

Comment s'inspirer de la culture française ?

Omiya Shiho
(Université Hosei)

Résumé

Que peut-on encore apprendre par la France ? Voilà la question que se posent de nombreux enseignants de FLE au Japon. Nous pourrions répondre, comme cela est souvent le cas, que c'est « la culture française ». Ce que nous entendons ici par ce terme, c'est le système éducatif français, y compris les épreuves de français au baccalauréat. Les apprenants sont intéressés par ce sujet parce qu'ils sont conscients qu'au cours de l'enseignement secondaire, ils n'ont pas appris à s'exprimer de manière structurée, ni à l'oral, ni à l'écrit comme en France.

C'est ainsi que dans notre cours de lecture de textes littéraires, nous les initierons à l'explication de texte en nous inspirant de la méthodologie du français langue maternelle. Il ne s'agit pas pour nous d'assimiler sa pédagogie telle quelle, mais de leur apprendre à analyser un texte d'une autre manière que celle qu'ils connaissent déjà. Le but est non seulement d'améliorer leurs compétences de compréhension écrite, mais aussi de leur faire comprendre ce que c'est qu'argumenter pour ensuite les amener à écrire un commentaire littéraire, en japonais ou en français si possible. Cela leur permettra également de développer des compétences interculturelles.

What can we still learn from France? This is one of the questions that many teachers of French as a foreign language (FLE) ask themselves. We can answer that it is "French culture". By this, we mean the French educational system, including the examination of French (as a mother tongue - FLM) in Baccalaureate. Many students are interested in this subject because they are aware that during secondary education, they haven't learned to give their opinions in a logical way, verbally or in writing, as in France.

That's why in our seminary we want to initiate them to literary text analysis by relying on the method which French high school students are learning. Our objective is not to adopt the French method exactly as it is, but to teach how to analyse texts in a way Japanese students haven't learned yet. They will thus be able to make progress in writing competence, to understand what arguing means, and to write a commentary in Japanese or in French. It will also allow them to develop intercultural competence.

Mots clés

FLE, FLM, éducation interculturelle

FLE, FLM, intercultural education

1 Introduction

Kiyoshi Ikeda, professeur de littérature anglaise, qui avait séjourné en Angleterre pour ses études, avait été étonné de voir ses camarades anglais prenant la parole et débattant de divers sujets pendant le cours : un quart de chaque séance était consacré au débat ; le professeur sollicitait les étudiants afin qu'ils interviennent ; ceux-ci avaient leurs idées sur toute sorte de sujets . Et voici ce qu'Ikeda avait observé.

Si l'on essaie de faire prendre la parole à nos étudiants au Japon, le silence s'installe d'un coup, et les étudiants essaient de fuir le regard du professeur. Quand on désigne quelqu'un, celui-ci n'a pas d'opinion, ou bien il ne répond que maladroitement. Il faudra absolument changer cela. (Ikeda, 2014 :134)

C'est en 1949 qu'il a écrit cela. Soixante-dix ans se sont écoulés depuis lors, mais la situation ne semble pas avoir changé : les élèves scolarisés au Japon ont en général des difficultés à exprimer leur opinion de manière structurée, même dans leur langue maternelle, à l'oral comme à l'écrit. Est-ce lié à la mentalité japonaise selon laquelle on voudrait à tout prix éviter de se faire remarquer ? Cela peut être une explication, mais nous dirions plutôt que c'est lié à l'éducation : ils ne s'y sont pas entraînés dans les cours de japonais langue maternelle pendant tout l'enseignement secondaire¹.

Nous considérons que l'enseignement du français, tel qu'il est fait en langue maternelle, pourrait donner la clé pour améliorer la situation. Nous nous reposerons ainsi sur la méthodologie française pour apprendre aux élèves à exprimer ce qu'ils pensent quand ils ont lu un texte, en japonais ou en français si possible. Nous entendons par ce terme, la méthode pour écrire un commentaire littéraire, une dissertation, une synthèse de plusieurs textes, exercices de rédaction qui n'existent pas dans

¹ Cela est dû aussi au fait que l'examen national d'entrée à l'Université, organisé chaque année depuis 1979, n'évalue pas l'écrit : il suffit aux candidats de répondre à des questionnaires sur une fiche qui sera traitée ensuite par ordinateur. C'est un système introduit dans le milieu scolaire à grande échelle par souci d'impartialité et pour l'efficacité de notation (noter le maximum de candidats rapidement de manière impartiale). Ni la dissertation ni le commentaire littéraire n'existent chez nous. Il n'y pas d'oral non plus, ni en contrôle continu, ni au concours d'entrée à l'Université. Mais nous n'aborderons pas ce sujet ici.

l'enseignement secondaire au Japon. Ici, nous nous intéresserons essentiellement sur l'explication de texte. Ce qui y a attiré notre attention, c'est que sa méthodologie fournit aux élèves des « outils » et un cadre précis pour faire un commentaire sur le texte. L'explication de texte doit être un exercice très connu en France, mais elle ne l'est pas pour nos élèves, ni d'ailleurs pour les professeurs². Nous en avons donc appris la méthode par nous-mêmes pour ensuite leur faire comprendre ses principes.

