

# Paul Claudel : « l'Endormie » : l'Analyse de l'œuvre et l'exploitation en classe de FLE

---

Miličević, Tomislav

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:684718>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-25**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



UNIVERSITÉ DE ZAGREB  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES  
Département d'études romanes

Mémoire de master

**PAUL CLAUDEL : « L'ENDORMIE » : L'ANALYSE DE L'ŒUVRE ET  
L'EXPLOITATION EN CLASSE DE FLE**

Présenté par : Tomislav Miličević

Sous la direction de : dr. sc. Ivana Franić et dr. sc. Maja Zorica Vukušić

Zagreb, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za romanistiku

Diplomski rad

PAUL CLAUDEL : „L'ENDORMIE” : ANALIZA DJELA I OBRADA U NASTAVI  
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Tomislav Miličević

Mentori : dr sc. Ivana Franić

dr. sc. Maja Zorica Vukušić

Zagreb, 2023.

## Résumé

« L'Endormie » de Paul Claudel est une farce qui tire l'inspiration de l'antiquité classique, à savoir cette pièce de théâtre est fondée sur « le drame satyrique ». De plus, en ce qui concerne le genre littéraire auquel elle appartient, elle suit la tradition des farces françaises, qui a son début au Moyen Âge. En plus, quant à l'un de ses personnages, à savoir celui du poète, nous trouvons ici l'inspiration qui nous amène à la poésie d'Ovide et des troubadours, et à « La Belle Dame sans Mercy » d'Alain Chartier. Alors, nous pouvons conclure que cette pièce est pleine d'influences antiques et médiévales. Sur le plan de l'emploi du texte littéraire en classe de FLE, nous trouvons qu'il en était toujours présent. Bien que le choix du texte, en ce qui concerne le niveau de langue des apprenants, pose des difficultés aux enseignants du français langue étrangère, il peut être une source excellente dans l'apprentissage de la langue et de la culture françaises s'il est bien exploité. Ainsi, une bonne exploitation peut motiver les apprenants de lire plus souvent des textes littéraires et d'apprendre encore plus sur la langue et la culture cibles. De cette manière les apprenants peuvent obtenir l'autonomie dans l'interprétation du texte, ce qui est l'objectif primaire de la lecture. En ce qui concerne les manuels de FLE, des recherches ont montré que la plupart d'entre eux n'offrent pas de bons outils pour l'exploitation des textes littéraires en classe de FLE. Concernant l'exploitation de « l'Endormie » nous avons créé cinq plans des leçons dont l'objectif est de développer des compétences diverses chez les apprenants qui les permettront de connaître mieux la langue française, le contexte socio-culturel et d'améliorer leur expression orale et écrite en français.

Mots clés : l'Endormie, Paul Claudel, farce, antiquité, pièce de théâtre, drame satyrique, Moyen Âge, Ovide, troubadours, La Belle Dame sans Mercy, classe de FLE, exploitation, autonomie de l'interprétation, manuels de FLE

## Sažetak

„L’Endormie” Paula Claudela je farsa koja je inspirirana klasičnom antikom, to jest ovaj kazališni komad je utemeljen na „satirskoj drami”. Štoviše, što se tiče književne vrste kojoj pripada, ona slijedi tradiciju francuskih farsa koja započinje u Srednjem vijeku. Nadalje, što se tiče jednog od njezinih likova, to će reći lika pjesnika, ovdje pronalazimo inspiraciju koja nas vodi do Ovidijevog pjesništva, do pjesništva trubadura te do „La Belle Dame sans Mercy” Alaina Chartiera. Dakle, možemo zaključiti kako je ovaj kazališni komad pun antičkih i srednjovjekovnih utjecaja. Na planu uporabe književnog teksta u nastavi francuskog kao stranog jezika, nalazimo da je on uvijek bio ondje prisutan. Iako izbor teksta, koji bi bio u skladu sa jezičnom razinom učenika, stvara poteškoće nastavnicima francuskog kao stranog jezika, on može biti odličan izvor u učenju jezika i u učenju o francuskoj kulturi, ukoliko je dobro uporabljen. Stoga, dobra uporaba teksta može potaknuti učenike da češće čitaju književne tekstove te da nauče još više o ciljanom jeziku i kulturi. Na taj način učenici mogu steći autonomiju u tumačenju teksta, što je glavni cilj čitanja. Što se tiče udžbenika francuskog kao stranog jezika, istraživanja su pokazala da većina njih ne nude dobre alate za uporabu književnih tekstova u nastavi francuskog kao stranog jezika. Što se tiče uporabe „l’Endormie” sastavili smo pet planova nastave čiji je cilj razvijati različite kompetencije kod učenika, a koje će im omogućiti da bolje upoznaju francuski jezik, sociokulturni kontekst te da poboljšaju svoje usmeno i pismeno izražavanje.

Ključne riječi : l’Endormie, Paul Claudel, farsa, antika, kazališni komad, satirska drama, Srednji vijek, Ovidije, trubaduri, La Belle Dame sans Mercy, nastava francuskog kao stranog jezika, uporaba, autonomija u tumačenju, udžbenici francuskog kao stranog jezika

Ja, Tomislav Miličević, diplomant na Nastavničkom smjeru diplomskog studija Francuskog jezika i književnosti na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom „Paul Claudel : „l’Endormie” : analiza djela i obrada u nastavi francuskog kao stranog jezika” rezultat mojeg samostalnog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu, 9. studenog 2023.

Vlastoručni potpis

## Table des matières

Introduction.....	1
Analyse littéraire de « l'Endormie » de Paul Claudel.....	2
Introduction.....	2
1. « L'Endormie » dans le contexte de l'œuvre de Paul Claudel.....	2
2. « L'Endormie » de Paul Claudel dans le contexte des farces françaises.....	3
3. « L'Endormie » de Paul Claudel inspirée par la mythologie gréco-romaine et le drame satyrique.....	4
4. Le personnage du poète dans « l'Endormie » de Paul Claudel et l'inspiration poétique romaine et médiévale.....	6
4.1. L'inspiration ovidienne.....	6
4.2. L'inspiration des troubadours.....	8
4.3. « La Belle Dame sans Mercy » comme l'inspiration.....	11
La littérature en classe de FLE.....	13
Introduction.....	13
1. Le contexte historique de l'emploi de la littérature en classe de FLE.....	13
2. Le choix du texte et les difficultés que pose le texte littéraire dans les yeux des enseignants de FLE.....	15
3. Vers l'interprétation du texte littéraire et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE ....	16
3.1. L'apprenant : l'autonomie de l'interprétation et « le plaisir du texte ».....	17
3.2. Sensibilisation de l'apprenant au texte littéraire en chemin vers son autonomie de l'interprétation.....	18
3.3. Éveiller la motivation de l'apprenant pour la lecture des textes littéraire en français et pour l'aider à atteindre l'autonomie de l'interprétation.....	20
4. Le texte littéraire comme laboratoire de langue.....	21
5. La littérature et l'approche interculturelle en classe de FLE.....	22
6. Le texte littéraire dans les manuels de FLE.....	23
6.1. Le statut historique du texte littéraire dans les manuels de FLE.....	23

6.2. Le texte littéraire dans les manuels de FLE aujourd'hui .....	24
Les plans des leçons.....	27
Introduction.....	27
Premier plan de la leçon.....	29
Deuxième plan de la leçon.....	45
Troisième plan de la leçon .....	57
Quatrième plan de la leçon .....	70
Cinquième plan de la leçon.....	83
Glossaire de « l'Endormie » de Paul Claudel .....	92
Conclusion .....	103
Bibliographie.....	105
Sitographie .....	107



## **Introduction**

Le sujet de ce mémoire est « l'analyse littéraire et l'emploi en classe de FLE » de la pièce de théâtre « l'Endormie » de Paul Claudel. En ce qui concerne sa structure, ce mémoire sera divisé en trois grands chapitres. Dans le premier chapitre nous ferons l'analyse littéraire de cette œuvre en la situant dans le contexte des œuvres de théâtre de Paul Claudel. De plus, nous le mettrons dans le contexte des farces françaises et de la tradition dramatique et poétique antique et médiévale. Le deuxième chapitre sera dédié à la méthodologie de l'emploi du texte littéraire en classe de FLE. Dans ce chapitre nous parlerons du contexte historique de l'emploi de la littérature en classe de FLE, des difficultés que le texte littéraire présente aux enseignants de FLE, de l'importance de l'autonomie de l'interprétation chez les apprenants, des moyens pour motiver les apprenants de lire en langue étrangère, de la littérature comme la source pour obtenir la meilleure connaissance de la langue, de l'approche interculturelle basée sur la littérature et du texte littéraires dans les manuels de FLE. En ce qui concerne le troisième chapitre, nous travaillerons ici sur l'emploi de la pièce « l'Endormie » de Paul Claudel en classe de FLE. Vu que nous ne l'emploierons pas en classe en réalité, nous ferons ici une recherche sur les possibilités que cette œuvre de théâtre offre dans le contexte scolaire, à savoir dans le contexte du lycée au niveau B2 (avancé ou indépendant). Alors, nous proposerons ici cinq plans des leçons, qui suivent l'action dans l'œuvre et ils serviront de base pour les activités diverses. Leur objectif sera de montrer comment nous pourrions utiliser un texte littéraire en abordant le travail sur le développement des compétences communicationnelle, langagière et socio-culturelle chez les apprenants. Puisque ces compétences font le lieu central de l'enseignement de FLE, nous essayerons de montrer que le texte littéraire peut être un grand trésor qui contient la quantité infinie des possibilités dans l'apprentissage des langues.

# **ANALYSE LITTÉRAIRE DE « L'ENDORMIE » DE PAUL CLAUDEL**

## **Introduction**

Cette partie du mémoire sera dédiée à l'analyse littéraire de la pièce de théâtre « l'Endormie » de Paul Claudel. Elle sera divisée en quatre chapitres dont le premier sera dédié à situer « l'Endormie » dans le contexte de l'œuvre de Paul Claudel, le deuxième aura pour but de la situer dans le contexte des farces françaises, le troisième visera à démontrer que l'une de ses inspirations soit tirée de la mythologie gréco-romaine et du drame satyrique, et le quatrième chapitre présentera la possibilité que Paul Claudel s'est servi de la poésie d'Ovide, de la poésie des troubadours et de « La Belle Dame sans Mercy » d'Alain Chartier en tant que l'inspiration pour construire le personnage du poète dans « l'Endormie ».

## **1. « L'Endormie » dans le contexte de l'œuvre de Paul Claudel**

L'œuvre de Paul Claudel comprend, avant tout, la poésie et les œuvres dramatiques. Sa poésie et son théâtre possèdent le même caractère poétique parce qu'il est avant tout un poète lyrique. Par conséquent, en lisant ses drames, nous pouvons remarquer qu'ils sont presque constamment écrits en forme lyrique, à savoir en vers (Duhamel, 1919 : 90 ; Mrkonjić, 1982 : 619). En tant qu'exemples nous pouvons mentionner « Tête d'Or » et « Le Repos du Septième Jour » dans lesquels, selon Duhamel (1919 : 96 – 97), comme dans les drames de Claudel en général, la forme lyrique des dialogues entre les personnages sert comme un moyen de communiquer dans les situations de conflit. Ainsi, nous pouvons conclure qu'en employant le lyrisme, Claudel a renforcé l'effet dramatique dans ses drames étant donné que la forme lyrique était traditionnellement le moyen parfait pour exprimer les émotions, à l'encontre de la prose dont le caractère est surtout narratif. Maintenant, nous pourrions nous demander où se trouve « l'Endormie » dans le contexte de son théâtre poétique. Alors, en le lisant avec attention, nous pouvons conclure que cette pièce de théâtre est pleine de lyrisme et vu qu'elle était la première œuvre dramatique de Paul Claudel, elle a ouvert la porte aux drames qui la suivent. En conséquence, les éléments lyriques apparaissent très souvent dans « l'Endormie ». Par exemple, ils sont présents dans la chanson du chœur de faunes, dans la description du personnage du poète donnée par le faune Danse-La-Nuit et dans la récitation du poème, que le personnage du poète a dédié à la nymphe Galaxaure.

Quant aux sujets que Paul Claudel adresse dans ses drames, ils ont été surtout établis dans l'esprit chrétien étant donné que Claudel a fondé sa dramaturgie sur les doctrines de l'Église Catholique (Zuppa, 1982 : 606). Ainsi, dans les drames « l'Annonce faite à Marie », « le Partage de Midi » et « Le Soulier de Satin » nous trouvons le motif du sacrifice des sentiments d'amour interdit, qui est subordonné au respect de la Loi de Dieu, à savoir, il s'agit ici du problème que pose l'adultère (Zuppa, 1982 : 606-607). Quant aux autres sujets, nous pouvons citer « l'Échange » qui porte sur la liberté personnelle où un jeune homme veut vendre sa femme à un autre homme dans le but de devenir libre de nouveau (Claudel, 1900 ; cité par Madaule et Petit, 1967 : 1297). En plus, nous pouvons mentionner le motif de la joie du sacrifice personnel comme le chemin vers la consécration, qui est le sujet central de « La Jeune Fille Violaine » (Claudel, 1898 ; cité par Madaule et Petit, 1967 : 1270). En prenant en compte tous ces sujets, en lisant « l'Endormie », nous pouvons remarquer que cette œuvre est différente car c'est une pièce satirique (Claudel, 1925 ; cité par Madaule et Petit, 1967 : 1235), et de cette manière elle suit les traditions satyriques établies à l'Antiquité et au Moyen Âge comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

## **2. « L'Endormie » de Paul Claudel dans le contexte des farces françaises**

L'objectif de ce chapitre est de situer « l'Endormie » dans le contexte des farces françaises. Par conséquent, nous pouvons comprendre plus clairement la position de cette pièce de théâtre dans le corpus de la littérature française. Alors, pour commencer il est nécessaire de donner la définition de la farce en tant que genre théâtral. Selon le Petit Robert « la farce » est définie comme « Petite pièce comique populaire très simple ou dominant les jeux de scène. »<sup>1</sup> Alors, son caractère est celui de tout parodier et caricaturer en employant une langue franche qui est remplie de cynisme. De plus, dans chaque farce nous trouvons un personnage qui a pour but de tromper un autre en se servant d'une certaine stratégie, qu'il a conçu de manière intelligente. Par conséquent, l'intrigue devient le centre de la farce (Leroux, 1979 : 92).

En ce qui concerne son origine, nous pouvons la retracer dans la littérature française du Moyen Âge. Ainsi, son histoire commence avec « le Garçon et l'Aveugle » au XIII<sup>e</sup> siècle, la farce la plus ancienne connue en France (Vinja, 1982 : 68). Puis, nous trouvons une discontinuité qui dure jusqu'au XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècle, quand la farce apparaît de nouveau (Leroux, 1979 : 87).

---

<sup>1</sup> ROBERT, Paul. 2017. Le Petit Robert. Farce ; p. 1012.

Alors, au XV<sup>e</sup> siècle apparaît « La Farce de Maître Pathelin », qui est considérée comme la meilleure œuvre comique avant Molière (Kovačec, 1982 : 96). Finalement, quant aux grandes farces françaises, il faut mentionner « Les Fourberies de Scapin » de Molière, qu'il avait écrit sous l'influence romaine et italienne (Monférier, 1984 : 12-13). En observant l'intrigue dans les farces mentionnées, nous pouvons remarquer la motivation centrale de ce genre dans l'interaction entre les personnages principaux. Ainsi dans « Le Garçon et l'Aveugle » c'est le garçon qui trompe constamment son maître, l'aveugle (Vinja, 1982 : 68). Quant à « La Farce de Maître Pathelin », nous trouvons ici une triple intrigue, à savoir nous pouvons remarquer que les trois personnages centraux, c'est-à-dire l'avocat Pathelin, le négociant et le berger veulent tromper l'un l'autre dans le but d'obtenir un gain matériel (Kovačec, 1982 : 96-98). Finalement, dans « Les Fourberies de Scapin » de Molière, c'est le personnage du servant Scapin, qui dupe Géronte en le cachant dans un sac sous le prétexte de le cacher des « spadassins » qui le cherchent et puis il le rue des coups (Monférier, 1984 : 12).

En analysant « l'Endormie », nous pouvons remarquer que Paul Claudel suivait cette tradition ancienne française en écrivant sa farce étant donné que les personnages de Volpilla, jeune faunesse et Danse-La-Nuit, vieux faune, ont dupé le personnage du poète amoureux, l'ayant convaincu que la vieille ivrogne Strombo était une nymphe extrêmement belle. Ainsi, l'effet comique se produit en suivant les farces plus anciennes et il est renforcé de l'ironie, du sarcasme et du cynisme. En conséquence, « l'Endormie » se sert parfaitement du langage qui représente ce genre de drame. Pour illustrer comment ce langage est utilisé, nous pouvons offrir quelques exemples. Ainsi, nous verrons Volpilla se servir du nom « freluquet » pour rire de la disposition contemplative du poète, ou quant à Strombo, Volpilla la décrit comme un « cochon » pour rire de sa figure énorme, mais il est possible aussi que Strombo est vraiment un sanglier étant donné que « l'Endormie » a lieu dans un monde fantastique. De plus, puisque Danse-La-Nuit est aussi un farceur, nous verrons qu'il rit du poète en l'appelant « coq », dans le but de se moquer de son art poétique en forme de récitation.

### **3. « L'Endormie » de Paul Claudel inspirée par la mythologie gréco-romaine et le drame satyrique**

Quant à la structure et au contenu de « l'Endormie », nous pouvons remarquer que Paul Claudel a trouvé l'inspiration dans le théâtre classique de la Grèce Ancienne, à savoir, il s'est servi du « drame satyrique ». Ce genre du drame a lieu dans la nature et dans la campagne, et il est

caractérisé par une atmosphère heureuse qui comprend le badinage, la danse et l'amour pour le vin. Cette atmosphère est exprimée par le chœur des satyres, qui accompagne les personnages principaux dans le drame. Quant au rôle du drame satyrique, sa fonction était de soulager la tension causée par les trois pièces tragiques précédentes auprès des spectateurs. Ainsi, son caractère comique était parfait pour cela (Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "satyr play"). Alors, en observant la structure de « l'Endormie », il est évident que cette pièce de théâtre a lieu dans une forêt où vivent les faunes, les faunesses et les nymphes. Ainsi, sa scène est similaire à celle du drame satyrique vu qu'elle est située dans la nature. Quant à l'atmosphère, nous pouvons remarquer qu'elle tire son inspiration du drame satyrique. De plus, il est possible qu'il s'agisse ici de la fête de Lupercales, une fête romaine ancienne qui était dédiée au dieu des forêts, des champs et des troupeaux, Faunus. Elle avait lieu entre le 13 et le 15 février et comme elle marquait le début du printemps, elle était la fête de la fertilité (Dumezil, 1974 : 353-354 ; Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Faun" ; Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Lupercalia"). Alors, dans le cadre de cette pièce de théâtre, la fête sert d'arrière-plan à l'action principale. Ainsi, nous verrons les jeunes faunes danser, chanter et jouer des tambours et des cornets à bouquins. De plus, leur langue est celle de badinage, ce qui est visible dans leur communication avec le vieux faune, Danse-La-Nuit, étant donné qu'ils se moquent de son âge. Bref, ils créent une ambiance très riche et vivante qui permet au lecteur de se sentir comme s'il était là avec les faunes. En plus, Claudel augmente l'impression que cette fête pourrait avoir sur le lecteur grâce à l'introduction de la chanson des faunes, qui ajoute encore plus à la musicalité de la scène et ainsi il donne le rôle traditionnel aux faunes, à savoir celui de chœur comme dans les drames satyriques.

Or, il faut indiquer que Claudel fait aussi allusion à la relation sensuelle entre les faunes (les satyres) et les nymphes, ce qui était une relation sensuelle où les faunes courraient après les nymphes en les chassant. Cela se passait parce que ces personnages étaient souvent amoureux les uns des autres (Grimal, 1996 : 297-298 ; 394). Quant à l'origine littéraire de cette relation sensuelle, le premier texte qui l'avait introduite dans le monde littéraire était « l'Hymne Homérique à Aphrodite » (Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Satyr and Silenus"), qui décrit les nymphes de montagne qui s'accouplent avec les « Seilênoi », qui étaient les êtres similaires aux satyres (Nagy, Homeric Hymn to Aphrodite, v. 257-263). Quant à la scène que Claudel décrit, elle n'est pas une scène sensuelle, mais plutôt les faunes annoncent seulement qu'ils vont regarder les nymphes nager dans le lac. Ainsi, nous trouvons ici une possibilité pour

des rencontres sensuelles qui ne sont pas réalisées dans l'œuvre vu que cela sert seulement comme un élément de l'arrière-plan à l'action principale.

Finalement, parmi les personnages principaux, nous trouvons Danse-La-Nuit, un vieux faune et Volpilla, une jeune faunesse. Ces personnages représentent sûrement une innovation puisque nous voyons ici deux faunes qui jouent le rôle central dans une pièce inspirée du drame satyrique. Comme les autres faunes, ces deux personnages sont aussi des caractères espiègles. Comme nous avons déjà indiqué dans le chapitre précédent, cela est évident dans leur comportement avec Strombo et le poète. Les deux faunes s'amuse en taquinant Strombo et le poète et de cette manière cette interaction forme l'intrigue dans la pièce. Par conséquent, l'action centrale de la pièce se déroule autour de cette interaction. Pour conclure, nous pouvons remarquer que « l'Endormie » est une œuvre dans laquelle Paul Claudel a fait la combinaison entre un drame satyrique et une farce du fait qu'il s'est servi des éléments constitutifs des deux genres dramatiques.

#### **4. Le personnage du poète dans « l'Endormie » de Paul Claudel et l'inspiration poétique romaine et médiévale**

Le personnage du poète, l'un des personnages centraux de « l'Endormie », peut être décrit comme la représentation parodique du stéréotype des poètes. En analysant ce personnage nous pouvons remarquer qu'il est possible que Paul Claudel se soit servi de la tradition antique et médiévale. Afin de renforcer cette opinion, nous nous servirons de l'approche intertextuelle en offrant quelques exemples qui proviennent de la tradition lyrique romaine et de la tradition médiévale française, à savoir de la tradition des troubadours. Finalement, nous emploierons aussi le poème « La Belle Dame sans Mercy » d'Alain Chartier dans le but de renforcer la même opinion.

##### **4.1. L'inspiration ovidienne**

Avant de parler des troubadours, nous parleront des quelques exemples de la poésie lyrique romaine, à savoir de quelques poèmes d'Ovide. Nous avons choisi Ovide, un grand poète romain, du fait qu'il a sûrement influencé le développement de la poésie en Provence au Moyen Âge (Slamnig, 1982 : 790-791). Ainsi, vu que « l'Endormie » a lieu dans une forêt où vivent

les faunes et les faunesses, à savoir dans le contexte de la mythologie romaine, nous pouvons supposer que Paul Claudel a basé le personnage du poète sur quelques motifs qui représentent le stéréotype du poète dans la poésie romaine. Ce stéréotype est celui de l'amant fatal comme Ovide le décrit lui-même. Alors, nous pouvons renforcer cette opinion en faisant une comparaison entre les aspects de l'amour sensuelle dans « l'Endormie » et dans la poésie d'Ovide. Ainsi, nous prendrons les motifs qui correspondent à ce type de l'amour de trois élégies d'Ovide qui font partie de son œuvre « Les Amours »<sup>2</sup> : ce sont « l'Elégie V » du « Livre Premier », « l'Elégie XII » du « Livre Second » et « l'Elégie VII » du « Livre Troisième ». Dans ces élégies Ovide décrit ses efforts pour gagner le cœur de la femme qui s'appelle Corinne. Sa conquête amoureuse a réussi vu que dans « l'Elégie XII » Ovide célèbre son triomphe puisqu'il a enfin pris possession de Corinne « malgré mari, gardien, verrous, sujets d'effroi ». Pour atteindre à ce but, il a dû surpasser les obstacles qui le menaçaient et qui étaient représentés par ces personnes. Quant à la conquête amoureuse et aux obstacles, ils sont aussi présents dans « l'Endormie ». Cela est évident dans la partie de la pièce où Danse-La-Nuit essaye d'encourager le poète de persuader la nymphe Galaxaure de se réveiller en employant son art poétique, étant donné qu'elle se trouve dans un sommeil profond. Alors, l'obstacle que le poète doit surpasser, pour gagner le cœur de sa bien-aimée, est son état de sommeil profond.

