

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Diplomová práce

**La philosophie de Sartre et Camus dans
l'enseignement de F.L.E.**

Kristýna Brožíková

Plzeň 2017

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Filologie

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**La philosophie de Sartre et Camus dans
l'enseignement de F.L.E.**

Kristýna Brožíková

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Kratochvílová, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny jsem uvedla v seznamu použitých zdrojů.

V Plzni dne 24.4.2017

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. Lucii Kratochvílové, Ph.D. za její odborné vedení, podnětné konzultace a čas, který mé práci věnovala. Děkuji rovněž za inspirativní rady a připomínky, které výrazně napomohly realizaci této práce.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
1 LA CLASSIFICATION DE BASE DES MÉTHODES.....	9
2 L'EXPOSÉ DE L'ENSEIGNANT.....	11
2.1 Méthode.....	11
2.2 Introduction au sujet illustratif choisi.....	14
2.3 Travaux pratiques.....	18
3 LE TRAVAIL SUR LA TERMINOLOGIE.....	20
3.1 Méthode.....	20
3.2 Le vocabulaire de la philosophie existentielle.....	21
3.3 Travaux pratiques.....	29
4 L'INTERPRÉTATION DU TEXTE.....	32
4.1 Méthode.....	32
4.2 Introduction au sujet choisi.....	34
4.3 Travaux pratiques.....	38
5 LA TRADUCTION DU TEXTE PHILOSOPHIQUE.....	43
5.1 Méthode.....	43
5.2 Introduction au sujet.....	45
5.3 Travaux pratiques.....	47
6 LE DÉBAT ARGUMENTATIF DANS LA CLASSE.....	49
6.1 Méthode.....	49
6.2 Introduction au sujet choisi.....	53
6.3 Travaux pratiques.....	57
7 LA PRODUCTION ÉCRITE.....	59
7.1 Méthode.....	59
7.2 Introduction au sujet choisi.....	61
7.3 Travaux pratiques.....	62
8 LA RÉALISATION D'UNE PARTIE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE.....	64
8.1 Méthode.....	64
8.2 Introduction au sujet choisi.....	65
8.3 Travaux pratiques.....	67
9 L'INTÉGRATION DES EXERCICES GRAMMATICaux.....	70
9.1 Méthode.....	70
9.2 Travaux pratiques.....	71
CONCLUSION.....	75
BIBLIOGRAPHIE.....	79
RÉSUMÉ.....	82
SHRNUTÍ.....	83
ABSTRACT.....	84

INTRODUCTION

Ce travail a pour objectif de présenter des méthodes concrètes pour enseigner la philosophie existentielle qui pourraient être proposées dans les classes du perfectionnement du français¹, où les compétences linguistiques jouent une composante importante à transmettre. Dans les universités tchèques, la formation du F.L.E. comporte, au côté des matières linguistiques, l'enseignement de la culture française dont la philosophie existentielle fait partie. La philosophie en général était au cours de l'histoire de la France au front de toutes les sciences et était un moteur majeur de sa culture ; elle mériterait, à notre avis, une place plus importante dans l'enseignement et le perfectionnement du F.L.E. (par exemple, dans le cadre des matières des civilisations de la France).

En comparaison avec la situation dans les lycées et universités françaises, la philosophie est beaucoup moins représentée dans la scolarité tchèque en générale. En France, la philosophie occupe une place plus importante dans presque toutes les formations. L'enseignement de la civilisation et culture française met souvent l'accent sur l'histoire et littérature, mais en même temps, la prise en considération de l'importance et de l'influence de la philosophie sur la formation de la vie culturelle et politique française est marquante.²

Notre travail est ainsi est destiné à un public spécifique qui comprend les enseignants tchèques du F.L.E., en majorité dans le domaine de la formation sur objectifs universitaires, ayant pour intérêt d'intégrer la philosophie dans leurs classes. Ce travail serait également utile pour les étudiants d'une formation de l'enseignement du français (ou bien F.L.E.) qui se préparent à devenir enseignants. Ainsi, ces deux publics pourraient se servir de ce travail comme d'un outil

¹ Pour simplifier, nous allons utiliser le terme F.L.E. (Français langue étrangère) pour désigner la classe du perfectionnement, tout en sachant que ce terme n'est pas précis ; les compétences langagières ne font pas l'objet principal dans les cours universitaires.

² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, p. 40

d'enseignement de la philosophie existentielle dans les classes du F.L.E. Selon la grille générale de description des niveaux proposée par le Conseil de l'Europe, notre public devrait faire partie des « utilisateurs indépendants » (B1-B2) ou bien des « utilisateurs expérimentés » (C1-C2).³

Pour illustrer de manière authentique les méthodes d'enseignement dans notre travail, nous avons opté pour l'intégration de la philosophie existentielle dans la classe. Voici les raisons pour lesquelles nous estimons l'importance de la philosophie dans le perfectionnement du français :

La philosophie est, en général, importante en tant que pédagogie qui aide à la bonne interprétation du monde. Elle permet d'aider les étudiants au cours de la formation de leurs positions, opinions et argumentations.

La philosophie fait partie de la culture française au même titre que la littérature et l'histoire. La philosophie a remarquablement contribué au développement de la culture de la France. L'enseignement du français ne devrait pas être centré seulement sur les compétences langagières, mais aussi sur la culture. La langue reflète la culture française ; sans la culture la langue n'existerait pas⁴, « c'est dans les mots que nous pensons. »⁵

L'avantage de l'existentialisme repose sur une certaine simplicité intentionnelle avec laquelle les penseurs Sartre et Camus s'adressent au public. Ce qui rend la philosophie existentielle accessible au grand public, c'est le fait que cette philosophie n'a pas été représentée uniquement par les traités philosophiques mais qu'elle ait également présentée aussi sous forme de littérature (du roman) et du drame (des pièces du théâtre). Ainsi, l'existentialisme n'est pas seulement une contribution à la matière philosophique purement scientifique. Cette compréhensibilité de la philosophie existentielle se manifeste aussi dans son langage abordable

³ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 159

⁴ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 17

⁵ Hegel, *Encyclopédie III, Philosophie de l'esprit (Pensée et langage)*, p. 462 (disponible sur : <http://www.fichesdelecture.com/analyses-litteraires/georg-hegel/la-philosophie-de-l-esprit/pensee-et-langage>, consulté le 13/4/2017)

par le grand public ; en conséquent, apte à être accessible aussi pour les étudiants du F.L.E. En outre, les questions soulevées par la philosophie existentielle restent extraordinairement actuelles et jouissent toujours d'une grande popularité. Les penseurs Sartre et Camus représentent pour le public tchèque une des essences clés de la scène culturelle et intellectuelle française.

Notre travail tente de présenter les principales manières d'initiation les étudiants à la philosophie existentielle tout en améliorant les compétences linguistiques. Chaque méthode est présentée du point de vue didactique avec ses objectifs, avantages et inconvénients en tenant compte le sujet étudié. Nous proposons également des travaux pratiques convenables pour chaque méthode. Dans chaque chapitre se trouve également le résumé d'un sujet de la philosophie existentielle choisi que nous considérons convenable pour être présenté en utilisant la méthode en question. Le résumé d'un sujet philosophique choisi comporte les explications et les réponses pour les travaux pratiques ; ainsi, il peut être considéré comme une clé pour les activités proposées dont le public, n'étant pas spécialiste en philosophie existentielle, aura la possibilité se servir. Ce chapitre tente de donner également une vue d'ensemble sur les sujets essentiels que l'existentialisme traite.

Nous proposons les méthodes que nous considérons principales mais nous sommes pleinement conscients que ces méthodes ne sont pas les seules applicables. Chaque enseignant se crée évidemment ses propres scénarios pour enseigner et pratiquer tel et tel sujet. Au cours de sa carrière professionnelle il développe, améliore et invente continuellement les méthodes pour qu'elles soient plus appropriées à propos de la matière enseignée.⁶ Pour conclure, le travail se veut comme une source d'inspiration pour les enseignants ou futurs enseignants comment insérer la philosophie de Sartre et Camus dans la classe du F.L.E. en visant le triple objectif : littéraire, linguistique et philosophique ; contribuant à la formation des positions et arguments.

⁶ Louis Porcher, *Manières de classe*, p. 5

1 LA CLASSIFICATION DE BASE DES MÉTHODES

Méthode est mot d'origine grecque « « methodos » et signifie le chemin, la progression, l'avancement, le procédé.⁷ Il s'agit en effet de la façon comment le pédagogue choisit les activités dans la classe, comment il les dirige et quel support il utilise pour enseigner certain sujet.

Le terme « méthode » est le plus souvent utilisé pour désigner soit le moyen ou le matériel d'enseignement. Nous parlons d'un outil, d'un manuel ou tout simplement des activités élaborées par le professeur.⁸

Dans le cadre des langues étrangères il peut utiliser soit la méthode directe visant à enseigner la langue étrangère sans montrer les parallèles avec la langue maternelle et sans aucune traduction régulière. Cette méthode demande les apprenants d'être capables de se concentrer sans arrêt pendant les cours et d'être capable de nommer directement les choses et actions qu'ils observent et apprennent au cours de la classe.⁹ La méthode indirecte de l'enseignement de la langue étrangère est plutôt le contraire, elle introduit les explications, les traductions ou les comparaisons avec la langue maternelle. Cette méthode est (mais pas nécessairement) demandée pendant l'initiation des débutants dans le système de la langue étrangère.¹⁰

Le sujet peut être enseigné soit implicitement, soit explicitement. Ces deux termes sont utilisés souvent en parlant des méthodes utilisées pendant l'enseignement des langues étrangères, en particulier concernant la grammaire. L'enseignement implicite évite le plus possible le recours au noyau du sujet, dans la grammaire, à la fonction métalinguistique. L'enseignement explicite tente d'amener l'apprenant à se focaliser directement sur tel ou tel point du sujet/de la langue.¹¹

L'enseignement peut être soit inductif, soit déductif. Les méthodes

⁷ Castelloti – De Carlo, *La formation des enseignants : Didactique des langues étrangères*, p. 45

⁸ Cuq – Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 233

⁹ Cuq – Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 233

¹⁰ Cuq – Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 233

¹¹ Cuq – Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 347

inductives sont telles que l'enseignant transmet ses connaissances et après il contrôle, si les étudiants ont bien compris. On appelle ces méthodes affirmatives et interrogatives.

Les méthodes déductives sont telles que l'enseignant ne prend pas l'initiative dans la présentation et l'explication, il dirige seulement les activités et laisse les apprenants en effet déduire leurs propres résultats à partir des textes. Dans l'interprétation et les méthodes similaires qui ne connaissent pas un seul résultat, cette approche est importante, parce qu'elle aide à réaliser une expérience, une situation, elle permet aux étudiants de découvrir et de raisonner. Un bon résultat de ce raisonnement est un moteur de la motivation pour l'apprenant. Cependant les deux méthodes sont nécessaires et il est recommandé aux enseignants de les utiliser de manière équilibrée.¹²

¹² Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 233-234, p. 264-298

2 L'EXPOSÉ DE L'ENSEIGNANT

2.1 Méthode

L'exposé de l'enseignant est un discours parlé où l'enseignant transmet les connaissances d'une matière. Cette technique de l'enseignement est largement utilisée dans les cours universitaires, elle représente depuis longtemps la méthode la plus répandue dans l'éducation des sciences humaines. C'est une méthode frontale qui fait passer les connaissances, présenter la problématique et l'expliquer. Cette méthode, toute en restant explicite et inductive, elle donne également l'occasion à l'argumentation.¹³ La méthode utilisée dans la classe du F.L.E. est directe, l'enseignant fait l'exposé en français et il se passe en majorité de la traduction.

L'objectif de la méthode de l'exposé est de fournir une connaissance ou un récapitulatif d'un sujet d'une matière concrète étudiée. L'exposé est une méthode où il est possible de présenter le sujet très vite. Bien que les apprenants ne puissent pas souvent comprendre vraiment tout au cours de l'exposé dans la langue étrangère, cette méthode aide à la bonne orientation dans le discours parlé des étudiants. Cette méthode est également favorable à l'entraînement de la bonne concentration des apprenants.

L'exposé est souvent limité par un temps réduit et peut être accompagné par la lecture. Toutefois c'est aussi l'occasion pour l'enseignant de montrer ses propres positions et donc inciter les étudiants à la discussion qui suit souvent l'exposé. L'exposé est souvent basé non seulement sur le transfert d'informations « sèches », strictes, tirées des livres, mais aussi sur l'expérience et sur les propres positions de l'enseignant.¹⁴

¹³ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 274

¹⁴ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 276

Cependant d'après Tozzi, pour certains étudiants, l'aspect déductif de l'exposé manque. Beaucoup d'étudiants ont l'impression qu'ils ne peuvent pas penser eux-mêmes, que leur position est sous-estimée, voire minimisée.¹⁵ Souvent pendant les cours magistraux les étudiants peuvent se poser des questions comme : « Pourquoi parlerais-je pour être entendu ? Mes propres idées n'ont aucune espèce d'importance, pourquoi les exprimerais-je ? Comment puis-je choisir le moment approprié pour les prononcer ? »¹⁶ Le manque d'estime de soi-même est, selon Tozzi, très souvent la raison pour laquelle les étudiants n'osent pas prendre la parole face au professeur contrairement à ce qu'on pourrait en penser, ce n'est pas un manque d'intérêt.

Au niveau de la langue étrangère, selon les observations de Puzet, l'exposé comporte aussi un autre risque pour les étudiants : Très souvent les étudiants tout simplement ne comprennent pas mais ont peur de prononcer leurs difficultés.¹⁷ Voici le début des problèmes de la compréhension, puisque moins on comprend, plus on veut capturer au moins quelque chose sur le papier :

« Moins on comprend, plus on veut noter de choses dans l'espoir de retenir le maximum d'éléments pour une réflexion ultérieure. Réaction courante et relativement réalisable en langue maternelle. [...] Cette attitude n'est pas transférable en langue étrangère. D'où le paradoxe : certains étudiants, plus ou moins consciemment, tentent de substituer la prise de notes à la compréhension, alors que cette dernière constitue bien évidemment un préalable indispensable. »¹⁸

Concernant l'enseignant, le point négatif demeure sur l'impossibilité de la vérification de la connaissance acquise par les apprenants. En conséquence, il est possible de se décider pour une méthode de vérification consécutive des connaissances : utiliser les méthodes inductives interrogatives ; le petit quiz et le questionnement.

L'exposé est bien sûr censé d'être mené par l'enseignant, c'est bien lui qui parle, mais cela ne veut pas dire que les questions, les

¹⁵ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 8

¹⁶ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 8

¹⁷ Puzet, A., *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de F.L.E.*, p. 136

¹⁸ Puzet, A., *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de F.L.E.*, p. 136 (Chantal Parpette, extrait de l'article « Formation linguistique et formation scientifique intégrées », le Français dans le Monde, Recherches et Applications, septembre 1990 « Public spécifiques et communication spécialisée » - Hachette - Paris.)

associations et les compléments de la parole de l'enseignant du côté de l'apprenant sont impertinentes. Au cours de l'exposé, l'enseignant est derrière le bureau ou sur une estrade, il est en effet séparé de la classe. Cela invite nécessairement les étudiants à écouter et à ne pas parler. Selon Courtyllon, quand l'enseignant procède à une étape interrogative ; le questionnement consécutive ou le quiz, il est même recommandé d'approcher les étudiants. Les apprenants peuvent perdre la réticence et parler plus facilement ; même si cela serait avec les fautes grammaticales.¹⁹

Tozzi estime que l'enseignant devrait, après son exposé, poser les questions diverses interrogatoires même s'il suppose que les étudiants ne connaissent pas la réponse. Les questions ouvertes qui poussent à réfléchir soulèvent également la curiosité et le goût d'apprendre. Les étudiants sont ainsi dotés de la possibilité d'essayer de réagir vite et quand finalement ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement, il y a bien d'autres apprenants qui peuvent enchaîner les idées.²⁰ Même si l'étudiant n'y arrive pas, le professeur doit au moins reconnaître sa tentative de prononcer ses propres idées.

Quant aux compétences nécessaires de l'enseignant pour cette méthode, c'est de savoir transmettre l'information et savoir parler de la problématique d'une façon compréhensible pour les étudiants. L'enseignant exprime les pensées, communique avec les apprenants quand ils posent des questions, il devrait aussi soutenir ses propres idées par des arguments justifiés ; après tout, il occupe une place d'exemple pour les apprenants concernant des compétences rhétoriques et d'argumentation.

