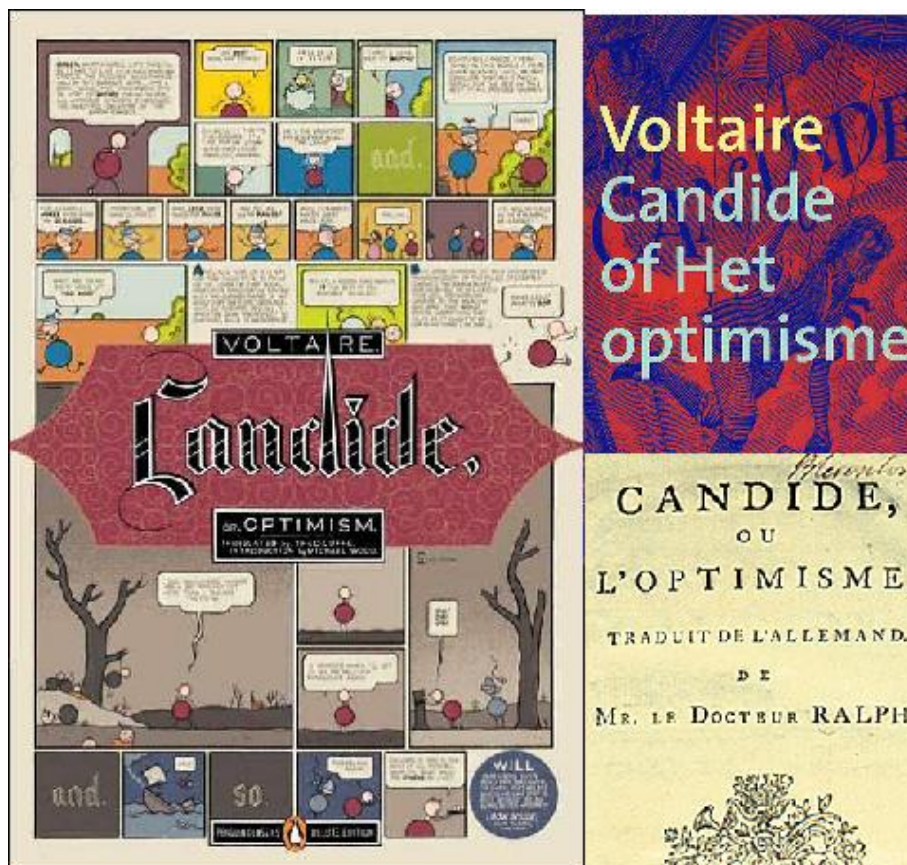


Ellen van de Corput (3227863)  
Mémoire de master  
Dans le cadre du MA Français : Education & Communication

## « Le meilleur des modèles possibles »



Une analyse de quatre textes littéraires français à partir des modèles de compétence linguistique et littéraire

Sous la direction de E. Radar et E. van der Knaap  
Universiteit Utrecht  
Octobre 2012

## Table des matières

Introduction	3
1. La compétence linguistique et littéraire : une combinaison de deux modèles	6
1.1. La compétence linguistique : le CECR	6
1.1.1 Le CECR et les niveaux de compréhension écrite	10
1.1.2 Les liens entre le vocabulaire et la compréhension écrite	12
1.1.3 Le niveau de compréhension écrite dans la Tweede Fase : analyse des examens de français havo/vwo	15
1.2. La compétence littéraire : la théorie de Theo Witte	18
1.3. La combinaison des deux modèles	24
2. Merles Blancs : <i>La vie comme elle vient</i> et <i>La nuit sacrée</i>	28
2.1 Les caractéristiques des textes	28
2.2 Merles Blancs et le modèle intégré	32
2.3 Une analyse des deux questionnaires	34
3. <i>Candide</i> de Voltaire	37
3.1 Les caractéristiques du texte	38
3.2 <i>Candide</i> et le modèle intégré	42
3.3 Quelles tâches pourrions-nous proposer ?	46
4. Sartre et l'existentialisme	48
4.1 L'existentialisme : une littérature des idées	48
4.2 <i>Huis clos</i> : les caractéristiques du texte	50
4.3 Le modèle intégré et le questionnaire	55
Conclusion	57
Bibliographie	59
Annexes : 1. Questionnaire <i>La vie comme elle vient</i>	61
2. Questionnaire <i>La nuit sacrée</i>	64
3. Questionnaire <i>Huis clos</i>	69

## Introduction

En 2005, aux Pays-Bas, un petit groupe d'élèves néerlandais passe une épreuve écrite sur la littérature française. Avec leur professeur, ils ont étudié *Les mariés de la tour Eiffel* de Breton, des poèmes du romantisme et de la Grande Guerre et des extraits de Sartre et de Camus. Juste avant d'entrer dans la salle de classe où l'examen aura lieu, une élève demande à une autre élève : « L'existentialisme, ce sont les jeunes qui se rebellent contre les adultes, n'est-ce pas ? » Cette anecdote montre bien que moi et mes camarades de classes de seize ou dix-sept ans n'avaient pas vraiment compris les idées et la thématique abstraites que Camus et Sartre expriment dans la littérature existentialiste. Pour les professeurs de langues, il n'est pas évident de choisir des textes adaptés qu'ils pourront étudier avec leurs élèves. Les textes de Sartre et de Camus semblent relativement faciles au niveau de la langue – les pièces de théâtre comme *Huis clos* comprennent surtout la langue courante – mais ils ne le sont pas nécessairement au niveau de la compétence littéraire.

Dans ce mémoire de master nous discuterons cette problématique. Les professeurs de langues étrangères telles que le français, l'allemand et l'anglais doivent tenir compte de ces deux éléments en choisissant des œuvres littéraires : la compétence linguistique et la compétence littéraire des élèves. Il existe deux modèles comprenant six niveaux pour les déterminer: Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le modèle de compétence littéraire développé par Theo Witte. Il y a quelques années, Hommerson-Schreuder a intégré les deux modèles afin que les professeurs de langues puissent les utiliser plus facilement.<sup>1</sup> Nous l'appliquerons à plusieurs textes littéraires. Dans ce mémoire, nous essayerons de répondre aux questions de recherche suivantes:

- Comment pouvons-nous appliquer les deux modèles de compétence linguistique et de compétence littéraire quand nous choisissons des textes littéraires et des questionnaires pour les élèves de la Tweede Fase ?

- Quelles sont les limites d'une application d'un modèle intégré aux textes littéraires français?

---

<sup>1</sup> Paulien Hommerson-Schreuder, 'Literatuuronderwijs in de vreemde talen,' *Levende Talen Magazine*, 3 (2010), p.27

Afin de répondre à ces questions, nous discuterons d'abord la théorie à propos des deux compétences. Puis nous effectuerons trois études de cas : deux titres de la série Merles Blancs de Noordhoff (*La vie comme elle vient* de Anne-Laure Bondoux et *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun), *Candide* de Voltaire et *Huis clos* de Sartre, avec la philosophie de l'existentialisme. Ce sont des textes littéraires qui diffèrent les uns des autres au niveau de la langue, la compétence littéraire, la thématique et l'année de publication. Les titres publiés par Noordhoff ont été choisis spécialement pour les lycéens néerlandais. Nous nous attendons donc à ce que l'application du modèle intégré aux deux textes ne posera pas problème. *La vie comme elle vient* et *La nuit sacrée* ne seront probablement pas trop difficiles au niveau du français, et ces romans contemporains proposent des sujets et des personnages auxquels les élèves pourront s'intéresser. *Candide* de Voltaire a été publié en 1759 et ce texte est plus complexe au niveau du contenu. Le texte propose plusieurs aspects que nous pourrions analyser. Le protagoniste change à travers l'histoire. Puis il y a le contexte du siècle des Lumières, les débats religieux, la thématique du mal et de la souffrance, et la philosophie de l'optimisme et du pessimisme. Ce conte philosophique se prête donc à une analyse à plusieurs niveaux. L'aspect auquel nous nous intéresserons le plus est la philosophie dans *Candide*. Selon le modèle de Witte, nous ne pouvons traiter la philosophie qu'aux plus hauts niveaux de compétence littéraire. Ce sont des niveaux que la plupart des élèves n'atteindront pas. Dans le dernier texte, *Huis clos* de Sartre, la philosophie joue également un rôle important. Mais il nous semble qu'il y a une différence entre les deux cas : pour l'analyse de *Huis clos* nous avons besoin du contexte de l'existentialisme et de son discours, tandis que dans *Candide* les idées philosophiques sont représentées explicitement par deux personnages.

Nous nous attendons donc à ce que l'application des modèles de compétence littéraire et linguistique sera différent dans les deux cas, et que le texte de Sartre sera un cas plus problématique. En les discutant dans cet ordre, nous pourrions observer un degré de difficulté progressif, surtout pour la compétence littéraire. Ceci vaut moins pour la compétence linguistique, puisque nous verrons que *Candide* demande un niveau de compréhension écrite plus élevé que *Huis clos*. Nous n'examinerons non seulement les textes, mais aussi les questionnaires et les tâches possibles. Dans le cas des Merles Blancs, nous avons obtenu les questionnaires proposés par la maison de publication. Finalement nous essayerons de répondre aux questions de recherche dans la conclusion.

Avant de passer au premier chapitre, nous voudrions faire une remarque sur la terminologie. Nous avons choisi d'utiliser les termes néerlandais et de ne pas les traduire en français. Il s'agit de la Tweede Fase, le havo et le vwo. Comme ce mémoire traite l'enseignement du

français aux Pays-Bas, il nous a semblé plus logique de les garder. Aux Pays-Bas, l'école secondaire est divisée en trois niveaux : le mavo (quatre ans), le havo (cinq ans) et le vwo (six ans). Le dernier niveau prépare les élèves aux études à l'université. Pour le havo et le vwo, le trajet a été divisé en deux parties. Les trois premières années comprennent une formation de base. Puis les élèves choisissent un des quatre « profils » : des matières liées les unes aux autres présentées à l'examen (par exemple les langues et la littérature, les sciences, et les sciences sociales et économiques). Depuis les renouvellements de l'année 1998/1999, cette deuxième partie du trajet s'appelle la Tweede Fase (la Deuxième Phase).

## 1. La compétence linguistique et littéraire : une combinaison de deux modèles

Dans ce premier chapitre nous établirons la théorie concernant les deux compétences. Nous commencerons par la compétence linguistique en discutant le CECR, les niveaux de compréhension écrite, le rôle du vocabulaire et le niveau des examens de français aux Pays-Bas. Ces informations pourront servir comme points de référence pour les professeurs de langues en déterminant le niveau de français des textes littéraires, et donc le niveau de compétence linguistique nécessaire pour pouvoir les lire et les analyser. Puis nous examinerons le modèle de Theo Witte à propos de la compétence littéraire. Ce modèle peut servir également comme point de référence pour les professeurs de langues. Il a d'abord été développé pour les cours de littérature néerlandaise, mais il est possible de l'appliquer aussi à l'enseignement des langues étrangères. Cette application est facilitée par l'intégration des deux modèles, ce que nous discuterons dans la troisième partie de ce chapitre.

### 1.1. La compétence linguistique : le CECR

Depuis 1991, Le Conseil de l'Europe a travaillé sur un nouveau cadre de référence pour l'apprentissage des langues.<sup>2</sup> Le résultat a été publié en 2000 sous le titre de *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Comme l'indique le titre, le cadre en six niveaux peut être utilisé par tous ceux qui apprennent ou enseignent une langue étrangère, mais aussi par des examinateurs et des auteurs de manuels. Le cadre a été développé initialement pour les langues étrangères, mais il est également possible de l'appliquer à la langue maternelle. L'objectif du Conseil de l'Europe est finalement de favoriser l'unité et la mobilité en Europe.<sup>3</sup> Le cadre commun de référence pourrait aider à surmonter les difficultés que nous rencontrons en comparant les cours de langues vivantes, les diplômes et les certificats obtenus dans les pays différents.

Le cadre décrit la compétence linguistique – donc dans quelle mesure on maîtrise une langue - à propos de cinq activités communicatives réceptives, interactives ou productives : écouter, lire, écrire, s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation. Six niveaux ont été mis en avant: *Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational Proficiency* et *Mastery*.<sup>4</sup>

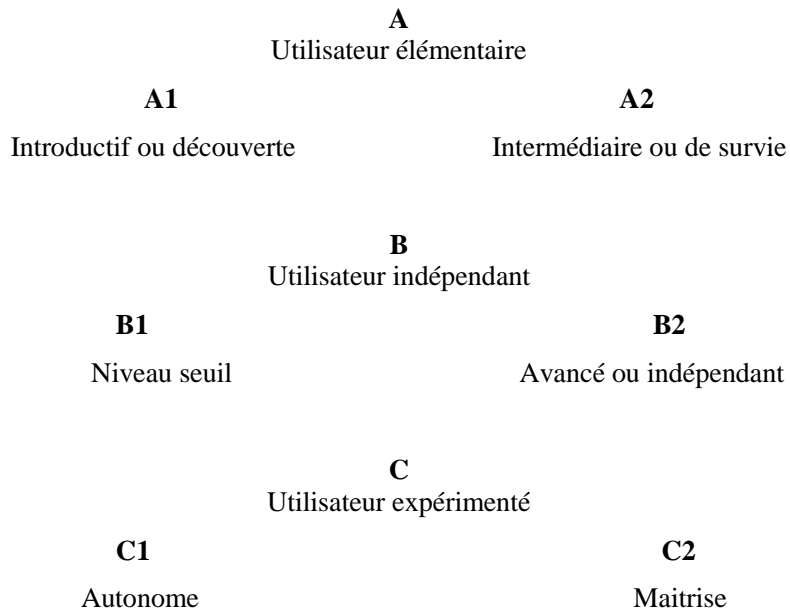
---

<sup>2</sup> Council of Europe. 2000 *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, p.3

<sup>3</sup> *ibidem*, p.9

<sup>4</sup> Council of Europe. 2001 *Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press, p.23

Comme ces termes anglais se prêtent mal à la traduction, on a proposé une arborescence à partir d'une division en trois niveaux : A (Utilisateur élémentaire), B (Utilisateur indépendant) et C (Utilisateur expérimenté). Le système proposé est le suivant<sup>5</sup> :



Ce système est cumulatif. Ceci veut dire que si nous maîtrisons tout ce qui est décrit à un certain niveau, nous maîtrisons aussi tout ce qui est décrit pour niveaux plus bas. Il est possible de faire une division plus détaillée en ajoutant par exemple B2+ ou A1.1 et A1.2. Il faut parfois beaucoup de temps à l'apprenant afin de monter un niveau. Ceci est surtout valable pour les niveaux plus élevés. En ajoutant un niveau intermédiaire, nous pouvons quand-même indiquer le progrès à le mi-chemin.

Cette division en A, B et C seule ne nous apprend pas encore grand-chose sur ce qu'un apprenant devrait pouvoir faire, savoir et comprendre à un certain niveau. Chaque niveau comprend par conséquent des descripteurs. Les descripteurs sont des *can do-statements*, qui indiquent ce qu'un apprenant devrait pouvoir faire ou comprendre dans un certain contexte de communication. Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux descripteurs pour la compréhension écrite. Afin de pouvoir déterminer le niveau de compréhension écrite nécessaire pour lire les textes littéraires que nous analyserons dans ce mémoire, nous nous appliquerons sur ces descripteurs du cadre. Puisque les descripteurs ou *can do-statements* du CECR ont été basés sur la communication dans les contextes des quatre domaines - le domaine public, personnel, professionnel et éducationnel, - <sup>6</sup> ils ne nous donnent pas

---

<sup>5</sup> *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, p.25

d'informations précises sur les connaissances à propos du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. Il s'agit donc d'une approche qui se base plutôt sur le pouvoir faire des élèves que sur la connaissance. La plupart des manuels par contre se concentrent toujours sur les aspects traditionnels comme le vocabulaire et la grammaire. Toutefois en 2004, *Taalprofielen* a été publié, dans lequel on a essayé de traduire les descripteurs pour une application à l'enseignement aux Pays-Bas. Dans cette publication on constate que nous pouvons également observer cette transition de connaître à savoir faire, à l'enseignement des choses plus pratiques et concrètes, aux Pays-Bas.<sup>7</sup> Des cours qui visent à simuler des situations de communication réelles rendent plus clair le lien entre ce que les élèves apprennent au lycée et la vie hors de la salle de classe, par exemple des vacances passées en France ou même des études ou le travail à l'étranger. Puis le CECR permet aux enseignants d'indiquer à chaque moment le niveau qu'un élève a atteint, au lieu d'avoir seulement la note finale obtenue en 5 havo ou 6 vwo. De plus il y a les avantages indiqués par le Conseil de l'Europe, par exemple le fait qu'il y aura plus d'unité entre l'enseignement des langues aux Pays-Bas et dans les autres pays qui utilisent le CECR. Quand nous observons les divers avantages, il n'est pas étonnant que nous avons essayé de renforcer le lien entre le CECR et l'enseignement néerlandais. En examinant le niveau des examens havo/vwo nous verrons qu'on a déjà essayé d'y appliquer les six niveaux du CECR.

L'approche qui se base sur la communication plutôt que sur l'apprentissage par cœur du vocabulaire et des règles de la grammaire n'est pas une invention du Conseil de l'Europe. Dans la publication néerlandaise *Taalprofielen* on affirme que le CECR rompt avec l'enseignement traditionnel – mais toujours actuel – dans lequel on n'a pas encore accompli la transition de connaître ou apprendre par cœur à savoir faire. Le modèle de six niveaux par contre propose une approche qui se base sur la communication dans des contextes différents et des tâches :

In het onderwijs wordt taal vaak gezien als, en opgedeeld in, te beheersen leerstof. Het CEF-model gaat daarentegen uit van een taakgerichte benadering. Het gebruiken en het leren van een taal wordt opgevat als het verrichten van communicatieve activiteiten in een bepaalde context, om een bepaald doel te bereiken.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, p.43

<sup>7</sup> E. Liemberg et D. Meijer (red.). 2004 *Taalprofielen*. Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, p. 6-7

<sup>8</sup> *Taalprofielen*, p.13



Cette définition d'une tâche, « une activité communicative, qui a lieu dans un certain contexte, afin d'atteindre un certain but, » a été empruntée à Jane Willis, une professeur d'anglais qui est une spécialiste dans l'enseignement interactif (*classroom interaction*) et des cours de langue basés sur les tâches (*task-based learning*).<sup>9</sup> Dans une de ses publications, *A Framework for Task-Based Learning*, Willis décrit ce que nous devons entendre par des tâches : « *activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve outcome.* »<sup>10</sup> Nous voyons que cette définition datant de 1996 ressemble très fort à la définition plus récente donnée dans *Taalprofielen*. Le mot « acquisition » est ici plus applicable que le verbe « apprendre, » parce que l'accent est mis sur l'usage et l'acquisition spontanés de la langue cible. Le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe ne sont que des outils. Au début, l'élève peut accomplir quelques tâches simples. Quand la compétence linguistique augmente, les tâches peuvent également devenir plus complexes et les contextes moins familiers.

---

<sup>9</sup> Jane Willis. 1996 *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex : Longman

<sup>10</sup> *ibidem*, p.23

### 1.1.1 Le CECR et les niveaux de compréhension écrite

Une des activités de communication décrites dans le CECR est la compréhension écrite. Les autres activités de communication sont écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire. Pour toutes les cinq activités, le CECR propose un tableau avec les six niveaux et les descripteurs qui indiquent pour chaque niveau ce que nous devrions savoir faire (productif) et comprendre (réceptif). Le schéma pour la compréhension écrite se trouve ci-dessous.<sup>11</sup> Autre que le schéma que nous avons présenté avant (page 7), ce tableau comprend donc aussi les descripteurs.

Tableau 1 : Les niveaux du CECR pour la compréhension écrite

Compréhension : Lire		
A1	A2	B1
Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
B2	C1	C2
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux 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.

