

**UNIVERSITE GALATASARAY**  
**INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES**  
**DEPARTEMENT DE LINGUISTIQUE COMPAREE ET**  
**LANGUES ETRANGERES APPLIQUEES**

**LE ROLE DE LA LITTERARITE DANS L'ENSEIGNEMENT**  
**DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : L'EXEMPLE DE**  
***DJINN* D'ALAIN ROBBE-GRILLET**

**THESE DE MASTER RECHERCHE**

**Nova BEDIKYAN**

**Directeurs de Recherche : M. Osman SENEMOGLU et M. Vincent FERRÉ**

**JUIN 2015**

**UNIVERSITE GALATASARAY**  
**INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES**  
**DEPARTEMENT DE LINGUISTIQUE COMPAREE ET**  
**LANGUES ETRANGERES APPLIQUEES**

**LE ROLE DE LA LITTERARITE DANS L'ENSEIGNEMENT**  
**DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : L'EXEMPLE DE**  
***DJINN* D'ALAIN ROBBE-GRILLET**

**THESE DE MASTER RECHERCHE**

**Nova BEDIKYAN**

**Directeurs de Recherche : M. Osman SENEMOGLU et M. Vincent FERRÉ**

**JUIN 2015**

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie sincèrement mes deux directeurs de recherche exceptionnels M. Osman SENEMOGLU et M. Vincent FERRE pour leurs conseils et leurs encouragements.

Je remercie également Mme Marie-Françoise CHITOUR pour m'avoir donné l'opportunité de cette expérience instructive.

Je tiens à adresser mes remerciements à ma famille et mes amis pour leurs soutiens et particulièrement à Garin Çavusyan, à Yvonne Vingas et à Virginie Bedikyan.

## SOMMAIRE

<b>RESUME.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>1. LA PLACE DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE</b>	
1.1. Le rôle des textes littéraires dans l’enseignement .....	<b>5</b>
1.1.1 La littérature dans l’histoire des méthodologies de FLE.....	<b>12</b>
1.1.2 Le genre romanesque dans la classe de langue.....	<b>18</b>
1.2. <i>Djinn</i> dans l’enseignement de Français Langue Etrangère.....	<b>24</b>
<b>2. UNE ANALYSE GRAMMATICALE DE <i>DJINN</i></b>	
2.1. La grammaire : un apprentissage progressif. ....	<b>28</b>
2.2. Le contenu et la progression du lexique.....	<b>37</b>
2.3. Eléments de civilisation française.....	<b>42</b>
2.4. Les possibilités de communication non-verbale.....	<b>46</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>53</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>57</b>
<b>CURRICULLUM VITAE.....</b>	<b>64</b>

## EDITIONS ET ABREVIATIONS

*Djinn* : Robbe-Grillet, Alain, **Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints**, Paris : Les Editions de Minuit, 1981-1985 .

*Le RDV* : Robbe-Grillet, Alain, Lenard Yvone, **Le Rendez-vous**, NY : Holt, Rinehart and Winston, 1981.

## RESUME

Notre sujet de travail porte sur « Le rôle de la littérarité dans l'enseignement des langues en général et notamment sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère ; pour cela nous examinerons l'œuvre d'Alain Robbe-Grillet : *Djinn*. »

En faisant un parcours sur toute l'histoire des méthodologies d'apprentissage de FLE (Français Langue Etrangère), nous proposons d'accentuer l'importance de la littérature dans l'enseignement des langues et particulièrement celui du français langue étrangère.

Dans la première partie de notre travail, après avoir jeté un regard sur le rôle des textes littéraires dans l'apprentissage des langues, nous allons nous intéresser au genre romanesque dans l'enseignement des langues étrangères. Ce genre nécessite un espace plus libre en fonction de l'analyse des éléments spatio-temporels, des personnages et de la narration. En effet les textes littéraires occupent une place importante dans la classe de langue. Ces textes authentiques permettent aux apprenants d'acquérir certains savoirs linguistiques, littéraires et aussi culturels. Nous pouvons dire aussi que la littérature offre la possibilité de mieux maîtriser la langue. Un autre point qu'il ne faut absolument pas négliger, c'est l'importance du niveau des apprenants ; effectivement les textes littéraires doivent être exploités selon le niveau des apprenants. Autrement dit le niveau des textes à aborder doit être adéquat, approprié à celui de l'apprenant, comme par exemple dans la méthode SGAV<sup>1</sup> où l'apprentissage des langues étrangères par la littérature commence au niveau 2 c'est-à-dire à partir du niveau intermédiaire.

Puis, nous allons préciser l'importance des quatre compétences de communication en nous basant surtout sur la lecture et la compréhension écrite d'un

---

<sup>1</sup> Structuro-global audio visuel

texte littéraire ; l'apprentissage par les textes littéraires nécessite d'abord ces deux compétences, puis les deux autres, l'expression écrite et orale.

Dans la deuxième parties de notre travail, nous allons analyser le roman d'Alain Robbe-Grillet du point de vue grammatical, lexical, culturel et aussi nous allons traiter l'importance de l'expression non-verbale dans la compréhension.

*Djinn* est un roman d'Alain Robbe-Grillet publié en 1981. Il aborde un sujet très actuel et très à la mode : le machinisme, responsable de la disparition progressive des travaux manuels et de la production humaine. De même, l'ordinateur, «la machine qui pense » a supprimé les pouvoirs de décision, ce qui présente un grand danger. Simon Lecœur se rend à un hangar pour un entretien de travail. Il y rencontre Djinn, une jeune américaine qui l'engage pour une organisation secrète et il croise le charge d'une première mission. En route, il croise le chemin d'un garçon qui s'évanouit, c'est ainsi que Simon Lecœur se trouve emporté dans une suite d'événements déroutants et absurdes. Ce roman traite les inconvénients du machinisme et milite contre ce mouvement. Alain Robbe-Grillet adopte toutes les caractéristiques du Nouveau Roman en rédigeant son livre.

D'une part, nous manquons d'informations précises sur le héros du roman, Simon Lecœur ; en effet nous ne connaissons pas ses racines, ses ancêtres, le milieu dans lequel il vit, le métier qu'il exerce... autrement dit le romancier ne crée pas de personnage comme dans le roman classique. En outre, l'auteur ne fait pas l'analyse psychologique des personnages.

D'autre part, cette confusion au sujet des personnages est parallèle à celle de l'espace et du temps, si bien que le lecteur se perd dans un labyrinthe car le narrateur ne le guide pas d'une façon précise. Tout repère spatial et temporel est négligé dans le Nouveau Roman d'où l'espace et les lois de la chronologie deviennent insignifiants.

Bref, il s'agit d'un refus des formes romanesques traditionnelles et d'un rejet de l'engagement politique ou philosophique ce qui signifie que les écrivains du Nouveau Roman sont étrangers à tout engagement.

Ce livre a été commandé à l'auteur par une université américaine et il a servi aux Etats-Unis en tant que manuel de FLE. L'auteur lui-même le définit dans le prologue comme «un livre scolaire, destiné à l'enseignement du français ». Ses huit chapitres correspondent aux huit semaines d'un trimestre universitaire américain. Ce livre a un double usage ; il a été publié dans deux maisons d'édition différentes, sous deux titres différents ; d'abord comme un roman, publié en France : *Djinn*<sup>2</sup> et puis, en tant que livre scolaire publié aux Etats-Unis : *Le rendez-vous*<sup>3</sup>. L'analyse de ces deux livres constituera l'objet principal de notre travail.

Contenant des exercices de grammaire, de vocabulaire, de compréhension globale, d'expression non-verbale et de civilisation, préparés par Yvone Lenard, ce roman-manuel justifie la progression logique de l'apprentissage du plus simple au plus complexe.

Sachant qu'il existe plusieurs façons d'enseigner une langue étrangère, nous allons adopter, ici, le livre *Djinn*, pour pouvoir observer et également analyser la progression logique, du plus simple au plus complexe, du point de vue grammatical. Dans ce livre, Robbe-Grillet initie progressivement les étudiants aux difficultés de la langue française. Pour ce faire, il écrit un court roman dont les difficultés grammaticales et de conjugaison évoluent au fil des pages.

Quelle que soit la méthode d'enseigner et d'inculquer les connaissances concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire occupe tout d'abord une place primordiale ; il est évident que ceci est valable également pour l'initiation du français. En effet, nous ne pourrions pas construire une phrase correcte sans l'acquisition de certaines notions grammaticales, ne serait-ce que les plus simples. D'autre part, il est vrai que l'objectif de l'enseignement change avec l'évolution des méthodologies. Dans *Djinn* nous pouvons observer qu'Alain Robbe-Grillet suit un ordre d'apprentissage des temps verbaux et de leurs emplois.

---

<sup>2</sup> Alain Robbe-Grillet, *Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints*, Paris, Les Editions de Minuit, 1981-1985

<sup>3</sup> Alain Robbe-Grillet, Yvone Lenard, *Le Rendez-vous*, NY USA, Holt, Rinehart and Winston, 1981

De même, dans le livre d'exercices, intitulé *Le Rendez-vous*, ce qui est la version pédagogique de *Djinn*, cette méthode est présente tout le long des huit chapitres avec les différents types d'exercices de grammaire.

La grammaire renforce également la syntaxe et la morphologie. Autrement dit la connaissance de la grammaire permet d'établir un rapport logique entre les divers mots d'une phrase et de mieux comprendre le contexte.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'apprentissage du vocabulaire, il permet de trouver les mots adéquats, appropriés en vue de s'exprimer. Effectivement, ce sont les mots prononcés ou écrits qui rendent possible toute expression orale ou écrite.

En ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire dans *Djinn*, certains mots de ce roman sont apparus sous forme de répétition ou de réapparition ce qui renforce l'apprentissage du vocabulaire. Cette technique ou plutôt figure de style linguistique qui consiste à répéter un mot en tête de plusieurs membres de phrases s'appelle "anaphore". Dans la version américaine, dans *le Rendez-vous*, les exercices obéissent à la progression générale du livre qui est du plus facile au plus difficile.

De plus, Alain Robbe-Grillet nous propose des passages où les mots utilisés forment un champ lexical qui permet aux apprenants une maîtrise du lexique par une technique spécifique. Grâce à cette technique particulière, les apprenants développent leurs vocabulaires (bagage lexical) par des mots synonymes, des mots de la même famille, des antonymes... De plus, il existe d'autres techniques comme les paraphrases, les anaphores, les répétitions etc. Ces diverses techniques permettent aux lecteurs-apprenants non seulement d'améliorer et d'enrichir leur vocabulaire mais aussi de le graver dans leur mémoire.

Troisièmement, apprendre une langue étrangère signifie aussi l'apprentissage de sa culture et de sa civilisation. En analysant chaque chapitre, nous avons vu que la civilisation française est présente tout le long du livre. Cette notion est abordée dans le livre par la comparaison des deux cultures, française et américaine. En précisant la différence ou bien la ressemblance entre la langue étrangère et la langue maternelle des apprenants, nous remarquons des passages consacrés à la civilisation et la

culture. Après les années 1970, avec les travaux du Conseil de l'Europe et par la suite l'apparition de l'approche communicative, l'interculturalité augmente et entre dans la classe de langue par les manuels de FLE. C'est ainsi qu'une approche interculturelle est apparue.

Enfin, nous avons constaté que dans *Le Rendez-vous*, la version pédagogique de *Djinn* qui comportent des exercices de vocabulaire, de grammaire et de compréhension, il existe aussi des exercices sur la compréhension non-verbale. Nous pouvons souligner le fait qu'il existe une communication non-verbale dans l'apprentissage des langues étrangères, en vue d'éviter l'utilisation de la langue maternelle dans la classe de langue. Les expressions non-verbales comprennent les gestes, les mimiques, l'expression du visage, des yeux... il s'agit donc des éléments paralinguistiques. Parfois, les expressions verbales ne suffisent pas à traduire ses émotions, ses pensées bref ce que l'on veut transmettre. Par ailleurs nous devons aussi préciser que les expressions non- verbales seraient utiles seulement dans la communication orale et surtout dans les situations de communication face à face.

En conclusion, après avoir fait la synthèse de l'utilisation des textes littéraires et celle d'une œuvre complète dans la classe des langues, nous pouvons en déduire que l'apprentissage de la littérature peut être utile dans l'enseignement des langues étrangères. Mais rédiger un roman rien que pour la classe de langue est un cas très rare d'où nous pouvons considérer *Djinn* comme un roman atypique.

## ABSTRACT

Our subject of study concerns the role of the value and importance of literature in the teaching of languages in general and particularly in teaching French as a foreign language; for that we will examine the work of *Alain Robbe-Grillet; Djinn*.

Looking through the evolution of the past methodologies of learning FLE (French Foreign Language), we recommend underlining the importance of literature in language teaching and particularly that of French as a foreign language.

In the first part of our work, after having had a glance at the role of the literary texts in learning of languages, we will be interested in the Romanesque style in the education of foreign languages. This style requires a more free space as per the analysis of the spatio-temporal items, the characters and the narration. In fact, literature texts and books allow the students to acquire some linguistic, literary and cultural knowledge. We can also say that literature offers the possibility of mastering the language much better. Another point that should absolutely not be neglected is the importance of the level of the students; actually, literature texts and books must be used according to the level of the students. In other words, the level of the texts to be studied must be sufficient and appropriate with the level of the student, as in the example of SGAV<sup>4</sup> (Structure-global audio visual) methodology where the learning of the foreign language by literature starts at level 2 i.e. starting from the intermediate level.

Then, we will define the importance of four communication proficiencies by taking as basis primarily reading and writing comprehension of a literature text; learning through literature texts initially requires these two capacities and than the two others, the written and oral expression.

---

<sup>4</sup> Structuro-global audio visuel

In the second part of our study, we will analyse the novel by *Alain Robbe-Grillet* from the grammatical, literal and cultural point of view and also we will cover and analyse the importance of non-verbal expression in comprehension.

*Djinn* is a novel by *Alain Robbe-Grillet* published in 1981. He approaches a popular subject, which is currently very much in trend: mechanization, responsible of the progressive disappearance of manual work and human production. The same goes for the computer, “the machine which thinks” that has wipes out the power of decision-making; which presents a great danger.

Simon Lecœur goes to a hangar for a job interview. There he meets Djinn, a young American who employs him to work for a secret organization and assigns his first mission. On the way, he comes across a boy who faints; thus Simon Lecœur is carried on in a succession of confusing and absurd events. This novel is about the disadvantages of mechanization and is militantly against this trend. *Alain Robbe-Grillet* has adopted all the features of the Nouveau Roman style (New Novel: a type of 1950s French novel that diverged from classical literary genres) in his book.

On one hand, we lack detailed information on the hero of the novel, Simon Lecœur; indeed, we do not know his roots, his forefathers, his living environment, and his profession; in other words, the novelist does not make the psychological analysis of characters.

On the other hand, this confusion about the characters is parallel to that of space and time, so much that the reader gets lost in a labyrinth because the narrator does not guide him in a precise way. Any reference on space and times neglected in the “New Novel” where space and chronological order become insignificant.

In short, it is about refusal of traditional forms of Romanesque literature and rejection of any political or philosophical commitment, which means that the Nouveau Roman authors are unfamiliar to any sort of engagement or bond.

This book was ordered from the author by an American university and it was used in the United States as a handbook for FLE. The author himself defines it in the

prologue as “a schoolbook, intended for the teaching of French language”. Its eight chapters correspond to eight weeks equivalent to one semester of an American university. The book has a double usage; it was published in France: *Djinn*<sup>5</sup> and then, as a schoolbook published in the United States: *Le Rendez-vous*<sup>6</sup>. The analysis of these two books will constitute the main objective of our study.

Containing grammar, vocabulary, global comprehension and non-verbal expression and civilization exercises prepared by *Yvone Lenard*, this “novel-handbook” justifies the logic of learning through a progression from the simple to that of most complex.

Knowing that there are several ways of teaching a foreign language, we will adopt, here, the book called *Djinn*, to be able to observe and also analyse the logical sequence of teaching from the point of view of grammar, advancing from simplest to most complex. In this book, Robbe-Grillet gradually introduces the students to the difficulties of the French language. To be able to do that, he writes a short novel in which the grammar and conjugation gradually becomes more and more difficult throughout the pages.

Whatever the method of teaching and inculcating knowledge in learning a foreign language, grammar is the most essential part; obviously this is also valid for the introduction to French language. Indeed, we could not build a correct sentence without the acquisition of certain grammatical concepts; be it only the simplest. In addition, it is true that the objective of education changes with the development of methodologies. In *Djinn* we can observe that Alain Robbe-Grillet follows a particular sequence of learning of verb forms and their use.

Moreover, this method is used with various types of grammar exercises in the eight chapters of the exercise book called *Le Rendez-vous*, which is the teaching version of *Djinn*.

---

<sup>5</sup> Robbe-Grillet, Alain, *Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints*, Paris, Les Editions de Minuit, 1981-1985

<sup>6</sup> Robbe-Grillet, Alain, Lenard, Yvone, *Le Rendez-vous*, NY USA, Holt, Rinehart and Winston, 1981

Grammar also strengthens the structure and morphology. In other words the knowledge of grammar makes it possible to draw up a logical report between the various words of a sentence and to better understand the context.

Additionally, as regards to vocabulary learning, it makes it possible to find the appropriate words for sufficient and suitable expression. Indeed, it is the pronounced and written words that make possible any oral or written expression.

Regarding the learning of vocabulary in *Djinn*, certain words of this novel appear in a repetitive form and reappear over and over again which boosts the learning of vocabulary. This technique or rather linguistic style, which consists in repetition of a word or expression at the beginning of successive phrases, is called “anaphora”. In the American version, in *Le Rendez-vous*, the exercises are in harmony with the normal development of the book, which goes from the easiest to most difficult.

Moreover, Alain Robbe-Grillet includes passages in which the words used from a lexical field that allow the students to master lexicology through a specific technique. Thanks to this particular technique, the students develop their vocabulary by synonym words, words of the same family, antonyms... Moreover, there are other techniques like the paraphrases, the anaphora, repetitions etc. These various techniques not only make it possible for the students to improve and enrich their vocabulary but also to engrave it in their memory.

Thirdly, to learn a foreign language means also learning its culture and its civilization. By analyzing each chapter, we saw that French civilization is present all the way along book. This notion is approached in the book by the comparison of the two cultures, French and American. In order to clarify the difference or the resemblance between the foreign language and the mother tongue of the culture. After the years 1970, following the work of the Council of Europe and thereafter the appearance of the communicative method of teaching, there has been an increase in interculturality, which is seen also in language classes using FLE handbooks. Thus an intercultural method has appeared.

Finally, we can state that in *Le Rendez-vous*, the teaching version of *Djinn*, which includes vocabulary, grammar and comprehension exercises, there is also non-verbal comprehension exercises. We can underline the fact that in order to avoid the use of the mother tongue in the language class, there is non-verbal communication adopted in learning of foreign languages. The non-verbal expressions consists of gestures, sign language, grimaces, expression of the face, the eyes...these thus act as paralinguistic items. Sometimes, verbal expressions are not enough to interpret ones emotions, ones thoughts, in short what one wants to convey. Additionally, we must also specify that non-verbal expressions will be useful only in oral communication and especially in communicating face to face.

In conclusion, after having made the synthesis of the use of the literature texts and of a complete book in languages classes, we can draw out that learning through literature can be useful in the tuition of foreign languages. But to write a novel only for a language class is a very rare case and therefore we can regard *Djinn* as an atypical novel.

## ÖZET

Çalışmamızın konusu “Genel lisan öğretiminde, özellikle yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde, edebiyatın önemi”dir; bu kapsamda *Alain Robbe-Grillet*’nin *Djinn* adlı eserini inceleyeceğiz.