Néanmoins, il faut conserver la nature explicite de l'exposé qui peut, éventuellement, se transformer en une discussion. Il est recommandé de ne pas se laisser déborder par les questions des étudiants ni se laisser porter et finir par parler d'une chose tout à fait

¹⁹ Courtyllon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 110

²⁰ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 93

différente.²¹ Les apprenants, de l'autre côté, ont pour l'obligation de rester concentrés tout au long de l'exposé et de faire attention et réfléchir sur le sujet présenté.

2.2 Introduction au sujet illustratif choisi

Pour la méthode de l'exposé, nous avons opté pour l'introduction à la matière philosophique en tant que telle, pour la présentation des bases de la philosophie existentielle et des grandes principes de la philosophie de Sartre et de Camus. Voici nous proposons une vue d'ensemble sur la philosophie et existentialisme.

Au XX^e siècle, entre les guerres mondiales, les intellectuels français ont été marqués par un nouveau mouvement philosophique, l'existentialisme. Ce mouvement dépasse les limites de la philosophie pour se développer aussi dans la littérature et dans le théâtre.

En France, deux noms ont été associés au mouvement existentialiste : Jean-Paul Sartre et Albert Camus. De nos jours, les philosophes ont tendance de considérer Sartre plutôt comme un philosophe et Camus comme un écrivain. Comme on peut le déduire, au centre des préoccupations de la philosophie existentielle se trouve l'être humain et son vécu. Cette sorte d'humanisme, selon les mots de Sartre, est pourtant différente que l'humanisme de l'époque de la renaissance, elle est beaucoup plus sombre et c'est une analyse de la situation humaine au moment où le Dieu est mort, comme le prétend Nietzsche.²²

L'existence de l'homme n'est pas tout simplement une question de vie. L'existence s'applique à d'autres personnes ; à toute l'humanité même. C'est pourquoi Sartre nous affirme qu'en se définissant on définit aussi les autres gens, l'homme est responsable non seulement de lui-même, mais de tous les gens. L'écrivain est responsable de ses écrits, puisque il influence les idées des personnes qui le liront. Cette responsabilité rend les gens anxieux.

²¹ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 92

²² Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*

Le problème pareil se montre avec la liberté. L'homme est libre, « l'homme est condamné à être libre »²³, parce que nos choix libres nous définissent et l'homme est obligé à faire les choix. S'il veut vivre, la vie l'oblige à faire les choix. S'il veut mourir, il fait aussi le choix, celui de mourir. Il n'y a aucun moyen d'échappé à nos choix et décisions. L'homme n'est alors « rien d'autre que ce qu'il se fait »²⁴ et la création de cette essence qui précède l'existence n'est accomplie qu'au moment la mort. Seul l'homme est responsable de ses actes, de ses décisions au cours de toute sa vie parce que pour Sartre, Dieu n'existe pas.²⁵

Un être existant n'est pas la même chose qu'un être vivant. Pour Sartre, l'existence est définie par la conscience prise de cette existence que seuls les hommes possèdent. Les animaux, les plantes et d'autres choses peut-être peuvent évidemment être vivants ; mais ils leur manquent la notion de conscience. Ainsi, pour Sartre, ils *sont* mais ils n'existent pas.²⁶

La conception de l'absurdité de Camus et Sartre était similaire en plusieurs point de vue et les deux philosophes se sont admirés réciproquement, cependant la parution de l'œuvre *l'Homme révolté* de Camus a causé une rupture entre les deux philosophes en 1952. C'est effectivement *l'Homme révolté* qui a fait cristalliser la philosophie de Camus.

Pendant toute la vie, Camus était hanté par le problème du suicide et par le malentendu qui fait que les être vivent sans qu'ils ne le veuillent. Cette conception de malentendu que l'homme est jeté sur terre sans qu'il le veuille Camus partage avec Sartre.²⁷

Dans *le Mythe de Sisyphe*, Camus soulève la question pourquoi l'homme devrait-il vivre dans ce monde où tout est destiné à la mort, déchéance, fin. Le personnage mythologique Sisyphe, condamné par Zeus à faire un travail émoussant sans aucun but représente bien la

²³ Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 37

²⁴ Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 26

²⁵ Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 31

²⁶ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 121 - 139

²⁷ Radimská, J. - Horážd'ovská, M., *Antologie francouzské literatury*, p. 137

tâche de l'humanité. L'homme vit, surmonte les obstacles pour que les nouveaux obstacles surgissent et à la fin : il meurt. L'humanité dépasse les guerres, les famines, les maladies pour les rencontrer à nouveau.²⁸

La délivrance vient à condition que l'homme accepte l'absurdité dans laquelle il vit. Comme Sartre, Camus se rassure que le Dieu n'existe pas, donc il ne nous aidera pas et la religion est pour lui un sens artificiel. L'homme absurde ne voit pas la réponse dans la divinité, dans les prophètes, dans le paradis ou l'enfer, il veut entendre la réponse humaine. Pour Camus, insuffler le sens à une vie, c'est de vivre dans le présent.²⁹

La grandeur de l'homme pour Camus se montre dans la vie pleine de conscience que la vie est absurde ; dans le refus du suicide et de la religion. Camus a à peu près accepté l'idée qu'on peut se dégager de l'absurdité par une révolte individuelle qui cependant n'est pas seulement limitée à l'individu, elle est basée sur la compassion dans les malheurs des autres gens ; la révolte individuelle peut signifier de ce point de vue le dévouement à autrui ou un sacrifice.³⁰

Concernant la philosophie en tant que telle, sa multiplicité est surprenante. Nous distinguons : philosophie classique, épistémologie, éthique, métaphysique, philosophie de l'art, philosophie de la langue, philosophie de la mathématique, philosophie de la religion, philosophie de l'esprit, philosophie de la science, philosophie politique, philosophie de la psychologie, philosophie moderne, philosophie de la biologie. Chaque penseur a une conception propre, différente des autres et toutes sont réunies sous les ailes de la philosophie.³¹

En général, la philosophie se préoccupe par le sens et la signification. Beaucoup de sujets traditionnellement philosophiques ont devenu les sciences eux-mêmes aux XIX^e et XX^e siècles les sciences et ont continué leur propre émergence et recherche.³² Cela a contribué au

²⁸ Camus, A., *Le mythe du Sisyphe*, p. 77

²⁹ Camus, A., *Le mythe du Sisyphe*

³⁰ Radimská, J. - Horažďovská, M., *Antologie francouzské literatury*, p.137

³¹ Lycan, W. G., *Philosophy of Language*, p. 3

³² Lycan, W. G., *Philosophy of Language*, p. 14

fait que les étudiants étudient les matières toutes séparément et ils ne cherchent souvent pas les parallèles entre les matières, voire entre les sujets de la même matière non plus.

Nous pouvons considérer que la philosophie réunit les sciences et développe une interdisciplinarité de nouveau propagée. Pour l'enseignant elle donne l'opportunité de présenter le sujet en question non seulement isolé en tant que telle, mais également dans son contexte au contact d'autres sciences.

L'objectif principal de la philosophie est d'éduquer les étudiants à propos des problèmes, arguments et positions plutôt que de convaincre l'étudiant d'une position. Le but est également de montrer une cohérence et les liaisons entre les sciences et plusieurs points de vue.³³

La philosophie de son côté comporte plusieurs règles académiques qu'il est nécessaire de respecter. Il est nécessaire d'utiliser la réflexion critique, le raisonnement et la justification. La philosophie est en fait l'ennemi de l'opinion. L'opinion, quant à elle, c'est seulement un avis personnel ou une croyance qui ne résout pas un véritable raisonnement. La nature de la philosophie est dialectique et c'est donc la méthode dialectique que nous devons utiliser en tant que philosophe, l'enseignant de la philosophie ou l'étudiant de la philosophie.³⁴

La philosophie demande de justifier toute pensée par un raisonnement, par une argumentation ou par une réflexion. Nous devons nécessairement expliquer, pourquoi nous pensons telle chose. Il faut se poser des questions et d'y répondre d'une manière cohérente et argumentée. De nos jours nous sommes en fait tentés comme Tozzi, de définir la philosophie comme quelques démarches : conceptualiser, problématiser et argumenter.³⁵

³³ Lycan, W. G., *Philosophy of Language*, p. 3

³⁴ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 26

³⁵ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 26

2.3 Travaux pratiques

Pour lancer l'exposé, l'enseignant a la possibilité d'utiliser le support pédagogique pour rendre le sujet plus accessible aux étudiants. Il peut montrer les images de Sartre et Camus. Il peut recommander aux apprenants quelques films à voir : *L'Étranger*³⁶, *Les Amants de Flore*³⁷, *Sartre-Camus : Amitié déchirée*³⁸. Pour la lecture, il peut recommander *Les Mandarins* de Simone de Beauvoir qui évoquent bien la délivrance pendant l'insurrection dans la vie des intellectuels parisiens.

Après ou déjà au cours de l'exposé, l'enseignant peut effectuer la vérification des connaissances acquises par les apprenants. Nous proposons le questionnement et le petit quiz :

a) Questionnement :

1. Quel rapport les deux philosophes entretiennent à propos du Dieu et la religion ?
2. Pourquoi Camus compare la vie humaine à un personnage mythologique grec ? Lequel ?
3. Pourquoi, pensez vous, pour Sartre, l'existentialisme est-il humanisme comme annonce le titre de son ouvrage du même nom ?

b) Quiz :

1. Qui a dit : « nous sommes condamnés à être libre ?
a. Friedrich Nietzsche. b. Jean-Paul Sartre. c. Albert Camus.
2. Qu'est-ce que la « rhétorique » ?³⁹
a. le fait de faire des faux raisonnements. b. l'art d'accoucher les esprits.
c. l'art de construire des discours persuasifs.

³⁶ Lo Straniero [L'Étranger], réalisateur Luchino Visconti, Italie/France/Algérie, 1967.

³⁷ Les Amants de Flore [film], réalisateur Ilan Duran Cohen. France, 2006.

³⁸ Sartre-Camus : une amitié déchirée [film], réalisateur Joël Calmettes. France, 2014.

³⁹ Paquer, E.-Guillaumie, F.-Benoît Proux, *Les clés du bac - Tout pour réussir l'année - Philosophie Term L, ES, S*, p. 73

3. Qui a dit : « si Dieu est mort, tout est permis » ?⁴⁰

a. Dostoïevsky. b. Nietzsche c. Camus.

4. Le mouvement existentialiste a commencé au :

a. Dans les années 30 b. Dans les années 40

c. Dans les années 50

5. Qui a écrit *L'Homme révolté* ?

a. Jean-Paul Sartre b. Albert Camus c. Henri Bergson

6. La science est différente de l'opinion :⁴¹

a. parce qu'elle est vraie. b. parce qu'elle vise à être universellement

valable. c. parce qu'elle est vérifiable.

⁴⁰ Paquer, E.-Guillaumie, F.-Benoît Proux, *Les clés du bac - Tout pour réussir l'année - Philosophie Term L, ES, S*, p. 73

⁴¹ Paquer, E.-Guillaumie, F.-Benoît Proux, *Les clés du bac - Tout pour réussir l'année - Philosophie Term L, ES, S*, p. 116

3 LE TRAVAIL SUR LA TERMINOLOGIE

3.1 Méthode

Le vocabulaire philosophique, souvent élaboré par le professeur lui-même, est une méthode explicite et inductive sur laquelle l'enseignant peut se pencher lors de l'enseignement de la philosophie dans la classe du F.L.E. Le vocabulaire philosophique est susceptible d'aider les apprenants à mémoriser les termes et leurs significations.⁴² Selon les expériences pédagogiques de l'auteure de ce travail, cette technique facilite la mise en contexte consécutive pendant la lecture des textes philosophique, surtout dans la langue étrangère. Afin de pouvoir lire et comprendre les textes de spécialité en français, il est nécessaire d'avoir fait connaissance avec le vocabulaire basique. Ce qui est le plus difficile, c'est de comprendre la signification des termes, la traduction ne joue pas un rôle spécialement importante.⁴³

Concernant Camus et Sartre, les étudiants ont tendance à estimer que leur terminologie est plus ou moins similaire, cependant ce n'est pas tout à fait le cas. Le fait de distinguer et d'éclairer sur les spécificités de chaque philosophe en question aide à spécifier les majeures différences entre leurs conceptions. L'apprentissage de la terminologie facilite considérablement l'orientation dans la complexité des conceptions philosophique de chaque auteur, cela donne une première vue sur les notions clés. Le travail consécutif avec les textes est en conséquence beaucoup plus fructueux et efficace. Même la seule lecture et l'apprentissage du vocabulaire élaboré et distribué par le professeur permet aux étudiants d'enrichir le vocabulaire passif.

Néanmoins, beaucoup d'étudiants ont des difficultés avec la mémorisation des termes déchirés de leur contexte. Selon le manuel

⁴² Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 57

⁴³ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 235

pédagogique de Courtillon, il est vraiment nécessaire de donner les termes dans un document unifié pour que les apprenants puissent lire les termes répétitivement. Ensuite, la révision dans la classe devrait être interactive et répétée ; par exemple sous forme d'un jeu didactique.⁴⁴

Néanmoins, cette méthode peu se dérouler également implicitement, d'une façon déductive : l'enseignant facilite aux apprenants la mémorisation des termes donnés, expliqués *explicitement* leur sens basique ; cependant pendant l'apprentissage et la lecture des textes, les étudiants redécouvrent *implicitement* les autres sens.⁴⁵

La tâche de l'enseignant est de rédiger les termes philosophiques d'une façon claire et compréhensible en tenant compte que les étudiants ne sont pas philosophes et, en plus, qu'ils doivent comprendre la terminologie dans une autre langue. Si nécessaire, il faut éclaircir les termes philosophiques et faire une traduction pour assurer la bonne compréhension des notions où chaque nuance est importante. L'enseignant devrait aider les étudiants avec la mémorisation des textes.

3.2 Le vocabulaire de la philosophie existentielle

Nous présentons les notions couramment utilisées dans les écrits de Sartre et de Camus que les étudiants devraient absorber et savoir expliquer par leurs propres mots en français. Nous avons opté pour les termes cardinaux de la philosophie de deux auteurs. Nous avons tâché d'élaborer les explications d'une façon simple et compréhensible. L'enseignant pourrait donner aux apprenants ce document pour leur faciliter l'apprentissage et la classification des termes.

⁴⁴ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 57

⁴⁵ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 58

a) Le vocabulaire basique philosophique de Sartre :

1. Absurde : Pour Sartre l'absurdité est un état qui est misérable, mais c'est aussi une chance. C'est un point de départ, c'est quelque chose qui devrait être dépassé par la volonté de l'individu, par attribution d'un but à une existence.⁴⁶ Dans *l'Être et le Néant* il précise : « Un tel choix est absurde comme étant par-delà toutes les raisons. »⁴⁷

2. Autrui : Les autres. Autrui est quelqu'un d'autre que moi.⁴⁸

3. Authenticité : L'homme est conscient que sa vie aboutit à la fin, que tout est vécu seulement une fois. C'est l'authenticité de l'existence. « Une reprise de l'être pourri par lui-même que nous nommerons authenticité. »⁴⁹

4. Choix : Le choix est une décision dont l'individu qui l'effectue est tout à fait conscient et dont il assume la responsabilité.⁵⁰ « Choix et conscience sont une seule et même chose. »⁵¹

5. S'engager : Cette notion est liée à la liberté et la responsabilité. Sans que les gens le veuillent, ils sont jetés dans ce monde et poussés à se décider, à s'engager dans les situations plus ou moins volontairement. La décision de ne rien faire est un engagement dans la neutralité et abstention.⁵² « Un homme n'existe pas à la manière de l'arbre ou du caillou [...]. Il est engagé, il faut parier, l'abstention est un choix. »⁵³

6. Essence : L'essence est la naturalité, elle ne peut pas changer.

⁴⁶ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 10

⁴⁷ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 536

⁴⁸ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 30

⁴⁹ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 107

⁵⁰ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 43

⁵¹ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 517

⁵² Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 87

⁵³ Sartre, J.-P., *Situations II*, 124

L'essence est indépendante des particularités comme la couleur des cheveux, la taille. C'est ce qui est, ne ressent pas une responsabilité ou une obligation. L'essence n'est pas touchable par une raison, elle est seulement touchable par une pensée capable de s'en libérer.⁵⁴
« L'essence, c'est ce qui a été [...]. L'essence, c'est tout ce que la réalité humaine saisit d'elle-même comme ayant été.⁵⁵

7. Existence : L'existence est d'être né, d'être présent dans ce monde sous forme d'un homme. L'existence de l'homme est éphémère, instable, en déséquilibre perpétuelle. « [...] par définition, l'existence n'est pas la nécessité. Exister, c'est être là, simplement : les existants apparaissent, se laissent rencontrer, mais on ne peut jamais les déduire. »⁵⁶

8. « L'existence précède l'essence. » : L'homme est d'abord né, donc il commence à exister. Mais son essence ne se définit qu'au cours de la vie. L'essence n'est achevée plus tôt qu'après la mort. L'homme est tel qu'il se fait, comment il se définit et comment il se crée par ses actes, actions et choix. C'est pourquoi notre essence n'est pas déterminée d'avance. La conséquence repose sur la responsabilité de l'homme.⁵⁷

9. Existentialisme : Sartre décrit un existentialisme athée où le Dieu n'existe pas, donc la seule forme d'existence où l'existence précède l'essence est l'homme. L'homme est au centre de la préoccupation de l'existentialisme. L'homme et sa liberté des choix et actions. C'est pourquoi l'existentialisme est un humanisme.⁵⁸

10. Mauvaise foi : C'est un mensonge que fait l'homme à lui-même. La mauvaise foi est un état de la conscience où l'homme se fait croire quelque chose. La mauvaise foi peut affirmer l'unité de nos convictions et

⁵⁴ Guigot, A., *Sartre et l'existentialisme*, p. 11

⁵⁵ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 71

⁵⁶ Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 181

⁵⁷ Guigot, A., *Sartre et l'existentialisme*, p. 11

⁵⁸ Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 21

opinions. L'homme ne veut pas parfois réaliser qu'il se trompe lui-même.⁵⁹ Dans *l'Être et le Néant* Sartre décrit une situation où une femme, qui vient au rendez-vous, est dans une situation ambiguë. Quand l'homme prend sa main, elle veut être désirable, mais pas considéré comme une « fille facile » ; elle se trouve incapable de conduire sa liberté. « la jeune femme abandonne sa main, mais ne s'aperçoit pas qu'elle l'abandonne. »⁶⁰ Comme si sa main n'était pas tout à fait la sienne, comme si elle réagirait ni pour ni contre son gré ; on dit que cette femme est de mauvaise fois.

