégarnie, ne compte plus sur moi.

Les infirmes c'est méchant, ça devient promptement sadique. Mais moi je n'ai pas été élevée comme j'ai été élevée pour vivre avec un sadique. Tu t'es figuré sans doute que je t'aiderais bénévolement dans ces choses-là. Eh bien, tu t'es trompé, tu aurais mieux fait d'y réfléchir avant...

–Ecoute, dit Plume, ne te tracasse pas pour l'avenir. J'ai encore neuf doigts et puis ton caractère peut changer.

(Michaux, 1963 :161,162,163)

Nous pouvons nous servir du mot « mal » pour enrichir le vocabulaire des apprenants. Par exemple, nous pouvons leur demander de créer différents mots à partir de l'idée de « mal ».

« Mal » comme nom :

« Mal » est un nom masculin et signifie ce qui cause de la douleur, de la peine, du malheur.

- Faire du mal à quelqu'un. – Il ne fait jamais de mal à personne.
- Il ne ferait pas de mal à une mouche (Locution).
- De deux maux, il faut choisir le moindre (Proverbe).

« Mal » signifie la souffrance, la malaise physique, douleur. Dans la première phrase de ce texte, on l'emploie dans ce sens.

– Avoir mal au doigt. – Avoir mal à la tête, – Avoir mal à l'estomac, etc.

Faire mal = faire souffrir – Une blessure qui fait mal...

« Mal » a le sens de maladie physique ou mentale = prendre mal, prendre du mal = tomber malade = être malade.

– « Le mal du siècle » signifie par exemple la mélancolie dont a souffert la génération romantique.

Le mal de coeur, – Le mal de mer.

« Mal » est le signe de la souffrance morale. C'est-à-dire que c'est l'un des mots qui font du mal = blesser.

– Le mal d'amour.

Etre en mal de = souffrir de l'absence, de défaut.

Il est en mal d'affection.

« Mal » signifie la difficulté, la peine.

Avoir du mal à faire quelque chose.

J'ai du mal à vous comprendre.

(Locution) Un mal de chien, pour faire qch. = On n'a rien sans mal.

« Mal » peut être employé dans la locution « faire du mal », pour désigner un malheur ou un dégât.

Il fait du mal à tout le monde.

Le froid a fait du mal aux arbres fruitiers.

« Mal » comme adverbe : l'antonyme de cet adverbe est « bien »

« Mal » ; d'une manière contraire à l'intérêt ou plaisir de quelqu'un

– Ça commence mal. – L'affaire va mal.

« Mal » ; avec malaise, douleur.

– Se sentir mal.

– Avoir une malaise.

– Se porter mal.

– Il va mal.

– Il est malade.

« Mal » ; d'une façon défavorable, avec malveillance.

– Il est mal vu des autres.

– Il a mal parlé de ses enfants.

« Mal » ; Autrement qu'il ne convient.

– Il parle assez mal le français.

– Il est mal habillé.

– C'est un enfant mal élevé.

« Mal » ; insuffisamment.

– J'ai mal dormi.

« Mal » ; a) Pas mal (Locution adverbiale) ; assez bien

– Ce tableau ne fera pas mal sur ce mur.

b) Pas mal (Locution adverbiale); assez, beaucoup (opposé à peu).

– Il a pas mal voyagé.

c) Pas mal de : un assez grand nombre de.

– J'avais appris pas mal de choses.

« Mal » comme adjectif : l'antonyme de cet adjectif est « bon »

« Mal » ; mauvais

– Bon an, mal an.

– Bon gré, mal gré.

– C'est mal, ce que tu as fait là.

« Mal » ; contraire à un principe moral, à une obligation

– C'est mal de mentir à ses parents.

« Mal » ; être pas mal = plutôt bien

– Elle n'est pas male, assez jolie.

De même, nous pouvons demander aux apprenants de trouver le synonyme du « Médecin ». La réponse immédiate sera « le docteur » mais ce nom a encore trois synonymes.

Le médecin = le toubib dans l'emploi familial.

Le chirurgien est un médecin qui pratique la chirurgie.

Le praticien est un médecin qui exerce, qui soigne les malades.