Le Conseil de l'Europe a divisé la compréhension écrite en quatre activités :

- lire pour une orientation générale
- lire pour trouver des informations
- lire et suivre des instructions
- lire pour son plaisir<sup>12</sup>

<sup>11</sup> *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, p.26-27

<sup>12</sup> *Common European Framework of Reference*, p.68

Nous pouvons noter qu'aux niveaux A1, A2 et B1 il s'agit surtout de la lecture des affiches, des journaux et des lettres personnelles. Dans ce schéma, les textes littéraires sont mentionnés pour la première fois au niveau B2. Il s'agit des textes littéraires contemporains en prose. Dans *Taalprofielen*, nous trouvons plus d'exemples de textes que nous pourrions lire à un certain niveau. Dans ce document, les textes littéraires apparaissent déjà au niveau B1 : des romans pour des adolescents, des nouvelles sur un sujet intéressant, un poème simple.<sup>13</sup> La définition donnée au niveau B2 n'est alors pas très précise. Quand est-ce qu'un texte est-il « littéraire ? » Est-ce que les textes dans la série Merles Blancs sont-ils tous assez littéraires ? Et à partir de quelle année un texte est-il contemporain ? *Candide* de Voltaire, publié en 1759, ne tombe évidemment pas dans cette catégorie. Les œuvres de Camus et de Sartre par contre ont été publiées dans les années 1930-1960, mais il est possible que non pas la date, mais le contexte culturel ou philosophique rend un texte moins accessible. Les textes littéraires plutôt complexes se trouvent aux niveaux C1 et C2. Nous pourrions penser à *Le Rouge et le Noir* (1830) de Stendhal ou *Du côté de chez Swann* (1913-1919) de Proust. Comme nous venons de le voir, C1 et C2 sont les niveaux de la maîtrise. Nous pouvons nous attendre à ce que les élèves néerlandais de la Tweede Fase n'atteignent pas ces niveaux. Il faudrait poursuivre des études de français à l'université ou même vivre et travailler pendant plusieurs années en France afin de les atteindre. Pour conclure nous pourrions dire que le schéma proposé avec les descriptifs n'est pas très précis quant à la classification des textes littéraires. Il nous semble que le sujet, le vocabulaire et la grammaire, la forme ou la structure du texte (un roman, de la poésie, une pièce de théâtre) et le nombre de pages jouent tous un rôle quand nous essayons de déterminer le niveau d'un texte. À la fin du chapitre nous examinerons quel niveau de compréhension écrite les élèves de havo et vwo atteignent exactement, et quels types de textes on leur propose. Il est déjà évident que selon le CECR, la lecture des textes littéraires aux niveaux plus bas pourrait poser problème. Expulser les grands classiques de la littérature française du programme des cours de langue, puisqu'ils se trouvent aux niveau C1 ou C2 nous semble par contre une conclusion trop rapide et extrême. Dans les chapitres suivants nous examinerons les possibilités et les limites de l'étude des textes littéraires français dans la Tweede Fase.

---

<sup>13</sup> *Taalprofielen*, p.43

### 1.1.2 Les liens entre le vocabulaire et la compréhension écrite

Nous venons de voir que le CECR voit la connaissance à propos du vocabulaire et de la grammaire de la langue cible comme un outil, et non pas comme des buts en eux-mêmes. Par conséquent, le cadre ne nous donne pas des informations très détaillées sur le nombre de mots qu'un apprenant doit connaître au niveau B1, ou de la complexité des structures grammaticales qu'il peut employer correctement. Pourtant, il y a des liens forts et importants entre la compréhension écrite et le vocabulaire à chaque niveau. Dans ce paragraphe nous nous éloignons donc du CECR et de l'approche « *task-based learning*, » qui s'intéressent plus à la communication qu'à la connaissance du vocabulaire et de la grammaire. Plus que la grammaire, – et même si celle-ci est également importante – l'étendue du vocabulaire peut prédire si un élève sera capable de comprendre et analyser un texte : « *Measures of reader's vocabulary knowledge routinely correlate highly with measures of reading comprehension, and are often, indeed, the single best predictor of text comprehension.* »<sup>14</sup> Pour cette raison nous voudrions insister ici sur l'importance du vocabulaire. On estime que le vocabulaire de la langue maternelle d'un lecteur avancé comprend entre 10.000-100.000 mots. Cette gamme est très large. Laufer (1989) et Liu et Nation (1985) ont montré qu'un lecteur devrait connaître 95% des mots dans un texte afin d'arriver à une compréhension satisfaisante, et de pouvoir deviner les mots inconnus du contexte.<sup>15</sup> Mais combien de mots le vocabulaire doit-il comprendre afin de pouvoir lire des textes dans une langue étrangère ? Hirsh et Nation estiment que afin de comprendre 97% des mots dans un texte, le lecteur a besoin d'un vocabulaire de 5000 mots. Les lecteurs qui ne possèdent que le vocabulaire de base – les 2000 mots les plus fréquents dans une langue – ne comprendront que 90% du contenu. Hirsh et Nation ont analysé le vocabulaire des romans littéraires. Ils ont trouvé que environ 40% des mots dans la littérature ne fait partie de ce vocabulaire de base.<sup>16</sup> Nous pouvons alors nous attendre à ce que le niveau de français des textes littéraires pose problème pour les élèves néerlandais, quand nous leur donnons le texte dans la langue cible, sans liste de vocabulaire supplémentaire. Nous reviendrons sur cette problématique dans les chapitres suivants.

Il existe une méthode pour déterminer si un texte est trop facile ou trop difficile pour les élèves. Cette méthode s'appelle « *running records*. » Elle consiste à demander à un élève de lire oralement un fragment de cent mots. On note les erreurs – les mots qui pose problème, - puis on calcule le pourcentage de mots problématiques. Si le pourcentage est au-dessus de 15,

---

<sup>14</sup> J. Charles Alderson. 2000 *Assessing Reading*. Cambridge : Cambridge University Press, p.35

<sup>15</sup> *ibidem*, p.35

<sup>16</sup> *ibidem*, p.35-36

le texte est trop difficile. Quand le nombre est entre 5-10%, le texte est difficile, mais faisable et stimulant. Un pourcentage au-dessous de 5 indique que le texte est probablement trop facile si l'objectif est d'améliorer la compétence linguistique.<sup>17</sup> Cette méthode ne prend pas beaucoup de temps et peut se répéter pour montrer le progrès dans la compétence linguistique. Pour avoir une meilleure idée des niveaux du CECR et des textes appropriés, le site Internet néerlandais est également utile. Le site propose un jeu qui sert aux professeurs à se familiariser avec les niveaux.<sup>18</sup>

Il est évident que la compréhension de chaque texte demande un certain vocabulaire de base. Dans un sens inverse, nous pouvons également constater que la lecture des textes divers est un moyen efficace d'enrichir le vocabulaire. Dans *How languages are learned* Lightbown et Spada affirment ceci : « *The best way to learn new vocabulary is through reading.* »<sup>19</sup> Ceci vaut pour les enfants qui apprennent les premiers mots et les premières phrases dans la langue maternelle, mais aussi pour les élèves étudiant une langue étrangère au lycée. Il faudrait un choix de types de textes divers, sur des sujets intéressants. Le niveau du texte est également important. Selon le *input hypothesis* de Krashen nous pouvons affirmer que l'acquisition du vocabulaire – ou d'autres éléments d'une langue – a lieu lorsque la langue est compréhensible et du niveau  $i+1$ , donc juste au-dessus du niveau déjà acquis.<sup>20</sup> La lecture des textes littéraires n'aura pas seulement pour effet que les élèves apprennent des choses intéressantes sur la littérature française en général, mais cette activité pourra aussi enrichir leur vocabulaire, et donc améliorer leur compétence linguistique.

Beaucoup de recherches ont été effectuées afin de montrer ce point. Nous voudrions ici en citer deux à propos de ce *extensive reading*. Dans son article, Soltani montre que la lecture supplémentaire de cinq nouvelles en dix semaines a enrichi le vocabulaire d'un groupe d'élèves de façon significative.<sup>21</sup> La recherche effectuée par Kazerooni et al. montre que la lecture fréquente des textes littéraires enrichit le vocabulaire. Dans cet article on affirme que les textes littéraires, plus que d'autres types de textes, sont efficace puisqu'ils contiennent en général un vocabulaire plus riche.<sup>22</sup> Nous pouvons également noter que la langue écrite

---

<sup>17</sup> Angela Hasselgreen et al. 2011 *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Graz : Council of Europe Publishing, p.39

<sup>18</sup> <http://www.erk.nl/docent/ERKspel/> consulté le 12-05-2012

<sup>19</sup> Patsy M. Lightbown et Nina Spada. 2006 *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press [2011], p.188

<sup>20</sup> *ibidem*, p.37

<sup>21</sup> Rahmatollah Soltani, 'Extensive reading : a stimulant to improve vocabulary knowledge,' *Studies in Literature and Language*, 2:3 (2011), p.161

<sup>22</sup> Shirin Rahimi Kazerooni et al., 'Does Reading Literary Texts Have Any Impact on EFL Learners' Vocabulary Retention?' *Canadian Social Science*, 7:2 (2011), p.122

contient un vocabulaire plus varié que la langue parlée. Tout ceci semble alors un argument valide pour intégrer les textes littéraires dans les cours de français. Le fait que la lecture des textes littéraires peut améliorer la compétence linguistique justifie une discussion des possibilités et des limites des textes disponibles, au lieu de les expulser du programme.

### 1.1.3 Le niveau de compréhension écrite dans la Tweede Fase : analyse des examens de français havo/vwo

Depuis 2001, le CECR est devenu de plus en plus influent en Europe. Le gouvernement néerlandais a observé les avantages du modèle international divisé en six niveaux de compétence linguistique : des cours de langues qui visent à développer les compétences, rendre les objectifs du baccalauréat plus transparents, et comparer les résultats des élèves néerlandais avec les niveaux atteints dans d'autres pays.<sup>23</sup> En lisant les objectifs de l'épreuve de compréhension écrite des langues vivantes, nous observons qu'ils sont décrits d'une façon encore plutôt générale :

Le candidat est capable de :

- indiquer quelles informations sont pertinentes ;
- indiquer l'idée centrale du texte ;
- indiquer le sens des éléments importants du texte ;
- indiquer les relations entre les parties du texte ;
- tirer des conclusions à propos des intentions, les opinions et les sentiments de l'auteur.<sup>24</sup>

Ces descriptions ne nous donnent pas encore beaucoup d'informations sur la difficulté des textes et des questions, sur la longueur et les genres des textes. Afin de pouvoir déterminer le niveau des baccalauréats de langues vivantes à l'aide du CECR, Cito a analysé les épreuves de compréhension écrite anglaises, allemandes et françaises des années 2003 et 2004.

L'analyse des épreuves françaises n'est pas complète, comme toutes les informations n'étaient pas disponibles. Nous pouvons par contre admettre que les résultats valent pour toutes les langues vivantes.<sup>25</sup> Les auteurs ont examiné plusieurs aspects des épreuves : la sources des textes, les quatre domaines, le contenu (des faits, des opinions), le niveau et le genre des tâches, le vocabulaire, la longueur, et dans quelle mesure les éléments que l'élève doit trouver dans le texte sont implicites ou explicites. Nous pouvons faire plusieurs observations : il s'agit surtout des textes actuels pris des journaux et des magazines (sauf 5-10% des romans pour l'anglais), on lit pour trouver des informations (266/285 questions) et les textes concernent surtout le domaine personnel. Quand nous montons du vmbo jusqu'au vwo, les textes : deviennent plus abstraites, les tâches deviennent plus difficiles,

---

<sup>23</sup> José Noijons et Henk Kuiper. 2006 *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader*. Arnhem : Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, p.5

<sup>24</sup> Dick Meijer et Daniela Fasoglio. 2007 *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans*. Enschede: SLO, p.118

<sup>25</sup> ibidem, p.11

les informations moins explicites, le vocabulaire moins familier et plus étendu, les structures grammaticales deviennent plus complexe et les textes plus longs. À propos des tâches nous pouvons observer que quand le niveau augmente, il s'agit de plus en plus de faire des interférences et des évaluations au lieu de reconnaître des informations explicites.

Ces observations suivent déjà les descripteurs du CECR, qui montre un développement pareil du A1 jusqu'au C2.<sup>26</sup>

Ceci vaut pour toutes les langues, mais le niveau de compréhension écrite du français atteint est plus bas que l'allemand. À son tour, le niveau de l'allemand – presque B2 pour le havo comme pour le vwo – est moins élevé que le niveau d'anglais : presque B2 pour le havo et B2+ pour le vwo. Le tableau ci-dessus montre le niveau minimum qu'un élève doit avoir atteint afin de pouvoir répondre correctement aux questions de l'épreuve :

Tableau 2 : Le niveau minimum nécessaire pour les épreuves de français

	Français – Le niveau minimum des questions	
vmbo-bb	1.7	A2-
vmbo-kb	2.1	A2
vmbo-gl/tl	2.5	A2+
havo	3.1	B1
vwo	3.4	B1+

Un niveau de 1 indique A1, et 5 indique C1. À droite du schéma nous avons nous-mêmes ajouté les niveaux du CECR. Nous pouvons alors noter que non seulement le niveau des textes, mais aussi le niveau des tâches augmente. Afin de pouvoir répondre aux questions de l'épreuve havo, il faut une compréhension écrite d'au moins B1. Pour le vwo, il faut le niveau du CECR B1+.<sup>27</sup> Ceci est le minimum. Nous pourrions donc nous attendre à ce qu'il y ait un nombre d'élèves qui atteignent B1+ au havo et B2 au vwo. Nous avons vu qu'afin de pouvoir lire de la prose contemporaine dans la langue cible, il faut le niveau B2.

Pour finir nous voudrions nous attarder sur l'aspect du vocabulaire, comme nous avons vu que la difficulté du texte et le vocabulaire sont fortement liés. La recherche effectuée par Cito nous donne des informations sur l'étendue du vocabulaire allemand dans les textes. Il y a quatre catégories : uniquement du vocabulaire fréquent, surtout fréquent, un vocabulaire relativement étendu, et un vocabulaire étendu. Pour le havo, tous les textes comprennent un

<sup>26</sup> ibidem, p.15-35

<sup>27</sup> ibidem, p.39-41



vocabulaire relativement étendu. Pour le vwo, 5% des textes tombent dans la catégorie surtout fréquent, et 95% est du vocabulaire relativement étendu.

Comme le niveau minimum de l'examen de français est moins élevé, nous pouvons nous attendre à un vocabulaire un peu moins étendu. Le vocabulaire dépendra des sources, des domaines et des sujets des textes. La plupart des textes sont liés au domaine personnel. Afin d'obtenir une idée plus détaillée des textes proposés, nous avons examinés les baccalauréats français havo et vwo de 2011. L'épreuve du havo comprend quinze textes assez courts – souvent moins d'une page – qui traitent des sujets comme l'Internet, les voyages, la nourriture, des histoires personnelles des jeunes, la culture Française et l'enseignement. Les sources sont des journaux et des magazines : *L'Actu* (cinq textes), *Les Clés*, *Phosphore* (cinq textes), *Ecoute*, *La Dauphiné Libéré*, *Métro* et *Ouest-France*.<sup>28</sup> L'examen du vwo donne une image pareille. Il comprend dix textes plus longs – souvent presque deux pages – qui sortent également des journaux et des magazines : *Le Point*, *Le Monde*, *Le Nouvel Observateur* (quatre textes), *L'Express*, *Muze* et *Phosphore* (deux textes). Il s'agit également des sujets comme l'enseignement, le tourisme, les médias, la musique et des actualités générales.<sup>29</sup> Les sources et le genre des textes sont donc limités. Par contre, il faut noter qu'il s'agit des journaux et des magazines connus et respectables, donc des sources plutôt fiables et professionnelles, surtout pour les textes du vwo. Ils traitent des sujets actuels et familiers et contiendront par conséquent un vocabulaire plutôt familier.

---

<sup>28</sup> Universiteit Leiden, 'Frans havo Examenbundel compleet ca.1999-2011,' p.696-720  
<http://www.alleexamens.nl/HAVO/?Vak=Frans> consulté le 13-05-2012

<sup>29</sup> Universiteit Leiden, 'Frans vwo Examenbundel compleet ca.1999-2011,' p.724-748  
<http://www.alleexamens.nl/VWO/?Vak=Frans> consulté le 13-05-2012

## 1.2. La compétence littéraire : la théorie de Theo Witte

Comme pour tous les sujets dans lesquels les élèves passent des examens, des objectifs finals ont été formulés pour l'enseignement de la littérature. En 2007, le Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) a publié un document avec les nouveaux objectifs pour l'enseignement de la littérature dans la Tweede Fase. Nous les avons repris – et traduit – ci-dessous :

- 1 . La formation littéraire : le candidat peut relater, d'une façon argumentée, de la lecture d'au moins trois œuvres littéraires.
2. Les termes littéraires (seulement vwo) : le candidat peut reconnaître et faire la distinction entre des genres de texte différents, en utiliser des termes littéraires dans l'interprétation des textes littéraires.
- 3 . L'histoire littéraire (seulement vwo) : le candidat peut donner un bilan des grandes lignes de l'histoire de la littérature et placer les textes littéraires lus dans ce contexte.<sup>30</sup>

Ces objectifs ont été formulés d'une façon générale. C'est aux lycées de déterminer comment exactement l'élève atteindra ces objectifs. De plus, nous avons ici seulement le résultat final, et non pas le bilan de toutes les phases qui le précèdent. Dans ce paragraphe nous présenterons le modèle de compétence littéraire proposé par Theo Witte, qui est professeur et chercheur à l'université de Groningen dans le domaine de l'enseignement de la littérature et de la didactique. Son modèle comprend six phases ou niveaux différents. Chaque niveau comprend une description – comme les descripteurs du CECR -, des exemples d'œuvres littéraires et des tâches compatibles.

Le modèle proposé par Theo Witte a initialement été développé pour l'enseignement de la littérature néerlandaise. Par conséquent, les exemples d'œuvres littéraires sont des textes néerlandais. Le but de sa recherche a été de développer un instrument avec lequel nous pouvons observer des différences entre les élèves, et distinguer et décrire plusieurs phases de la formation des élèves individuels.<sup>31</sup> Avant de présenter le modèle, nous devrions d'abord définir la notion de « compétence littéraire. » Witte utilise trois paramètres variables pour déterminer la compétence littéraire : les caractéristiques de l'élève comme lecteur, le texte et la tâche.<sup>32</sup> Cette compétence a été explicitement définie dans le cadre de l'enseignement de la Tweede Fase havo-vwo. Dans sa recherche, Witte s'intéresse seulement à cette phase de l'enseignement secondaire. C'est dans le contexte des cours de littérature que les élèves et les

---

<sup>30</sup> *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans*, p.119

<sup>31</sup> Theo Witte. 2008 *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft : Eburon, p.57

<sup>32</sup> *ibidem*, p.95

professeurs choisissent les textes, proposent et effectuent les tâches, et que les élèves communiquent sur la littérature. Cet aspect de communication est très important :

*Het literatuuronderwijs in de Tweede Fase moet leiden tot literaire competentie bij de leerling. Literaire competentie is kortweg te omschrijven als 'het vermogen om met en over literatuur te communiceren,' dus om tot zinnige leeservaringen te komen met literaire teksten van allerlei niveau, en het vermogen om de reacties op die literaire teksten helder te verwoorden.*<sup>33</sup>

Cette citation relève encore un parallèle avec les descripteurs du modèle du CECR : les deux modèles mettent l'accent sur la communication, et non pas sur les connaissances passives. Comme le CECR, le modèle de Witte s'intéresse donc aussi aux tâches, aux activités communicatives. Il ne s'agit pas d'apprendre simplement une liste de termes littéraires par cœur et de les appliquer aux textes littéraires qui sont encore trop difficiles. Cependant nous avons besoin de ces termes littéraires. Nous pouvons ici donner les termes que les élèves devraient connaître et employer à la fin de 6 vwo :

- Général : fiction, littérature, lecture, thème, motif, métaphore, symbole, ironie, style littéraire, art poétique.
- Prose : narrateur, point de vue, le temps (*verteltijd/vertelde tijd*), intrigue (*fabel/sujet*), prolepse/analepse, espace, personnage, genre.
- Poésie : mise en page (blanc), rime, métrique, rythme, enjambement, forme poétique.<sup>34</sup>

Ces termes sont nécessaires pour l'analyse des textes littéraires néerlandais, mais nous pouvons les appliquer également aux textes français, anglais ou allemands.