Dans cet article, nous présenterons d'une part la problématique, et d'autre part le cours de méthodologie française que nous avons assuré au semestre de printemps 2019.

2 Problématique

2.1 Manque d'outils : « Esclave de ses propres ignorances »

Citons d'abord un passage d'*Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi, professeur émérite de l'Université Jochi.

Du collègue à l'université, je n'avais rien connu, rien appris, s'agissant de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires japonais, qui relevât d'une approche méthodique fondée sur l'examen précis des phénomènes linguistiques et textuels objectivement observables. Strictement rien. Les élèves avaient toute la liberté, mais ils ne savaient pas que cette liberté était l'autre nom de l'aveuglement esclave. On leur disait : « Vous écrivez librement ce que vous en pensez. » Mais on ne leur donnait aucun outil pour être libres, pour penser, c'est-à-dire pour penser contre, pour penser par soi-même, autrement dit pour se libérer de l'emprise des forces obscures qui les empêchaient d'être libres, de penser, ou cela revient au même, qui les obligeaient à ne pas penser ; bref on ne leur donnait aucun moyen qui leur permît d'accéder à l'autonomie. Est-ce à dire que l'expérience des Lumières n'avait pas pénétré jusqu'au cœur de l'école japonaise ? En tout cas, les élèves se croyaient libres, mais ils étaient esclaves de leur propre ignorance. Certes ils se bourraient le crâne, mais ils s'enfermaient et se complaisaient par là même dans la non-pensée. Et l'institution scolaire faisait tout pour entretenir cette ignorance et cet état d'esclavage. » (Mizubayashi, 2011 : 193-194)

Ce passage illustre de manière très précise la situation actuelle des apprenants

² En général, les enseignants japonais n'ont pas appris la méthode de l'analyse littéraire, même ceux qui sont issus de la Faculté des Lettres.

japonais : ils ne savent pas exprimer leur opinion d'un point de vue objectif, argumenter, à l'oral comme à l'écrit. Pourquoi ? Parce qu'on ne leur a jamais donné aucun outil pour développer leur opinion. De plus, beaucoup d'entre eux n'en sont pas conscients : ils sont précisément « esclaves de leur propre ignorance ».

2.2 Cours de japonais langue maternelle (cours de japonais pour les locuteurs natifs) dans l'enseignement secondaire : exemple de corpus et de son exploitation : écrire un *zuihitsu* à partir d'une photographie

Si l'on ne donne pas d' « outils » dans le cours de japonais langue maternelle, qu'est-ce qu'on y apprend aux élèves ? Pour expliciter cela, nous proposons ici comme corpus, non pas un texte littéraire, mais une photo, qui est un exemple significatif. Il s'agit d'un exercice d'analyse proposé dans un manuel du japonais langue maternelle pour les lycéens japonais (*Kôtô-gakkô Kokugo sôgô Gendai-bun* : 212-213). Le corpus est innovant, mais la proposition de son exploitation reste traditionnelle.



Voici les consignes : « Imaginez que la personne sur la photo, c'est vous-même, et écrivez un *zuihitsu*. Faites appel à diverses techniques pour que vos expériences et les événements soient transmis avec vivacité. » Selon le manuel, *Zuihitsu* est « un texte où l'on écrit ses expériences et ce qui nous est venu à l'esprit, dans un style libre sans contraintes³ ». Et en dessous de la photo figure une explication d'un mot de vocabulaire à l'image d'une légende :

³ En annexe, la traduction complète de l'explication du genre « *Zuihitsu* » dans ce manuel.

kuyashii (éprouver du dépit) ; ne pouvant pas assumer le sentiment d'échec ni se résigner à la défaite, on voudrait réessayer la même épreuve pour y réussir cette fois-ci. (selon le Dictionnaire « Shinmeikai »)

En tenant compte des caractéristiques du genre et de la signification du mot « *kuyashii* », et en observant la photo, les élèves doivent écrire un *zuihitsu*. Il n'est pas difficile d'anticiper ce qu'on attend d'eux si l'on est éduqué au Japon, mais pour mieux comprendre, lisons les corrigés de l'exercice selon le livre du professeur traduits en français par nos soins.