11. Humanisme : L'homme de sa condition est toujours hors de lui-même, il se perd et il cherche qui il doit être, où est son chemin, comment se définir, comment prendre les décisions. L'homme imagine et projette son existence. Non seulement pour lui-même, mais également pour les gens en général, avec son propre choix il crée et élit les autres hommes.⁶¹

12. Intentionnalité : Par l'intentionnalité Sartre ne comprend pas une volonté délibérée, il comprend plutôt la volonté, le sentiment de nécessité de comprendre d'autre chose que soi, en-dehors de sa propre conscience. Notion adoptée de Husserl.⁶²

13. Langage : Ainsi que pour Hegel, la langue désigne pour Sartre les réalités, par la langue nous entendons les phénomènes. Le langage est un instrument qui fait transporter vers la chose. « Par langage nous entendons tous les phénomènes d'expression et non pas la parole articulée qui est un mode dérivé et secondaire. »⁶³

14. Liberté : La liberté n'est pas toujours positive. Elle peut être bonne ou non. Elle laisse le choix, plusieurs possibilités dans la vie, mais elle ne

⁵⁹ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 84

⁶⁰ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 94-95

⁶¹ Sartre, J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 92-93

⁶² Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 148

⁶³ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 423

laisse pas indifférents. De toute façon elle nous pousse à se décider, à se définir qui n'est pas toujours une chose agréable. En plus, la liberté nous montre aussi que les situations diverses désespérées ne nous offrent aucune solution acceptable et s'il en a, elle souvent dépasse les possibilités de l'homme.⁶⁴

15. Néant : Le Néant n'est pas une notion négative chez Sartre. Le Néant est une saisie inévitable, liée à la mort et à notre liberté infinie.⁶⁵

16. Responsabilité : l'homme est responsable de comment il se définit, il est responsable de ses actes et décisions. Même s'il ne se décide pas et ne fait rien, il est responsable de la décision de ne rien faire.⁶⁶
« L'homme, étant condamné à être libre, porte le poids du monde tout entier sur ses épaules : il est responsable du monde et de lui-même en tant que manière d'être. »⁶⁷

17. Esprit de sérieux : le comportement de l'individu qui délibérément bannit l'angoisse qui est ancrée en l'homme. C'est un homme qui est matériellement fondé.⁶⁸

18. Situation (L'homme en situation) : L'homme est jeté dans le monde et dans la situation qu'on doit vivre. La maîtrise de cette situation dépend de nos buts et notre liberté.

19. En-soi : La liberté pour les choses n'existe pas, le papier sur la table ne peut pas se décider de se déplacer ailleurs par lui-même. Pour les le schéma de « l'existence précède l'essence » est inversé. Ils n'ont pas la possibilité de se définir, pour eux l'essence précède l'existence.⁶⁹

⁶⁴ Guigot, A., *Sartre et l'existentialisme*, p. 9

⁶⁵ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 190

⁶⁶ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 250

⁶⁷ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 612

⁶⁸ Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, p. 265

⁶⁹ Tenaillon, N. - Bélonie, F., *Cahier de Philo*, p. 211

20. Le pour-soi : La liberté des hommes est quelque chose qui est profondément enraciné en nous, la possibilité de choisir, de se créer. L'homme est d'abord rien. Au cours de sa vie il détermine son essence.⁷⁰

21. Le pour-autrui : Chacun de nous a de multiples rôles qu'il faut jouer dans la vie. Il se peut que pour chaque public on peut avoir un rôle tout à fait différent. Dans *l'Être et le Néant*, «à quoi joue-t-il ? » le garçon dans le café ? Les autres entendent de sa part qu'il soit conforme avec son rôle de garçon de café. Quand il vient à la maison, il joue un rôle de mari, de père. Si autrui n'est pas là, l'homme n'est pourtant pas lui-même pour Sartre, puisque dans un certain sens, autrui est toujours là ; nos actes et rôles sont déterminés et nous portons le public en nous-mêmes. Nous sommes nous-mêmes autrui, notre conscience est autrui. La preuve est qu'il nous arrive de temps à autre d'avoir honte devant soi-même. Le regard des autres est tellement enraciné qu'il fait déjà partie de notre conscience. La seule façon de devenir nous-mêmes est de se méfier des autres et de notre regard sur eux.⁷¹

22. Contingence : Il n'y a *a priori* aucune raison d'exister pour la nature. L'homme, l'arbre, le chien n'ont pas choisi d'être, ils n'ont pas décidé d'exister sous cette forme d'être. Tout est un œuvre de hasard.⁷² Roquentin observe dans *la Nausée* un marronnier qui fait semblant de révéler la contingence de l'existence. Sartre décrit contingence comme cela : « L'essentiel, c'est la contingence. Je veux dire que par définition, l'existence n'est pas à nécessité. Exister, c'est être là, simplement ; les existants apparaissent, se laissent rencontrer, mais on ne peut jamais les déduire... »⁷³

⁷⁰ Tenaillon, N. - Bélonie, F., *Cahier de Philo*, p. 211

⁷¹ Tenaillon, N. - Bélonie, F., *Cahier de Philo*, p. 215

⁷² Guigot, A., *Sartre et l'existentialisme*, p. 8

⁷³ Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 187

23. Angoisse : Pour Sartre c'est le point de départ pour les gens qui commencent à réfléchir leur existence. L'homme ne sait pas si demain il tombe malade, s'il meurt. Pourtant, il ressent une responsabilité nécessaire à sa vie.⁷⁴ Dans *Le Mur*, Sartre souligne une situation paradoxale de l'existence humaine. La contingence est gratuite, elle nous jette dans ce monde, mais ensuite, l'homme est soudain l'auteur. Au début de ses actes demeure l'angoisse.

24. L'action collective : Grande valeur pour Sartre que celle d'agir ensemble. Il est préoccupé par une grande question : Comment agir ensemble sans se rejoindre à un groupe ? C'est ce que Sartre traite dans sa *Critique de la Raison dialectique*. Pour lui la révolte de Camus est seulement une posture morale. Sartre voit aussi le danger dans la révolution communiste qui risque de devenir totalitaire.⁷⁵

b) Vocabulaire philosophique (et littéraire) de Camus :

1. Absurde : L'absurde est un état où l'individu désire les choses pour son existence et réalise en même temps que son existence est irrationnelle, sans aucun sens, finale, menant inévitablement à la mort, à l'absurde. Pour pouvoir vivre et désirer au cours de la vie, il faut accepter l'absurde comme une évidence.⁷⁶ L'homme apprend à vivre dans cette absurdité comme Sisyphe ; il ne faut pas se soumettre totalement à l'absurdité, il faut faire une activité. « Ce monde en lui-même n'est pas raisonnable. Mais ce qui est absurde, c'est la confrontation de cet irrationnel et du désir éperdu de clarté dont l'appel résonne au plus profond de l'homme. »⁷⁷

⁷⁴ Guigot, A., *Sartre et l'existentialisme*, p. 9

⁷⁵ Tenaillon, N. - Bélonie, F., *Cahier de Philo*, p. 219

⁷⁶ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 10

⁷⁷ Camus, A., *Mythe du Sisyphe*, p. 39

2. La suicide : La suicide est la preuve de la conscience que la vie nous dépasse avec son néant et son absurdité, la suicide se montre comme une première solution logique pour Camus qu'il faut dépasser.

3. Révolte : La révolte est une décision d'un individu de se méfier de l'oppression, injustice, incompréhension. Elle est intérieure et subjective. Le concept de la révolte est décrit dans son œuvre *L'Homme révolté*. C'est une protestation obscure, un témoignage et conscience des maux.
⁷⁸ « La révolte naît du spectacle de la déraison, devant une condition injuste et incompréhensible. Mais son élan aveugle revendique l'ordre au milieu du chaos [...] elle veut que le scandale cesse. »⁷⁹

4. Le révolté : Le révolté est un individu qui poursuit sa vérité, qui se relève contre les autorités avec lesquelles il n'est pas d'accord. Les valeurs de ces autorités sont imposées à l'individu et il les rejette, il est toujours chassé par le fouet des autorités, souvent incompris. Pour Camus il est mieux d'être chassé pour sa vérité que d'avoir honte devant soi-même. Sa vérité et révolte est conditionnée par une expérience individuelle.⁸⁰ « Le révolté, au sens étymologique, fait volte-face. Il marchait sous le fouet du maître. Le voilà qui fait face. Il oppose ce qui est préférable à ce qui ne l'est pas. »⁸¹

5. La révolution : Pour Camus la révolution est née dans l'expérience historique d'une nation, d'un état, d'une communauté. Elle vise à améliorer le monde par une insertion de l'idée historique et théorique.⁸² La révolution, parce qu'elle est née dans l'expérience historique, n'hésite pas à faire autant du mal qu'une vendetta pour atteindre son but.⁸³ « La révolution est l'insertion de l'idée dans l'expérience historique quand la

⁷⁸ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 251

⁷⁹ Camus, A., *L'homme révolté*, p. 21

⁸⁰ Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 251

⁸¹ Camus, A., *L'homme révolté*, p. 26

⁸² Russ, J., *Dictionnaire de Philosophie*, p. 252

⁸³ Aronson, R., *Camus et Sartre, amitié et combat*, p. 190

révolte est seulement le mouvement qui mène de l'expérience individuelle à l'idée [...] une révolution est une tentative pour modeler l'acte sur une idée, pour façonner le monde dans un cadre théorique. »⁸⁴

3.3 Travaux pratiques

Avant la distribution des termes dans la classe, il est possible pour l'enseignant d'utiliser la méthode déductive : les étudiants se divisent en quelques petites groupes dans la classe. Chaque groupe pourrait comporter deux ou trois étudiants. L'enseignant va distribuer les termes de façon que chaque groupe ait les termes différents.

Si nécessaire, l'enseignant aide avec la traduction des termes, mais il n'expliquera pas la signification : les apprenant essayeront de trouver la signification à la maison à partir des textes choisis par l'enseignant. Leur enquête sera complétée par leurs propres recherches sur Internet ou dans la littérature. Durant le prochain cours, l'enseignant va distribuer le vocabulaire et les apprenants compareront les résultats obtenus lors des recherches aux bonnes réponses fournies dans les documents ; chaque groupe va lire d'abord ses explications des termes donnés, puis elle va lire l'explication des termes sur la liste.

Au cours de la classe, pour aider les étudiants avec la mémorisation des termes, l'enseignant intégrera le jeu didactique, par exemple les devinettes considérées comme efficaces.⁸⁵

Voici nous proposons une exercice philosophie/vocabulaire qui peut être introduite pendant le cours :

⁸⁴ Camus, A., *L'homme révolté*, p. 136

⁸⁵ Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 79

a) activité pour la terminologie 1 :

Terme :	Explication en français : + l'auteur	La traduction en tchèque :
La contingence		
La révolte		
La mauvaise foi		
Pour-autrui		
Le suicide		
L'absurde		
L'essence		
Le choix		

b) Activité pour la terminologie 2 : Texte à trous

1. L'existence précède qui est indépendante de toute valeur physique (comme la couleur, grandeur)
2. Selon Sartre, existentialisme est un; au centre des préoccupations de l'existentialisme se trouve l'homme.
3. Une valeur soit positive, soit négative ; en tout cas elle pousse à se décider, à se définir. C'est de l'homme.
4. est une saisie inévitable, liée à la mort et avec notre liberté infinie, elle n'est pas forcément négative.
5. L'homme est de ses actes, de ses décisions, de toute humanité même.
6. Notion appelée est caractérisée par les plusieurs rôles que l'homme doit jouer pour les publics divers dans sa vie.
7. Un état, considéré comme le point de départ, où l'homme réalise qu'il est l'auteur de sa vie, est appelée.....
8. Pour Camus, est une décision d'un individu de se méfier contre l'oppression, injustice, incompréhension. Elle est intérieure et subjective.

9. Sartre souligne l'action , une possibilité d'agir ensemble.

10. Pour Camus, est un individu qui poursuit sa vérité, qui se relève contre les autorités avec lesquelles il n'est pas d'accord

A partir des expériences pédagogiques de l'auteure, l'explication par ses propres mots se montre aussi fructueuse pour la bonne compréhension et mémorisation des expressions. Quand l'étudiant se met à expliquer la signification d'une expression à son camarade qui fait semblant qu'il ne connaît pas du tout le terme, il perfectionne sa propre compréhension du terme lui-même. Enfin, il pratique le vocabulaire à l'oral et ainsi il améliore ses compétences langagières parlées.

4 L'INTERPRÉTATION DU TEXTE

4.1 Méthode

L'interprétation du texte littéraire/philosophique dans la classe est considérée comme une méthode inductive qui met en contexte les termes philosophiques et aide ainsi à leurs mémorisation. Cette méthode développe également la compétence d'une réflexion critique. Comprendre le texte, c'est en fait entrer dans les pensées de son auteur, tenter de penser de sa façon. En même temps, il s'agit également d'absorber une pensée qui n'est en aucun cas la nôtre et de la regarder sous une autre angle. C'est pourquoi nous considérons cette méthode d'enseignement comme implicite et déductive où les étudiants devraient déduire le sens des repères philosophiques.

L'interprétation commence par la lecture attentive du texte. Après la phase de la lecture (soit commune dans la classe, soit dans le cadre de la préparation pour le cours), il est possible de combiner les exercices de l'interprétation et de l'analyse linguistiques.

Même si cette méthode est implicite, elle doit être guidée. Pour commencer l'interprétation il est chaque fois utile de se poser les questions de base : qui sont les personnages (si il y en a), quel est l'objet de ce texte, quel est son message. L'important est également où l'histoire ou une réflexion se déroule, sous quelles conditions et quelle est la manière dont l'auteur se sert pour décrire la situation, l'ambiance, les idées.⁸⁶ Il est possible de résumer le questionnement basique de l'enseignant en quatre mots : qui, quoi, où et comment. Même s'il n'est pas chaque fois possible de répondre à toutes ces questions de base, selon Porcher, il est quand même recommandé de l'essayer, il s'agit d'un bon point de départ qui catégorise un peu le texte dans quelques

⁸⁶ Porcher, L., *Manières de classe, fenêtres sur cours*, p. 50

notions clés.⁸⁷

Il est nécessaire que l'enseignant pose les questions qui poussent l'étudiant à dégager les idées essentielles et de les commenter. Cela oblige également l'enseignant à aider les étudiants à explorer le fonctionnement de la langue et la stylistique.⁸⁸ Le langage du texte est en majorité l'accent intentionnel des pensées principales ou de l'histoire, elle permette également caractériser les traits des personnages (le langage de Meursault dans *l'Étranger*).