FLE (Yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi) çerçevesinde geçmişte kullanılan metotlardaki gelişim ve değişikliklere bakıldığında, dil öğretiminde, özellikle yabancı dil olarak öğretiminde Romanesk edebiyat tarzı ile ilgileneceğiz. Bu tarzın, mekan-zamansal (spatio-temporal) öğelerin, karakterlerin ve anla timinin analizi kapsamında daha fazla serbest alan sağlamaktadır. Aslında, edebi kitapların yabancı dil derslerinde önemi büyüktür. Bu özgün metinler öğrenciyi dilbilim, edebiyat ve kültürel konularda bilgilendirir. Ayrıca edebiyatın, yabancı dilin çok daha iyi bir şekilde ve tam olarak öğrenilmesine imkan sağladığını söyleyebiliriz. Kesinlikle ihmal edilmemesi gereken bir diğer hususta, öğrencilerin seviyesidir; aslında kullanılan edebiyat kitaplarının metinlerin öğrencilerin seviyesi için yeterli ve uygun olmaları gerekir; örneğin SGAV (Structuro-global audio visuel) yapısal-global işitsel görsel metodunda edebiyat ile yabancı dil öğrenimi ikinci seviyesinde, orta seviyede baslar.

Daha sonra, edebiyat metniyle ilgili olarak başlıca okuduğunu ve yazdığını anlama faktörlerinin temel olarak dört farklı iletişim konularında yeterliliğin önemini tanımlayacağız; edebiyat kitapları ve metinleri sayesinde öğrenim ilk etapta bu iki yeterliliği gerektirir, bir sonraki etapta ise diğer iki yeterlilik, yazılı ve sözlü ifade gerekir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde *Alain Robbe-Grillet*’nin romanını dil bilgisel, sözcüksel ve kültürel açıdan inceleyeceğiz, ayrıca anlama becerisinin sözlü olmayan iletişimdeki önemini ele alarak bu hususu analiz edeceğiz.

*Djinn* 1981 senesinde *Alain Robbe-Grillet* tarafından yazılan bir romandır. Kitap güncel ve revaçta olan bir konuyu ele almaktadır: Makineleşmenin, el islerinin ve beşeri üretimin giderek yok olmasındaki sorumluluğu. Bu hususta karar verme gücünü ve yeteneğini yok ederek büyük bir tehlike unsuru olan bilgisayar “düşünen makine” için de geçerlidir. Simon Lecœur bir iş görüşmesi yapmak için bir hangara gider. Orada *Djinn* adında genç bir Amerikalı ile tanışır ve bu kişi kendisini gizli bir örgüt için çalışmak üzere ise alarak ona ilk görevini verir. Yolda önüne bayılan bir çocuk çıkar ve bu şekilde Simon Lecœur kendini karmaşık ve anlamsız olaylar zincirinin içinde bulur. Bu roman makineleşmenin dezavantajlarını ele alarak bu akıma saldırmaktadır *Alain Robbe-Grillet* bu yapıtında Yeni Roman akiminin tüm özelliklerine yer vermiştir.

Bir yandan romanın kahramanı hakkında yeterli bilgimiz bulunmamaktadır; gerçekten de onun köklerini, atalarını, yaşadığı çevreyi, mesleğini bilmemekteyiz; diğer bir deyişle, yazar genelde klasik romanlardaki gibi karakterler yaratmıyor. Ayrıca yazar karakterlerin psikolojik analizini de yapmamaktadır.

Diğer yandan, karakterler hakkındaki karmaşa, mekan ve zaman hususundaki karisi klik ile paraleldir; hatta okuyucu bir labirent içinde kaybolur çünkü anlatıcı onu yeterince yönlendirmemektedir. Yeni Roman’da mekan ve zaman hakkında herhangi bir işaret bulunmamaktadır, bunlar ihmal edilmemektedir çünkü mekan ve kronoloji yasaları Yeni Roman’da önemsiz kalır.

Kısaca bu tarz Romanesk edebiyatının geleneksel seklinin reddedildiği ve herhangi bir politik veya felsefi yükümlülük ve bayın kabul edilmediği bir yaklaşımdır; Yeni Roman yazarlarının her türlü bağlılığa karşı olduklarını ifade etmektedir.

Bu kitap bir Amerikan Üniversitesi tarafından yazara sipariş edildi ve ABD’de Fransızca Yabancı Dil Eğitimi ders kitabı olarak kullanıldı. Yazarın kendisi kitabın önsözünde “Fransızca lisaninin öğretimi için tasarlanan bir ders kitabı” olarak tanımlamaktadır. Kitabın sekiz bölümü Amerikan üniversitelerinin bir sömestrinin süresi olan sekiz haftaya tekabül etmektedir. Bu kitabın iki farklı işlevi olup iki farklı yayınevi tarafından iki değişik isim altında; ilk önce bir roman olarak Fransa’da

*Djinn*<sup>7</sup> ismiyle, sonra da ders kitabı olarak ABD’de *Le Rendez-vous*<sup>8</sup> ismiyle basılmıştır. Çalışmamızın başlıca amacı bu iki kitabın incelenmesini kapsar.

*Yvone Lenard* tarafından hazırlanan ve gramer, söz dağarcığı, küresel kavram ve sözlü olmayan ifade ve uygarlık egzersizleri içeren bu “roman-ders kitabı” kolaydan gittikçe zora doğru ilerleyen öğrenim şeklindeki mantığı hâkli çıkarmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde farklı metotların bulunduğunu bilerek, çalışmamızda gramer öğretiminde kolaydan zora ilerleyen yöntemi gözlemleyip incelemek için *Djinn* isimli kitabı ele alacağız. Bu kitapta *Robbe-Grillet* öğrencileri asama asama Fransız dilinin zorluklarıyla tanıştırmaktadır. Bu anlamda, yazdığı kısa romanda gramer ve fiil çekimi sayfalar ilerledikçe gittikçe zorlaşmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde öğretim ve bilgi aşılama metodu ne olursa olsun, temel gereksinim gramerdir; doğal olarak bu husus Fransızca dilinin tanıtımında ve öğrenimin başlangıcında da geçerlidir. Gerçekten de, bir takım belli gramer kavramlarına sahip olmadan doğru bir cümle kurmak mümkün değildir; bunlar en basit kavramlar olsa bile. Ayrıca, ektimdeki hedef, eğitim yöntemleri geliştikçe değişmektedir. *Djinn* de *Alain Robbe-Grillet*’nin fiil çekimleri ve kullanımlarını öğretmek için belirli bir sıralamayı uyguladığını görmekteyiz.

Üstelik bu metot *Djinn*’in eğitim amaçlı adaptasyonunu olan *Le Rendez-vous* adındaki ders kitabının toplam sekiz bölümünde farklı gramer egzersizleri ile kullanılmaktadır.

Gramer lisanın temelini ve biçimbilgisini güçlendirir. Diğer anlamda, gramer bilgisi, cümlede muhtelif kelimeleri arasındaki mantıksal bağlantının kurulmasına ve cümlelerin içeriğinin daha iyi anlaşılmasına olanak verir.

---

<sup>7</sup> Robbe-Grillet, Alain, **Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints**, Paris, Les Editions de Minuit, 1981-1985

<sup>8</sup> Robbe-Grillet, Alain, Lenard, Yvone, **Le Rendez-vous**, NY USA, Holt, Rinehart and Winston, 1981

Ayrıca, kelimelerin öğrenilmesi, ifadelerde yeterli ve uygun kelimelerin kullanılmasını mümkün kılar. Gerçekten de, herhangi bir sözlü veya yazılı ifadeyi mümkün kılan telaffuz edilen ve yazılan kelimelerdir.

Buna ilaveten, *Djinn* de kelimelerin öğrenilmesi açısından, romandaki bazı kelimeler tekrar tekrar karsımıza çıkmakta, bu sayede öğrenilmeleri desteklenmektedir. Art arda gelen cümlelerin başında bir kelimenin veya ifadenin tekrarlanmasını içeren bu teknik veya daha ziyade dilbilimi tarzına “yineleme” (anforik sistem) denilir. Amerikan versiyonu olan *Le rendez-vous* da, egzersizler kitabın kolaydan zora giden normal akis ile uyumludur.

Ayrıca, *Alain Robbe-Grillet* kullandığı kelimelerin sözlükse alan oluşturduğu paragrafları ilave ederek öğrencilere sözcük bilgisini özel bir teknik ile aşlamaktadır. Bu farklı teknik sayesinde, öğrenciler sözcük bilgilerini (lexical baggage) eşanlamlı kelimeler, aynı kökenden türeyen sözcükler, karsit anlamlı sözcükler ile geliştirmektedir. Buna ilaveten, başka sözcüklerle açıklama, yineleme, tekrar vs. Gibi başka metotlar da vardır. Bu muhtelif teknikler öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmesine ve zenginleşmesine imkan tanımakla beraber ayrıca bunların zihnine kazanmasını sağlar.

Üçüncü husus ise, bir yabancı dilin öğrenilmesi aynı zamanda o ülkenin kültürünün ve medeniyetinin öğrenilmesini ifade etmektedir. Kitabın bölümlerini incelerken, Fransız medeniyetinin varlığını kitabın her evresinde gözlemledik. Bu kavramın kitapta Fransız ve Amerikan kültürünün birbiriyle mukayese edilerek sergilendiğini görmekteyiz. Öğrencinin öğrendiği yabancı dil ile ana dilinin arasındaki farkın veya benzerliğin daha iyi anlaşılması için bazı paragrafların sadece medeniyet ve kültüre tahsis edildiği gözden kaçmamaktadır. 1970’li seneler sonrasında Avrupa Konseyi çalışması ve akabinde ortaya çıkan iletişimsel yöntembilimi ile öğretim sayesinde, kültürlerarasılık olguların artarak, FLE kitabı ile yapılan derslere de yansıdığını gözlemlemekteyiz. Böylelikle kültürlerarasılık metodu ortaya çıkmış bulunmaktadır.

Nihai olarak, kelime dağarcığı, gramer ve anlama egzersizleri ile sözlü (non-verbal) olmayan anlama egzersizleri içeren *Le Rendez-vous*’nun *Djinn*’in öğretim

amaçlı yazılan versiyonu olduğunu beyan edebiliriz. Yabancı dil derslerinde ana dilin kullanılmasını önlemek amacıyla sözlü olmayan iletişimin tatbik edildiğini vurgulayabiliriz. Sözlü olmayan ifadeler el hareketleri, işaret dili, yüz ifadeleri, göz hareketlerinden oluşur, bunlar dil ötesi ögeler görevini yapar. Bazen, kişinin hislerini, düşüncelerini, kısaca karşı tarafa iletmek istediği şeyi açıklamasında sözlü ibareler yetmez. Buna ilaveten, sözlü olmayan ifadelerin sadece sözlü iletişimde, özellikle yüz yüze yapılan iletişimde faydalı olduğunu belirtmeliyiz.

Sonuç olarak, edebiyat kitaplarının ve diğer eserlerin yabancı dil derslerinde kullanılmasının sentezini yaptığımızda, edebiyat öğreniminin yabancı dil eğitiminde faydalı olduğu kanısına varmış bulunmaktayız. Ancak sadece yabancı dil dersi için bir roman yazılması çok nadirdir ve dolayısıyla *Djinn*'e alışılmamış bir roman gözüyle bakabiliriz.

## INTRODUCTION

Notre sujet de travail porte sur « Le rôle de la littérature dans l'enseignement des langues en général et notamment sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère ; pour cela nous examinerons l'œuvre d'*Alain Robbe-Grillet : Djinn.* »

Le langage permettant l'expression de la pensée et la communication entre les humains, il est capital d'apprendre et de connaître au moins une langue étrangère en vue de traduire ses idées, ses sentiments, ses impressions... autrement dit de communiquer avec les gens en dehors de notre entourage proche. Le plurilinguisme, c'est-à-dire l'apprentissage de plusieurs langues, est indispensable. En effet, la langue de certains pays étant peu parlée hors de leurs frontières, il est impératif de pratiquer une ou deux langues de communication internationale afin d'échanger plus facilement, sans l'intermédiaire d'un traducteur, lors de nos voyages par exemple. C'est une des raisons pour lesquelles l'enseignement d'autres langues que la langue maternelle devrait être obligatoire et cela dès le plus jeune âge ; car les enfants ont une capacité étonnante à capter ce qu'on leur apprend. Par ailleurs, la maîtrise de plusieurs langues leur permettra de trouver un meilleur emploi dans l'avenir et d'être mieux rémunéré : effectivement, avec la globalisation, les entreprises multinationales ont tendance à concevoir des stratégies à l'échelle planétaire, conduisant à la mise en place d'un marché mondial unifié, d'où elles cherchent à embaucher un personnel qui puisse parler au moins deux langues de communication internationale. Sans cela il ne servirait à rien d'avoir des diplômes. A part la mondialisation et les voyages, l'internet, nous emportant dans les pays les plus éloignés du monde, procure la communication et établit une relation avec les citoyens de n'importe quel pays. Le français, qui compte environ 130 millions de locuteurs dans le monde, est la langue officielle ou d'enseignement dans une trentaine d'états et conserve, comme langue de culture et de communication internationale, un rôle certain ; les enseignants du FLE visent à croître le nombre de francophones par les méthodes les plus efficaces.

Publié en 1981, *Djinn* est un roman d'*Alain Robbe-Grillet*, ayant la forme de ses « *écrits habituels* »<sup>1</sup> : un Nouveau Roman commandé à l'auteur par une de ses collègues *Yvone Lenard*, professeur de français dans une université à New York et ayant servi aux Etats-Unis de manuel de FLE. *Djinn* s'adresse donc aux étudiants ayant déjà acquis une certaine connaissance de la langue française, autrement dit, aux apprenants du niveau 2, niveau intermédiaire. Ses huit chapitres correspondent en effet aux huit semaines d'un trimestre universitaire américain alors. Ce livre a été publié dans deux différentes maisons d'édition, d'abord comme un roman, publié en France : *Djinn*<sup>2</sup> et puis, comme un livre scolaire publié aux Etats-Unis : *Le rendez-vous*<sup>3</sup>. L'analyse de ces deux livres constituera l'objet principal de notre travail.

Comme le disent *Denis Bertrand* et *Francis Debyser* dans leur article : « *Djinn et Le Rendez-vous sont donc bien à la fois un livre scolaire et un roman et c'est sur ce double aspect que les professeurs et les étudiants de français peuvent s'y intéresser par-delà la curiosité éditoriale et pédagogique que constitue cette œuvre.* »<sup>4</sup>. Les deux aspects du livre nous obligent à nous intéresser aussi bien à la littérature qu'à l'enseignement du FLE. Ce travail s'articulera donc autour de deux grandes parties :

Dans la première partie de notre travail nous allons essayer d'étudier la place de la littérature en analysant les méthodes de l'apprentissage des langues étrangères. Nous devons souligner que la littérature occupe une place très importante dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

Puis, nous allons essayer de réfléchir à ce qu'apporte la forme romanesque à l'enseignement. Dans cette partie nous avons adopté *Djinn* et l'ouvrage de *Martine*

---

<sup>1</sup> Samâneh Toghiâni, « **Du Nouveau Roman à la grammaire: Djinn: un trou rouge entre les pavés disjoints d'Alain Robbe-Grillet** », N° 44, juillet 2009 , en ligne : <http://www.teheran.ir/spip.php?rubrique127> , page consultée le 20-05-2014

<sup>2</sup> Alain Robbe-Grillet, **Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints**, Paris, Les Editions de Minuit, 1981-1985.

<sup>3</sup> Robbe-Grillet, Alain, Lenard Yvone, **Le Rendez-vous**, NY, Holt, Rinehart and Winston, 1981

<sup>4</sup> Denis Bertrand et Francis Debyser, « *Djinn* de Robbe-Grillet. Roman manuel ou manuel du roman ? », **Le Français dans le monde**, n° 168, avril 1983, pp. 52-58.

*Fiévet*<sup>5</sup> qui vont constituer nos deux points de départ pour montrer l'importance et la place de la littérature en classe de FLE. Dans son ouvrage, Fiévet propose diverses manières de traiter la littérature en classe, en combinant la théorie et la pratique. L'œuvre excentrique de *Robbe-Grillet* constitue un exemple de cette diversité des supports littéraires dans l'enseignement de FLE. Comme on le sait, la littérature a toujours une visée esthétique et *Djinn* avec son histoire, offre aux lecteurs une ambiance particulière propre au Nouveau Roman. Parallèlement à ses caractéristiques littéraires, *Le Rendez-vous*, la version « pédagogique » de *Djinn*, contient des exercices de grammaire, de compréhension, et de vocabulaire. C'est cette association exceptionnelle du genre romanesque et d'outil pédagogique qui nous permettra de discuter de l'authenticité et de l'artificialité de cet ouvrage envisagé comme un support pédagogique.

*Djinn* qui a servi aux Etats-Unis en tant que manuel de FLE sera notre objet d'étude dans cette deuxième partie de notre travail avec l'analyse de ses huit chapitres.

L'auteur lui-même le définit dans le prologue comme «*un livre scolaire, destiné à l'enseignement du français* »<sup>6</sup>. En rédigeant ce roman-manuel, *A. Robbe-Grillet* a utilisé un procédé de grammaire progressive. Chaque chapitre aborde ainsi un élément spécifique de la grammaire française et devient de plus en plus difficile au fil de la lecture. Le plus étonnant c'est que le narrateur change au dernier chapitre et devient une narratrice féminine. Par ailleurs, ce roman est un exemple atypique de support au niveau de l'enseignement du français langue étrangère et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de l'étudier de même que le genre romanesque. Nous pouvons affirmer qu'*A. Robbe-Grillet* a créé une œuvre extraordinaire en écrivant un roman servant de manuel. Nous allons ensuite analyser *Djinn* dans l'enseignement de français langue étrangère, puis nous allons enrichir nos observations et nos analyses sur les éléments de l'apprentissage des langues étrangères.

La deuxième partie de ce travail propose sur la présentation et l'analyse de *Djinn* du point de vue :

---

<sup>5</sup> Martine Fiévet, *Littérature en classe de FLE*, CLE International, Paris, 2013

<sup>6</sup> *Djinn*, p.9.

- a) De la grammaire
- b) Du lexique
- c) De la civilisation / La culture
- d) Des expressions non-verbales

Nous allons examiner chaque chapitre du point de vue grammatical et lexical, pour mettre en évidence leur progression du niveau le plus simple au plus complexe. Par ailleurs nous ne pouvons pas négliger la présence d'une partie de la civilisation et de la culture dont chaque langue est porteuse et qui est désignée dans ce roman comme indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous allons voir également l'importance des expressions non-verbales dans la communication, en examinant les exercices préparés par *Yvone Lenard* dans l'édition américaine qui est publiée aux Etats-Unis en même temps qu'à Paris : *Le rendez-vous*. Les exercices d'expression non-verbale, nécessitent une compréhension globale et une expression par les gestes et les mimiques. Nous allons enfin montrer que dans la communication orale, les expressions non-verbales favorisent la compréhension et la communication en langue étrangère. Sachant que ces expressions peuvent être uniquement utiles dans la communication face-à-face, elles permettent aux apprenants de s'exprimer autrement que les paroles. Nous pouvons les considérer comme un autre moyen de communication mais cette transmission d'expression est limitée car pour établir une relation avec des gestes et des mimiques, il est impératif de se trouver dans une communication face-à-face.

## 1. LA PLACE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE

Dans cette première partie de notre travail, nous allons jeter un regard sur le rôle et la place des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Puis nous allons nous intéresser au genre romanesque puisque notre étude a pour objet un roman de *Robbe-Grillet, Djinn*.