Comme le CECR, le modèle de Witte comprend six niveaux. Cette répartition n'a pas été choisie pour faciliter une intégration avec le CECR, mais nous venons de voir qu'il y a effectivement des ressemblances entre les deux modèles. Witte donne une autre raison pour son choix pour les six niveaux. Il a voulu créer un modèle qui commence par l'élève le plus faible de havo 4, et finit par l'élève le plus excellent de 6 gymnasium/vwo. Comme on trouve trois niveaux (la moyenne, au-dessous et au-dessus de la moyenne) dans chaque classe, et que l'on a voulu que les élèves puissent monter un niveau par année scolaire, on est arrivé à six niveaux. On envisage donc que les élèves du havo montent deux niveaux, et ceux du vwo trois niveaux pendant la Tweede Fase. Le niveau 2 est donc la norme au début de havo 4 et vwo 4. Les élèves du havo devraient atteindre le niveau 3, ceux du vwo le niveau 4.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Ilse Bolscher et.al. 2004 *Literatuur en Fictie*. Leidschendam : Bibliion Uitgeverij, p.175

<sup>34</sup> ibidem, p.187

Tableau 3: Les niveaux de compétence littéraire dans la Tweede Fase

	N.1	N.2	N.3	N.4	N.5	N.6
<b>Compétence littéraire</b>	Très limitée	Limitée	Un peu limitée	Un peu étendue	Étendue	Très étendue
<b>Niveau fin havo 5</b>	Très insuffisant	Insuffisant	Normal	Très bien	Excellent	
<b>Niveau fin vwo 6</b>	Très insuffisant	Très insuffisant	Insuffisant	Normal	Très bien	Excellent

Pour chaque niveau, Witte décrit les caractéristiques de l'élève comme lecteur, des textes que nous pourrions lire à ce niveau et des tâches compatibles. Sur les pages suivantes se trouve le tableau que nous avons fait à partir de ces descriptions.<sup>36</sup> La colonne de gauche reprend ces trois paramètres variables pour déterminer la compétence littéraire. Nous pouvons observer que du niveau 1 jusqu'au niveau 6, le langage, la structure, les personnages et le contenu des textes deviennent plus complexes. Aux trois premiers niveaux, l'élève s'intéresse surtout au contenu du texte : les personnages et les événements. Les tâches pour les niveaux N1, N2 et N3 font alors surtout référence au lecteur. À partir du niveau 4, les liens avec le contexte (historique, philosophique, intention de l'auteur) et les sources (la Bible, la mythologie, la philosophie), deviennent plus importants. Dans ce modèle, nous ne tenons pas vraiment compte de la compétence linguistique, puisque nous admettons que tous les élèves ont une bonne compétence linguistique en néerlandais – pour la plupart c'est leur langue maternelle – et les textes ont été publiés originellement en néerlandais.

Nous ne devrions pas sous-estimer l'importance du choix des textes compatibles. En choisissant un texte, nous devrions tenir compte en outre du nombre de pages, de la thématique, du sujet, des personnages et le langage. Dans son modèle, Witte indique pour chaque niveau si l'élève est capable de choisir lui-même des textes littéraires. Ce n'est qu'au niveau 5 que l'élève pourra les choisir sans l'aide du professeur. Il est très démotivant de devoir lire des textes qui sont trop faciles ou trop difficiles au niveau de la compétence littéraire et linguistique, ou qui traitent des sujets auxquels l'élève ne s'intéresse pas. Comme l'affirme Witte :

*Het belangrijkste voor de literaire ontwikkeling is het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een goed gekozen boek geeft de leerlingen vertrouwen en voldoening en maakt het lezen in de context van het literatuuronderwijs tot een zinvolle activiteit.*<sup>37</sup>

<sup>35</sup> *Het oog van de meester*, p.107

<sup>36</sup> *ibidem*, p.176-185

<sup>37</sup> *Het oog van de meester*, p.446

Tableau 4: Le schéma développé par Witte

	<b>N.1</b>	<b>N.2</b>	<b>N.3</b>
<b>L'élève comme lecteur</b>	Participant : s'identifie aux personnages. Manque d'expérience, de motivation, de compétence littéraire et de connaissance générales. Longueur du texte et de la tâche sont importantes. Besoin d'événements pleins d'action et dramatique.	Spectateur. Capable de lire et d'analyser des textes littéraires très simples. Pas beaucoup de motivation. S'intéresse aux situations et sentiments familiers. La littérature doit être réaliste.	Moraliste, réflexion. Aussi capable de discuter des sujets psychologiques, moraux et sociaux. Il s'y intéresse et est plutôt motivé. Peut comprendre la structure assez complexe des romans adultes.
<b>Texte</b>	Langage simple, de tous les jours. Contenu et personnages familiers. Structure claire et simple. Les événements captivants se succèdent rapidement. Peu de réflexions ou descriptions.	Langage de tous les jours, structure simple et contenu familier. Livres pour adultes, mais les protagonistes sont des adolescents. Intrigue dramatique, succession rapide des événements. Parfois des réflexions ou descriptions. Eviter les fins ouvertes.	Langage simple, structure complexe mais transparente. Significations plus profondes. Contenu et personnages moins familiers, mais sujets comme l'amitié, la responsabilité. Engagé. Procédés comme motifs et analepses explicites. Fin non conclusive.
<b>Tâche</b>	Résumé des extraits importants. Reconnaître des éléments structurels de base. Opinion subjective, pas de réflexion. Identification avec le protagoniste. Critères émotives (captivant, triste, morne) sans argumentation. Ne peut pas choisir lui-même des textes.	Reconstruction de l'intrigue, indiquer le sujet et décrire les personnages. Termes littéraires élémentaires. Réfléchir sur la question du réalisme. Opinion subjective. Ne peut pas encore choisir des textes compatibles.	Trouver des liens de causalité au niveau de l'histoire et des personnages. Distinction entre sa réalité et la réalité du roman. Reconnaître des procédés narratifs. Réflexion sur la thématique à partir de questions sur le titre et des motifs explicites. Critères émotifs, moraux et cognitifs.

	N.4	N.5	N.6
<b>L'élève comme lecteur</b>	Analyste. Motivé. La longueur du texte et de la tâche n'importe plus. Début d'une notion esthétique-littéraire. S'intéresse aux événements et sentiments complexes des adultes, la narratologie, la structure et l'intention de l'auteur.	Littéraire. Beaucoup d'expérience avec des romans littéraires. Compréhension des œuvres complexes ou d'avant 1880. Bonne communication. S'intéresse aussi aux contexte et style littéraire-historique. Littérature comme moyen de connaître le passé et l'identité culturelle.	Littéraire. Communication au niveau académique. Connaissances générales, culturelles et littéraires étendues → liens intertextuels. Bonne motivation. La littérature a une fonction existentielle. S'intéresse aux sources secondaires académiques.
<b>Texte</b>	Style littéraire. Contenu et personnage non-familiers. Procédés complexes : métaphores, narration peu fiable, etc. Auteurs renommés.	Littérature complexe, significations implicites. Style, personnages et thématique peu familiers. Langage complexe.	Style difficile. Expériences avec le style et la forme. Structure complexe, qui complique l'interprétation. Eléments symboliques, motifs abstraits, intertextualité.
<b>Tâche</b>	Analyse et réflexion sur les significations, l'intention de l'auteur, la thématique et la narratologie. Comparaison entre film et livre. Critères structurels et esthétiques. Ne peut pas encore choisir un texte indépendamment.	Placer le texte dans le contexte littéraire, historique ou philosophique. Lier des éléments différents pour arriver à une analyse plus profonde. Reconnaître la valeur culturelle-historique. Peut choisir des textes indépendamment.	Toutes sortes de tâches complexes. Interprétations complexes, comparaison avec d'autres formes d'art et des sources comme la Bible, la philosophie. L'ambiguïté des textes est un vrai défi. Idées personnelles sur la fonction de la littérature. La littérature est un sujet de conversation très intéressant.

Comme pour la compétence linguistique dans le cadre du CECR, le niveau des tâches dépend du niveau des textes. Quand les textes deviennent plus complexes, nous pouvons demander également plus des élèves au niveau des tâches. Mais combien pouvons-nous demander des élèves en réalité ? Dans les chapitres suivants nous analyserons *Candide* de Voltaire et *Huis clos* de Sartre. Pour les deux textes, les liens avec la religion et la philosophie sont importants, surtout dans le cas de Sartre, qui a écrit son texte à partir de la philosophie de l'existentialisme. Le schéma ci-dessus montre que l'analyse d'une œuvre dans son contexte philosophique fait seulement partie des niveaux de compétence littéraire N5 et N6. Au moment de l'examen, les élèves du vwo devraient avoir atteint le niveau N4. Nous pourrions nous attendre à ce qu'il y ait quelques élèves en 5 vwo et en 6 vwo qui atteignent même le niveau N5. Mais Witte signale lui-même qu'il y a une différence entre la théorie

présentée dans le schéma et la pratique. Il montre que 47% des élèves du vwo n'atteignent jamais le N4. Un sur cinq n'arrive même pas au N3, le niveau final du havo.<sup>38</sup> Il y aura donc très peu d'élèves qui atteignent le niveau N5, voire le niveau N6. Ceci pose problème, puisque nous devrions conclure que l'étude des œuvres littéraires ayant des liens avec la philosophie est presque impossible. Comme pour les textes français qui demandent un niveau de compréhension écrite de C1 ou de C2, il nous semble que nous ne devrions pas les expulser tout de suite du programme. Dans les chapitres suivants nous examinerons les possibilités et les limites d'une étude des textes qui ont cette dimension philosophique. Nous verrons que malgré la position de la philosophie dans le schéma de Witte, les cas de *Candide* et de *Huis clos* ne sont pas pareils.

---

<sup>38</sup> ibidem, p. 258

### 1.3. La combinaison des deux modèles

Dans son mémoire de master, Hommersom-Schreuder a essayé d'intégrer les deux modèles afin de rendre possible une application à l'enseignement des langues étrangères. Les résultats ont été présentés dans un article publié en 2010 dans *Levende Talen Magazine*.<sup>39</sup> Dans les chapitres suivants, nous appliquerons ce modèle intégré à plusieurs textes littéraires. Avant de le présenter, nous discuterons d'abord les différences entre le niveau de compétence linguistique et le niveau de compétence littéraire atteints. Dans le premier paragraphe nous avons constaté que le niveau de compréhension écrite atteint à la fin du havo est B1, et B1+ ou B2 à la fin du vwo. Nous avons vu qu'au niveau B1, les descripteurs du CECR affirment que nous sommes capable de lire des textes écrits dans une langue courante, et de comprendre des événements et des sentiments décrits dans des lettres personnelles. Au niveau B2, nous pouvons aussi lire des articles sur des questions contemporaines et comprendre plusieurs points de vue. Nous devrions également être capable de lire des romans contemporains. À l'examen on ne propose que des articles de journaux et de magazines. Les niveaux C1 et C2 ne sont presque jamais atteints.

À propos de la compétence littéraire nous avons pu déterminer – à l'aide de la théorie de Theo Witte – le niveau atteint à la fin de la Tweede Fase pour la compétence littéraire dans la langue maternelle. La plupart des élèves du havo-vwo atteindront le niveau 3 ou 4. La gamme est de 2 à 4 pour le havo et de 3 à 5 cinq pour le vwo. Dans tous les cas, même dans la langue maternelle, il n'y aura pas beaucoup d'élèves qui atteindront le niveau 5 de compétence littéraire. Le niveau 6, d'une compétence littéraire très étendu, est une exception. Aux niveaux 3 et 4 nous pouvons déjà réfléchir sur des questions morales et sociales, comprendre une structure complexe et analyser des procédés littéraires complexes comme des métaphores. La problématique vient du fait que les textes littéraires français plutôt complexes, écrits pour les adultes, se trouve souvent au niveau de compréhension écrite C1. Ce niveau est une exception dans la Tweede Fase. Nous pouvons donc affirmer que le niveau nécessaire pour ces œuvres littéraires dans la langue cible n'est pas atteint. Il nous semble par conséquent que la complexité littéraire des textes dépendra du niveau de compréhension écrite dans la langue cible. Pour une intégration des deux modèles, nous pourrions donc penser à la possibilité d'utiliser des listes de vocabulaire français-néerlandais et offrir des traductions.

---

<sup>39</sup> Paulien Hommersom-Schreuder, 'Literatuuronderwijs in de vreemde talen,' *Levende Talen Magazine*, 3 (2010), p.24-28



Nous présentons ci-dessus le modèle intégré développé par Hommersom-Schreuder. Elle a tenu compte de la longueur des textes, des besoins du lecteur, des genres, du contenu, des traductions et de la possibilité d'ajouter une liste de vocabulaire. Le modèle publié dans cet article ne donne pas d'exemple de textes littéraires français pour chaque niveau. En haut du schéma nous trouvons les niveaux de compréhension écrite, comme définis par le CECR : les niveaux A2, B1 et B2. Hommersom-Schreuder admet qu'aucun élève atteint le niveau C1 ou C2. Le niveau A1 n'est pas suffisant pour lire des textes littéraires et n'est par conséquent pas représenté dans le schéma. La colonne de gauche reprend les niveaux de compétence littéraire comme décrits par Witte. Hommersom-Schreuder en donne un résumé très court. Dans les cases nous trouvons les caractéristiques des textes compatibles pour chaque combinaison, par exemple la combinaison A2-N2 : des traductions ; des histoires assez simples et pas trop longues.

Il nous semble que pour une bonne compréhension du schéma, nous ne pouvons pas nous passer des schémas du CECR et de Witte. Le modèle de Hommersom-Schreuder en tant que tel n'est pas complète, il n'explique pas tout. Outre le manque des descriptions plus longues des niveaux du CECR et de Witte, les caractéristiques des textes compatibles dans les cases n'ont pas toujours été bien définis. Pourquoi, par exemple, la liste de vocabulaire se trouve-t-elle dans la case B2-N5, mais non pas dans la case B1-N5 ? Comme dans le cas du CECR, qui propose qu'au niveau B2 nous pourrions lire « des textes littéraires contemporains en prose, » des termes comme « simple, » « assez court, » ou « pas trop long » ne sont pas précis. Dans le cas de la combinaison A2-N2, « des histoires pas trop longues » indique un texte qui comprend entre 75-150 pages, tandis que pour la combinaison B2-N4, le même type de description indique un texte qui comprend entre 150-250 pages. Le modèle intégré de Hommersom-Schreuder est donc un outil qui nous donne une idée des combinaisons de compétences littéraire et linguistique possibles, mais dans notre analyse des textes littéraires nous ne pourrions pas l'appliquer aux textes sans avoir également recours aux schémas proposés par le CECR et Witte.

Tableau 5 : Le schéma développé par Hommersom-Schreuder <sup>40</sup>

	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<p><b>N1</b> - Captivant, émouvant. - 75-150 p. - Participant à l'histoire.</p>	<p>Des traductions; des nouvelles avec beaucoup d'action, de dramatique ou d'humour.</p>	<p>Éditions pour des lycéens; des oeuvres simples dans la langue cible, accompagnées d'une liste de vocabulaire; une histoire pleine d'action, de dramatique et d'humour.</p>	<p>Des nouvelles simples pleines d'action, de dramatique ou d'humour, dans la langue cible. Parfois avec une liste de vocabulaire.</p>
<p><b>N2</b> - Réaliste, vraisemblable. - 75-150 p. - Spectateur.</p>	<p>Des traductions; des histoires assez simples et pas trop longues.</p>	<p>Éditions pour des lycéens des oeuvres simples, dans la langue cible.</p>	<p>Des histoires courtes et assez simples, dans la langue cible, éventuellement avec une liste de vocabulaire.</p>
<p><b>N3</b> - Acceptation, normalisation. - 150-250 p. - Moraliste.</p>	<p>Des traductions, des textes simples.</p>	<p>Des oeuvres simples dans la langue cible, dont l'histoire est connue (p.e. au moyen d'un film), de préférence avec une liste de vocabulaire; des poèmes simples dans la langue cible.</p>	<p>Des oeuvres littéraires assez courtes, dans la langue cible, éventuellement avec une liste de vocabulaire.</p>
<p><b>N4</b> - Cohérence - 150-250 p. - Analyste.</p>	<p>Des traductions.</p>	<p>De la prose en traduction; des poèmes simples dans la langue cible.</p>	<p>Des oeuvres littéraires assez courtes, dans la langue cible, de préférence avec une liste de vocabulaire; de la poésie assez simple dans la langue cible.</p>
<p><b>N5</b> -Généralisation (de l'histoire), cohérence. - 240-400 p. - Littéraire.</p>	<p>Des traductions: des oeuvres écrites avant 1880.</p>	<p>Des traductions: des oeuvres plutôt complexes d'avant 1880.</p>	<p>Des traductions: des oeuvres plutôt complexes d'avant 1880; des nouvelles dans la langue cible, éventuellement avec du vocabulaire, ou des histoires déjà connues dans la langue cible sans liste de vocabulaire; de la poésie plutôt complexe du passé.</p>

<sup>40</sup> Hommersom-Schreuder, p.27

Ce tableau nous donne déjà une idée des textes compatibles pour les combinaisons de compétences littéraire et linguistique que nous pouvons rencontrer parmi les élèves de la Tweede Fase. Avant de passer à l'analyse des quatre textes littéraires, nous voudrions faire une dernière remarque sur le modèle présenté ci-dessus. Dans plusieurs cas, Hommersom-Schreuder propose des traductions, surtout pour les combinaisons avec le niveau de compréhension linguistique A2, mais aussi au niveau B1 (B1-N4 et B1-N5). Dans ce chapitre nous avons examiné les liens entre la lecture des textes littéraires et l'étendue du vocabulaire de la langue cible. La conclusion a été que les textes littéraires sont un moyen efficace d'enrichir le vocabulaire. Quand nous proposons des traductions dans la langue maternelle, cet effet positif disparaît. Dans certains cas il sera donc au professeur de juger ce qui est plus important : la valeur littéraire ou culturelle d'une œuvre, ou l'amélioration de la compétence linguistique.

## 2. Merles Blancs : *La vie comme elle vient* et *La nuit sacrée*

Dans ce paragraphe nous analyserons les deux premiers textes littéraires à partir du modèle intégré. Chaque année scolaire, la maison d'édition Noordhoff propose quelques titres de la littérature néerlandaise (Lijsters), allemande (Buchfinken), anglaise (Blackbirds) et française (Merles Blancs) aux lycéens. Sur leur site Internet on trouve des informations sur l'âge et souvent aussi sur le niveau – havo, vwo ou les deux – avec lesquels les titres sont compatibles.<sup>41</sup> Sur la partie du site faite pour les professeurs de langues nous trouvons des résumés, des biographies et des questionnaires avec les réponses.<sup>42</sup> Comme nous avons obtenu les questionnaires de deux titres de la maison d'éducation, *La vie comme elle vient* et *La nuit sacrée*, nous avons décidé d'analyser ces titres. Ces romans ont été choisis pour les élèves qui ont plus de seize ans. Sur le site on n'indique pas le niveau – havo ou vwo. Nous discuterons d'abord les caractéristiques des textes à propos de la compétence linguistique et de la compétence littéraire. Puis nous examinerons les questionnaires proposés par la maison d'édition.