Ensuite, Danse-La-Nuit promet au poète qu'elle le prendra dans ses mains pour l'embrasser en poussant des cris de joie parce qu'il est là et cette vision rend le poète très heureux. Ce motif de joie est présent dans « l'Elégie V » où Ovide décrit son plaisir sensuel avec Corinne en admirant son corps : « Quels bras je caressai ! Quelle gorge splendide à mes baisers s'épanouit ! Oh ! Le ventre poli sous sa ferme poitrine ! La jeune cuisse ! Les beaux flancs ! ». De plus, le personnage du poète admire la beauté de Galaxaure bien qu'il ne l'ait jamais vue et il est prêt à entrer dans la cave ne sachant pas qu'une grande surprise l'attend dedans : « quand j'entrerai dans cette grotte, Oh ! Réveille-toi ! que tes mains saisissent mon corps ... Oh ! Appuie tes lèvres sur mon cou et que nous soyons toujours heureux des lors, ô Nymphe, ô Femme ! ». Cette admiration est basée sur la description sensuelle de Galaxaure, que Danse-La-Nuit donne au poète dans le but de le faire tomber amoureux d'une fiction : « Elle offre son corps, et son beau visage, pleine d'une douleur farouche ».

---

<sup>2</sup> OVIDE. *Les Amours*. Traduction par Ulysse Séguier. 1879. URL : [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Amours\\_\(Ovide\)/Traduction\\_S%C3%A9guier](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Amours_(Ovide)/Traduction_S%C3%A9guier)

Finally, he entered the cave and took « his beautiful nymph » in his arms. However, at the moment when he touched her breasts he discovered that Volpilla and Danse-La-Nuit had duped him since the old Strombo was there instead of Galaxaure. This motif of disillusion is also present in « l'Élégie VII » where Ovid describes the woman, with whom he had a sensual encounter like a person who has « no beauty nor culture », and Strombo is described in the same way in the play.

Then, Claudel presented here all the motifs mentioned in a satirical way with the aim of making a parody of the love conquest. In comparison, on the one hand, as for Ovid, we can notice that it is about an experience he had lived, and on the other hand, as for the character of the poet, we find here an experience completely based on a fiction.

#### **4.2. L'inspiration des troubadours**

As for the medieval French tradition we will situate the character of the poet in the context of the troubadours, the medieval poets of Provence who lived in the XII<sup>e</sup> century in France (Slamnig, 1982 : 790-791). As for their poetry, it is characterized by diverse subjects. Thus, we find that love was the dominant motif in their poetry, but the troubadours also wrote poems that spoke of war and politics. Moreover, they wrote satirical poems (Slamnig, 1982 : 792). Since the character of the poet in « l'Endormie » is a romantic character, as he put his art at the service of love, we will concentrate on the subject of love. As for love, the troubadours wrote poems that dealt with two types of love. These are : « courtly love », which is presented as the love of the spirit, and « corporeal love », which can only be received from a person of humble origin (Vinja, 1982 : 38). Consequently, we can distinguish here two genres of poems as for love. They are called « canso », as for « courtly love », and « pastourelle », as for « corporeal love » (Abraham, 2010 : 5). As for the difference between these two genres, « canso » was dedicated to a lady (Abraham, 2010 : 4) while « pastourelle » dealt with love between a knight and a young girl (Vinja, 1982 : 38-39 ; Abraham, 2010 : 5). As for the character of the poet, he obviously wanted to create a « canso » since Danse-La-Nuit described the



nymphes Galaxaure comme une princesse dont le père est « le vieux roi qui siège dans les grottes pourpres de la mer ».

Ainsi, comme un vrai troubadour, le poète voulait écrire un poème qui l'aidera à conquérir le cœur de sa dame. Afin d'atteindre ce but il devait suivre les principes sur lesquels était fondé l'art des troubadours. Nous présenterons le discours du personnage du poète en suivant les cinq principes, comme les présente Abraham (2010).

Le premier principe s'appelait « inventio » et il était dédié à la recherche des matériaux qui serviraient d'inspiration pour le poème. Pendant cette étape, le troubadour devait répondre aux questions suivantes : « Où ? », quant à la personne à laquelle le poème sera dédié, « Quoi ? », concernant le sujet du poème, « Quel type ? », en ce qui concernait la classe sociale à laquelle le poème serait dédié, « Comment ? », quant aux figures de style employées dans le poème, et « Pourquoi ? », concernant l'intention du poème. Regardons maintenant comment le personnage du poète emploie ce principe. Pour la question « Où ? » il décide à chanter à une nymphe, à savoir à Galaxaure. Quant à la question « Quoi ? » il décide de créer un « canso ». Ensuite, quant à la question « Quel type ? », il décide d'écrire à une princesse dans le royaume des nymphes. Quant à la question « Comment ? », il se sert des verbes de mouvement qui sont opposés à l'état de sommeil, qui est représenté par l'eau dans laquelle les nymphes vivent. Citons cette partie de la récitation pour expliquer cette métaphore : « Oh ! Secoue le sommeil loin de ta tête, comme pour faire tomber l'eau restée dans ta chevelure ». Alors, le sommeil est représenté comme l'eau qui pèse sur sa tête en la faisant lourde vu que la personne qui dort est fatiguée et ainsi sa tête donne l'impression d'être lourde. Au contraire, la tête devient légère de nouveau quand elle devient de nouveau sèche. Ainsi, la même chose arrive quand la personne se réveille. De plus, nous pouvons renforcer cette interprétation en nous référant à un autre vers dans la récitation : « comme ... dans les profondeurs vertes de l'eau ». Quant à ce vers, nous pouvons nous rappeler que l'eau profonde est un lieu ténébreux. Ainsi, cela peut être aussi une métaphore pour l'état de sommeil du fait que nous dormons pendant la nuit et en nous réveillant nous quittons « les profondeurs de l'eau ». Nous pouvons suggérer aussi que la nymphe, étant une créature d'eau, se trouve dans un monde fantastique et elle peut représenter un rêve idéal pour le personnage du poète. En se réveillant elle quitterait son monde et entrerait dans le monde réel. Finalement, quant à la question « Pourquoi ? », l'intention du poète est de gagner le cœur de Galaxaure.

Maintenant, regardons comment le personnage du poète utilise le deuxième principe, « dispositio », dans sa récitation. Puisque, « dispositio » sert à organiser le contenu du poème en une séquence logique, et le sujet du poème doit être présent dans chaque partie du poème. Ainsi, l'introduction doit annoncer le sujet, la partie centrale doit le développer et la fin du poème doit le conclure (Abraham, 2010 : 2). Regardons maintenant si le personnage du poète respecte cet ordre. Quant à l'introduction, il établit clairement le sujet de la récitation en disant « O Reine des Eaux, ô toi qui flottais comme une méduse dans les profondeurs vertes de l'eau ». Pour ce qui est de la partie centrale, il s'adresse à Galaxaure directement en se référant à son sommeil et à sa beauté. En ce qui concerne la partie finale, il interrompt sa récitation et passe au discours dans lequel il supplie Galaxaure de l'aimer. Ce discours sera présenté plus précisément dans le paragraphe qui portera sur « La Belle Dame sans Mercy » d'Alain Chartier.

Concernant le troisième principe, il s'appelle « elocutio » et il porte sur l'embellissement du poème en ce qui concerne l'emploi des deux techniques de parler : « trobar clus » consistait, par exemple, en métaphores et en personnifications, et cela le rendait difficile à comprendre, tandis que « trobar leu » consistait en figures de discours comme la répétition du même mot à la fin de chaque « stanza ». Ainsi, cela était plus facile à comprendre que « trobar clus » (Abraham, 2010 : 2). Quant à la récitation du personnage du poète, il est évident qu'elle est facile à comprendre vu qu'il n'utilise ni métaphores, ni personnifications. Cependant, il se sert de la figure de comparaison dans les vers suivants : « ô toi qui flottais comme une méduse dans les profondeurs vertes de l'eau » et « Oh ! Secoue le sommeil loin de ta tête, comme pour faire tomber l'eau restée dans ta chevelure ». Cela est très facile à comprendre de sorte que nous pouvons conclure que le personnage du poète se sert ici de « trobar leu ».

Le quatrième principe s'appelait « memoria » et il portait sur la mémorisation du matériel écrit (Abraham, 2010 : 2). En ce qui concerne le personnage du poète, nous pouvons remarquer qu'il a créé son poème spontanément en le récitant de telle manière qu'il n'a pas utilisé ce principe dans sa création. Le principe final s'appelait « pronunciatio » et il portait sur la production orale du poème (Abraham, 2010 : 3). Nous pouvons remarquer que le personnage du poète l'a faite en forme de récitation.

Pour conclure, nous pouvons remarquer que le personnage du poète a certainement été inspiré par les troubadours étant donné que son approche et son comportement rappellent le stéréotype des troubadours du fait qu'il se sert de leurs principes poétiques dans le but de gagner le cœur de sa bien-aimée.

### 4.3. « La Belle Dame sans Mercy » comme l'inspiration

« La Belle Dame sans Mercy » d'Alain Chartier est considérée comme le plus beau poème d'amour du Moyen Âge, bien qu'il soit complètement contraire à l'idéal de l'amour courtoise, qui dominait la poésie de cette époque (Kovačec, 1982 : 76). En le lisant nous pouvons remarquer que ce poème a été écrit en forme de dialogue entre un homme et une femme, dans lequel l'homme essaye de convaincre la femme de l'aimer. Cependant, contrairement aux coutumes de la poésie courtoise, elle le refuse froidement de sorte que nous pouvons conclure que ce poème introduit le réalisme qui entre en conflit avec l'idéal dominant de l'époque (Kovačec, 1982 : 77). Concernant « l'Endormie », nous pouvons remarquer que le personnage du poète peut être considéré comme la caricature du personnage de l'amant dans « La Belle Dame sans Mercy ». C'est renforcé par les similarités entre ces deux personnages en ce qui concerne leur comportement dans les œuvres. La première similarité serait que les deux personnages apparaissent, en vagabondant, plongés dans leurs pensées. Cependant, tandis que l'amant dans « La Belle Dame sans Mercy » est décrit comme un homme qui se lamente de la mort de sa bien-aimée, le personnage du poète est décrit comme un fou qui ne peut pas se contrôler, comme dans la description suivante, quand Danse- La-Nuit décrit le poète : « J'ai presque peur de le voir. Ou bien il marche tranquillement et tout à coup il pousse un hurlement comme s'il criait au feu. Sa bouche grande ouverte vous lance les mots les uns aux autres comme une bousculade de petits cochons qui sortent d'une écurie. » Contrairement à lui, le personnage d'amant dans La Belle Dame sans Mercy possède une mine tranquille et triste. C'est évident dans la première strophe du poème où il se décrit soi-même comme un « homme triste et douloureux », « le plus dolent des amoureux » et « langoureux » du moment que sa maîtresse est morte.

Quant à la deuxième similarité, les deux personnages aperçoivent soudainement une belle dame. Néanmoins, tandis que l'amant la rencontre au bal, le personnage du poète n'a pas une vue précise et il prend la vieille Strombo pour une belle nymphe en déclenchant l'action centrale de la farce qui résulte avec son humiliation. Ces actions les mènent vers l'effort de gagner le cœur de leurs bien-aimées, mais cela se passe complètement différemment. Ainsi, tandis que l'amant parle directement à sa bien-aimée, le poète parle à Strombo qui dort cachée dans la grotte, vu qu'il est sûr que la belle nymphe Galaxaure est dedans. Quant à leurs discours, les deux personnages essayent désespérément de convaincre leurs bien-aimées de répondre à leurs avances et les supplient de le faire.

L'amant le fait en suppliant la dame de l'aimer parce que cela sauverait sa vie étant donné qu'il est désespéré après la mort de sa maîtresse, comme dans les vers suivants : « Se votre grâce m'est ouverte vous estes garant de ma vie » (Si votre grâce m'est ouverte vous êtes garant de ma vie). Quant au personnage du poète, sa survie ne dépend pas de l'amour de Galaxaure, mais il est aussi désespéré de gagner son amour de sorte qu'il s'humilie pour l'obtenir, comme dans les exemples suivants : « Choisis-moi ! Oh ! Comme je t'aimerais de me choisir ! Je ne vaudrais mieux que beaucoup d'autres, probablement ... regarde-moi un petit peu l'homme que je suis ... Qu'est-ce qui me manque pour me faire aimer de toi ? ». En lisant cela, nous pouvons conclure que ce personnage n'a pas de confiance en soi-même et si nous prenions seulement cet aspect de son caractère, nous pourrions le considérer comme un caractère tragique. Néanmoins, si nous prenons en compte son caractère en entier, nous pouvons remarquer qu'il est un caractère comique, contrairement au personnage de l'amant dans « La Belle Dame sans Mercy », qui est un caractère tragique vu que sa maîtresse est morte et que la belle dame l'a refusé froidement, tandis que le poète n'a pas été refusé, mais il a été dupe de croire que dans la grotte se trouve une belle nymphe. Par conséquent, nous confrontons ici deux types d'amoureux qui sont à la fois similaires, mais aussi complètement différents du fait que l'un porte sur la tragédie et l'autre sur la comédie.

Sur le plan de la différence entre la tragédie et la comédie dans le contexte de ces deux œuvres, le personnage de l'amant doit mourir à cause de son cœur rompu, ce qui est inévitable à partir du début de « La Belle Dame sans Mercy » vu que son état devient de plus en plus grave comme le poème progresse et qu'il ne peut rien faire pour convaincre la dame de changer de décision. Contrairement à lui, le personnage du poète dans « l'Endormie » est présenté comme un imbécile qui n'a pas d'émotions profondes et qui se trouve constamment dans les situations où il est dupé par quelqu'un et comme la pièce progresse son comportement devient de plus en plus ridicule. Ainsi, nous pouvons remarquer qu'il ne souffrira pas du cœur brisé, mais plutôt il devient enragé et il exprime sa rage d'une manière comique. Par conséquent, il est évident que son comportement est complètement opposé à celui du personnage de l'amant.

# LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE

## Introduction

Ce chapitre sera dédié à la discussion sur la position de la littérature dans la classe de FLE (français langue étrangère). Dans le but de donner une bonne illustration de son rôle dans l'enseignement de la langue française étrangère il faut d'abord mettre la littérature dans son contexte historique en ce qui concerne la classe de FLE. Ensuite, nous discuterons de sa position dans le contexte contemporain en montrant quels enjeux pose l'emploi de la littérature pour les enseignants de FLE et comment ils doivent choisir le texte adéquat pour le niveau des apprenants. Le sujet suivant sera celui de l'importance du développement de l'autonomie de l'interprétation du texte chez les apprenants. Ici, nous décrirons quelques démarches pédagogiques que les enseignants peuvent employer pour faciliter la lecture et pour amener les apprenants à cette autonomie. De plus, nous parlerons aussi de quelques moyens que les enseignants peuvent utiliser pour éveiller la motivation pour la lecture en français chez les apprenants. Le sujet que nous aborderons ensuite sera celui du « texte littéraire comme laboratoire de langue », à savoir nous montrerons ici qu'il est un moyen idéal pour augmenter le savoir de langue quant à la grammaire, au lexique, etc. Après cela, nous indiquerons aussi que le texte littéraire sert comme une source excellente pour obtenir le savoir sur la culture de la langue cible. Alors, nous parlerons de « la perspective interculturelle en classe de FLE » dans le cadre du texte littéraire. Finalement, nous parlerons de la position du texte littéraire dans les manuels de FLE. Pour donner une bonne illustration nous la montrerons dans le contexte historique et puis dans le contexte contemporain.

## 1. Le contexte historique de l'emploi de la littérature en classe de FLE

Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle la littérature et le FLE se trouvait dans une symbiose solide qui durait depuis plusieurs siècles étant donné que les textes littéraires étaient considérés comme véhicules idéales pour enseigner le FLE aux élèves (Riquois, 2010 : 247). L'approche dominante dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et du français, à cette époque-là, s'appelait « la méthodologie traditionnelle » (Puren, 1988 : 66). Comme son nom indique, elle était fondée sur le canon de la littérature française dont les représentants, comme Victor Hugo, Anatole France et Jean-Jacques Rousseau, étaient vus en héros de la langue française. Alors, la langue prescrite par les institutions académiques était celle qu'on enseignait aux

élèves (Bourdet, 1988 : 144). C'est pourquoi « la méthodologie traditionnelle » était orientée vers l'enseignement de FLE en employant l'approche qui se concentrait sur l'enseignement de la grammaire et sur la traduction (Puren, 1988 : 66). Ainsi, les élèves auront pour but de travailler sur l'analyse des règles de grammaire et ils devaient apprendre des listes extensives de vocabulaire (Ahadi, 2021 : 1664). De plus, parmi tous les manuels qu'on utilisait, le dernier volume consistait en recueils de texte littéraires (Cuq, 2003 : 158).

Les nouveaux besoins sont apparus avec le début du XX<sup>e</sup> siècle et ils visaient une nouvelle approche, à savoir vers le développement de la méthode qui mettrait l'accent sur l'aspect oral de la langue (Riquois, 2010 : 247). La première méthodologie, qu'on a essayée d'introduire dans le but de remplacer « la méthodologie traditionnelle », était « la méthodologie directe ». Elle a été introduite au début du XX<sup>e</sup> siècle et son objectif était de mener les élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère sans utiliser la langue maternelle, les règles de grammaire et les textes littéraires. Ainsi, sans l'emploi des intermédiaires du français, l'apprentissage se faisait directement, à savoir le rôle de l'enseignant était de mener les apprenants dans la pratique orale de la langue en classe. Pour atteindre ce but les enseignants se servaient des procédés et des techniques divers qui visaient vers la pratique orale de la langue française. Ainsi, on les préparait pour la pratique orale qui suivait la fin de l'éducation formelle (Puren, 1988 : 95 ; 122 ; 128). Cependant, elle n'a pas réussi à remplacer « la méthodologie traditionnelle » et elle s'est aussi mélangée avec elle (Cuq et Gruca, 2017 : 266). Néanmoins, le chemin, vers l'exclusion de la littérature de la classe de langue étrangère, s'est continué. Puisque les années qui suivaient la Seconde Guerre mondiale ont apporté la transformation et la diversification de la vie sociale et aussi en termes du système scolaire, qui est devenu vaste dans tous les aspects, on a commencé à mettre l'accent sur la langue orientée vers la spécialisation. En conséquence, la littérature est devenue quelque chose d'abstrait et d'incompréhensible pour beaucoup de gens (Bourdet, 1988 ; 145). Alors, les années 1950 présentent la fin de « la méthodologie traditionnelle » (Ahadi, 2021 : 1665).

Ainsi, l'aspect de la communication quotidienne a été introduit par « la méthodologie audiovisuelle », qui est apparue dans les années soixante et soixante-dix comme la méthodologie dominante (Puren, 1988 : 284). Elle avait pour but de préparer les élèves pour la vie quotidienne en mettant l'accent sur l'oral et sur la langue en situation (Ahadi, 2021, Cuq, 2003 : 158) en travaillant sur l'établissement de la cohérence entre l'image et le son (Puren, 1988 : 284). Par

conséquent, à cette époque-là, la littérature a presque disparu de la classe de FLE (Cuq, 2003 : 158).

Cependant, un changement important est arrivé dans les années 1980 avec l'apparition de « l'approche communicative ». Grâce à elle la littérature a été d'une certaine manière réhabilitée et elle a été incluse parmi les supports didactiques (Cuq, 2003 : 158). Ainsi, selon Cuq (2003 : 158) la littérature a de nouveau trouvé sa place en classe de FLE, comme le moyen qui sert de support de la compréhension de l'écrit et comme le point de départ pour travailler l'expression orale.

## **2. Le choix du texte et les difficultés que pose le texte littéraire dans les yeux des enseignants de FLE**

Le choix du texte qu'on emploiera en classe de FLE n'est pas une chose facile. Il est évident que, contrairement aux textes littéraires, beaucoup d'enseignants préfèrent employer les textes de presse, sur différents sujets, qui se trouvent souvent sur Internet (Kemalbekova, 2019 : 84). Ce qui rend ces textes plus accessibles aux apprenants sont leur fonction dénotative, qui porte sur un objet référentiel, et leur expressivité, qui les rend un peu plus proches aux textes littéraires. À ce groupe appartiennent aussi les textes scientifiques qui sont encore plus dénotatives vu qu'ils n'expriment pas d'émotions (Peytard et Moirand, 1992 : 61 – 62). Tandis que les textes scientifiques portent complètement sur le concret et le pratique, les textes littéraires ne sont pas fondés sur les faits. C'est pourquoi ils sont ouverts à beaucoup d'interprétations et ainsi leur sens n'est pas limité (Allam-Iddou, 2015 : 97). Alors, nous voyons ici la différence entre la monosémie, quant au texte dénotatif, et la polysémie, en ce qui concerne le texte littéraire (Peytard et Moirand, 1992 : 61).

Le problème auquel se confrontent les enseignants de FLE, quant à l'emploi du texte littéraire en classe, est celui de sa « complexité linguistique et stylistique ». Certains pensent que son style est trop élevé pour les apprenants. De plus, il est important de remarquer que certains enseignants ne sont pas prêts à exploiter le texte littéraire en classe. Cela se passe parce qu'ils ne savent pas bien choisir le texte qui serait adéquat au niveau des élèves (Kemalbekova, 2019 : 85). En plus, ce qui complique encore le choix du texte approprié sont « la pluralité des genres littéraires et les époques littéraires de la littérature ». Alors, les enseignants se confrontent à une grande difficulté en décidant quel genre et quelle époque littéraire seraient adéquats pour

les apprenants (Aiala et De Mello, 2015 : 16). Par conséquent, les préparatifs visant l'exploitation du texte littéraire demandent une approche minutieuse et dédiée de la part de l'enseignant. C'est pour cela que, si l'enseignant veut faire une bonne exploitation, il doit employer le texte qu'il connaît déjà en faisant attention, en même temps, au niveau et aux intérêts des apprenants (Kemelbekova, 2019 : 88). Quant au niveau, il faut comprendre que le type et le volume de texte, qu'on lit en classe, change avec chaque niveau.

Le document de référence qui pourrait éclairer la relation entre les niveaux de langue et la littérature s'appelle le « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. » Ce document est connu aussi sous l'abréviation « CECRL », et il décrit les six niveaux de maîtrise d'une langue en offrant la liste des compétences qu'on acquiert à chaque niveau. Alors, quant à l'emploi du texte littéraire, selon le CECRL (2001 : 27), il est introduit en classe de FLE à partir du niveau B2 vu qu'il est considéré trop complexe pour les niveaux inférieurs. Ainsi, les apprenants au niveau B2 (avancé ou indépendant) peuvent « comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (CECRL, 2001 : 27), ceux au niveau C1 (autonome) peuvent « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes en apprécier la différence du style » (CECRL, 2001 : 27), et ceux au niveau C2 (maîtrise) peuvent « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » (CECRL, 2001 : 27). De cette manière, le CECRL décrit un développement graduel qui mène les apprenants vers l'autonomie de la lecture en FLE dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

### **3. Vers l'interprétation du texte littéraire et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE**

Ce chapitre sera dédié aux moyens qui peuvent guider l'apprenant du FLE vers son autonomie de l'interprétation du texte littéraire. Dans le premier sous-chapitre nous parlerons de l'importance de l'interprétation autonome et pourquoi il est important d'évoquer le plaisir de la lecture chez les apprenants, en se servant de bonnes stratégies didactiques. Dans le deuxième sous-chapitre, nous présenterons quelques démarches pédagogiques dont le rôle est de guider les apprenants vers une lecture profonde du texte littéraire commençant par le général et visant vers le particulier. Finalement, dans le troisième chapitre nous parlerons du rôle de la créativité comme le déclencheur de la motivation pour la lecture chez les apprenants.