Un jour d'été. J'avais dix ans. Il faisait chaud. Je faisais partie d'un club de foot dont les membres étaient les camarades de l'école. On m'a toujours dit que j'étais un bon joueur. J'avais donc confiance en moi.

Ce jour-là, c'était le premier match contre l'équipe de la ville voisine. Jusque-là, notre équipe n'avait jamais été battue. J'ai marqué plusieurs buts. Mais ce jour-là, je n'étais pas comme d'habitude. Je n'arrivais pas à marquer le but et le pire, c'est que j'ai commis un « *own goal* » (j'ai mis le ballon dans notre propre camp). Nous avons connu la défaite à cause de moi. Cependant, mes camarades ne me l'ont pas reproché. Personne n'a dit que c'était ma faute.

Je n'ai pas pu m'empêcher de pleurer en rentrant. Je m'en voulais. Puis, je me suis rendu compte de l'empathie des membres de notre équipe. [...]

En repensant à cette journée chaude d'été... Le foot n'est pas un sport solitaire, c'est sans doute ce que j'ai compris pour la première fois de ma vie. (*Guide to Your Textbook* : 170)

Ce que l'on attend des élèves, c'est qu'ils s'appuient sur leurs propres expériences dans leur enfance tout en s'inspirant de la photo. Or, nous tenons à préciser qu'il s'agit d'un exemple d'exercice de rédaction au lycée. Au cours de l'enseignement primaire et secondaire, du moins après les années 60, les deux thèmes principaux de la production écrite, c'est premièrement l'évènement à l'école (on écrit sur la fête du sport, l'excursion scolaire, etc.), et deuxièmement l'impression de lecture (on écrit ce que l'on a ressenti après la lecture d'un ouvrage littéraire). Dans les deux cas, on évoque ses propres expériences et sentiments. Pour parler d'un texte, on s'appuie non pas sur le

texte, mais sur soi-même. Les consignes habituelles sont les suivantes : « Écrivez ce qui vous est venu à l'esprit. », « Écrivez librement ce que vous pensez. ». Beaucoup d'élèves se sentent perdus, puisqu'il s'agit d'une liberté sans cadre ni consignes précises : ils ne savent même pas de quoi ils peuvent être libres. Le critère d'évaluation n'est pas clair. La seule chose qu'ils comprennent, c'est qu'ils doivent parler d'eux-mêmes. On pourrait qualifier ces exercices de « pédagogie d'empathie » (Watanabe, 2009 : 575). Le but en est d'apprendre à éprouver de l'empathie envers les personnages des oeuvres (pour « l'impression de lecture »), de se connaître, et d'évoluer psychologiquement. Ce genre d'exercice a un sens en lui-même, mais nous voulons insister sur le fait que l'on ne demande jamais aux élèves d'écrire de manière structurée, de s'exprimer de manière logique, ou d'argumenter. On ne leur donne pas d'outils pour cela. L'exercice que nous venons de présenter est ainsi une illustration du propos de Monsieur Mizubayashi cité plus haut.

On pourrait ainsi souligner l'importance des outils. Mais qu'est-ce qu'un outil ?

3 Outils : s'inspirer de la méthodologie française ; commentaire littéraire selon les programmes du secondaire

Quand on dit « outil », on peut penser à celui de l'analyse littéraire que l'on apprend en français langue maternelle dans l'enseignement secondaire en France.

3.1 Explication de texte (lecture analytique)

La méthodologie française fournit des « outils ». On apprend aux élèves une approche en termes de genres, registres et mouvements littéraires (Godard, 2015 : 165). Prenons un exemple. Pour analyser un texte descriptif, on observe : les caractéristiques grammaticales comme les temps verbaux, la syntaxe ; le vocabulaire (les champs lexicaux, les modalisateurs, la rhétorique) ; les fonctions de la description (la fonction argumentative, la fonction documentaire, la fonction symbolique, etc.) ; les modes de focalisation comme le point de vue omniscient, le point de vue interne, le point de vue externe.

Cela est pour le texte descriptif⁴, mais, quel que soit le genre de texte, on s'appuie sur le texte, on analyse ses éléments à l'aide des outils, et on explique le texte. Cet exercice débouche sur une production écrite, c'est-à-dire un commentaire littéraire, qui est un des exercices de l'épreuve du baccalauréat.

⁴ En annexe 3, fiche de lecture pour les textes descriptifs que nous avons utilisée en classe.

Même si cet exercice est très connu en France et que les professeurs de FLE non natifs ont l'occasion d'en apprendre la base en maîtrise du FLE, il n'est pas simple de l'assimiler pour ceux-ci, quand ils n'ont pas été éduqués selon les programmes du secondaire français. Il nous a fallu donc réapprendre la théorie de base⁵. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés à la fois sur des manuels de français pour les lycéens français (voir « Références ») et sur notre expérience d'observation de cours de français dans un lycée français⁶.