L'interprétation est un défi du point de vue et linguistique et sémantique. Il est souhaitable que les étudiants du F.L.E. adoptent la terminologie liée au sujet présenté avant la lecture afin qu'elle soit fructueuse du point de vue de la bonne compréhension. Pour faciliter la lecture aux apprenants, le professeur peut faire un petit exposé sur le sujet.

Le texte philosophique est presque chaque fois une réponse à un questionnement qui précède. Cette réponse est justement un raisonnement cohérent et argumenté, organisé. Le texte est écrit par quelqu'un, ce n'est pas un fruit de hasard et c'est l'auteur qui se présente qui veut dire quelque chose.⁸⁹ En lisant les textes philosophiques/littéraires les étudiants peuvent apprendre eux-mêmes que presque tous les textes sont une réponse à un problème et l'essentiel est de tâcher de trouver son noyau.

L'enseignant travaille avec le texte choisi, Il pose les questions du type : « Pourquoi dit-il cela ? Cela est-il correcte ? », il pose les question pour dégager les répliques et notions essentielles. Ensuite, il tâche de discuter avec les étudiants de la signification des notions clés.

Grâce à l'absorption de la structure du langage écrit, cette technique entraîne non seulement les compétences de la production orale, mais aussi la production écrite.⁹⁰ En plus, en interprétant les

⁸⁷ Porcher, L., *Manières de classe, fenêtres sur cours*, p. 50

⁸⁸ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 73

⁸⁹ Porcher, L., *Manières de classe, fenêtres sur cours*, p. 50

⁹⁰ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 73

repères et le sens, les étudiants se sentent majoritairement libres, parce qu'ils peuvent, dans une certaine mesure, inventer l'interprétation qui leur convient. Un autre point positif c'est qu'ils sont un peu amenés à réfléchir et parler le plus correctement que possible. L'absence ou la perte de motivation qui se produit souvent pendant la production écrite devant la page blanche, ne se produit presque pas pendant cette activité.⁹¹ La raison est plutôt simple : l'apprenant est guidé et il avance petit à petit à la conclusion.

4.2 Introduction au sujet choisi

Nous considérons comme convenable pour la méthode de l'interprétation d'utiliser les extraits du *L'Étranger* et de *La Nausée* qui sont les œuvres littéraires et philosophiques clés de Camus et Sartre et qui montrent bien les similarités et les différences. Ce sont les premières œuvres qui ont contribué aux comparaisons perpétuelles de deux auteurs.

La lecture de *L'Étranger* et de *la Nausée* dans la langue française n'est pas difficile au niveau de compréhension pour les étudiants du niveau B1-B2. Ce qui est important, c'est de savoir décoder le message de deux livres, de comprendre les différences dans le langage, dans la conception de l'absurdité, de repérer quelques notions clés qui contribuent à l'ambiance des romans, de savoir discerner les caractères des personnages.

Il est souhaitable que les étudiants dégagent non seulement les idées essentielles pendant l'interprétation de deux textes, mais aussi les symboles différents sur lesquels les deux auteurs présentent la même chose.

A travers de nos extraits choisis de *l'Étranger* et de *la Nausée*, il nous est possible de faire une analyse et reconstruction de plusieurs

⁹¹ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 73

repères philosophiques dans la langue française. Commençons par les personnages de Roquentin dans *la Nausée* et Meursault dans *l'Étranger*.

Les différences se montrent déjà dans le langage utilisé : Meursault est assez pragmatique et matérialiste et non-émotionnel ; tandis que Roquentin se laisse souvent emporter par les sensations tactiles et il trouve l'existence dans ces sensations corporelles. Roquentin ne se prive pas d'utiliser les expressions vulgaires qui indiquent son animosité, son appétit ; de ce point de vue, Meursault est tout à fait modéré.

Le rapport de Meursault avec son langage est remarquable. Pour décrire ses activités, Meursault utilise presque exclusivement le passé composé, parfois complété par l'imparfait. Pour décrire ses idées et pensées il utilise les phrases courtes sans aucune émotion, comme s'il était un simple témoin de sa vie. Son langage est un trait principal de son personnage. Des phrases comme : « j'ai reçu un télégramme »⁹², « j'ai mangé au restaurant »⁹³, « j'ai couru »⁹⁴, « j'ai dormi »⁹⁵ sont de bons exemples. Il vaut la peine de décrire la localisation de l'asile pour les vieillards : « Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger »⁹⁶, il décrit bien les données temporelles, il décrit l'apparence des autres personnages qu'il croise, il évoque la chaleur du soleil brûlant et étouffant, il décrit les couleurs. Tous ces repères de son langage nous amènent à une confirmation que Meursault est très matérialiste.

En ce qui concerne du télégramme « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. »⁹⁷ Il se limite pour dire que « aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. »

Avec « maman » il adoucit son ton concernant sa relation avec la mère, mais aussitôt il avoue qu'il ne sait même pas quand elle est morte, si hier ou aujourd'hui ; même s'il sait précisément que Marengo est à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Cette contradiction est sensible presque

⁹² Camus, A., *L'Étranger*, p. 9

⁹³ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

⁹⁴ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

⁹⁵ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

⁹⁶ Camus, A., *L'Étranger*, p. 9

⁹⁷ Camus, A., *L'Étranger*, p. 9

partout dans l'œuvre et soutient l'opinion que Meursault est fortement détaché de tout sentiment et émotion.⁹⁸

Dans la deuxième partie, Meursault utilise plus les métaphores et son vocabulaire n'est plus tellement répétitif. Les gens autour de lui tâchent de le diriger, de l'aider avec les procédures juridiques, mais Meursault ne cache pas qu'il ne comprend pas ce qu'il faut faire dans son état.⁹⁹ On peut le voir dans les phrases comme « d'abord je ne m'étais pas rendu compte »¹⁰⁰ ou « je me suis expliqué »¹⁰¹.

Meursault décrit plutôt l'apparence des personnages, jamais la psychologie. Il décrit ses idées, jamais ses sentiments intérieurs, il décrit le plus ce qui se passe avec son corps, si c'est agréable ou non. Il évoque le malaise des foules et de la chaleur, de sueur.

La réponse au militaire : « J'ai dit 'oui' pour n'avoir plus à parler. » reflète et résume bien son caractère et son abandon aux sentiments qu'il tient étouffés.

Roquentin, de l'autre côté, décrit dans les détails tous les coins de la cité, les noms des cafés, des restaurants, cependant les noms décrits ne sont pas les vrais noms qu'on pourrait trouver à Bouville. Par exemple, la rue des Galions devient « la rue des Voiliers et le Nice Havrais, « le petit Prado ».¹⁰²

Tous les détails donnent aux lecteurs la vraisemblance, cependant Sartre voulait montrer que, en effet, plusieurs noms connotent mieux l'ambiance de la province, le réel, le pittoresque. Les noms, tout en se laissant sa vraisemblance, font allusion et font croire au lecteur la découverte. En plus, ils dessinent bien tous les traits de la vie provinciale : la promenade du dimanche matin, la visite de l'église, la bibliothèque.¹⁰³

Là où le langage de Meursault est pragmatique, le langage de

⁹⁸ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 6

⁹⁹ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 50

¹⁰⁰ Camus, A., *L'Étranger*, p. 118

¹⁰¹ Camus, A., *L'Étranger*, p. 117

¹⁰² Idt, G., *La Nausée, Sartre : Profil d'une œuvre*, p. 11

¹⁰³ Idt, G., *La Nausée, Sartre : Profil d'une œuvre*, p. 11

Roquentin est poétique ce qui contraste avec les passages où la nausée le saisit et il ne peut rien d'autre que d'exprimer son dégoût et la répugnance d'une manière souvent méprisante.

Dans *La Nausée* il y a aussi un personnage d'une femme : Madeleine. Les deux Roquentin et Meursault prennent la peine de décrire les cheveux des femmes, leurs vêtements. Pour Roquentin, la nausée commence avec le flottement : tout flotte, les hommes, même St. Denis¹⁰⁴. Toutes les choses instables lui donnent la nausée ; et le voilà, il désire une femme sur laquelle tout flotte et ainsi donne la Nausée. Les jupes, les cheveux, les rubans, les boucles d'oreille. Même la beauté est flottante d'une certaine manière ; quand Madeleine se maquille les lèvres, elle est différente, son apparence flotte.¹⁰⁵

Dans *l'Étranger*, le personnage d'une femme Marie est un personnage actif au côté de Meursault. A travers les mots de Meursault, il est possible de remarquer qu'elle est pleine du désir. Meursault décrit souvent Marie en utilisant le verbe « vouloir », comme « elle a voulu savoir »¹⁰⁶, « elle voulait se marier »¹⁰⁷. Marie est le contraste de Meursault, quelqu'un qui pose des questions et veut résoudre les problèmes et montre ses positions.¹⁰⁸ A travers les personnages de Marie, plusieurs problèmes sont imposés dans le livre : l'amour, le mariage. Pour elle, le mariage est une affaire grave. Elle veut que Meursault lui dise qu'il l'aime ce dont il est incapable, même s'il a une affection pour elle ce qui pourrait être interprété comme une preuve de ses sentiments étouffés, de sa conviction que les sentiments ne sont pas importants.

Dans *l'Étranger* le rôle principale de l'absurdité est joué par le soleil et la chaleur. Dans les deux livres il y a des extrêmes, proches d'être absolus (La chaleur étouffante, le soleil brûlant, le sang chaud, la peau brûlée/l'extrême humidité, le sentiment de la saleté grasse, l'obscurité, le froid.)

¹⁰⁴ Idt, G., *La Nausée, Sartre : Profil d'une œuvre*, p. 46

¹⁰⁵ Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 185

¹⁰⁶ Camus, A., *L'Étranger*, p. 32

¹⁰⁷ Camus, A., *L'Étranger*, p. 56

¹⁰⁸ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 28

Dans *la Nausée*, l'absurdité est montrée au fond de l'obscurité et du froid. Tant que dans *l'Étranger* on trouve le soleil omniprésent, voici la pluie, le grand port de mer fraîche de Normandie, les nuages, la brume, l'humidité constante « blanche et grasse qui pourrit la ville »¹⁰⁹, en même temps l'obscurité et le brouillards sont presque dessinés d'une manière poétique, dans le style de l'impressionnisme lors de description de coucher de soleil qui éclaire les passages mouillés des côtes normandes.¹¹⁰

4.3 Travaux pratiques

Nous proposons trois longs textes et deux textes plus courts tirés de *La Nausée* et de *l'Étranger* qui peuvent être interprétés pendant les cours du F.L.E. L'interprétation peut être lancée par un extrait du film *L'Étranger* avec Marcello Mastroianni ; l'enseignant pourrait poser plusieurs questions : comment les apprenants ressentent l'ambiance et ils peuvent essayer de décrire Meursault. Ensuite, la lecture peut s'effectuer à haute voix dans la classe. Voici les extraits et les questions possibles à poser pour interpréter le texte.

a) Lecture du texte 1 : *L'Étranger*

« Au large, nous avons fait la planche et sur mon visage tourné vers le ciel le soleil écartait les derniers voiles d'eau qui me coulaient dans la bouche. Nous avons vu que Masson regagnait la plage pour s'étendre au soleil. De loin, il paraissait énorme. Mais a voulu que nous nagions ensemble. Je me suis mis derrière elle pour la prendre par la taille et elle avançait à la force des bras pendant que je l'aidais en battant des pieds. Le petit bruit de l'eau battue nous a suivis dans le matin jusqu'à ce que je me sente fatigué. Alors j'ai laissé Marie et je suis rentré en nageant régulièrement et en respirant bien. Sur la plage, je me suis étendu à plat ventre près de Massin et j'ai mis ma figure dans le sable. Je lui ai dit que « c'était bon » et il était de cet avis. Peu après, Marie est venue. Je me suis retourné pour la regarder avancer. Elle était toute visqueuse d'eau salée et elle tenait ses cheveux en arrière. Elle s'est allongée flanc à flanc avec moi et les deux chaleurs de son corps et du soleil m'ont un peu endormi. Marie m'a secoué et m'a dit que Masson était remonté chez lui, il fallait déjeuner. Je me suis levé toute de suite parce que j'avais faim, mais Marie m'a dit que je ne l'avais pas embrassée depuis ce matin. C'était vrai et pourtant j'en avais envie. « Viens dans

¹⁰⁹ Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 217-218

¹¹⁰ Idt, G., *La Nausée, Sartre : Profil d'une œuvre*, p. 10

l'eau. » m'a-t-elle dit. Nous avons couru pour nous étaler dans les premières petites vagues. Nous avons fait quelques brasses et elle s'est collée contre moi. J'ai senti ses jambes autour des miennes et je l'ai désirée. »¹¹¹

b) Lecture texte 2 : *La Nausée*

« Je venais pour baiser, mais j'avais à peine poussé la porte et Madeleine, la serveuse, maquillée, a dit : « Le patron n'est pas là, elle est en ville à faire des courses. »

J'ai senti une vive déception au sexe, un long chatouillement désagréable. En même temps, je sentais ma chemise qui frottait contre le bout de mes seins et j'étais entouré, saisi, par un lent tourbillon coloré, un tourbillon de brouillard, de lumières dans la fumée, dans les glaces, avec les banquettes qui luisaient au fond et je ne voyais ni pourquoi c'était là, ni pourquoi c'était comme ça. J'étais sur le pas de la porte, j'hésitais et puis un remous se produisit, une ombre passa au plafond et je me suis senti poussé en avant. Je flottais, j'étais étourdi par les brumes lumineuses qui m'entraient de partout à la fois. Madeleine est venue en flottant m'ôter mon pardessus et j'ai remarqué qu'elle s'était tiré les cheveux en arrière et mis des boucles d'oreilles : je ne la reconnaissais pas. Je regardais ses grandes joues qui n'en finissaient pas de filer vers les oreilles. Au creux des joues, sous les pommettes, il y avait deux taches roses bien isolées qui avaient l'air de s'ennuyer sur cette chair pauvre. Les joues filaient, filaient vers les oreilles et Madeleine souriait.

'Qu'est-ce que vous prenez, monsieur Antoine ?' ;

Alors la Nausée m'a saisi, je me suis laissé tomber sur la banquette, je ne savais même plus où j'étais ; je voyais tourner lentement les couleurs autour de moi, j'avais envie de vomir. Et voilà : depuis, la Nausée ne m'a pas quitté, elle me tient. »¹¹²

Les questions :

1. Décrivez le style et l'ambiance de deux extraits. Lequel de deux exemples est plus négatif pour vous ?

2. Dans ces deux extraits il est possible d'observer l'absurdité. En quoi percevez-vous les similarités et différences dans la conception de l'absurdité de Camus et Sartre ?

3. Que pouvez-vous dire à propos de la comparaison du langage de Roquentin et Meursault ? En quoi diffèrent-ils ? Qui est plus facile à lire pour vous ?

4. Roquentin et Meursault décrivent les femmes, Madeleine et Marie. Ils décrivent les cheveux et les flottements de leurs jupes. Que peut-on repérer de cette notion ?

¹¹¹ Camus, A., *L'Étranger*, p. 81-82

¹¹² Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 36-37

5. La Nausée attaque Roquentin par derrière, que cela peut signifier ?

6. Quel est votre opinion à propos des traditions, stéréotypes et préjugés ? Quels préjugés pourrait-on citer à propos de Meursault ou de Roquentin ?

7. Roquentin parle un peu vulgairement de ses désirs corporels pour une femme. Pensez-vous qu'il faut combattre nos désirs ? Oui/non, pourquoi ?