A partir de ce texte, les apprenants peuvent encore faire un travail de vocabulaire sur le mot « doigt »

« Doigt » est un nom masculin. Il signifie chacun des cinq prolongements qui terminent la main de l'homme. Les cinq doigts de la main ; pouce, index, majeur (ou médius), annulaire, auriculaire (ou petit doigt)

– Empreinte du doigt = digital

Les apprenants peuvent trouver, en profitant du nom « doigt », certaines expressions françaises, afin de créer leurs propres propositions. Par exemple :

– Lever le doigt pour demander la parole.

– Se mordre les doigts = regretter, se repentir

– Ne rien faire de ses doigts = être paresseux, incapable

– Ne pas lever le petit doigt = ne pas intervenir, ne pas faire le moindre effort.

– Sans bouger le petit doigt = sans rien faire pour cela.

Quant aux noms de doigt ;

« le pouce » ; le plus gros et le plus court des doigts.

- Manger un morceau sur le pouce. = Manger vite.
- Mettre les pouces (Locution) = cesser de résister = ceder.
- Se tourner les pouces ou tourner ses pouces = rester sans rien faire.

« l'index » est un nom masculin. C'est le doigt de la main qui se trouve le plus proche du pouce.

« le majeur (ou le médius) signifie le plus grand doigt de la main ou bien du milieu de la main.

« l'annulaire » est un nom masculin. C'est le doigt auquel on met souvent un anneau, le quatrième à partir du pouce.

« l'auriculaire est un nom masculin. Il signifie le petit doigt de la main.

Les apprenants peuvent rechercher l'emploi et les sens du verbe « élever » :

1. élever = hisser, lever, soulever ≠ baisser

élever = hausser

élever = bâtir

élever = dresser, ériger

élever = augmenter, relever

s'élever = aller plus haut, prendre de la hauteur

s'élever = réussir

s'élever = augmenter, devenir plus haut.

s'élever contre = intervenir (comme en se dressant) pour combattre

2. élever = amener (un enfant) à son plein développement physique et moral = entretenir, nourrir, soigner

élever = faire l'éducation d'un être humain = éduquer

élever = faire l'élevage d'un animal.

Dans ce texte, il y a beaucoup d'adverbes et d'adverbes de manière qui ont le suffixe « ment ». Nous pouvons les faire trouver aux apprenants et ensuite nous pouvons leur demander de trouver les adverbes synonymes ou antonymes.

extrêmement = exceptionnellement, extraordinairement, infiniment, très

extrêmement ≠ médiocrement, peu

naturellement = conformément aux lois naturelles, inévitablement, nécessairement

naturellement ≠ artificiellement

mélancoliquement = d'une manière mélancolique

mélancoliquement ≠ gaiement

justement = pertinemment, exactement

justement ≠ injustement, fausement

facilement = aisément, simplement

facilement ≠ difficilement

terriblement = dangereusement, drôlement, énormément, salement, vachement

terriblement ≠ sûrement, intrépidement

vraiment = effectivement, réellement, véritablement, franchement

vraiment ≠ pour plaisanter

promptement = rapidement, rondement, vite

promptement ≠ doucement

bénévolement = volontairement et gratuitement

bénévolement ≠ à contrecœur

3.4. Lecture d'une nouvelle et étude du lexique agricole

Ce passage tiré des « Lettres de Mon Moulin », d'un recueil de nouvelles publié au dix-neuvième siècle peut nous servir à créer une fiche pédagogique concernant les mots de la meunerie.

Le secret de maître cornille

Francet Mamaï, un vieux joueur de fifre, qui vient de temps en temps faire la veillée chez moi, en buvant du vin cuit, m'a raconté l'autre soir un petit drame de village dont mon moulin a été témoin il y a quelques vingt ans. Le récit du bonhomme m'a touché, et je vais essayer de vous le redire tel que je l'ai entendu.

Imaginez-vous pour un moment, chers lecteurs, que vous êtes assis devant un pot de vin tout parfumé, et que c'est un vieux joueur de fifre qui vous parle.