Puis nous allons faire référence à la place de la littérature dans l'histoire des méthodologies, dont la place et la priorité ont constamment changé selon les objectifs des méthodes. De plus, nous allons chercher à répondre à la question suivante : « *Djinn* est-il un document authentique ? » en soulignant le fait que ces documents trouvent leurs places dans l'enseignement des langues comme des supports pédagogiques.

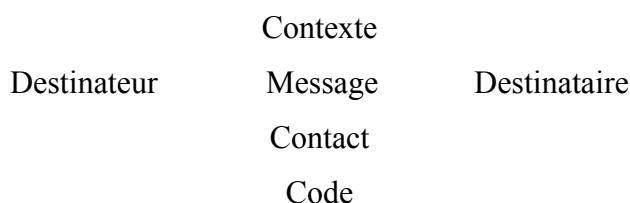
Enfin, nous allons conclure cette partie par l'analyse de *Djinn* dans l'enseignement de FLE.

### 1.1. Le rôle des textes littéraires dans l'enseignement

La littérature et son rôle sont l'un des sujets de discussion dans le contexte de l'enseignement des langues étrangère, surtout dans l'histoire des méthodologies. La littérature dans l'enseignement des langues permet aux apprenants d'apprendre à la fois la littérature, la linguistique et la culture d'où il serait insensé de s'en passer complètement.

Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL), nous a fournit quatre compétences : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale. Autrement dit, posséder une langue étrangère nécessite la lecture, l'écoute, l'écriture et la parole. L'expression et la compréhension orales n'exigent pas forcément les deux autres compétences c'est-à-dire l'expression et la compréhension écrites,

surtout quand on est face à face. Car, même les gestes et les mimiques suffisent pour se faire comprendre dans certains cas. Par ailleurs, on peut s'exprimer oralement en une langue étrangère sans avoir appris à l'écrire. En revanche, une classe de FLE nécessite également les deux autres compétences car il est essentiel de pouvoir s'exprimer par écrit et de comprendre ce qui est rédigé. D'autre part, CECRL nous définit qu'avec ces compétences de communication, le contact langagier avec autrui se réalise lorsqu'on acquiert l'une de ces compétences servant à transmettre le message au destinataire. Cela dit, nous pouvons nous référer au schéma des fonctions du langage de *Jacobson* qui nous montre les fonctions de la communication verbale :



Le schéma des fonctions du langage, conçu par le linguiste russo-américain *Roman Jakobson* est inspiré du schéma de *Shannon* et *Weaver* publié en 1948. Selon *Jakobson*, le « contexte », le « destinateur », le « destinataire », le « contact », le « code », le « message » constituent les six facteurs nécessaires pour qu'une communication verbale puisse se produire :

*« Le destinateur envoie un message au destinataire. Pour être efficace le message demande avant tout un contexte auquel il renvoie (le référent), contexte verbal ou susceptible de verbalisation perceptible par le destinataire ; le message demande ensuite un code commun, partiel ou total, entre destinateur et destinataire ; il demande enfin un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre destinateur et destinataire, qui leur permet d'établir et de maintenir la communication... »<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**, Paris, CLE International, 2008, p.51.

L'importance de ce schéma de la communication réside dans le fait que chacun de ses éléments se trouve à l'origine d'une fonction linguistique. Dans la liste des fonctions du langage de *Jakobson*, à la fonction expressive ou émotive, à la fonction conative et à la fonction référentielle -qui sont les fonctions désignées selon le modèle traditionnel du langage révélé surtout par *Bühler*<sup>8</sup>- s'ajoute trois fonctions supplémentaires : la fonction phatique, la fonction métalinguistique ou métacommunicative et la fonction poétique. Cependant, il faudra souligner qu'un message remplit souvent plusieurs fonctions. Comme *Jakobson* l'affirme : « *La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci* »<sup>9</sup>.

Dans le cas où le message met en valeur le « destinataire » et qu'il s'agit de son attitude relativement à ce dont il parle, la fonction est dite expressive ou émotive. La fonction conative vise à provoquer une réaction chez le « destinataire », tandis que la fonction référentielle est associée au « contexte », qui peut être appelé aussi, d'après *Jakobson*, le « référent »<sup>10</sup>. Cette fonction renvoie à des informations objectives sur les choses. Si le message a pour but de former, de maintenir ou de s'assurer le « contact », c'est-à-dire la communication entre le destinataire et le destinataire, nous pouvons affirmer qu'il remplit une fonction phatique. La fonction est dite métalinguistique lorsque le message est centré sur le « code » et que le discours vise à s'assurer du bon fonctionnement de la langue. Enfin, d'après *Jakobson*, si le « message » insiste sur lui-même et sur sa forme, il remplit la fonction poétique : « *La visée (Einstellung) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage* »<sup>11</sup>. Par contre, toujours selon lui, la fonction poétique n'est pas réservée seulement à la poésie. Tout énoncé qui fait preuve d'une certaine créativité, d'une valeur expressive caractéristique et unique, est capable d'assumer la fonction poétique. Ainsi, le Nouveau Roman, avec sa littéarité inhérente, comme tout texte littéraire, remplit cette fonction.

---

<sup>8</sup> 2 Cf. K. Bühler: « Die Axiomatik der Sprachwissenschaft », *Kant -Studien*, 38.1990 (Berlin, 1933), citée dans Roman Jakobson, **Essais de linguistique générale**, traduit et préface par Nicolas Ruwet, Paris : Minuit, 1963, pp. 213-222.

<sup>9</sup> Roman Jakobson, **Essais de linguistique générale**, *op. cit.*

<sup>10</sup> Roman Jakobson, **op.cit.**

<sup>11</sup> Roman Jakobson, **op.cit.**

Du point de vue didactique, l'enseignement de la littérature permet aux apprenants de développer leurs capacités d'écrire, de lire, de comprendre et de s'exprimer.

L'expression et la communication sont les deux fonctions du langage ; c'est par le langage que nous exprimons nos idées et nos sentiments et nous les communiquons ensuite soit oralement soit par écrit. La langue littéraire est avant tout la langue des écrivains. L'expression « langue littéraire » était peu attestée. C'est vers le milieu du XIXe siècle que l'on s'est aperçu que la langue des écrivains ne saurait être la langue commune. *Proust* l'a dit à sa manière : « *les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère.* »<sup>12</sup> de même *Sartre* a affirmé : « *on parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère* »<sup>13</sup>. Par ailleurs, des écrivains comme *Zola*, *Céline* font irruption du parler commun dans la prose écrite. Ainsi en se rapprochant des usages communs de la langue, les écrivains croisent les niveaux de langue et plus précisément les niveaux familiers voire vulgaires. Plus tard des écrivains contemporains tels *Robbe-Grillet* et *Barthes* ont tenté de détruire voire, d'exterminer le bon vieux style. L'écrivain peut se permettre « de tordre le cou à la grammaire » autrement dit de se passer d'une règle de grammaire du moment qu'il en sort quelque chose de puissant, d'original. De nos jours la langue littéraire a rejoint la langue commune, sans pourtant se passer complètement du langage soutenu.

Pour analyser la dimension linguistique d'un texte littéraire, il nous faut acquérir les notions de base et nous familiariser avec les théories permettant de comprendre les supports entre littérature et langage. Le niveau de langue le plus utilisé en littérature, est le niveau soutenu avec un vocabulaire riche, recherché voire rare. Ce registre de langue n'est pas spontané : les règles de la syntaxe ainsi que celles de la concordance des temps y sont respectées et les constructions sont plutôt complexes. Toutefois, le niveau de langue courante et même familière figure dans les écrits littéraires, il est surtout présent dans les œuvres contemporaines. Néanmoins, il

---

<sup>12</sup> « Notes sur la littérature et la critique », *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, éd. de Pierre Clarac et Yves Sandre, **La Pléiade**, 1971, p. 305.

<sup>13</sup> Jean-Paul Sartre, **Les mots**, Paris, Gallimard, 1972, p.135, in [www.books.google.com.tr](http://www.books.google.com.tr), page consultée le 17-10-2014

ne faut pas confondre les registres de la langue et les registres littéraires. Ces derniers constituent l'ensemble des caractéristiques d'un texte qui provoquent des effets particuliers (émotionnels ou intellectuels) sur le lecteur. Les principaux registres littéraires sont :

- Le registre épique que l'on trouve dans l'épopée, dans certains romans, ou textes de théâtre, dans les récits historiques. Le registre épique passe par le champ lexical du combat et des figures de style telles ;les comparaisons et les métaphores, les personnifications, les anaphores, les hyperboles, les énumérations, les gradations...

- Le registre tragique est présent dans la tragédie classique (*Racine, Corneille*) le théâtre du XXe siècle. On peut également trouver le tragique dans certains romans (par exemple chez *Camus*). Le registre de langue est soutenu, les figures de style sont présentes et le champ lexical est celui du destin, de la souffrance, de la mort, de l'impuissance, etc.

- Le registre comique se trouve dans tous les genres littéraires et surtout dans le théâtre. Les jeux de mots comme la polysémie y sont fréquents, de même on y trouve des jeux sur les niveaux de langue, beaucoup d'humour et d'ironie.

- Le registre ironique fait entendre le contraire de ce que l'on dit ; il vise à critiquer ou à faire rire de quelqu'un ou de quelque chose. Les figures d'oppositions (antithèses) ou les exagérations y sont utilisées.

- Le registre lyrique est très fréquent en poésie mais on le retrouve aussi au théâtre et dans le roman. Ici, on peut parler du champ lexical des émotions et des sentiments et des figures de style telles les apostrophes, les métaphores, les comparaisons, les hyperboles...

- Le registre pathétique qui est fréquent dans le roman et la poésie comporte le champ lexical de l'affectivité, de la souffrance, du désespoir, de la mort, et des phrases exclamatives, interrogatives tout comme des interjections.

- Le registre dramatique qui se rapporte à l'action d'une pièce de théâtre comporte des péripéties et par conséquent des verbes d'action et le champ lexical de l'émotion forte.

- Le registre fantastique comporte des événements mystérieux, surnaturels qui se produisent dans la vie quotidienne. On peut donc parler du champ lexical du mystère, de l'étrange de la peur...

- Le registre merveilleux introduit le lecteur dans un univers non conforme au réel comme dans les contes de fées. Il s'agit d'une temporalité imprécise, de personnages stéréotypés tels les dieux, les démons, les fées, les anges, etc. Les dialogues y sont fréquents.

- Dans le registre didactique, la fonction du texte est d'enseigner, de transmettre un savoir. Le texte est par conséquent structuré, le lexique précis, enfin, les exemples et les citations y sont nombreux. Comme le souligne *Michèle Narvaez* dans son livre :

*« Le registre est la caractérisation dominante du style d'une œuvre... Il nous révèle donc l'émotion, la subjectivité de l'auteur, mais il indique également l'effet que celui-ci souhaite produire sur le lecteur. »<sup>14</sup>*

Tous ces registres qui exigent un champ lexical varié aident l'apprenant, quel que soit son niveau (intermédiaire ou avancé) à enrichir son vocabulaire.

Nous allons maintenant nous intéresser à la lecture d'un texte littéraire et à sa compréhension donc à la partie consacrée à la littérature qui est un aspect très particulier et un domaine très vaste. Elle vise à s'adresser à tous les niveaux et à tous les goûts et devient petit à petit le support didactique qui entre en la classe de langue.

Mais le point le plus important dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est que la littérature n'est pas l'objectif primordial pour les niveaux débutants.

---

<sup>14</sup> Michèle Narvaez, **A la découverte des genres littéraires**, Ellipses, Paris, 2000.

C'est la raison pour laquelle, les textes littéraires commencent à être exploités à partir du niveau intermédiaire.

En outre, nous remarquons que dans les méthodologies nouvelles de l'enseignement du français, telles que l'approche communicative et approche actionnelle, les textes littéraires commencent à remplacer les autres textes authentiques, comme les publicités, les textes journalistiques... Parallèlement, nous pouvons admettre que certains méthodistes insistent sur l'utilité des textes littéraires dans l'enseignement du FLE.

Dans cette partie, nous allons d'abord nous demander ce qu'apporte le genre romanesque dans l'enseignement des langues étrangères par le biais de la littérature? Appartenant au genre romanesque, *Djinn* nous propose tous les éléments de ce genre et particulièrement ceux du Nouveau Roman qui sont également difficiles à analyser au niveau des personnages, du lieu, du temps. En effet, l'approche moderne de ce nouveau genre dénie au romancier la capacité d'être créateur de personnage, comme le rappelle un essai célèbre d'*Alain Robbe-Grillet*.

*« Un personnage, tout le monde le sait ce que le mot signifie. Ce n'est pas un il quelconque (...) Un personnage doit avoir un nom propre, double si possible : un nom de famille et prénom. Il doit avoir des parents, une hérédité. Il doit avoir une profession. S'il a des biens, cela n'en vaudra que mieux. Enfin il doit posséder un « caractère » (...) Son caractère permet au lecteur de le juger, de l'aimer, de le haïr. »<sup>15</sup>*

Dans *Djinn* aussi, c'est justement la destitution du héros romanesque qui émerge autrement dit, il ne nous fournit, le long des huit chapitres, aucune information sur ses racines, ses aïeux, ses habits, son caractère, le milieu dans lequel il vit...

Puis nous allons étudier la place de la littérature dans l'histoire des méthodologies, dont la place et la priorité ont constamment changé selon les objectifs des méthodes. De plus nous allons chercher à déterminer si *Djinn* est un

---

<sup>15</sup> Alain Robbe-Grillet, **Pour un nouveau roman**, Paris, Les éditions de Minuit, 1961, p.27.

document authentique en soulignant le fait que ces documents trouvent leurs places dans l'enseignement des langues comme des supports pédagogiques.

*« En littérature le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir littéraire, mais en classe du FLE, cela ne doit pas être sa seule finalité, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques : linguistiques ; enseigner un texte quelconque c'est apprendre indirectement la langue de ce texte, objectifs esthétiques qui concerneront l'apprentissage de la stylistique, et de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie. En projet didactique l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés. »<sup>16</sup>*

### **1. 1. 1. La littérature dans l'histoire des méthodologies**

A une certaine époque de l'histoire de la didactique des langues étrangères, la littérature en classe de FLE était l'élément primordial qui formait la base de l'enseignement des langues étrangères. Dans la méthode traditionnelle, dite, « grammaire-traduction », les textes littéraires étaient considérés comme des supports pédagogiques et aussi didactiques pour la classe de langue. Particulièrement utilisé dans l'enseignement des langues classiques, le latin et le grec, cette méthodologie privilégie deux compétences, la lecture et l'écriture ; c'est la raison pour laquelle, elle met l'oral au second plan. Les exercices de grammaire, de lexique et de syntaxe ne convenaient pas à l'objectif des textes littéraires qui étaient considérés comme des prétextes pour ces exercices. Les textes littéraires sont

---

<sup>16</sup> Nassima Abadlia, « **Les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du Français langue étrangère (FLE). Le cas du Département des littératures et de langue française de l'Université Farhet Abbas, SETIF.** » In [www.llcd.auf.org](http://www.llcd.auf.org), consulté le 05/09/14

présentés comme des textes d'excellence qui offrent aux lecteurs un espace de liberté et de plaisir aussi bien qu'un espace de créativité pour les apprenants.

Contrairement à la méthode traditionnelle, la méthode « directe » est une approche naturelle qui privilégie l'oral et rejette la littérature. L'expression orale étant au centre de l'apprentissage, la langue écrite est considérée comme la version écrite du langage parlé qui, lui, ne correspond pas du tout à la langue littéraire.

A part la méthode traditionnelle, nous pouvons dire pour la méthode SGAV (Structuro-globale-audio-visuelle) que dans les années 1960 la place de la littérature ne change pas, et que les textes littéraires ne sont pas encore considérés comme des textes didactiques.

Ainsi, en utilisant les dialogues fabriqués et enregistrés, les textes littéraires ne sont pas rentrés dans l'enseignement des langues étrangères afin de ne pas être encore considérés comme des textes didactiques et pédagogiques. Enfin, vers la fin des années 1960, avec le besoin de connaître une autre culture, après un enseignement de base au niveau débutant, les textes littéraires regagnent leur place au niveau 2 en tant que documents authentiques. *Estelle Riquois* affirme dans sa thèse de doctorat consacré à que « *l'apprentissage linguistique doit être complété par une acquisition d'une compétence culturelle* »<sup>17</sup>.

Dans les années 1970, les documents pédagogiques se divisent en deux catégories : authentique et fabriqué. Le mot « authentique » est apparu avec la méthode SGAV. D. Coste a défini ce mot en 1970, dans un article publié dans *Le français dans le monde*, intitulé : « *Textes et documents authentiques au niveau 2* » :

*« Il est admis qu'au Niveau 2 l'élève sera, de plus en plus souvent, mis au contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones*

---

<sup>17</sup> Cité par Estelle Riquois, **Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier**, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, 2009.

*pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes "authentiques" »<sup>18</sup>*

D'une part, ces documents, possèdent une langue plus proche de la langue quotidienne, similaire à la langue utilisée dans la communication réelle. En outre, l'utilisation de ces documents comportait une difficulté au niveau du passage du cadre didactique à un espace plus libre de création ou de communication que la littérature offre aux lecteurs-apprenants. Et pourtant, nous pouvons affirmer que les documents authentiques offrent une solution nouvelle pour le niveau 2.

Les documents authentiques et les textes littéraires commencent donc à être utilisés vers la fin des années 1970 dans la classe de langue. Comme nous le savons, les textes ou bien les dialogues étaient rédigés pour cette classe et la langue utilisée était trop « fabriquée » pour que les apprenants communiquent en langue étrangère dans leur communication quotidienne.

D'autre part, le rejet de la littérature en classe de langue est lié à la priorité donnée à l'oral par ces méthodologies, car la langue littéraire reste très compliquée pour les apprenants et elle s'oppose à la langue « quotidienne ».

Finalement, nous pouvons conclure que dans ces méthodes qu'on vient de citer ci-dessus (méthode directe, SGAV, audio-orale), l'utilisation de la littérature perd son importance, voire elle disparaît. *« Alors, par rapport au rôle du texte littéraire, d'après ces méthodes « ce genre de production ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient individuel et libre »<sup>19</sup>.*

---

<sup>18</sup> Daniel Coste, 1970 : « Textes et documents authentiques au niveau 2 », in **Le Français dans le Monde**, n° 73, Paris, Hachette, pp. 88-95. in Estelle Riquois, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, 2009. p.86

<sup>19</sup> B Artuñeto, L. Boudart, "Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE", 2002, p.52 in Roya Letafati, Hadisseh Moussavi, **La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE**, 2011.

Après avoir abordé les méthodologies anciennes, nous pouvons passer à l'approche communicative : dans les années 1970, une autre méthodologie entre dans l'enseignement des langues étrangères suite aux travaux réalisés par le Conseil de l'Europe : c'est l'approche communicative. Ainsi, les textes littéraires reviennent dans les classes de langue, étant considérés comme des documents authentiques.

Comme l'indiquent *M.-C. Albert* et *M. Souchon* dans le livre intitulé *Les textes littéraires en classe de langue*<sup>20</sup> « le mérite des approches communicatives a été de chercher à introduire en classe les conditions de la communication authentique. ».

Nous ne devons pas toutefois négliger de désigner la différence entre les textes littéraires et les autres textes authentiques. Les textes littéraires qui se différencient des textes authentiques comme la presse, les horaires de train etc., n'ont pas un but informatif au premier plan de leurs objectifs.