Pour nos élèves, il a fallu d'abord leur faire comprendre que, dans d'autres pays, on apprend à parler d'un texte d'une autre manière que celle de « l'impression de lecture » à laquelle ils sont si habitués. Au chapitre suivant, nous présenterons les étapes selon lesquelles nous avons organisé et développé notre cours de lecture.

3.2 Pédagogie

3.2.1 Cours de « Lecture de texte »

Il s'agissait d'un cours de lecture de texte dont le thème était l'explication de texte. Chaque séance a duré 100 minutes et le cours a eu lieu pendant 14 semaines. Il a été assuré en japonais. Le niveau des élèves variait de A1 à B2 selon le CECRL. Nous avons eu 7 étudiants venant de plusieurs Facultés. C'était un cours facultatif.

Nous avons utilisé comme support, des textes littéraires français. Dans la plupart des cas, nous en avons choisi les extraits dans des manuels de français pour les collégiens et lycéens français (voir « Références »). Les questions qui accompagnent les extraits ainsi que les éléments de réponses figurant dans le livre du professeur nous ont guidés pour expliquer aux étudiants la base de la lecture analytique.

Le déroulement général de notre cours était comme suit :

Nous avons commencé par expliquer le contexte des ouvrages, l'école littéraire, puis l'auteur. Ensuite, nous avons traduit le texte en japonais. Enfin, nous avons présenté la méthode du commentaire littéraire : ce que sont les outils, les points

⁵ Notre article « Comment lire 'Le Pauvre cœur des hommes' de Natsume Soseki en classe de japonais langue maternelle ? – exemple de séquence et lecture analytique pour le cours de français destiné à des lycéens français » (*Language and Culture*, 14, 37-64. Center for Research in Languages and Cultures, Université Hosei) représente un des fruits de notre étude sur la lecture analytique.

⁶ Avec l'aide de Madame Camille Thibault, professeur de lettres modernes au lycée Polyvalent des Glières à Annemasse, nous avons eu l'occasion d'y observer 11 cours de français sur trois jours en octobre 2015.

d'analyse⁷, comment on fait le plan, ce qu'on écrit en introduction et en conclusion. Nous nous sommes référés aux questions et aux corrigés des exercices dans le livre du professeur pour leur montrer un exemple du commentaire rédigé.

3.2.2 Objectif et évaluation

L'objectif de ce cours était de renforcer la compétence de compréhension écrite sans s'arrêter au stade de la compréhension littérale du texte, comme s'il s'agissait d'un texte purement informatif. Nous avons essayé de ne pas faire du texte un simple prétexte pour faire réviser les connaissances grammaticales aux apprenants, ou pour leur faire apprendre du vocabulaire et des expressions. Ce que nous avons exigé, c'est non pas qu'ils deviennent des spécialistes de l'analyse littéraire, mais qu'ils comprennent le principe de l'analyse de texte. Le but ultime était qu'ils apprennent à rédiger un commentaire littéraire en japonais ou en français selon le niveau de chacun.

L'évaluation pour l'unité de valeur a été faite selon « la participation » et « la production écrite ». Chaque semaine, ils devaient faire les devoirs, qui consistaient à comprendre le sens du texte. Ils devaient regarder les mots inconnus dans le dictionnaire, réviser la grammaire de base pour ceux qui ne la maîtrisaient pas encore.

3.2.3 Déroulement des séances

1^{ère} séance : Introduction

Présentation du cours : contenu, déroulement, objectif, évaluation

2^{ème} séance

« De l'amour et de la vie » (La Rochefoucauld, 1665). Lire et traduire le texte en japonais à l'aide des « contexte », « notes » et « lexique » du *Passage* (18-21).

3^{ème} séance

Montrer un exemple de l'explication de texte de « De l'amour et de la vie » (La Rochefoucauld, 1665), préparée par nos soins. Observer la structure du texte, confirmer l'impression du pessimisme à l'aide des éléments dans le texte : faire comprendre aux élèves qu'il faut s'appuyer sur le texte au lieu de se concentrer sur ses propres impressions.

4^{ème} séance

Extrait de l'article « Les Réfugiés » de l'*Encyclopédie* (1751-1772). Lire et traduire le texte en japonais. Observer les questions dans le manuel (*L'écume des lettres* : 415) ; « Quelle est la visée de cet article ? », « Justifiez votre réponse en

⁷ En annexe, fiche de lecture pour lire un texte descriptif, que nous avons utilisé dans nos séances.

relevant des indices pertinents » et les corrigés. Montrer un exemple de la lecture analytique.