### **3.1. L'apprenant : l'autonomie de l'interprétation et « le plaisir du texte »**

Selon Kemelbekova (2019 : 85 – 86) le rôle de la lecture en classe de FLE est de permettre aux élèves de développer l'autonomie dans la découverte du sens du texte littéraire. Ceci dit, les enseignants ne devraient pas imposer leur interprétation du texte aux élèves, mais ils devraient les encourager et guider vers leur interprétation unique du texte littéraire. Ainsi, les élèves deviennent-ils acteurs sociaux qui font contribution à leur propre apprentissage. De cette façon l'apprenant devient le sujet de l'apprentissage du fait que la didactique n'est plus concentrée sur le sujet de l'enseignement, mais sur le développement de l'intérêt pour l'apprentissage chez l'apprenant. Quant au texte littéraire, l'apprenant est dirigé vers le développement de sa curiosité et sa motivation pour la lecture. Ainsi, le plaisir du texte devient le centre des activités quant aux textes littéraires en classe de FLE (Séoud, 1997 : 118).

Quant aux démarches employées par les enseignants, Cuq et Gruca (2017 : 382) indiquent qu'il est possible d'exploiter bien le texte littéraire en classe de FLE, si on se sert des éléments qui font partie des « didactiques du FLE (Le français langue étrangère), du FLS (Le français langue seconde), du FLM (Le français langue maternelle) et des autres langues maternelles et étrangères ». De plus, cela doit être renforcé par les procédés pédagogiques qui ont pour l'objectif de mener les apprenants vers la réalisation du « plaisir du texte ». Ainsi, nous pouvons remarquer que le texte littéraire offre deux possibilités aux apprenants dont l'une porte sur l'unique impression que l'apprenant obtient pendant la lecture individuelle, et l'autre porte sur le cadre du travail collectif en classe (Séoud, 1997 : 120). De plus, à côté des démarches utilisées par l'enseignant dans le but d'exploiter le texte littéraire/l'extrait littéraire en classe de FLE, l'apprenant mobilise aussi, pendant la lecture, les connaissances qu'il avait obtenues auparavant. Comme elles portent sur sa connaissance d'ouvrages littéraires similaires soit dans sa propre langue, soit dans une autre langue étrangère et vu qu'il possède des savoirs qui appartiennent à sa propre culture, sa compréhension du texte devient plus claire. Ainsi, comme le résultat final, l'apprenant construit « sa nouvelle vision du monde » (Cuq et Gruca, 2017 : p. 387 ; 391). Au total, tout cela contribue à l'autonomie de l'apprenant dans l'interprétation d'un texte littéraire.

### **3.2. Sensibilisation de l'apprenant au texte littéraire en chemin vers son autonomie de l'interprétation**

Pour amener l'apprenant vers l'indépendance dans son interprétation du texte littéraire, les enseignants ont pour but d'établir une base solide en classe. Grâce aux instruments nombreux qui leur sont disponibles, ils peuvent la créer effectivement en construisant de bonnes stratégies. Pour illustrer comment peut fonctionner une approche effective nous nous servirons ici de la méthodologie du travail sur le texte littéraire, que Cuq et Gruca (2017 : 383 – 390) proposent et qu'ils ont divisée en quatre étapes :

**a) « la prélecture »** – elle a pour but de préparer les apprenants pour la lecture du texte littéraire/de l'extrait d'un texte littéraire en établissant l'anticipation de son sens et en donnant aux apprenants les informations qui faciliteront la lecture et éveilleront leur curiosité. Cette étape peut consister soit en emploi du « paratexte » (nom de l'auteur, titre de l'œuvre, l'image sur la couverture de l'œuvre), soit en activités qu'on peut employer au cas du manque du paratexte. Celles peuvent être « activités ludiques » et « activités de sensibilisation à la polysémie et à la connotation des mots pivots » dans l'œuvre/l'extrait choisi. Ensuite, ceux peuvent être « articles de presse » ou « recherches », qui peuvent donner une image plus claire sur la nature du texte/de l'extrait sur lequel on travaillera. Une fois que les apprenants ont obtenu des idées sur le texte, on pourra passer au premier contact avec le texte.

**b) « la lecture silencieuse »** et « **l'approche globale** » – contrairement à la lecture à voix haute, qui amène l'attention de l'apprenant vers le déchiffrage du texte et les efforts de produire une bonne prononciation, la lecture en silence lui permet de se concentrer sur la construction du sens et l'établissement de sa relation avec le texte. C'est très utile étant donné que cette approche est similaire à la manière de lire à laquelle l'apprenant s'engage quand il lit chez soi, à savoir quand il lit dans son intimité. Ensuite, on passe à la vérification de la compréhension globale du texte littéraire/de l'extrait du texte en forme des questions qui porte sur le texte. Pour achever le but envisagé, il faut poser aux apprenants les questions précises.

**c) « l'étude des invariants textuels, discursifs, génériques et typologique »** – pour que les apprenants obtiennent une idée plus claire sur le texte/l'extrait choisi, l'enseignant aura pour l'objectif de l'introduire à partir de l'aspect des textes similaires. De cette manière, les apprenants obtiendront les connaissances sur les spécificités du texte particulier. Par conséquent, cela facilitera leur compréhension et interprétation du texte.

**d) « la lecture approfondie »** – dans le but de lui permettre une lecture plus profonde, l’enseignant a pour le devoir de guider l’apprenant vers l’étude détaillée des éléments qui sont spécifiques au texte/à l’extrait choisi. Dans cette étape, l’accent est mis sur l’aspect langagier du texte, qui est central pour sa bonne compréhension. Par conséquent, on ouvre la porte vers l’interprétation autonome du texte comme l’apprenant améliore sa connaissance de la langue.

Comme nous pouvons voir, avec chaque étape que Cuq et Gruca (2017) ont proposée, l’apprenant est mené de plus et en plus vers son autonomie de l’interprétation. Grâce à l’augmentation graduelle de la complexité et de l’abstraction des activités, l’apprenant devient de plus en plus plongé dans la structure du texte littéraire de telle sorte que ses nouvelles compétences l’aident dans sa découverte.

**Les compétences de l’apprenant selon les quatre étapes de la lecture** (Cuq et Gruca, 2017 : 383 – 390)

<b>1. la prélecture</b>	<b>2. la lecture silencieuse/ l’approche globale</b>	<b>3. l’étude des invariants textuels, discursifs, génériques et typologique</b>	<b>4. la lecture approfondie</b>
Être capable d’anticiper le contenu du texte grâce au paratexte (nom de l’auteur, titre de l’œuvre, l’image sur la couverture de l’œuvre)	Construire le sens et établir sa relation avec le texte	Obtenir la connaissance des types divers du texte pour être capable de les distinguer et connaître chaque type en particulier	Faire connaissance des éléments qui sont spécifiques au texte – l’aspect langagier du texte
Apprendre les mots-clés en faisant des activités diverses (activités ludique, activités de sensibilisation à la polysémie et à la	Être capable de vérifier la compréhension du texte en répondant aux questions précises qui porte sur le texte		Être capable de faire l’interprétation autonome du texte

connotation des mots pivots)			
Se servir des articles de presse ou des recherches pour faire connaissance de la nature du texte			

### **3.3. Éveiller la motivation de l'apprenant pour la lecture des textes littéraire en français et pour l'aider à atteindre l'autonomie de l'interprétation**

Bien que les textes littéraires puissent sembler difficiles pour les apprenants à cause de leur complexité, les enseignants pourraient éveiller la motivation chez les apprenants pour la lecture en langue étrangère. Afin d'y réussir ils doivent employer de bonnes stratégies, qui doivent être basées sur le niveau de langue des apprenants, leurs goûts et leurs intérêts et leur âge. De plus, les enseignants doivent faire attention à l'importance du texte littéraire dans le contexte de l'apprentissage interculturel, aux genres littéraires et aux objectifs du cours (Kemelbekova, 2019 : 88). Si l'enseignant prend tout cela en compte, il peut procéder à l'exploitation du texte littéraire en classe. Le but final de l'exploitation d'un texte ou d'un extrait est d'éveiller la motivation chez les apprenants en réveillant, avant tout, leur créativité. Pour ce qui concerne la créativité, il existe beaucoup de moyens pour l'éveiller chez les apprenants. Selon Godard (2015 : 137) les activités qui portent sur la créativité doivent être exploitées en accord avec le niveau des apprenants et elles servent à aider les apprenants dans la pratique orale et écrite de la langue. Puisque ces activités peuvent être basées sur le texte intégral, un extrait de texte ou la couverture de l'œuvre, Godard (2015 : 137 – 143) offre beaucoup de possibilités pour le développement de la créativité chez les apprenants. Ainsi, par exemple, les apprenants peuvent écrire un résumé du texte littéraire ou d'un extrait littéraire et ensuite ils peuvent la présenter en classe en déclenchant un débat sur lui ou ceux qui ont l'inclination artistique peuvent lier leur interprétation du texte à leurs talents personnels comme la danse, la musique, la peinture (Godard, 2015 : 137 – 138). Si nous prenons tous les aspects possibles que l'exploitation d'un texte littéraire offre aux élèves, nous pouvons conclure que le texte littéraire a sûrement une position très importante dans l'apprentissage du FLE étant donné que, comme Kemelbekova (2019 : 89) indique, il sert comme « une source de connaissances » et comme « un moyen de

motivation ». Ainsi, nous pouvons remarquer qu'une bonne exploitation du texte littéraire aide l'apprenant à devenir autonome dans son interprétation.

#### **4. Le texte littéraire comme laboratoire de langue**

La littérature peut être décrite comme « laboratoire de langue » étant donné que l'écrivain invente un langage singulier, en explorant des possibilités de langue, dans le but de construire une œuvre littéraire (Peytard et Moirand, 1992 : 59). De la même façon le texte littéraire, lui-même, peut être considéré comme « laboratoire de langue » parce qu'il offre beaucoup d'opportunités aux enseignants pour l'exploiter en classe de FLE. Puisqu'il est ouvert aux possibilités presque infinies, il donne beaucoup de matériaux à travailler, qui portent sur les niveaux divers de langue et de style, l'esthétique, la fonction poétique et la condition humaine (Cuq et Gruca, 2017 : 386-387 ; 389).

Ainsi, le texte littéraire permet aux apprenants de travailler sur le développement des compétences de l'oral et de l'écrit (Kemelbekova, 2019 : 87). Quant à la production écrite, le CECRL (2001 : 96) explique que la connaissance de l'organisation des textes (cela inclut aussi le texte littéraire) permet aux apprenants d'obtenir « la capacité à structurer le plan du texte ». C'est une compétence pragmatique qui leur permet d'obtenir les savoirs suivants :

- a)** comment organiser des informations pour réaliser « les différentes macro-fonctions » comme : « description, narration, argumentation » ;
- b)** « comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries » ;
- c)** « comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice) » ;
- d)** « comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. »

De plus, le texte littéraire permet aux apprenants de travailler sur le développement de leur créativité dans des ateliers d'écriture qui portent sur le sujet dans le texte exploité en classe (Cuq et Gruca, 2017 : 393). Ainsi, la littérature offre aux apprenants trois types de texte. Ce sont les textes : narratif, descriptif et poétique. Parmi eux, le texte narratif est celui qui permet aux apprenants de développer leur compétence écrite étant donné qu'il leur enseigne comment

structurer le texte et comment l'écrire de la manière cohérente et cohésive en se servant des outils de grammaire (Kemelbekova, 2018 : 87).

En ce qui concerne la compétence orale, les apprenants peuvent améliorer leur expression orale en travaillant sur l'interprétation du texte pendant la lecture à voix haute. Ainsi, le texte joue le rôle de la partition, qui consiste en réseaux de signification et que l'apprenant doit interpréter (Godard, 2015 : 144 – 145). Par conséquent, chaque type de texte permet à l'apprenant de travailler sur les aspects particuliers de l'expression orale :

**a)** la lecture orale du texte narratif permet à l'apprenant de développer les techniques de raconter en apprenant comment organiser ses idées dans une unité cohérente ;

**b)** la récitation du poème lui permet de travailler sur l'intonation et le rythme ;

**c)** la pièce de théâtre peut aider l'apprenant à pratiquer son expression dans la conversation, à apprendre la prosodie de la langue, et surmonter la peur de parler en public. De plus, elle peut être utile pour le développement de la créativité dans l'expression orale (Kemelbekova, 2019 : 87).

Finalement, le texte littéraire introduit l'apprenant à une autre culture et lui permet de la comparer avec sa propre culture et de créer son opinion sur elle. Ainsi, il peut faire connaissance des similitudes et des différences entre les deux cultures. À la fin, cette découverte lui donne une compréhension plus claire de soi (Cuq et Gruca, 2017 : 392).

## **5. La littérature et l'approche interculturelle en classe de FLE**

Comme nous avons déjà indiqué, dans la partie finale du chapitre précédent, le texte littéraire établit la relation entre le lecteur et la culture à laquelle appartient le texte. Cependant, cette relation n'est pas une relation strictement définie étant donné que chaque lecteur l'approche de la position de son individualité, celle qui est basée sur sa propre « vision du monde » (Séoud, 1997 : 138). Quant à la classe de FLE, c'est le rôle de l'enseignant de conduire l'établissement de cette relation entre la culture française et l'apprenant. Ainsi, l'approche interculturelle lui offre des procédés pédagogiques qui ont pour but d'établir la relation entre les membres de deux cultures, en permettant à l'apprenant d'acquérir « savoirs et savoir-faire », qui lui seront utiles dans le contexte interculturel (Windmüller, 2011 : 38 - 39). Il pourrait sembler que

l'objectif de « l'approche interculturelle » est d'enseigner les différences et similitudes factuelles entre deux cultures. Cependant, il est plus profond puisqu'il mène l'apprenant vers l'établissement de la connaissance avec « l'Autre » (quant à l'autre culture étrangère), mais aussi avec soi-même, ce qui sert de base pour identifier sa raison pour entrer en contact avec des personnes de l'autre culture (Windmüller, 2011 : 20). Ainsi, en évitant les comparaisons, ce qui pourrait mener l'apprenant à regarder « l'Autre » selon le prisme de sa propre culture (Séoud, 1997 : 147), la perspective interculturelle en classe de FLE le guide vers la compréhension de « l'Autre » qui est en même temps identique à lui et différent de lui. De cette façon, il peut reconnaître que « l'Autre » possède les caractéristiques qui peuvent appartenir à sa propre culture, à l'autre culture et à celle du monde vu que toutes les cultures font la société humaine (Cuq et Gruca, 2017 : 395). De cette façon, la perspective interculturelle prépare l'apprenant pour la vie dans une société pluriculturelle en lui indiquant que chacun a le droit d'être différent. De cette façon, on renforce la solidarité et la compréhension mutuelle entre les membres des cultures différentes (Windmüller, 2011 : 21). Afin d'atteindre cet objectif, la littérature se montre comme un moyen idéal étant donné qu'elle est le lieu où se rencontrent des cultures diverses (Cuq, 2003 : 159). C'est possible du fait que tous les textes littéraires sont en relation grâce à l'intertextualité. Par conséquent, en se référant les uns aux autres ils forment le réseau de la littérature qui appartient au monde entier (Cuq et Gruca, 2017 : 386 – 387). Ainsi, l'apprenant est déjà, d'une manière, connecté à la culture de « l'Autre ».

## **6. Le texte littéraire dans les manuels de FLE**

### **6.1. Le statut historique du texte littéraire dans les manuels de FLE**

Avant de parler de la position actuelle des textes littéraires dans les manuels de FLE, il faut se référer au statut que la littérature avait dans les manuels dans le passé. Ainsi, on obtiendra une compréhension plus claire de la situation actuelle. En fait, il faut indiquer que le texte littéraire avait trois périodes, parmi lesquelles, chacune a été marquée d'une caractéristique particulière, qu'on peut décrire en utilisant les mots : « grandeur », « décadence » et « renouveau » (Šperková, 2009 : 4). « La première période », celle de « grandeur », dans les années 50 était consacrée à l'emploi de la littérature dans le but d'enseigner la culture française aux apprenants. Beaucoup de manuels de FLE à cette époque-là consistaient en quatre volumes, parmi lesquels les premiers trois volumes portaient sur l'apprentissage de la grammaire, du niveau débutant au niveau supérieur, tandis que le dernier volume consistait seulement en textes littéraires. Par

conséquent, les volumes qui portaient sur la grammaire avaient pour l'objectif de conduire les apprenants de FLE vers l'étude de la culture française. Pour les auteurs de ces manuels, comme « Cours de langue et de civilisation françaises » de Gaston Mauger (Hachette, 1953), la culture française était considérée comme l'une des cultures plus riches dans le monde. Ainsi, les apprenants de FLE deviendraient « des hommes distingués » (Šperková, 2009 : 5 ; Godard, 2015 : 13 – 14). Quant à « la deuxième période », celle de « décadence », qui avait lieu entre le début des années 60 et entre la fin des années 70, elle a été dédiée à « la méthode audiovisuelle ». Cette méthode a été développée dans le but d'enseigner la langue courante aux apprenants de FLE. C'est pourquoi, ses auteurs considéraient que la littérature était, d'un côté, trop complexe dans le sens de langage, et d'un autre côté, qu'elle était trop élitiste du fait qu'elle était symbole d'une culture spécifique. Alors, dans le cadre de la période de la décolonisation, l'enseignement de la culture française a dû être évité en classe de FLE dans les ex-colonies. Par conséquent, les manuels de « la méthode audio-visuelle » ne contenaient pas de textes littéraires (Godard, 2015 : 15 – 16). Finalement, « la troisième période », celle de « renouveau », est venue avec l'introduction de « l'approche communicative ». Cette approche a réintroduit le texte littéraire, et non pas comme un support universel dans l'apprentissage de FLE, mais comme un document authentique qui se trouve parmi d'autres documents authentiques. Comme cette méthode était concentrée sur l'interaction, chaque document, comme une forme discursive particulière, offrait quelque chose d'unique aux apprenants, en accord avec leurs besoins, dans le contexte social ou professionnel. Ainsi, le texte littéraire pouvait devenir la source de l'approfondissement du savoir sur la culture littéraire en France (Godard, 2015 : 17 – 18).

## **6.2. Le texte littéraire dans les manuels de FLE aujourd'hui**

Bien qu'on ait réintroduit la littérature en classe de FLE, des études montrent que les textes littéraires sont rarement utilisés dans les manuels de FLE (Allam-Iddou, 2015 : 99). Nous nous servons de la recherche faite par Estelle Riquois (2010) dans le but de voir quelle est la présence générale du texte littéraire dans les manuels de FLE. Estelle Riquois a fait l'analyse de 53 manuels publiés en France entre les années 1999 et 2008. Ces manuels sont basés sur « la perspective actionnelle » (Riquois, 2010 : 248). En ce qui concerne « la perspective actionnelle » elle est orientée vers le développement des compétences chez les apprenants, qui les prépareront pour compléter correctement des tâches diverses dans le but de s'intégrer dans



la vie des pays européens (Rosen, 2010 : 488). Alors les résultats de la recherche faite par Riquois (2010) ont montré les tendances suivantes :

**a)** quant à la présence du texte littéraires dans les manuels du niveau débutant au niveau avancé, au niveau 1 le texte littéraire est présente sur « 2,2% » de pages, au niveau 2 nous le trouvons sur « 4,6% » de pages, au niveau 3 il prend « 9,2% » et au niveau 4 il est trouvé sur « 13,6% » de pages. Au total, bien que sa présence s'augmente avec chaque niveau, il ne pas beaucoup utilisé dans les manuels de FLE. De plus, la recherche a montré aussi que certains manuels des niveaux 1 et 2 ne contiennent aucun texte littéraire. Alors, on a conclu qu'il est possible que les auteurs de ces manuels pensent que les textes littéraires sont trop compliqués pour ces niveaux. Cependant, selon la recherche, ceux qui les présentent, ils contiennent entre « cinq et quinze documents littéraires » ;

**b)** quant aux genres littéraires, Riquois (2010) a trouvé que la poésie est le genre dominant dans les manuels du fait qu'elle est le genre le plus accessible aux débutants tandis que les textes romanesques apparaissent plus souvent aux niveaux plus avancés ;

**c)** quant aux activités basées sur les textes littéraires, Riquois (2010) a observé dans les manuels que le genre romanesque offre des exercices de compréhension, de lexique, d'expression écrite et de pastiche. Quelque fois, il sert comme la base pour les exercices de grammaire et dans ce cas-ci le contenu du texte n'est pas considéré comme important. Quant à la poésie, elle offre rarement des exercices de grammaire, mais elle se concentre plutôt sur les exercices qui aident l'apprenant à améliorer sa prononciation et la lecture à voix haute. Elle offre aussi des exercices de pastiche. Quant à la littérature d'idée, elle est plutôt réservée aux niveaux 3 et 4. Puisque ce genre est plus complexe et abstrait, la recherche a montré qu'il offre aux apprenants, à côté d'exercices de compréhension, de pastiche et de lexique, l'écriture du résumé et l'opportunité d'exprimer l'opinion sur le sujet présenté par le texte, en forme des débats. Finalement, la pièce de théâtre offre des exercices de lecture à voix haute, de pastiches, de réflexion sur le décor de la scène ;

**d)** quant à la position du texte littéraire dans la leçon on Riquois (2010) a trouvé qu'elle détermine quel type d'exercices suivra. Alors, par exemple, si le texte est au début, on aura des exercices de compréhension et de lexique, s'il est en milieu de la leçon, on aura des exercices de grammaire et de conjugaison, et finalement, quand le texte est à la fin de la leçon, on aura des exercices qui portent sur la culture et l'écriture.

En conclusion, Riquois (2010 : 250) indique que quelques manuels insistent sur l'emploi des extraits littéraires pour ne faire que des exercices de « grammaire et de conjugaison ». Alors, on a conclu que ce type d'exploitation se présente comme insuffisante du fait qu'il néglige le caractère littéraire du texte et de cette manière il rend impossible le travail sur la compréhension écrite et expression personnelle de l'apprenant, qui lui permettront de poursuivre le chemin vers la lecture authentique. Cette conclusion est renforcée aussi d'autres chercheurs. Ainsi, selon Allam-Iddou (2015 : 99), les manuels, en général, exploitent le texte littéraire comme « le support pour des exercices de langue » et ils n'offrent pas les exercices qui inciteraient les apprenants à atteindre le plaisir de lire, en encourageant la production qui leur permettra de construire le sens pendant la lecture et aussi de s'engager aux débats avec les autres apprenants. Šperková (2009 : 6) renforce cette opinion en indiquant que quelques manuels manquent d'outils nécessaires pour une bonne exploitation des textes littéraires. Selon sa recherche, qui a été centrée sur le lien entre la littérature et l'interculturalité dans des manuels de FLE qu'on utilise dans les lycées slovaques, on a trouvé qu'au niveau avancé, les manuels manquent de consignes pour établir l'approche interculturelle. Ainsi, les enseignants sont obligés d'inventer des stratégies pour exploiter le texte littéraire en accord avec cette approche (Šperková, 2009 : 6).

Par conséquent, nous pouvons remarquer que tous les chercheurs mentionnés sont d'accord pour dire que, souvent, le texte littéraire n'est pas suffisamment utilisé dans des manuels de FLE. Néanmoins, ils estiment également que la littérature, quand elle est bien utilisée, donne beaucoup de possibilités aux apprenants pour les aider dans leur apprentissage.