### 2.1 Les caractéristiques des textes

Noordhoff ne publie que quelques titres par ans pour les lycéens. Nous nous attendons à ce que les textes soient compatibles avec la compétence littéraire des élèves au niveau du contenu, du genre, des personnages, du style et des procédés littéraires, du nombre de pages et du vocabulaire. Dans ce paragraphe nous analyserons ces aspects. Nous donnerons d'abord un court résumé des deux romans. *La vie comme elle vient* de Anne-Laure Bondoux raconte l'histoire de Mado, une fille de quinze ans, et de sa sœur Patty qui a vingt ans. Leurs parents sont morts dans un accident de voiture il y a neuf mois. Maintenant elles habitent ensemble dans leur appartement à Paris. Elles sont tout à fait différentes. Mado est sérieuse, tandis que Patty essaie toujours de fuir ses responsabilités. Un jour, on découvre que Patty est enceinte.<sup>43</sup> Bondoux est une écrivaine française qui a surtout publié des romans pour la jeunesse. Ils ont été traduits en une vingtaine de langues et elle a obtenu plusieurs prix littéraires en France et à l'étranger. *La vie comme elle vient* a obtenu le Prix des Lycéens Allemands en 2005.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> [www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs](http://www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs) consulté le 6-05-2012

<sup>42</sup> <http://lijstersdocentenservice.nl/Frans> consulté le 6-05-2012

<sup>43</sup> Anne-Laure Bondoux. 2011 *La vie comme elle vient*. Groningen: Noordhoff Uitgevers [2004]

<sup>44</sup> <http://www.bondoux.net> consulté le 5-09-2012

*La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun raconte également l'histoire d'une jeune fille qui doit surmonter des difficultés. Mohammed Ahmed a vingt ans et malgré son nom, elle est une fille. Quand son père meurt, elle décide de s'appeler Zahra et de fuir sa famille et cette identité fausse. Elle rencontre un prince, qui l'emmène dans un pays enchanté. Quand elle doit le fuir, elle se fait violer dans un bois. Puis elle arrive à Agadir, où elle fait la connaissance de l'Assise et de son frère le Consul, qui est aveugle. Elle vient habiter chez eux, mais quand elle tue son oncle qui est venu pour l'accuser de mensonge, elle doit aller en prison. Là, ses sœurs lui font subir une circoncision barbare. À la fin elle est libérée.<sup>45</sup> Tahar Ben Jelloun est un auteur d'œuvres littéraires renommé, comme *Cette aveuglante absence de lumière* (2001). Il a obtenu le Prix Goncourt pour *La nuit sacrée* en 1987.

Les deux romans offrent des histoires captivantes et pleines de sentiments comme l'amour, la peur et la tristesse. Ils traitent des thèmes comme l'amitié, le deuil, la famille, l'amour, la responsabilité et la justice. *La nuit sacrée* est un roman plutôt engagé. Le viol et la circoncision sont des choses graves dont Zahra – comme tant d'autres filles et femmes – est victime. Ces événements, le fait qu'elle a du faire semblant d'être un garçon et ses relations avec sa famille montrent que les femmes n'ont pas les mêmes droits que les hommes dans la culture de Zahra. Dans *La vie comme elle vient* il s'agit plutôt des problèmes personnels.

Les personnages sont des adolescentes avec lesquelles les élèves pourront s'identifier. Ils ont à peu près le même âge et se trouvent face aux sentiments et problèmes pareils, comme le premier amour, les relations avec la famille et se détacher de ses parents afin de trouver sa propre identité individuelle. Ceci vaut d'avantage pour Mado, qui est une fille française qui doit réviser et passer des épreuves au lycée. L'histoire de Zahra sera un peu moins familière pour la plupart des élèves. Elle habite au Maroc et elle se bat contre les traditions d'une culture musulmane. La possibilité de s'identifier avec les protagonistes est facilitée par le fait qu'elles sont elles-mêmes les narrateurs. Les élèves éprouveront alors directement leurs sentiments et pensées intimes. De plus, il n'y pas beaucoup d'autres personnages qui jouent un rôle important dans leur vie. Celle de Mado tourne autour de sa sœur, son premier amour Sander, le petit Robinson et le père de l'enfant. L'histoire de Zahra est un peu plus complexe – à cause des éléments magiques et indécidables – mais l'Assise et le Consul sont les personnages les plus importants. Tous les romans dans la série n'ont pas des adolescents comme protagoniste. Ceci est le cas dans *La dentellière* de Pascal Lainé et de *No et Moi* de

---

<sup>45</sup> Tahar Ben Jelloun. 2011 *La nuit sacrée*. Groningen : Noordhoff Uitgevers [1987]

Delphine de Vigan, mais non pas dans des romans comme *Le zèbre* d'Alexandre Jardin. Ce texte raconte d'un mariage insatisfaisant.<sup>46</sup>

Quand nous analysons le style et les procédés littéraires, nous pouvons noter que *La nuit sacrée* est plus complexe que *La vie comme elle vient*. Il semble que ce dernier peut être classé dans le genre des romans pour les adolescents, tandis que le texte de Tahar Ben Jelloun demande plus de compétence littéraire. Mado raconte son histoire au présent. Les événements captivants se succèdent assez rapidement. Par contre Zahra est déjà une vieille femme, qui va nous raconter tous ce qui s'est passé quand elle avait vingt ans. La structure du deuxième texte est alors déjà plus complexe. Nous pouvons même y remarquer une structure cyclique. À vingt ans Zahra s'est libérée (dernière page), est maintenant qu'elle est une vieille femme elle se libère à niveau en partageant son histoire avec le monde (Préambule). Le roman contient plus de réflexion – par exemple quand elle est en prison – et plusieurs scènes oniriques, des métaphores ou des scènes avec une valeur symbolique. La fin est un bon exemple. Zahra est libérée et se rend jusqu'à la mer où elle entre dans une maison blanche apparue miraculeusement. Elle y retrouve l'Assise et le Saint (le Consul).<sup>47</sup> L'histoire de Mado semble moins profonde. La signification est plus explicite. Mado explique souvent la signification des événements ou des descriptions au lecteur. Ceci est le cas dans la scène suivante :

J'ai couru jusqu'à notre maison en pleurant comme une fontaine.

La porte-fenêtre de la cuisine était restée ouverte toute la journée, il y avait de l'eau partout, jusque sous le four, jusque dans le placard où maman rangeait les produits d'entretien. Les portes claquaient dans les étages, sous l'effet des courants d'airs. Cette maison, vide, froide, pleine d'eau et de fureur, était l'exacte représentation de ce qu'il y avait dans ma tête.<sup>48</sup>

Nous avons ici une métaphore qui a été rendue explicite par Mado : la maison inondée et la pluie représentent ses sentiments : elle pleure, elle est triste. On ne demande donc pas du lecteur de trouver lui-même ces significations plus profondes.

Les deux textes sont des romans contemporains assez courts. *La nuit sacrée* comprend 133 pages, *La vie comme elle vient* en comprend 157. Chaque texte a été divisé en une vingtaine de chapitres courts, entre une et dix pages. Les chapitres de *La nuit sacrée* ont tous un titre,

---

<sup>46</sup> [www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs](http://www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs) consulté le 6-05-2012

<sup>47</sup> *La nuit sacrée*, p.136-137

<sup>48</sup> *La vie comme elle vient*, p.56

ceux de *La vie comme elle vient* seulement un numéro. Les titres peuvent aider les élèves à mieux suivre l'histoire et retrouver des informations en faisant les questionnaires.

Nous pouvons également faire quelques remarques à propos du niveau de français. Les deux textes ont été écrits au présent ; les événements se déroulent devant nos yeux. Ainsi, les structures grammaticales sont plus faciles. Le passé simple n'est presque pas utilisé. Comme les sujets sont plutôt familiers, le vocabulaire n'est pas trop étendu. Le texte de Ben Jelloun est plus difficile à cause des mots comme « djellaba » (p.135). Dans le texte de Bondoux il semble y avoir aussi plus de répétitions, puisque sa sœur fait toujours les mêmes choses, Mado parle à plusieurs reprises de ses révisions, de l'accident de ses parents et du bébé. L'univers de Mado semble plus limité et plus familier que celui de Zahra. Pour que les élèves puissent lire les textes dans la langue cible, la maison d'édition a ajouté une liste de vocabulaire à la fin de chaque roman. Par page on a traduit environ une dizaine de mots.

## 2.2 Merles Blancs et le modèle intégré

Nous venons d'analyser les caractéristiques des deux textes au niveau du contenu, de la forme et de la langue. Nous pouvons maintenant essayer de déterminer les niveaux de compétence littéraire et linguistique nécessaires afin de les comprendre et de les analyser. *La vie comme elle vient* ne demande pas une compétence littéraire étendue. Le style et les procédés littéraires sont faciles. Les événements captivants se succèdent rapidement, sans beaucoup de réflexions ou de descriptions. Il ne semble pas y avoir de significations plus profondes et complexes à interpréter. La problématique à laquelle le protagoniste doit faire face est personnelle, liée à la famille et à un amour de vacances. À la fin de l'histoire nous avons l'impression que les problèmes les plus importants ont été résolus. Le texte comprend 157 pages. La compétence littéraire nécessaire est donc niveau 1, mais il peut encore être lu au niveau 2. Nous pensons que niveau 1 sera suffisant, puisque nous avons constaté que le roman semble avoir été écrit pour les adolescent, et non pas pour les adultes. L'élève peut s'identifier avec le protagoniste et les événements sont tous captivants et touchants. Un élève qui se trouve déjà au niveau 2 pourrait poser des question à propos de l'aspect du réalisme. Est-il crédible qu'une fille de quinze ans aide sa sœur à mettre au monde un enfant, sans médecin ? Et que la mère de vingt ans fuie si facilement ses responsabilités en ne voulant pas prendre soin de son bébé ? Comme cette édition a été adaptée pour les lycéens et est accompagnée d'une liste de vocabulaire, la combinaison N1-B1 semble la plus convenable. La combinaison N2-B1 est également possible, mais dans ce cas l'élève ne devrait pas avoir besoin de la liste de vocabulaire. Nous venons ici que Hommersom-Schreuder a repris les critères du CECR. Pour le niveau de compétence linguistique A2 elle ne propose que des traductions, puisque les élèves ne pourront pas encore lire des textes plus longs tels que des nouvelles ou des romans. Dans *Taalprofielen*, on propose en effet des textes tels que des romans pour la jeunesse et des nouvelles au niveau B1.<sup>49</sup> Nous avons noté que dans *La vie comme elle vient* le vocabulaire n'est pas très étendu. Un élève qui a une compréhension écrite du niveau B2 ne devrait pas avoir besoin du vocabulaire supplémentaire et pourrait lire un texte plus complexe et donc plus stimulant.

Nous avons affirmé ci-dessus que *La nuit sacrée* est plus complexe et demande par conséquent une compétence littéraire plus étendue. La structure est plus complexe mais toujours transparente, puisque nous ne suivons que l'histoire de Zahra. Il y a des significations plus profondes et des thèmes comme l'amitié, l'amour et la justice. Ce roman permet aux

---

<sup>49</sup> *Taalprofielen*, p.43



élèves de réfléchir sur des questions sociales, comme le texte montre de l'engagement à propos de la position des femmes. Nous pouvons alors dire que ce texte sera intéressant pour les élèves qui ont déjà atteint le niveau 3. Ceux qui se trouvent au niveau 2 pourraient aussi le lire en s'intéressant aux événements captivants et aux relations d'amour, de haine et d'amitié entre Zahra, l'Assise, le Consul et sa famille. Le texte a été écrit pour les adultes, mais le protagoniste est une fille qui doit encore se libérer de sa fausse identité de garçon. Quand nous y appliquons le cadre intégré, il y a plusieurs combinaisons possibles : N2-B2, N3-B2. Comme les élèves ne connaîtront pas encore l'histoire et que le texte comprend une liste de vocabulaire, B2 semble le niveau minimum. Il existe un film *La nuit sacré* basé sur le roman, mis en scène en 1993 par Nicholas Klotz. Une des tâches du questionnaire proposé par Noordhoff est de faire une comparaison entre le film et le livre. Si les élèves regardent d'abord le film, ils pourront lire le roman avec une compréhension écrite de B1.

Nous pouvons donc déjà observer que pour les Merles Blancs, il est possible d'appliquer le modèle intégré aux deux romans. Les textes ne demandent pas trop de la compétence linguistique ou de la compétence littéraire des élèves de la Tweede Fase. Les textes répondent aux critères du contenu, de la thématique, des personnages et du nombre de pages des niveaux du modèle intégré. Nous avons pu déterminer les niveaux de compétence littéraire et linguistique nécessaires. Avant de passer à l'analyse des questionnaires proposés par Noordhoff, nous pouvons conclure que pour un bon nombre d'élèves de la Tweede Fase, les deux romans seront des textes intéressants et stimulants au niveau de la langue et du contenu.

### 2.3 Une analyse des deux questionnaires

Noordhoff propose des questionnaires pour chaque roman. Les deux questionnaires que nous avons obtenus comprennent en général le même genre de questions. Ils se trouvent dans les annexes. Pour *La vie comme elle vient* il y a douze questions divisées en a,b,c, etc. Le questionnaire de *La nuit sacrée* en comprend quinze. Nous voudrions savoir quel niveau de compétence littéraire est nécessaire afin d'accomplir ces tâches et si elles sont compatibles avec les niveaux des textes littéraires. Puisque *La nuit sacrée* demande une compétence littéraire plus élevée que le premier roman – N2/N3 au lieu de N1/N2 – nous nous attendons à ce qu'il y ait quand-même des différences entre les deux questionnaires. Le questionnaire pour le roman de Tahar Ben Jelloun devrait comprendre des tâches plus complexes. Le roman de Bondoux est un roman pour la jeunesse et ne comprend pas vraiment de significations implicites. L'histoire et la thématique du roman sont moins complexes et pas « profonds. » Selon nous, *La nuit sacrée* est vraiment un texte littéraire, tandis que *La vie comme elle vient* ne l'est pas.

Regardons d'abord le genre des questions. Elles concernent les sujets suivants :

- *La vie comme elle vient* : orientation, caractéristiques des personnages, relations entre les personnages, l'intrigue, le point de vue, le style, la thématique, donner sa vision sur l'histoire, autres médias (film et théâtre), autres œuvres du même auteur, interview, donner son avis.
- *La nuit sacrée* : orientation, les caractéristiques des personnages, relations entre les personnages, l'intrigue (espace et temps), le point de vue, le style, les motifs, la thématique, l'aspect autobiographique, référence aux autres textes (intertextualité), autres œuvres du même auteur et le film, réactions sur les événements, interview, la suite de l'histoire, donner son avis.<sup>50</sup> Les questionnaires ont donc la même structure, mais nous pouvons déjà noter que les tâches de *La nuit sacrée* exigent plus des élèves.

Quand nous analysons le questionnaire du texte de Bondoux, nous observons que la plupart des questions se trouve au niveau de compétence littéraire 2. Au niveau 1, l'élève est seulement capable de donner son avis en utilisant des classifications comme « morne, » « captivant, » sans pouvoir expliquer pourquoi il les a choisies. On demande par contre plusieurs fois de motiver la réponse (questions 2.b, 2.c, 6.b, 7.b, 9.a, 12.c). De plus, on demande de caractériser les personnages, de reconstruire l'intrigue, de faire des observations sur le point de vue et la thématique, et de réfléchir sur les événements du point de vue d'autres personnages que le protagoniste. Au niveau 1 on sera capable de faire la question 4.a, qui

---

<sup>50</sup> <http://lijstersdocentenservice.nl/Frans> consulté le 6-05-2012

demande une compréhension des éléments structurels de base. La question 12 demande aux élèves de donner leur avis sur le style, les personnages, l'intrigue et la thématique à partir des classifications qui sont caractéristiques du niveau 2 : difficile, beau, sympathique, captivant, réaliste/pas réaliste. Il y a aussi des tâches pour lesquelles il faut une compétence littéraire plus étendue. Un bon exemple est la question 9. L'élève doit d'abord réfléchir sur la possibilité de produire un film ou une pièce de théâtre à partir du roman, puis prendre un chapitre et en faire un scénario. Ceci demande des connaissances d'autres genres de texte et des médias, et des techniques de narration. Cette question est caractéristique du niveau 4. Nous pouvons donc conclure que ce questionnaire comprend des tâches de niveaux différents, et qu'elles demandent une compétence littéraire plus étendue que demande le texte.

*La nuit sacrée* peut être compris et analysé avec une compétence littéraire N2 ou N3. Comme l'autre questionnaire, celui-ci comprend beaucoup de tâches au niveau 2 : caractérisation des personnages, motivation des réponses, réflexion sur la structure et la thématique, et donner son avis à partir des classifications déjà citées ci-dessus. Mais ce questionnaire comprend également quelques tâches au niveau 3 : questions 6 (métaphores et comparaisons), 7 (motifs explicites). Ces deux questions sont caractéristiques de ce niveau. Comme pour le premier questionnaire, il y a aussi des tâches qui demandent une compétence littéraire plus étendue que le niveau que nous avons déterminé à partir du texte. Le premier exemple est la question 10. On demande aux élèves d'identifier des textes auxquels on fait référence dans ce roman, et d'expliquer les relations entre ces textes. Il s'agit donc d'intertextualité. Le deuxième exemple est la question 11.3 : faire une comparaison entre le livre et le film de Nicholas Klotz. Ces deux tâches sont peut-être plus caractéristiques du niveau 4 que du niveau 3.

Nous pouvons donc conclure que les questionnaires proposent des tâches à plusieurs niveaux de compétence littéraire. Pour *La vie comme elle vient*, la plupart des questions sont du niveau 2. Nous avons affirmé qu'il est possible de lire ce texte avec une compétence littéraire très limitée, mais nous pouvons nous attendre à ce que la plupart des élèves dans la Tweede Fase soit au moins au niveau 2. Surtout en 5 havo et 5/6 vwo beaucoup d'élèves auront atteint le niveau 3 ou 4. De plus, il y a souvent une gamme de trois niveaux différents dans une classe. Pour *La nuit sacrée* on propose surtout des questions du niveau 2 ou 3. Les professeurs pourront toujours adapter les tâches selon les besoins des élèves individuels.

Dans le premier chapitre nous avons vu que selon la définition d'une tâche donnée par le CECR et par Jane Willis, il s'agit de la communication dans la langue cible. Par contre les questionnaires proposés par Noordhoff sont en néerlandais. Il nous semble que Noordhoff

s'attend à ce que les élèves répondent également aux questions en néerlandais. Si ceci est le cas, les élèves pourront améliorer un élément de la compétence littéraire comme proposée par Witte : la communication sur les œuvres littéraires lues. Mais il nous semble que quand les tâches et les réponses sont en français, les élèves pourront également améliorer plusieurs compétences linguistiques : l'écriture (les réponses) et la compréhension écrite (en essayant de comprendre les tâches et en analysant des sources secondaires en français). De plus, les élèves auront la possibilité d'enrichir leur vocabulaire. En travaillant sur les tâches, ils pourront reprendre le vocabulaire du texte. La répétition des nouveaux mots français facilitera la mémorisation. Quand les professeurs proposent les questionnaires dans la langue cible, il y a donc beaucoup d'avantages. Il nous semble alors étonnant que la maison d'édition Noordhoff les propose dans la langue maternelle.