5^{ème} séance

Extrait d'*Eugénie Grandet* (Balzac, 1833). Lire et traduire le texte en japonais. Observer les questions dans le manuel (*L'écume des lettres* : 419) : « En quoi cette description est-elle représentative du roman réaliste ? » et les corrigés dans ce manuel. Montrer un exemple de la lecture analytique du texte descriptif dans un roman réaliste.

6^{ème} séance

Vérifier les connaissances globales pour lire « À quoi rêvent les pauvres filles » (une nouvelle de Zola, dans *Contes et nouvelles I*, 1864-1874) : connaître Émile Zola, le naturalisme, les Rougon-Macquart, l'arbre généalogique de cette famille.

7^{ème} / 8^{ème} / 9^{ème} séances⁸

Lecture d'« À quoi rêvent les pauvres filles ». Nous avons utilisé les exercices dans *Les couleurs du français 4^e* (pp. 28-29) afin de familiariser les étudiants à l'analyse de texte. Nous avons traduit les consignes en japonais pour qu'ils puissent se concentrer sur les exercices. Ce sont des questions sur la compréhension, le vocabulaire, la production écrite. Il s'agit d'une nouvelle à portée argumentative. A la fin de ces séances, ils ont été amenés à répondre à cette question en apportant des arguments : « Quelles sont les idées que Zola a voulu faire passer à travers la description de cette pauvre fille ? »

Préparer la 10^{ème} séance : explication du contexte de l'*Assommoir* du même auteur.

10^{ème} séance

Visionnage de *Gervaise* (1956) de René Clément, l'adaptation de l'*Assommoir* de Zola.

11^{ème} / 12^{ème} / 13^{ème} séances

Lecture des extraits de l'*Assommoir* (Émile Zola, 1877, *Terre littéraire 2^{de}* : 395, ci-dessous), *Germinal* (Émile Zola, 1885) – thème ; « Identifier une scène type du roman du XIX^e siècle ; la description d'un collectif » (*L'écume des lettres* : 463), et *Bel Ami* (Guy de Maupassant, 1885) – thème ; « Analyser la portée symbolique de la description » (*L'écume des lettres* : 463)

⁸ Nous avons développé ces trois séances suivant nos réflexions et notre proposition de la pédagogie que nous avons présentées dans un de nos articles (Omiya : 2018).

Compréhension plus approfondie sur la lecture analytique avec les fiches de lecture (ci-dessous) qui expliquent les différentes étapes de la lecture analytique : « Trouver des indices dans le paratexte » ; « Faire des hypothèses à partir d'une première lecture » ; « Repérer des indices en fonction des hypothèses » ; « Analyser et interpréter dans un projet de lecture » ; « Organiser et présenter une lecture analytique ».

Fiche 32 « La description » (*L'écume des lettres* : 462), Fiche 2 « Le texte descriptif » (*Terre littéraire 1^{er}* : 393)

Fiche 13 « Lecture analytique (1) » et Fiche 14 « Lecture analytique (2) » (*L'écume des lettres* : 414, 416)

Rappel du mouvement littéraire et la structure des Rougon-Macquart (avec *Littérature progressive du Français* : 64-65)

Grammaire : explication complémentaire du passé simple

14^{ème} séance : Bilan

Répondre à des questionnaires en japonais : « Que pensez-vous des exercices et des consignes dans les manuels de français pour les collégiens et lycéens français ? Trouvez-vous des points communs entre celles que vous avez eues dans le manuel de japonais ? », « Quels sont les avantages et les défauts de l'exercice de la lecture analytique ? Pensez-vous que l'on puisse l'introduire dans d'autres cours de français à l'université ? Pourquoi ? »

3.2.4 Commentaire littéraire

La dernière étape était de rédiger en devoir un commentaire de l'extrait de *L'Assommoir*, à l'aide des questions sur le texte (ci-dessous). Nous leur avons précisé qu'ils pouvaient écrire soit en japonais soit en français et que le choix de la langue ne changerait pas la notation.

2 Argumenter dans le roman

1. Quels termes décrivent le lieu de vie de Gervaise ?
Quelle figure de rhétorique est alors employée ?

+ p. 361 : LES FIGURES DE RHÉTORIQUE

2. Qui le narrateur désigne-t-il comme responsables du malheur de Gervaise ? Par quels termes et quel pronom ?

+ p. 343 : CLASSE ET FONCTION GRAMMATICALES

3. Dédouez la thèse implicite du texte.

+ p. 271 : LE TEXTE ARGUMENTATIF

4. Zola veut-il convaincre ou persuader le lecteur ? Justifiez.

À la fin de son roman *L'Assommoir*, Émile Zola décrit les derniers jours de Gervaise marqués par la déchéance physique et psychologique.