Notre pays, mon bon monsieur, n'a pas toujours été un endroit mort et sans refrains comme il est aujourd'hui. Auparavant, il s'y faisait un grand commerce de meunerie, et, dix lieues à la ronde, les gens des mas nous apportaient leur blé à moudre ... Tout autour du village les collines étaient toutes couvertes de moulins à vent. De droite et de gauche, on ne voyait que des ailes qui viraient au mistral par-dessus les pins, des ribambelles de petits ânes chargés de sacs, montant et dévalant le long des chemins; et toute la semaine c'était plaisir d'entendre sur la hauteur le bruit des fouets, le craquement de la toile et le Dia hue! des aides-meuniers... Le dimanche nous allions aux moulins, par bandes. Là-haut, les meuniers payaient le muscat. Les meunières étaient belles comme des reines, avec leurs fichus de dentelles et leurs croix d'or. Moi, j'apportais mon fifre, et jusqu'à la noire nuit on dansait des farandoles . Ces moulins-là, voyez-vous, faisaient la joie et la richesse de notre pays.

Malheureusement, des Français de Paris eurent l'idée d'établir une minoterie à vapeur sur la route de Tarascon. Tout beau, tout nouveau! Les gens prirent l'habitude d'envoyer leurs blés aux minotiers, et les pauvres moulins à vent restèrent sans ouvrage. Pendant quelque temps ils essayèrent de lutter, mais la vapeur fut la plus forte, et l'un après l'autre, pécaïre! ils furent tous obligés de fermer... On ne vit plus venir les petits ânes... Les belles meunières vendirent leurs croix d'or... Plus de muscat! plus de farandole! [...]

(Daudet, 1992 :77,78)

Pour le travail de vocabulaire de ce texte, l'enseignant peut demander aux étudiants de trouver les mots concernant la meunerie.

Vocabulaire de la meunerie

« Moulin » est un nom masculin : Appareil servant à broyer, à moudre le grain des céréales ; établissement qui utilise ces appareils.

Outillage, équipement d'un moulin : battant, blutoir, cerce, claquet, convertisseur, meule, plansichter, sasseur, trieur.

Espèce de moulin :

– Moulin à vent. – Moulin à eau. – Moulin hydraulique.

– Se battre contre des moulins à vent. = se battre contre des ennemis imaginaires comme Don Quichotte.

(Locution) – On ne peut être à la fois au four et au moulin : partout à la fois.

– Apporter, faire venir de l'eau au moulin de quelqu'un = lui procurer des ressources = lui donner des arguments dans un débat.

« Moulin » : Le bâtiment où les machines sont installées. – Habiter dans un vieux moulin. – L'entreprise (atelier ou grande usine) qui les met en œuvre

(Locution) – On entre dans cette maison comme dans un moulin = comme on veut. – Jeter son bonnet par-dessus les moulins.

moulin à ... : installation, appareil servant à battre, à pulvériser, à extraire le suc par pression = (Pressoir). – Moulin à huile – Molin à oliverie = huilerie – Moulin à foulon.

« Moulin » : Appareil ménager pour écraser, moudre. – Moulin à café – Moulin à poivre = poivrière – Moulin à légumes – Moulin à salière => Moulinette

« Moulin » : Moteur d'automobile (dans la langue familiale)

Moulin à parole : Personne qui parle sans arrêt, personne trop bavarde.

Moulin à prières : dans la religion bouddhiste (Tibet), cylindre renfermant des bandes de papier recouvertes d'une formule sacrée et qu'on fait tourner pour acquérir les mérites attachés à la répétition de cette formule.

« Mouliner » : = écraser, passer au moulin à légumes. – mouliner des pommes de terre. « Mouliner » : = Ronger le bois. Planche moulignée par les vers.

Le moulinet : Objet ou appareil qui fonctionne selon un mouvement de rotation.

– Le moulinet d'un treuil. –Le moulinet d'une canne à pêche.

Le moulinet : Mouvement de rotation rapide qu'on fait avec un bâton, une épée, un sabre pour écarter l'adversaire. – Faire de grands moulinets de deux bras.

La moulinette : Appareil servant à battre, à pulvériser, à extraire le suc par pression.