## LES PLANS DES LEÇONS

### Introduction

Ce chapitre sera dédié à la « proposition d'exploitation » de la pièce « l'Endormie » de Paul Claudel en classe de FLE au niveau B2 (avancé ou indépendant). Nous avons choisi cette œuvre parce qu'il s'agit d'une pièce courte et comique. Elle pourrait être très intéressante aux élèves au lycée du fait qu'elle est amusante et qu'elle offre beaucoup de possibilités pour créer des cours intéressants en classe de FLE. Nous montrerons cela dans cinq plans des leçons qui abordent des sujets divers et qui pourraient permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences en ce qui concerne leur niveau de la langue française et leur savoir des aspects socio-culturels que nous trouvons dans la pièce. Néanmoins, bien que cette œuvre soit courte, elle est aussi complexe concernant le vocabulaire. En conséquence, nous avons décidé d'offrir un glossaire aux élèves, qui facilitera la lecture du texte et l'apprentissage du nouveau vocabulaire. En plus, il les aidera dans le développement de la lecture indépendante qui est l'un des objectifs les plus importants dans l'emploi du texte littéraire en classe de FLE. De cette manière, nous voudrions que les élèves deviennent de plus en plus autonomes dans la lecture et l'interprétation de l'œuvre littéraire.

En ce qui concerne chaque plan de la leçon, nous voudrions améliorer ou développer des compétences particulières chez les élèves en abordant des sujets divers. Ainsi, dans le premier plan de la leçon, nous avons pour l'objectif d'améliorer « le savoir apprendre » chez les élèves dans le contexte du travail sur la compréhension orale et la compréhension écrite pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans l'apprentissage. De plus, le deuxième objectif est l'amélioration du « savoir socio-culturel » qui est ici présent dans l'aspect mythologique dans le texte. La compétence suivante que nous aborderons ici est « la compétence linguistique », à savoir « la compétence lexicale » que les élèves améliorent en apprenant le nouveau vocabulaire. Finalement, nous travaillerons sur « les compétences pragmatiques » qui portent sur l'écriture d'un texte, l'expression et la découverte des attitudes émotives et l'interprétation orale du texte.

Quant au deuxième plan nous travaillerons encore sur « le savoir apprendre » sous forme de la compréhension écrite. Ensuite, les élèves amélioreront « leur compétence linguistique » dans la forme de la rédaction d'un texte plus long. Ils travailleront en particulier sur leurs «

compétences lexicale, grammaticale et orthographique ». En même temps ils développeront encore plus leurs « compétences pragmatiques » qui portent sur la structure du texte.

Concernant le troisième plan de la leçon, il sera dédié aussi au « savoir apprendre » sous forme de la compréhension écrite. De plus, nous travaillerons sur « la compétence linguistique » en nous concentrons sur la grammaire. Cela abordera la syntaxe, à savoir les propositions subordonnées. C'est pour cela que nous apprendrons des conjonctions de cause et de conséquence. En plus, les élèves apprendront quelques locutions et un adverbe de cause et de conséquence. À la fin, nous travaillerons sur « la compétence pragmatique » qui porte sur la rédaction d'un texte court que les élèves écriront en employant les conjonctions qu'ils ont appris pendant le cours. Finalement, nous prêterons attention au sujet de la narration du texte qui appartient aussi à « la compétence pragmatique ». De cette façon, les élèves pourront améliorer la lecture expressive du texte littéraire.

En ce qui concerne le quatrième plan de la leçon, il sera concentré sur l'acquisition de « la compétence linguistique » qui porte sur la polysémie et sur la connotation que certains mots ont dans les contextes divers. Ensuite, nous dédierons une partie du cours à l'apprentissage de la différence entre les registres de langue dans la langue française, ce qui fait partie de « la compétence sociolinguistique ». Après cela nous ferons la récapitulation des conjonctions de cause et de conséquence et de cette manière nous ferons aussi la récapitulation de l'organisation des propositions subordonnées de cause et de conséquence, qui fait partie de « la compétence pragmatique ». La partie finale du cours abordera aussi « la compétence pragmatique » sous forme de la discussion afin que les élèves améliorent l'organisation de leur discours oral.

Sur le plan du cinquième plan de la leçon nous nous concentrerons sur le développement de « la compétence phonologique », à savoir sur l'intonation dans le texte littéraire. Cela sera appuyé par le travail sur la découverte des états d'émotions des personnages et l'interprétation orale du texte pour que les élèves apprennent à exprimer plus clairement les émotions. En conséquence, le travail sur ces éléments de « la compétence pragmatique » sera renforcé par l'apprentissage du vocabulaire qui décrit des états divers d'émotions. Finalement, les élèves développeront encore plus leurs « compétences linguistiques et pragmatiques » sous forme de la rédaction d'un texte. Ici, ils emploieront leur savoir lexical, grammatical, orthographique et leur savoir sur l'organisation du texte.

## **PREMIER PLAN DE LA LEÇON**

Classe (niveau) : avancé (B2)

Les compétences à développer dans ce cours :

### **1. Savoir-apprendre – aptitudes à l'étude :**

a) rester attentif à l'information apportée ;

b) se servir du matériel disponible pour un apprentissage autonome ;

c) apprendre d'une manière efficace par l'observation directe et par le développement des aptitudes analytiques et perceptives

**2. Savoir socio-culturel – valeurs, croyances et comportements :** les arts (littérature, théâtre), l'histoire

**3. Compétences linguistiques – compétence lexicale :** maîtriser le nouveau vocabulaire pendant la lecture du texte littéraire

### **4. Compétence pragmatique – compétence fonctionnelle :**

a) **micro-fonctions** – exprimer et découvrir des attitudes émotives ;

b) **macro-fonctions** – interprétation orale du texte ;

c) **capacité à structurer** : écrire un texte court en employant le vocabulaire appris en classe

Contenu didactique :

- contenu thématique : Portrait de Paul Claudel et la mythologie gréco-romaine : les caractères mythologiques qui apparaissent dans « l'Endormie » (faunes et nymphes)
- contenu grammatical : /

- contenu communicationnel : envisager et écrire un monologue court d'une nymphe en ce qui concerne la fête de forêt et le dramatiser en classe dans le but de pratiquer la lecture expressive en exprimant l'excitation (employer le vocabulaire de la page 1-3 : « faire plaisir à quelqu'un, danser, nager, s'amuser, se ruer, se bousculer, se rouler, chanter etc. » dans le but de montrer quelle impression cette fête a sur la nymphe)
- contenu socio-culturel : connaître l'écrivain Paul Claudel ; la fête de forêt dans les yeux d'une nymphe en forme d'un monologue

Aides pédagogiques : le texte de la pièce « l'Endormie », la fiche d'élèves qui contient dix questions sur la vidéo « Portrait - Paul Claudel », le glossaire de « l'Endormie ».

Outils (supports) pédagogiques : l'ordinateur, le tableau blanc, le feutre, le projecteur

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel

Objectifs / résultats de l'apprentissage selon l'ordre des étapes :

- a) obtenir quelques informations de base sur la vie de Paul Claudel en travaillant sur la compréhension orale ;
- b) lire le texte de la page 1 jusqu'à la page 3 en travaillant sur la compréhension globale de l'écrit ;
- c) faire la révision de l'aspect de la mythologie gréco-romaine en ce qui concerne les faunes et les nymphes ;
- d) travailler sur l'expression écrite dans le but d'écrire un monologue court d'une nymphe dans le contexte de la fête de forêt en employant le vocabulaire particulière qui se trouve dans le texte ;
- e) travailler sur l'expression orale quant à la lecture à voix haute du monologue ;
- f) essayer de le dramatiser en travaillant sur la lecture expressive

## **LA CONDUITE DE LA CLASSE DE LANGUE**

### **Introduction**

Nous annoncerons aux élèves que nous travaillerons sur la pièce « l'Endormie » de Paul Claudel. Puis, nous indiquerons aux élèves que cette pièce appartient au genre de drame qui s'appelle « farce ». Ensuite, nous demander aux élèves s'ils connaissent ce genre de drame et leur expliquer son origine (« Drame satyrique »). Finalement, nous annoncerons aux élèves que nous ferons le portrait de l'auteur, réviser une partie de « la mythologie gréco-romaine » en ce qui concerne les personnages (Danse-La-Nuit, Volpilla, les faunes, les nymphes) dans « l'Endormie » et écrire et dramatiser un monologue d'une nymphe.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'introduction**

L'étape de l'introduction sera dédiée à :

- 1) présenter le genre auquel appartient la pièce « l'Endormie » de Paul Claudel, à savoir nous parlerons en bref de la « farce », dans le cadre des genres de drame, afin que les élèves puissent différencier la farce de la comédie dans le sens général. De plus, les élèves feront connaissance du drame satyrique dans le but de comprendre l'origine historique de la « farce » ;
- 2) annoncer aux élèves des activités que nous ferons pendant ce cours :
  - a) faire connaissance de l'auteur, Paul Claudel ;
  - b) réviser l'aspect de la mythologie gréco-romaine en ce qui concerne les faunes et les nymphes ;
  - c) écrire et dramatiser un monologue court d'une nymphe dont la tâche sera d'exprimer quelles impressions la fête de forêt a sur elle.

## Étude des éléments nouveaux

### a. La présentation

Les élèves regarderont une vidéo sur Paul Claudel pour faire connaissance de l'auteur. Ensuite, ils répondront aux questions suivantes pour vérifier les informations qu'ils ont obtenues pendant la projection de la vidéo :

#### « Portrait - Paul Claudel »

Télé Matin (publié : le 16 septembre 2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=AHgT6ZhT7Yc>

1. Quand Paul Claudel est-il né comme l'année 2018 était la 150<sup>e</sup> anniversaire de sa naissance ?
2. Quelle était la profession de Paul Claudel à côté de celle de dramaturge ?
3. Combien d'heures son œuvre « Le soulier de satin » dure-t-il ?
4. Quelle était la profession de sa sœur Camille ?
5. Comment le lieu de naissance de Paul Claudel s'appelle-t-il ?
6. Qui était plus âgé, Paul ou Camille ?
7. Quel âge Paul avait-il quand il a écrit son premier poème et quand il a écrit sa première pièce ?
8. De quelle maladie Camille souffrait-elle ?
9. Qui était plus connu pendant la vie, Paul ou Camille ?
10. Quand Paul Claudel est-il mort ?

### Descriptif détaillé de l'étape de présentation

L'objectif de la présentation dans ce cours est de faire connaissance de Paul Claudel. Cette activité sera basée sur la vidéo qui s'appelle « Portrait - Paul Claudel ». Elle a pour but de permettre aux élèves de travailler sur la compétence de la compréhension orale. Puisque ce cours est envisagé pour les élèves avancés, ils regarderont la vidéo seulement une fois et avant la projection les fiches avec les questions, qui porte sur la vidéo, seront distribuées aux les



élèves. Les élèves liront les questions avant la projection et pendant la projection ils écriront en bref sur la fiche ce qu'ils ont entendu. Après la projection ils vérifieront leurs réponses à l'oral en employant les phrases complètes étant donné que leur niveau de langue leur interdit l'emploi des réponses brèves. Quant aux questions, les élèves répondront à dix questions qui portent sur la vie de Paul Claudel. Cette vidéo est excellente pour obtenir quelques informations de base sur sa vie et elle pourrait aussi réveiller l'intérêt chez les élèves pour apprendre plus sur Paul Claudel et sa sœur Camille.

### **b. L'explication et la mémorisation**

Les élèves liront individuellement la première, la deuxième et la troisième page de la pièce pour obtenir la compréhension générale de la scène et du contexte en repérant dans le texte des éléments liés aux caractères qui apparaissent et à l'atmosphère de la scène. Ensuite, ils répondront à l'écrit aux questions suivantes qui se trouvent sur une fiche d'élèves :

1. Où la pièce a-t-elle lieu ?
2. Qui est Danse-La-Nuit ?
3. Où les jeunes faunes vont-ils ?
4. Quels instruments sont présents dans le texte ? (On regardera les photos du tambour de basque et de cornet à bouquin)
5. Pourquoi toute la forêt est-elle en mouvement ?
6. Qui chante la chanson dans le texte ?
7. Pourquoi Danse-La-Nuit ne peut-il plus danser ?

### **Descriptif détaillé de l'étape d'explication et de mémorisation**

L'objectif de l'explication et la mémorisation est d'introduire les élèves au texte de la pièce « l'Endormie ». Les élèves liront individuellement la première, la deuxième et la troisième page de la pièce. Pendant la lecture individuelle les élèves obtiendront la compréhension globale de la scène et du contexte mythologique de l'œuvre. Par conséquent cette partie du texte leur permettra d'établir la base pour la révision des caractères mythologiques qui apparaissent dans la pièce. L'étape de fixation sera dédiée à cette révision. Après la lecture les élèves répondront à sept questions pour vérifier la compréhension globale du texte. Pour faire ce devoir ils recevront une fiche d'élèves qui contient ces questions. Ils y répondront à l'écrit

en employant les phrases complètes et puis ils liront leurs réponses à voix haute dans le but de les vérifier. Parmi les sept questions posées, l'une porte sur deux instruments particuliers, « tambour de basque » et « cornet à bouquin », qui apparaissent dans le texte. Puisqu'ils sont spéciaux, il faudra expliquer leur fonction en montrant leurs photos aux élèves de telle sorte qu'ils obtiennent une image claire de ces deux types d'instruments. Surtout, il faut indiquer que le vocabulaire particulier qui apparaît dans cette partie du texte n'est pas essentiel pour la compréhension globale et que les élèves auront pour but d'apprendre le vocabulaire pendant la lecture à la maison puisque nous ferons dans les cours suivants quelques exercices qui vérifieront leur connaissance du vocabulaire.

### **c. La fixation**

Ensuite, ils répondront à l'oral aux questions suivantes, qui porte sur la mythologie gréco-romaine. Ils recevront une fiche d'élèves qui contient ces questions :

1. Quels caractères de la mythologie grecque correspondent-ils aux faunes dans la mythologie romaine ?
2. Comment les faunes sont-ils physiquement décrits dans la mythologie ?
3. Qui est le dieu des forêts et des bergers dans la mythologie grecque et qui est son équivalent romain ?
4. De quel instrument Pan joue-t-il dans la mythologie ?
5. Dans quelle région en Grèce Pan est-il né ?
6. Qui sont les nymphes ?
7. Connaissez-vous la fête de Lupercales ? Décrivez-la en bref.

### **Descriptif détaillé de l'étape de fixation**

Après la fin de l'activité précédente, les élèves feront la révision du savoir qu'ils ont obtenu pendant le cours de la langue latine et de la langue grecque (au cas où ce cours est donné au lycée classique) en ce qui concerne la partie de la mythologie gréco-romaine, qui porte sur le dieu « Pan/Faunus », « satyres/faunes » et « nymphes ». Les élèves répondront à l'oral à sept questions qui portent sur ces caractères et sur la fête de Lupercales puisque la fête, qui a lieu dans la pièce, est sûrement basée sur elle quant aux activités des faunes dans le texte. Comme il s'agit ici d'un exercice qui n'est pas basé sur un document audio-visuel ou écrit, et comme

nous vérifions ici le savoir déjà obtenu par les élèves, ils répondront aux questions à l'oral immédiatement. De plus, comme dans chaque exercice, ils utiliseront les phrases complètes. Quant au corrigé, les élèves pourront offrir les réponses correctes dans le but de travailler sur l'expression orale de leur opinion et de trouver la solution correcte sous le guidage de l'enseignant.

#### **d. L'exploitation**

Les élèves travailleront seuls. Ils écriront un monologue court d'une nymphe. Le monologue consistera en 50 mots. Ils le mettront dans le contexte de la fête dans la forêt en indiquant pourquoi la nymphe aime la fête de forêt. Ils emploieront le vocabulaire des pages 1-3, qui exprime l'atmosphère et les activités de la fête. Ce sont les mots comme : « faire plaisir à quelqu'un, danser, nager, s'amuser, se ruer, se bousculer, se rouler, chanter ». Nous écrirons ces mots au tableau pour faciliter le devoir. Les élèves pourront se servir du glossaire pendant cette étape. Ensuite, si nous avons assez de temps, chaque élève dramatisera son monologue en le lisant à voix haute.

#### **Descriptif détaillé de l'étape d'exploitation**

Les tâches de l'exploitation sont :

a) écrire un monologue court d'une nymphe dont le sujet sera « la fête de forêt dans les yeux d'une nymphe » étant donné que les nymphes ne sont pas les personnages actifs dans la pièce. Chaque élève travaillera seul et le monologue sera basé sur le texte que nous avons lu en classe. Leur devoir est de garder l'atmosphère du texte dans le monologue de telle sorte qu'ils emploieront le vocabulaire et les expressions qui se trouvent dans le texte. Ce sont les mots qui décrivent l'atmosphère et les activités qui représentent la fête. Dans le but de faciliter le devoir les mots suivants seront mis au tableau pour servir d'inspiration aux élèves : « faire plaisir à quelqu'un, danser, nager, s'amuser, se ruer, se bousculer, se rouler, chanter ». Nous donnerons aux élèves l'explication des mots inconnus. En plus, ils pourront utiliser d'autres mots qu'ils trouvent utiles et ils pourront utiliser aussi le glossaire qu'ils recevront et qui leur servira pour faire les devoirs à la maison ;

**b)** dramatiser le monologue dans le but de pratiquer la lecture expressive comme les élèves doivent illustrer une atmosphère excitante dans les yeux d'une nymphe. Ainsi, cette dramatisation devra être pleine d'élan. Alors, la dramatisation d'un texte demande une approche subtile pour obtenir l'effet dramatique. Les élèves ont déjà l'idée de l'intonation du discours de drame parce qu'ils ont sûrement déjà vu quelques pièces au théâtre, et ce sera un bon exercice introductif de dramatisation du fait que nous travaillerons pendant le cours final sur la dramatisation d'une partie de la pièce.

## **Évaluation**

Pour le devoir les élèves liront de nouveau cette partie du texte et ils continueront la lecture du texte jusqu'à la page 7 (« Cris et tumulte à l'intérieur ») dans le but d'obtenir la connaissance détaillée du vocabulaire et du texte. Ils recevront un glossaire qui les aidera dans l'apprentissage des nouveaux mots et surtout, ils devront apprendre les mots qui portent sur Strombo vu que le cours suivant sera basé sur elle.

### **Descriptif détaillé de l'évaluation**

Les élèves liront les mêmes pages qu'en classe et ils continueront la lecture jusqu'à la page sept et ils s'arrêteront à la phrase « Cris et tumulte à l'intérieur. » Pendant la lecture autonome<sup>3</sup> les élèves visent plusieurs objectifs :

- 1)** être prêts aux exercices qui viennent dans le cours suivant grâce à leur familiarisation avec le texte. Pour le devoir ils approfondiront leur compréhension du texte et apprendre le nouveau vocabulaire (surtout les mots qui portent sur Strombo vu que le cours suivant sera basé sur ce personnage) ;
- 2)** commencer à s'habituer à la lecture de textes plus longs en français ;
- 3)** en particulier, rencontrer un texte littéraire qui contient des mots qui viennent de la langue soutenue et littéraire. Ainsi, cela leur ouvre l'opportunité pour enrichir beaucoup plus leur

---

<sup>3</sup> « Si l'extrait est court et sans trop grande difficulté ou si l'on désire exploiter le début pour initier par la suite la lecture d'un texte plus long, il peut être lu en classe dans la foulée de la prélecture. Dans le cas contraire, il est préférable de proposer cette activité en dehors de la classe : l'apprenant pourra lire le texte à son rythme et avec les outils qu'il jugera nécessaires. À sa guise de développer une lecture linéaire, et/ou globale et/ou studieuse avec ou sans l'aide du dictionnaire. » (Cuq et Gruca, 2017 : p. 385)

vocabulaire et non seulement quant à la langue quotidienne sur laquelle ils travaillent d'habitude en classe. Pour faire ce devoir et aussi pour faire les devoirs suivants, le glossaire sera le document très important étant donné qu'il leur servira d'aide.

### **La structure et la fonction du glossaire**

Quant au glossaire, il consiste en douze pages et en seize sous-titres qui représentent chaque page du texte. Dans le glossaire le vocabulaire est organisé dans l'ordre alphabétique. Dans la colonne de gauche se trouvent les mots en français et dans celle de droite se trouvent les mots correspondants en croate. Vu que les élèves ne se servent pas encore du dictionnaire monolingue, il semble mieux de leur offrir un dictionnaire comme celui-ci. Quant au choix du vocabulaire, nous avons inclus dans le glossaire les mots qui pourraient être inconnus aux élèves.

### **Plan de tableau**

<b>Date :</b>
<b>Paul Claudel : « L'Endormie »</b>
Le tambour de basque
Le cornet à bouquin
<b>La fête de forêt</b>
Faire plaisir à quelqu'un, loc.
Danser, v.
Nager, v.
S'amuser, v.
Se ruer, v.
Se bousculer, v.
Se rouler, v.
Chanter, v.

## **Descriptif détaillé du plan de tableau**

Le plan de tableau sera organisé en deux parties :

**a)** les mots : « tambour de basque » et « cornet à bouquin » sont deux instruments centraux quant à l'atmosphère dans la partie de la pièce que nous lirons pendant ce cours. Nous montrerons aussi leurs photos aux élèves pour faciliter leur explication du fait qu'il s'agit ici des instruments qui ne sont pas très connus ;

**b)** les mots : « faire plaisir à quelqu'un, danser, nager, s'amuser, se ruer, se bousculer, se rouler, chanter » dans le but de faciliter l'écriture du monologue d'une nymphe en montrant aux élèves quel type de vocabulaire est attendu dans leur texte.

## Annexes

### Fiche d'élèves 1.

#### Portrait – Paul Claudel

(Télé Matin – le 16 septembre 2018)

Regardez la vidéo présentée par Télé Matin et écrivez en bref les réponses aux questions suivantes. Puis répondez à l'oral aux questions en employant les phrases complètes.

1. Quand Paul Claudel est-il né comme l'année 2018 était la 150<sup>e</sup> anniversaire de sa naissance ?
2. Quelle était la profession de Paul Claudel à côté de celle de dramaturge ?
3. Combien d'heures son œuvre « Le soulier de satin » dure-t-il ?
4. Quelle était la profession de sa sœur Camille ?
5. Comment le lieu de naissance de Paul Claudel s'appelle-t-il ?
6. Qui était plus âgé, Paul ou Camille ?
7. Quel âge Paul avait-il quand il a écrit son premier poème et quand il a écrit sa première pièce ?
8. De quelle maladie Camille souffrait-elle ?
9. Qui était plus connu pendant la vie, Paul ou Camille ?
10. Quand Paul Claudel est-il mort ?

## Corrigé de la fiche d'élèves 1

### Portrait – Paul Claudel

1. Paul Claudel est né en 1868.
2. À côté de sa profession de dramaturge, Paul Claudel était diplomate et l'ambassadeur au Japon, à Bruxelles et à Washington.
3. Le Soulier de Satin dure onze heures.
4. Camille Claudel était sculptrice.
5. Le lieu de naissance de Paul Claudel s'appelle Villeneuve sur Fère.
6. Camille était plus âgée que Paul.
7. Paul avait treize ans quand il avait écrit son premier poème et il avait dix-neuf ans quand il avait écrit sa première pièce.
8. Camille souffrait de folie.
9. Pendant la vie, Paul était plus connu que Camille.
10. Paul Claudel est mort en 1955.



## Fiche d'élèves 2

### Introduction à « L'Endormie »

Lisez le texte de la page 1 à la page 3. Ecrivez vos réponses et puis lisez les à voix haute.