8. Que ressent Roquentin à propos de son propre corps ? Comment réalise-t-il son existence ?

« Je vois ma main, qui s'épanouit sur la table. Elle vit – c'est moi. [...] Ma pensée, c'est moi : voilà pourquoi je ne peux pas m'arrêter. J'existe par ce que je pense... et je ne peux pas m'empêcher de penser. En ce moment même – c'est affreux – si j'existe, c'est parce que j'ai horreur d'exister. C'est moi qui me tire du néant auquel j'aspire : la haine, le dégoût d'exister, ce sont autant de manière de me faire exister, [...] »¹¹³

c) Lecture du texte 3 : *L'Étranger*

« Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à 2 heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle. »

« J'ai pris l'autobus à 2 heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi et Céleste m'a dit : « On n'a qu'une mère. » Quand je suis parti, ils m'ont accompagné à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Il a perdu son oncle, il y a quelques mois. J'ai couru pour ne pas manquer le départ. Cette hâte, cette course, c'est à cause de tout cela sans doute, ajouté aux cahots, à l'odeur d'essence, à la réverbération de la route et du ciel, que je me suis assoupi. J'ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre un militaire qui m'a souri et qui m'a demandé si je venais de loin. J'ai dit « oui » pour n'avoir plus à parler. »¹¹⁴

¹¹³ Sartre, J.-P., *La Nausée*, p. 145

¹¹⁴ Camus, A., *L'Étranger*, p. 9-10

Les questions :

1. A partir de ce texte crucial il est possible de reconstruire les traits du personnage de Meursault. Nous voilà face à la réaction d'un homme qui est confronté à la mort de sa maman. Comment Meursault vit-il cette situation particulière ?
2. Comment l'homme peut se donner un sens de vie ? Pouvez-vous deviner celui de Roquentin et de Meursault ?
3. Pensez-vous que les hommes vivent seulement pour eux-mêmes ou pour rendre des services aux autres ?
4. Meursault raconte avec toute neutralité le mort de sa maman, c'est presque une simple constatation, sans la cohérence visible. En quoi l'utilisation du passé composé renforce cette impression ?¹¹⁵
5. Meursault se sentait peut-être coupable pour son détachement qui se manifeste aussi dans son langage. Comment ? Pouvez vous repérer une phrase où nous percevons une notion de culpabilité ?
6. Réfléchissez sur les connotations qui évoquent le mot : Meursault.

¹¹⁵ Radimská, J. - Horažďovská, M., *Antologie francouzské literatury*, p. 135-136 (Les autres questions pour l'interprétation ont été inventées par l'auteure.)

7. On sait déjà que le soleil et la chaleur sont omniprésents dans le roman et ils sont de la même façon traumatisants pour Meursault comme la brume et l'obscurité le sont pour Roquentin. Cependant Meursault réagit d'une manière sensible également aux couleurs claires. Pourquoi pensez-vous que c'est le cas ? Soulignez les phrases en question.

« A ce moment, la concierge est entré derrière mon dos. Il avait du courir. Il a bégayé un peu : « On l'a couverte, mais je dois dévisser la bière pour que vous me puissiez la voir. » Il s'approchait de la bière quand je l'ai arrêté. Il m'a dit : « Vous ne voulez pas ? » J'ai répondu : « Non. » Il s'est interrompu et j'étais gêné parce que je sentais que je n'aurais pas du dire cela. Au bout d'un moment, il m'a regardé et il m'a demandé : « Pourquoi ? » mais sans reproche, comme s'il s'informait. J'ai dit : « Je ne sais pas. » Alors tortillant sa moustache blanche, il a déclaré sans me regarder : « Je comprends. »¹¹⁶

¹¹⁶ Camus, A., *L'Étranger*, p. 14

5 LA TRADUCTION DU TEXTE PHILOSOPHIQUE

5.1 Méthode

La lecture et la traduction sont considérées comme les méthodes traditionnelles. Fidèles aux langues classiques : grec et latin, ces méthodes sont basées sur les approches traditionnelles « grammaire-traduction » et « grammaire-lecture ». L'accent est souvent mis ici sur la grammaire en tant que moteur pour l'utilisation de la langue. Cette méthode est ainsi considérée comme directe, explicite et inductive.¹¹⁷

Ce qui est important pour la traduction dans les classes du F.L.E., c'est également l'aspect artistique de la langue. Traditionnellement, l'enseignement des langues étrangères est centré sur l'écrit. Nous parlons plutôt de la lecture que d'une écriture directe : cela signifie la lecture à voix haute pendant les classes qui peut montrer non seulement le fonctionnement grammatical de la langue, mais devrait montrer aussi bien la langue sous un angle artistique. Le fait comment on peut travailler avec la langue, comment l'auteur utilise des potentiels linguistiques, la culture d'une langue. La littérature représente non seulement un « bon-usage » de la langue, mais aussi un « bon-usage » de l'interprétation de la pensée.¹¹⁸

La traduction est une méthode qui s'annonce aussi comme un type d'interprétation. L'œuvre littéraire est l'objet qui ne change pas, toutefois l'interprétation change continuellement, ainsi que sa traduction. La nécessité de retraduire le texte après quelque temps (souvent après le changement du régime) est assez commun. Il est clair que la traduction peut s'effectuer de plusieurs façons en utilisant les techniques diverses.

¹¹⁷ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 235

¹¹⁸ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 235

Il est presque exclu que deux traducteurs professionnels effectuent la traduction de la même manière.¹¹⁹ En conséquence, la traduction est ouverte aux différentes possibilités de l'interprétation.

Le but pendant la traduction des des textes philosophiques/littéraires dans les classes de F.L.E. n'est pas de faire la traduction impeccable, l'objectif est de faire la connaissance avec la philosophie de l'auteur, avec son style d'écriture, ses expressions utilisées et de faire connaissances avec le texte sous une forme artistique.

La langue est un ensemble de structures et chaque langue dispose d'une structure différente, mais chaque langue a pour but de transmettre un message. Utiliser la langue, c'est manipuler les structures.¹²⁰ Faire la traduction, c'est de devoir transformer la structure d'une langue cible pour passer un message inchangé. La technique de la traduction est ainsi positive du point de vue de la grammaire qui s'améliore effectivement.

La traduction jouait toujours un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères et même aujourd'hui beaucoup de didacticiens trouvent la traduction essentielle. Comme le mentionnent Cuq et Gruca, c'est rassurant pour les étudiants quand ils peuvent se convaincre qu'il est possible de passer les mêmes significations d'une langue dans une autre, qu'il est possible d'exprimer de mêmes idées aussi bien en français qu'en langue maternelle.¹²¹ Ainsi, il est possible de vérifier si leur compréhension dans la langue étrangère était correcte ou non.

Cependant plusieurs objections se soulèvent : au bout d'un moment, la traduction peut sembler comme le fardeau plutôt que le soutien. Chaque langue a sa propre méthode, elle est flexible et parfois il est presque impossible de transférer toutes les idées dans une autre langue en conservant toutes les nuances. En plus, la question du niveau est aussi importante : pour les niveaux avancés qui travailleront consécutivement avec les termes en français, la traduction est presque

¹¹⁹ Pavelka, J., *Čtení a interpretace-dvě fáze literárního dorozumívání. Předpoklady literárního dorozumívání*, p. 4 (197)

¹²⁰ Courtillon, J., *Élaborer un cours de F.L.E.*, p. 6

¹²¹ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 235

limitante.¹²²

En lisant les textes littéraires et philosophiques on se demande souvent si la traduction (pour les locuteurs de la langue en question) est vraiment utile, si elle ne gâche pas d'une certaine manière les pensées primordiales et essentielles de l'écrivain. Même pour les traducteurs professionnels il est presque impossible de transporter les idées de l'écrivain dans une autre langue sans les perturber à cause de manque des expressions ou à cause d'une structure différente de la langue but. Un seul mot mal traduit peut ainsi changer le sens d'une phrase, pire ; de tout l'interprétation et compréhension de l'auteur.

La traduction pourrait se dérouler d'une façon suivante : après l'exposé de l'enseignant, les étudiants ont un texte littéraire/philosophique sous les yeux et il est demandé à chaque apprenant de lire et traduire plusieurs lignes. Après avoir fini la lecture et la traduction, les étudiants posent les questions concernant quelques expressions et les manières de traductions.¹²³

L'enseignant devrait alors initier les étudiants au sujet du texte traduit, il devrait être indulgente quant aux différentes traductions des apprenants, cependant il devrait savoir et corriger les endroits où la traduction/l'interprétation dépasse la signification envisagée par l'auteur.

5.2 Introduction au sujet

Pour la traduction nous avons opté pour les extraits de *l'Homme révolté* de Camus. Nous avons déjà évoqué la difficulté de faire la traduction d'une façon nette et claire. L'œuvre *l'Homme révolté* cependant révèle une univocité intentionnelle qui est apte à être plus accessible aux étudiants. Il est évident qu'il n'est pas possible de lire le livre en entier, et c'est pourquoi nous présentons les idées essentielles de cette œuvre pour mettre les extraits dans leur contexte.

¹²² Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 235

¹²³ Freeman, D.-L. - Anderson, M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, p. 11

Dans *l'Homme révolté* Camus montre l'analyse des multiples conceptions de la révolte au cours de l'histoire de la philosophie. Il traite notamment Lucrèce, Dostoïevski, Nietzsche, Marx, Rousseau et Hegel et il présente, selon son point de vue, la nécessité historique de se révolter. Il mène ainsi la polémique entre plusieurs philosophes pour finir par exposer ses propres positions et opinions largement soutenues par des arguments persuasifs. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre exposant les notions majeures de la philosophie de Sartre et Camus, ce livre est crucial concernant les différences en philosophie de Sartre et Camus..

Qui est alors l'homme révolté, qu'est-il destiné à faire et à être ? Camus répond déjà par la première page de sa réflexion : « l'homme qui dit non ». Non à l'oppression et totalitarisme et tout mal. Camus montre que la révolte est quelque chose de spontané et naturel.

La révolte signifie « agir et réagir » ; elle est opposée à la vulgarité et la violence *a priori*, elle n'est pas du tout d'accord avec le compromis. L'œuvre *l'Homme révolté* est une œuvre en effet très indignée, écrite sur un ton invitant à l'action. Camus crie « Tout ou Rien, Tout ou Personne » et montre comme cela sa non-acceptation du compromis.¹²⁴

Même si cet œuvre se montre comme invitant à l'action, il est nécessaire de souligner que Camus n'accepte pas du tout la violence contrairement à Sartre. Camus invite à la compassion avec ceux qui sont opprimés et à la contribution à l'égalité entre les hommes. L'égalité du point de vue de Camus n'est pas la même comme celle de la doctrine communiste ; elle est compris dans le sens moral et dans la solidarité. Pour Camus, la révolte individuelle peut libérer l'homme de sa solitude et peut développer la solidarité envers les gens malchanceux.¹²⁵

Pour cette raison il refuse la révolution qui est trop généraliste et permet l'usage de violence, il dénonce le meurtre et dans *l'Étranger* nous pouvons contempler son refus de la peine de mort.

¹²⁴ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 29

¹²⁵ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 173-307

Déjà dans le *Mythe de Sisyphe* Camus propose une possibilité de vivre dans l'absurdité ; par la révolte individuelle qui lutte contre le totalitarisme et entraîne la compassion et solidarité. De nouveau, il a choisi pour la comparaison un personnage mythologique grec Prométhée qui a donné, contre le gré de Zeus, le feu à l'humanité et dans sa révolte individuelle il a fini par être enchaîné dans les montagnes du Caucase.¹²⁶ La révolte, c'est la raison qui permet pour le temps que l'homme dispose sur la terre de dépasser l'absurdité.

5.3 Travaux pratiques

La traduction peut se dérouler oralement dans la classe suivant l'exposé qui traite les idées essentielles du livre. La traduction orale, proche de l'interprétation, serait moins stricte. Cependant les étudiants peuvent avoir à préparer la traduction à la maison ; dans ce cas-là, la traduction attendue doit être la plus précise possible. Il sera demandé aux apprenants de ne pas utiliser la traduction officielle tchèque.

Pendant la leçon suivante, il se peut que l'enseignant fasse la comparaison avec la version officielle de la traduction. Les étudiants peuvent aussi décrire le discours de Camus, quel est son choix des temps verbaux, pourquoi sont-ils utilisés, quelles expressions Camus choisit pour renforcer son message.

Voici certains procédés de traduction dont il est possible de se servir lors de la traduction : transposition, concentration, dilution, étoffement, dépouillement, modulation.

Voici les extraits proposés pour la traduction :

1. « Qu'est-ce qu'un homme révolté? Un homme qui dit non. Mais s'il refuse, il ne renonce pas : c'est aussi un homme qui dit oui, oui, dès son premier mouvement. Un esclave, qui a reçu des ordres toute sa vie, juge soudain inacceptable un nouveau commandement. Quel est le contenu de ce "non"?

2. En somme, ce non affirme l'existence d'une frontière. On retrouve la même idée

¹²⁶ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 301

de limite dans ce sentiment du révolté que l'autre "exagère", qu'il étend son droit au-delà d'une frontière à partir de laquelle un autre droit lui fait face et le limite. »¹²⁷

3. « Avec la perte de la patience, avec l'impatience, commence au contraire un mouvement qui peut s'étendre à tout ce qui, auparavant, était accepté. [...] Installé auparavant dans un compromis, l'esclave se jette d'un coup (« puisque c'est ainsi... ») dans le Tout ou Rien. La conscience vient au jour avec la révolte. »¹²⁸

4. « Chaque révolte est nostalgie d'innocence et appel vers l'être. Mais la nostalgie prend un jour les armes et elle assume la culpabilité totale, c'est-à-dire le meurtre et la violence. »¹²⁹

5. « De plus, la révolution a perdu ses prestiges de fête. Elle est, à elle seule, un prodigieux calcul, qui s'étend à l'univers. Elle sait, même si elle ne l'avoue pas toujours, qu'elle sera mondiale ou ne sera pas. Ses chances s'équilibrent aux risques d'une guerre universelle qui, même dans le cas d'une victoire, ne lui offrira que l'Empire des ruines. »¹³⁰

Activité : traduisez les mots et essayez d'inventer les synonymes et les antonymes en français :

L'esclave, la frontière, le compromis, la conscience, l'innocence, la culpabilité, la fête.

¹²⁷ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 27

¹²⁸ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 29

¹²⁹ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 140

¹³⁰ Camus, A., *L'Homme révolté*, p. 365

6 LE DÉBAT ARGUMENTATIF DANS LA CLASSE

6.1 Méthode

Dans la discussion l'enseignant tâche d'amener les étudiants à faire un débat réflexif sur un sujet choisi qui vise à construire en français (dans un temps limité) leurs propres positions et mener la conversation continue dirigée par l'enseignant. Le débat est une méthode directe qui se passe sans la traduction et est considéré comme directe, implicite et déductive. Le débat devrait se dérouler sans attaques envers d'autres personnes d'une position différente. Il s'agit d'une confrontation qui mène au développement de l'esprit critique. Aucun étudiant ne devrait se sentir exclu du groupe ni pour ses opinions ni pour son niveau langagier et aucun étudiant ne devrait ressentir la volonté d'exclure un autre étudiant.¹³¹

Le professeur doit savoir poser les questions qui provoquent une réaction chez les apprenants. Selon les catégories de Deleuze on distingue « interroger » qui signifie de demander à une personne et attendre une réponse. « Questionner » demeure plus pratique et actuelle, c'est la mise en jour d'un certain problème, il s'agit d'une (re)formulation d'un problème que l'interrogation ignore. Les enseignants peuvent utiliser plutôt le questionnement pour entraîner le raisonnement philosophique chez les étudiants.¹³²

L'enseignant devrait également savoir critiquer si nécessaire. Ce qui est vraiment demandé de la part des apprenants, ce n'est pas tellement la pensée elle-même ou une opinion. Ce qui est vraiment apprécié dans la discussion dans la classe du F.L.E., c'est de savoir s'exprimer dans une langue étrangère et dans cette langue justifier et démontrer son propos. Savoir utiliser la rhétorique s'agit de trouver les

¹³¹ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 85

¹³² Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 52

arguments pour soutenir telle ou telle thèse et d'être convaincant.¹³³

Le professeur doit alors guider le débat afin qu'il reste structuré, menant d'un point à l'autre pour arriver à une conclusion. Il doit aussi essayer de penser les arguments venant du côté des étudiants pour bien effectuer une critique réflexive. Le professeur est responsable du débat philosophique, il est son guide. Son rôle demeure en donnant la parole et si nécessaire, reformuler les propos lorsque la discussion menace de perdre sa logique ou commence à se dévier.¹³⁴

Le débat philosophique en classe peut se dérouler par exemple de cette façon : La question se soulève à partir d'une lecture ou une échange des opinions et elle est explicitement posée. Les étudiants sont appelés à faire une réflexion et de rédiger leurs opinions et questions.