– Passer des patates à la moulinette. – Passer quelqu'un à la moulinette = le critiquer impitoyablement.

« Moulinage » : est un nom masculin. Opération qui consiste à mouliner.

« Meunerie » est un nom féminin ; industrie de la fabrication des farines. Minoterie ; commerce du meunier. Installation de petite, de moyenne meunerie. – Opérations de meunerie ; blutage, broyage, convertissage, nettoyage, sassage. Ensemble des meuniers. – Chambre syndicale de la meunerie.

« Meunier, ère » : est un nom et un adjectif ; personne qui possède, exploite un moulin à céréales, ou qui fabrique de la farine. = Minotier. « Meunier, ère » comme adjectif ; qui a rapport à la meunerie. – industrie meunerie.

A partir des produits du moulin, les étudiants peuvent parvenir à l'étude de nouveaux mots et de certaines locutions.

Comme produits du moulin, ils peuvent trouver des mots tels farine, mouture, recoupe, remoulage, son.

« Farine » est un nom féminin ; poudre obtenu par la mouture de graines de céréales. – Farine de blé, – Farine de maïs, – Farine de riz. – Farine lactée pour les bouillies des bébés.

(Locution) – Des gens de même farine = Des personnes de même nature qui ne valent pas mieux l'une que l'autre.

(Locution) – Se faire rouler dans la farine = se faire tromper.

« Farine » poudre résultat du broyage de certaines denrées ; poisson, soja, fèves.

« fariner » : saupoudrer, enrober de farine = enfariner

« farineux, euse » : est un nom et adjectif ; qui contient de la farine, et par extension de la fécule. Légume farineux. – Les haricots, les lentilles, les pois, les pommes de terre sont des farineux.

« farineux, euse » : qui donne en bouche l'impression de la farine. – Pomme farineuse. – Chocolat farineux.

« mouture » est un nom féminin ; opération de meunerie qui consiste à réduire en farine des grains de céréales. – mouture haute (par cylindre), – mouture basse (par meules). « mouture » : Produit résultant de cette opération. – Bluter la mouture. « mouture » : Mélange par tiers de froment, de seigle et d'orge. – Pain de mouture. « mouture » : Prix dû ou payé au meunier pour son travail. – Meunier réclame sa mouture. « mouture » : Reprise, sous une forme plus ou moins différente, d'un sujet déjà traité, d'un thème connu. – C'est au moins la troisième mouture du même

ouvrage. (Locution) – Tirer d'un sac deux moutures, tirer dix moutures du même sac.

« recoupe » est un nom féminin ; farine grossière de seconde mouture. – Pain de recoupe.

« remoulage » est un nom masculin ; action de remoudre. Farine qui adhère encore au son et qu'on extrait par une deuxième mouture. – Remoulage du blé.

« son » est un nom masculin ; Résidu de la mouture du blé ou d'autres céréales, provenant du péricarpe des grains. – Farine de son – Pain de son. – Le son contient la plupart des vitamines. (Locution) – Faire l'âne pour avoir du son. (Locution)– Donne du son à ton âne, il te donnera des crottes.

Certes, apprendre une langue étrangère, ce n'est ni apprendre toutes les règles de la grammaire, ni savoir par coeur tout le lexique de cette langue. L'apprentissage d'une langue étrangère dépend de plusieurs éléments comme le système des idées des gens qui parlent cette langue, la connaissance de leur vie culturelle et sociale, les valeurs de leur civilisation ainsi que leur littérature. En résumé, l'enseignement d'une langue étrangère englobe toute la culture et la civilisation d'un pays dont on apprend la langue.

Pourtant, l'apprentissage de la grammaire et surtout l'acquisition du vocabulaire jouent un rôle fondamental dans l'enseignement des langues étrangères. Si l'on considère la langue comme une chaîne, sa grammaire et son vocabulaire peuvent être considérés comme des maillons qui se complètent. Dans ce chapitre donc, nous avons fait des travaux pratiques visant l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire.

CONCLUSION

Dans notre travail, nous avons essayé de démontrer, avec un point de vue différent, l'emploi des textes littéraires et son importance dans la formation des futurs professeurs du français langue étrangère.