Gervaise dura ainsi pendant des mois. Elle dégringolait¹ plus bas encore, acceptait les dernières avanies², mourait un peu de faim tous les jours. Dès qu'elle possédait quatre sous, elle buvait et battait les murs³. On la chargeait des sales commissions du quartier. Un soir, on avait parié qu'elle ne mangerait pas quelque chose de dégoûtant ; et elle l'avait mangé, pour gagner dix sous. M. Marescot s'était décidé à l'expulser de la chambre du sixième. Mais, comme on venait de trouver le père Bru mort dans son trou, sous l'escalier, le propriétaire avait bien voulu lui laisser cette niche. Maintenant, elle habitait la niche du père Bru. C'était là-dedans, sur de la vieille paille, qu'elle claquait du bec⁴, le ventre vide et les os glacés. La terre ne voulait pas d'elle, apparemment.

Émile ZOLA, *L'Assommoir*, chapitre XIII (extrait, 1877).

1. Tombeait. 2. Humiliations. 3. Marchait en chancelant à cause de l'ivresse. 4. Avait faim.

(*Terre littéraire 2^{de}* : 395)

Nous citons la copie de la meilleure étudiante de la classe, telle qu'elle l'a écrite. Elle a choisi de l'écrire en français. Nous en avons juste corrigé quelques fautes d'orthographe.

Ce texte est un extrait de *L'Assommoir*. Son auteur Émile Zola, qui est un romancier naturaliste, a sorti cette oeuvre en 1877. Son roman a un grand thème ; il s'agit de la misère du monde ouvrier. Cet extrait décrit particulièrement les jours misérables de l'héroïne. Émile Zola affirme dans ce texte que les malheurs de Gervaise ne sont pas nécessairement sa faute. Il décrit sa situation de misère et le comportement des gens autour d'elle en utilisant le vocabulaire qui attise la sympathie des lecteurs. Nous le confirmerons ci-dessous.

Nous examinons tout d'abord la description de Gervaise. Elle a « dur[é] » (l.1) pendant des mois, mais en même temps, elle « dégringolait plus bas encore » (l.1~2), « acceptait les dernières avanies » (l.2~3) et « mourait un peu de faim tous les jours » (l.3). De plus, nous pouvons par cette « dès qu'elle possédait quatre sous, elle buvait et

battait les murs (l.3~5 » imaginer que sa vie était dégradée. Elle a en outre perdu « la chambre du sixième » (l.9) où des ouvriers habitaient généralement à cette époque, et elle s'est condamnée à vivre dans un petit espace « sous l'escalier » (l.10~11). Toutes ces descriptions nous font ressentir sa détresse due à la pauvreté, la dégringolade et la saleté.

Nous analysons ensuite la description des gens autour de Gervaise. Nous pouvons tout d'abord supposer que « les dernières avanies » (l.2~3) sont faites par les gens du quartier en remarquant le pronom personnel « on » (l.5~6). Ils « la charg[eaient] des sales commissions du quartier (l.5~6) et se sont moqués de Gervaise qui était prête à manger « quelque chose de dégoûtant » (l.7) pour gagner de l'argent. De plus, le propriétaire lui a laissé « la niche » (l.12) qui avait été habitée par le père Bru, mort dernièrement. L'expression « la niche » est une métaphore de déshumanisation, voire même animalisation de cette pauvre femme. Toutes ces descriptions soulignent la froideur des gens qui ont imposé le travail sale à Gervaise et qui l'ont méprisée, alors qu'elle était dans une situation difficile et qu'elle avait besoin d'aide.

Pour reprendre ce que nous avons analysé, on dirait qu'après avoir été abandonnée par le monde, Gervaise était attrapée par tous les malheurs. Bien qu'elle mourût de faim et de froid et qu'elle survécût à peine, même « la terre ne voulait pas d'elle » (l.14~15). La description d'Émile Zola, qui est à la fois réaliste et objective, nous permet d'imaginer les jours misérables de l'héroïne, et elle appelle à notre émotion et conscience.

Nous considérons que cette étudiante a bien intégré le principe. Nous dirions même que c'est un excellent devoir pour quelqu'un qui n'a jamais appris à écrire de commentaire littéraire⁹.

3.2.5 Bilan

Nous n'avons pas pu lire de grande quantité de textes littéraires, devant consacrer beaucoup de temps à l'explication de la méthode, du contexte des ouvrages et de leur auteur. Malgré tout, nous sommes loin d'avoir tout expliqué. Mais vu la copie de la meilleure étudiante, nous pouvons estimer que ce cours était réussi.