D'après la thèse d'*E. Riquois*, « le texte littéraire trouve sa place parmi ces documents authentiques après quelques années, mais son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à l'approche communicative. »<sup>21</sup> Puisque les exercices de l'approche communicative renforcent la productivité de l'apprenant avec des exercices de reproduction, de compréhension globale, ils sont plus proches de la langue parlée dans la vie quotidienne, ce qui les différencie des exercices traditionnels qui, au contraire, diminuent la créativité de l'apprenant. Comme le remarque *Christine Tagliante*, dans le cas dans

*« œuvres authentiques et intégrales d'auteurs français ou francophones : la formule est encore plus séduisante, mais le choix des textes se trouve limité du fait de la longueur ou de la difficulté de la langue littéraire. Si l'étude d'un roman, dans son intégralité, est exclue en classe de langue, on peut en revanche s'intéresser aux*

---

<sup>20</sup> Marie-Claude Albert, Marc Souchon, **Les textes littéraires en classe de langue**, Paris, Hachette, coll. F Autoformation, 2000.

<sup>21</sup> Estelle Riquois, Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile, in 11<sup>e</sup> Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars, 2010.

*contes ou aux nouvelles qui, par leur caractère très condensé, offrent des perspectives intéressantes. Il en va de même pour les recueils de saynètes destinées à être jouées. »*<sup>22</sup>

Tout comme *Christine Tagliante* souligne l'importance de la langue et de la longueur des textes littéraires dans la classe de langue, *Djinn* nous propose une excellente combinaison de ces deux éléments en même temps qu'un livre scolaire, comportant huit chapitres qui correspondent, rappelons le, exactement aux huit semaines d'un trimestre universitaire aux Etats-Unis.

Un des indices nous fait comprendre qu'*Alain Robbe-Grillet* a préparé ce livre sur une demande, dans l'introduction du *Rendez-vous*, l'édition américaine de son livre :

*« J'ai proposé à Yvone Lenard, spécialiste des livres scolaires pour l'enseignement du français, d'écrire moi-même un roman où serait respectée, de chapitre en chapitre, la progression normale des difficultés grammaticales au cours d'une année universitaire. Yvone Lenard m'a donc fourni ce canevas. Voici le livre. »*<sup>23</sup>

Suite à cette affirmation, nous pouvons passer à l'une des plus importantes raisons pour lesquelles les textes littéraires doivent figurer dans la classe de FLE : ce sont des textes authentiques dont l'authenticité provient de ce qu'ils ne sont pas destinés à la classe de langue. Comme le souligne *Martine Fiévet* dans l'exploitation linguistique de son œuvre :

*« Parce que le texte littéraire n'est pas un texte fabriqué avec plus ou moins de bonheur pour les besoins de l'illustration d'un fait de langue, qu'il est donc un texte authentique. »*<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Christine Tagliante, **La classe de langue**, Edition CLE International, Paris, 2006 p.172.

<sup>23</sup> **Le RDV** p.VII

<sup>24</sup> Martine Fiévet, **Littérature en classe de FLE**, Paris, CLE International, 2013, p.21

Voyons maintenant si, dans notre cas on peut parler d'un texte authentique ; autrement dit, est-ce que nous pouvons considérer *Djinn* comme un texte authentique pour la classe de langue ?

Selon la définition de *J.-P. Cuq* dans le *Dictionnaire du Français Langue étrangère et seconde*, nous pouvons dire que *Djinn* a un programme méthodologique avec une progression du plus facile au plus difficile et un objectif particulier d'enseigner le français aux Américains en s'appuyant sur les différents points linguistiques, culturels et particulièrement didactiques :

*« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. »<sup>25</sup>*

Sachant que notre livre comporte deux formes distinctes, un manuel scolaire et un roman, nous ne pouvons pas donner de réponse définitive quant à son authenticité, d'autant qu'étant un roman *Djinn* est aussi publié aux Etats-Unis suite à une demande, afin d'intégrer la littérature en classe de langue par ses éléments grammaticaux, lexicaux, syntaxiques, stylistiques, linguistiques etc. Etant donné que *Djinn* est un roman écrit sur commande peut-on le considérer comme un texte authentique ? C'est là le problème et l'intérêt de cet exemple.

D'une part, comme nous venons de l'indiquer ci-dessus, *Djinn* est préparé et utilisé aux Etats-Unis à la demande d'*Yvone Lenard*. Dans son introduction *Yvone Lenard* explique la difficulté de trouver un document convenable à l'apprentissage de la langue par la littérature :

*“ Instructors of intermediate French courses have long found it difficult to select reading materials suitable to the interests and abilities of their students.*

---

<sup>25</sup> Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire du Français Langue étrangère et seconde**, CLE International, Paris, 2003 p.29

*Texts written by a recognized author are often too difficult not necessarily because of complex ideas, but because their style and vocabulary are not readily accessible. On the other hand, texts written strictly as textbooks, while entertaining and didactically sound, may lack literary value.*<sup>26</sup>

D'autre part, la répartition des chapitres liée à l'auteur, est très importante pour l'enseignement des langues par l'intermédiaire de la littérature, et crée un effet positif dans la progression de l'apprenant. Puis, chacun de ces chapitres se divisent d'abord en paragraphes puis en phrases. C'est aussi le cas de *Djinn*. Par exemple, l'emploi et les subtilités du mode subjonctif<sup>27</sup> tout le long d'un chapitre : « De toute manière, il y avait un trou dans son emploi du temps. Il paraissait en effet difficile que Simon eût dormi plus de douze heures dans cet endroit inconfortable... à moins que des somnifères, ou des drogues plus dures, en fussent la cause... »<sup>28</sup>, tout comme l'utilisation de la forme interrogative dans les paragraphes d'un autre chapitre : « Je l'imagine sur une estrade, debout aussi, et en face à son public. Y a-t-il une table devant elle, comme dans une salle de classe ? Et comment Djinn est-elle habillée ? A-t-elle toujours son imperméable et son chapeau de feutre ? Ou bien les a-t-elle ôtées pour cette réunion ? Et ses lunettes noires, les a-t-elle gardées ? »<sup>29</sup>

### **1. 1. 2. Le genre romanesque dans la classe de langue**

L'enseignement de la littérature, a une double fonction, permettant aux apprenants d'acquérir une connaissance linguistique et un savoir culturel. Cette fonction propose aux enseignants une étendue très variée et très vaste pour pouvoir enseigner les constituants de la langue et aussi donner quelques notions sur sa culture. Quant aux apprenants, les textes littéraires leur créent un espace de liberté et aussi de créativité en faisant les exercices de compréhension et d'écriture. La partie culturelle leur permet de faire une comparaison entre les deux cultures, celle à laquelle ils appartiennent et celle qu'ils sont en train d'apprendre. Comme

---

<sup>26</sup> **Le RDV** p. IX

<sup>27</sup> **Djinn** p.79

<sup>28</sup> **Ibid** p.82

<sup>29</sup> **Ibid** p.69

Chovancová le précise : « Apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles. »<sup>30</sup> Ainsi l'étude des textes littéraires (compte-populaire, roman) en classe de FLE permet une ouverture à « l'interculturel ». L'interculturalité suppose d'échanges entre deux cultures. Par ailleurs, c'est une ouverture à l'autre pour en tirer un bénéfice mutuel et la littérature, qui est porteur d'indices culturels, constitue un outil privilégié d'une démarche interculturelle dans l'enseignement de FLE.

Il est très important de déterminer le niveau de difficulté des textes littéraires selon le public visé. Nous pouvons considérer que l'enseignement de la littérature en langue étrangère se fait à un niveau intermédiaire ou avancé puisqu'il est recommandé d'avoir un niveau où les textes seront lus sans problème au niveau linguistique. De plus, nous pouvons constater que dans notre cas qui propose l'étude d'une œuvre complète, il est impératif d'avoir atteint un niveau intermédiaire ou avancé.

Un autre facteur doit être pris en compte dans l'enseignement de la littérature, c'est le choix du genre. La littérature est non seulement un moyen qui reflète les sentiments et les pensées mais aussi elle est porteuse de la culture. Ainsi, en profitant des textes littéraires dans l'enseignement de la langue étrangère nous pouvons faire connaître la culture de la langue cible. L'utilisation de différents genres littéraires en tant que matériel didactique serait donc profitable et bénéfique pour l'élève-apprenant. Les textes littéraires sélectionnés soigneusement en tant qu'outil didactique peuvent contribuer au développement des compétences linguistiques de l'apprenant. Les genres littéraires privilégiés de façon générale sont : le genre romanesque, la poésie et le théâtre.

La poésie comporte des caractéristiques spécifiques tels la rime, le rythme, la mélodie... Le poème est le plus souvent écrit en vers ; il existe toutefois des poèmes en prose. La poésie est facile à exploiter dans une classe de FLE puisqu'elle est relativement courte. Ayant une valeur artistique, esthétique elle fait développer un

---

<sup>30</sup> Katarína Chovancová, « les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, » : *Enseigner l'Europe, Actes du colloque international* tenu le 13-14 Septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banská Bystrica, citée dans <http://www.sens-public.org/spip.php?article666&lang=fr>

sens esthétique pour la langue auprès des apprenants. De plus, grâce à la découverte et la pratique d'un certain nombre de figures de style elle contribue à l'amélioration de la maîtrise de la langue cible examinons quelques figures de style dans les poèmes connus:

L'accumulation : il s'agit d'une énumération de substantifs pour amplifier un incident.

*« Adieu, veau, vache, cochon, couvée. » Jean de la Fontaine*

L'anaphore : c'est la répétition d'un même mot souvent placé en début de phrase ou de vers.

*« Cœur qui a tant rêvé  
 Ô cœur charnel  
 Ô cœur inachevé  
 Cœur éternel » Charles Péguy*

L'oxymore : il s'agit de joindre deux mots qui viennent de registres contraires comme obscur et clarté.

*« Cette obscure clarté qui tombait des étoiles » Pierre Corneille*  
*La litote : la litote dit le moins pour exprimer le plus.*  
*« Va, je ne te hais point » Pierre Corneille*

Il existe d'autres figures de style comme la métaphore, la comparaison, la métonymie, l'euphémisme pour atténuer le constat, l'hyperbole pour donner plus de relief à ce qu'on veut exprimer, la périphrase, l'antiphrase pour exprimer le contraire de ce qu'on pense réellement...

Par des jeux poétiques et des jeux langagiers l'enseignant peut rendre la classe plus active et développer la compétence d'imagination de l'apprenant. Pour ce faire il peut utiliser les poésies qui stimulent la créativité et enrichissent l'imagination par

le biais des activités d'écoute, de lecture et d'écriture. En conclusion, la poésie s'avère un outil nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce qui est du théâtre, c'est un genre littéraire et artistique qui vise à être représenté devant un public. Le XVII<sup>e</sup> siècle français est, par excellence, le siècle du théâtre. Mais les chefs d'œuvre classiques de *Corneille*, de *Racine* et de *Molière* exigent un certain niveau langagier pour être exploités dans la classe de FLE. Ces documents authentiques n'ont pas de valeur didactique et pourtant leur étude peut promouvoir les compétences de réflexion et favoriser le développement du vocabulaire en contexte. Par contre un spectacle théâtral d'une pièce moderne, contemporaine semble une façon efficace d'aborder la langue vivante, d'ajouter de nouvelles compétences de locution à l'apprentissage du FLE en salle de classe. L'enseignant peut exploiter des pièces de théâtre écrites par des écrivains connus mais aussi il peut demander aux apprenants un travail d'écriture d'après improvisations ensuite de le mettre en scène. Pour ce faire il lui faut découvrir la disponibilité corporelle et vocale des apprenants ; l'importance des gestes et des mimiques dans ce genre d'activité théâtrale est également indéniable. De même l'écoute de pièces enregistrées en langue cible est d'une grande importance pour la diction, la prononciation.

*Jean-Pierre Cuq* disait en 2003 dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « *Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/ rôle.* »<sup>31</sup>

En fait, pour l'apprentissage d'une langue, le théâtre est d'une grande efficacité car il nécessite un véritable contenu culturel et artistique. Il éveille le désir d'apprendre la langue et offre l'occasion de la pratiquer dans une méthode originale. En effet, les apprenants, devenant acteurs de leur propre apprentissage, s'investissent

---

<sup>31</sup> Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, CLE International, Paris 2003, p.237

davantage dans le cours ; utiliser des scénettes pour inciter les apprenants à s'exprimer est une pratique largement utilisée en cours de FLE .

Etant donné que notre sujet d'analyse *Djinn* est un roman, nous allons nous intéresser au genre romanesque.

Avant tout, un roman est une œuvre narrative en prose, c'est-à-dire il est écrit sous la forme ordinaire du discours oral et il n'est pas soumis aux règles de la versification. Il existe toutefois d'autres formes de récit en prose comme la nouvelle, le conte... Le conte raconte une histoire fantastique et fait appel à un monde magique. Quant à la nouvelle, elle est construite autour d'une simple intrigue et elle ne comporte qu'un ou deux personnages principaux ; il s'agit donc d'un récit bref. En comparaison à ces deux types de récit, le roman apparaît comme un récit complexe et long. Ce genre littéraire est caractérisé aussi par sa capacité à aborder tous les niveaux de langue (familier, courant et soutenu) et tous les sujets. C'est d'ailleurs pour cela que nous pouvons parler de romans policiers, d'amour, historiques, d'aventures, autobiographiques, de science-fiction Bien qu'il soit difficile de le classer définitivement dans une des catégories ci-dessus, *Djinn* ressemble plutôt à un roman policier par plusieurs aspects.

Tout d'abord, le prologue commence avec un rapport de la police. Simon Lecœur étant porté disparu depuis plusieurs jours, la police perquisitionne son appartement et trouve sur sa table un manuscrit, le Rendez-vous. En suite, en réponse à une petite annonce pour travaille, S. Lecœur se rend à un hangar où son employeur Djinn lui propose de travailler pour une organisation secrète luttant contre machinisme. En outre, dans le dernier chapitre où il s'agit d'une narratrice féminin, cette dernière pense que le chauffeur de taxi est un agent secret ayant pour mission de la surveiller. Enfin, dans l'épilogue, la police découvre le cadavre décrit par Djinn. Cependant, l'agent que l'on pensait appartenir à la police dans le prologue travaille en fait pour une organisation secrète.

Ce sont ces éléments cités ci-dessus qui nous font donc penser à un roman policier. Par contre nous pouvons également penser à un roman d'amour et de science-fiction. Quelle que soit la catégorie du roman (policier, d'aventure,

historique) il permet d'enseigner aux apprenants l'art de raconter, développant la communication orale. Cette communication que nous pouvons considérer comme une activité quotidienne favorise la capacité de s'exprimer. Effectivement, dans le cas de *Djinn* qui exige un certain effort pour être compris, l'enseignant peut demander à l'apprenant, en tant qu'activité orale, de lui raconter chaque chapitre de ses propres phrases. De cette façon l'emploi du genre romanesque devient une technique efficace et renforce ainsi l'apprentissage du FLE.

Considérons maintenant l'aspect descriptif du genre romanesque. Dans un récit, il y a d'une part des représentations d'actions et d'événements, et d'autre part des représentations d'objets, de lieux, de personnages et de situations. Ces dernières constituent les descriptions. Les unes et les autres se complètent. En fait, on peut difficilement concevoir une narration où rien ne serait décrit. Le genre romanesque ne faisant pas appel au sens de la vue, les descriptions fournissent au lecteur un regard sur ce qui est narré. En effet, une bonne description minutieuse nous met dans la peau du héros et nous fait vivre les mêmes sensations de peur, de froid, de joie immense de douleur morale par exemple, tout comme elle nous fait découvrir par la pensée les lieux, les objets, les personnages. En outre, le texte romanesque peut nous décrire les mœurs d'un peuple, sa manière de pensée, son mode de vie... Bref, la description fait apparaître en quelque sorte le décor, la personne décrite sur un écran de visualisation, autrement dit, elle remplace l'image.

D'une part, la description peut se faire avec l'énumération de quelques adjectifs, d'autre part l'auteur peut faire de longues descriptions de plusieurs pages comme dans les romans de *Balzac*, de *Zola*...

D'une façon ou d'une autre l'apprenant enrichit son vocabulaire grâce aux procédés utilisés pour décrire : les adjectifs qui qualifient un objet ou une personne, les comparaisons qui expriment les ressemblances ou les différences, des fois la description prend de l'ampleur et tend même à se narrativiser. *Djinn*, étant un roman-manuel destiné aux étudiants ayant un niveau de français intermédiaire, son auteur *Robbe-Grillet* évite les longues descriptions sans pourtant s'en passer complètement. Effectivement il nous décrit le lieu du rendez-vous, le café, les ruelles de Paris, le garçon et la fille que le narrateur rencontre de façon simple mais précise.

« Sous la faible clarté qui filtre à travers les larges fenêtres aux vitres crasseuses, en partie brisées, je distingue avec difficulté les objets qui m'entourent, entassés de tous côtés dans un grand désordre, hors d'usage sans doute : anciennes, machines au rebut, carcasses métalliques et ferrailles divers, que la poussière et la rouille colorent d'une teinte noirâtre, uniforme et terne. »<sup>32</sup>

« ...marchant d'un pas vif dans les rues, maintenant vivement éclairées par les lampadaires et les vitrines des magasins,... »<sup>33</sup>

« c'est un garçon d'une dizaine d'années, vêtu de façon bizarre : comme un gamin du siècle dernier, avec son pantalon serré au-dessous des genoux par un genre de chaussettes, et une blouse vague, assez courte, sanglée à la taille au moyen d'une large ceinture en cuir. »<sup>34</sup>

De par ces caractéristiques, le texte romanesque est un support didactique très apprécié, c'est un support d'apprentissage linguistique et une représentation de faits de civilisation.

## **1. 2. *Djinn* dans l'enseignement de Français langue étrangère**

*Djinn* nous propose un enseignement particulier, c'est à dire, par sa double fonction, il occupe une place différente de celle d'autres textes littéraires, utilisés dans la classe de langue étrangère.

Une activité d'exploitation littéraire dans une classe de langue peut comporter deux sortes d'exploitations : l'étude d'une œuvre complète et celle d'un extrait d'une œuvre. Dans ces deux cas l'étude est basée sur le texte littéraire mais il est évident que nous ne pouvons pas les analyser de la même façon. En ce qui nous concerne, nous allons nous concentrer sur l'étude d'une œuvre complète, puisque *Djinn* est une œuvre utilisée en classe de langue avec ses huit chapitres répartis en

---

<sup>32</sup> *Djinn* p. 11.

<sup>33</sup> *Ibid*, p.20

<sup>34</sup> *Ibid*, p.26.

fonction de la difficulté grammaticale. Il est très important de sensibiliser les étudiants à la lecture et la compréhension globale d'une œuvre complète, afin de surmonter les difficultés langagières présentes dans le texte.

Pour ce qui est de l'apprentissage des langues par la littérature c'est l'objectif principal de cet enseignement. Avec l'enseignement qui met l'apprenant au centre de son apprentissage, l'objectif de la littérature est de permettre de créer un lieu de rencontre entre une œuvre et le lecteur, par conséquent l'apprenant. Quant à l'enseignant, il a un double rôle : celui de transmettre son savoir à l'apprenant, en lui laissant une certaine autonomie et celui d'animer sa classe selon les lectures des apprenants. L'étude des textes littéraires leur permet de poser plusieurs questions sur le texte, les personnages du roman, les temps et aussi le sujet. En outre, *Djinn* permet d'apprendre à ses lecteurs-apprenants pas seulement ces éléments mais également les éléments linguistique, grammatical, socio-culturel.