La littérature est une source riche qui reflète la structure, l'histoire, la manière de vivre et la conception du monde d'une société d'une certaine époque et elle nous enseigne beaucoup sur ses moeurs. Les textes littéraires sont sans doute les oeuvres éternelles où la langue de cette société est employée d'une manière belle et efficace.

Dans les cours de littérature assurés aux départements du français langue étrangère où sont formés les futurs professeurs, on a recours à la littérature représentant différentes époques et divers courants littéraires. Nous avons constaté qu'il était possible d'exploiter la littérature en classe de langue aussi. D'ailleurs, plusieurs manuels de langue traitent de temps en temps des textes extraits des oeuvres littéraires. C'est pourquoi, dans le premier chapitre de notre travail, nous avons repéré et présenté les idées des théoriciens et des auteurs de manuels en ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère.

Dans notre recherche sur l'exploitation des textes littéraires en classe de langue, nous avons déterminé une approche théorique dominant la didactique du FLE et de la littérature : « l'approche globale ». Nous avons cherché à présenter l'emploi de cette approche qui peut être utilisée dans toute forme de lecture littéraire. Comme cette approche est basée surtout sur la lecture, cette recherche nous a amené à étudier la lecture et les types de lecture. Ce travail nous a aussi guidé dans nos travaux des chapitres suivants, surtout dans ceux concernant l'acquisition et le

développement de la compétence de la compréhension écrite à l'aide des textes littéraires.

Dans le deuxième chapitre, nous avons insisté sur l'utilisation des textes littéraires dans les activités de classe envisageant l'acquisition et le développement des quatre compétences linguistiques. C'est pourquoi, nous avons proposé des fiches pédagogiques pour chaque compétence. Pour ce faire, nous avons essayé de choisir des textes s'adressant à des étudiants des niveaux de langue variés. Nous avons achevé ce chapitre en soutenant l'importance du choix du matériel dans l'enseignement de la langue à partir des textes littéraires. Nous avons conclu qu'il fallait essayer de trouver des textes qui donneraient aux étudiants l'envie de savoir davantage sur la langue et la littérature françaises et qui les encourageraient dans leurs études.

Dans le troisième chapitre, nous avons abordé l'enseignement de la grammaire et l'enrichissement du vocabulaire à l'aide des morceaux tirés des oeuvres littéraires. Nous avons d'abord déterminé l'objectif de l'enseignement de la grammaire qui se fonde sur deux notions : « l'étude des classes de mots grammaticaux et l'étude de la construction des phrases ». Nous avons pris en main deux textes littéraires pour y faire une analyse minutieuse quant à la grammaire. Ensuite, nous avons souligné l'importance de l'enrichissement du vocabulaire dans l'acquisition d'une langue. Nous nous sommes servis de deux nouvelles pour y faire deux travaux sur le vocabulaire. Car, l'apprentissage d'une langue étrangère dépend considérablement de la connaissance du lexique. Pour un apprentissage correcte et réussi, il est important d'enrichir le vocabulaire des étudiants. Nous avons bien précisé que les oeuvres littéraires sont des sources inépuisables de vocabulaire pour les étudiants et les enseignants des langues étrangères.

Tout au long de notre recherche, nous avons souligné l'efficacité de l'emploi des textes littéraires dans l'enseignement des langues. Pour ce faire, nous avons préparé des fiches pédagogiques à l'usage des enseignants. Bien que nous ayons

insisté sur l'emploi des textes littéraires en classe de langue, nous n'avons pas nié l'importance des cours de littérature dans la formation des futurs professeurs du français. Nous avons voulu parler d'une pratique qui nous semble être négligée. D'ailleurs, l'emploi des textes littéraires en classe de langue prépareront les étudiants de français à des cours sur les genres littéraires. Nous espérons ainsi prendre une part dans l'élaboration du matériel didactique dans le domaine du FLE.