1. Où la pièce a-t-elle lieu ?
2. Qui est Danse-La-Nuit ?
3. Où les jeunes faunes vont-ils ?
4. Quels instruments sont présents dans le texte ?
5. Pourquoi toute la forêt est-elle en mouvement ?
6. Qui chante la chanson dans le texte ?
7. Pourquoi Danse-La-Nuit ne peut-il plus danser ?

## Corrigé de la fiche d'élèves 2

### Introduction à « L'Endormie »

1. La pièce a lieu dans une forêt.
2. Danse-La-Nuit est un vieux faune.
3. Les jeunes faunes vont chercher les lacs.
4. Dans le texte nous trouvons des tambours de basque et des cornets à bouquins.
5. Toute la forêt est en mouvement parce qu'il est la nuit de fête.
6. Les faunes chantent la chanson.
7. Danse-La-Nuit ne peut plus danser parce qu'il est vieux.

### Fiche d'élèves 3

#### « L'Endormie » – La mythologie

1. Quels caractères de la mythologie grecque correspondent-ils aux faunes dans la mythologie romaine ?
2. Comment les faunes sont-ils physiquement décrits dans la mythologie ?
3. Qui est le dieu des forêts et des bergers dans la mythologie grecque et qui est son équivalent romain ?
4. De quel instrument Pan joue-t-il dans la mythologie ?
5. Dans quelle région en Grèce Pan est-il né ?
6. Qui sont les nymphes ?
7. Connaissez-vous la fête de Lupercales ? Décrivez-la en bref.

### Corrigé de la fiche d'élèves 3

#### « L'Endormie » – La mythologie

##### Les réponses attendues :

1. Dans la mythologie grecque les satyres correspondent aux faunes dans la mythologie romaine.
2. Les faunes sont décrits comme les êtres mi-hommes, mi-bouc.
3. Le dieu des forêts et des bergers dans la mythologie grecque s'appelle Pan, et celui dans la mythologie romaine s'appelle Faunus.
4. Pan joue de la flûte.
5. Pan est né en Arcadia.
6. Les nymphes sont les divinités de la nature dans la mythologie grecque.
7. La fête de Lupercales était la fête de fertilité qui représentait le début du printemps. Elle avait lieu entre le 13 et le 15 février et pendant elle des jeunes hommes romains courraient partout en heurtant des jeunes femmes, avec la ceinture couverte de la peau du bouc sacrifié, dans le but de les rendre fertiles.

## Les photos du tambour de basque et du cornet à bouquin

<https://www.diapasonmag.fr/histoire/la-petite-histoire-du-tambour-de-basque-3323.html#item=1>



<http://musebaroque.fr/cornet-a-bouquin/>



## DEUXIÈME PLAN DE LA LEÇON

Classe (niveau) : avancé (B2)

Les compétences à développer dans ce cours :

### 1. Savoir-apprendre – aptitudes à l'étude :

- a) rester attentif à l'information apportée ;
- b) se servir du matériel disponible pour un apprentissage autonome ;
- c) apprendre d'une manière efficace par l'observation directe, par la participation dans la communication et par le développement des aptitudes analytiques et perceptives

### 2. Compétences linguistiques :

- a) **compétence lexicale** : maîtriser le nouveau vocabulaire pendant la lecture du texte littéraire ;
- b) **compétence grammaticale** : utiliser le savoir de grammaire déjà acquis dans la rédaction d'un texte ;
- c) **compétence orthographique** : démontrer le savoir d'orthographe français dans la rédaction d'un texte

### 3. Compétence pragmatique – compétence discursive :

- a) la capacité à maîtriser l'organisation de la phrase (thème/rhème, information donnée/nouvelle, enchaînement naturel, cause/conséquence) ;
- b) capacité de gérer et de structurer le discours (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique, efficacité rhétorique, qualité, quantité, pertinence, modalité)

### 4. Capacité pragmatique – capacité à structurer – plan du texte : organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique

Contenu didactique :

- contenu thématique : Paul Claudel : « l'Endormie » – Strombo et effets de l'alcoolisme
- contenu grammatical : /
- contenu communicationnel : discussion sur des effets d'état d'ivresse et d'alcoolisme en opposant des arguments contre le portrait comique de Strombo
- contenu socio-culturel : alcoolisme - le moyen du divertissement et les effets négatifs

Aides pédagogiques : le texte de la pièce « l'Endormie »

Outils (supports) pédagogiques : l'ordinateur, le tableau blanc, le feutre

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, discussion en groupe

Objectifs / résultats de l'apprentissage selon l'ordre des étapes :

- a) travailler sur la compréhension plus détaillée du texte ;
- b) vérifier la connaissance du nouveau vocabulaire ;
- c) travailler sur le développement de la pensée critique et sur l'expression orale en forme d'arguments clairs dans le but de discuter les dangers de l'alcoolisme ;
- d) écrire une histoire courte qui porte sur le rêve de Strombo, dans le but de travailler sur l'expression écrite et sur le développement de la créativité

## **LA CONDUITE DE LA CLASSE DE LANGUE**

### **Introduction**

Comme l'introduction nous discuterons le substantif « cochon » et sa connotation quand nous l'employons pour décrire une personne. Les élèves énuméreront des adjectifs qui décrivent une telle personne. Les exemples des adjectifs attendus sont : « sale, dégoûtant, grossier, vicieux ». Nous écrirons ces adjectifs au tableau. Puis, les élèves diront quel personnage dans le texte correspond au « cochon ». Finalement, nous annoncerons que ce cours sera centré sur le personnage de Strombo et les effets négatifs de l'ivresse et de l'alcoolisme.

## **Descriptif détaillé de l'étape d'introduction**

Le cours commencera par une discussion brève sur la signification du substantif « cochon » dans le contexte de son emploi pour décrire une personne. D'abord les élèves devront donner le synonyme du « cochon », à savoir « porc ». Ainsi, ils feront preuve qu'ils connaissent ce mot et l'animal qu'il représente. Ensuite, nous passerons à la connotation du « cochon », en termes d'une personne de telle sorte que les élèves énumèrent des adjectifs qui décrivent une telle personne. Pendant cette activité nous écrirons ces adjectifs au tableau pour que les élèves les écrivent dans leurs cahiers et pour qu'ils fassent une liste systématisée de connotation dans leur esprit. Le but de cette activité est le travail sur l'association des adjectifs aux images évoquées par un mot particulier. Dans ce cas il s'agit du mot « cochon » étant donné que cet animal représente en particulier une personne vicieuse et dépravée et que le personnage de Strombo, qui est un alcoolique grotesque, sera le caractère sur lequel nous baserons ce cours. Pour introduire Strombo, nous demanderons aux élèves quel personnage dans la pièce est décrit comme « cochon » dans le but de démontrer qu'ils comprennent le texte et d'introduire ce personnage en suivant la structure de cette étape. Ensuite, nous annoncerons aux élèves que nous travaillerons sur ce personnage et que Strombo servira de base pour la discussion, en classe, sur des effets négatifs de l'ivresse et de l'alcoolisme, qui sera le sujet central de ce cours.

## **Étude des éléments nouveaux**

### **a. La présentation**

Puisque ce cours est dédié à la question de l'ivresse et que Strombo sert comme une représentation comique et amusante d'une personne ivre, les élèves diront en bref pourquoi l'image de l'alcool est en général positive parmi les jeunes et pourquoi l'alcool est lié au divertissement.

## **Descriptif détaillé de l'étape de présentation**

Puisque les élèves ont déjà lu la partie du texte qui décrit Strombo comme un exemple positif et comique d'une personne ivre, nous pouvons tout de suite passer à la discussion introductive sur les aspects « positifs » de l'alcool dans une optique sociale, et en particulier les élèves exprimeront pourquoi les jeunes voient la consommation de l'alcool comme un moyen

important du divertissement. Cette discussion servira comme l'ouverture de la discussion centrale dans l'exploitation.

### **b. L'explication et la mémorisation**

Les élèves liront individuellement le texte de la pièce de la page 4 à la page 7, jusqu'à la phrase « Cris et tumulte à l'intérieur ». La tâche de la lecture est de se concentrer surtout sur les informations qui portent sur le personnage de Strombo. Ils recevront la fiche d'élèves qui contient les questions suivantes, portant sur Strombo. Ils y répondront à l'écrit et puis ils liront les réponses à voix haute dans le but de les vérifier :

1. Quel personnage apparaît avec Strombo ?
2. À quel animal Volpilla compare-t-elle Strombo ?
3. Quels adjectifs nous donnent l'idée que Strombo est un cochon ?
4. Quelle est la boisson favorite de Strombo ?
5. Quel est le résultat de sa consommation du vin ?
6. Que Strombo fait-elle dans la cave ?
7. Qui Volpilla et Strombo ont-elles rencontré avant leur rencontre avec Danse-La-Nuit ?
8. Quelle est la boisson qui fait courir Strombo plus vite ?

### **Descriptif détaillé de l'étape d'explication et de mémorisation**

Les élèves auront pour la tâche de lire de nouveau le texte de la page 4 à la page 7 en repérant dans le texte des éléments liés à Strombo. C'est pour cela qu'ils fassent un portrait de ce personnage en travaillant sur la compréhension du texte. Ainsi, ils montreront qu'ils peuvent se concentrer seulement à un aspect du texte en isolant les autres. Alors, les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient huit questions sur Strombo et ils y répondront en bref par écrit pendant la lecture. Ensuite, nous vérifierons leurs réponses à l'oral et quant au corrigé, nous guiderons les élèves afin qu'ils le fassent eux-mêmes. Ainsi, ils peuvent travailler sur l'expression de leur opinion et l'emploi de la langue.



### **c. La fixation**

Nous allons travailler sur le vocabulaire qui décrit Strombo. Les élèves recevront une fiche d'élèves comprenant dix définitions et ils auront pour le devoir d'écrire le mot correct à côté de la définition correspondante.

Les définitions sont les suivantes (Toutes les définitions sont du dictionnaire français monolingue de Larousse – <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>) :

1. Voix rauque que donne l'abus des boissons alcooliques –
2. Ivrogne –
3. Marcher beaucoup, passer rapidement d'un lieu à un autre –
4. Qui est plein de vie, d'entrain –
5. Cri du cochon ou cri d'un animal (ours) ressemblant à celui du cochon –
6. Respiration bruyante du nez pendant le sommeil ; bruit que l'on fait en ronflant –
7. Ivre –
8. Grande masse de pierre dure, escarpée, qui paraît enracinée dans le terrain, ou qu'on ne peut remuer –
9. Violente tourmente atmosphérique, en particulier sur mer –
10. Passer au-delà d'un obstacle, en particulier en enjambant, en sautant, en grim pant, etc. –

### **Descriptif détaillé de l'étape de fixation**

L'exercice de fixation aura pour but de vérifier la connaissance du vocabulaire des élèves. Puisque le contenu thématique de ce cours est concentré sur le personnage de Strombo, nous continuerons le cours dans cet esprit. Alors, le vocabulaire que nous vérifierons est celui qui est lié à Strombo. Ainsi, les élèves pourront continuer à travailler sur l'établissement du portrait de ce personnage comique tandis qu'ils évaluent leur savoir de vocabulaire qu'ils ont obtenu pendant la lecture indépendante du texte à la maison. Le vocabulaire que nous vérifierons sera basé sur dix définitions qui ont été prises du dictionnaire français monolingue de Larousse. De plus, tous les mots dans l'exercice se trouvent dans le glossaire que les élèves ont reçu pour faciliter leur travail et leur compréhension du texte. Pendant cette activité les élèves donneront

les réponses à l'oral, puis nous écrirons les réponses correctes au tableau et finalement les élèves les écriront sur la fiche à côté des définitions. Par conséquent cette façon de travailler permet aux élèves de travailler sur l'association des mots qu'ils ont appris aux définitions correspondantes. Ainsi, ils peuvent accéder à leur carte mentale afin de trouver la solution correcte pour chaque définition.

#### **d. L'exploitation**

On discutera en classe des effets que l'état d'ivresse peut avoir sur une personne et sur son environnement. De plus, nous parlerons de conséquences de l'alcoolisme. Dans la discussion ils opposeront leurs arguments à l'image comique de Strombo en indiquant pourquoi en réalité l'état d'ivresse n'est pas un état positif. Les élèves exprimeront aussi leurs idées en ce qui concerne la lutte contre l'alcoolisme.

Comme l'orientation nous nous servirons des questions suivantes qui seront posées aux élèves :

- 1) Selon vous, quelles sont les conséquences de l'abus de l'alcool ?
- 2) Comment une personne ivre met-elle en danger les autres ?
- 3) Pourquoi en réalité, contrairement à Strombo, une personne ivre n'est-elle pas comique ?
- 4) Selon vous, quels moyens seraient utiles pour la lutte contre l'alcoolisme ?

#### **Descriptif détaillé de l'étape d'exploitation**

On fera une discussion sur les effets de l'ivresse et de l'alcoolisme. Les élèves parleront de conséquences que l'abus de l'alcool peut avoir sur une personne ivre et son environnement. Les conséquences dont ils pourraient parler sont par exemple : maladies cardiovasculaires et digestives, cancers, accidents, comportement violente etc. Ils opposeront leurs arguments à l'image amusante et positive de l'ivresse de Strombo. Ils le feront dans le but d'exprimer que en réalité l'état d'ivresse n'est pas un état comique. Ils exprimeront aussi leurs idées sur les moyens de la lutte contre l'alcoolisme. La discussion sera guidée par l'enseignant et chaque élève aura opportunité d'exprimer son opinion. La discussion sera menée par les quatre questions déjà mentionnées dans la description générale de l'étape. De plus, si cela s'avère

nécessaire, nous poserons aux élèves des questions supplémentaires pour approfondir la discussion. Ainsi, cette discussion aidera les élèves dans le développement de la pensée critique vu qu'ils auront pour la tâche de donner et d'expliquer leurs arguments contre l'alcoolisme, et aussi en offrant des moyens pour la lutte contre ce problème social.

### **Évaluation**

Pour le devoir, les élèves écriront une histoire comique qui envisage un rêve de Strombo pendant son sommeil. Ils pourront se servir du vocabulaire et des scènes du texte. L'histoire devra avoir 250 mots au minimum. Les élèves enverront leur devoir par e-mail et chacun d'entre eux recevra la version corrigée et suivie des explications correspondantes en ce qui concerne les fautes et les erreurs. Ils la recevront avant le cours suivant. De plus, les élèves continueront la lecture indépendante jusqu'à la page 10 (« Dernier bruit lointain des hurlements et des trompettes »).

### **Descriptif détaillé de l'évaluation**

Pour le devoir les élèves auront deux choses à faire :

1) ils écriront une histoire comique dont le sujet sera un rêve de Strombo pendant son sommeil. Les objectifs de l'écriture sont le développement de la compétence écrite et de la créativité chez les élèves étant donné qu'ils devront inventer une histoire littéraire. Quant au volume du texte, l'histoire devra consister en 250 mots au minimum vu que leur niveau de langue est avancé. De plus, comme tous les textes qui s'écrivent à l'école, leur texte devra avoir une introduction, un développement et une conclusion. Pendant l'écriture les élèves pourront se servir du glossaire et du texte de la pièce comme l'inspiration. Ensuite, ils enverront leurs textes par e-mail et ils recevront, avant le cours suivant, la version corrigée suivie des commentaires qui portent sur les fautes et les erreurs qu'ils ont faites. Quant au corrigé, les éléments suivants seront pris en compte : « respect de la consigne, cohérence et cohésion, étendue et maîtrise du vocabulaire, maîtrise de l'orthographe et un bon contrôle grammatical ». Ainsi, ils obtiendront une perspective détaillée en ce qui concerne les aspects de langue sur lesquels ils doivent travailler plus ;

2) les élèves continueront la lecture indépendante de la pièce jusqu'à la page 10 (« Dernier bruit lointain des hurlements et des trompettes »). Ainsi, ils continueront à approfondir leur connaissance du texte en se sensibilisant plus à la littérature française et en apprenant le nouveau vocabulaire.

### Plan de tableau

<b>Date :</b>
<b>Paul Claudel : « L'Endormie » – Strombo et effets de l'alcoolisme</b>
<b><u>Cochon</u></b>
Les adjectifs correspondants au cochon dans le contexte d'une personne qui est décrite comme un cochon :
<b>Quelques adjectifs attendus :</b>
Sale, adj.
Dégoutant, -e, adj.
Grossier, -ère, adj.
Vicieux, -euse, adj.
<b><u>Le vocabulaire de l'exercice qui fait partie de l'étape de fixation :</u></b>
La voix de rogomme
Le Soûlard
Trotter, v.
Gaillard, -e, adj.
Le grognement
Le ronflement
Soûl, -e, adj.
Le Rocher
La tempête
Franchir, v.

## **Descriptif détaillé du plan de tableau**

On écrira au tableau le substantif « cochon » suivie des adjectifs qui seront énumérés par les élèves et qui décrivent une personne que nous appelons « cochon ». Ensuite, pendant l'étape de l'activité de fixation, nous écrirons au tableau les réponses correctes aux définitions données. Ainsi, nous établirons une liste systématisée de vocabulaire, qui servira aux élèves en aide visuel.

## **Annexes**

### **Fiche d'élèves 1**

#### **Portrait de Strombo**

Lisez le texte de la page 4 à la page 7 jusqu'à la phrase « Cris et tumulte à l'intérieur ». Faites attention à Strombo et répondez aux questions suivantes :

1. Quel personnage apparaît avec Strombo ?
2. À quel animal Volpilla compare-t-elle Strombo ?
3. Quels adjectifs nous donnent l'idée que Strombo est un cochon ?
4. Quelle est la boisson favorite de Strombo ?
5. Quel est le résultat de sa consommation du vin ?
6. Que Strombo fait-elle dans la cave ?
7. Qui Volpilla et Strombo ont-elles rencontré avant leur rencontre avec Danse-La-Nuit ?
8. Quelle est la boisson qui fait courir Strombo plus vite ?

## Corrigé de la fiche d'élèves 1

### Portrait de Strombo

#### Réponses attendues :

1. Volpilla apparait avec Strombo.
2. Volpilla décrit Strombo comme un cochon.
3. Ce sont les adjectifs : gros et énorme.
4. Le vin est la boisson favorite de Strombo.
5. Strombo s'est enivrée et elle s'est endormie.
6. Strombo dort dans la cave.
7. Avant avoir rencontré Danse-La-Nuit, Strombo et Volpilla ont rencontré un poète.
8. Le vin fait Strombo courir plus vite.

## Fiche d'élèves 2

### Exercice de vocabulaire

Ecrivez le mot correspondant à côté de chaque définition.

1. Voix rauque que donne l'abus des boissons alcooliques –
2. Ivrogne –
3. Marcher beaucoup, passer rapidement d'un lieu à un autre –
4. Qui est plein de vie, d'entrain –
5. Cri du cochon ou cri d'un animal (ours) ressemblant à celui du cochon –
6. Respiration bruyante du nez pendant le sommeil ; bruit que l'on fait en ronflant –
7. Ivre –
8. Grande masse de pierre dure, escarpée, qui paraît enracinée dans le terrain, ou qu'on ne peut remuer –
9. Violente tourmente atmosphérique, en particulier sur mer –
10. Passer au-delà d'un obstacle, en particulier en enjambant, en sautant, en grim pant, etc. –

## Corrigé de la fiche d'élèves 2

### Exercice de vocabulaire

#### Réponses correctes :

1. Voix rauque que donne l'abus des boissons alcooliques – la voix de rogomme
2. Ivrogne – le soûlard
3. Marcher beaucoup, passer rapidement d'un lieu à un autre – trotter
4. Qui est plein de vie, d'entrain – gaillard
5. Cri du cochon ou cri d'un animal (ours) ressemblant à celui du cochon – le grognement
6. Respiration bruyante du nez pendant le sommeil ; bruit que l'on fait en ronflant – le ronflement
7. Ivre – soûl
8. Grande masse de pierre dure, escarpée, qui paraît enracinée dans le terrain, ou qu'on ne peut remuer – le rocher
9. Violente tourmente atmosphérique, en particulier sur mer – la tempête
10. Passer au-delà d'un obstacle, en particulier en enjambant, en sautant, en grim pant, etc. – franchir



## TROISIÈME PLAN DE LA LEÇON

Classe (niveau) : avancé (B2)

Les compétences à développer dans ce cours :

### **1. Savoir-apprendre – aptitudes à l'étude :**

a) rester attentif à l'information apportée ;

b) se servir du matériel disponible pour un apprentissage autonome ;

c) apprendre d'une manière efficace par l'observation directe, par la participation dans la communication et par le développement des aptitudes analytiques et perceptives

### **2. Compétences linguistiques :**

#### **a) compétence grammaticale :**

1) propositions (principale, subordonnée) ;

2) la description de l'organisation grammaticale – les processus (descriptif) : transformation ;

b) **éléments grammaticaux** : conjonctions, locutions prépositives, locutions adverbiales, adverbes

### **3. Compétence pragmatique – compétence fonctionnelle – macro-fonctions** : narration du texte

Contenu didactique :

- contenu thématique : Paul Claudel : « l'Endormie » – les conjonctions de subordination de cause et de conséquence en fonction de narration
- contenu grammatical : la subordination : les propositions subordonnées de cause et de conséquence exprimées par des conjonctions, des locutions et des adverbes adéquats de subordination

- contenu communicationnel : lecture narrative d'une histoire courte que les élèves écriront en classe en employant des conjonctions de cause et de conséquence
- contenu socio-culturel : /

Aides pédagogiques : le texte de la pièce « l'Endormie »

Outils (supports) pédagogiques : l'ordinateur, le tableau blanc, le feutre

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel

Objectifs / résultats de l'apprentissage selon l'ordre des étapes :

- a) apprendre plusieurs conjonctions de cause et de conséquence : « parce que, puisque, comme, du moment que, sous prétexte que, de telle sorte que, de telle manière que, à tel point que, si bien que, tant et si bien que », qui servent à construire des propositions subordonnées et apprendre comment les employer pour construire de telles phrases ;
- b) apprendre comment transformer les propositions subordonnées de cause et de conséquence en remplaçant la conjonction de cause par celle de conséquence et vice-versa ;
- c) écrire une histoire courte en employant les conjonctions, qu'ils ont apprises, dans le but de pratiquer leur emploi et l'expression écrite ;
- d) lire cette histoire à voix haute, en mettant l'accent sur le travail sur la lecture narrative, pour lire plus couramment à l'oral et pour raconter plus couramment des événements

## **LA CONDUITE DE LA CLASSE DE LANGUE**

### **Introduction**

Au début du cours nous annoncerons aux élèves que le sujet de ce cours seront les propositions subordonnées exprimées par les conjonctions de cause et de conséquence. De plus, nous leur annoncerons que la partie de la pièce qu'ils ont dû lire à la maison, et qui concerne le personnage du poète, sera la base pour les exercices qui portent sur la subordination. Ensuite, les élèves énuméreront les conjonctions qu'ils connaissent.

## **Descriptif détaillé de l'étape d'introduction**

Dans l'étape introductive du cours nous annoncerons aux élèves que nous travaillerons sur les propositions subordonnées de cause et de conséquence. Nous leur expliquerons la signification de la subordination dans la langue et qu'elle est exprimée par les conjonctions de subordination. De plus, nous leur expliquerons que la proposition subordonnée complète la proposition principale et qu'elle est celle qui est introduite par une conjonction de subordination. Comme exemple, nous écrirons au tableau la phrase suivante : « Ils sont heureux parce que la fête a commencé. » Alors, nous leur annoncerons qu'ils apprendront, dans ce cours, plusieurs conjonctions de cause et de conséquence et leur fonction dans la langue. De plus, nous leur annoncerons que les exercices, que nous ferons pendant le cours, seront basés sur la partie du texte qu'ils ont déjà lue, et surtout à la partie du texte où nous rencontrons le personnage du poète dans le but de l'introduire dans le cours. C'est pourquoi les élèves écriront une histoire courte sur le poète dans l'activité d'exploitation. Ensuite, pour conclure l'étape introductive les élèves énuméreront les conjonctions de cause et de conséquence, qu'ils connaissent, dans le but d'établir l'étape de présentation qui portera sur elles et leur fonction de grammaire. Par conséquent, les élèves pourront vérifier leur connaissance présente quant à ces conjonctions. Les conjonctions attendues, dans les réponses des élèves, sont : « parce que, comme, de telle sorte que, de telle manière que ». Elles sont attendues parce qu'elles sont les conjonctions plus fréquemment rencontrées dans la langue parlée et il est possible que les élèves les aient déjà rencontrées. Nous écrirons ces conjonctions au tableau.