### 3. *Candide* de Voltaire

*Candide ou l'optimisme* (1759) de Voltaire est un conte philosophique et un vrai classique de la littérature française. Publié au siècle des Lumières, le texte a été écrit dans un contexte historique, religieux et philosophique très riche. Le texte est par conséquent au programme des cours de littérature française à l'université d'Utrecht – et sans doute à d'autres universités et des lycées en France, aux Pays-Bas et dans d'autres pays. Dans le chapitre précédent nous avons analysé deux romans contemporains qui ne posent pas problème au niveau de la langue et du contenu. *La vie comme elle vient* a même été écrit pour des adolescents. Le texte de Voltaire, par contre, a été écrit bien avant 1880 et n'est donc pas une œuvre contemporaine. De plus, le contexte philosophique, historique et religieux pourrait jouer un rôle important dans l'analyse du texte. Selon Witte, un élève ayant un niveau de compétence littéraire de N1, N2 ou N3 devra se concentrer seulement sur le texte, et non pas aussi sur l'intention de l'auteur (N4) ou sur le contexte (N5-N6, voir tableau 4). Comme dans *Huis clos* de Sartre, la philosophie joue un rôle important dans *Candide*. Dans le schéma de Witte, que Hommersom-Schreuder a repris, la philosophie ne paraît qu'au N5. Il n'y a pas beaucoup d'élèves qui atteignent ce niveau de compétence littéraire. Est-ce que *Candide* est donc un cas très problématique ?

Dans ce chapitre nous verrons qu'il est en effet possible pour les lycéens néerlandais ayant de différents niveaux de compétence littéraire et linguistique d'étudier *Candide*. D'abord nous examinerons les caractéristiques du texte à propos de la langue, les aspects formels, le contenu et la thématique, et les personnages. Puis nous montrerons si et comment nous pourrions appliquer le modèle intégré au texte. Nous verrons qu'il est possible d'étudier *Candide* à plusieurs niveaux. Finalement nous discuterons les tâches proposées par l'édition française que nous avons utilisée, et nous proposerons quelques exemples de questions pour chaque niveau.

### 3.1 Les caractéristiques du texte

Pour ce chapitre nous avons utilisé un exemplaire de *Candide* publié spécialement pour les lycéens français.<sup>51</sup> L'édition ne comprend alors pas une liste de vocabulaire français-néerlandais. Le texte a été publié en 1759 et les événements se déroulent au moment du tremblement de terre à Lisbonne, qui eut lieu en 1755.<sup>52</sup> Le conte n'est donc pas un roman moderne comme le sont souvent les titres de la série Merles Blancs. Il a été écrit dans un autre contexte, à une autre époque et traite de sujets comme la religion, la philosophie, les voyages et la rencontre d'autres cultures. Par conséquent, le vocabulaire est moins familier que le vocabulaire d'un texte comme *La vie comme elle vient*. Pour les mots peu commun ou désuets, on a ajouté des notes au bas des pages. Ces notes servent aussi à expliquer des termes religieux ou philosophiques. Les événements se déroulent dans le passé, donc Voltaire emploie régulièrement le passé simple. Une connaissance passive de ce temps est alors souhaitable, d'autant plus qu'il est également courant dans des autres textes littéraires. À propos du langage nous pouvons aussi noter que Voltaire a un style littéraire raffiné. L'histoire est une satire, il y a des situations comique dans lesquelles il utilise de l'ironie. Ce qui est écrit n'est pas toujours littéralement ce que le personnage essaie de dire. Un exemple est l'extrait suivant :

Un jour, Cunégonde, en se promenant auprès du château, dans le petit bois qu'on appelait parc, vit entre les broussailles le docteur Pangloss qui donnait une leçon de physique expérimentale à la femme de chambre de sa mère, petite brune très jolie et très docile. Comme mademoiselle Cunégonde avait beaucoup de disposition pour les sciences, elle observa, sans souffler, les expériences réitérées dont elle fut témoin ; elle vit clairement la raison suffisante du docteur, les effets et les causes, [...].<sup>53</sup>

Dans cet extrait Voltaire emploie le discours des sciences : le docteur Pangloss, une leçon de physique expérimentale, les sciences, les effets et les causes. Mais ce qui se passe bien-sûr en réalité entre les broussailles n'est pas une leçon de physique. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'ironie est un des termes littéraires que les élèves doivent pouvoir reconnaître dans les textes à la fin de 6 vwo (en terminale). Selon Witte, l'ironie est

---

<sup>51</sup> Voltaire. 1759 *Candide ou l'optimisme*. Paris: Hachette [2005]

<sup>52</sup> ibidem, p.5

<sup>53</sup> ibidem, p.12

compréhensible au niveau de compétence littéraire N4, ce qui est aussi le niveau final pour le vwo.<sup>54</sup>

Cette édition comprend beaucoup plus que les notes. Avant le premier chapitre, il y a une liste avec tous les personnages principaux et une description de leurs caractéristiques et de leur rôle. Il y a également une page dans laquelle on place *Candide* dans le contexte de la vie de Voltaire, et un tableau qui montre le lien entre *Candide* et l'évolution du genre de conte. À la fin du livre nous trouvons plusieurs annexes : une chronologie des événements historiques, littéraires et de la vie de Voltaire, un dossier « Écrire au temps de Voltaire, » un tableau qui indique par chapitre/groupe de chapitres le contenu, le lieu, la chronologie de la fiction, le type de narration (exposition, débats philosophiques), et les thèses. Puis nous y trouvons les analyses des personnages principaux, des analyses du style littéraire de Voltaire, du contexte économique et historique de l'œuvre, du thème du naïf aux XVIIIe siècle, du problème de l'optimisme, ainsi que : un index des termes (amour, bon sauvage, destin, mal, religion, etc.), un lexique des idées et un lexique des termes littéraires.<sup>55</sup> Ceci est un dossier assez large, intéressant et utile pour comprendre le contexte très riche de *Candide*. Le dossier peut aider à répondre aux questions que pose cette édition. Nous reviendrons sur les tâches proposées après chaque chapitre.

Comme le conte, les annexes et les questions sont en français, les élèves néerlandais auraient la possibilité de s'entraîner dans la communication sur la littérature dans la langue cible. Dans le premier chapitre nous avons vu que selon Witte, être capable de bien communiquer avec les autres élèves ou avec le professeur sur les œuvres lues fait partie de la compétence littéraire. La maison d'édition Noordhoff propose des questionnaires en néerlandais pour les Merles Blancs. Quand les tâches et les réponses sont aussi en français, nous permettons aux élèves de reprendre et de travailler avec le vocabulaire et les termes du texte littéraire et, dans ce cas-ci, du dossier. Ceci aidera les élèves à étendre leur vocabulaire – puisqu'ils feront plus avec les nouveaux mots que seulement les reconnaître dans un texte - et de s'entraîner à écrire en français.

Quant aux aspects formels, nous pouvons d'abord noter que le texte est relativement court. Le conte comprend 168 pages assez courtes (dans cette édition), et a été divisé en 30 chapitres. Ces chapitres comprennent en moyenne moins de 5 pages, puisque chaque chapitre est suivi d'au moins une page avec des questions. De plus, au début de chaque chapitre numéroté nous trouvons une description des événements les plus importants de une ou deux

---

<sup>54</sup> *Het oog van de meester*, p.181

<sup>55</sup> *Candide*, p.180-224

lignes. Le texte est accompagné de plusieurs images de bateaux, de rues et de villes telles que Venise, de gens portant des vêtements et des coiffures de l'époque. Ces images illustrent le contexte historique dans lequel se déroulent les événements. Candide a peut-être le même âge que les lycéens, mais il ne porte pas de jean ou de baskets. Ces images contribuent ainsi à la compréhension du texte. Elles rendent explicites les descriptions du texte. Quand le texte est bien structuré et que d'autres éléments tels que les images accompagnent le texte, ceci facilite la lecture de l'œuvre à un niveau de compétence linguistique et littéraire moins élevé.

Nous avons déjà noté plusieurs fois qu'il s'agit du genre littéraire de conte philosophique. Le conte voltairien – outre la longueur – se caractérise ici par le fait que les situations illustrent les aspects d'une thèse. Dans un style simple et amusant, Voltaire essaie de toucher le public le plus large possible, et « les individus et les situations sont stéréotypés et traduisent un jeu d'idées critiques. »<sup>56</sup> Loin d'être une histoire morne et prévisible, le conte est un roman d'apprentissage, une histoire d'amour comique concernant Candide et Cunégonde et un récit de voyage. Les événements se succèdent assez vite ; en 168 pages Candide va de l'Europe à l'Amérique et en l'Orient. L'histoire captivante raconte les guerres, l'Inquisition, un tremblement de terre, le château du baron et les sauvages en Eldorado. Candide rencontre beaucoup de personnages. Le conte finalement suit la structure d'un roman d'apprentissage. Candide est un jeune héros naïf qui est chassé du paradis (le château du baron). Pendant son voyage il apprend la fausseté de certaines idées philosophiques. Ces idées – l'optimisme et le pessimisme – sont des extrêmes trop abstraits. À la fin, quand le héros est plus adulte et plus sage, il est prêt à s'installer et à « cultiver son jardin. »<sup>57</sup> Il se passe donc beaucoup de choses dans l'histoire, mais les résumés au début de chaque chapitre aident les élèves à se repérer par rapport aux personnages et à la géographie.

La plupart des personnages représentent des idées et n'évoluent pas. Le protagoniste, Candide, est comme une marionnette que Voltaire promène dans des situations extrêmes afin d'illustrer et de critiquer certaines idées. Il est quand-même le personnage le plus complexe, puisqu'il change au cours de l'histoire : il arrive à rejeter les idées que son maître Pangloss lui a toujours répétées. Tout comme Mado et Zahra des deux titres des Merles Blancs, Candide est un adolescent. Son voyage est aussi un voyage au figuré : il découvre ce qu'il représente lui-même et arrive à se détacher de certaines idées sur le bien et le mal. Quand il est chassé du château, il doit se détacher des adultes et se débrouiller lui-même.

---

<sup>56</sup> ibidem, p.192

<sup>57</sup> ibidem, p.178



Il serait donc également plus facile pour les lycéens de s'identifier à Candide qu'à la plupart des autres personnages. Pangloss et Martin sont les exemples les plus évidents des personnages qui représentent simplement des idées. Pangloss représente l'optimisme : puisque Dieu a créé ce monde, et Dieu est parfait, il faudrait dire que « tout est au mieux » dans le meilleur des mondes possibles.<sup>58</sup> Martin par contre est manichéen et pessimiste. Nous pouvons imaginer que cette opposition claire facilitera l'analyse des idées philosophiques du conte. Maintenant que nous avons traité les caractéristiques du texte, nous essayerons d'y appliquer le modèle intégré.

---

<sup>58</sup> ibidem, p.12

### 3.2 *Candide* et le modèle intégré

Le modèle consiste de deux axes : la compétence linguistique (A2, B1 et B2) et la compétence littéraire (N1-N5). En observant les schémas du CECR, de Witte et de Hommersom-Schreuder, il y a plusieurs aspects qui pourraient nous aider à déterminer le niveau de compétence littéraire et linguistique. Il s'agit d'abord d'un texte qui a été publié avant 1880. Selon les critères du CECR, les textes littéraires qui ne sont pas contemporains se trouvent aux niveaux C1 et C2. Au niveau B2 nous ne trouvons que des textes littéraires contemporains en prose. Au niveau B1 les élèves pourront déjà lire des romans pour la jeunesse, des nouvelles sur un sujet intéressant ou un poème assez simple. Les modèles de Witte (tableau 4) et de Hommersom-Schreuder ( tableau 5) indiquent qu'il faut un niveau de compétence littéraire N5 pour les textes publiés avant 1880. Nous voudrions d'abord discuter le niveau de compétence linguistique minimum. Le problème est que presque aucun élève n'atteint le niveau C1. Ceci voudrait dire qu'aucun élève ne pourrait lire *Candide* dans la langue cible. Mais est-ce que la date de publication est le critère décisif ? En analysant d'autres éléments du texte, nous croyons qu'il est possible de lire l'œuvre dans la langue cible avec le niveau B2. Le texte comprend un langage qui n'est pas toujours courant et un vocabulaire moins familier que par exemple le vocabulaire de *La vie comme elle vient*, mais il existe la possibilité d'ajouter une liste de vocabulaire. Il y a en tout cas les images, les chapitres courts et la longueur du texte soutiennent la lecture au niveau B2. Dans ce texte Voltaire adopte un certain point de vue, ce qui fait aussi partie de la description du niveau B2. Nous croyons donc que comme le texte est relativement court et que cette édition comprend des notes et des annexes, le niveau B2 suffira. Si le niveau des élèves ne dépasse pas A2 ou B1, il est possible de lire seulement des extraits ou de proposer une traduction en néerlandais. Il existe plusieurs traductions de *Candide*, par exemple celle de Hans van Pinxteren. Cette édition publiée en 2011 est très récente et comprend des notes et un épilogue de Van Pinxteren.<sup>59</sup> Elle fait partie de la série Perpetua, dans laquelle la maison d'édition publie « les cent meilleurs livres du monde. »<sup>60</sup>

Le fait que *Candide* fait partie de cette série souligne encore qu'il s'agit d'un vrai classique littéraire universel.

---

<sup>59</sup> Voltaire. 1759 *Candide of het Optimisme* (trad. Hans van Pinxteren). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep [2011]

<sup>60</sup> <http://www.uitgeverijatheneum.nl/web/Onze-boeken/Perpetua-reeks.htm> consulté le 7-07-2012

Suivant les schémas de Witte et de Hommersom-Schreuder, il faut un niveau de compétence littéraire N5 pour les textes publiés avant 1880. En même temps le schéma de Hommersom-Schreuder, qui a été basé directement sur les descriptions des niveaux du CECR et de Witte, indique que les textes littéraires d'avant 1880 se trouvent au niveau de compétence littéraire N5. *Candide* a été écrit en 1759. En observant son schéma, les combinaisons possibles sont A2-N5, B1-N5 et B2-N5 (si l'élève ayant le niveau A2 ou B1 lit une traduction du texte). Les critères du CECR affirment que les textes littéraires d'avant 1880 se trouvent aux niveaux C1 et C2. Elle propose alors qu'un texte littéraire comme *Candide* sera toujours lu en néerlandais. Par contre nous venons d'affirmer qu'il est possible de lire le texte dans la langue cible avec le niveau B2, si nécessaire avec une liste de vocabulaire. Dans le premier chapitre nous avons montré que la lecture des textes littéraires peut surtout contribuer à l'enrichissement du vocabulaire. Le niveau de compétence linguistique augmentera grâce à la lecture des textes dans la langue cible. Cet avantage disparaîtra quand les élèves lisent des traductions. En discutant les niveaux de compétence littéraire nous verrons que *Candide* se prête à une analyse à plusieurs niveaux. Il nous semble que le choix pour le français ou le néerlandais dépend aussi du niveau des tâches, de la profondeur de l'analyse. Un élève ayant la combinaison de niveaux B2-N5 ou B2-N4 pourrait trouver que le français est un obstacle dans l'analyse du texte au niveau N4-N5. Le texte dans la langue cible pourrait demander trop de la compétence linguistique et littéraire de l'élève. Par contre pour des tâches aux niveaux de compétence littéraire 2 et 3 l'élève pourrait se concentrer plus sur le français. Il nous semble donc que le cas de *Candide* dépasse les limites du schéma de Hommersom-Schreuder.

Nous venons de voir que suivant le modèle de Witte et le modèle intégré, il faudrait un niveau de compétence littéraire N5 pour les textes d'avant 1880. Contrairement à ce qu'indiquent les modèles à première vue, *Candide* est un texte qui se prête à une analyse à plusieurs niveaux. Il est possible de lire et d'analyser ce conte à chaque niveau à partir de N2. Comme l'histoire comprend beaucoup d'idées philosophiques et des notions abstraites comme le bien et le mal, et fait référence aux débats religieux, il nous semble que l'histoire est trop complexe pour un élève ayant obtenu N1. Nous avons montré ci-dessus que *Candide* a un contenu et un contexte assez riche, avec plusieurs couches. Il y a le voyage, l'histoire d'amour entre Cunégonde et Candide, les idées philosophiques représentées par Martin et Pangloss, et les débats religieux, qui sont actuels au XVIIIe siècle. Puis il est possible de placer l'œuvre dans le contexte du siècle des Lumières. Pour les élèves du vwo, l'histoire de la littérature est en effet au programme des cours de littérature néerlandaise. Dans notre édition de *Candide*, on remarque également que le conte se prête à des analyses multiples :

Candide est l'œuvre de Voltaire la plus lue et, sans doute, un des textes français les plus universellement connus. Ce succès s'explique par le fait que chaque lecteur, à toutes époques et à tout âge, peut y trouver son centre d'intérêt, à divers niveaux. Le titre d'ailleurs le promet clairement : Candide (un protagoniste, une histoire d'aventure et d'amour sur le modèle du roman d'apprentissage) ; l'Optimisme (une enquête philosophique, une réflexion) ; ... conte (dans un style simple et enjoué).<sup>61</sup>

Dans son article, Hommersom-Schreuder cite également *Candide* comme un bon exemple d'un texte que nous pourrions analyser à plusieurs niveaux.<sup>62</sup> Les descriptions des niveaux de Witte se trouvent dans le tableau 4. Au niveau 2, le lecteur est surtout un spectateur qui observe la succession des événements captivants. Il s'intéressera aux sentiments des personnages, à l'histoire d'amour et au voyage de Candide. Il pourra s'identifier à Candide et à ce qui lui arrive. Au niveau 3, le lecteur peut réfléchir aux sujets moraux et sociaux, et des significations plus profondes. Il peut réfléchir sur la thématique et des motifs explicites. La philosophie est plus facile à comprendre dans *Candide* que les débats religieux. Les deux idées les plus importantes – l'optimisme et le pessimisme – sont représentées par des personnages qui répètent explicitement ce que nous devons entendre par ces deux notions. Pangloss trouve que tout est au mieux, mais à travers l'histoire Candide doit faire face au mal dans le monde : des guerres, des viols, des pendaisons. Nous pourrions alors mettre l'accent sur la philosophie quand nous proposons des tâches au niveau 3. Puis au niveau 4 le lecteur pourra aller plus loin que d'identifier les notions philosophiques. À ce niveau l'élève est capable d'analyser l'intention de l'auteur. Voltaire rejette les idées abstraites de Pangloss et Martin, mais qu'est-ce qu'il propose lui-même comme solution ? A la fin Candide conclut qu'il faut cultiver son jardin, mais il est intéressant de réfléchir sur ce qu'il a voulu dire exactement par cette conclusion. La fin n'est pas conclusive. Cultiver son jardin a probablement un sens moins littéral. Finalement au N5 le lecteur est capable de placer l'œuvre dans son contexte littéraire et historique. C'est à ce niveau que l'élève pourra placer le texte dans le contexte du temps de Voltaire : le siècle des Lumières, les débats religieux et philosophiques. En général, la réflexion philosophique demande autant d'abstraction que la réflexion sur des questions historiques et religieuses. Le modèle de Witte ne fait mention de la philosophie qu'au niveau 5, avec la religion et le contexte historique ou littéraire (les

---

<sup>61</sup> Voltaire, *Candide*, p.7

<sup>62</sup> Paulien Hommersom-Schreuder, 'Literatuuronderwijs in de vreemde talen,' *Levende Talen Magazine*, 3 (2010), p.26

Lumières).<sup>63</sup> Il nous semble que dans l'analyse de *Candide* la philosophie pourrait se traiter plus tôt, au niveau 3, puisqu'il s'agit ici d'oppositions claires : optimisme – pessimisme, bien – mal. L'optimisme et le pessimisme sont représentés explicitement par deux personnages. Les arguments des personnages ne sont pas trop abstraits. Les informations pour l'analyse se trouvent donc dans le texte, tandis qu'une réflexion sur le siècle des Lumières et les débats religieux demande plutôt une analyse du contexte.