ÖZET

Bu araştırmada, Fransızca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde edebiyat metinlerinin kullanımını ve önemini farklı bir bakış açısı ile ele almaya çalıştık. Edebiyat, bir toplumun belirli bir zaman içerisindeki yapısını, tarihini, yaşam tarzını, düşünce biçimini yansıtan, gelenek ve göreneklerini bize aktaran zengin bir kaynaktır. Edebiyat metinleri de, kuşkusuz, o toplumun dilinin iyi ve etkili bir biçimde kullanıldığı ölümsüz yapıtlardır.

Fransızca öğretmeni yetiştiren üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan edebiyat derslerinde, farklı türlere ve farklı dönemlere ait metinler incelenmektedir. Ayrıca, bu metinlerin zaman zaman, herhangi bir dil dersinde de belirli bir konuyu vurgulamak amacıyla işlenebileceğini düşünmekteyiz. Zaten dil öğretimi alanındaki ders kitaplarında da, yer yer bu tür metinlere rastlamaktayız. Bu nedenle çalışmamızın ilk bölümünde, yabancı dil öğretiminde kullanılan edebi metinlerin incelenmesinde, öğretim kuramcılarının ve ders kitabı yazarlarının görüşlerine değindik; bu alandaki belli başlı yaklaşım ve yöntemleri saptamaya çalıştık. Burada ilk amacımız, yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez kaynaklarından olan edebiyat metinlerinin en etkili biçimde nasıl kullanılacağını saptamaktı. Ayrıca bu bölümde ele aldığımız görüşler, ikinci ve üçüncü bölümlerde geliştirmeye çalıştığımız materyal kullanımı konusunda da bizim için yol gösterici oldu.

Çalışmamızın ikinci bölümünde, çağdaş dil öğretiminde öğrencilere en iyi biçimde kazandırılması hedeflenen dört temel yetiyi – dinleme, okuma, konuşma ve yazma – ele aldık ve bu yetilerin edebiyat yapıtlarından alınan örnek parçalar aracılığıyla nasıl kazandırılacağı konusunu işledik. Bu yetilerin kazandırılmasını hedef alan örnekleri, birer ders planı halinde yabancı dil öğretimine katkı sağlamak amacıyla hazırladık. Öğrencilere bu dört temel yetinin edebiyat parçaları aracılığıyla da etkili bir biçimde kazandırılabilirliğini göstermeye çalıştık. Yine bu bölümde, ileride öğretecekleri Fransızcaya ve Fransız kültür ve edebiyatına karşı öğrencilerin

ilgisini artıran, onları bu dili iyi öğrenmeye ve dil yetilerini geliştirmeye teşvik eden metinler seçmeye çalıştık.

Çalışmamızın üçüncü ve son bölümünde ise, dilbilgisi öğretiminin ve sözcük dağarcığının geliştirilmesinin edebiyat metinleri aracılığıyla etkili bir biçimde yapılabileceğini göstermek istedik. Bu bölümde önce dilbilgisi öğretiminin temelde hedef aldığı sözcük sınıflandırması ve tümce kuruluşlarına değindik. Daha sonra da, iki farklı edebiyat metninden hareketle bu kavramları incelemeye çalıştık. Yine bu bölümde, yabancı dil öğreniminin büyük ölçüde sözcük bilgisine dayandığı düşüncesinden hareketle, iki farklı parça seçtik ve bunlar üzerinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptık. Amacımız; edebiyatın, öğrencilerin yabancı dildeki sözcük dağarcığını geliştirmek bakımından önemli bir kaynak olduğunu göstermektir.

Sonuç olarak, edebiyat metnlerinin dil öğreniminde farklı amaçlar için de etkili bir biçimde kullanılabileceğini göstermeye çalıştık. Ayrıca, edebi metinler aracılığıyla, yabancı dil öğretimine alışlagelmiş edebiyat öğretiminden farklı bir bakış açısıyla katkı sağlamayı amaçladık. Kuşkusuz, alıntıladığımız yapıtlar, kendi içlerinde, edebiyat öğretiminde de kullanılmalıdır. Bizim bu çalışmayı hazırlarkenki amacımız, edebiyat öğretiminin gerekliliğini yadsımak değil, tam tersine, bu tür metinlerin hem dil hem de edebiyat derslerinde, dil yetilerini geliştirmek ve dille ilgili bilgileri derinleştirmek amacıyla da kullanılabileceğini göstermektir. Bu tür çalışmaların, öğrencileri, ileride görecekleleri roman, öykü, şiir, drama incelemesi ve öğretimi derslerine de hazırlayacağı görüşündeyiz.