Après un certain temps les étudiants présentent à la demande du professeur leurs positions. Les autres étudiant laissent le premier parler et après un autre étudiant enchaîne avec ses idées et présente ses opinions. Après la première séance de discussion les étudiants sont invités à rétablir (réécrire) leurs opinions et pour une prochaine discussion donner leur nouveau positionnement sur le sujet.¹³⁵

L'enseignant est dotée du pouvoir d'utiliser pendant la discussion (ou pour susciter la discussion, l'intérêt de discuter) de divers supports écrits ; littérature poétique, articles philosophiques, les interviews ; les photographies, la musique et les vidéos, ou encore extraits de films sont aussi permis. Tout cela permet d'enrichir la séance, d'aider à créer les liens entre les sujets abordés. A partir de cela les étudiants peuvent plus facilement envisager et imaginer plusieurs notions et contradiction comme le bien et le mal, l'amour et la haine, le pardon et la vengeance, etc. Les étudiants peuvent successivement plus facilement répondre aux questions comme : « Peut-on savourer la liberté ? Peut-on connaître la vérité ? Existe-t-il une vérité objective ? »¹³⁶

¹³³ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 52

¹³⁴ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 87

¹³⁵ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 102

¹³⁶ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 89

La question est souvent abordée par la lecture et très souvent grâce à la confrontation des idées. En conséquence en tant que professeur il faut savoir poser la question au bon moment. Pour ne pas perdre l'idée initiale qui est en fait en train de se faire, il est recommandé que l'enseignant utilise le tableau pour y mettre le mot clé de cette idée.¹³⁷ Il est aussi également proposé de structurer le débat et d'utiliser le tableau de la même façon pour noter les arguments perçus pour pouvoir y revenir. Le professeur ne devrait pas oublier ce qui a été dit. Cela permet aussi aux étudiants d'avancer et de reformuler plus facilement leurs idées et ce qui a été mentionné de la part des autres.¹³⁸

Il n'est même pas mauvais de revenir aux idées dites « la dernière fois » ou encore plus avant. Les étudiants peuvent y réfléchir à la maison et se préparer des arguments. En effet, très souvent les étudiants sont informés d'avance quand et sur quel propos la discussion sera menée pour pouvoir se préparer. Parce que la bonne préparation joue aussi un rôle important pour la discussion (non seulement) et il n'est pas du tout évident de réussir une bonne préparation.

S'il arrive une situation où les étudiants se contredisent, il est également mieux de les laisser pour leur donner la chance de révéler leur propre faute. En effet, sur certains sujets, les questions se répètent, les sujets abordés évoquent auprès du public relativement homogènes dans la classe des réflexions plus ou moins similaires.¹³⁹ Cette prise de conscience aide l'enseignant à structurer les possibilités de réflexions et réponses des étudiants pour pouvoir soulever les questions qui peuvent libérer la parole et établir les repères nécessaires à son développement.

Quant à l'apprenant, beaucoup de problèmes commencent en fait avec la compétence de production orale. Cela est dû à notre avis et selon les expériences des certains étudiants, au manque d'exercices de production orale dans la scolarité tchèque.

Concernant l'histoire de la méthode, la discussion/le débat

¹³⁷ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 88

¹³⁸ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 88

¹³⁹ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 87

philosophique est sans doute l'héritage du monde grecque antique où tout était centrée sur la parole et sur la présentation de soi-même, de ses compétences rhétoriques. C'est là-bas que nous pouvons chercher les grandes bases et règles de la discussion et de la tradition rhétorique.¹⁴⁰ Le débat comme auparavant et comme aujourd'hui signifie pratiquer la pédagogie de la démocratie ; la parole libre, le respect des différences de chacun.¹⁴¹

Concernant le dialogue, il peut s'effectuer à partir du débat, de l'exposé ou de la préparation des étudiants travaillant avec les textes littéraires. Le dialogue est une méthode d'enseignement où l'étudiant est mis en situation d'échanges des opinions et est aussi une méthode directe, implicite, déductive. Dans le dialogue se crée un terrain commun entre moi et mon interlocuteur. Deux étudiants choisis sont assis d'habitude devant la classe et ils mènent le dialogue, la classe écoute, elle peut poser les éventuelles questions.

Le dialogue littéraire d'après Beránková¹⁴² peut s'effectuer à partir des personnages littéraires. Un livre doit être lu au moins par deux apprenants. Un apprenant va ensuite présenter son personnage et les actes de son personnage, l'autre joue le lecteur et il va démontrer son opinion à propos de ses actions, de ses choix, son admiration ou sa condamnation. Il propose après ses propres solutions aux problèmes.

Pour soutenir ses thèses il est indispensable que les deux côtés soient dotés d'arguments. Pour le dialogue il est très important d'être sûr de ses propres positions. Il est en fait important de se comprendre soi-même. pour pouvoir imaginer vite et spontanément les positions de son interlocuteur. Le dialogue est susceptible de mobiliser, de développer et peut-être aussi de modifier chez l'étudiant, le savoir-faire, le rapport à l'autre. Il peut enseigner la tolérance, la patience et la capacité d'écoute et de réaction. Cette méthode/pratique d'enseignement peut se finir par la comparaison, le renchérissement, la confirmation, accord simple,

¹⁴⁰ Szlezák, T., *Za co vděčí Evropa Řekům*, p. 169

¹⁴¹ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 89

¹⁴² Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 28

l'opposition (sans la dispute). Pour le dialogue il est très important d'être sûr sur ses propres positions. Il est en fait important de comprendre à soi-même pour pouvoir imaginer vite et spontanément les positions de son interlocuteur. Le dialogue est susceptible mobiliser et développer l'étudiant, peut aussi modifier leurs savoirs, leur savoir-faire, leur rapport à l'autre, peut enseigner la tolérance, la patience et la capacité d'écouter et de réagir proprement. Cette méthode/pratique d'enseignement peut se finir par la comparaison, le renchérissement, la confirmation, accord simple, l'opposition (sans la dispute).

Parler du dialogue n'est pas possible sans évoquer Socrate. Platon décrit dans ses œuvres les dialogues de « fiction » qui ont les racines vraies (ou vraisemblables). On peut objecter que le dialogue socratique n'est pas trop actuel aujourd'hui, Platon a décrit comment Socrate a mené le dialogue et nous pouvons observer que les règles d'un dialogue ont été imposées il y a plus que deux millénaires et qu'elles n'ont pas changé. Les principes du dialogue restent les mêmes et devraient être respectés et par l'enseignant et par l'apprenant. Il s'agit de la liberté de s'exprimer, de ne pas couper la parole à son interlocuteur, pouvoir de soutenir son hypothèse et de respecter l'opinion d'autrui, de poser les questions et de répondre et d'écouter attentivement ce que dit notre interlocuteur.¹⁴³

6.2 Introduction au sujet choisi.

Pour le débat et le dialogue philosophique en classe du F.L.E. nous avons opté pour le sujet de la peine de mort. C'est un sujet qui est attirant pour les apprenants et chacun peut donner son opinion et la soutenir avec les arguments. Pour pouvoir mener la discussion ou le dialogue, il est nécessaire de connaître le sujet envisagé : Meursault et son jugement.

Dans la deuxième partie de *l'Étranger*, après avoir tué l'Arabe,

¹⁴³ Tozzi, M., *Les activités à visée philosophiques en classe, L'émergence d'un genre ?*, p. 43

Meursault est mis en examen, il est accusé coupable du meurtre et est condamné à la peine suprême, celle de la mort. Dans ce passage nous pouvons observer les motifs de Meursault pour tuer, des arguments de la justice pour condamner l'homme à la mort et des réflexions sur le sens de la vie s'ouvrent.

Dans la solitude de sa cellule, pour la première fois il est possible d'observer que de temps à autre que Meursault se livre avec ses sentiments. Il évoque le manque des jours équilibrés, le fraîcheur et silence d'une plage ; il dit même que c'est là où il avait été heureux.¹⁴⁴

On peut considérer que c'est ici que Meursault prend en conscience le crime qu'il a commis dans toute son étendue.

Nous pouvons ainsi permettre aux étudiants de contempler les situations où Meursault se rend compte de ce qu'il fait. Meursault est maintenant placé dans la position de celui que tout le monde désire voir, dont tout le monde se préoccupe maintenant. Pour lui c'est une nouvelle situation : « D'habitude, les gens ne s'occupaient pas de ma personne ». ¹⁴⁵

Pendant le jugement où Meursault évoque la chaleur étouffante ; il observe le public qui fait penser à l'atmosphère d'une discothèque. D'abord il est d'une bonne volonté et essaye de comprendre ce qui se passe autour de lui, même si quelques personnes, Marie et l'avocat font l'effort de le soutenir, Meursault ne sait pas comment coopérer en faveur de lui-même. Après un tribunal épuisant, Meursault « ne pensait plus à rien ». ¹⁴⁶

Il reçoit laconiquement le jugement et n'émet aucune protestation. Néanmoins, en lui-même ; la moquerie se soulève : en effet, il est condamné pour n'avoir pas eu le bon avocat, pour n'avoir pas lutté plus, pour avoir montré de l'indifférence et pour n'avoir pas pleuré sa mère lors de son enterrement. Voilà le paradoxe que soulève Camus : pourquoi, en effet, sous une morale, Meursault a été condamné à la peine capitale ?

¹⁴⁴ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 45

¹⁴⁵ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 45

¹⁴⁶ Camus, A., *L'Étranger*, p. 162

Après son retour dans sa cellule, un aumônier vient chez lui, une colère éclate en Meursault et il explose. Il crie sur l'aumônier, il l'insulte et lui dit qu'il ne veut pas prier.¹⁴⁷ Sa seule sûreté était la mort qui l'attend et aucune prière ne peut changer ce fait ni l'apparence de la mort et Meursault se rend compte qu'il a mené une vie absurde.

La condamnation à mort lui permet de réaliser que la mort est universelle, elle est le destin et but universel de chaque homme et chacun condamné à la mort est privilégié privilégié s'il parvient à atteindre son but plus vite. « Un seul destin devait m'élire moi-même et avec moi des milliards de privilégiés »¹⁴⁸. Les hommes qui ne sont pas condamnés à la mort se sentent eux privilégiés, mais c'est seulement pour la raison qu'ils sont aveugles à propos de leur propre destin.¹⁴⁹

Du coup, Meursault se voit le maître de son propre destin contrairement aux autres gens, parce qu'il sait sûrement ce qu'il va devenir. En faisant le bilan de sa vie, Meursault apparaît soudainement aux yeux du lecteur comme un homme libre, conscient de la vérité et il attire la sympathie.

Camus ainsi voulu montrer le paradoxe, l'ambiguïté de la peine capitale à laquelle il était farouchement opposé. Il veut souligner que même si Meursault a tué un homme, la décision de l'envoyer au gibet n'est également rien d'autre que le meurtre.

En traitant les similarités et les différences dans l'absurdité de Camus et de Sartre, la question politique fait aussi partie de leur philosophie et surtout au niveau des différences entre leurs conceptions.

Sartre et Camus différaient dans la conception de l'histoire et alors aussi dans l'engagement politique. Camus était déjà pendant la guerre le chef rédacteur d'un quotidien de la gauche non communiste, la publication de *l'Étranger* était un vrai événement dans le monde sous l'Occupation et le fait qu'il se soit engagé dans la Résistance de toutes

¹⁴⁷ Camus, A., *L'Étranger*, p. 178

¹⁴⁸ Camus, A., *L'Étranger*, p. 171

¹⁴⁹ André, M.-O., *L'Étranger (1942), Albert Camus : 10 textes expliqués*, p. 67

ses forces comme le témoigne le texte *Lettre à un ami Allemand*.¹⁵⁰ Plusieurs sources mentionnent que Sartre avait plus de difficultés à choisir un engagement concret tandis que la direction de l'engagement de Camus était très précis.

Quand Sartre crie que la révolution est une activité collective des gens unifiés contre le mal concret qui tire profit et apprend de l'expérience historique et n'exclue pas la violence comme un outil, Camus appelle à l'action morale, éthique, solidaire, condamnant tout collectivisme. S'il exige l'égalité entre les gens comme nous avons appris, c'est plutôt au niveau des possibilités et de la liberté de pensée.

Camus refuse farouchement l'idéologie marxiste. De nouveau, la conception de l'engagement de Sartre est basée sur la contingence : dans l'expérience de l'angoisse vécu et de l'apprentissage de s'en tirer.

Camus était accusé d'avoir mis l'individu au-dessus de l'histoire. Cependant pour lui, l'individu doit collaborer avec l'histoire, de représenter un œil critique et surtout actuel.¹⁵¹ C'est pourquoi il pense que la révolte peut être accompagnée d'une révolution ; cependant à partir de différentes raisons que Sartre exige.

Camus assure que la morale est possible, mais elle revendique les sacrifices, la lutte contre le nihilisme. Sartre affirme que tout le monde est collectivement responsable des maux qui se passent, mais Camus refuse de se cacher dans l'anonymat du collectif.

¹⁵⁰ Aronson, R., *Camus et Sartre, amitié et combat*, p. 56-57

¹⁵¹ Aronson, R., *Camus et Sartre, amitié et combat*, p. 262

6.3 Travaux pratiques

La discussion sur la peine de mort dans la classe peut être inspirée par l'extrait de *l'Étranger*, où Meursault est dans sa cellule et réalise l'universalité de la mort.

a) Il est possible de lancer notre débat à partir d'une illustration qui indique où dans le monde la peine de mort est pratiquée et le nombre des peines de mort par pays chaque année. La peine capitale a été abolie en France en 1981¹⁵², en République Tchèque en 1990.¹⁵³

Au cours du débat, il est possible d'aborder plusieurs sujets :

- La peine de mort – oui/non,
- le sentiment de l'injustice, la colère
- la religion (pensez-vous qu'il est possible que la sûreté que la mort est proche change les convictions de religion ?).
- la peine de mort pour Meursault. Mérite-t-il la peine capitale ?
- Si oui/non, pourquoi ?
- Sinon, quel châtimeut serait approprié pour lui ?

b) Dialogue 1

Les apprenants ont pour devoir de lire *L'Étranger*. A partir d'un exposé de l'enseignant et selon leurs sentiments de la lecture, ils peuvent reconstruire le personnage de Meursault.

Un étudiant va jouer Meursault, l'autre va jouer le lecteur. Les étudiants changent de rôles. Les deux mènent un dialogue devant la classe, le lecteur interroge Meursault à propos de ses actions, Meursault essaie de se défendre. Ses arguments doivent être en concordance avec le roman. Ensuite, une autre couple va succéder et aborder un autre sujet.

¹⁵² Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/peinedemort/>, consulté le 13/4/2017

¹⁵³ Disponible sur: <http://www.lidskaprava.cz/student/trest-smrti/clanky/historie-trestu-smrti-v-ceskych-zemich>, consulté le 13/4/2017

c) Dialogue 2

A partir d'un exposé du professeur les enseignants connaissent déjà les principes de la révolte Camusienne et de la révolution Sartrienne. Afin qu'ils puissent effectuer un dialogue structuré, il faut qu'ils mènent une recherche sur l'internet pour être bien préparés pour cette activité.

Deux étudiants se préparent les thèses l'un pour soutenir la révolte individuelle de Camus et l'autre la révolution collective de Sartre. Deux étudiants essaient de mener devant la classe le dialogue. Ils peuvent aborder les sujets politiques et moraux.

-Est-il mieux d'être dans le collectif ou seul ?

-Si on agit dans le collectif, cela est-il nécessairement opprimant pour votre individualité ?

-Si on agit dans le collectif, ressent-on l'anonymat ? Change-t-il notre perception des valeurs morales ?

-Quelles sont les points positifs et négatifs de l'anonymat ?

7 LA PRODUCTION ÉCRITE

7.1 Méthode

La production écrite est une méthode courante dans les classes de F.L.E. qui tâche d'inviter l'étudiant à rédiger un essai structuré, soutenu par ses propres arguments et les pensées de l'étudiant. Le texte argumentatif est souvent rédigé à partir des questions, d'un support pédagogique (l'extrait du film ou l'image), à partir d'une lecture d'un extrait tiré du livre ou d'un journal. Cette technique suppose la connaissance de règles de la grammaticales, c'est la raison pour laquelle elle est considéré comme implicite et déductive, elle est également directe, parce que les étudiants écrivent directement dans la langue étrangère.

Le fait que rédaction d'un texte argumentatif est une méthode implicite déductive, et une preuve que les étudiants sont capables d'organiser leurs propres idées à partir d'une synthèse des d'idées repérées dans un texte en utilisant ses arguments. C'est également la preuve que les étudiants sont linguistiquement capables d'écrire un texte structuré en français.¹⁵⁴

Il est nécessaire que l'enseignant fasse connaître aux étudiants certaines règles de l'écriture argumentative ou académique. Lors de la rédaction, il faut bannir la première personne du singulier et il est souhaitable de trouver les formules impersonnelles ou utiliser la première personne du pluriel. Il faut respecter les règles générales : il faut commencer par une introduction, continuer avec le développement des idées essentielles et finir par apportant une conclusion claire (il peut s'agir également d'une question ouverte).

Le travail devrait suivre un plan qui comporterait deux ou trois idées essentielles (développées par vos opinions, culture générale).

¹⁵⁴ Courtyllon, J., *Élaborer un cours de FLE*, p. 74-75

L'introduction devrait être plutôt générale, quelques lignes suffisent à présenter la problématique. Il est préférable de ne pas montrer les positions ou arguments personnels.