### **a. La présentation**

On introduira deux phrases comme exemples et les élèves expliqueront laquelle de ces phrases exprime la cause et laquelle exprime la conséquence :

« Le poète est enragé parce que les faunes l'ont capturé. »

« Les faunes l'ont capturé de telle sorte que le poète est enragé. »

(Nous les écrirons au tableau)

Les élèves expliqueront la différence entre ces deux phrases et puis nous écrirons au tableau les conjonctions suivantes en les groupant selon la position de la proposition subordonnée qu'ils introduisent (voir le plan de tableau) :

a) conjonctions de cause : « puisque, du moment que, sous prétexte que »

b) conjonctions de conséquence : « à tel point que, si bien que, tant et si bien que »

On expliquera aux élèves les différences entre ces conjonctions.

### **Descriptif détaillé de l'étape de présentation**

Nous commencerons l'étape de présentation par deux exemples qui décrivent la différence entre les propositions subordonnées de cause et de conséquence. Dans le but d'établir une démonstration claire et précise, nous nous servirons de la même phrase en deux variations :

a) la première sera formée par une conjonction de cause : « Le poète est enragé parce que les faunes l'ont capturé. »

b) la deuxième sera formée par une conjonction de conséquence : « Les faunes l'ont capturé de telle sorte que le poète est enragé. »

Ensuite, les élèves essayeront d'expliquer eux-mêmes la différence entre elles en se concentrant aux conjonctions. Nous les écrirons au tableau en indiquant la position de la proposition subordonnée, relative à celle de la proposition principale. Ce sont les conjonctions suivantes :

a) conjonctions de cause : « puisque, du moment que, sous prétexte que » ;

b) conjonctions de conséquence : « à tel point que, si bien que, tant et si bien que ».

Elles seront ajoutées aux conjonctions écrites dans l'étape d'introduction. Puis nous expliquerons aux élèves comment les distinguer. Nous le ferons de la manière suivante : la conjonction « parce que » répond à la question « pourquoi ? » ; « comme » et « puisque » décrivent la cause comme un fait connu de l'interlocuteur, « sous prétexte que » exprime une cause qui n'est pas vraie et « du moment que » exprime l'aspect de temps de la cause. Quant aux conjonctions de conséquence nous dirons le suivant : « de telle sorte que » et « de telle manière que » insistent sur la manière d'action, « si bien que » décrit la conséquence de l'action comme neutre « tant et si bien que » décrit que la conséquence de l'action est inévitable et « à tel point que » décrit que l'action dans la proposition principale était très intense. Pour rendre plus facile la compréhension des différences, les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient ces explications. Ainsi, elles serviront aux élèves étant donné qu'elles les aideront à

faire les exercices qui suivent dans les étapes suivantes. En utilisant ces conjonctions dans les phrases écrites, les élèves pourront mieux comprendre leurs fonction et signification.

### **b. L'explication et la mémorisation**

Les élèves emploieront les conjonctions de cause et de conséquence dans les phrases suivantes en justifiant leur choix à l'oral. Ils recevront une fiche d'élèves qui contient cet exercice. Plusieurs solutions sont possibles : « parce que, puisque, comme, du moment que, sous prétexte que, de telle sorte que, de telle manière que, à tel point que, si bien que, tant et si bien que ».

1. Les faunes sont heureux ... la fête de forêt a commencé.
2. Le poète parlait ... Volpilla lui a coupé la parole.
3. ... Strombo aime le vin, elle en a beaucoup bu.
4. Les faunes le tenaient solidement ... le poète était en colère contre eux.
5. ... le poète a pensé qu'il avait vu une nymphe, il a essayé de poursuivre Volpilla et Strombo.
6. Strombo a bu beaucoup de vin ... elle s'est enivrée.
7. Danse-La-Nuit aime danser la nuit ... on lui a donné ce surnom.
8. ... les faunes l'ont laissé, le poète a fait mine de s'échapper.
9. Volpilla a dirigé le poète vers la cave de Strombo ... elle a voulu l'aider dans sa recherche pour la belle nymphe qu'il avait vue.
10. Le poète courrait sans faire attention à son environnement, ... il est tombé.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'explication et de mémorisation**

L'exercice suivant a pour l'objectif de clarifier l'emploi des conjonctions que nous avons énumérées dans l'étape de présentation. Alors, les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient dix phrases où manquent les conjonctions et ils devront utiliser les dix conjonctions dont nous avons parlé dans l'étape précédente. Comme plusieurs conjonctions peuvent remplir la même fonction dans la phrase, les élèves pourront offrir plusieurs solutions dans certaines

phrases. Au cas où un élève ne reconnaîtrait pas la possibilité pour plusieurs solutions, un autre élève pourra les offrir. Ensuite, les élèves liront leurs solutions à l'oral et ils justifieront leur choix des conjonctions en se référant aux explications de la différence entre les conjonctions, qu'ils ont obtenues pendant l'étape de présentation. Si cela s'avère nécessaire, nous corrigerons les fautes dans l'emploi des conjonctions de telle sorte que les élèves aient le rôle central dans la correction. Ce sera dans le but de leur donner de l'opportunité pour développer plus leur faculté d'analyse.

### **c. La fixation**

Les élèves auront pour but de transformer les phrases de l'exercice précédente de telle manière qu'ils aillent remplacer les conjonctions de cause par les conjonctions de conséquence et vice-versa.

Ils peuvent se servir du modèle suivant :

« Le poète est enragé parce que les faunes l'ont capturé. »

« Les faunes l'ont capturé de telle sorte que le poète est enragé. »

Ensuite, ils liront les solutions à l'oral.

Quant à la transformation des phrases suivantes les élèves devront faire quelques modifications :

Deuxième phrase : ils devront exprimer l'intensité des paroles du poète pour justifier la réaction de Volpilla. Alors, ils ajouteront un adverbe au verbe « parler ».

Neuvième phrase : Pour faire la transformation correcte les élèves indiqueront pourquoi Volpilla a dirigé le poète vers la cave de Strombo.

### **Descriptif détaillé de l'étape de fixation**

Dans l'étape de fixation les élèves feront un exercice un peu plus compliqué. Il s'agit de la transformation de phrases. Alors, les élèves transformeront les phrases de l'exercice précédent. Ce sera la transformation des phrases qui expriment la cause en phrases qui expriment la

conséquence et vice-versa. Par conséquent, les élèves travailleront sur la connaissance plus profonde de grammaire étant donné qu'il s'agit ici d'une activité qui demande une concentration plus forte. Bien que ce soit plus difficile, les élèves apprendront que nous pouvons exprimer la même idée en employant des éléments divers de la langue. C'est pour cela que les élèves profiteront d'un tel exercice et ils approfondiront leur connaissance de la langue. D'abord ils feront les transformations à l'écrit et puis ils lieront les solutions à l'oral. Nous corrigerons les fautes si cela s'avère nécessaire et nous le ferons de la même manière que dans l'étape d'explication et de mémorisation afin que les élèves profitent de l'expression verbale de leurs opinions.

#### **d. L'exploitation**

Les élèves écriront une histoire courte en dix phrases en employant des conjonctions de cause et de conséquence. Dans cette histoire ils expliqueront pourquoi les faunes ont capturé le poète et comment le poète a essayé de les convaincre de le laisser aller. Puis, chaque élève lira son histoire, si le temps le permettra.

#### **Descriptif détaillé de l'étape d'exploitation**

L'activité finale du cours sera dédiée à l'emploi des conjonctions que les élèves ont apprises en classe. Les élèves auront pour la tâche de rédiger une histoire courte qui portera sur la capture du poète par les faunes. Ils l'écriront en dix phrases et ils construiront l'histoire en expliquant pourquoi les faunes ont capturé le poète et ils décriront aussi comment le poète a essayé de les convaincre de le laisser aller. De plus, leur tâche ne sera pas seulement d'utiliser les conjonctions, mais ils devront aussi rédiger un texte cohérent et cohésif afin que l'histoire soit courante. Puis les élèves liront leurs textes à voix haute de telle façon que nous vérifions si l'emploi des conjonctions est correct. De plus, la lecture sera aussi concentrée sur le travail sur la lecture expressive en forme de la narration de l'histoire. En conséquence, travailler sur la lecture narrative permet aux élèves de lire un texte plus couramment à voix haute et de raconter plus couramment des événements.

## **Évaluation**

Pour le devoir les élèves transformeront les phrases de l'exercice de l'explication en employant les locutions et l'adverbe suivants de cause et de conséquence :

a) locutions prépositives : « grâce à, à cause de, sous prétexte de » ;

b) locutions adverbiales : « c'est pourquoi, c'est pour cela que » ;

c) adverbe : « alors »

Ils peuvent employer le même connecteur dans plusieurs phrases et ils peuvent offrir aussi plusieurs solutions possibles. Quant à la lecture autonome, ils la continueront de la page 10 à la page 13 (jusqu'à la phrase « Strombo ronfle. »).

## **Descriptif détaillé de l'évaluation**

Pour le devoir les élèves auront pour la tâche de transformer les mêmes phrases en employant les locutions et l'adverbe de cause et de conséquence :

a) locutions prépositives : « grâce à, à cause de, sous prétexte de » ;

b) locutions adverbiales : « c'est pourquoi, c'est pour cela que » ;

c) adverbe : « alors »

Pour faciliter le devoir ils recevront une fiche d'élèves qui contient les explications de ces connecteurs. Par conséquent, pendant leur travail à la maison, ils remarqueront que les locutions et les adverbes de cause et de conséquence peuvent exprimer la même idée que les conjonctions correspondantes de subordination. Comme dans l'emploi des conjonctions de subordination, les élèves pourront employer le connecteur dans plusieurs phrases. Ainsi, les élèves auront une occasion idéale pour développer leur capacité d'analyse en recherchant des possibilités diverses pour exprimer la même idée en employant des moyens différents dans la langue. Puis, ils enverront leurs solutions par e-mail et ils recevront, avant le cours suivant, la version corrigée suivie par les commentaires qui porte sur les fautes et les erreurs qu'ils ont fait, si ce sera nécessaire. La correction sera concentrée sur l'emploi correct des connecteurs énumérés au début. De plus, les élèves continueront la lecture autonome du texte de la page 10 à la page 13 (jusqu'à la phrase « Strombo ronfle. »).



## Plan de tableau

Date :

### **Paul Claudel : « l'Endormie » - les conjonctions de subordination de cause et de conséquence en fonction de narration**

#### **La différence entre la proposition principale et la proposition subordonnée**

##### **Exemple :**

Ils sont heureux parce que la fête a commencé.

Ils sont heureux – proposition principale

Parce que la fête a commencé - proposition subordonnée

#### **Les conjonctions de cause et de conséquence**

##### **Exemples :**

Le poète est enragé parce que les faunes l'ont capturé.

Les faunes l'ont capturé de telle sorte que le poète est enragé.

#### **La position de la proposition subordonnée selon les conjonctions**

##### **Cause**

Début : comme, du moment que

Fin : parce que

Début ou fin : puisque, sous prétexte que

##### **Conséquence**

Fin : si bien que, tant et si bien que, de telle sorte que, de telle manière que, à tel point que

## Descriptif détaillé du plan de tableau

Le plan de tableau consistera en trois parties :

a) nous nous servirons de la phrase « Ils sont heureux parce que la fête a commencé. » pour expliquer la différence entre la proposition principale et la proposition subordonnée ;

b) nous nous servirons des phrases « Le poète est enragé parce que les faunes l'ont capturé. » et « Les faunes l'ont capturé de telle sorte que le poète est enragé. » pour expliquer la différence entre la proposition subordonnée de cause et celle de conséquence ;

c) nous écrirons au tableau les conjonctions suivantes de subordination en les groupant selon la position de la proposition subordonnée, qu'elles introduisent, dans la phrase : « comme, du moment que, parce que, puisque, sous prétexte que, si bien que, tant et si bien que, de telle sorte que, de telle manière que, à tel point que ».

## Annexes

### Fiche d'élèves 1

#### Les conjonctions de subordination de cause et de conséquence

##### L'explication

##### Les conjonctions de cause :

**Parce que** répond à la question "pourquoi ?"

**Comme** et **puisque** décrivent la cause comme un fait connu de l'interlocuteur

**Sous prétexte que** exprime une cause qui n'est pas vraie

**Du moment que** exprime l'aspect de temps de la cause.

##### Les conjonctions de conséquence :

**De telle sorte que** et **de telle manière que** insistent sur la manière d'action

**Si bien que** décrit la conséquence de l'action comme neutral

**Tant et si bien que** décrit que la conséquence de l'action est inévitable

**À tel point que** décrit que l'action dans la proposition principale était très intense

## Fiche d'élèves 2

### Subordination : Conjonctions de cause et de conséquence

Complétez les phrases suivantes avec la conjonction qui convient. Plusieurs solutions sont possibles : parce que, puisque, comme, du moment que, sous prétexte que, de telle sorte que, de telle manière que, à tel point que, si bien que, tant et si bien que.

1. Les faunes sont heureux ... la fête de forêt a commencé.
2. Le poète parlait ... Volpilla lui a coupé la parole.
3. ... Strombo aime le vin, elle en a beaucoup bu.
4. Les faunes le tenaient solidement ... le poète était en colère contre eux.
5. ... le poète a pensé qu'il avait vu une nymphe, il a essayé de poursuivre Volpilla et Strombo.
6. Strombo a bu beaucoup de vin ... elle s'est enivrée.
7. Danse-La-Nuit aime danser la nuit ... on lui a donné ce surnom.
8. ... les faunes l'ont laissé, le poète a fait mine de s'échapper.
9. Volpilla a dirigé le poète vers la cave de Strombo ... elle voulait l'aider dans sa recherche pour la belle nymphe qu'il avait vue.
10. Le poète courrait sans faire attention à son environnement, ... il est tombé.

## Corrigé de la fiche d'élèves 2

### Subordination : Conjonctions de cause et de conséquence

1. Les faunes sont heureux *parce que/du moment que* la fête de forêt a commencé.
2. Le poète parlait à *tel point que* Volpilla lui a coupé la parole.
3. *Comme/puisque* Strombo aime le vin, elle en a beaucoup bu.
4. Les faunes le tenaient solidement *de telle sorte que/de telle manière que* le poète était en colère contre eux.
5. *Puisque/comme/du moment que* le poète a pensé qu'il avait vu une nymphe, il a essayé de poursuivre Volpilla et Strombo.
6. Strombo a bu beaucoup de vin *si bien qu'*elle s'est enivrée.
7. Danse-La-Nuit aime danser la nuit *de telle sorte que/de telle manière qu'*on lui a donné ce surnom.
8. *Du moment que* les faunes l'ont laissé, le poète a fait mine de s'échapper.
9. Volpilla a dirigé le poète vers la cave de Strombo *sous prétexte qu'*elle voulait l'aider dans sa recherche pour la belle nymphe qu'il avait vue.
10. Le poète courrait sans faire attention à son environnement, *tant et si bien qu'*il est tombé.

### Fiche d'élèves 3

#### Les locutions et l'adverbe de cause et de conséquence

Locutions prépositives :

**Grâce à + nom ou pronom** - cette locution introduit une cause positive

**À cause de + nom ou pronom** - cette locution introduit une cause généralement négative

**Sous prétexte de + infinitif** – cette locution introduit une cause qui n'est pas vraie

Locutions adverbiales :

**C'est pourquoi** et **c'est pour cela que** – ces locutions introduisent une explication

Adverbe :

**Alors** – cet adverbe introduit une conséquence

## QUATRIÈME PLAN DE LA LEÇON

Classe (niveau) : avancé (B2)

Les compétences à développer dans ce cours :

### 1. Compétences linguistiques :

a) **compétence lexicale** : des mots isolés (polysémie) ;

b) **compétence sémantique** : la relation du mot et du contexte – connotation

### 2. Compétence sociolinguistique : différences de registre

### 3. Compétences linguistiques :

a) **compétence grammaticale** :

1) propositions (principale, subordonnée) ;

2) la description de l'organisation grammaticale – les processus (descriptif) : transformation ;

b) **éléments grammaticaux** : conjonctions, locutions prépositives, locutions adverbiales, adverbes

### 4. Compétence pragmatique – compétence discursive :

a) la capacité à maîtriser l'organisation de la phrase (thème/rhème, information donnée/nouvelle, enchaînement naturel, cause/conséquence) ;

b) capacité de gérer et de structurer le discours (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique, efficacité rhétorique, qualité, quantité, pertinence, modalité)

Contenu didactique :

- contenu thématique : Paul Claudel : « l'Endormie » – les animaux comme descripteurs du caractère humain

- contenu grammatical : récapitulation de l'emploi de conjonctions de subordination de cause et de conséquence
- contenu communicationnel : discussion sur l'emploi de noms d'animaux pour décrire le caractère humain dans le but de travailler sur l'expression orale de son opinion quant au sujet
- contenu socio-culturel : connotation derrière les qualités d'animaux pour décrire le caractère d'une personne. Exemples de tels noms : « cheval, chien, vache, hibou, etc. » ; apprendre l'essentiel sur les registres « soutenu, courant, familier » et « populaire » dans la langue française

Aides pédagogiques : le texte de la pièce « l'Endormie »

Outils (supports) pédagogiques : l'ordinateur, le tableau blanc, le feutre

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail en groupe

Objectifs / résultats de l'apprentissage par l'ordre des étapes :

- a)** obtenir le savoir sur la connotation de caractère humain derrière dix noms d'animaux sur lesquels nous travaillerons pendant le cours ;
- b)** obtenir le savoir de base sur les registres « soutenu, courant, familier » et « populaire » dans la langue française ;
- c)** faire la récapitulation des conjonctions de subordination de cause, qu'ils ont apprises pendant le dernier cours, sous forme d'un exercice ;
- d)** travailler sur leur expression orale sous forme d'une discussion sur l'emploi des noms d'animaux pour écrire une personne ;
- e)** faire, pour le devoir, la récapitulation des conjonctions de subordination de conséquence, qu'ils ont apprises pendant le dernier cours, sous forme de transformer les phrases qu'ils ont écrites pendant l'étape de fixation

## **LA CONDUITE DE LA CLASSE DE LANGUE**

### **Introduction**

Nous annoncerons aux élèves que nous travaillerons sur dix noms d'animaux qui peuvent être employés pour décrire une personne et que ces noms viennent du texte de « l'Endormie ». Ce sont les mots suivants : « cheval, lièvre, crapaud, oie, bourrique, goret, lapine, coq, poulet, poule ». Nous les écrirons au tableau. Pour établir la base des étapes suivantes, les élèves essayeront d'expliquer la connotation des mots suivants : « âne, éléphant et chien », en ce qui concerne le caractère d'une personne. Finalement, nous annoncerons aux élèves que nous ferons aussi la récapitulation des conjonctions de subordination de cause sous forme d'un exercice qui sera lié au sujet de ce cours.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'introduction**

L'étape d'introduction commencera par l'information donnée aux élèves que nous travaillerons sur l'usage de noms d'animaux pour écrire une personne, à savoir nous leur annoncerons que nous baserons ce cours sur dix noms d'animaux qui viennent du texte de « l'Endormie » et que leurs éléments connotatifs sont présents dans le texte. Ce sont les mots suivants : « cheval, lièvre, crapaud, oie, bourrique, goret, lapine, coq, poulet, poule ». Nous les écrirons au tableau pour donner un support visuel aux élèves. Dans le but d'établir la base pour les étapes qui suivent, les élèves essayeront d'exprimer la connotation des mots suivants quant au caractère d'une personne : « âne, éléphant et chien ». Nous avons choisi ces mots parce que les élèves les ont déjà sûrement maîtrisés. De plus, ces mots appartiennent au vocabulaire quotidien et ils portent aussi sur le caractère d'une personne dans la langue croate. Alors, il est probable que les élèves les utilisent dans leur sens connotatif. Ainsi, les élèves seront préparés pour les activités suivantes. Ensuite, nous annoncerons aux élèves que nous ferons aussi la récapitulation des conjonctions de cause qu'ils ont apprises pendant le dernier cours.



## **Étude des éléments nouveaux**

### **a. La présentation**

Les élèves auront pour la tâche de présenter à l'oral les animaux suivants pour vérifier leur connaissance quant à eux : « cheval, lièvre, crapaud, oie, bourrique, goret, lapine, coq, poulet, poule ».

### **Descriptif détaillé de l'étape de présentation**

Quant à l'étape de présentation, nous travaillerons sur les dix mots que nous avons introduits dans l'étape d'introduction. Nous avons choisi ces noms en particulier parce qu'ils peuvent être employés pour décrire une personne de telle sorte qu'ils servent d'exemples idéaux pour illustrer le sujet primaire de ce cours. Quant à leur forme, il faut remarquer que nous avons choisi la forme féminine du lapin, à savoir « lapine ». Nous l'avons choisie parce que la forme masculine n'a pas la connotation dont nous avons besoin dans ce contexte. Avant de travailler sur la connotation de chaque mot, les élèves vérifieront leur connaissance de ces animaux sous forme de les décrire en bref à l'oral. Cet exercice est bon pour le travail sur l'expression orale et aussi sur la capacité de décrire brièvement un objet ou un être. Surtout, cela prépare les élèves pour la discussion que nous aurons pendant l'étape d'exploitation.

### **b. L'explication et la mémorisation**

Les élèves auront pour la tâche d'apprendre la signification des substantifs de l'exercice précédent quand nous les employons pour décrire une personne. Les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient les noms des animaux de l'exercice précédent et ils les lieront aux définitions correspondantes. Puis, ils justifieront leur choix à l'oral. Quant aux mots qui se trouvent dans les définitions, nous les écrirons au tableau pour ce qui est de ceux qui pourraient être inconnu aux élèves et nous les expliquerons (Les définitions viennent du dictionnaire français monolingue de Larousse). Finalement, nous expliquerons aux élèves la signification des registres soutenu, courant, familier et populaire.

## **Descriptif détaillé de l'étape d'explication et de mémorisation**

Cette étape sera dédiée à l'apprentissage de la connotation des mots mentionnés dans l'étape précédente. Le moyen du travail sera une fiche d'élèves qui contient ces mots et les définitions correspondantes. Les élèves recevront la fiche et ils auront pour le devoir de lier les noms aux définitions correctes. Ensuite, nous vérifierons leurs réponses à l'oral et les élèves justifieront leur choix. Si cela s'avère nécessaire, nous corrigerons leurs réponses de telle sorte que nous guiderons les élèves vers la réponse correcte vu que nous avons pour but de travailler sur le développement de leur capacité d'analyse. De plus, quant aux définitions, il y a quatre mots que pourraient être inconnus aux élèves : « malpropre, tenace, ardent, niais ». Alors, nous les écrirons au tableau et nous les expliquerons aux élèves parce que la connaissance de tous les mots est nécessaire pour comprendre entièrement toutes les définitions. En plus, les élèves profitent toujours de la connaissance du nouveau vocabulaire étant donné que de cette manière leur vocabulaire devient plus riche (Toutes les définitions viennent du dictionnaire de français monolingue de Larousse). De plus, vu que quelques définitions appartiennent au registre « familier » et au registre « populaire » de la langue française, nous expliquerons leur signification aux élèves. Nous leur expliquerons aussi le registre « soutenu » et le registre « courant » pour qu'ils obtiennent l'image entière des registres dans la langue française. Cela servira comme une courte introduction aux registres de la langue française. Nous renforcerons les explications par les exemples qui démontreront aux élèves la différence entre eux et nous les écrirons au tableau dans le but de donner un support visuel aux élèves, qui facilitera leur compréhension du sujet. Nous expliquerons les registres de la manière suivante :

**a)** Nous dirons que le registre représente le caractère particulier du discours<sup>4</sup> et qu'il dépend du contexte de parler ;

**b)** le registre « soutenu » est celui de la littérature et le registre « courant » est celui qui s'emploie dans la vie quotidienne en parlant de la manière neutre et correcte.<sup>5</sup> Par exemple : « Je ne connais pas ce garçon. » Cet exemple appartient aux deux registres ;

---

<sup>4</sup> ROBERT, Paul. 2017. *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.