BIBLIOGRAPHIE

BENITO, José Arévalo. « *La lecture et le document authentique en classe de FLE* »
[http:// www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es). (23.01.2007).

BERARD, Evelyne, C. LAVENNE. (1991). **Grammaire Utile du Français**. Paris :
 Didier.

CAMUS, Albert. (1962). **L'Etranger**. Paris : Gallimard.

CHRISTENSEN, Marie-Hélène, M. FUCHS, D. KORACH, et C. SCHAPIRA.
 (1995). **Grammaire**. Paris : Nathan.

CHUONG, Vo Van. (2003). *Procédés anaphorique et lecture en FLE*. **Le Français
 dans le Monde**, 327, 30.

DAUDET, Alphonse. (1992). **Lettres de mon moulin, 1869**. Paris :Larousse.

DELATOUR, Y. D. JENNEPIN. (2004). **Nouvelle Grammaire du Français**.
 Paris :Hachette.

DURAS, Marguerite. (1984). **L'Amant**. Paris : Minuit.

DUWEL, Henning. (1998). « *De la langue universelle à une langue internationale.* »
<http://www.fdlm.org>. Janvier 1998.

GÜLMEZ, Bahadır. (1993). **L'Enseignement de la Littérature Française**.
 Eskişehir : Etam Ofset.

[http:// www.ac-nice.fr/plplh/didactique](http://www.ac-nice.fr/plplh/didactique). (26.12.2006) « *A propos de la lecture méthodique* »

<http://www.univ-tours.fr/ash/polycop/histoirearts/bergerault/infos/03generalites2.htm>
- 17k - (09.01.2007). « *Le détours par l'étude linéaire* »

KIRAN, A, E. KORKUT. (1990). **Fransızca Sözcük Bilgisi**. İzmir: Karınca Matbaacılık.

Le Nouveau Petit Robert. (1995). Paris : Dictionnaires le Robert.

MAUFFREY, Annick, I. COHEN. (1990). **Grammaire Française**. Paris : Hachette.

MICHAUX, Henri. (1963). **Plume**. Paris : Gallimard.

PAGES, Alain, D. RINCE. (1995). **Lettres. Textes. Méthodes. Histoire Littéraire**. Paris: Nathan.

PAPO, Eliane, D. BOURGAIN. (1989). **Avec la Collaboration de Peytard, J. Littérature et Communication en Classe de Langue**. Paris: Hatier.

PECHOIN, D. (1992). **Thésaurus**. Paris : Larousse.

PIEPER, Irene. (2006). « *L'enseignement de la littérature* » <http://www.coe.int/lang/fr>. (27.11.2006)

POISSON-QUINTON, Sylvie, R. MIMRAN. (2002). **Grammaire Expliquée du Français**. Paris : Clé.

PREVERT, Jacques. (1972). **Paroles**. Paris :Gallimard.

RINCE, Dominique. (2000). **Texte Analyse Littéraire et Expression**. Paris : Hachette.

ROUAUD, Jean. (1999). **Sur la scène comme au ciel**. Paris : Minuit.

SALINS. G.D. (1996). **Grammaire pour l'Enseignement / Apprentissage du FLE**. Paris: Hatier.

SEOUD, Amor. (1997). **Pour une Didactique de la Littérature**. Paris:Hatier.

SKAYEM, Hady C. « *Outils pour analyser un texte* » [http:// www. espacefrancais. com](http://www.espacefrancais.com). (22.12.2006).

SPIELMANN, Guy. (1995). « *L'analyse de texte (lecture méthodique)* » <http://www.georgetown.edu/faculty/spielmag/courses/txt/pratiquetextuelles.htm> (20.11.2006).

SUNEL, A.Hamit. (1998). **Système grammatical de la langue française**. Ankara :Tıp-Teknik.

UHODA, Bernard (2003). *Anayser le texte littéraire*. **Le Français dans le Monde**, 325, 36,37.