Le développement est un espace des idées essentielles de l'étudiant, soutenues par les argumentations, illustrations, exemples, comparaisons. Le message principal devrait être souligné par la conclusion qui est toujours claire. La conclusion est particulièrement importante parce qu'elle laisse le dernier effet.

Pendant la production, les apprenants devraient avancer selon trois démarches importantes pour que leur écriture soit effective et structurée. D'abord planifier le travail : idéalement faire le sommaire ou au moins élaborer dans sa tête un plan du travail. Il faut aussi planifier le temps si notre travail est temporairement limité. La mise en texte : suivre le plan, bien organiser la syntaxe, souligner les idées essentielles par les mots appropriés. En enfin, la révision et l'édition du texte : améliorer le texte, corriger les fautes, finaliser.¹⁵⁵

La production écrite améliore remarquablement les compétences grammaticales. Les étudiants ont plus de temps pour réfléchir sur le sujet et formuler les phrases que pendant la production orale. Cependant, il se peut que les étudiants manquent d'interactivité comme on peut en avoir lors d'un débat ou d'un dialogue et, par conséquence, les impulsions des leurs interlocuteurs ne peuvent les aider. Devant le papier, souvent dans le silence, certains étudiants ont vraiment du mal à produire un texte structuré.¹⁵⁶

La tâche de l'enseignant est de bien poser et expliquer sujet qui doit être traité dans le travail, il faut également formuler bien le devoir. Lors de l'évaluation, l'enseignant devrait prendre en considération les aspects linguistiques (le choix des mots, la stylistique, la grammaire et la morphosyntaxe) les aspects pragmatiques (la fluidité du discours écrit, les registres, la bonne compréhension du sujet), et les aspects artistiques

¹⁵⁵ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 179

¹⁵⁶ Courtillon, J., *Élaborer un cours de FLE*, p. 74-75

(la création de la tension, les descriptions lyriques, la psychologie des personnages).¹⁵⁷

Cuq et Cruga mentionnent l'utilité de l'écriture créative qui aide à adopter plusieurs techniques littéraires¹⁵⁸ et Eva Beránková souligne, entre autres, la production écrite fictionnelle. Elle évoque la lettre fictive qui est susceptible de servir comme une possibilité de se rapprocher au personnage littéraire. Pour pouvoir écrire la lettre au personnage littéraire, il est d'abord nécessaire de connaître ses actes, de comprendre sa psychologie. Cette activité entraîne beaucoup l'empathie et la tolérance et la réalisation de l'existence de plusieurs points de vue sur la même chose.¹⁵⁹

7.2 Introduction au sujet choisi

La production écrite argumentative et fictionnelle sur le sujet donné invite les étudiants à faire connaissance avec les spécificités et les détails de ce sujets.

Dans *l'Étranger* il y un passage cruciale ; le meurtre de l'Arabe par Meursault. Ce texte est au cœur de toute l'histoire, parce que c'est la première action dont Meursault est véritablement l'auteur. Cette action, cette décision de tuer le mène de traverser le seuil et de se retrouver mis en examen et condamné à mort.

La décision de tuer est irréversible et pour la première fois, Meursault se sent engagé. Et aussitôt, il prend conscience de ce qu'il a fait que nous pouvons observer dans la phrase « J'ai tiré encore quatre fois [...] que je frappais sur la porte du malheur. » Avec le meurtre s'achève la première partie du roman ce qui veut encore souligner le fait que la vie de Meursault est tranchée.¹⁶⁰

Camus n'a pas décrit en détails le personnage de l'Arabe et le

¹⁵⁷ Courtillon, J., *Élaborer un cours de FLE*, p. 49

¹⁵⁸ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 183

¹⁵⁹ Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 29

¹⁶⁰ Camus, A., *L'Étranger*, p. 93

personnage de Meursault ne l'évoque pas après le meurtre et n'a pas une mauvaise conscience. Ce que Meursault ressent le plus intensivement, c'est l'incompréhension.

Même si cela dépasse déjà le roman et la pensée de Camus, nous trouvons également intéressant qu'un écrivain francophone, Kámel Daúd, se soit posé la question dans son livre *Meursault, contre-enquête*¹⁶¹. Qui était la personne que Meursault a tué ? Dans son livre, Daúd développe cette dimension pas encore traitée que *L'Étranger* propose.

Comme nous avons déjà mentionné, ce livre ne fait pas partie de la philosophie existentielle française comportant la pensée de Sartre et Camus. Néanmoins, la réflexion du sujet imposé par Daúd peut entraîner l'imagination chez les apprenants. La production écrite fictionnelle permet aux apprenants d'inventer par eux-mêmes les personnages et l'histoire.

7.3 Travaux pratiques

Dans ce travail, nous proposons de rédiger un essai suivant la lecture et la réflexion sur le texte. Les étudiants peuvent écrire ce travail dans le cadre de la préparation pour la leçon suivante ; l'enseignant pourrait, après la correction, faire lire les réflexions les plus réussies. Voici le texte crucial de *L'Étranger*.

« C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré maman et, comme alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. A cause de cette brûlure que je ne pouvais plus supporter, j'ai fait un mouvement en avant. Je savais que c'était stupide, que je ne me débarrasserais pas du soleil en me déplaçant d'un pas. Mais j'ai fait un pas, un seul pas en avant. Et cette fois, sans se soulever, l'Arabe a tiré son couteau qu'il m'a présenté dans le soleil. La lumière a giclé sur l'acier et c'était comme une longue lame étincelante qui m'atteignait au front. Au même instant, la sueur amassée dans mes sourcils a coulé d'un coup sur les paupières et les a recouvertes d'un voile tiède et épais. Mes yeux étaient aveuglés derrière ce rideau de larmes et de sel. Je ne sentait plus que les cymbales du soleil sur mon front et, indistinctement, le glaive éclatant jailli du couteau toujours en face de moi. Cette épée brûlante rongait mes cils et fouillait mes yeux douloureux. C'est alors que tout a vacillé. La mer a charrié un souffle épais et ardent. Il m'a semblé que le ciel s'ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s'est tendu

¹⁶¹ DAÚD, Kámel. *Meursault, contre-enquête*. Babel, 2016. ISBN 978-2330064488.

et j'ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette a cédé, j'ai touché le ventre poli de la crosse et c'est là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant, que tout a commencé. J'ai secoué la sueur et le soleil. J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux. Alors, j'ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte où les balles s'enfonçaient sans qu'il y parût. Et c'était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur. »¹⁶²

a) Essai 1 :

Pendant toute l'histoire, Camus n'a pas dit un seul mot pour décrire plus en détails l'Arabe. La question qui se pose est, pourquoi en fait-il autant. Les apprenants vont recevoir la tâche d'écrire un essai réflexif argumentatif concernant la décision de Camus de ne rien dire de l'Arabe.

Les étudiants sont interrogés d'aborder les sujets suivants :

-Quelles sont, selon vous, les raisons pour lesquelles Camus n'a pas décrit l'Arabe et ne lui a même pas donné le nom

-Quels étaient les sentiments de Meursault après avoir tué ? Est-ce qu'il se préoccupait de la personne qu'il a tué ? Avait-t-Il la mauvaise conscience ?

-Vous pouvez aussi développer, selon votre imagination, qui était le personnage de l'Arabe.

(L'essai devrait avoir 250 mots)

a) Essai 2 :

Les étudiants pourraient essayer d'écrire une lettre fictive au personnage de Meursault. Cette lettre pourrait être comme un conseil sur comment il faut agir et se défendre pour ne pas être condamné à la mort.

(L'essai devrait avoir 150 mots.)

¹⁶² Camus, A., *L'Étranger*, p.

8 LA RÉALISATION D'UNE PARTIE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

8.1 Méthode

La méthode de la mise en scène d'une pièce de théâtre est considérée comme une méthode pertinente pour la bonne compréhension d'une pièce en question. Il s'agit d'une méthode implicite et déductive où les apprenants reçoivent un texte qu'ils devraient apprendre en adoptant le plus possible les gestes, les mimiques, la posture selon les consignes de l'auteur. Les apprenants peuvent, si possible, aussi porter un vêtement recommandée par l'auteur en conformité avec le rôle et avec la période où la pièce se déroule.

Pendant la dramatisation de la pièce, en se glissant dans la peau des acteurs, les étudiants peuvent authentiquement ressentir la pesanteur du sens du drame. Ils se laissent pénétrer par les sentiments qu'ils n'ont pas encore vécu et qui, peut-être une fois dans leur vie, vont ressentir.¹⁶³

La dramatisation est basée sur le vécu et l'expérience de la performance de l'étudiant et suppose que le côté émotionnel de l'enseignement soit apte à la mémorisation effective des connaissances sur l'œuvre littéraire.¹⁶⁴

Même les compétences d'exprimer les idées du drame d'une manière appropriée sont entraînées du point de vue de la rhétorique, de la posture convenable et de l'expression. Les étudiants ont la possibilité de pratiquer la bonne articulation dans la langue étrangère, travailler leur voix, l'accent nécessaire.

Pendant la réalisation d'une pièce de théâtre les étudiants vivent les expériences et sentiments des personnages littéraires et ils entraînent

¹⁶³ Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 61

¹⁶⁴ Vališová, A., *Pedagogika pro učitele*, p. 206

la faculté de l'empathie. Ils réalisent que grâce à l'intonation, au rythme, au contexte métalinguistique, il est possible de donner au même texte un différent sens caché.¹⁶⁵

Cette méthode est aussi bien fructueuse d'un point de vue du vocabulaire. Les étudiants ne sont pas censés connaître l'extrait par cœur (même si cela serait souhaitable), toutefois ils devraient connaître le texte suffisamment pour pouvoir jouer leur rôle. Tout cela suppose que les étudiants adoptent le nouveau vocabulaire plus profondément.¹⁶⁶

La bonne réalisation d'une pièce de théâtre dépend fortement de la nature d'une classe. Selon les expériences de l'auteure, chaque classe est tout à fait différente. Concernant l'enseignant, au cours des jeux didactiques (la réalisation d'une pièce de théâtre y comprise), il est nécessaire et pourtant très difficile de maintenir la discipline.¹⁶⁷

8.2 Introduction au sujet choisi

Pour la réalisation d'une partie d'une pièce de théâtre nous avons opté pour la pièce *Huis Clos* qui est considérée comme un desancements du mouvement existentialiste, voici nous présentons ici les idées majeures de la pièce.

Huis Clos est, selon Sartre, une pièce de théâtre de situation. Dans ce genre du drame les personnages incarnaient plutôt les choses abstraites : les problèmes, les idées, plutôt que les caractères.¹⁶⁸

Dans *Huis Clos* Sartre traite d'un autre problème grave pour lequel la philosophie existentielle cherche des réponses. C'est la question de la vie posthume, des récompenses ou du châtement après la mort et celle du pouvoir du Dieu.

La philosophie entière de Jean-Paul Sartre est imprégnée par l'athéisme. Sartre ne croit pas que le Dieu existe ; s'il existait, il nous

¹⁶⁵ Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 26

¹⁶⁶ Vališová, A., *Pedagogika pro učitele*, p. 206

¹⁶⁷ Beránková, E., *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, p. 26

¹⁶⁸ Radimská, J. - Horážd'ovská, M., *Anthologie de la littérature française*, p. 134

créerait déjà avec notre essence. Sartre voyait partout que c'est que l'homme qui choisit ses activités, son orientation, c'est lui-même qui décide dans une certaine mesure de son destin. Selon Sartre, dans ce monde il n'y a aucune puissance suprême qui pourrait nous changer ou nous définir, nous seuls pouvons faire cela.¹⁶⁹

Sartre se dressait contre la religion chrétienne. Il se dresse contre la vie dans le christianisme et dans les dogmes que l'Église catholique a imposés dans la société durant presque un millénaire et a influencé par-là le raisonnement de l'homme.

Le schéma est suivant : l'homme est né avec le fardeau du péché originel qu'il a eu déjà avant son enfance de la part d'Adam. Afin qu'il atteigne la rédemption et soit reconnu juste, il doit mener une vie exemplaire. Après la mort, c'est le purgatoire et ensuite le paradis ou l'enfer. C'est le cadre de la vie d'une personne croyante et pratiquante la foi chrétienne qui a été imposé par l'Église chrétienne ; en aucun cas par le personnage historique de Jésus de Nazareth qui a proclamé que l'homme est accepté par l'amour du Dieu déjà sur Terre. En d'autres termes, l'Église chrétienne a en effet hérité le schéma du judaïsme ; alors la chasse continue des juifs se montre, de ce point de vue, encore plus irrationnelle.¹⁷⁰

Logiquement, les horreurs de la Première et surtout de la Seconde Guerre Mondiale se sont introduits dans ce cadre.

La pièce *Huis Clos*, écrite en 1944 représente la polémique avec la conception de la vie posthume selon la foi chrétienne. Sartre y nie et l'Enfer et le Paradis, il nie et le Dieu, et le Diable. Néanmoins, tout de même, chaque personnage dans le drame doit affronter à ses fautes, crimes et condamnation, mais dans le miroir des Autres.

Dans la pièce, Sartre montre l'enfer complètement renouvelée. Ce n'est pas l'enfer plein de souffrance ou de douleur, c'est l'enfer de la confrontation avec les autres gens également pleins de la culpabilité.

¹⁶⁹ Disponible sur : <http://la-philosophie.com/sartre-dieu-lexistentialisme-athee>, consulté le 13/4/2017

¹⁷⁰ Funda, O., *Ježíš a mýtus o Kristu*, p. 57-99

Dans cet enfer, il n'y a pas besoin du Dieu ou du Diable, parce que chaque personnage est le bourreau de deux restants. Les personnages sont condamnés à partager ensemble la perpétuité en se montrant tous les actes mauvais qu'ils ont commis et leur essence. Mais les autres se montrent plutôt comme un miroir ; dans ce miroir le personnage réalise le mauvais dans lui-mêmes.¹⁷¹

8.3 Travaux pratiques

Les étudiants ont pour le devoir lire la pièce de théâtre *Huit Clos*. A partir d'un exposé et de leur propre recherche, ils sont capables de reconstruire les traits de trois personnages principaux et peuvent décoder le message de la pièce. Les étudiants forment des groupes de trois. Dans chaque groupe, ils se divisent les rôles : Inès, la secrétaire lesbienne, Estelle, la mondaine infanticide et Garcin, le journaliste déserteur.¹⁷² L'enseignant va distribuer à chaque groupe un extrait d'une pièce de théâtre (environ de deux pages), les apprenants ont pour l'obligation de la lire plusieurs fois pour le cours suivant, idéalement de l'apprendre par cœur.

Pendant la leçon, chaque groupe présente sa performance selon le déroulement chronologique de la pièce. Après toutes les performances, il est possible de comparer les diverses représentations du même personnage et de comparer les compréhensions du sens de la pièce.

Si l'occasion se présente, il est recommandé d'aller voir la mise en scène professionnelle dans le théâtre.

¹⁷¹ Disponible sur : <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/le-salon/content/1838369-huit-clos-de-jean-paul-sartre-resume>, consulté le 13/4/2017

¹⁷² Radimská, J. - Horážd'ovská, M., *Anthologie de la littérature française*, p. 134

L'extrait de la pièce choisi :

INÈS : - Le beau couple ! Si tu voyais sa grosse patte posée à plat sur ton dos, froissant la chair et l'étoffe. Il a les mains moites ; il transpire. Il laissera une marque bleue sur ta robe.

ESTELLE : - Chante ! Chante ! Serre-moi plus fort contre toi, Garcin ; elle en crèvera.

INÈS : - Mais oui, serre-la bien fort, serre-la ! Mêlez vos chaleurs. C'est bon l'amour, hein Gardin ? C'est tiède et profond comme le sommeil, mais je t'empêcherai de dormir.

(Geste de Garcin.)

ESTELLE : - Ne l'écoute pas. Prends ma bouche ; je suis à toi tout entière.

INÈS : - Eh bien, qu'attends-tu ? Fais ce qu'on te dit. Garcin le lâche tient dans ses bras Estelle l'infanticide. Les paris sont ouverts. Garcin le lâche l'embrassera-t-il ? Je vous vois, je vous vois, à moi seule je suis une foule, la foule. Garcin, la foule, l'entends-tu ? (Murmurant) Lâche ! Lâche ! Lâche ! Lâche ! En vain tu me fuis, je ne te lâcherai pas. Que vas-tu chercher sur ses lèvres ? L'oubli ? Mais je ne t'oublierai pas, moi. C'est moi qu'il faut convaincre. Moi. Viens, viens ! Je t'attends. Tu vois, Estelle, il desserre son étreinte, il est docile comme un chien ... Tu ne l'auras pas !