---

<sup>63</sup> *Het oog van de meester*, p. 183-185

### 3.3 Quelles tâches pourrions-nous proposer ?

Dans le chapitre précédent nous avons vu que les questionnaires des Merles Blancs proposent des tâches à plusieurs niveaux, surtout aux N2, N3 et N4. Comme il est possible d'analyser *Candide* à chaque niveau à partir de N2, il faudrait des tâches pour tous les degrés de compétence littéraire, et linguistique. L'édition française que nous avons utilisée propose des questions à la fin de chaque des trente chapitres. Il y a deux catégories de questions : « Compréhension » et « Écriture. » Cette approche diffère de celle que nous employons le plus souvent dans l'enseignement de la littérature aux Pays-Bas. Les questionnaires des Merles Blancs concernent le texte en entier et font parfois référence à un certain extrait. L'édition de *Candide* par contre demande l'analyse détaillée des extraits courts, de quelques pages. Surtout les tâches d'écriture semblent difficiles. Elles demandent l'analyse détaillée du style littéraire ou des caractéristiques du genre qu'on pourrait identifier dans un extrait. Ces questions ne sont donc pas très utiles si nous préférons l'approche des questionnaires des Merles Blancs.

Nous avons déjà indiqué ci-dessus ce que les élèves pourront analyser à chaque niveau de compétence littéraire. Les questions du N2 concerneront le protagoniste, les caractéristiques des autres personnages et la chronologie. Les questions des Merles Blancs pourraient servir comme exemple. Nous pourrions demander de caractériser les personnages principaux et ceux qu'ils trouvent le plus ou le moins sympathiques. Puis il est possible de poser des questions sur le point de vue et le temps (au présent ou dans le passé). Il est également possible de demander leur avis à propos du style, de l'histoire, de la thématique et donc des personnages. Nous avons constaté que dans *Candide*, les idées philosophiques critiquées par Voltaire sont représentées explicitement par deux personnages stéréotypés. Nous proposons alors qu'il est possible de poser des questions sur l'opposition du pessimisme et de l'optimisme, et de Pangloss et Martin au N3. Nous pourrions demander de décrire les deux personnages, les notions qu'ils représentent et si *Candide* finit par choisir l'une des deux. Comme indiqué ci-dessus, les questions du N4 pourraient concerner l'intention de l'auteur. Pourquoi Voltaire rejette-t-il le pessimisme et l'optimisme ? Propose-t-il une autre solution ? Quel est le sens moins littéral de « cultiver son jardin » ? En outre, le texte de Voltaire est une satire. Il fait usage de l'ironie. Dans ce texte l'ironie est une caractéristique importante du style de Voltaire. Il est possible de proposer une tâche concernant l'ironie. Par exemple demander de chercher la définition de l'ironie, d'en trouver des exemples dans le texte et d'en analyser l'effet. Au niveau 5 l'élève est capable de comprendre la complexité de l'œuvre et de le placer dans son contexte historique. Il s'agit ici surtout du siècle des Lumières et les débats religieux.

Quels sont les liens entre les idées des écrivains et des philosophes des Lumières et le texte ? Comment est-ce que ce texte se mêle dans les débats religieux, sur les questions de la raison, de Dieu, du bien et du mal ? Il est également possible de faire réfléchir l'élève sur le genre et la forme du conte dans le contexte historique. De plus, un conte riche en contexte et contenu se prête à une comparaison avec des autres œuvres littéraires qui ont une thématique pareille : des récits de voyage, des romans d'apprentissage et des textes sur la découverte des autres cultures. Quelques exemples de ce dernier thème sont : Eldorado/l'utopie, le bon sauvage, la philosophie de Jean-Jacques Rousseau, les *Lettres persanes* de Montesquieu, ou le *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot. Il y a assez de liens intertextuels entre *Candide* et des autres œuvres littéraires.

Les questionnaires proposés par Noordhoff sont en néerlandais, tandis que les deux textes sont en français. Il nous semble que dans le cas de *Candide*, la langue des questionnaires et des réponses dépend de l'édition que lit l'élève et du niveau des tâches. Si l'élève lit le texte dans la langue cible, il semble le plus logique de proposer des tâches qui sont également en français. Si l'élève lit une traduction afin d'arriver à une analyse plus profonde – par exemple au niveau N5 – des tâches en néerlandais contribueront probablement à des réflexions plus profondes. Pour les questions d'un niveau moins élevé il est possible des les poser quand-même en français.

Dans ce chapitre nous avons analysé les caractéristiques de *Candide ou l'optimisme*. Puis nous avons essayé d'appliquer le modèle intégré de Witte et Hommersom-Schreuder au texte. À propos de la compétence linguistique, nous nous sommes éloignés des critères du CECR et du modèle intégré. Il nous semble que contrairement à ce qu'affirment ces modèles, il est possible de lire *Candide* dans la langue cible avec le niveau B2. Nous pouvons conclure que le texte a un contexte et un contenu riches, et peut être analysé à tous les niveaux à partir d'une compétence littéraire N2. Le texte en français nous semble du niveau B2, mais il est possible de proposer une bonne traduction en néerlandais ou d'étudier seulement des extraits. La lecture du texte en français améliorera la compétence littéraire. Finalement nous avons montré qu'il est possible de proposer des questions de chaque niveau entre N2 et N5. Comme les idées philosophiques du pessimisme et de l'optimisme sont représentées explicitement par deux personnages, il est possible d'analyser l'aspect philosophique à N3. Dans le chapitre suivant nous analyserons la littérature de l'existentialisme, qui comprend également assez de notions philosophiques. Nous verrons que cet aspect est plus problématique que dans l'analyse de *Candide*.

## 4. Sartre et l'existentialisme

Le dernier texte que nous examinerons dans ce mémoire est d'un autre genre littéraire : le théâtre. Il s'agit de *Huis clos* de Jean-Paul Sartre, présenté pour la première fois en 1944.<sup>64</sup> Sartre est le chef de file de l'existentialisme, dont l'âge d'or en France sont les années 1940-1950. Plutôt qu'un mouvement littéraire qui joue avec les aspects formels de la poésie, du théâtre et des romans, l'existentialisme est un mouvement intellectuel, une littérature des idées. Il s'oppose par exemple au surréalisme de l'entre-deux-guerres et est fortement lié à la phénoménologie, donc la philosophie. Nous avons choisi cette pièce de théâtre pour plusieurs raisons. Elle est un cas d'étude intéressant parce qu'il s'agit d'un autre genre littéraire. Jusqu'ici nous avons étudié des romans et un conte. Une pièce de théâtre peut sembler assez facile à lire : un texte court, pas de longues descriptions mais seulement des dialogues, donc un langage de tous les jours. Par contre, ceci ne veut pas dire que le contenu du texte est facile à comprendre et à analyser. Cette œuvre de Sartre est fortement liée à son contexte philosophique. Il est probable que la plupart des lycéens n'ont pas (encore) obtenu le niveau de compétence littéraire nécessaire pour une analyse cohérente du texte. Dans ce chapitre nous traiterons la problématique de ces aspects : la langue, la forme et le contenu par rapport à *Huis clos*.

### 4.1 L'existentialisme : une littérature des idées

Après la Seconde Guerre mondiale, la France est en ruines. Littéralement, mais aussi au figuré. Il va falloir remplacer les anciennes valeurs, puisque elles ont été détruites. L'existentialisme est un nouveau mouvement qui peut remplir ce vide. Sartre et Camus offrent une nouvelle philosophie. En 1938, Jean-Paul Sartre publie son premier roman, *La Nausée*, suivi en 1943 par *L'être et le néant*, qui est vu comme le manifeste de l'existentialisme.<sup>65</sup> Comme Albert Camus, il publiera des essais, des pièces de théâtre, une autobiographie (*Les Mots*, 1964), des romans et des nouvelles. *Huis clos* est peut-être son texte le plus connu et encore le plus lu aujourd'hui. Sartre a été politiquement engagé et a formé un couple très fameux avec Simone de Beauvoir, une écrivaine qui fait également partie du mouvement intellectuel.

---

<sup>64</sup> Jean-Paul Sartre. 1947 *Huis clos* suivi de *Les mouches*. Paris: Gallimard [2008]

<sup>65</sup> Maarten van Buuren et Els Jongeneel. 1996 *Moderne Franse literatuur van 1850 tot heden*. Groningen : Martinus Nijhoff uitgevers, p. 173



Les œuvres de Camus comprennent entre autres les romans *La Peste*, *La Chute* et *L'Étranger* et l'essai *Le mythe de Sisyphe*, dans lequel il traite le thème de l'absurde. Les deux auteurs ont obtenu le Prix Nobel de la littérature. Albert Camus l'a reçu en 1957 et Sartre en 1964, mais celui-ci l'a refusé.<sup>66</sup> Camus à son tour n'a jamais voulu faire partie du mouvement existentialiste, mais tous les critiques, les articles et les livres sur la littérature affirment qu'après Sartre il est l'auteur existentialiste le plus important et le plus connu.

Il y a bien des différences entre leurs idées – Camus s'occupe beaucoup plus du thème de l'absurde que Sartre, – mais aussi beaucoup de ressemblances. Les deux ont basé leur philosophie et leur littérature sur les mêmes philosophes allemands et danois: Martin Heidegger, Edmund Husserl et Kierkegaard, qui est considéré comme un des fondateurs de l'existentialisme. Heidegger et Husserl sont liés à la phénoménologie, qui s'intéresse à notre expérience concrète du monde extérieur qui nous entoure, et les propriétés essentielles des phénomènes.<sup>67</sup> L'univers des existentialistes est un univers vide, sans Dieu. L'homme a été jeté dans ce monde et est complètement libre. Son essence n'est pas définie par certaines valeurs ou morales, mais par les actes qu'il choisit. Nous sommes alors tous responsables de nos actes et de nos choix. C'est ainsi que nous devons comprendre la citation de Sartre que « l'existence précède l'essence » (*L'existentialisme est un humanisme*, 1946). Nous trouvons ici le terme « subjectivisme : » l'individu est libre, il crée ses propres valeurs et à la fin de sa vie nous pouvons le juger par ses actes. Sartre a traduit le terme « Dasein » de Heidegger par « être-là, » le fait d'être concrètement dans le présent. L'existentialisme est ainsi une philosophie qui pose des questions à propos de notre existence ici dans le présent, aux problèmes concrets de la vie au lieu des questions métaphysiques traditionnelles.<sup>68</sup> Comme nous l'avons noté ci-dessus, le thème de l'absurde joue un rôle très important dans l'œuvre de Camus. La vie n'a pas de sens, pas de but final, mais ses héros absurdes – les protagonistes de ses textes – choisissent de vivre quand-même. Il a exposé ces idées dans son essai *Le mythe de Sisyphe*. L'œuvre de Camus connaît par conséquent un propre discours dont nous aurions besoin si nous voulions étudier un de ses textes : le héros absurde, le sort, l'éthique de la quantité, la lucidité, la solidarité, la conscience, la révolte, l'irrationnel et la mesure.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> *Moderne Franse literatuur van 1850 tot heden*, p. 182

<sup>67</sup> *ibidem*, p.173

<sup>68</sup> *ibidem*, p.173-175

<sup>69</sup> *ibidem*, p.194

#### 4.2 Huis clos : les caractéristiques du texte

Maintenant que nous avons présenté le contexte littéraire/philosophique de l'œuvre, nous discuterons les caractéristiques du texte comme nous l'avons fait dans les chapitres précédents pour la série Merles Blancs et *Candide* de Voltaire. Nous traiterons le niveau du français, les aspects formels et le contenu du texte à propos des personnages, les événements et la thématique. Nous commencerons par essayer de déterminer le niveau du texte en appliquant le CECR. Jusqu'ici nous avons analysé des romans. Ce sont des textes qui comprennent des dialogues et des descriptions des lieux, des pensées et des sentiments des personnages. Nous avons vu que certains textes sont plus difficiles au niveau de la langue – surtout à cause du vocabulaire employé – que d'autres textes. *La vie comme elle vient* contient un vocabulaire plus limité et plus familier que *Candide*, et ce premier roman est alors le plus facile des deux. *Huis clos* est une pièce de théâtre, et cet aspect formel a des conséquences pour le langage. Le texte d'une pièce de théâtre ne comprendra que du dialogue et des didascalies (les indications concernant la mise en scène : le décor, le comportement des personnages, etc.), qui sont souvent très brèves. Dans ce texte il y a quatre personnages qui ont des conversations afin de découvrir avec qui ils se trouvent là et ce qu'ils ont tous fait pour arriver dans cette pièce. Il s'agit de trois personnages principaux – Joseph Garcin, Inès Serrano et Estelle Rigault – et Le Garçon. Ils ont des histoires personnelles à raconter et emploient un registre familier. Au début ils s'adressent par « vous, » mais après quelques temps ils se tutoient et commencent à se séduire les uns les autres et à se disputer :

#### SCÈNE V

INÈS, GARCIN, ESTELLE

INÈS

Vous êtes très belle. Je voudrais avoir des fleurs pour vous souhaiter la bienvenue.

ESTELLE

Des fleurs ? Oui. J'aimais beaucoup les fleurs. Elles se faneraient ici : il fait trop chaud. Bah ! L'essentiel, n'est-ce pas, c'est de conserver la bonne humeur. Vous êtes...<sup>70</sup>

[...]

---

<sup>70</sup> *Huis clos*, p.30

INÈS

Prouve-le. Prouve que ce n'était pas un rêve. Seuls les actes décident de ce qu'on a voulu.

GARCIN

Je suis mort trop tôt. On ne m'a pas laissé le temps de faire *mes* actes.

INÈS

On meurt toujours trop tôt – ou trop tard. Et cependant la vie est là, terminée : le trait est tiré, il faut faire la somme. Tu n'est rien d'autre que ta vie.

GARCIN

Vipère ! Tu a réponse à tout.

INÈS

Allons ! allons ! Ne perds pas courage. Il doit t'être facile de me persuader. Cherche des arguments, fais un effort. (Garcin hausse les épaules). Eh bien, eh bien ? Je t'avais dit que tu étais vulnérable. Ah ! comme tu vas payer à présent. Tu es un lâche Garcin, un lâche parce que je le veux. [...] <sup>71</sup>

Ces deux extraits de la scène V montrent que le langage devient de moins en moins formel. Ils montrent également que la plupart des phrases ne sont pas très longues ou complexes quant à la structure grammaticale. Puisqu'il s'agit des personnages qui se rencontrent pour la première fois et ont des conversations, le texte comprend surtout le langage de tous les jours. En général nous utilisons tous un langage plus complexe et avec un vocabulaire plus riche quand nous écrivons un essai ou une lettre que quand nous parlons à quelqu'un. Dans les dialogues de *Huis clos* il n'y a pas de longues descriptions avec beaucoup d'adjectifs difficiles. Le texte est un grand classique de la littérature moderne et a été écrit en français moderne. En observant les six niveaux de compréhension écrite définis par le CECR, il nous semble que le niveau B1 suffira pour lire les dialogues. La publication néerlandaise *Taalprofielen* donne une description très détaillée de chaque niveau de compréhension écrite.

Au niveau B1, le texte contient un langage pas trop complexe et assez familier, le texte a une structure claire, et la longueur est moins importante. On peut lire des romans écrits pour des adolescents, des nouvelles sur un sujet intéressant et familier et des poèmes simples. <sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> ibidem, p.90-91

<sup>72</sup> E. Liemberg et D. Meijer (red.). 2004 *Taalprofielen*. Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, p.42-43

Il nous semble qu'en analysant *Huis clos* au niveau de la langue et de la structure – une pièce de théâtre est divisée en actes et en scènes et connaît donc une structure claire, en indiquant, en outre, quel personnage parle – que le niveau B1 est compatible. De plus, nous avons pu constater dans le premier chapitre que le niveau minimum nécessaire pour pouvoir répondre aux questions de l'examen final de français est B1 pour le havo et B1+ pour le vwo. L'histoire de la littérature, et donc l'analyse d'un mouvement littéraire comme l'existentialisme, est seulement au programme pour les lycéens du vwo. Comme nous affirmerons dans ce chapitre que nous avons besoin du contexte de l'existentialisme pour la compréhension de la pièce de théâtre, il nous semble pour le moment que le texte sera surtout convenable pour les élèves de 5 vwo et 6 vwo. La plupart de ces élèves devraient avoir atteint le niveau de compétence littéraire B1.

Quant aux aspects formels du texte, nous pouvons d'abord noter que le texte est relativement court : il ne comprend que 83 pages. De plus, il n'y pas beaucoup de mots sur une seule page. Les romans et le conte que nous venons de discuter sont bien plus longs et prendront plus de temps à lire. Si le professeur souhaite lire un texte en classe, cette pièce de théâtre s'y prêtera peut-être mieux pour cette raison. Aussi à cause du fait qu'il n'y a que quatre personnages et donc quatre rôles que le professeur pourrait distribuer entre les élèves. Il s'agit d'une pièce de théâtre en un acte, divisé en cinq scènes. Le texte a alors une structure claire et facile à suivre. Nous avons déjà noté quelques autres aspects formels ci-dessus. Le texte ne comprend que des dialogues et des didascalies. Il est toujours indiqué quels personnages se trouvent sur scène et qui tient la parole.

Il y a trois personnages principaux, Inès, Estelle et Garcin. L'un après l'autre ils entrent dans une pièce, un salon style Second Empire avec un bronze sur la cheminée, des canapés et une sonnette. Joseph Garcin est le premier personnage qui entre. Il est mort depuis un mois ; il a été fusillé. Il était marié et a travaillé à Rio pour un journal pacifiste. Inès est morte depuis une semaine. Elle a été tuée par et avec son amante Florence qui a ouvert le gaz.

Le copain de Florence s'était suicidé à cause de cette liaison. Inès est une femme un peu arrogante, maligne et jalouse. Puis il y a Estelle, qui est riche, bavarde, superficielle et qui est morte d'une pneumonie. Elle est aussi égoïste et a besoin de l'attention des hommes, ici de Garcin. Pendant sa vie elle a tué son bébé devant les yeux de son amant, que était le père de l'enfant. Il semble que la scène est simple : il y a une pièce plutôt vide et trois adultes qui se parlent, séduisent les uns les autres et sont en conflit. On découvre que la pièce représente l'enfer et que les personnages sont donc tous coupables d'un certain acte. Ils ne peuvent pas échapper ; ni en sortant par la porte, ni en se suicidant.

La scène est alors imaginée : c'est un lieu qui n'est pas réel, plutôt abstrait et vide. Les personnages évitent d'utiliser les mots « mort » et « enfer. » Ce dernier mot n'est prononcé qu'à la page 40. Quand Garcin dit « je ne suis pas un mort de bonne compagnie, » Estelle lui demande d'utiliser le mot « absent » au lieu de « mort. »<sup>73</sup> Contrairement à *Candide*, où le lecteur traverse plusieurs parties du monde, les événements de *Huis Clos* ont tous lieu dans cette même pièce. Il y a le conflit entre les personnages, la séduction, le jeu de regards, la jalousie, cacher et découvrir des secrets, et la question de la culpabilité. Il nous semble difficile pour les lycéens de s'identifier à ces protagonistes adultes, qui se trouvent dans un lieu imaginé et plutôt abstrait. Ils racontent brièvement ce qui leur est arrivé sur terre, mais ces actions (l'adultère, des meurtres/suicides, Garcin qui travaille pour un journal pacifiste), ne se déroulent pas devant nos yeux, sur scène. Ceci est par contre le cas dans *Candide* et les deux romans des Merles Blancs. *Huis clos* montre une situation plutôt statique, à l'inverse des romans et des contes dans lesquels les événements, souvent captivants, se succèdent vite. De plus, les protagonistes des trois autres textes sont des adolescents auxquels les lycéens pourraient s'identifier. Ceci est surtout important pour les élèves ayant un niveau de compétence littéraire N1, N2 ou N3.