Dans *Djinn* nous avons remarqué que la progression logique des difficultés grammaticales et les exercices prouvent que la littérature peut être utile dans la classe de langue. Nous allons voir dans la partie suivante que les exercices préparés par *Yvone Lenard* dans *Le Rendez-vous* sont des exercices de grammaire, de vocabulaire, de compréhension, de conjugaison ce qui est considéré comme une corvée selon les méthodologies nouvelles. De plus, nous pouvons remarquer que dans son roman, *Alain Robbe-Grillet* s'appuie sur le procédé du résumé, ce qui permet aux apprenants de reconstruire et de paraphraser l'événement ou une partie du roman selon leur compréhension. Nous pouvons voir ci-dessous un bon exemple de résumé proposé dans *Djinn* par *Robbe-Grillet* :

*« Je résume dans ma tête la situation : une fausse étudiante en médecine infléchit ma route vers une ruelle que je n'ai pas choisie ; j'aperçois un gamin qui court, juste devant moi ; il tombe et s'évanouit ; je transporte son corps dans l'abri le plus proche ; là, une petite fille raisonneuse et mystique me tient des discours sans queue ni tête au sujet des absents et des morts. »<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> **Ibid** p. 36-37.

Comme l'explique Estelle Riquois dans son article intitulé « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile » : « la littérature est l'objet d'exercices de compréhension, de lexique et de pastiche. Il faut y ajouter le résumé, qui permet de valider la compréhension du texte et la capacité de l'apprenant à sélectionner les informations importantes qu'il contient. »<sup>36</sup>

Pour ce qui est de l'apprentissage par Djinn, nous pouvons aussi dire que l'écrivain Robbe-Grillet se montre dans Djinn « repreneur de roman »<sup>37</sup>. par les multiples reprises qu'il réalise tout le long de son récit. C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques du Nouveau Roman que l'écrivain aborde dans la revue intitulé *Critique*<sup>38</sup>

Tout d'abord le récit incite le lecteur-apprenant à reprendre, relire plusieurs passages des chapitres afin de comprendre l'épisode. En effet « Un trou rouge entre les pavés disjoints » est une métaphore qui désigne les lacunes du parcours textuel. Dès le premier chapitre nous nous confrontons à une énigme : un homme arrive dans un hangar où il a rendez-vous avec une femme, puis cette femme se révèle être un mannequin de vitrine : à l'étage apparaît un autre mannequin, exactement le même que celui rencontre dans l'entrée : puis il devient une vraie femme ressemblant à l'actrice Jane Frank... nous pouvons affirmer que le même mystère revient à maintes reprises par exemple ; dans l'épisode où le petit garçon meurt à répétitions, puis dans le dernier chapitre où le narrateur change pour devenir une femme, etc. Ce qui fait que sans reprise ou relecture le lecteur se confronte à une impasse.

Ensuite la reprise signifie répétition, au sens théâtral du terme ; elle s'agit de façon à faire supposer, deviner l'action à venir. Il ne s'agit pas de la téléologie narrative où l'auteur écrit depuis la fin, allant en arrière ; Au contraire l'œuvre de *Robbe-Grillet* pousse le lecteur à avancer en aveugle tout comme Simon Lecœur :

---

<sup>36</sup> Riquois Estelle, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile », in 11<sup>e</sup> Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars, 2010.

<sup>37</sup> **Critique**, Alain Robbe-Grillet, Revue générale des publications françaises et étrangères, Tome LVIII-No:651-652, Les Editions Minuit, Paris, Aout-Septembre 2001, p.612.

<sup>38</sup> **Critique**, Alain Robbe-Grillet, Revue générale des publications françaises et étrangères, Tome LVIII-No:651-652, Les Editions Minuit, Paris, Aout-Septembre 2001.

« ... moi sur la scène, en train de jouer une pièce inconnue, qu'un étranger a écrite pour moi. »<sup>39</sup>. En fait, Simon Lecœur vit la vie qui lui est dictée.

C'est cette reprise –en-avant qui engendre fabulation, autrement dit qui présente comme réels les faits imaginés ; Nous nous perdons ainsi dans *Djinn* en raisonnements illusoire et interminables « *inventant une nouvelle histoire à dormir debout* »<sup>40</sup>.

« *En classe de logique, nous faisons cette année des exercices de mensonge au seconde degré* »<sup>41</sup>. Par conséquent, puisque l'écrivain invente des histoires, il est plus ou moins menteur.

Enfin la reprise est scène d'apprentissage, c'est-à-dire reprendre implique forcément apprendre. D'où, nous pouvons en déduire que *Djinn* est un roman-manuel destiné à l'enseignement du français en huit chapitres selon les huit semaines d'un trimestre universitaire américain.

En somme, bien que la littérature, et notamment le genre romanesque, ait été négligée dans la méthode directe et la méthode audio-orale, son rôle dans l'enseignement des langues étrangères et celui du français s'avère efficace, voire indispensables. Effectivement il ne s'agit pas de parler uniquement le français mais il s'agit de connaître également la culture et la civilisation française ; c'est à travers les œuvres littéraires des écrivains célèbres que nous pouvons nous faire une idée du pays concerné

---

<sup>39</sup> **Djinn**, p.40.

<sup>40</sup> **Ibid**, p.47.

<sup>41</sup> **Ibid**, p. 43

## 2. UNE ANALYSE GRAMMATICALE DE *DJINN*

Une première lecture, même superficielle, montre que dans son roman qui est aussi un manuel, *Robbe-Grillet* aborde tous les sujets qu'un livre scolaire consacré à l'enseignement de FLE devrait contenir. Dans cette deuxième partie de notre travail nous allons analyser et traiter les aspects grammaticaux, lexicaux, culturels tout en insistant aussi sur la fonction des expressions non-verbales.

### 2. 1. La grammaire : un apprentissage progressif.

L'élément le plus important de la langue et de l'enseignement de FLE est la grammaire. Il faut commencer par souligner le fait que *Djinn* suit une progression grammaticale du niveau le plus simple au plus complexe et expose tous les temps verbaux dans le même ordre d'apparition que les livres de grammaire.<sup>42</sup> Chaque chapitre du roman met en évidence l'un des temps verbaux. L'auteur lui-même le signale dans le prologue en présentant son livre :

*« Les verbes y sont introduits selon l'ordre classique des quatre conjugaisons, avec encore, pour la seconde, une opposition nettement marquée entre ceux qui comportent l'infixe inchoatif et ceux qui ne le comportent pas. Les temps et les modes ont été aussi parfaitement classés, se succédant de manière rigoureuse depuis le présent de l'indicatif jusqu'au subjonctif imparfait, au futur antérieur et au conditionnel. »*<sup>43</sup>

Le premier chapitre est ainsi écrit à la première personne du singulier du présent de l'indicatif : « J'arrive exactement à l'heure fixée : il est six heures et demie. Il fait presque nuit déjà. Le hangar n'est pas fermé. J'entre en poussant la

<sup>42</sup> Voir Annexe : Marïa Grégoire, Odile Thiévenaz, *Grammaire Progressif du Français*, niveau intermédiaire Paris,, CLE International, 2013.

<sup>43</sup> *Djinn*, p. 9.

porte, qui n'a plus de serrure. »<sup>44</sup> La progression du niveau le plus facile au plus difficile peut être observée tout le long du roman. Effectivement, nous pouvons donner l'exemple du sixième chapitre où les quatre temps du mode subjonctif sont utilisés : présent, passé, imparfait et plus-que-parfait.

Dans les chapitres suivants on remarque que les temps verbaux sont très explicitement analysés par l'un des personnages, Marie, qui essaie de faire raconter une histoire au passé au narrateur et essaie de lui expliquer l'emploi du passé correct:

*« Voilà. Un robot rencontre une jeune dame... »*

*Mon auditrice ne me laisse pas aller plus loin. « Tu ne sais pas raconter, dit-elle. Une vraie histoire, c'est forcément au passé.*

*- Si tu veux. Un robot, donc, a rencontré une...*

*- Mais non, pas ce passé-là. Une histoire, ça doit être au passé historique. Ou bien personne ne sait que c'est une histoire. »*

*Sans doute a-t-elle raison. Je réfléchis quelques instants, peu habitué à ce temps grammatical, et je recommence :*

*« Autrefois, il y a bien longtemps, dans le beau royaume de France, un robot très intelligent, bien que strictement métallique, rencontra dans un bal...*

*- C'est pas terrible, dit Marie, mais ça peut aller. En tout cas, les passés simples sont corrects. »<sup>45</sup>*

Nous pouvons remarquer que *Robbe-Grillet* utilise aussi le métalangage pour faire apprendre non seulement la grammaire mais aussi certain terme spécifique de la langue : *passé historique*. Comme le remarque *F. Thoreau* :

*« Robbe-Grillet, écrivant un « livre scolaire destiné à l'enseignement du français » à l'usage d'étudiants américains, veut les initier à la grammaire et au langage de la grammaire. »<sup>46</sup>*

---

<sup>44</sup> *Ibid*, p.11.

<sup>45</sup> *Ibid*, p.49-50. (je souligne)

<sup>46</sup> F. Thoreau, « Les délices de Babel. Étude des principes de confusion dans *Djinn* d'Alain Robbe - Grillet », **Le Français dans le monde, numéro spécial** « Littérature et Enseignement. La perspective du lecteur », 1988, p. 96

De même, *Le Rendez-vous*, les exercices sont liés au chapitre auquel ils appartiennent, d'où le fait que dans ce chapitre les exercices portent sur le passé composé, l'imparfait et aussi le passé simple : « *Mettez les phrases suivantes au passé en employant le passé composé et/ ou l'imparfait* ». <sup>47</sup>

D'autre part, la description traditionnelle du verbe français repose essentiellement sur les notions de groupe, de personne, de temps et de mode et que sa présentation canonique en est les tableaux de conjugaison <sup>48</sup>. Pour respecter la progression didactique de son livre, *Robbe-Grillet* obéit à cette description afin de présenter ces notions. En outre, sachant que l'apprentissage de la conjugaison des verbes se fait en classant les verbes en trois groupes d'après leur infinitif, *Robbe-Grillet* suit l'ordre d'apprentissage des groupes verbaux : Les verbes du 1er groupe – er (arriver), les verbes du 2e groupe – ir (finir), les verbes 3ème groupe, les verbes irréguliers (être, avoir, aller)

Dans son livre nous pouvons constater que les chapitres 1 et 2 comportent des verbes du premier groupe (en –er), que le chapitre 3 contient les verbes du deuxième groupe (en -ir) et le chapitre 5 fait apparaître les verbes de troisième groupe (les verbes irréguliers). *Yvone Lenard*, nous propose des exercices différents pour chacun de ces chapitres.

Dans le chapitre 1 : nous remarquons des exercices de type question-réponse où l'apprenant doit s'exercer d'après les structures données.

Grammaire <sup>49</sup> : Les verbes du premier groupe

Répondez brièvement aux questions suivantes, en employant le verbe de la question.

- 1- A quelle heure arrive-t-il?
- 2- Comment entre-t-il?

---

<sup>47</sup> *Le RDV*, p. 59.

<sup>48</sup> Henri Besse, Rémy Porquier, **Grammaires et didactique des langues**, Paris, Edition Didier, 1991, p. 49

<sup>49</sup> *Le RDV* p. 4.

Dans le chapitre 3, *Yvone Lenard* propose des exercices de grammaire explicite où l'enseignant donne d'abord des explications grammaticales sur les règles de conjugaison des verbes du deuxième groupe et l'apprenant doit appliquer ces règles dans les exercices proposés. Dans ces exercices nous remarquons que l'apprentissage suit une progression du plus simple au plus complexe puisqu'on voit deux types d'exercices lacunaires contenant des indications que l'autre ne l'a pas.

Grammaire<sup>50</sup>:

- a) Dans ce premier exercice, chaque verbe porte le numéro (1, 2, 3, 4) de la catégorie à laquelle il appartient. Donnez la forme correcte du verbe :  
1- réussir (1) Vous ----- si vous faites un effort.
- b) Maintenant, sans indication de la catégorie à laquelle appartiennent ces verbes :  
1- consentir Mademoiselle, ----- -vous à prendre ce jeune homme pour époux ?

Ainsi nous remarquons que tous les verbes dont la terminaison est « -ir » ne sont pas forcément des verbes réguliers. En effet le verbe « consentir » est un verbe irrégulier tout comme le verbe mourir, tenir, courir ...

Au chapitre 5, les exercices de grammaire sont explicites et liés aux verbes du troisième groupe. Après une page d'explication des règles de grammaire, les exercices sont de type lacunaire en situation<sup>51</sup> :

Grammaire<sup>52</sup>:

Quelle est la forme du verbe?

- 1- Je ----- de l'eau, et vous ----- du vin. (Boire)
- 2- Vous ----- prudemment, mais toi, tu ----- trop vite. (Conduire)

---

<sup>50</sup> **Ibid** p.38-40.

<sup>51</sup> Sur ce point voir, Christine Tagliante, **La classe de langue**, Paris, Edition CLE International, 2006

<sup>52</sup> **Le RDV** p.78-79.

En analysant le chapitre 5, nous pouvons remarquer qu'il comporte le mode impératif avec ses deux formes : affirmative et négative. Ce chapitre aussi obéit, bien entendu à la progression grammaticale du livre qui est du plus facile au plus difficile en présentant ce mode. D'abord l'auteur utilise l'emploi simple de ce mode à la forme affirmative : « *tenez.* »<sup>53</sup>. Puis il introduit l'emploi des pronoms personnels avec ce mode (« *Donnez-moi* », « *rends-moi* »), sans négliger les verbes pronominaux : « *Réveillez-vous* ». De même, on remarque la forme négative (comme « *Ne va pas si vite* ») puis la forme négative avec les verbes transitifs à double construction (« *ne me le demandez pas* ») et vers la fin du chapitre on voit les formes complexes qui sont produites avec les deux pronoms compléments à l'affirmatif et au négatif : « *Faites-la leur connaître* », « *Ne la leur préférez plus !* ».

Ce chapitre 5 qui est l'une des parties centrales de l'histoire racontée, nous montre que la négation est le thème grammaticalement dominant de ce chapitre. Mais cette négation n'est pas seulement utilisée au mode impératif, puisque l'on relève plusieurs types :

« *Je ne comprends pas tout de suite ce qui se passe* »

« (...) le travailleur n'en connaît jamais ni la forme d'ensemble ni l'usage final, sauf de façon théorique et purement abstraite. Aucune responsabilité ne lui en incombe, aucune fierté ne lui en revient. Il n'est qu'un infime maillon de l'immense chaîne d'usinage, apportant seulement une modification de détail sur une pièce détachée, sur un rouage isolé, qui n'ont aucune signification par eux-mêmes. »<sup>54</sup>

Ces éléments soulignés et présentés ci-dessus ont un nom spécifique, il s'agit des adverbes de négation. Ils font partie d'un cours de grammaire basé sur la négation, et lire attentivement ce chapitre, permet de relever les divers adverbes de négation comme : aucune... ne, ni...ni, ne ... jamais, ne... pas etc.

---

<sup>53</sup> **Djinn** p. 64.

<sup>54</sup> **Ibid**, p.75.

Le chapitre 5 aborde également la syntaxe de la phrase interrogative :

*« (...) Où allions-nous en ce moment ? Quelles rues, quels boulevards suivions-nous ? Vers quelles banlieues roulions-nous ainsi ? Vers quelle révélation ? Ou bien vers quel nouveau secret ? Le trajet pour y parvenir allait-il être long ? »*<sup>55</sup>

D'autre part nous pouvons remarquer la série de la conjugaison du verbe « mourir » à plusieurs temps vers la fin du septième chapitre. Nous pouvons ainsi relever le passé composé, le plus-que-parfait, le futur antérieur, le futur simple. Cette partie permet aux apprenants de voir l'ensemble de la conjugaison du verbe dans la même page sans avoir besoin de chercher la conjugaison des différents temps verbaux. Et du fait que nous nous trouvons dans l'avant-dernier chapitre, le niveau de difficulté grammatical est également élevé, nous remarquons donc l'utilisation de l'inversion du sujet pour créer la forme interrogative et interro-négative.

*« -Et après ? Vous aussi vous êtes mort ! N'avez-vous pas remarqué le portrait encadré de bois noir, et le buis bénit qui veille sur votre âme ?  
- Et de quoi donc suis-je mort ? De quoi serai-je mort ? Ou plutôt, de quoi mourrai-je ? s'écria Simon de plus en plus exaspéré. »*<sup>56</sup>

De même, cette partie aborde l'accord du participe passé que nous allons examiner plus tard dans le dernier chapitre où le narrateur change et devient une femme. Mais pour préparer ses lecteurs, *Robbe-Grillet* commence à donner des indices sur ce chapitre, dès le septième chapitre on remarque quelques accords au féminin :

*« - Comment « à présent » ? Je croyais que vous étiez morte ! »*

Avant de passer au dernier chapitre qui est la plus intéressante partie du livre, l'auteur nous annonce ainsi que le narrateur va changer dans le chapitre suivant :

---

<sup>55</sup> **Ibid**, p.63.

<sup>56</sup> **Ibid**, p.115.

« *C'est la dernière vision claire que Simon Lecœur eut de la chambre, avant de sombrer dans le plaisir* »<sup>57</sup>

Nous pouvons finalement passer au plus important et intéressant chapitre du roman : le chapitre 8, où le narrateur est remplacé par une femme en créant une confusion à ce niveau-là, nous montre grammaticalement tous les accords féminins auxquels un lecteur-apprenant doit faire attention, comme dans cette phrase de *Djinn* : « *Quand je suis arrivée en France* »<sup>58</sup>

C'est un chapitre bien rédigé qui nous montre à la fois un point grammatical et crée une ambiguïté au niveau du personnage. En effet, l'auteur souligne dans son épilogue que « *Personne ne pense que le chapitre 8, rédigé au féminin, ait vraiment été écrit par quelqu'un d'autre : il s'intègre trop visiblement à l'ensemble, tant du point de vue grammatical que selon la logique des parcours et des retournements narratifs.* »<sup>59</sup>

En outre, les temps et les modes grammaticaux atteignent le niveau le plus complexe dans la progression du livre, si bien que nous pouvons y remarquer le participe passé de quelque verbe surtout au féminin.

« *Une fois installée dans le taxi, qui était vieux en plus mauvais état encore que ceux de New York* »

« *Gênée par ces pupilles sombre...* »<sup>60</sup>

L'accord féminin est le dernier grand point grammatical intégré dans le livre. Dans son ensemble *Djinn* avec *Le rendez-vous*, peut être considéré un manuel scolaire ayant une double fonction. Effectivement, en analysant ce livre, nous pouvons affirmer que les éléments de grammaire sont si bien introduits dans le roman qu'en se perdant dans l'ambiance labyrinthique du Nouveau Roman, les lecteurs ne s'aperçoivent même pas que ce roman contient des points grammaticaux :

---

<sup>57</sup> *Ibid* p.116.

<sup>58</sup> *Ibid* p.117.

<sup>59</sup> *Ibid* p. 136.

<sup>60</sup> **Ibid** ,p. 122-123.

« Mais l'intérêt stylistique, syntaxique, et, n'hésitons pas à le dire tout de suite, pédagogique du *Rendez-vous* va beaucoup plus loin que ces virtuosités où l'on pourrait ne voir en définitive que des exercices de style réussis insérés avec beaucoup d'habileté dans le texte de récit »<sup>61</sup>

Dès le premier chapitre ce roman destiné aux étudiants américains, fait référence à la confusion entre « tu » et « vous » qui remplace le même monème en anglais : « you ». C'est aussi un point qui diffère entre deux langues et aussi entre deux cultures. C'est l'un des points culturels qui se trouve dans des manuels, dans les parties civilisation/culture :

« Excuse-moi, dis-je, je suis un idiot. » Elle retrouve aussitôt son ton sévère et sans réplique : « Pour la bonne règle, dit-elle, tu es toujours obligé de me dire vous. »<sup>62</sup>

Les exercices dans *Le Rendez-vous*, accentuent cette différence entre *tu* et *vous*. Yvone Lenard a considéré ces exercices comme « *Questions culturelles* ».