<sup>5</sup> <https://www.assistancescolaire.com/eleve/CM1/francais/reviser-une-lecon/7le07b> Date d'accès : le 10 septembre 2023.

c) le registre « familier » est celui qui s'emploie dans la communication avec « les parents et les amis ». Il est caractérisé par des « mots familiers, des abréviations et des phrases incomplètes ». <sup>6</sup> Par exemple : « Je connais pas ce gars. » ;

d) la langue « populaire » est celle qui consiste en vocabulaire et en forme de langue qui sont caractéristiques à un groupe social comme les étudiants, les adolescents, un milieu social marginalisée. Cette langue est caractérisée par l'emploi incorrect de la grammaire, les anglicismes et des mots vulgaires. <sup>7</sup> Par exemple : « Je connais pas ce mec. »

L'explication sera centrée sur l'explication de la différence de la construction verbale « Je ne connais pas/Je connais pas » et des mots « garçon, gars et mec » dans les trois exemples.

### c. La fixation

Les élèves auront pour la tâche de répondre aux questions suivantes en employant les conjonctions de cause qu'ils ont apprises pendant le dernier cours. Ils recevront une fiche d'élèves qui contient les questions suivantes. D'abord ils y répondront par écrit et puis ils liront leurs réponses à voix haute.

1. Pourquoi Danse-La-Nuit décrit-il lui-même comme un vieux cheval ?
2. Pourquoi Volpilla compare-t-elle Strombo à un lièvre ?
3. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit appelle-t-il le poète « crapaud » ?
4. À votre avis, pourquoi Volpilla compare-t-elle Strombo à « une oie qu'on n'a pas plumée » ?
5. Pourquoi le poète appelle-t-il les faunes « bourriques » et « gorets » ?
6. À votre avis, pourquoi Volpilla décrit-elle toutes les nymphes comme « de petits lapins fous » ?
7. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit invite-t-il le poète à chanter comme un coq ?
8. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit décrit-il un poulet comme une personne imbécile ?

---

<sup>6</sup> <https://www.assistancescolaire.com/eleve/CM1/francais/reviser-une-lecon/71e07b> Date d'accès : le 10 septembre 2023.

<sup>7</sup> <https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/registres-de-langue> Date d'accès : le 10 septembre 2023.

9. À votre avis, pourquoi le général des poules se sert-il d'une trompette pour réveiller l'écurie ?

### **Descriptif détaillé de l'étape de fixation**

L'exercice de l'étape de fixation servira comme la continuation de l'activité précédente, mais il servira aussi comme la récapitulation de l'emploi des conjonctions de cause. Nous avons envisagé cet exercice comme une série de neuf questions qui portent sur les dix noms d'animaux dans le contexte de la pièce. C'est pour cela que les élèves travailleront en fait sur trois aspects de langue. En répondant à ces questions ils vérifieront leur compréhension du texte, leur connaissance de l'emploi des conjonctions qu'ils ont apprises et leur connaissance du vocabulaire. De plus, il faut indiquer qu'il y a six questions auxquelles ils répondront selon leur propre opinion. À côté de trois aspects de langue que nous venons de mentionner, nous pouvons y ajouter un autre aspect. C'est celui de l'interprétation subjective du texte du fait que chaque lecteur a une expérience unique de l'œuvre littéraire. Ainsi, les élèves peuvent développer la pensée critique et la faculté d'analyse parce que la façon imposée de la lecture ne leur servirait pas. Finalement, les élèves liront leurs réponses à voix haute et quant à trois questions où ils ont dû donner une réponse factuelle, nous vérifierons s'ils y ont répondu correctement. Il faut aussi expliquer la raison pour neuf questions au lieu de dix questions. Nous avons mis neuf questions parce que les mots « bourrique » et « goret » portent sur le même objet dans le texte.

### **d. L'exploitation**

Les élèves discuteront de l'emploi de mots d'animaux pour décrire une personne. D'abord ils exprimeront leurs avis sur l'emploi ces mots pour décrire une personne. Ensuite, ils diront s'ils les utilisent, quels mots ils utilisent et quand ils les utilisent. Finalement, ils mettront en opposition les mots, dont nous avons parlé pendant le cours, dans le but d'indiquer quels mots ont la connotation positive et lesquels ont la connotation négative.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'exploitation**

L'étape finale du cours sera dédiée à la discussion qui portera sur l'usage de noms d'animaux, pour décrire une personne, dans la langue quotidienne. Pendant la discussion les élèves mettront en relief trois aspects qui portent sur le sens connotatif de ces noms. Quant au premier aspect, ils donneront leur vue sur les raisons de l'emploi de ces mots dans le cadre social. Cette partie de la discussion leur permettra de travailler sur le développement de la pensée critique parce qu'ils feront une analyse de cet aspect social de la langue. Ensuite, en ce qui concerne la deuxième question, ils diront s'ils emploient ces mots pour décrire quelqu'un et s'ils les emploient, ils diront quels mots ils utilisent en général et dans quel contexte social. Cette étape de l'exercice leur permettra de prendre conscience de son propre comportement dans le contexte social. Finalement, ils mettront en opposition les dix mots qu'ils ont appris pendant le cours. Ils auront pour la tâche de les mettre en deux groupes selon leur connotation de telle sorte qu'ils les groupent en mots de connotation positive et négative. Par conséquent, ils expliqueront leur choix selon le groupe. Cette étape leur permettra aussi de travailler sur le développement de la pensée critique et de la faculté d'analyse. Quant aux noms que nous pouvons attendre des élèves, ce sont les mots suivants : « cheval, chien, âne, porc, serpent, oie, poule, taureau, vache, ours, hibou ». Ces noms sont attendus parce qu'ils sont très souvent utilisés dans leur sens connotatif dans la langue croate parlée.

### **Évaluation**

Pour le devoir les élèves transformeront leurs réponses de l'exercice de fixation de manière à reformuler les phrases en remplaçant les conjonctions de cause par les conjonctions de conséquence. Puis, ils enverront leur devoir par e-mail et ils recevront le corrigé avant le cours suivant. De plus, ils liront la pièce jusqu' à la fin et ils liront la pièce du début à la fin. Ils devront repérer les émotions et l'intonation dans le texte vu que nous essayerons de dramatiser une partie de la pièce pendant le cours final.

### **Descriptif détaillé de l'évaluation**

Puisque les élèves ont appris aussi quelques conjonctions de subordination de conséquence pendant le dernier cours, ils feront la récapitulation eux-mêmes et ils auront pour le devoir un exercice qui porte sur elles. Cet exercice sera un exercice de transformation de telle sorte qu'ils

transformeront leurs réponses de l'exercice de fixation. Alors, ils reformuleront les phrases en remplaçant les conjonctions de cause par celles de conséquence. Puis, ils enverront leur devoir par e-mail et ils recevront la version corrigée suivie par les commentaires qui portent sur les fautes et les erreurs possibles. Alors, le corrigé sera concentré sur l'emploi correct des conjonctions de subordination de conséquence. De plus, ils finiront à la maison la lecture du texte et ils liront de nouveau le texte entier en repérant les émotions invoquées dedans et aussi les différences dans l'intonation. Alors, cette lecture attentive préparera les élèves pour le prochain cours qui sera dédié à la dramatisation de la pièce.

## Plan de tableau

Date :

### Paul Claudel : « l'Endormie » - Les animaux comme descripteurs du caractère humain

Le cheval

Le lièvre

Le crapaud

L'oie, f.

Le bourrique

Le goret

La lapine

Le coq

Le poulet

La poule

#### Le vocabulaire des définitions

Malpropre, adj.

Tenace, adj.

Ardent, -e, adj.

Niais, -aise, adj.

#### Les registres de langue dans la langue française

Je ne connais pas ce garçon. – registre soutenu et registre courant

Je connais pas ce gars. – registre familier

Je connais pas ce mec. – registre populaire

## Descriptif détaillé du plan de tableau

Nous écrivons au tableau les dix noms d'animaux dont nous parlerons en classe pour qu'ils servent comme un support visuel aux élèves pendant le cours. Ce sont les mots suivants : « cheval, lièvre, crapaud, oie, bourrique, goret, lapine, coq, poulet, poule ». De plus, nous écrivons au tableau quatre mots qui se trouvent dans les définitions et qui pourraient être inconnus aux élèves parce qu'il est nécessaire qu'ils connaissent tous les mots que nous employons pendant le cours. Ce sont les mots suivants : « malpropre, tenace, ardent, niais ». Finalement, nous écrivons au tableau trois phrases qui indiquant la différence entre les registres de langue dans la langue française.

## Annexes

### Fiche d'élèves 1

#### L'emploi de substantifs d'animaux pour décrire une personne

Liez les substantifs suivants aux descriptions qui conviennent :

Cheval, m.	<b>Familier.</b> Homme, petit garçon malpropre.
Lièvre, m.	<b>Populaire.</b> Épouse, maîtresse. ; Populaire. Femme facile, prostituée.
Crapaud, m.	Personne active, tenace à l'ouvrage, robuste.
Oie, f.	<b>Familier.</b> Homme ardent en amour.
Bourrique, m.	Personne laide.
Goret, m.	<b>Familier.</b> Personne sotte, niaise.
Lapine, f.	Personne qui court très vite.
Coq, m.	<b>Familier.</b> Terme d'amitié employé en parlant à un enfant, à un jeune garçon, etc.
Poulet, m.	<b>Populaire.</b> Personne entêtée ou stupide.
Poule, f.	<b>Populaire.</b> Femme qui est souvent enceinte, qui a de nombreux enfants.



## Corrigé de la fiche d'élèves 1

### L'emploi de substantifs d'animaux pour décrire une personne

Cheval, m. – Personne active, tenace à l'ouvrage, robuste.

Lièvre, f. – Personne qui court très vite.

Crapaud, m. – Vieux. Personne laide.

Oie, f. – **Familier**. Personne sotte, niaise.

Bourrique, m. – **Populaire**. Personne entêtée ou stupide.

Goret, m. – **Familier**. Homme, petit garçon malpropre.

Lapine, f. – **Populaire**. Femme qui est souvent enceinte, qui a de nombreux enfants.

Coq, m. – **Familier**. Homme ardent en amour.

Poulet, m. – **Familier**. Terme d'amitié employé en parlant à un enfant, à un jeune garçon, etc.

Poule, f. – **Populaire**. Épouse, maîtresse. ; **Populaire**. Femme facile, prostituée.

## Fiche d'élèves 2

### Récapitulation des conjonctions de cause

Répondez aux questions suivantes en employant les conjonctions de cause que vous avez apprises pendant le dernier cours. D'abord répondez-y à l'écrit et puis vous aller lire vos réponses à voix haute.

1. Pourquoi Danse-La-Nuit décrit-il lui-même comme un vieux cheval ?
2. Pourquoi Volpilla compare-t-elle Strombo à un lièvre ?
3. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit appelle-t-il le poète « crapaud » ?
4. À votre avis, pourquoi Volpilla compare-t-elle Strombo à « une oie qu'on n'a pas plumée » ?
5. Pourquoi le poète appelle-t-il les faunes « bourriques » et « gorets » ?
6. À votre avis, pourquoi Volpilla décrit-elle toutes les nymphes comme « de petits lapins fous » ?
7. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit invite-t-il le poète à chanter comme un coq ?
8. À votre avis, pourquoi Danse-La-Nuit décrit-il un poulet comme une personne imbécile ?
9. À votre avis, pourquoi le général des poules se sert-il d'une trompette pour réveiller l'écurie ?

## CINQUIÈME PLAN DE LA LEÇON

Classe (niveau) : avancé (B2)

Les compétences à développer dans ce cours :

**1. Compétence phonologique** – la prosodie ou phonétique de la phrase : intonation

**2. Compétence pragmatique – compétence fonctionnelle :**

a) **les micro-fonctions** : exprimer et découvrir des attitudes émotives ;

b) **macro-fonctions** – interprétation orale du texte

**3. Compétences linguistiques :**

a) **compétence lexicale :**

1) maîtriser le vocabulaire qui porte sur l'état d'émotions ;

2) employer le vocabulaire maîtrisé du texte dans la rédaction d'un texte ;

b) **compétence grammaticale** : utiliser le savoir de grammaire déjà acquis dans la rédaction d'un texte ;

c) **compétence orthographique** : démontrer le savoir d'orthographe français dans la rédaction d'un texte ;

**4. Compétence pragmatique – capacité à structurer – plan du texte** : organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique

Contenu didactique :

- contenu thématique : Paul Claudel : « l'Endormie » : états d'émotions et intonation dans une pièce de théâtre
- contenu grammatical : /

- contenu communicationnel : dramatisation en lecture expressive dans le but de pratiquer l'expression des émotions diverses
- contenu socio-culturel : /

Aides pédagogiques : le texte de la pièce « l'Endormie »

Outils (supports) pédagogiques : l'ordinateur, le tableau blanc, le feutre

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail en groupe

Objectifs / résultats de l'apprentissage par l'ordre des étapes :

- a) travailler sur la reconnaissance des émotions exprimées dans un texte littéraire ;
- b) travailler sur l'amélioration de la lecture expressive, en faisant attention à l'intonation dans les phrases du texte, dans le but d'être plus confiant en soi dans la conversation en langue française et d'apprendre à exprimer plus clairement ses émotions ;
- c) rédiger une fin de la pièce, sous forme d'un dialogue entre le poète et son ami, dans le but d'exprimer des émotions diverses chez les deux personnages

## **LA CONDUITE DE LA CLASSE DE LANGUE**

### **Introduction**

On donnera l'information aux élèves que ce cours sera dédié au travail sur la dramatisation d'une partie de la pièce et qu'avant la dramatisation nous travaillerons sur l'intonation en drame quant aux états d'émotions des personnages. Alors, vu que l'intonation est centrale pour exprimer correctement les émotions et pour atteindre l'effet dramatique, nous en parlerons en bref. Ensuite, les élèves exprimeront ce qu'ils savent quant à l'intonation.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'introduction**

Puisque ce cours est dédié aux états d'émotions des personnages dans la pièce « l'Endormie » et à l'intonation qui correspond à chacun d'entre eux, nous commencerons le cours en annonçant le sujet aux élèves. Une fois le sujet établi, nous ferons l'activité introductive dont

la tâche sera d'établir la définition de l'intonation. Alors, les élèves exprimeront ce qu'ils comprennent sous ce terme. Nous nous attendons à ce que les élèves disent que l'intonation marque la hauteur du son et qu'elle peut être haute ou basse. Par conséquent, nous indiquerons aux élèves que l'intonation peut être ascendante et descendante et que l'étape de fixation sera dédiée à la reconnaissance de sa qualité dans dix phrases sur lesquels nous travaillerons dans l'étape d'explication et de mémorisation.

## **Étude des éléments nouveaux**

### **a. La présentation**

Puisque les élèves ont fini la lecture de la pièce, nous parlerons en bref des personnages et des émotions qu'ils expriment dans la pièce. Alors, nous écrirons leurs noms au tableau et les élèves créeront une liste courte des états d'émotions qu'ils ont notés pendant la lecture.

### **Descriptif détaillé de l'étape de présentation**

Pendant l'étape de présentation les élèves auront pour but de démontrer leur compréhension globale des états d'émotions des personnages dans la pièce. C'est pour cela qu'ils feront une liste courte de leurs émotions. Alors, pour faire une liste systématique, nous écrirons au tableau les noms de quatre personnages principaux : Danse-La-Nuit, Volpilla, poète et Strombo. Ensuite nous écrirons, sous chaque nom, les états d'émotions qui décrivent chaque personnage. Cette activité n'est pas envisagée comme un exercice détaillé, mais seulement comme la préparation pour les activités suivantes où les élèves justifieront leur choix quant aux états d'émotions chez les personnages.

### **b. L'explication et la mémorisation**

Les élèves auront pour la tâche de lier les noms suivants aux phrases données pour identifier les états d'émotions qui se trouvent en elles : « surprise, colère, moquerie, admiration, agacement, ironie, impatience, choc, supplication, dégoût ». Puis, ils liront à voix haute leurs réponses et ils justifieront leur choix en les expliquant. Les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient ces mots et phrases.

1. « Par la lune, c'est notre freluquet lui-même ! »
2. « Ivrognes, ivrognes, chenapans ivres, sales farceurs, idiots brutes, gorets de boue ! »
3. « He, crapaud ! - Ici, crapaud ! ici, crapaud ! ici, crapaud ! »
4. « Comme tu es jolie ! »
5. « Allons, assez ! »
6. « Mais moi qui suis si jolie, moi que tu aimais tant, voilà que tu me laisses aussi ? »
7. « Allons ! Allons, vite ! Vite ! Montre-moi où elle est. »
8. « Un lion ! »
9. « Donc, hein ! Choisis-moi ! Oh ! Comme je t'aimerais de me choisir ! »
10. « Quel monstre ! »

### **Descriptif détaillé de l'étape d'explication et de mémorisation**

Quant à l'étape d'explication et de mémorisation, les élèves auront pour la tâche de lier les noms suivants à dix phrases qui viennent du texte de la pièce. Ce sont : « surprise, colère, moquerie, admiration, agacement, ironie, impatience, choc, supplication, dégoût ». Comme chaque nom mentionné décrit un état d'émotions, les élèves auront pour la tâche d'identifier quelle phrase correspond à quel état. Ensuite, les élèves justifieront leur choix en l'expliquant à l'oral. Cet exercice est idéal pour le développement de leur faculté d'analyse étant donné qu'il leur permet de travailler sur les exemples qui expriment certaines expressions d'émotions. Pour faire cet exercice les élèves recevront une fiche d'élèves qui contient les noms mentionnés et les phrases correspondantes.

### **c. La fixation**

Les élèves liront de nouveau à voix haute les dix phrases de l'activité précédente. Ils auront pour la tâche de remarquer si leur intonation est descendante ou ascendante. Au cas où ils feront des fautes nous ferons les corrections ensemble. Les élèves justifieront leur choix en expliquant pourquoi ils l'ont fait.

### **Descriptif détaillé de l'étape de fixation**

Pendant l'étape de fixation les élèves liront de nouveau à voix haute chaque phrase de l'étape précédente. La tâche de la lecture sera de déterminer le type d'intonation dans chaque phrase de telle sorte que les élèves indiquent s'il s'agit de l'intonation ascendante ou descendante. Puisque le but de cet exercice est de sensibiliser les élèves à la différence entre les types d'intonation dans la langue parlée, il sera nécessaire que la classe entière y participe. Nous atteindrons cet objectif de la manière suivante :

- a) d'abord un élève lira une phrase et il dira aussi quelle est son intonation ;
- b) puis, nous demanderons aux autres élèves de lever leurs mains s'ils sont d'accord avec sa réponse ;
- c) puis l'élève, qui a lu la phrase, justifiera, son choix en l'expliquant en bref. Au cas où le choix de la plupart des élèves n'est pas correct, quelqu'un, d'entre ceux qui ne sont pas d'accord avec eux, expliquera pourquoi leur choix n'est pas correct en donnant la bonne réponse.

### **d. L'exploitation**

Nous ferons une dramatisation d'une partie du texte en forme de lecture à voix haute. Nous commencerons à la page 7, par la phrase « Qu'est-ce que c'est ? » et lire jusqu'à la fin du texte. Les élèves auront pour la tâche d'essayer d'exprimer les émotions dans le texte en faisant attention à l'intonation.

### **Descriptif détaillé de l'étape d'exploitation**

Une fois fini le travail sur l'intonation et les états d'émotions, les élèves auront, pendant l'étape d'exploitation, pour la tâche de mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant la première partie du cours. Alors, nous ferons une dramatisation d'une partie de la pièce. Nous commencerons par la phrase « Qu'est-ce que c'est ? » à la page 7 et nous ferons la lecture jusqu'à la fin de la pièce de telle sorte que tous les élèves aient l'opportunité de lire. Quant à l'application de leur savoir sur l'intonation ainsi que sur les états d'émotions, les élèves essayeront de les reproduire le mieux possible. Si cela s'avère nécessaire, nous nous arrêterons sur quelques phrases pour essayer de mieux les reproduire. Cet exercice est idéal pour les élèves parce qu'il leur permet de travailler sur l'amélioration de la lecture expressive à voix haute et

il leur enseigne que l'attention dirigée vers l'intonation, soit pendant ce type de lecture, soit pendant la conversation ou au théâtre, est très importante pour transmettre un message clair à l'interlocuteur ou aux auditeurs. Alors, le travail sur l'interprétation orale d'un texte dramatique peut être très utile aux élèves comme le moyen d'être plus confiant en soit dans la conversation en langue française, vu qu'ils peuvent apprendre comment exprimer plus clairement ses émotions.

## **Évaluation**

Pour le devoir les élèves envisageront et écriront une fin de la pièce. Ils écriront la scène où le poète parle à un ami de ses expériences dans la forêt. Puisqu'il a vécu des états divers d'émotions, les élèves auront pour but de les illustrer dans son histoire. De plus, ils envisageront les réactions de son ami en le faisant exprimer aussi des états divers d'émotions. Leur texte doit consister en 250 mots au minimum. Puis, ils l'enverront par e-mail et ils recevront la version corrigée suivie par les commentaires sur les fautes et les erreurs possibles.

## **Descriptif détaillé de l'évaluation**

Quant au devoir, les élèves mettront en pratique le savoir, qu'ils ont acquis pendant le cours, sous forme d'une scène dramatique qui sert comme la fin de la pièce. Ils l'envisageront comme la conversation entre le poète et son ami. Dans cette scène le poète racontera ce qu'il a vécu dans la forêt. L'objectif de la scène sera de démontrer les états divers d'émotions que l'histoire de poète évoque en lui pendant la conversation. De plus, il faudra aussi illustrer les émotions que cette histoire évoque chez l'ami de poète, sous forme de ses réactions verbales. Quant au volume du texte, les élèves devront écrire 250 mots au minimum. Puis, ils enverront leur devoir par e-mail et ils recevront la version corrigée. Quant au corrigé, les éléments suivants seront pris en compte : « respect de la consigne, cohérence et cohésion, étendue et maîtrise du vocabulaire, maîtrise de l'orthographe et un bon contrôle grammatical ».



## Plan de tableau

<b>Date :</b>
<b>Paul Claudel : « l'Endormie » : états d'émotions et intonation dans une pièce de théâtre</b>
Les personnages et le vocabulaire de leurs émotions :
<u>Danse-La-Nuit      Volpilla      Poète      Strombo</u>

### Descriptif détaillé du plan de tableau

Quant au vocabulaire écrit au tableau, nous y écrirons seulement les noms qui portent sur les états d'émotions de quatre personnages principaux dans la pièce. Nous le ferons de cette manière parce qu'ils auront pour la tâche de créer une liste d'émotions pour atteindre l'objectif du travail sur la systématisation de ces termes et pour qu'ils se préparent pour les activités qui suivent.