En lisant le texte, le lecteur pourrait se poser des questions à propos de cette représentation de l'enfer. Pourquoi l'enfer est-il une pièce « style Second Empire » ? Comment devrions-nous comprendre le conflit entre les personnages ? Ou le jeu des regards, ou encore l'importance des actes ? Pourquoi n'y a-t-il pas de miroirs ? Pourquoi Garcin dit-il à la fin que « l'enfer, c'est les Autres ? »<sup>74</sup> Pour une analyse cohérente du contenu et de la thématique, nous avons besoin du contexte de l'existentialisme. Et donc de son discours. Dans l'introduction sur l'existentialisme nous avons déjà rencontré quelques termes, mais le discours est relativement étendu : être, l'existence, l'essence, le sort, être-là, le subjectivisme, l'individu, la liberté, la situation de limite, le conflit, le pour-soi, l'en-soi, la conscience, l'engagement, les actes, le regard, la question du suicide, l'absurde, la mauvaise foi, la contingence, « l'existence précède l'essence, » « l'enfer, c'est les Autres, » la responsabilité. Il y a sans doute encore d'autres termes. Comme l'existentialisme est une littérature des idées, les textes littéraires servent à illustrer les idées philosophiques. Dans le chapitre précédent nous avons vu que dans *Candide*, il y a aussi une signification, ou une couche, philosophique. Après tout, il s'agit d'un conte philosophique sur l'opposition de l'optimisme et du pessimisme. La différence avec *Candide* est que celui-ci a aussi d'autres couches que nous pouvons

---

<sup>73</sup> *Huis clos*, p.31

<sup>74</sup> *ibidem*, p.93

analyser avec une compétence littéraire moins élevée, sans devoir se plonger dans le discours philosophique. Le conte est aussi un roman d'apprentissage et un récit de voyage. Il y a beaucoup de personnages – parfois très comiques – et des événements captivants. Candide change à travers l'histoire. Ses relations avec Cunégonde et avec Pangloss sont intéressantes. De plus, les idées du pessimisme et de l'optimisme sont représentées directement par deux personnages qui ne font que répéter ces idées. Nous nous demandons si *Huis clos* est assez intéressant si nous laissons la philosophie de l'existentialisme et son discours de côté.

Quand la littérature sert à illustrer la philosophie, est-ce même possible ? Nous avons noté que le niveau de français – le vocabulaire et les structures grammaticales – dans *Huis clos* n'est pas très difficile. Un niveau de compétence linguistique B1 devrait suffire. Nous pouvons conclure que dans le cas de cette pièce de théâtre, ce n'est pas le langage des personnages qui est difficile, mais le langage du contexte, le discours de l'existentialisme dont nous avons besoin qui, lui, est complexe et étendu.

#### 4.3 Le modèle intégré et le questionnaire

Ce texte semble un bon choix pour plusieurs raisons : c'est un grand classique de la littérature française moderne, Sartre est un des auteurs les plus connus, *Huis clos* est encore très populaire et il s'agit d'une pièce de théâtre, donc le texte est assez court et nous pourrions le lire en classe en distribuant les rôles entre les élèves. Au niveau de la langue, le texte n'est pas très complexe. Nous venons de voir qu'il y a aussi certains aspects du texte qui le rendent difficile, ou moins intéressant pour des élèves avec une compétence littéraire inférieure à N4. Il sera difficile de s'identifier aux personnages et pour une analyse cohérente nous avons besoin du contexte et le discours de l'existentialisme. Nous avons affirmé qu'un niveau de compétence linguistique B1 est nécessaire pour lire le texte. Quant à la compétence linguistique il nous semble que chaque niveau au dessous de N5 pourrait poser problème. Pour une compréhension de l'œuvre, les liens avec le contexte sont indispensables. Seuls les éléments qui se trouvent dans le texte-même ne suffiront probablement pas pour une bonne compréhension du contenu. Dans les tableaux détaillés des six niveaux de compétence littéraire, le fait de faire des liens avec le contexte (philosophique, historique) ou avec des autres sources (la philosophie, la Bible, la mythologie), ne se trouve que dans les tableaux de N5 et N6.<sup>75</sup> Comme nous l'avons déjà constaté dans les chapitres précédents, le niveau N6 n'est presque jamais atteint au lycée. Le modèle intégré de Hommersom-Schreuder ne tient alors pas compte de ce dernier niveau. Nous pouvons donc affirmer qu'un niveau de compétence littéraire N5 est nécessaire pour une bonne compréhension du texte. Les tâches pour les niveaux N1, N2 et N3 font surtout référence au lecteur, tandis que les questions pour les niveaux N4, N5 et N6 sont liées au contexte de l'œuvre, l'histoire de la littérature et l'intention de l'auteur. Nous avons noté ci-dessus que dans le cas de *Huis clos*, les élèves pourraient avoir du mal à s'identifier aux personnages et aux événements. Il est difficile de comprendre les conversations et les actions des personnages sans le discours du contexte. Quand nous examinons le tableau du modèle intégré, les seules combinaisons possibles seront donc N5-B1 et N5-B2. A ces niveaux les élèves sont capables de lire de la littérature complexe.

Nous pouvons nous attendre à ce qu'un bon nombre d'élèves du vwo atteigne une compréhension écrite de B1, puisque B1+ est le niveau nécessaire pour l'examen final. Pour le vwo, le niveau de compétence littéraire devrait être N4 au moment de l'examen final. Nous pourrions donc nous attendre à ce qu'il y ait quelques élèves en 5 vwo et en 6 vwo qui

---

<sup>75</sup> *Het oog van de meester*, p. 183-185

atteignent même le niveau N5. Mais ceci est peut-être trop optimiste. Dans sa recherche, Witte montre que presque la moitié (47%) des élèves du vwo n'atteint jamais N4. Un sur cinq n'atteint même pas N3, le niveau final du havo. Ceci est dû au fait qu'à peu près la moitié des élèves du havo et vwo commence la Tweede Fase avec un retard, puisqu'ils n'ont pas lu assez de textes pendant les premières années de l'école secondaire.<sup>76</sup> Lire *Huis clos* en classe sera donc difficile quand si peu d'élèves atteignent un niveau au dessus de N4. Dans les cas des romans de la série Merles Blancs et de *Candide*, nous avons pu analyser ou proposer des tâches aux niveaux de compétence littéraire différents, à commencer par N1 (*La vie comme elle vient* et *La nuit sacrée*) ou N2 (*Candide*). Il est moins évident de poser seulement des questions à propos de *Huis clos* aux niveaux inférieurs au N5, donc des questions qui ne demandent pas de faire des liens entre l'œuvre et l'existentialisme. Pour conclure nous pourrions dire que s'il y a des élèves ayant cette combinaison B1-N5 ou B2-N5, il est possible de leur faire lire et analyser l'œuvre en la plaçant dans le contexte de l'existentialisme.

Dans les annexes nous avons ajouté un questionnaire avec quelques exemples de tâches. Les questions mènent à l'analyse et à la compréhension de l'œuvre au N5. Le questionnaire est en français, et nous admettons que l'élève lit le texte dans la langue cible. Après avoir lu le texte, nous demandons à l'élève de faire une recherche sur Internet (des sites français) sur l'existentialisme. On commence par analyser le contenu concrète de la pièce de théâtre : qui sont les trois personnages, pourquoi se trouvent-ils dans cette pièce, comment la pièce est-elle décrite, et que représente-elle ? La pièce, bien sûr, représente l'enfer. Puis on demande de réfléchir à d'autres représentations de l'enfer et de décrire les différences. Ici, il n'y a pas de Dieu, pas de flammes. Finalement l'élève doit interpréter l'œuvre à l'aide de la fameuse scène dans laquelle Garcin affirme que « l'enfer, c'est les Autres . »<sup>77</sup> Pour cette dernière question, l'élève aura besoin des informations sur l'existentialisme. Il est également possible que le professeur lui fournisse des textes sur l'existentialisme.

---

<sup>76</sup> ibidem, p. 258

<sup>77</sup> *Huis clos*, p.93



## Conclusion

Dans ce mémoire de master nous avons analysé quatre textes littéraires à partir de plusieurs modèles de compétence littéraire et linguistique : le CECR, le modèle de Witte et le modèle intégré de Hommersom-Schreuder. Nous les avons appliqués aux quatre textes suivants : *La vie comme elle vient* de Anne-Laure Bondoux, *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun, *Candide ou l'optimisme* de Voltaire et *Huis clos* de Sartre. Il s'agit de trois textes contemporains, trois romans, et une pièce de théâtre. Les textes de Bondoux et de Ben Jelloun ont été publiés par la maison d'édition Noordhoff, dans la série Merles Blancs. Les questions centrales auxquels nous avons essayé de répondre ont été les suivantes :

- Comment pouvons-nous appliquer les deux modèles de compétence linguistique et de compétence littéraire quand nous choisissons des textes littéraires et des questionnaires pour les élèves de la Tweede Fase ?

- Quelles sont les limites d'une application d'un modèle intégré aux textes littéraires français?

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons d'abord analysé les six niveaux de compréhension linguistique du CECR, le lien entre la lecture des textes littéraires et l'enrichissement du vocabulaire, et le niveau des examens de français du havo et du vwo. Nous avons constaté que la plupart des élèves du havo atteignent le niveau B1 et les élèves du vwo le niveau B1+. Ensuite nous avons présenté le modèle de compétence littéraire proposé par Witte, qui comprend également six niveaux. Hommersom-Schreuder a essayé d'intégrer les modèles du CECR et de Witte pour l'enseignement de la littérature française dans la Tweede Fase. Son tableau montre ce qui est possible pour chaque combinaison des deux compétences. Dans les chapitres suivants nous avons appliqué la théorie aux quatre textes français. Nous avons décrit les caractéristiques des textes, déterminé les niveaux des deux compétences nécessaires et analysé les questionnaires et les tâches possibles.

Pour le cas des Merles Blancs, nous pouvons affirmer que les deux romans ne posent pas problème. *La vie comme elle vient* est le texte le plus facile au niveau de la langue et du contenu. Ce n'est pas vraiment un texte littéraire, mais la plupart des élèves pourraient le lire dans la langue cible. *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun est déjà plus difficile au niveau de langue et du contenu, mais la combinaison des niveaux des deux compétences ne pose pas problème. *Candide* de Voltaire est un cas intéressant. Le texte a été publié en 1759. Il ne s'agit donc pas d'un roman contemporaine. Le niveau de compétence linguistique minimum est le niveau B2. La plupart des d'élèves n'atteindra pas ce niveau. Il est possible de proposer

une traduction en néerlandais, mais dans ce cas la lecture n'améliorera pas la compétence linguistique. Hommerson-Schreuder affirme que nous devrions proposer des traductions des textes d'avant 1880. Nous avons par contre montré qu'il est possible de le lire dans la langue cible au B2. Le texte est relativement court et se prête à l'analyse à tous les niveaux de compétence littéraire à partir de N2. Selon le modèle de Witte, la philosophie ne se traite qu'au N5. Nous avons montré que dans le cas de *Candide*, la philosophie peut se traiter plus tôt, au N3. Ceci ne vaut pas pour *Huis clos* de Sartre. Nous pouvons maintenant expliquer pourquoi ce groupe d'élèves néerlandais décrit dans l'introduction avait tant de mal à comprendre les œuvres de Sartre et la philosophie de l'existentialisme. La pièce de théâtre ne pose pas problème au niveau de la langue. Le niveau minimum est B1. Mais nous avons argumenté que pour la compréhension et l'analyse du contenu, nous avons besoin du contexte de l'existentialisme. C'est le discours de l'existentialisme qui est très complexe. Très peu d'élèves n'atteignent les niveaux N5-N6. Dans notre mémoire, *Huis clos* a été le cas le plus problématique.

Nous pouvons conclure que les modèles utilisés sont des outils pratiques dans l'analyse des textes littéraires. Les modèles nous aident à déterminer les niveaux de compétence linguistique et littéraire minimums de chaque texte. Mais chaque modèle et chaque théorie a ses limites. C'est surtout le cas de *Candide* qui montre ceci. Finalement, tous les textes littéraires et tous les élèves sont des cas individuels. Tous les élèves de la Tweede Fase n'ont pas le même niveau de compétence littéraire et linguistique. L'emploi des modèles sera toujours une question d'interpréter les critères des modèles et les caractéristiques des œuvres. L'enseignement de la littérature française reste un sujet intéressant, mais problématique.

Ce mémoire a été écrit dans le cadre du master Français : Education et Communication. Il nous semble que la recherche et l'analyse effectuées ont contribué au but du programme du master. L'analyse des textes du point de vue des professeurs de langues diffère de l'analyse littéraire académique que nous avons souvent effectuée pendant les bachelors de français et de littérature. Ce mémoire nous a permis d'étudier en profondeur des théories à propos de l'enseignement de langues et de littérature. Nous avons maintenant une meilleure idée du niveau et du développement de la compétence littéraire et linguistique des élèves de la Tweede Fase. Il sera intéressant d'effectuer une recherche appliquée des modèles et des textes analysés dans l'avenir.

## Bibliographie

- J. Charles Alderson. 2000 *Assessing Reading*. Cambridge : Cambridge University Press
- Tahar Ben Jelloun. 2011 *La nuit sacrée*. Groningen : Noordhoff Uitgevers [1987]
- Ilse Bolscher et.al. 2004 *Literatuur en Fictie*. Leidschendam : Biblion Uitgeverij
- Anne-Laure Bondoux. 2011 *La vie comme elle vient*. Groningen: Noordhoff Uitgevers [2004]
- Maarten van Buuren et Els Jongeneel. 1996 *Moderne Franse literatuur van 1850 tot heden*. Groningen : Martinus Nijhoff uitgevers
- Council of Europe. 2001 *Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe. 2000 *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques
- Angela Hasselgreen et.al. 2011 *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Graz : Council of Europe Publishing
- Paulien Hommersom-Schreuder, 'Literatuuronderwijs in de vreemde talen,' *Levende Talen Magazine*, 3 (2010), p.24-28
- E. Liemberg et D. Meijer (red.). 2004 *Taalprofielen*. Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen
- Patsy M. Lightbown et Nina Spada. 2006 *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press [2011]
- Dick Meijer et Daniela Fasoglio. 2007 *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans*. Enschede: SLO
- José Noijons et Henk Kuiper. 2006 *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader*. Arnhem : Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling
- Shirin Rahimi Kazerooni et.al., 'Does Reading Literary Texts Have Any Impact on EFL Learners' Vocabulary Retention?' *Canadian Social Science*, 7:2 (2011), p.117-128
- Jean-Paul Sartre. 1947 *Huis clos* suivi de *Les mouches*. Paris: Gallimard [2008]
- Rahmatollah Soltani, 'Extensive reading : a stimulant to improve vocabulary knowledge,' *Studies in Literature and Language*, 2:3 (2011), p.161-167
- Voltaire. 1759 *Candide ou l'optimisme*. Paris: Hachette [2005]
- Voltaire. 1759 *Candide of het Optimisme* (trad. Hans van Pinxteren). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep [2011]

Jane Willis. 1996 *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex : Longman  
Theo Witte. 2008 *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft : Eburon

Internet :

Universiteit Leiden, 'Frans havo Examenbundel compleet ca.1999-2011.'  
<http://www.alleexamens.nl/HAVO/?Vak=Frans> consulté le 13-05-2012

Universiteit Leiden, 'Frans vwo Examenbundel compleet ca.1999-2011.'  
<http://www.alleexamens.nl/VWO/?Vak=Frans> consulté le 13-05-2012

<http://www.erk.nl/docent/ERKspel/> consulté le 12-05-2012

<http://www.uitgeverijatheneum.nl/web/Onze-boeken/Perpetua-reeks.htm> consulté le 7-07-2012

Titres, biographies, résumés et questionnaires des Merles Blancs :

<http://lijstersdocentenservice.nl/Frans> consulté le 6-05-2012

[www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs](http://www.lijsters.nl/wps/portal/thuis/boeken/lijsters/merlesblancs) consulté le 6-05-2012

<http://www.bondoux.net> consulté le 5-09-2012

## Annexes

### 1. Questionnaire *La vie comme elle vient*

#### 1. Oriëntatie

- a. Op de omslag van een boek staat vaak een zogenaamde blurbtekst, die bedoeld is om je te informeren over de thematiek van het verhaal en je nieuwsgierig te maken naar de plot. Lees de tekst op het omslag van *La vie comme elle vient* en formuleer drie vragen die bij je opkomen naar aanleiding daarvan.
- b. Zoals je hebt kunnen lezen, gaat deze roman over een twintigjarig meisje dat een baby krijgt. Samen met haar jongere zus moet ze zich zien te redden. Probeer drie dingen te bedenken die ze kunnen doen om ervoor te zorgen dat de gezinsvoogd dit accepteert en ze bij elkaar mogen blijven.

#### 2. Personages

- a. Noteer achter de namen van de hoofdpersonen enkele typerende kenmerken of karaktereigenschappen.

Naam	
Patty	
Mado	
Luigi	
Sander	
Daan	
Britt	

- b. Welk van deze personages vind je het meest sympathiek? Motiveer je antwoord.
- c. Welk van deze personages vind je het minst sympathiek? Motiveer je antwoord.

#### 3. Relaties tussen de personages

- a. Maak een schema waarin je de relaties tussen de belangrijkste personages in kaart brengt. Gebruik symbolen voor liefdesrelaties of familierelaties.

#### 4. Plot

- a. De tekst bevat een aantal concrete tijdsaanduidingen. Zoek die op en maak een tijdbalk waarop je de belangrijkste gebeurtenissen aangeeft.
- b. In de tekst wordt verwezen naar de geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog en naar het beroemde verhaal van Robinson Crusoe. Leg voor een van deze twee verhalen uit wat het met de situatie van Mado te maken heeft.

## 5. Perspectief

- a. Geef aan vanuit welk gezichtspunt het verhaal geschreven is. Is er sprake van een alwetende verteller of van een personageperspectief? Wat voor effect heeft dat op de weergave van de gebeurtenissen?
- b. Hoe staat de vertelinstantie in de tijd: middenin de gebeurtenissen (zonder te weten wat komen gaat) of achteraf terugkijkend? Illustreer je antwoord met een voorbeeld uit de tekst.
- c. Herschrijf een pagina van de roman vanuit het perspectief van Patty.

## 6. Stijl

- a. Vind je dat de verteltoon in deze roman past bij een meisje van 15 jaar? Illustreer je antwoord met een concreet voorbeeld uit de tekst.
- b. Spreekt deze manier van schrijven jou aan? Motiveer je antwoord.

## 7. Thematiek

- a. Wat is volgens jou het overkoepelende thema van deze roman?
- b. De titel van dit boek betekent letterlijk 'het leven zoals het komt'. Vind je dat goed bij het verhaal passen? Motiveer je antwoord.
- c. Bedenk een pakkende Nederlandse titel voor het boek en zoek via een boekensite uit wat de Nederlandse vertaler ervan heeft gemaakt.

## 8. Jouw visie op het verhaal

- a. Stel je voor dat Patty de eerste pagina's van het dagboek van haar zus zou lezen (p. 7-10). Schrijf een pagina uit haar eigen dagboek waarin ze hierop reageert.
- b. Stel je voor dat Mado een goede vriendin van je is. Op een dag neemt ze je in vertrouwen over de zwangerschap van Patty. Schrijf een dialoog waarin je haar steun en advies probeert te geven.
- c. Stel je voor dat je de maatschappelijk werkster bent die op bezoek is geweest bij Patty en Luigi (p. 154). Je bent overtuigd geraakt van de goede wil van het stel en besluit er bij de kinderrechtster voor te pleiten om Mado en de baby niet uit huis te plaatsen. Maak een goed beargumenteerd betoog van 1 A4.

## 9. Verfilming en theaterbewerking

- a. Vind jij *La vie comme elle vient* een geschikte roman om de verfilmen of als theaterstuk op te voeren? Motiveer je antwoord.
- b. Werk een van de hoofdstukken om tot een film- of theaterscenario.