Au départ, le but des apprenants n'était pas nécessairement d'apprendre à analyser un texte littéraire et à écrire un commentaire. Cependant, ils s'intéressaient à la

⁹ En annexe, le commentaire sur ce devoir, fait par notre collègue à l'Université Hosei, Madame Corinne Vallienne, professeur native de français.

méthodologie française, puisqu'ils ne se sont jamais entraînés à écrire de cette manière. Ils ont pris conscience qu'ils étaient démunis de ce qu'on appelle « outils d'analyse » et ils souhaitent s'améliorer. Dans ce sens-là, on pourrait dire qu'ils ont acquis une compétence interculturelle.

Quant à nos questionnaires (p. 10), ils ont répondu qu'en continuant cet exercice, ils sauraient non seulement faire des commentaires sur le texte, mais aussi exprimer leur opinion de manière argumentée. En effet, le principe du commentaire littéraire pourra leur être utile car il est valable pour tous les genres littéraires et toutes sortes de supports. Ce sont les « outils » qui changent selon le support. Il suffit de les apprendre.

Nous voulons ajouter qu'il y avait une bonne ambiance dans la classe. La meilleure étudiante a contribué à animer le cours. Et l'effectif limité a activé l'interaction entre les élèves et également entre le professeur et les élèves.

4 Conclusion

Si nous nous sommes intéressés à la méthodologie du FLM, ce n'est ni pour assimiler sa pédagogie telle quelle ni pour rejeter l'enseignement secondaire de notre propre pays. Nous n'avons pas l'intention non plus de transposer la méthodologie du FLM directement en FLE, dont la stratégie n'est pas identique à celle du FLM. Néanmoins, nous estimons qu'il est important de savoir que le FLM est pour ainsi dire le repère pour les enseignants et chercheurs français du FLE. Comme le montre et l'illustre Donatienne Woerly, la réflexion sur l'exploitation de la littérature et la mise à disposition d'activités sont très présentes pour le FLM, alors que ces ressources sont peu développées pour le FLE. Ou bien, ils sont directement importés du FLM, sans « didactisation » (Godard, 2015 : 163). Les ressources littéraires pour le FLM sont donc riches. En effet, il suffit de chercher sur le web pour se procurer des fiches de travail et d'exercices avec leurs corrigés. En revanche, selon Woerly, certains exercices de la compréhension et de la production écrite dans le manuel du FLE sont basés sur la méthodologie du FLM¹⁰. C'est donc au professeur de FLE de développer les pistes d'exploitation. Et pour cela, il est nécessaire pour celui-ci d'avoir un minimum de connaissances sur le FLM : s'il n'avait pas « acquis au cours de sa formation de solides

¹⁰ Par ailleurs, on peut remarquer des points communs entre certaines questions des épreuves du DALF et celles du Baccalauréat. Par exemple, « la production d'un texte structuré (article, éditorial, rapport, discours...) à partir d'un dossier de documents d'environ 2000 mots » (production écrite de C2 du DALF) ressemble à la « question de corpus » (épreuve de français au Baccalauréat).

bases en littérature et didactique de la littérature, il peut se sentir submergé par la masse des données littéraires. » (Godard, 2015 : 163)

La méthodologie du FLM nous a non seulement fait prendre conscience de l'importance des « outils », mais nous a aussi offert une occasion de développer la compétence interculturelle chez les apprenants et le professeur.

Références

Godard A. (2015). *La littérature et l'enseignement du FLE*. Paris : Éditions Didier.

Guide to Your Textbook (Kôtô-gakkô Kokugo sôgô Gendai-bun). (2013). Tokyo : Bunken-shuppan.

Ikeda K. (2014). *Liberté et discipline – Vie scolaire en Angleterre*. Tokyo : Iwanami-shinsho.

Kôtô-gakkô Kokugo sôgô Gendai-bun (Japonais général. Lycée. Littérature contemporaine). (2015). Tokyo : Sanseidô.

L'écume des lettres, Français seconde, livre unique. (2011). Paris : Hachette.

Les couleurs du français 3^e. (2011). Paris : Hachette.

Littérature progressive du Français. Niveau débutant. (2013). Paris : Clé International.

Mizubayashi A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.

OMIYA S. (2018). Pour un renouvellement de la didactique du texte littéraire en FLE : Méthode inspirée par le français langue maternelle. *Language and Culture*, 15, 1-28. Center for Research in Languages and Cultures, Université Hosei.

Promenades – En France et ailleurs. (2006). Tokyo : Presses universitaires de Tokyo.

Terres littéraires 2^{de}, Français, Livre unique, sous la direction de Xavier Damas. (2011). Paris : Hatier.

Watanabe M. (2009). A comparison of language arts education in the three countries, Japan, the United States and France: socio historical analyses of "reading and writing". *Études du Japon*, 35, 573-619. Tokyo : Kadokawa-Gakujutsu-Shuppan.