« Qui tutoie-t-on ? Et à qui dit-on vous ? En général, on tutoie les gens avec qui on a des rapports familiers et qui sont vos égaux. On dit vous aux gens plus âgés, à ses supérieurs, aux gens qu'on ne connaît pas, et aussi, simplement, pour marquer la distance entre soi et l'autre. C'est assez compliqué. Mais essayez de décider si vous direz tu ou vous. »<sup>63</sup>

1. Tu es / vous êtes fou ! (à votre frère)
2. Comment vas-tu / allez-vous ? (à la mère de votre copain)
3. Je te/ vous présente Jacqueline. (à votre meilleur ami)

---

<sup>61</sup> Francis Debyser et Danis Bertrand, « *Djinn* de Robbe-Grillet. Roman manuel ou manuel du roman ? », *Le Français dans le monde*, n° 168, p. 53

<sup>62</sup> *Djinn* p.16.

<sup>63</sup> *Le RDV* p.14.

Cette confusion de *tu/vous* est aussi présente au niveau des personnages et leurs identités comme le remarque F. Thoreau :

*« Au niveau des acteurs, c'est la langue anglaise/ américaine qui génère le principe de confusion de la personne. Alors que le français distingue le tu et le vous, l'anglais utilise le you qui semble la clef des hésitations de Jean/ Djinn dans le premier chapitre. »*<sup>64</sup>

De plus, nous pouvons ajouter que la grammaire renforce la syntaxe et la morphologie.

*« La grammaire, c'est-à-dire tout à la fois la syntaxe et la morphologie, constitue l'outil qui permet au lecteur de mettre en relation les mots du texte selon une logique propre à la langue, et à partir de laquelle le sens pourra progressivement être inféré. (...)*

*Aussi faut-il considérer la syntaxe comme un outil de traitement de l'information et la morphologie comme un indicateur qui établit entre les mots les liens fonctionnels qui les unissent. »*<sup>65</sup>

En conclusion, *Djinn* présente toutes les caractéristiques du Nouveau Roman. Nous pouvons dire que l'exploitation des textes en classe de FLE appartenant à ce mouvement n'est pas évidente. Effectivement, les ambiguïtés et les confusions contenues dans les textes peuvent troubler le lecteur-apprenant. La discontinuité et les coupures de l'intrigue, l'atmosphère labyrinthique où tout est fantasma incite le lecteur à reprendre les chapitres afin de mettre en ordre les idées et les épisodes tels un puzzle. Ces relectures aident l'apprenant à renforcer l'apprentissage du vocabulaire. Il faut signaler que *Djinn* est écrit en tant que livre scolaire spécifique. Mais peut-on prétendre le même constat pour un anti-roman quelconque ? Les confusions, les répétitions, les anaphores, l'anachronisme constituent en fait une bonne technique d'apprentissage des difficultés. Dans ce genre d'anti-roman le rôle de l'enseignant, sa façon d'aborder et d'exploiter le texte sont essentiels. Il incombe

---

<sup>64</sup> F. Thoreau, « Les délices de Babel. Étude des principes de confusion dans *Djinn* d'Alain Robbe-Grillet », **Le Français dans le monde, numéro spécial** « *Littérature et Enseignement. La perspective du lecteur* », 1988, p. 98.

<sup>65</sup> Gérard Vigner, **La grammaire en FLE**, Hachette, Paris 2004, p.132.

à lui de trouver des activités adéquates en vue de façonner un lecteur actif, qui participe dans la création.

Nous pouvons considérer que *Djinn* étant un roman utilisé aux Etats-Unis pour sa progression logique de grammaire, est un manuel-roman, autrement dit un texte didactique. D'autre part, nous pouvons constater qu'il est construit selon un livre de grammaire avec les exercices préparés par *Yvone Lenard*, qui vise une grammaire explicite, et qui explique d'abord la règle grammaticale avant de passer aux exercices. *Djinn* nous présente tous les aspects fondamentaux et indispensables qu'un apprenant doit maîtriser pour parler correctement le français par le biais de la grammaire.

## 2. 2. Le contenu et l'apprentissage du lexique

Dans cette sous-partie de notre travail, nous allons analyser l'aspect lexical de *Djinn* qui occupe une place fondamentale dans la progression logique du récit et de l'apprentissage. Comme le remarquer *D.A. Wilkins*, « *pour communiquer de manière compréhensible et adéquate, il est nécessaire de connaître à la fois la grammaire et le vocabulaire* »<sup>66</sup>

Certains mots dans le roman faisant partie de l'apprentissage du vocabulaire sont apparus sous forme de répétition ce qui renforce l'apprentissage du vocabulaire. Cette technique ou plutôt cette figure de style, on peut la nommer « anaphore ». Dans la version américaine, les exercices obéissent à la progression des apprenants, et les obligent à relire le texte, songeons par exemple à la phrase : « *La machine qui pense- c'est-à-dire l'ordinateur* »<sup>67</sup>

Nous pouvons citer plusieurs exemples du même genre où *Robbe-Grillet* utilise les techniques comme la périphrase, la paraphrase, la répétition, l'anaphore etc. pour que ses lecteurs-apprenants comprennent clairement le texte. Le premier point dans l'apprentissage des langues par le texte écrit, c'est que l'enseignant doit faire attention à la compréhension du lexique de la part des apprenants, il doit s'assurer

---

<sup>66</sup> Wilkins D. A., *Linguistics in Language Teaching*, E. Arnold Ltd, Londres, 1972, traduit dans Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, **Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE**, Paris, CLE international, 2008, p.176

<sup>67</sup> *Djinn* p. 75.

que ses apprenants ont au moins atteint la compréhension globale du texte avant de passer aux exercices de grammaire.

Il faut d'abord préciser ici la différence entre le vocabulaire et le lexique qui font partie de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, le vocabulaire est un « *ensemble des mots d'une langue* »<sup>68</sup>, tandis que « *le lexique est un ensemble indéterminé des éléments qui forme le code de la langue* »<sup>69</sup> autrement dit « *l'ensemble des mots d'une langue constitue son lexique. Cet ensemble est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos et ses contours ne sont pas fixés de manière absolues.* »<sup>70</sup>

En conséquence, l'apprentissage du vocabulaire occupe une place capitale dans l'enseignement des langues étrangères.

Par ailleurs, sachant qu'il existe plusieurs méthodes d'enseignement du vocabulaire, *Le Rendez-vous* nous propose différents types d'exercices de vocabulaire dans chaque chapitre. On en mentionnera deux :

1. Apprentissage par les intrus : « *à partir d'un corpus de phrases ou de termes d'un même domaine ou d'une même famille, mis ou non en situation, il s'agit de retrouver un ou plusieurs intrus* »<sup>71</sup>.

Exemple<sup>72</sup> : Quel est le mot qui ne correspond pas à la définition ?

Le fer	}	sont des métaux.
Le plomb		
Le cuivre		
L'ébène (F)		

<sup>68</sup> Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, Paris, CLE International, 2003, p. 246.

<sup>69</sup> **Le Petit Robert 2014**

<sup>70</sup> Alise Lehmann, Françoise Martin-Berthet, **Introduction à la lexicologie**, Paris, Armand Colin, 2008, p.22.

<sup>71</sup> Christine Tagliante, **La classe de langue**, Paris, Edition CLE International, 2006, p.14.

<sup>72</sup> **Le RDV** p. 130.

2. Apprentissage par la définition : dans ce type d'exercices le but est de trouver le sens des termes donnés.

Exemple<sup>73</sup> : Un café noir, bien serré

Le café est très fort. (V)

La tasse est bien pleine.

Dans *Djinn* il existe des passages contenant un champ lexical, ce qui constitue une des méthodes de l'enseignement du vocabulaire. « *Les unités lexicales d'une langue ne prennent leur juste valeur qu'en fonction de leur appartenance à des réseaux qui sont appelés champs lexicaux. Un champ lexical est plutôt conçu comme la représentation d'un découpage en unités lexicales concrètes, propre à une langue donnée.* »<sup>74</sup>

« Elle **appuie** sans doute sur un **bouton électrique** (placé à l'extérieur), car aussitôt **une lumière** très vive envahit toute la chambre, comme dans une salle de spectacle à la fin de l'acte.

Les nombreuses **lampes, des appliques** anciennes en forme d'oiseaux, sont en vérité assez visibles ; mais, lorsqu'elles ne sont pas **allumées**, elles peuvent passer inaperçues. Marie, légère et vive est revenue vers le lit, où elle s'est rassise tout contre son grand frère. Ils se disent des choses tout bas, dans le creux de l'oreille.

Puis, ils me regardent de nouveau. Ils ont à présent un air attentif et sage. Ils veulent voir la suite. Ils sont au théâtre, et moi sur la scène, en train de **jouer une pièce** inconnue, qu'un étranger a écrite pour moi... »<sup>75</sup>

Dans ces deux types de champs lexicaux, la lumière et le théâtre, nous pouvons encore remarquer deux niveaux de difficulté avec une progression du plus facile au plus difficile. Ce double champ lexical que nous avons présenté en gras et souligné présente le groupe lexical de la lumière et le vocabulaire utilisé dans ce champ lexical suit cette progression. En effet l'auteur souligne cette différence de difficulté

<sup>73</sup> **Ibid** p. 98.

<sup>74</sup> Paul Bogaards, **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères** Paris,, Didier, col.LAL, 1994, p.35.

<sup>75</sup> **Djinn** p. 39-40.

en utilisant les deux lexiques successifs pour faire comprendre le vocabulaire difficile par le vocabulaire facile ce qui est une méthode d'apprentissage utilisée en classe des langues. « *Les nombreuses lampes, des appliques anciennes en forme d'oiseaux (...)* », le lexique « lampe » est plus facile à comprendre que le mot « applique » qui est plus spécifique pour un apprenant du niveau débutant ou intermédiaire.

Nous pouvons constater que les champs lexicaux occupent une place importante dans l'apprentissage de la langue. D'autre part nous devons également indiquer que dans un champ lexical, il existe deux types de rapports, paradigmatique et syntagmatique :

*« Les relations paradigmatiques sont des relations d'équivalence ; un paradigme est l'ensemble des unités substituables dans le même contexte. Les relations syntagmatiques sont des relations d'enchaînement ; un syntagme est un groupement d'unités. »<sup>76</sup>*

Pour passer à l'analyse du genre masculin et féminin, il est possible de rappeler les travaux de *Gérard Vigner* où il répond à la question suivante : Existe-t-il une grammaire universelle de la langue française ? En fournissant une réponse à cette question, nous remarquons qu'il sépare les points de vue que la grammaire procède sur la langue en deux natures: culturel et théorique ; nous allons nous intéresser au point de vue culturel :

*« Point de vue culturel, qui dépend de la langue et de la culture d'origine de l'élève. En effet, les catégories grammaticales utilisées pour rendre compte de la langue et de son fonctionnement ne sont pas universelles il y a des langues sans articles, d'autres avec, (...) »<sup>77</sup>*

C'est le cas rencontré dans *Djinn*. En français, il existe des mots féminins et masculins alors qu'en anglais il n'y a pas de genre des mots : cette différence est introduite dans le texte dans le même paragraphe pour attirer l'attention des

---

<sup>76</sup> Alise Lehmann, Françoise Martin-Berthet, *Introduction à la lexicologie*, Paris, Armand Colin, 2008, p.23

<sup>77</sup> Gérard Vigner, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004, p.12

apprenants sur le féminin et le masculin d'un même mot et avoir deux exemples de forme similaire ; cela permet aux apprenants de voir et le comprendre la règle de transformation du genre masculin au genre féminin. Pour le démontrer nous pouvons citer ces deux exemples :

« (...) *qu'un étranger a écrite pour moi... ou, peut-être, une étrangère ?* »

« (...) *celle d'un gaucher sans aucun doute, ou, plus précisément, d'une gauchère.* »<sup>78</sup>

Le chapitre 7 inclut le vocabulaire des couleurs, non seulement comme adjectif mais aussi comme verbe ou groupe nominal : « Nuit noire », « La robe blanche », « Rougir »

Les noms des couleurs créent un champ lexical dans tout ce chapitre qui comporte des verbes, des adjectifs, des groupes nominaux : « Rougir » « Bleuâtre » « Rougeâtre » « cette lumière bleue ».

Nous pouvons constater plusieurs exemples d'adjectifs utilisés dans ce chapitre, même parfois dans le même paragraphe pour attirer l'attention des étudiants et aussi les aider dans leur progression.

La progression de l'apprenant dans son acquisition lexicale occupe ainsi une place prioritaire dans l'apprentissage du lexique en langue étrangère. *Janine Courtillon*, dans son article « *Lexique et apprentissage de la langue* »<sup>79</sup>, souligne l'existence de trois étapes de l'apprentissage du lexique en langue étrangère :

- a) La première étape d'« acquisition lexicale naturelle », liée aux besoins de production
- b) La deuxième étape est celle par laquelle on acquiert la capacité à donner des équivalences de sens.

---

<sup>78</sup> *Djinn*, p. 40.

<sup>79</sup> Janine Courtillon, « Lexique et apprentissage de la langue », in *Lexiques, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, août-sept. 1989 p.147.

- c) La troisième étape est celle où s'acquiert la capacité à rapprocher les termes du lexique pour les comparer. Elle l'a considérée comme l'étape finale.

La progression de l'apprentissage du lexique que *Courtilon* a présentée dans son article est présente également dans *Djinn*. Les exemples en sont nombreux comme ceux que nous venons de citer précédemment, de même la progression des champs lexicaux est remarquable tout comme dans les parties où les adjectifs de couleurs sont utilisés.

Finalement, pour résumer ce point didactique nous pouvons constater que l'apprentissage du lexique peut se faire par l'intermédiaire des champs lexicaux, de la répétition, de la reformulation. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que dans son manuel, *Yvone Lenard* préfère créer un petit dictionnaire français-anglais pour chaque page ; De même, à la fin du livre figure un autre dictionnaire de trente pages<sup>80</sup> du même genre. De plus, il existe aussi quelques traductions des expressions idiomatiques, ces traductions servent à trouver des équivalences en discours<sup>81</sup>. L'utilisation de la traduction en langue maternelle dans la classe de FLE crée en effet un problème dans l'histoire des méthodologies d'apprentissage. Longtemps rejeté de la classe de langue particulièrement par les méthodes audio-orales et audiovisuelles, l'emploi de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères et la traduction revient avec le CECRL et trouve sa place avec quelques activités de communication. Dans les nouvelles méthodes de l'enseignement, cette utilisation n'intervient que très rarement, autrement dit en cas de besoin. Or, nous observons que dans *Le rendez-vous*, nous avons la traduction des mots difficiles en anglais, langue maternelle des apprenants américains, contrairement à *Robbe-Grillet* qui dans son roman essaie de diversifier l'apprentissage par reformulation ou figures de style.

### **2. 3. Élément de la civilisation française**

Apprendre une langue étrangère requiert également l'apprentissage de sa culture et sa civilisation. Par ailleurs, les mots civilisation et culture ne portent pas la même signification dans le contexte de l'enseignement des langues : la civilisation

---

<sup>80</sup> *Le RDV* p. 153 et 184.

<sup>81</sup> Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris, 2008, p.201.

désigne l'ensemble des caractères et acquisitions des sociétés humaines complexes tandis que la culture renvoie à l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humains.

Comme l'indique le CECRL, il existe plusieurs composantes pour avoir une compétence communicative langagière. L'une de ces compétences est la composante sociolinguistique<sup>82</sup>. Dans ce cas-là, la langue étant perçue comme un phénomène social, nous pouvons dire que les difficultés ne sont pas uniquement liées à la langue mais également à la différence entre la langue maternelle et la langue cible. En apprenant une langue étrangère, nous ne pouvons pas nous passer d'apprendre sa culture tout comme sa civilisation.

Avant les méthodes de SGAV (Structuro-global audio-visuel), toutes les méthodes n'insistaient pas aux notions de culture et civilisation. En 1970, avec les travaux du Conseil de l'Europe, on a intégré la civilisation et la culture de la langue cible comme des phénomènes sociaux en faisant une comparaison avec les phénomènes de la langue maternelle des apprenants. C'est ainsi qu'une approche interculturelle est apparue. *Christine Tagliante* nous rappelle que

*« Les manuels n'abordaient ces aspects que très tard dans l'apprentissage, en fin de cursus, avec le but explicite de donner aux apprenants des « informations » et des connaissances sur le pays cible, sans aucune perspective comparatiste... »<sup>83</sup>*

*Djinn* nous présente quelques éléments de la culture française en proposant une comparaison avec celle des Etats-Unis.

*« Une fois installée dans le taxi, qui était vieux et en plus mauvais état encore que ceux de New York, j'ai pensé qu'il avait aussi cette couleur jaune vif à*

---

<sup>82</sup> Voir la définition du CECRL: « *La compétence sociolinguistique* renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. »

<sup>83</sup> Christine Tagliante, **La classe de langue**, CLE International, Paris, 2006, p. 165

*laquelle nous sommes habitués, chez nous, mais qui est très exceptionnelle en France. Simon, pourtant, ne s'en était pas étonné. »*<sup>84</sup>

Le premier élément sur lequel nous pouvons attirer l'attention, concerne les règles de politesse. Elles varient d'une culture à l'autre. Prenons l'exemple du pronom « you » qui renvoie à la fois à « tu » et à « vous », ce qui produit parfois une confusion quand un anglophone parle le français. Cette confusion est présente dans tout le livre, comme nous le remarquons régulièrement grâce à un lexique particulier : « vouvoyer », « tutoyer »<sup>85</sup>

« *Ça n'est pas poli, tu sais, de questionner les dames au sujet de leur âge. »*<sup>86</sup>

« O.K. », dis-je sans abandonner mon apparente bonne humeur (...)

« Et ne dit pas O.K., c'est très vulgaire, surtout en français. »<sup>87</sup>

Tout le long du livre, *Robbe-Grillet* donne ainsi à ses lecteurs-apprenants des informations culturelles, historiques mais aussi quotidiennes sur la vie des Français.

« *Très peu de gens en France, écrivent avec la main gauche, surtout la génération de ce marin »*<sup>88</sup>

Civilisation et culture, faisant partie de l'apprentissage des langues, nous montrent qu'il existe des stéréotypes dont nous sommes informés en apprenant la langue pas seulement avec la grammaire mais avec les parties ajoutées aux manuels scolaires. Dans les années 70, dans la plupart des manuels et des méthodes, les faits culturels sont soulignés par des stéréotypes ; dans *Djinn* également les parties suivantes contiennent des clichés culturels :

« Vous raisonnez vraiment comme un *Français* : positiviste et cartésien... »<sup>89</sup>

---

<sup>84</sup> **Djinn** p.122, je surligne.

<sup>85</sup> **Le RDV** p. 11

<sup>86</sup> **Ibid** p. 42.

<sup>87</sup> **Ibid** p. 17.

<sup>88</sup> **Ibid**, p. 40.

<sup>89</sup> **Ibid** p. 114.

« Comme vous tardiez à venir, j'ai même cru un moment que vous n'arriveriez jamais : les taxis jaunes sont toujours ceux qui servent aux enlèvements. *C'est une tradition chez nous.* »<sup>90</sup>

En tant qu'exemples quotidiens nous pouvons citer un des points les plus importants pour les Français : l'habitude culturelle de 'prendre un café' et les restaurants. De même sur les exemples quotidiens nous pouvons encore constater la comparaison des deux cultures : le café français et le café américain.