## 10. Ander werk van dezelfde auteur

- a. Zoek via internet uit welke romans Anne-Laure Bondoux nog meer geschreven heeft en geef aan welke jij zou uitkiezen op basis van de samenvatting en lezersreacties.

## 11. Interview

- a. Formuleer naar aanleiding van het boek en de informatie eromheen 5 interviewvragen die je aan de auteur zou willen stellen.
- b. Zoek op internet de antwoorden op minimaal twee van je vragen en schrijf deze uit in het Nederlands.

## 12. Jouw mening

- a. geef in het schema aan wat je van dit boek vindt:

		1	2	3	4	5	
Leesbaarheid	makkelijk						moeilijk
Schrijfstijl	mooi						niet mooi
Personages	sympathiek						antipathiek
Plot	boeiend						saai
Thematiek	herkenbaar						onrealistisch

- b. In Frankrijk was deze roman een bestseller. Hoe verklaar jij dit succes ?
- c. Zou je dit boek aan een klasgenoot aanraden om te lezen ? Motiveer je antwoord.
- d. Lees een aantal lezerscommentaren bij dit boek op [www.amazon.fr](http://www.amazon.fr) en geef op de site aan of je ze zinvol vindt. Voer daarna je eigen commentaar in. In deze minirecensie moet je duidelijk maken waar het verhaal overgaat en wat jouw persoonlijke mening over de verschillende aspecten van het boek is (zie daarvoor het bovenstaande schema).

## 2. Questionnaire *La nuit sacrée*

### 1. Oriëntatie

1. Bekijk het omslag van het boek. Je vindt hier een tekst, die bedoeld is om je te informeren over de thematiek van het verhaal en je nieuwsgierig te maken naar de plot. Lees de tekst op het omslag van *La nuit sacrée* en noteer **drie** vragen die bij je opkomen.

1	
2	
3	

2. Op het omslag vind je vanzelfsprekend ook de titel van het boek en een afbeelding van een jonge vrouw met hoofddoek en gesloten ogen..  
Geef een minstens **twee** redenen waarom de afbeelding goed gekozen is.
3. Lees het inleidende hoofdstuk, de “Préambule”. Daarin wordt duidelijk vanaf de eerste zin wat de intentie is van de ik-figuur.
  - a. Welke is dat ?
  - b. Welke dringende reden voert ze hiervoor aan?

### 2. Karakters

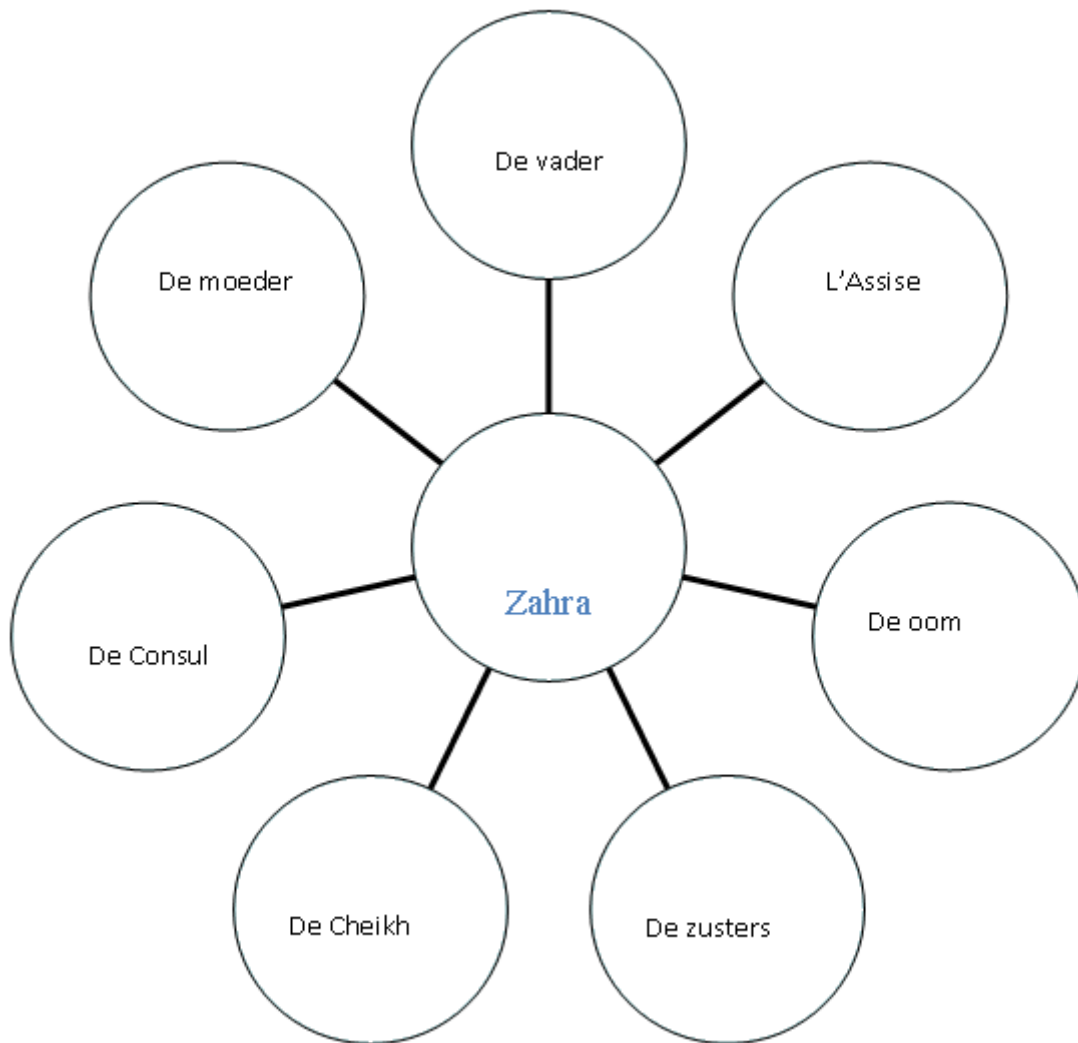
1. In dit schema vind je de vijf belangrijkste personages uit *La nuit sacrée*.  
Noem van elk **twee** karaktereigenschappen en vermeld er de fragmenten bij waarin deze naar voren komen.

	karaktereigenschap	fragmenten
Zahra		
De Consul		
L'Assise		
De vader		
De oom		

### 3. Relaties tussen de personages

1. In dit relatieschema staat Zahra in het midden. Geef kort en bondig weer welke verhouding ieder ander personage tot Zahra heeft.





#### 4. Plot

##### I. Ruimte

In *La nuit sacrée* zijn er twee soorten ruimtes te onderscheiden. Denkbeeldige en reële. De denkbeeldige ruimtes behoren tot de droomwereld van Zahra, die van de visioenen, de hallucinaties en de nachtmerries. Een voorbeeld is die van “le jardin parfumé”, het kinderparadijs uit hoofdstuk 4. Een ander die uit het laatste hoofdstuk .

Deze ruimtes hebben een bijzondere betekenis voor Zahra, het hoofdpersonage. Kies zo'n denkbeeldige ruimte, beschrijf deze zo gedetailleerd mogelijk en maak de betekenis ervan duidelijk.

##### II. Tijd en tijdsverloop

- Het eigenlijke verhaal begint met hoofdstuk 2, “La Nuit du Destin”.  
Hoe is het tijdverloop vanaf dit hoofdstuk?
- In de loop van het verhaal lijkt de tijd op bepaalde momenten stil te staan. Wanneer is dat het geval?
- Je zou kunnen zeggen dat het *La nuit sacrée* een cyclische structuur heeft. Leg dit uit.  
Let daarbij op wat Zahra op de eerste bladzijde zegt.
- In deze roman is er sprake van tijdversnelling en tijdvertraging. Je ziet vertraging als het samenzijn met de Consul verteld wordt en versnelling bij gebeurtenissen zoals de

moord op de oom en de veroordeling van Zahra. Welke betekenis kun je hieraan geven?

## 5. Perspectief

1. Het verhaal wordt verteld door een ik-verteller, Zahra.  
Ze vertelt het achteraf.  
Er zijn enkele momenten dat het perspectief wisselt. Geef daarvan **drie** voorbeelden.
2. Kies een scène waarin Zahra en de Consul samen zijn, bijvoorbeeld die in het bordeel, p.90-92. Geef wat er gebeurt nu weer vanuit het perspectief van de Consul.  
Bedenk hierbij dat hij blind is. Geef hierbij zijn gedachten en gevoelens weer.  
Je mag dit in het Nederlands of het Frans doen.

## 6. Stijl

1. De stijl van Tahar Ben Jelloun is beeldend, hij gebruikt metaforen en vergelijkingen.  
Geef van deze poëtische stijl **drie** voorbeelden.
2. Welke verklaring is er te geven voor deze poëtische stijl als je let op de culturele achtergrond van Tahar Ben Jelloun?

## 7. Motieven

1. In *La nuit sacrée* kun je vele motieven aanwijzen. Om er enkele te noemen: seksueel geweld, erotiek, liefde, haat, afgunst, eenzaamheid, dubbelheid, onderdrukking, gevangenschap, bevrijding. Kies **drie** motieven en leg uit met welke personages deze verbonden zijn. Geef voorbeelden.
2. Het motief blindheid verbindt Zahra met de Consul. Het staat in verband met erotiek en liefde. Licht dit toe.
3. De visioenen van Zahra vormen een leidmotief. Ze staan niet op zichzelf, maar hebben een duidelijk verband met de werkelijkheid. Wanneer wordt een van deze nachtmerries werkelijkheid?

## 8. Thematiek

1. De titel van de roman geeft al een duidelijke aanwijzing voor het thema. Licht dit toe.
2. Probeer in een zin het thema onder woorden te brengen.
3. Bedenk  **twee** andere titels. Een die verwijst naar een personage en een die betrekking heeft op een motief. Geef er een korte toelichting bij.

## 9. Autobiografisch gehalte

Zoek op internet naar biografische gegevens over Tahar Ben Jelloun. Duidelijk zal dan worden dat *La nuit sacrée* geen autobiografisch werk is in strikte zin. Toch komen er elementen in voor die direct of zijdelings te maken hebben met zijn leven. Noem er een aantal. Vermeld je bronnen.

## 10. Verwijzingen naar andere boeken

1. In *La nuit sacrée* vind je enkele verwijzing naar andere literaire teksten, die op een of andere manier overeenkomsten vertonen met *La nuit sacrée*. Welke teksten zijn dat?  
**Antwoord:** Het liefdesverhaal van *Shunkin en Sasuke* van de Japanse auteur Junichiro

Tanizaki en *Duizend en een nacht*, de vertellingen van Shererazade.

2. Welk verband bestaat er tussen deze teksten en *La nuit sacrée*?

#### 11. Ander werk van dezelfde auteur en film

1. Tahar Ben Jelloun is een schrijver van romans, verhalen, essays en poëzie.  
Drie andere titels van romans zijn: *Moha le fou*, *Moha le sage* (1978), *L'enfant de sable* (1885) en *Les yeux baissés* (1991). Zoek een korte samenvatting van deze romans op, lees ze door en geef het verband aan met *La nuit sacrée*.
2. Het essay *L'écrivain public* (1983) verwijst enerzijds naar het leven van Tahar Ben Jelloun zelf en anderzijds naar *La nuit sacrée*. Leg dit uit.
3. *La nuit sacrée* is ook een film van Nicholas Klotz uit 1993.  
Zoek deze film op, bekijk hem en maak een vergelijking tussen film en boek.  
Ga daarbij in op verschillen en overeenkomsten. Besteed vooral aandacht aan plot en personages.

#### 12. Reacties op gebeurtenissen

Verplaats je in het hoofdpersonage Zahra. Beoordeel haar doen en laten en geef aan hoe jij in de volgende situaties gehandeld zou hebben.

1. Zahra wordt achtervolgd door een man. Uit nieuwsgierigheid vlucht ze niet en laat min of meer toe dat ze verkracht wordt.
2. Zahra besluit de Consul naar het bordeel te vergezellen. Als de Consul de door haar beschreven vrouwen afwijst, beschrijft ze zichzelf en bedrijft daarna de liefde met de blinde Consul.
3. L'Assise heeft de oom van Zahra opgespoord en confronteert haar met deze man uit haar verleden. Zonder zich te bedenken pakt ze een revolver en schiet haar oom neer.
4. In de gevangenis sluit Zahra zich van alles en iedereen af. Ze ligt geblinddoekt in haar cel, gaat nooit naar buiten en brengt haar tijd door met nadenken, lezen en schrijven.

#### 13. Interview

1. Tijdens en na het lezen van *La nuit sacrée* en de aanvullende informatie zijn er waarschijnlijk vragen bij je opgekomen. Formuleer **vijf** vragen die je aan de auteur zou willen stellen.
2. Zoek op internet naar interviews met Tahar Ben Jelloun net zo lang tot je het antwoord op minimaal een van je vragen hebt gevonden en geef dat antwoord weer.
3. Interview een medeleerling die *La nuit sacrée* ook heeft gelezen. Stel hem of haar **tien** vragen over plot, personages, herkenbaarheid, stijl, thematiek. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen jouw mening en die van hem of haar?

#### 14. Het vervolg

1. Vind je dat het boek een open of een gesloten einde heeft? Geef een toelichting.
2. Wat zou het hoofdpersonage in werkelijkheid hebben gedaan na haar vrijlating gelet op het eerste hoofdstuk?

## 15. Jouw mening

1. Geef in het schema aan wat je van dit boek vindt:

		1	2	3	4	5	
Leesbaarheid	makkelijk						moeilijk
Schrijfstijl	levendig						langdradig
Personages	sympathiek						antipathiek
Plot	boeiend						saai
Thematiek	herkenbaar						onrealistisch

2. Het werk van Tahar Ben Jelloun wordt zowel in Frankrijk als daarbuiten erg gewaardeerd.

Dat blijkt uit het grote aantal vertalingen van zijn boeken en de reacties van lezers op zijn werk. Vind je dit na het lezen van *La nuit sacrée* begrijpelijk?

Licht je opvatting toe.

3. Zou je dit boek aan een klasgenoot aanraden om te lezen? Motiveer je antwoord.

4. Lees een aantal lezerscommentaren bij dit boek op [www.amazon.fr](http://www.amazon.fr) of een andere site en geef op de site aan of je ze zinvol vindt. Voer daarna je eigen commentaar in. In deze minirecensie moet je duidelijk maken waar het verhaal overgaat en wat jouw persoonlijke mening over de verschillende aspecten van het boek is. Gebruik daarvoor het bovenstaande schema.

5. Bekijk na het lezen nog eens het omslag van *La nuit sacrée*. Zou jezelf een beter omslag kunnen maken? Als dat zo is, moet je dat doen.

6. Maak ten slotte de volgende zin af: *La nuit sacrée* heb ik vooral gewaardeerd, omdat

.....

### 3. Questionnaire *Huis clos*

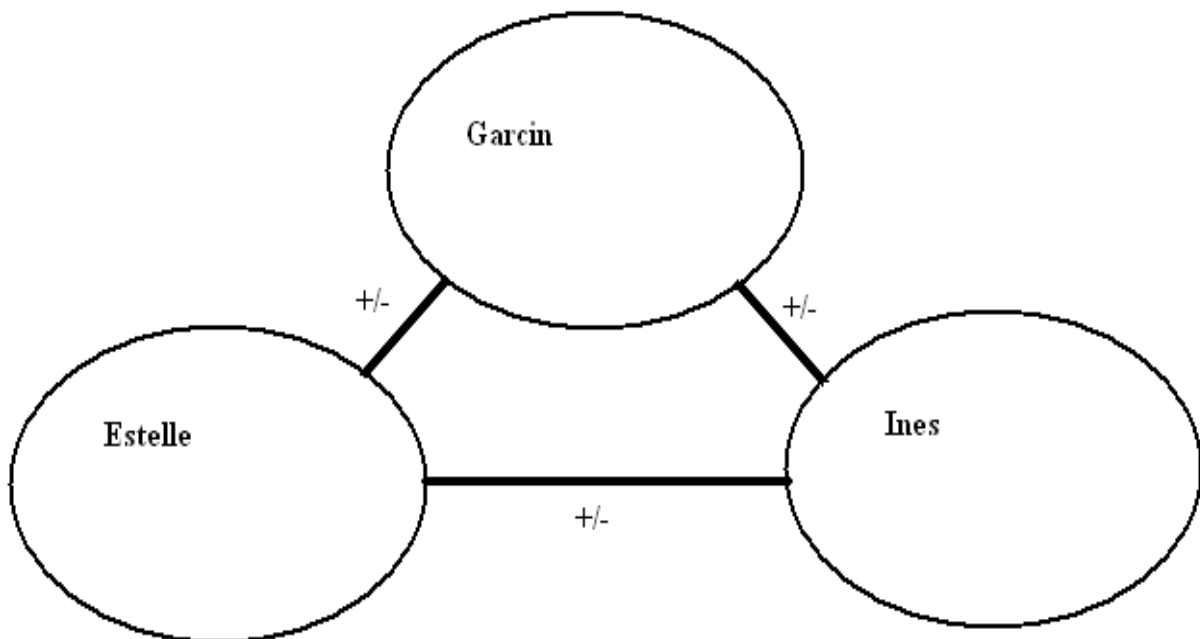
- Le but du questionnaire: l'analyse et la compréhension de l'œuvre au N5. Compréhension du contenu en plaçant l'œuvre dans le contexte philosophique de l'existentialisme.
- Edition : Jean-Paul Sartre. 1947 *Huis clos* suivi de *Les mouches*. Paris: Gallimard [2008]

#### 1. Les personnages

1.1. Dans cette pièce de théâtre il y a trois personnages principaux : Estelle, Inès et Garcin. Ils sont tous morts depuis un certain temps, et ils sont tous coupables d'un acte. Cherchez des informations dans le texte sur les trois personnages et remplissez le schéma ci-dessus.

	La cause de la mort	De quoi est-il/elle coupable ?
Garcin		
Estelle		
Inès		

1.2. Les trois personnages ont des caractéristiques différents. Mettez les caractéristiques de chaque personnage dans le ballon (par exemple : jalouse, coléreux, gentil). Indiquez en cochant le + ou le – si la relation entre deux personnages est plutôt positive ou négative.



#### 2. Le décor : « Un salon style Second Empire »

- 2.1. Décrivez la pièce dans laquelle les personnages se trouvent. Que doit-elle représenter ?
- 2.2. En quoi est-ce que cette description est-elle différente d'autres représentations que vous connaissez ? Faites une comparaison entre cette représentation et celle donnée dans le texte de Sartre.

### 3. Sartre et l'existentialisme : « L'enfer, c'est les Autres. »

3.1. Sartre est un des écrivains qui font partie du mouvement philosophique que nous appelons l'existentialisme. Trouvez, sur des sites Internet français, des informations sur l'existentialisme. Faites en sorte que vous avez rassemblé et compris au moins les notions suivantes : la liberté, la responsabilité, l'existence et l'essence, l'individu, les actes, l'engagement, la situation de limite et le conflit.

3.2. Dans la première question vous avez vu que tous les personnages ont commis un certain acte. Comment les actes sont-ils liés aux notions de liberté et de responsabilité selon les existentialistes? Qui juge de nos actes ?

3.3. À la fin de la scène 5, Garcin affirme que « L'enfer, c'est les Autres » (p.93) Expliquez ce propos de Garcin en utilisant les informations sur l'existentialisme. Pensez entre autres aux relations entre les personnages et à la description de la pièce donnée dans le texte.

- Pourquoi parle-il de l'enfer, et qui sont « les Autres » ?

- Pourquoi Sartre aurait-il choisi ces trois personnages, avec leurs caractéristiques individuels ?