## Annexes

### Fiche d'élèves

#### États d'émotions

Liez les phrases suivantes aux noms correspondants et puis justifiez vos choix à l'oral :

- |  |              |
|--|--------------|
| 1. « Par la lune, c'est notre freluquet lui-même ! »                                       | dégout       |
| 2. « Ivrognes, ivrognes, chenapans ivres, sales farceurs... ! »                            | ironie       |
| 3. « He, crapaud ! - Ici, crapaud ! ici, crapaud ! ici, crapaud ! »                        | admiration   |
| 4. « Comme tu es jolie ! »   | impatience   |
| 5. « Allons, assez ! »   | choc         |
| 6. « Mais moi qui suis si jolie, moi que tu aimais tant, voilà que tu me laisses aussi ? » | colère       |
| 7. « Allons ! Allons, vite ! Vite ! Montre-moi où elle est. »                              | moquerie     |
| 8. « Un lion ! »   | agacement    |
| 9. « Donc, hein ! Choisis-moi ! Oh ! Comme je t'aimerais de me choisir ! »                 | surprise     |
| 10.« Quel monstre ! »  | supplication |

## Corrigé de la fiche d'élèves

### États d'émotions

1. « Par la lune, c'est notre freluquet lui-même ! » – surprise
2. « Ivrognes, ivrognes, chenapans ivres, sales farceurs... ! » – colère
3. « He, crapaud ! - Ici, crapaud ! ici, crapaud ! ici, crapaud ! » – moquerie
4. « Comme tu es jolie ! » – admiration
5. « Allons, assez ! » – agacement
6. « Mais moi qui suis si jolie, moi que tu aimais tant, voilà que tu me laisses aussi ? » – ironie
7. « Allons ! Allons, vite ! Vite ! Montre-moi où elle est. » – impatience
8. « Un lion ! » – choc
9. « Donc, hein ! Choisis-moi ! Oh ! Comme je t'aimerais de me choisir ! » – supplication
10. « Quel monstre ! » – dégoût

## **Glossaire de « l'Endormie » de Paul Claudel**

### **Première page**

cime, m. - vrh

éboulis, m. - obluci, osulina (hrpa odlomljenog kamenja na planini)

éminence, f. - eminencija

errer, v. - lutati

être à son aise, loc. - osjećati se ugodno

frotter, v. - trljati

grotte, f. - špilja

mûrir, v. - sazrijevati

ohé !, int. – hej !

pelouse, f. - trava; travnjak

remuer, v. - micati se

roche, f. - veliki kamen, stijena

siffler, v. - fjukati (vjetar); fíćukati

tambour de basque, m. - tamburin

vague, adj. - nejasan

### **Deuxième page**

baignoire, f. - kupelj

bouc, m. - jarac

cerf, m. - jelen

cornet à bouquin, m. - zavijeni rog (vrsta drvenog instrumenta)

en bande, loc. - u grupi

écume, f. - pjena

feuillage, m. - lišće

fraise, f. - jagoda

framboise, f. - malina

grive, f. - drozd (vrsta ptice)

impétueux, -euse, adj. - impulzivan; divlji

mirer, v. - osvijetliti

nid, m. - gnijezdo

se bousculer, v. - gurati se, laktati se

se rouler, v. - bacati se (po zemlji)

se ruer, v. - juriti; zaletiti se

sombre, adj. - mračan

troubler, v. - remetiti

troupeau m. - krdo

### **Troisième page**

chœur, m. - kor

clairière, f. - čistina (u šumi)

corneille, f. - vrana

effrayer, v. - uplašiti

frapper, v. - udarati

grève, f. - plaža

parbleu !, int. - naravno !

pinson, m. - zeba

rosée, f. - rosa

secouer, v. - tresti

terrier, m. - jazbina

velu, -e, adj. - dlakav

voiturier, m. - sluga koji parkira kočije/automobile

### **Quatrième page**

baudet, m. - magarac

cave, f. - pećina

cochon, m. - svinja

écarter, v. - udaljiti

enterrer, v. - zakopati

faire dodo, loc. - spavati (dječji jezik)

fourrer, v. - staviti (u što)

froissement m. - šuškanje

gaillard, m. - veseljak

grognement, m. - režanje, skvićanje

hourra !, int. – hura !

péremptoire, adj - zapovjedni

poulet m. - pile

ronflement, m. - hrkanje

sac à vin, m. - pijanac

trotter, v. - kasati

voix de rogomme m. - promukao glas (od alkohola)

## **Cinquième page**

âpre, adj. - grub ; gorak

blé m. - pšenica

bondir, v. - skakutati

boue, f. - blato

casserole, f. - tava za umak

cassis, m. - crni ribiz

cuver, v. - fermentirati

cuvier, m. - čabar (veća drvena posuda s dvije uške, služi za pranje; banjica, šlaf )

dent de sagesse, m. - umnjak

du diable !, int. - do vraga!

éclatant, -e, adj. - odjekujući

enrager, v. - biti ljut

frisé, -e, adj. - valovit

ho !, int. - oh !

malin, maligne, adj. - zlonamjerman; lukav

moutard, m. - klinac

pardi !, int. - naravno !

plisser, v. - saviti; naborati

pousser, v. - niknuti

rouler, v. - kotrljati

rusé, -e, adj. - lukav

s'empêtrer, v. - zaplesti se

se flanquer, v. - pasti

soûl, -e, adj. - pijan

sournoisement, adv. - lukavo

trou m. - rupa

vagabonder, v. - lutati

### **Sixième page**

bouillonner, v. - pjeniti se

bousculade, f.- naguravanje

crapaud, m. - žaba krastača

écarquiller les yeux, loc. - otvoriti širom oči

écurie, f. - svinjac; kokošinjac

éperonner, v. - potjerati (konja)

essuyer, v. - obrisati

grimacer, v. - praviti grimase

grincer des dents, loc. - cvokotati

hurlement, m. - krik, rika

matou, m. - mačak

navet, m. - repa

planté en terre, loc. - oboren na zemlju

poireau, m. - stablo kruške

pot-au-feu, m. - vrsta jela od lagano kuhanog mesa i povrća

poursuite, f. - potjera

poursuivre, v. - trčati za kime s ciljem da ga se uhvati

pousser un hurlement, loc. - kriknuti



rocher, m. - kamen

se démener, v. - mučiti se

se figurer, v. - zamisliti

tonnerre, m. - grom

### **Septième page**

abominable, adj. - odvratan

avoir beau (avec l'infinitif), loc. - uzaludno činiti što

bourrique, m. - magarac

brut, -e, adj. - grub

chenapan, m. nitkov

chien de chasse, m. - lovački pas

daim, m. - jelen

écarter les jambes, loc. - raširiti noge

écrabouiller, v. - zgnječiti

être emporté par quelque chose, loc. – biti zaokupljen čime

farceur, m. šaljivdžija

fossé, m. - jarak

franchir, v. - preskočiti

freluquet, m. uobraženko

gigoter, v. - migoljiti se

goret, m. - svinjče

gueule, f. - usta; gubica

marais, m. - močvara

plumer, v. - očerupati  
raide (roide), adj. - krut  
rager, adj. - biti bijesan  
se tordre, v. - previjati se  
taillis, m. - šikara  
tempête, m. - oluja  
tumulte, m. - metež

### **Huitième page**

belliqueux, -euse, adj. - ratoboran  
butor, m. - grubijan  
faire mine de, loc. - pretvarati se  
frappé, -e, adj. - šokiran  
fuir, v. - pobjeći  
glace, f. - zrcalo  
grossier, -ère, v. - neuljudan  
hérissé, -e, v. - nakostriješen  
ma foi !, int. - u redu !  
par saccades, loc. - nedosljedno  
rustre, m. - grubijan  
s'enfuir, v. - pobjeći  
se dégorger, v. - propuštati vodu (o vrču)  
subit, -e, adj. - iznenadan

### **Neuvième page**

bois, m. - drvo

chasseur, m.- lovac

colique, f. - diareja, proljev

culotte, f. - vrsta hlača (povijesni pojam)

farouche, adj. - silni ; divlji

fond de culotte, m. - stražnji dio hlača

gazon, m. - tratina

raccomoder, v. - popraviti

rauque, v. - hrapav (o glasu)

ruisselant, -e, adj. - mokar

scier, v. - piliti

### **Dixième page**

aussitôt, adv. - odmah

capricieux, -euse, adj. - hirovit

colérique, adj. - impulzivan

gourmand, m. - sladokusac

grotte, f. - špilja

jeter à la porte, loc. - izbaciti

repousser, v. - odbaciti

siéger, v. – stolovati

### **Onzième page**

balbutier, v. - mucati

bien-aimé, m.- voljeni

chuchoter, v. - šaputati

crête, f. - krijesta

derrière, m. - stražnjica

dissiper, v. - rastjerati

ergot, m. - mamuza

exciter, v. - pobuditi

gémir, v. - stenjati

gratter, v. - češati

percer, v. - probosti

pointu, -e, adj. - prodoran (o glasu)

raviver, v. - oživjeti

réchauffer, v. - zagrijati

sapajou, m. - vrsta dugorepog južnoameričkog majmuna

tympan, m. - bubnjić

### **Douzième page**

cul, m. - stražnjica (vulgarno)

drap de lit, m. - plahta

étonné, -e, adj. - oduševljen

maréchal-ferrant, m. - kovač

minet, m. - mačić

mouette, f. - galeb

rivage, m. - plaža, obala

se fâcher (contre quelqu'un), v. - naljutiti se (na koga)

tablier, m. - pregača

tanné, -e, adj. - preplanuo

tirer la langue, loc. - isplaziti jezik

### **Treizième page**

à bas !, int. - dolje s tim!

attendrir, v. - ganuti

baste !, int. - dosta !

chanvre, m. - konoplja

chevelure, f. - kosa

contracter, v. - stegnuti

diantre !, int. - pobogu !

émouvoir, v. - ganuti

épluchure, f. - komadi kore (o voću)

jubilation, f. - ushićenje

lessiver, v. - oprati

opérer, v. - djelovati

propice, adj. - povoljan

rouir, v. - istrunuti od vlage

songe, m. - san

tout de même, loc. – ipak

### **Quatorzième page**

à pieds joints, loc. - s obje noge

bout de gamin, m. - klinac

falaise, f. - litica

gamin, m. - klinac

net, -te, adj. - jasan, čist

nigaud, m. - glupan

pommier, m. - stablo jabuke

tremplin, m. - trampolin

### **Quinzième page**

bedaine, f. - trbušina

crotte, f. - izmet

démanger, v. - svrbjeti

embarbouiller, v. - zamazati

enroué, -e, adj. - hrapav (o glasu)

facétieux, -euse, adj. - duhovit

gabarre, f. - teglenica (vrsta broda)

gravité, f. - ozbiljnost

inopinément, adv. - neočekivano

latte, f. - letva

magistrale, adj. - briljantan

maîtresse de maison, f. - domaćica

maudit, -e, adj. - proklet

n'avoir de cesse que, loc. - ne stati dok se nešto ne učini

quille, f. - kobilica (najdonji uzdužni konstrukcijski element na plovilu)

ricaneur, -euse, adj. - koji se podsmjehuje

se pâmer, v. - onesvijestiti se (knjiški pojam)

tonneau, m. - bačva

vautré, -e, adj. - ispružen

### **Seizième page**

agacerie, f. - koketno zadirkivanje

engourdir, v. - umrtviti

oblique, adj. - nakrivljen

### **Conclusion**

Pour conclure ce mémoire, nous pouvons remarquer que « l'Endormie » de Paul Claudel offre beaucoup de possibilités sur le plan littéraire et sur le plan didactique en classe de FLE. Alors, sur le plan littéraire, nous avons démontré que cette pièce tire l'inspiration des traditions qui servent de fondation de la littérature européenne. De cette façon, « l'Endormie » peut être employée comme le déclencheur d'une étude profonde sur la littérature classique et médiévale. Alors, comme nous avons montré, elle peut être la base de l'apprentissage sur le drame satyrique, la mythologie gréco-romaine, la poésie classique romaine, la farce française et la poésie française médiévale. De plus, ce qui facilite son exploitation en classe de FLE est son ton comique. Ainsi, nous pouvons conclure que « l'Endormie » est plus adéquate aux apprenants au lycée que les autres pièces de Paul Claudel, qui sont beaucoup plus sérieuses et exigeantes concernant l'âge et le savoir des apprenants.

Quant au plan didactique, nous avons d'abord présenté le lieu du texte littéraire en classe de FLE. Nous l'avons fait dans le but de démontrer quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants de langue étrangère et quels sont les outils qu'ils pourraient employer pour faire une bonne exploitation du texte littéraire en classe de langue étrangère. En ce qui concerne les

difficultés, ce sont celles qui portent sur le choix du texte adéquat au niveau de langue des apprenants et l'exploitation inadéquate des textes littéraires dans les manuels de FLE. Sur le plan des outils didactiques, nous avons proposé quelques stratégies qui pourraient faciliter l'exploitation du texte en classe de langue étrangère. De cette manière, les enseignants de FLE pourraient motiver les apprenants de lire plus souvent les œuvres littéraires en français et de devenir de plus en plus autonomes dans la lecture et l'interprétation du texte étant donné que ce sont les objectifs principaux de l'exploitation du texte littéraire. Alors, le texte littéraire est vraiment une source excellente pour enseigner les langues étrangères. En lisant un texte littéraire les enseignants pourront sûrement trouver beaucoup d'inspiration pour créer des exercices divers qui porteraient sur les compétences diverses et qui permettraient aux apprenants d'approfondir leur savoir de la langue et de la culture cibles.

En ce qui concerne « l'Endormie », nous avons trouvé que ce texte, quoiqu'il soit bref, possède un potentiel immense aux enseignants pour l'exploitation en classe de FLE. Grâce à sa richesse de contenu, cette pièce de théâtre sert sans aucun doute de source idéale pour créer des activités qui abordent la grammaire, la communication et la culture, comme nous avons démontré dans les exercices que nous avons proposés dans chaque plan de la leçon. Sur le plan des compétences et des savoirs à développer chez les apprenants, nous avons démontré que cela peut être facilité par les exercices adéquats. De cette manière, nous avons construit les exercices précis et détaillés qui servent pour développer chez les apprenants le savoir-apprendre, le savoir socio-culturel et les compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et phonologiques.

En plus, grâce à la brièveté de cette pièce, les apprenants pourront la lire dans son intégralité. C'est pour cela que ce texte est aussi excellent pour l'exploitation en classe de FLE du fait qu'en général le curriculum de langue étrangère ne comprend pas la lecture des œuvres intégrales. De cette manière, les apprenants pourraient s'enrichir encore plus, étant donné qu'il est très utile pour les apprenants d'une langue de lire les textes intégraux. Cependant, bien que la langue de la pièce soit complexe quant au niveau des apprenants, cela peut être résolu grâce au glossaire que nous avons préparé.

Au total, cette recherche pourrait motiver et encourager les enseignants de FLE d'utiliser plus souvent la littérature en classe de FLE et en accord avec le niveau des apprenants.



## Bibliographie

BIBLIOTHÈQUE LITTÉRAIRE JACQUES DOUCET. *Paul Claudel. Premières œuvres.* CLAUDEL, Paul. 1898. Cité par Madaule, Jacques et Petit, Jacques. 1967. Dans *Paul Claudel : Théâtre. Tome 1.* Édition revue et augmentée. Textes et notices établis par Jacques Madaule et Jacques Petit. France : Bibliothèque de la Pléiade. Éditions Galimard.

BOURDET, Jean-François. 1988. *Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation.* Le Français dans le Monde. Littérature et enseignement : la perspective du lecteur. N° spécial février-mars 1988, pp. 144-148.

CLAUDEL, Paul. *L'Endormie.* Dans *Paul Claudel : Théâtre. Tome 1.* Édition revue et augmentée. Textes et notices établis par Jacques Madaule et Jacques Petit. 1967. France : Bibliothèque de la Pléiade. Éditions Galimard.

CLAUDEL, Paul. 1925. *Entretien avec Frédéric Lefèvre.* Cité par Madaule, Jacques et Petit, Jacques. 1967. Dans *Paul Claudel : Théâtre. Tome 1.* Édition revue et augmentée. Textes et notices établis par Jacques Madaule et Jacques Petit. France : Bibliothèque de la Pléiade. Éditions Galimard.

CLAUDEL, Paul. 1900. *Lettre à Marguerite Moreno.* Dans *P. Champion, Marcel Schwob et son temps*, Grasset, 1927, p. 272. Cité par Madaule, Jacques et Petit, Jacques. 1967. Dans *Paul Claudel : Théâtre. Tome 1.* Édition revue et augmentée. Textes et notices établis par Jacques Madaule et Jacques Petit. France : Bibliothèque de la Pléiade. Éditions Galimard.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris. Les Éditions Didier.

CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français.* S.E.J.E.R. Paris : CLE International.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DUMÉZIL, Georges. 1974. *La Religion Romaine Archaique.* Paris : Payot.

GODARD, Anne. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Les Éditions Didier.

GRIMAL, Pierre. 1990. *The Dictionary of Classical Mythology*. Éditeur : KERSHAW, Stephen. Traduction : MAXWELL-HYSLOP, A. R. Oxford : Basil Blackwell Ltd. Cambridge : Basil Blackwell Inc.

KOVAČEC, August. 1982. *Književnost od stogodišnjeg rata do početka 16. stoljeća*. Dans *Povijest Svjetske Književnosti*, sv. 3. Zagreb : Mladost.

MONFÉRIER, Jacques. 1984. *Notice*. Dans *Molière : Les Fourberies de Scapin*. Paris : Librairie Larousse.

MRKONJIĆ, Zvonimir. 1982. *Od pjesništva tradicije do pjesničke revolucije. Nova tradicija*. Dans *Povijest Svjetske Književnosti*, sv. 3. Zagreb : Mladost.

PEYTARD, Jean et MOIRAND, Sophie. 1992. *Discours et enseignement du français*. Vanves : HACHETTE F.L.E.

PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé international.

ROBERT, Paul. 2017. *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.

SÉOUD, Amor. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Les Éditions Hatier/Didier.

SLAMNIG, Ivan. 1982. *Provansalska književnost*. Dans *Povijest Svjetske Književnosti*, sv. 3. Zagreb : Mladost.

VINJA, Vojmir. 1982. *Srednji vijek : Književnost srednjeg vijeka do početka stogodišnjeg rata*. Dans *Povijest Svjetske Književnosti*, sv. 3. Zagreb : Mladost.

WINDMÜLLER, Florence. 2011. *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

ZUPPA, Jelena. 1982. *Kazalište od avangarde do egzistencijalizma. U duhu antinaturalističke reakcije : Giradoux, Cocteau, Claudel*. Dans *Povijest Svjetske Književnosti*, sv. 3. Zagreb : Mladost.

## Sitographie

ABRAHAM, Mary C. 2010. *The Rhetoric of the Troubadours*. Dans *Musical Offerings*, Vol. 1, n°1, pp. 1-9. Cedarville University. URL : <https://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol1/iss1/1/>. Date d'accès : le 8 juillet 2023.

AHADI, Farid Ahmad. 2021. *Utilisation des textes littéraires en classe de Langue Etrangère*. International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT) Vol. 9, n° 1, pp. 1664-1668. URL : <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2101200.pdf> Date d'accès : le 30 mai 2023.

AIALA, Renata et DE MELLO, Renato. 2015. *Le texte littéraire en classe de Français Langue Etrangère (FLE)*. Revista Letras Raras, Vol. 4, n° 1, pp. 9-19. URL : [https://www.researchgate.net/publication/334690434\\_Le\\_texte\\_litteraire\\_en\\_classe\\_de\\_Francais\\_Langue\\_Etrangere\\_FLE](https://www.researchgate.net/publication/334690434_Le_texte_litteraire_en_classe_de_Francais_Langue_Etrangere_FLE) Date d'accès : le 3 avril 2023.

ALLAM-IDDOU, Samira. 2015. *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère*. Synergies Chili. N° 11, pp. 95-103. URL : <https://gerflint.fr/Base/Chili11/allam-iddou.pdf> Date d'accès : le 12 avril 2023.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Faun". Encyclopedia Britannica, Invalid Date, <https://www.britannica.com/topic/faun>. Date d'accès : le 26 juin 2023.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Lupercalia". Encyclopedia Britannica, Invalid Date, <https://www.britannica.com/topic/Lupercalia>. Date d'accès : le 26 juin 2023.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Satyr and Silenus". Encyclopedia Britannica, Invalid Date, <https://www.britannica.com/topic/Satyr>. Date d'accès : le 26 juin 2023.

Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "satyr play". Encyclopedia Britannica, Invalid Date, <https://www.britannica.com/art/satyr-play>. Date d'accès : le 26 juin 2023.

CHARTIER, Alain. *La Belle Dame sans Mercy*. URL : [https://fr.wikisource.org/wiki/La\\_Belle\\_Dame\\_sans\\_merci\\_\(Recueil\)/La\\_Belle\\_Dame\\_sans\\_merci](https://fr.wikisource.org/wiki/La_Belle_Dame_sans_merci_(Recueil)/La_Belle_Dame_sans_merci). Date d'accès : le 15 juillet 2023.

DUHAMEL, Georges. 1919. *Paul Claudel : le Philosophe, le Poète, l'Ecrivain, le Dramaturge – Suivi de Propos Critiques*. Paris : Mercure de France. URL :

<https://archive.org/details/paulclaudellephi00duha/page/90/mode/2up?view=theater> Date d'accès : le 16 juillet 2023.

*Homeric hymn to Aphrodite.* Traduction : NAGY, Gregory. URL : <https://www.uh.edu/~cldue/texts/aphrodite.html> Date d'accès : 26 juin 2023.

KEMELBEKOVA, Zada. 2019. *Le texte littéraire en classe de FLE*. Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate. Pp. 82-90. URL : [SCF-LSA-18-2019-ultima-varianta.pdf](#) Date d'accès : le 3 avril 2023.

LEROUX, Normand. 1979. *La Farce du Moyen Âge*. Dans *Études Françaises*, n° 15(1-2), pp. 87-107. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. URI : <https://id.erudit.org/iderudit/036682ar> DOI : <https://doi.org/10.7202/036682ar> Date d'accès : le 25 juin 2023.

OVIDE. *Les Amours*. Traduction par Ulysse Séguier. 1879. URL : [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Amours\\_\(Ovide\)/Traduction\\_S%C3%A9guier](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Amours_(Ovide)/Traduction_S%C3%A9guier) Date d'accès : le 8 juillet 2023.

RIQUOIS, Estelle. 2010. *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. 11<sup>e</sup> rencontre des chercheurs en didactique des littératures. Genève, mars 2010. Pp. 247-251. URL : [https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf) Date d'accès : le 3 avril 2023.

ROSEN, Évelyne. 2010. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. Vol. 66, n° 4, pp. 487-498. Toronto : University of Toronto Press. URL : [https://www.researchgate.net/publication/250196632\\_Perspective\\_actionnelle\\_et\\_approche\\_p\\_ar\\_les\\_taches\\_en\\_classe\\_de\\_langue](https://www.researchgate.net/publication/250196632_Perspective_actionnelle_et_approche_p_ar_les_taches_en_classe_de_langue) Date d'accès : le 30 mai 2023.

ŠPERKOVÁ, Paulína. 2009. *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*. Département des littératures de langue française ISSN 2104-3272 (digital). Enseigner l'Europe/Teaching Europe URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1064224ar> DOI: <https://doi.org/10.7202/1064224ar> Date d'accès : le 29 mai 2023.

<https://www.assistancescolaire.com/eleve/CM1/francais/reviser-une-lecon/7le07b> Date d'accès : le 10 septembre 2023.

<https://www.diapasonmag.fr/histoire/la-petite-histoire-du-tambour-de-basque-3323.html#item=1> Date d'accès : le 5 mai 2023.

<https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/registres-de-langue> Date d'accès : le 10 septembre 2023.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> Date d'accès : le 5 mai 2023/le 20 mai 2023

<http://musebaroque.fr/cornet-a-bouquin/> Date d'accès : le 5 mai 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=AHgT6ZhT7Yc> Date d'accès : le 5 mai 2023.