*« J'entre dans un café, et je commande un express noir. **Les Français** n'aiment que le café italien ; le café « français » n'est pas assez fort. Mais, le plus mauvais de tous, pour eux, est le café américain... Pourquoi est-ce que je pense à l'Amérique ? A cause de Djinn, encore une fois ! Cela commence à m'agacer.*

*Paradoxe : pour ne pas être remarqué, en France, on demande un espresso italien. Est-ce que cela existe, « **les Français** », ou « **les Américains** » ? **Les Français** sont comme ça... **les Français** mangent ceci et pas cela... **Les Français** s'habillent de cette manière-là... Pour manger, oui, c'est peut-être encore vrai mais de moins en moins. Au-dessus du comptoir, il y a la liste des prix affichée au mur ; je lis : hot-dog, pizza, sandwiches, rollmops, merguez... »<sup>91</sup>*

Les mots transparents sont des mots remarquables très facilement par l'apprenant parce qu'ils sont identiques ou semblants à des mots connus dans la langue maternelle des apprenants. Ces mots aident aux apprenants de comprendre quelques mots et à s'approcher du texte pour le lire. Autrement dit ces mots facilitent la compréhension et permettent un accès à la lecture du texte. Cet extrait comporte des mots transparents, tels : hotdog, rollmops, sandwiches, espresso, pizza... ces mots devenus universels sont mentionnés par le narrateur pour montrer que les différences qui font les peuples diminuent petit à petit. Il est vrai que les habitudes alimentaires varient selon les nations ; on associe ainsi le vin avec les français, la bière avec les allemands, le raki avec les turcs de même les spaghettis avec les italiens, les hamburgers avec les américains... Nous pouvons encore prolonger cette

<sup>90</sup> **Ibid** p.125, je souligne et met en gras.

<sup>91</sup> **Ibid** p.21-22

liste. Pourtant certaines spécialités ont influencé les masses à tel point qu'elles ont franchi les frontières et sont connues de tous, tel le mot « crêpes ». Il est indéniable que les cultures se mélangent compte tenu la globalisation et les progrès des moyens de communication.

Finalement, nous pouvons dire que l'enseignement de la civilisation est un point indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères puisque l'essentiel est la communication entre les personnes qui appartiennent aux différentes cultures. C'est pour cette raison qu'il faut connaître la civilisation de la langue étrangère qu'on apprend. Louis Porcher affirme dans son article publié dans *la Revue française de pédagogie*, que l'enseignement de la civilisation est un outil de communication non-linguistique :

*« ... être un enseignement de complément alors qu'il est clairement indispensable. Envisagerait-on une capacité à communiquer dans une langue étrangère qui ne prendrait pas en compte les savoir-faire non linguistiques ? Les langues vivantes ne relèvent pas seulement d'une connaissance abstraite. Elles sont d'abord des outils d'échanges entre des hommes concrets. »<sup>92</sup>*

#### **2. 4. Les possibilités de communication non-verbale :**

Dans une classe de langue, les professeurs peuvent privilégier la communication non-verbale et corporelle y compris les gestes, les mimiques, le ton de la voix, les onomatopées afin d'éviter l'utilisation de la langue maternelle. Ici il s'agit des éléments paralinguistiques. Dans l'enseignement des langues étrangères, la communication occupe l'une des premières places quelle que soit la façon de faire passer le message.

*« Avec une compétence de communication désormais plurilingue et pluriculturelle, tout enseignant de la langue sait que l'étude des codes linguistique à eux seuls est insuffisante pour s'exprimer en langue*

---

<sup>92</sup> Louis Porcher, « L'enseignement de la civilisation », **Revue française de pédagogie**, no.108, juillet-août-septembre 1994

*étrangère et que l'approche des données de la communication non verbale est nécessaire pour maîtriser les échanges avec l'étranger. »<sup>93</sup>*

Avec l'approche communicative et aussi avec le CECRL, l'apprentissage des langues étrangères se faisait en tenant compte des besoins qu'on appelle les besoins langagiers. Effectivement, la communication avec son prochain est un besoin primordial et c'est la raison pour laquelle elle se place au centre de l'apprentissage. Pour réaliser la communication entre les personnes, les expressions verbales peuvent être parfois limitées pour un apprenant débutant. Dans ce cas-là on ne peut pas séparer la communication verbale de la communication non-verbale :

*« Beaucoup de significations humaines - même la plupart - sont façonnées par le toucher, la parole, les gestes, l'expression du visage, avec ou sans paroles. Les individus s'observent réciproquement, en écoutant les pauses et l'intonation, en observant les vêtements, les yeux ou la tension du visage, tout comme les mots qu'ils prennent en considération. »<sup>94</sup>*

En nous appuyant sur cette citation, nous pouvons apprécier les exercices qu'Yvone Lenard propose dans *Le rendez-vous*. Dans son introduction elle nous explique que les exercices des expressions non-verbales font partie de la compréhension générale, qu'il est nécessaire d'utiliser la compétence de communication améliorée par les expressions non-verbales:

*“General comprehension exercises insure understanding of the text, in its broadest lines. They include a new type: Non Verbal Expression of your Comprehension, in which one must show, through means other than words (a facial expression, a gesture, an attitude), the meaning of phrases such as: « le bord de son chapeau est rabattue sur ses yeux », or: « un demi-sourire passe sur ses lèvres » why not occasionally demonstrate comprehension by means*

---

<sup>93</sup> Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**, CLE International, Paris, 2008, p.53

<sup>94</sup> C. Barlaud, A Transactional Model of Communication in Sereno et Mortenson (eds), *Foundations of Communication Theory*, Harper & Row, London, 1970 in Christina-Nicola Teodorescu, « **La communication non-verbale dans la classe de FLE** » in [https://www.academia.edu/3882945/LA\\_COMMUNICATION\\_NON\\_VERBALE\\_DANS\\_LA\\_CLASSE\\_DE\\_FLE](https://www.academia.edu/3882945/LA_COMMUNICATION_NON_VERBALE_DANS_LA_CLASSE_DE_FLE), page consultée le 05/08/14

*other than verbal expression? Language is words, indeed, but it is also much else.*”<sup>95</sup>

Dans le roman, il existe des phrases pouvant être communiquées par les gestes, par les mimiques, et Lenard les utilise pour que les élèves acquièrent la compétence de communication par les expressions non-verbales et aussi la compréhension de ces phrases et leur reformulation par les gestes et les mimiques. Voici quelques exemples de ces exercices :

« *Montrez par une attitude, un geste, une expression ce que veut dire pour vous :*

*J'ai l'impression désagréable d'être surveillé par quelqu'un invisible.*

*Montez l'escalier »*<sup>96</sup>

Ce type d'exercices convient aussi à l'approche actionnelle et à l'approche communicative où l'apprenant est actif au centre de son apprentissage. La notion d'« actif » est à prendre au sens de son apprentissage, de son évaluation et aussi de ses expressions dite non-verbales.

D'un autre point de vue dans *Grammaires et didactique des langues*, H. Besse et R. Porquier s'appuient sur la communication sans avoir besoin de connaître parfaitement la langue, et ils soulignent l'importance des éléments paralinguistiques.

« *Il est en effet possible de communiquer avec un étranger sans avoir recours à sa langue à la nôtre ou à une langue tierce. Regards, gestes, comportements, environnements spatio-temporels, mimes, dessins fournissent suffisamment d'indices pour que s'établisse une certaine compréhension mutuelle.* »<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> **Le RDV**, p. X

<sup>96</sup> **Ibid** p. 9

<sup>97</sup> Henri Besse, Rémy Porquier, **Grammaires et didactique des langues**, Paris, Edition Didier, 1991, p. 71.

Cela dépend toutefois du milieu de culture dans lequel nous nous trouvons car les gestes et les mimiques servant à s'exprimer, diffèrent des fois selon les civilisations.

Ils insistent sur l'idée sur le fait que dans ce type de communication où les locuteurs se trouvent face-à-face, il n'est pas indispensable de connaître les règles grammaticales ; en effet quelques mots accompagnés de gestes et de mimiques sont suffisants pour traduire nos intentions ou transmettre le message.

En classe de FLE, la communication orale d'un enseignant avec l'apprenant s'établit aussi bien par des paroles que par des gestes ou des mimiques. Il est essentiel que l'émetteur ne fasse aucune traduction pour se faire comprendre par le récepteur d'où l'importance des gestes, des signes, des jeux de physionomie qui accompagnent le langage et aident à la transmission du message. C'est une fois que les mots seront compris par l'élève que l'enseignant pourra inclure dans sa leçon les règles grammaticales.

*« L'oral est le principal vecteur de la transmission, accompagné de gestes pour désigner les objets, ce qui fait de l'enseignant le modèle de référence pour les élèves. Théoriquement, on ne doit jamais faire appel à la traduction et les mots sont utilisés avant de faire intervenir les règles grammaticales. »<sup>98</sup>*

Dans cette sous-partie, nous pouvons rappeler l'une des approches non conventionnelles analysée par *Claude Germain* sous le nom « La Méthode par le mouvement » (*Total physical response*) proposée par théoricien *James Asher* et influencé par *Krashen* et la pédagogie humaniste. Son idée de base est d'enseigner les structures par des gestes et des mimiques ; elle réfère à la mémoire visuelle et à la répétition des gestes. La compréhension orale est primordiale dans cet apprentissage avec les activités motrices.

---

<sup>98</sup> Estelle Riquois, **Pour une didactique de littérature en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier**, Thèse de doctorat en science du langage, Université de Rouen, Juillet 2009.

## CONCLUSION

L'efficacité de telle ou telle méthode pour enseigner le français n'est pas incontestable en soi car l'aptitude à apprendre une langue étrangère, comme dans tous les autres apprentissages, diffère d'un apprenant à l'autre. Certains ont une mémoire visuelle, d'autres une mémoire auditive ; les uns apprennent sans difficulté tandis que les autres ont besoin de longues répétitions pour graver les nouveaux acquis dans leur mémoire. Il faut signaler que le roman-manuel *Djinn* s'adresse plutôt aux apprenants de niveau intermédiaire, c'est-à-dire à ceux qui possèdent déjà une certaine connaissance du français. Par conséquent, bien que le niveau temporel des verbes soit progressif, comme, il ne serait nullement raisonnable de donner ce roman-manuel à un apprenant de niveau débutant car, pour pouvoir lire et surtout comprendre ce livre, il faudrait avoir déjà acquis un minimum de vocabulaire, la construction des phrases simples, autrement dit la syntaxe, la structure des verbes les plus usuels, etc. La lecture progressive du livre fait découvrir graduellement à l'apprenant les subtilités de la langue française et par des procédés telles les répétitions, certaines figures de style, la structure et la conjugaison des verbes, la concordance des temps, l'emploi correct des prépositions et des conjonctions de subordination, il les fait graver dans sa mémoire. Il s'agit donc d'une des techniques efficaces dans l'enseignement d'une langue étrangère.

En conclusion, comme nous l'avons mentionné, à part ses propriétés et sa forme, *Djinn* est une œuvre littéraire appartenant au Nouveau Roman. Cette forme romanesque rejette les formes dites traditionnelles ou classiques. Tout d'abord le héros traditionnel du roman classique est refusé par les Nouveaux Romanciers qui ne font pas une analyse approfondie du personnage ; en outre le récit du Nouveau Roman n'obéit pas aux lois de la chronologie ni à celles de l'espace si bien que le lecteur se sent parfois perdu comme dans un labyrinthe. En outre, les Nouveaux Romanciers rejettent tout engagement en refusant de militer pour une cause politique ou philosophique.

L'ambiguïté de sens provenant de la particularité du Nouveau Roman, incite le lecteur-apprenant à la relecture, à faire un retour aux chapitres précédents afin de découvrir les liens des événements. Ce retour l'aide ainsi à reconstruire les épisodes tout comme un « puzzle ». Par conséquent, nous pouvons prétendre que les techniques employées ainsi que les thèmes du Nouveau Roman sont d'une grande efficacité pour l'apprentissage non seulement de la grammaire mais aussi du lexique. Effectivement, les répétitions, les anaphores, les anachronismes renforcent l'apprentissage du vocabulaire et aident le lecteur-apprenant à assimiler, à digérer ses acquis en grammaire. En somme, toutes ces confusions du Nouveau Roman servent efficacement à l'enseignement des difficultés de la langue française.

Bref, ce mouvement exclut « le monde ordonné, explicable et doué de sens »<sup>99</sup>, autrement dit toutes les formes du roman traditionnel hérité du XIX e siècle.

Quant à l'insertion de la littérature en classe de langue, nous pouvons affirmer qu'elle est très utile et bénéfique en vue de découvrir une nouvelle culture. En effet les textes littéraires dans la classe de FLE, donnent aux apprenants la possibilité d'apprendre non seulement la culture et la civilisation françaises mais aussi de progresser dans cette langue, à condition d'incorporer les textes littéraires dans l'enseignement de FLE à partir du niveau 2, niveau intermédiaire. Dans l'histoire des méthodologies de l'apprentissage, la présence et l'importance de la littérature ont subi maintes modifications selon la priorité donnée à l'expression orale ou écrite. Par ailleurs, les méthodologies nouvelles telles que approche communicative et approche actionnelle attachent peu d'importance à la littérature en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement des langues. En revanche, les textes littéraires sont considérés comme des documents authentiques.

Il faut préciser également que le sujet du texte n'occupe pas une place primordiale pour l'analyse de la grammaire, du vocabulaire, de la civilisation dans l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, bien que l'histoire racontée dans *Djinn* soit plutôt abstraite, du fait qu'il appartient au Nouveau Roman, nous pouvons

---

<sup>99</sup> Jean Ehrsam, *Le Nouveau Roman*, in **Analyses & réflexions sur Michel BUTOR, L'Emploi du temps**, Paris, Ellipses, 1995, p.7.

étudier clairement les éléments ci-dessus et prétendre que son efficacité s'avère indéniable. En effet, de par son contenu surtout grammatical, *Djinn* vise à enseigner progressivement la grammaire française.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. OEUVRES PRINCIPALES :

Robbe-Grillet, Alain, **Djinn; un trou rouge entre les pavés disjoints**, Paris : Les éditions de Minuit, 1981-1985.

Robbe-Grillet, Alain, Lenard Yvone, **Le Rendez-vous**, NY USA : Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Robbe-Grillet, Alain, **Pour Un Nouveau Roman**, Paris : Les Editions de Minuit, Collection Critique, 1961.

### 2. OUVRAGES GENERAUX

Benveniste, Emile, **Problèmes de linguistique générale, 1**, Paris : Editions Gallimard, 1966.

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

### 3. OUVRAGES CRITIQUES

Alain Robbe-Grillet, « Critique », **Revue générale des publications françaises et étrangères**, Tome LVIII-No: 651-652, Paris : Les Editions Minuit, août-septembre 2001.

Ehrsam, Jean, « Le Nouveau Roman », **Analyses & réflexions sur Michel BUTOR, L'Emploi du temps**, Paris : Ellipses, 1995.

### 4. ARTICLES

Clerval, Alain, « Djinn », **La Nouvelle Revue française**, n° 344, 1 Septembre 1981, p. 127-9.

Courtillon, Janine, « Lexique et apprentissage de la langue », **Lexiques, Le Français dans le monde, Recherches et applications**, Paris, août-sept. 1989 p.147

Debyser, Francis et Bertrand, Denis, « Djinn de Robbe-Grillet. Roman manuel ou manuel du roman ? », **Le Français dans le monde**, n° 168, avril 1983, p. 52-58.

Pécheur, Jacques, « Djinn », **Le Français dans le Monde**, n° 166, janvier 1982, p. 72-73.

Piatier, Jacqueline, « Robbe-Grillet ensorcelle la grammaire », **Le Monde des livres**, 20 mars 1981, p.15.

Puren Christian, Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social, Octobre 2006, en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Thoreau, F., « Les délices de Babel. Étude des principes de confusion dans Djinn d'Alain Robbe-Grillet », **Le Français dans le monde**, numéro spécial « Littérature et Enseignement. La perspective du lecteur », 1988, p. 96-103.

Samâneh Toghiâni, **Du Nouveau Roman à la grammaire : Djinn : un trou rouge entre les pavés disjoints d'Alain Robbe-Grillet**, N° 44, juillet 2009.

## 5. OUVRAGES SUR LE FLE

**Le Français dans le monde**, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications 1988.

Albert Marie-Claude, Souchon Marc, **Les textes littéraires en classe de langue**, Paris : Hachette, coll. F Autoformation. 2000.

Bertocchini P., Costanzo E, **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**, Paris : CLE International, 2008.

Fiévet, Martine, **Littérature en classe de FLE**, Paris :CLE International, 2013.

Besse Henri, Porquier Rémy, **Grammaires et didactique des langues**, Paris : Edition Didier, 1991.

Biard Jacqueline, Denis Frédérique, **Didactique du texte littéraire**, Paris : Edition Nathan, 1993.

Bogaards Paul, **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**, Paris : Les Éditions Didier, 1994.

Canvat Karl, **Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire**, Bruxelles : De Boeck, Duculot, coll. « Savoirs en pratique », 1999.

Grégoire Mariã, Thiévenaz Odile, **Grammaire Progressif du Français, Niveau intermédiaire**, Paris : CLE International, 2013.

Cuq, Jean –Pierre, **Dictionnaire du Français Langue étrangère et seconde**, CLE International, Paris : 2003.

Riquois, Estelle, **Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier**, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, 2009

Tagliante, Christine, **La classe de langue**, Paris : Edition CLE International, 2006.