Annexe 1 : Définition de « Zuihitsu » (traduit en français par nos soins)

Zuihitsu est un texte où l'on écrit ses expériences et ce qui nous est venu à l'esprit, dans un style libre sans contraintes. [...]

Cependant, si vous ne faites que transcrire ce qui vous est venu à l'esprit, vous ne pourrez pas attirer les lecteurs, et cela n'a pas beaucoup d'intérêt pour vous-même. Un bon *zuihitsu*, c'est un texte qui fait découvrir aux lecteurs un point de vue ou une idée

originaux tout en traitant des sujets banals de la vie quotidienne.

En outre, selon les thèmes que vous traitez, il vaudrait mieux insérer dans votre texte les dialogues échangés, la description du paysage et de vos états d'âme.

Comme on dit souvent : « l'écrit représente la personne », on décèle dans le texte la sensibilité et la capacité à observer de son auteur. L'intérêt d'écrire un *zuihitsu* est de saisir les scènes de la vie quotidienne en découvrant leur originalité et leur sens profond. (*Kôtô-gakkô Kokugo sôgô Gendai-bun* : 212)

Annexe 2 : Commentaire de notre collègue Madame Corinne Vallienne sur l'explication du texte de l'étudiante (p.11-12)

« Après lecture du devoir de cette étudiante, je suis très agréablement surprise de constater que le commentaire de ce texte, rédigé par une étudiante japonaise, est vraiment digne d'un élève français de lycée ! La méthodologie est correctement suivie (introduction et conclusion, champs lexicaux et figures de style, etc.), permettant de sentir la sensibilité de l'étudiante à ce texte. J'ai aussi été impressionnée par sa très grande maîtrise du français. »

Par ailleurs, Madame Vallienne proposerait de remarquer ceci.

- 1) L'imparfait à valeur descriptive : l'habitude et la lenteur soulignent la lente dégradation (« dégringolait », « acceptait », « mourait », « possédait », « buvait, « battait », « chargeait », « habitait », « c'était », « claquait », « la terre ne voulait pas »)
- 2) Le champ lexical de l'enfermement moral et physique (« mourait un peu », « battait les murs », « sales commissions du quartier », le « trou » du père Bru)
- 3) La descente fulgurante de l'héroïne (« dégringolait plus bas », M.Marescot s'était décidé à « l'expulser de la chambre du sixième » jusqu'au « trou » du père Bru « sous l'escalier ». Elle est descendue jusqu'à la « terre » même.)

Annexe 3 : « Fiche 32 La description » (*l'Écume des lettres*, 2011 : 462)

*Nous avons omis des exemples et des citations.

1. La description au sein du récit réaliste

→L'insertion de la description

• La description est un moment clef du récit dans la mesure où elle plante le décor dans lequel l'histoire va se dérouler. Elle correspond à une pause dans le récit. La description peut se trouver dans l'incipit du roman ou plus généralement se greffer au récit pour apporter des informations sur un lieu ou un personnage.

• Il arrive que le narrateur intervienne explicitement dans le récit réaliste pour justifier le recours à la description.

→ Visée de la description

Dans les romans du 19^e siècle, la description permet de donner un « effet de réel » : en plus d'apporter des informations au lecteur, elle est un moyen de plonger dans un univers vraisemblable et authentique.

2. Le portrait du personnage

L'art du portrait : les romans du 19^e siècle regorgent de portraits qui présentent les protagonistes ou les personnages secondaires. Le narrateur donne des informations sur l'apparence physique et sur le caractère moral du protagoniste.

→ Le portrait fixe

Il correspond à une description du personnage en dehors de toute circonstance. Au 19^e siècle, la physionomie triomphe : cette science prétend que certaines physionomies révèlent un trait de caractère. L'art du portrait balzacien en porte la trace.

→ Le portrait en situation

Il saisit le personnage *in medias res* (au cœur de l'action). Le personnage est alors décrit dans une situation type qui le définit.

→ La caricature

Le portrait n'est pas seulement une représentation objective d'un personnage. En effet, le narrateur décide parfois de pointer les défauts de celui-ci : le portrait prend alors une dimension satirique ou ironique.

3. La description des lieux

→ L'art de la description

La description des lieux occupe une place importante dans les romans réalistes et naturalistes. Elle s'organise comme un tableau : le lieu représenté est découpé en différents plans et le narrateur utilise de nombreux indices spatio-temporels pour composer sa description.

→ La description symbolique

Les romanciers du 19^e siècle ne se contentent pas de représenter fidèlement les lieux, qu'il s'agisse d'une ville, d'un village ou d'un paysage naturel. Ils donnent à l'espace une dimension symbolique ou poétique. Le recours au point de vue interne suggère la vision d'un personnage sur l'espace. Le lieu réel et l'espace mental se confondent alors.