## 6. SITES INTERNET

Beylard Ozeroff Jean-Louis, **Le texte littéraire en didactique du Français Langue Étrangère**, Décembre 2007, Page consultée : 15-06-2014 En ligne : <http://semiotique.perso.sfr.fr/spip.php?article53>

Mariz Josilene Pinheiro, **Pourquoi travailler la littérature en classe de FLE ?**, Page consultée : 14-06-2014 En ligne : [http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/m/josilene\\_pinheiro\\_mariz.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/m/josilene_pinheiro_mariz.pdf)

Puren Christian, **Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social**, octobre 2006, Page consultée : 19-06-2014 En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Pham Thi That, **La civilisation française dans la formation d'enseignants de français : Observations et propositions**. Page consultée : 12-06-2014  
En ligne : <http://refef.crifpe.ca/document/cantho/22.%20PHAM%20THI%20THAT.pdf>

Teodorescu Christina-Nicola, **La communication non-verbale dans la classe de FLE**. Page consultée: 05-08-14. En ligne: [https://www.academia.edu/3882945/LA\\_COMMUNICATION\\_NON\\_VERBALE\\_DANS\\_LA\\_CLASSE\\_DE\\_FLE](https://www.academia.edu/3882945/LA_COMMUNICATION_NON_VERBALE_DANS_LA_CLASSE_DE_FLE)



## **ANNEXES**

## SOMMAIRE

<b>1</b> LE VERBE « ÊTRE ».....	8	<b>10</b> LA SITUATION dans l'ESPACE (1)....	44
Le verbe « être » et le dialogue de base.....	8	Les villes, les pays, les continents.....	44
Le verbe « être » et les pronoms sujets.....	10	Quelques expressions de lieu.....	46
<b>2</b> L'ADJECTIF (1).....	12	<b>11</b> LE VERBE « AVOIR ».....	48
Masculin et féminin.....	12	L'âge.....	48
Singulier et pluriel.....	14	« Avoir faim », « avoir froid », etc.....	48
L'accord de l'adjectif avec les pronoms sujets..	16	« Avoir les yeux bleus », etc.....	48
<b>3</b> LA NÉGATION		« Avoir le temps », « avoir l'habitude », etc.....	48
et l'INTERROGATION (1).....	18	« Avoir » et la négation de l'article.....	48
La négation simple.....	18	<b>12</b> L'ADJECTIF (2).....	54
La question simple.....	18	La place de l'adjectif.....	54
La réponse.....	18	Adjectifs particuliers.....	56
<b>4</b> LE NOM et L'ARTICLE.....	22	<b>13</b> LES NOMBRES.....	58
Le nom : masculin et féminin des personnes.....	22	Les nombres cardinaux.....	58
Le nom : masculin ou féminin des choses.....	24	À l'écrit/À l'oral.....	60
Les noms d'animaux.....	24	Les nombres ordinaux.....	62
Le nom : singulier et pluriel.....	26	<b>14</b> LE TEMPS (1).....	64
L'article.....	28	Le jour, la date et les saisons.....	64
L'article contracté.....	30	L'heure et le temps (la météo).....	66
<b>5</b> « C'EST » et « IL EST ».....	32	<b>15</b> LES INDÉFINIS.....	68
L'identification et la présentation.....	32	L'adjectif indéfini.....	68
Le commentaire.....	32	Le pronom indéfini.....	70
La profession.....	34	« Quelqu'un », « quelque chose », etc.....	70
<b>6</b> LES POSSESSIFS.....	36	BILAN n° 1.....	72
L'adjectif possessif.....	36	BILAN n° 2.....	73
Le pronom possessif.....	36	<b>16</b> LES VERBES en « -ER » au PRÉSENT	74
<b>7</b> LES NOMS de PARENTÉ		Conjugaison.....	74
et de GROUPE.....	38	Prononciation.....	74
La parenté.....	38	Écrit et prononciation.....	76
Les noms de groupe.....	38	<b>17</b> LE TEMPS (2).....	80
<b>8</b> LES DÉMONSTRATIFS.....	40	La durée au présent.....	80
L'adjectif démonstratif.....	40	« Depuis », « pour », « pendant », « en ».....	80
Le pronom démonstratif.....	40		
<b>9</b> « IL Y A » et « C'EST ».....	42		
L'existence et l'identification.....	42		

<b>18 L'ADVERBE</b> .....	82	<b>27 LES VERBES PRONOMINAUX</b> .....	122
L'adverbe et l'adjectif.....	82	Les pronoms réfléchis.....	122
Les adverbes en « -ment ».....	84	Les pronoms réciproques.....	122
Quelques adverbes de temps et de lieu.....	84	Les constructions pronominales.....	122
<b>19 L'EXPRESSION de la QUANTITÉ</b> .....	86	<b>28 LES PRONOMS COMPLÉMENTS</b> .....	124
Les quantités indéterminées.....	86	Les pronoms directs.....	124
Les quantités exprimées.....	88	Les pronoms indirects.....	126
La négation.....	88	L'ordre des pronoms compléments.....	128
<b>20 LE PRONOM « EN »</b> .....	90	<b>29 LES PRONOMS TONIQUES</b> .....	132
« En » (partitif).....	90	<b>30 L'IMPÉRATIF</b> .....	134
« En » (constructions avec « de »).....	92	Utilisation et formation.....	134
<b>21 LA SITUATION dans l'ESPACE (2)</b> .....	94	Place des pronoms compléments.....	134
Les régions, les départements, etc.....	94	<b>31 LE CONDITIONNEL (1)</b> .....	136
L'origine géographique.....	94	L'expression de la politesse, du conseil, etc.....	136
<b>22 LE COMPARATIF et LE SUPERLATIF</b> .....	96	Formes courantes.....	136
Le comparatif.....	96	BILAN n° 3.....	138
Le superlatif.....	96	BILAN n° 4.....	139
« Mieux » et « meilleur ».....	100	<b>32 LES RELATIFS</b> .....	140
<b>23 LE VERBE « ALLER »</b> .....	102	Les relatifs simples.....	140
« Aller » + lieu.....	102	La mise en relief.....	142
« En train », « en avion », etc.....	102	Les relatifs composés.....	144
<b>24 LE PRONOM « Y »</b> .....	104	<b>33 L'INTERROGATION (2)</b> .....	148
« Y » (lieu).....	104	« Où », « quand », « comment », etc.....	148
« Y » (constructions avec « à »).....	104	« Qui », « que », « quoi ».....	148
<b>25 LA SITUATION dans l'ESPACE</b> et le TEMPS (3).....	106	« Quel(s) », « quelle(s) ».....	150
« À », « de », « jusqu'à », etc.....	106	L'exclamation.....	150
<b>26 LES VERBES en « -IR », « -OIR »</b> et « -RE » au PRÉSENT.....	108	<b>34 LA NÉGATION (2)</b> .....	152
Verbes à deux radicaux (1).....	108	« Ne... jamais », « ne... plus », etc.....	152
Verbes à deux radicaux (2).....	110	« Ni... ni », « sans », « ne... que ».....	154
Verbes en « ir » à un radical.....	110	<b>35 LE DISCOURS INDIRECT</b> au PRÉSENT.....	156
Verbes à trois radicaux.....	112	Utilisation et formation.....	156
Verbes irréguliers.....	112	<b>36 LE GÉRONDIF</b> .....	158
« Mettre », « prendre », « faire ».....	116	Utilisation et formation.....	158
« Pouvoir », « devoir », « falloir ».....	118	Le participe présent.....	158
« Savoir », « connaître », « vouloir ».....	120		

122	<b>37 LES PRÉPOSITIONS et LES VERBES</b>	160	<b>46 « VENIR de », « ÊTRE en TRAIN de », « ÊTRE sur LE POINT de »</b>	222
122	Les prépositions « à » et « de »	160		
122	<b>38 LES VERBES de DÉPLACEMENT</b>	164	<b>47 LE FUTUR SIMPLE</b>	224
124	« Aller », « venir », etc.	164	Utilisation et formation	224
124	« Aller voir », « visiter »	164	Le futur simple et le futur proche	226
126	<b>39 LE FUTUR PROCHE</b>	166	<b>48 LE FUTUR ANTÉRIEUR</b>	228
128	Utilisation et formation	166	Résumé des temps de l'indicatif	228
132	Le futur proche, le pronom et l'adverbe	170	<b>49 LE CONDITIONNEL (2)</b>	230
134	Le futur proche, la négation et l'interrogation	172	L'expression de l'imaginaire	230
134	<b>40 LE PASSÉ COMPOSÉ</b>	174	Formation	230
134	Le passé composé avec « avoir »	174	<b>50 LES HYPOTHÈSES</b>	232
136	Le participe passé	178	L'hypothèse sur le futur	232
136	Le passé composé avec « être »	182	L'hypothèse sur le présent	234
136	Les verbes pronominaux	186	L'hypothèse sur le passé	234
136	« Être » ou « avoir » ?	186	<b>51 LE SUBJONCTIF</b>	238
138	L'accord des participes passés	190	« Il faut que »	238
138	Le passé composé, le pronom et l'adverbe	192	Formation du subjonctif	240
139	Le passé composé, la négation et l'interrogation	194	Les verbes « subjectifs »	242
140	<b>41 LE TEMPS (3)</b>	198	Les constructions impersonnelles	246
140	L'origine et la durée	198	Le subjonctif et la réalité	246
140	La chronologie	200	Le subjonctif présent et le subjonctif passé	246
142	La succession	202	Les constructions « subjonctives »	248
144	<b>42 LE PASSIF</b>	204	<b>52 LES RELATIONS LOGIQUES</b>	250
148	Utilisation et formation	204	La cause	250
148	<b>43 L'IMPARFAIT</b>	206	La conséquence	252
150	L'imparfait d'habitude	206	Le but	252
150	L'imparfait et le passé composé	210	L'opposition et la concession	254
152	<b>44 LE PLUS-QUE-PARFAIT</b>	214	BILAN n° 7	256
152	Utilisation et formation	214	BILAN n° 8	257
154	Résumé des temps du passé	214	CONJUGAISONS	258
156	<b>45 LE DISCOURS INDIRECT au PASSÉ</b>	216	ACTIVITÉS COMMUNICATIVES	264
156	Utilisation et formation	216	TEST D'ÉVALUATION	273
158	BILAN n° 5	220	INDEX	277
158	BILAN n° 6	221		



2<sup>e</sup> groupe - verbes en -ir, participe présent en -issant

SUBJONCTIF	
<u>Présent</u> que j'envoie que tu envoies qu'il envoie que nous envoyions que vous envoyiez qu'ils envoient	<u>Passé</u> que j'aie envoyé que tu aies envoyé qu'il ait envoyé que nous ayons envoyé que vous ayez envoyé qu'ils aient envoyé
<u>Imparfait</u> que j'envoyasse que tu envoyasses qu'il envoyât que nous envoyassions que vous envoyassiez qu'ils envoyassent	<u>Plus-que-parfait</u> que j'eusse envoyé que tu eusses envoyé qu'il eût envoyé que nous eussions envoyé que vous eussiez envoyé qu'ils eussent envoyé
IMPÉRATIF	
<u>Présent</u> envoie envoyons envoyez	<u>Passé</u> aie envoyé ayons envoyé ayez envoyé
INFINITIF	
<u>Présent</u> envoyer	<u>Passé</u> avoir envoyé
PARTICIPE	
<u>Présent</u> envoyant	<u>Passé</u> envoyé ayant envoyé
GÉRONDIF	
<u>Présent</u> en envoyant	<u>Passé</u> en ayant envoyé

INDICATIF	
<u>Présent</u> je finis tu finis il finit nous finissons vous finissez ils finissent	<u>Passé composé</u> j'ai fini tu as fini il a fini nous avons fini vous avez fini ils ont fini
<u>Imparfait</u> je finissais tu finissais il finissait nous finissions vous finissiez ils finissaient	<u>Plus-que-parfait</u> j'avais fini tu avais fini il avait fini nous avions fini vous aviez fini ils avaient fini
<u>Passé simple</u> je finis tu finis il finit nous finîmes vous finîtes ils finirent	<u>Passé antérieur</u> j'eus fini tu eus fini il eut fini nous eûmes fini vous eûtes fini ils eurent fini
<u>Futur simple</u> je finirai tu finiras il finira nous finirons vous finirez ils finiront	<u>Futur antérieur</u> j'aurai fini tu auras fini il aura fini nous aurons fini vous aurez fini ils auront fini
CONDITIONNEL	
<u>Présent</u> je finirais tu finirais il finirait nous finirions vous finiriez ils finiraient	<u>Passé</u> j'aurais fini tu aurais fini il aurait fini nous aurions fini vous auriez fini ils auraient fini

SUBJONCTIF	
<u>Présent</u> que je finisse que tu finisses qu'il finisse que nous finissions que vous finissiez qu'ils finissent	<u>Passé</u> que j'aie fini que tu aies fini qu'il ait fini que nous ayons fini que vous ayez fini qu'ils aient fini
<u>Imparfait</u> que je finisse que tu finisses qu'il finit que nous finissions que vous finissiez qu'ils finissent	<u>Plus-que-parfait</u> que j'eusse fini que tu eusses fini qu'il eût fini que nous eussions fini que vous eussiez fini qu'ils eussent fini
IMPÉRATIF	
<u>Présent</u> finis finissons finissez	<u>Passé</u> aie fini ayons fini ayez fini
INFINITIF	
<u>Présent</u> finir	<u>Passé</u> avoir fini
PARTICIPE	
<u>Présent</u> finissant	<u>Passé</u> fini ayant fini
GÉRONDIF	
<u>Présent</u> en finissant	<u>Passé</u> en ayant fini

\* Ainsi se conjuguent environ 300 verbes en -ir, -issant, qui, avec les verbes en -er, forment la conjugaison vivante.  
 \* Les verbes *obtir* et *désobtir* (intransitifs à l'actif) ont gardé, d'une ancienne construction transitive, un passif : *Sera-t-elle obtiré ?*  
 \* Le verbe *maudire* se conjugue sur ce modèle, bien que son infinitif s'achève en -ire (comme un verbe du 3<sup>e</sup> groupe) et que son participe passé se termine par -i : *maudit, maudite*.

TABLEAU DE CONJUGAISON



## **CURRICULLUM VITAE**

Née en 1989 à Istanbul, Nova Bedikyan est diplômée du lycée Sainte-Pulchérie. Elle a étudié L'enseignement du FLE à l'Université d'Istanbul.

## TEZ ONAY SAYFASI

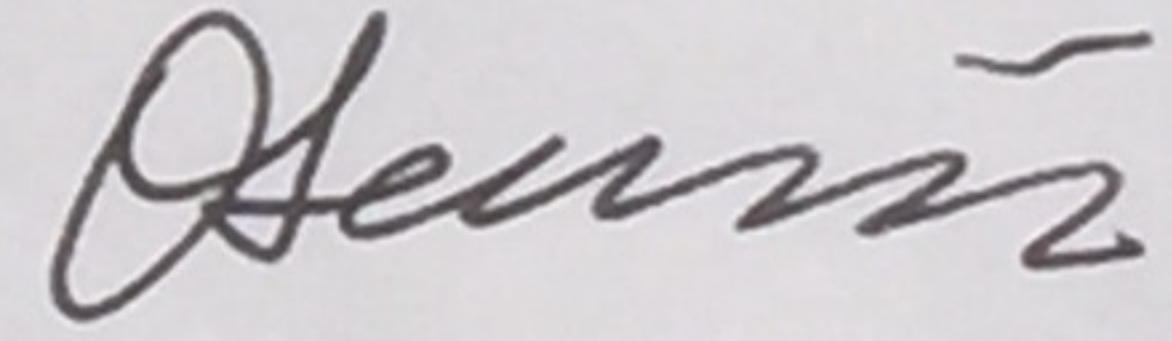
Üniversite Galatasaray Üniversitesi  
Enstitü Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Adı Soyadı Nova Bedikyan  
Tez Başlığı Le rôle de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère ; L'exemple de *Djinn* d'Alain Robbe-Grillet.  
Savunma Tarihi 13.07.2015  
Danışmanı Prof. Dr. Osman Senemoğlu

## JÜRİ ÜYELERİ

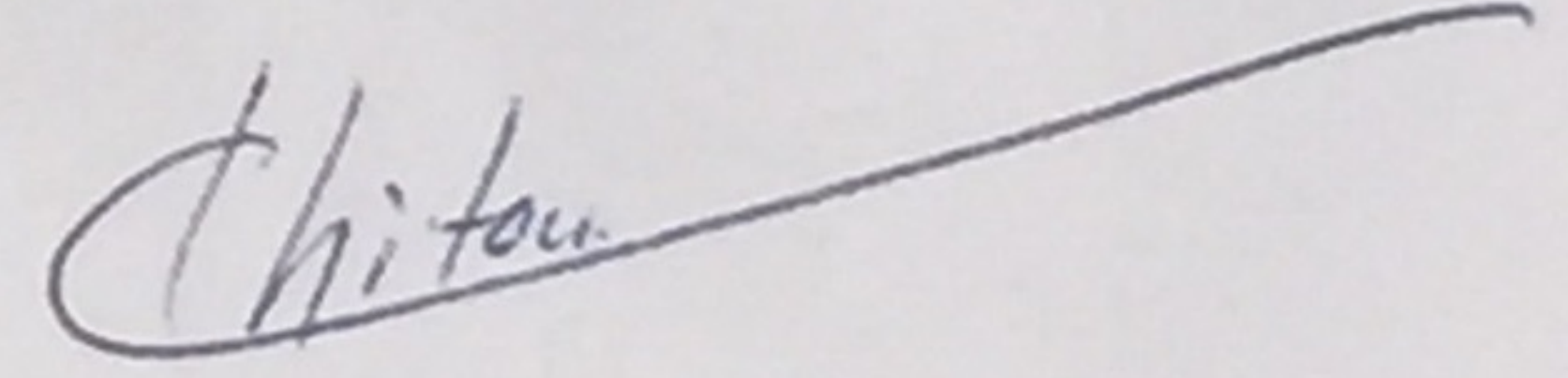
Ünvanı, Adı, Soyadı

Prof. Dr. Osman Senemoğlu

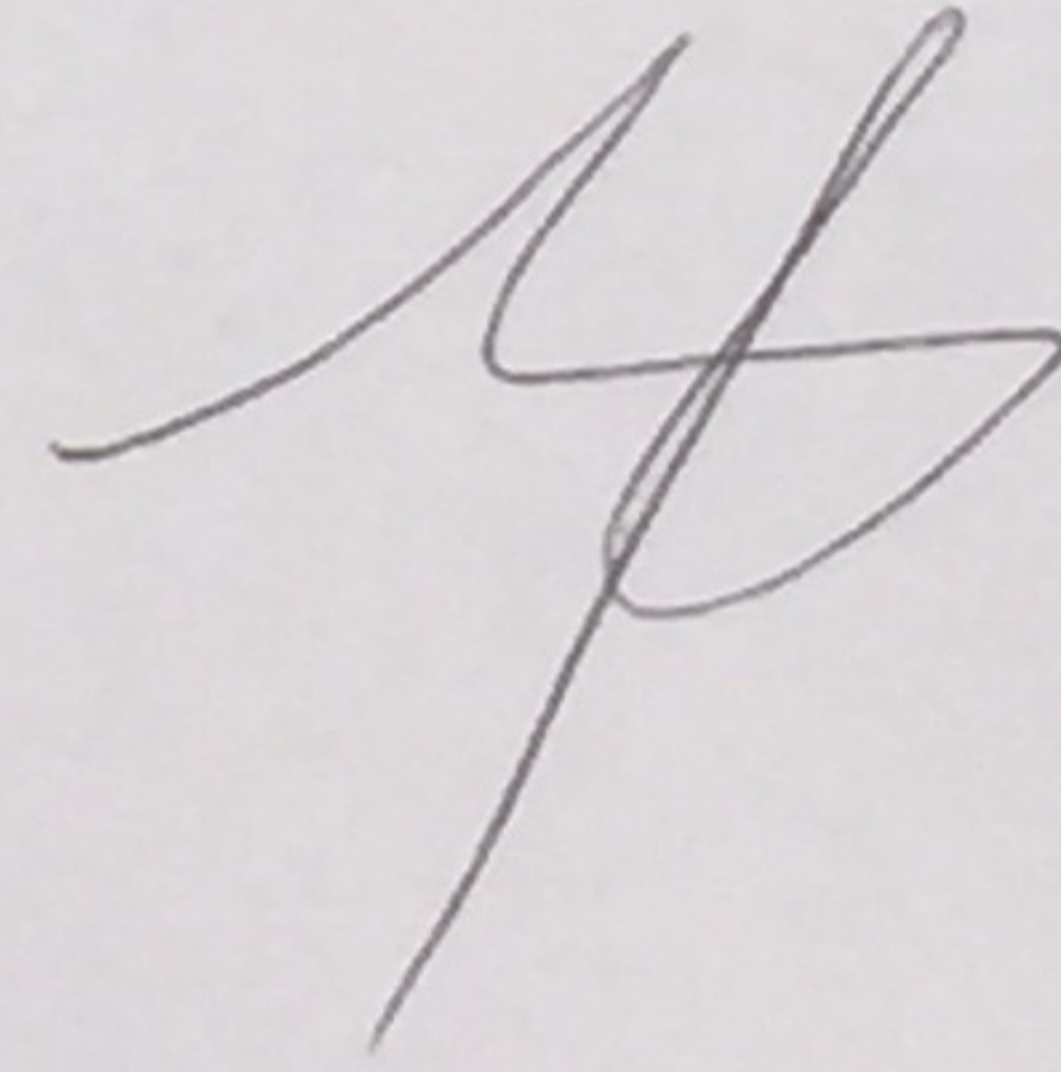
İmza



Prof. Dr. Marie- Françoise Chitour



Prof. Dr. Arzu Kunt



Enstitü Müdürü

Prof. Dr. M. Yaman ÖZTEK