GARCIN : Il ne fera donc jamais nuit ?

INÈS : Jamais.

GARCIN : Tu me verras toujours ?

INÈS : Toujours.

(Garcin abandonne Estelle et fait quelques pas dans la pièce. Il s'approche du bronze.)

GARCIN : Le bronze... (Il le caresse.) Eh bien, voici le moment. Le bronze est là, je le contemple et je comprends que je suis en enfer. Je vous dis que tout était prévu. Ils avaient prévu que je me tiendrais devant cette cheminée, pressant ma main sur ce bronze, avec tous ces regards sur moi. Tous ces regards qui me mangent ... (Il se retourne brusquement.) Ha ! Vous n'êtes que deux ? Je vous croyais beaucoup plus nombreuses. (Il rit.) Alors, c'est ça, l'enfer. Je n'aurais jamais cru... Vous me rappelez : le soufre, le bûcher, le gril ... Ah ! Quelle plaisanterie. Pas besoin de gril : L'enfer, c'est les Autres.

ESTELLE : Mon amour !

GARCIN : (La repoussant) Laisse-moi. Elle est entre nous. Je ne peux pas t'aimer quand elle me voit.

ESTELLE : Ha ! Eh bien, elle ne nous verra plus.

(Elle prend le coupe-papier sur la table, se précipite sur Inès et lui porte plusieurs coups.)

INÈS : (se débattant et riant) Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu fait, tu es folle ? Tu sais bien que je suis morte.

ESTELLE : Morte ? (Elle laisse tomber le couteau. Un temps. Inès ramasse le couteau et s'en frappe avec rage.)

INÈS : Morte ! Morte ! Morte ! Ni le couteau, ni le poison, ni la corde. C'est déjà fait, comprends-tu ? Et nous sommes ensemble pour toujours. (Elle rit.)

ESTELLE : (Éclatant de rire.) Pour toujours, mon Dieu que c'est drôle ! Pour toujours !

GARCIN : (Rit en les regardant toutes deux.) Pour toujours !
(Ils tombent assis, chacun son canapé. Un long silence. Ils cessent de rire et se regardent. Garcin se lève.

GARCIN : Eh bien, continuons.¹⁷³

¹⁷³ Sartre, J.-P., Huit Clos, p. 95

9 L'INTÉGRATION DES EXERCICES GRAMMATICaux

9.1 Méthode

La méthode de la grammaire est souvent liée avec celle de la traduction et elles sont appelées les méthodes classiques. Dans beaucoup d'exercices de grammaire française les exercices intègrent souvent les traductions des phrases courtes qui sont détachées de leurs contextes, pour pratiquer et mémoriser le règle grammaticales.

D'habitude, avant la pratique des règles grammaticales, l'enseignant fait l'exposé. L'exposé grammatical est explicite, censée de présenter les règles, les exemples, les explications, parfois les comparaisons avec la langue maternelle. L'exposé est suivi par la série d'exercices où l'étudiant applique les règles apprises. L'exercice est alors une sorte de vérification pour l'enseignant.

Cependant, l'enseignement de la grammaire peut être également implicite. La forme implicite se déroule à partir d'exemples bien choisis et l'apprenant est conduit à découvrir lui-même certaines régularités, formes et structures qui le mènent à la connaissance d'un règle dans la langue étrangère.¹⁷⁴

La grammaire occupe la place importante dans l'enseignement des langues. Cependant dans l'histoire, la grammaire a été enseigné pour les raisons esthétiques et dans le but de lire et apprendre les écrits et les livres. C'est la raison pourquoi pendant l'enseignement de la grammaire, on a puisé surtout de l'écrit.¹⁷⁵ Aujourd'hui, l'apprentissage de la grammaire est plus focalisé sur l'apprenant et tâche d'être plus authentique. La grammaire est ainsi enseignée pour des buts utiles : centrée sur la conversation courante, sur les différents registres de

¹⁷⁴ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 237

¹⁷⁵ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 346

langue et sur la communication. L'enseignement de la grammaire utilise également les supports pédagogiques divers, surtout les documents authentiques ; les articles de journaux, les extraits de livres, on utilise également la radiodiffusion.

Pendant l'enseignement de la grammaire, il faut trouver l'équilibre entre les activités communicatives (appelées *taille*) et les activités sur la forme (appelées *précision*). Selon les expériences pédagogiques de l'auteure, en République tchèque, il reste toujours une tendance d'introduire la grammaire dans les classes, mais plusieurs pays européens (surtout au nord de l'Europe et le monde anglo-saxon) sont les partisans de la dégrammaticalisation des cours du F.L.E. En France, la situation est plutôt nuancée.¹⁷⁶

9.2 Travaux pratiques

Ici nous présentons certains exercices convenables pour les classes du perfectionnement, niveau intermédiaire-avancé.

a) Savoir utiliser les connecteurs logiques est important surtout au cours de la production écrite. Il faut créer des liens entre les idées mentionnées et dans les moments clés de l'essai.

Voici plusieurs types de différentes natures de connecteurs logiques :

- La conjonction associant deux idées. (Et, de plus, mais encore)
- La disjonction qui pose une alternative entre deux idées. (Ou, ou bien, d'une part... d'autre part, soit... soit)
- L'opposition ou deux idées sont contraires. (Mais, cependant, or néanmoins)
- La conséquence qui tire une idée d'une autre. (Donc, par conséquent,

¹⁷⁶ Cuq, J.-P. - Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 346

ainsi, deux-points)

-La cause qui pose l'existence d'une idée/d'un fait avant une/un autre.

(Car, parce que, en effet, puisque)

-La concession qui admet une objection invalidant partiellement une idée.

(Certes, bien que, malgré)

-La finalité qui exprime le but d'une idée, d'un processus ou d'une action.

(Afin que, pour que, de façon à ce que)

-La comparaison qui évalue deux termes l'un par rapport à l'autre.

(Comme, de même que, selon, ainsi que)

-La condition qui suppose la préexistence d'une idée ou d'une chose avant une autre. (Si, à condition que, au cas où)

-L'ordre qui figure une suite d'idées. (D'abord, puis, ensuite, premièrement, deuxièmement, la virgule)

-La conclusion qui termine un raisonnement. (Donc, en somme, pour conclure, finalement)¹⁷⁷

Dans la classe il est ainsi possible de réviser plusieurs connecteurs logiques et leur emploi :

Lien logique :	Exemples de connecteurs :
La conclusion	
La condition	
La finalité	
La conséquence	
L'ordre	
La concession	
L'opposition/la restriction	
La comparaison	
La disjonction	
La cause	
La conjonction	

¹⁷⁷ Lannois, L., *Philosophie Terminale*, p. 127

Après avoir rempli ce tableau, les apprenants peuvent inventer chacun quelques phrases en utilisant les conjonctions.

b) Il se montre très utile de travailler sur le discours direct et indirecte avec les apprenants dans les classes du F.L.E. :

Savoir maîtriser le discours indirect est très utile pour le débat ou le dialogue où on souvent revient aux idées proposées par ses opposants.

Nous proposons de se servir de l'extrait de l'Étranger comme du point de départ où l'avocat général prononce le bilan du tribunal avec Meursault.

Les phrases sont écrites en discours direct ; les apprenants transformeront les phrases dans le discours indirect.

1. « J'ai retracé devant vous le fil des événements qui a conduit cet homme à tuer en pleine connaissance de cause. »

2. « J'insiste là-dessus, a-t-il dit. »

3. « Car il ne s'agit pas d'un assassinat ordinaire, d'un acte irréfléchi que vous pourriez estimer atténué par les circonstances. »

4. « Cet homme, messieurs, cet homme est intelligent. »

5. « Vous l'avez entendu, n'est-ce pas ? Il sait répondre. »

6. « Il connaît la valeur des mots. Et l'on ne peut pas dire qu'il a agi sans se rendre compte de ce qu'il faisait. »¹⁷⁸

¹⁷⁸ Camus, A., *L'Étranger*, p. 151-152

c) L'exercice littéraire pour l'utiliser les temps du passé :

1. Remplissez les trous avec le verbe au passé composé.

Je (prendre) l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud.¹⁷⁹

Je(manger) au restaurant..¹⁸⁰

Quand je (partir), ils me (accompagné) à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il (falloir) que je monte chez Emmanuel.¹⁸¹

La distance entre nous (diminuer) régulièrement.¹⁸²

Je (faire) le chemin à pied. Je(vouloir) voir maman tout de suite.¹⁸³

2. Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé le passé composé ?

3. Ré-écrivez ce texte au passé simple : obtenez-vous les mêmes effets, la même tonalité ? Pourquoi ?

4. Expliquez quel temps verbal vous semble le plus poétique, celui du texte initial ou celui du texte obtenu après les transformations ?

¹⁷⁹ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

¹⁸⁰ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

¹⁸¹ Camus, A., *L'Étranger*, p. 10

¹⁸² Camus, A., *L'Étranger*, p. 80

¹⁸³ Camus, A., *L'Étranger*, p. 11

CONCLUSION

Le travail présent a pour objectif de proposer un outil d'enseignement de la philosophie existentielle dans la classe du F.L.E. Ce travail est destiné au public assez spécifique composé des enseignants du F.L.E., en majorité dans le domaine de la formation sur objectifs universitaires ayant l'intérêt d'insérer l'enseignement de la philosophie dans leurs classes. Ce travail pourrait être utile également à des étudiants se préparant à devenir enseignants. Ainsi, le travail suppose que ses lecteurs possèdent déjà un niveau indépendant ou avancé de la langue française.

Le travail est divisé en neuf chapitres, eux-mêmes encore sous-divisés en plusieurs sous-chapitres. Chaque chapitre représente une méthode dont l'enseignant peut se servir, les méthodes sont présentées avec leurs objectifs, avantages et inconvénients et avec l'impact sur l'apprentissage de la langue française et de la philosophie existentielle en tant qu'une partie de l'éducation culturelle dans les classes du F.L.E.

Après la classification basique des méthodes, nous avons présenté certaines méthodes que nous considérons comme majeures et appropriées pour l'enseignement de la philosophie existentielle dans les cours du F.L.E. Nous avons opté et pour les méthodes inductives et déductives pour maintenir l'apprentissage en équilibre, cependant les activités pédagogiques sont centrées sur la production des apprenants pour rendre l'apprentissage le plus effectif que possible.

Chaque méthode est présentée du point de vue didactique, comportant aussi les travaux pratiques que l'enseignant pourrait utiliser. Les travaux pratiques convenables pour utiliser la méthode en question, sont en majorité élaborés par l'auteure de ce travail et tâchent d'amener aisément l'apprenant à s'imprégner des bases de la philosophie de Sartre et Camus tout en améliorant le niveau de la langue française sous plusieurs angles. Dans chaque chapitre il est également possible de

trouver l'introduction au sujet choisi de la philosophie existentielle qui se veut comme une clé pour les activités pratiques proposées. Ces chapitres « d'introduction » offrent également un aperçu à travers des idées essentielles de la philosophie existentielle dont le public, n'étant pas les spécialiste dans cette matière, a la possibilité de se servir.

Le premier chapitre présente la méthode de l'exposé, où nous avons souligné sa nécessité concernant le transfert vite et récapitulatif des connaissances basiques. En utilisant cette méthode, l'enseignant a la possibilité de montrer son propos et les étudiants peuvent directement demander des explications. Cette méthode améliore la compréhension orale en français. Le sujet convenable pour la méthode de l'exposé est, selon notre opinion, l'introduction à la philosophie existentielle et aux idées primordiales de Sartre et Camus, comme nous présentons dans le chapitre de l'introduction au sujet. Concernant la vérification de la compréhension des étudiants, nous avons élaboré le questionnement et le quiz sur les principes de la philosophie de Sartre et Camus (également présentés dans ce travail). Nous avons également recommandé le support pédagogique pour faire naître un intérêt autour la philosophie existentielle.

Dans le chapitre traitant la terminologie, nous avons élaboré le vocabulaire basique de la philosophie de Sartre et Camus. Nous expliquons l'utilité non négligeable de la connaissance des termes avant la lecture des textes philosophiques, surtout s'il s'agit des textes dans la langue étrangère. L'apprentissage de la terminologie se montre fructueux non seulement du point de vue littéraire/philosophique, mais également lexicologique. Nous avons traité des difficultés de mémorisation et avons présenté quelques techniques pour rendre l'apprentissage plus effectif, y compris les exercices élaborés.

Le chapitre suivant est destiné à la méthode de l'interprétation du texte littéraire/philosophique. Cette technique déductive représente un aide important à développer la production orale, entraîne les compétences rhétoriques, contribue à la bonne orientation dans le texte

et pousse l'étudiant à réfléchir sur le même problème des plusieurs points de vue différents. Le sujet de nos préoccupations dans ce chapitre est, entre autre, les différences entre la conception de l'absurde de Camus et Sartre et la liaison entre le langage du personnage littéraire et son caractère. L'interprétation est effectuée à partir des extraits tirés de *l'Étranger* et de *la Nausée*.

Pour la méthode de la traduction, nous avons opté pour le livre *l'Homme révolté* de Camus grâce à son univocité intentionnelle. Ici, nous avons souligné la nécessité de comprendre le sujet qui devrait être traduit et de se familiariser avec la terminologie de l'auteur afin que la traduction soit vraiment correcte. Il est impossible de lire l'œuvre en entier dans le cadre des cours, c'est la raison pour laquelle nous présentons les idées essentielles de cet œuvre. La traduction est une méthode traditionnelle et il est toujours utile de l'intégrer dans les cours pour la vérification de la bonne compréhension des idées complexes.

Dans le chapitre suivant, nous avons décrit la méthode du débat dans la classe, le dialogue y compris. Les points positifs de cette méthode sont les suivants : l'amélioration de la production orale, du lexique et des compétences rhétoriques, la compétence de trouver vite les arguments et de savoir les exprimer en français et puis de savoir défendre sa position. Le débat et le dialogue doivent être guidés par le professeur et devraient aboutir à une conclusion. Le sujet proposé du débat est la peine de mort, basé de l'extrait de *l'Étranger* où Meursault a tué l'Arabe. La peine de mort est un sujet actuel qui soulève beaucoup de questions, susceptible d'attirer les étudiants à contribuer à la discussion.

La production écrite, traitée dans le chapitre suivant, enseigne aux étudiants à planifier et structurer leur texte et à savoir transmettre leurs idées et les soutenir grâce à des arguments. La production écrite soutient remarquablement les compétences grammaticales mais elle contribue aussi à la créativité et l'imagination, par exemple pendant l'écriture fictionnelle. Nous avons opté pour un exemple de la production écrite qui intègre le personnage littéraire Meursault; dans ce cas, la connaissance

de l'œuvre en question et de ses idées essentielles est nécessaire.

Nous présentons également la méthode de la réalisation d'une partie d'une pièce de théâtre. Cette méthode est basée sur le côté émotionnel des étudiants, la mémorisation du sens de la pièce se montre ainsi plus profonde. En se glissant dans la peau des personnages, les étudiants peuvent essayer de « vivre » leurs sentiments, ils entraînent l'empathie et réalisent la relativité des choses. Pour bien exprimer les sentiments, les gestes et répliques des personnages, il est souhaitable de connaître toute la pièce et son message. Nous avons choisi la pièce *Huis clos* de Sartre qui a contribué au lancement du mouvement existentialiste et qui pose toujours les questions actuelles concernant la vie posthume et la foi chrétienne. Au niveau de la langue, cette méthode est enrichissante concernant le vocabulaire, la bonne articulation et l'intonation. Le point difficile pour l'enseignant est cependant le contrôle de la discipline dans la classe.

Nous avons également ajouté la liste d'exercices grammaticaux qui demeure toujours une méthode populaire de l'apprentissage linguistique. Les exercices de grammaire sont du niveau intermédiaire-avancé, en concordance avec les autres activités et travaux pratiques proposés.

La philosophie existentielle n'est pas uniquement scientifique, elle a été présentée également sous forme du théâtre ou du roman. C'est la raison pour laquelle nous considérons qu'elle est susceptible de se montrer intéressante et enrichissante également pour les étudiants du F.L.E. Notre travail, présenté en tant qu'un outil d'enseignement de la philosophie existentielle dans la classe du F.L.E., tâche de montrer que cette philosophie présente un facteur important de la culture française qui a influencé plusieurs branches artistiques et que son apprentissage contribue en même temps à améliorer les compétences langagières des étudiants. Nous espérons avoir atteint ce but.

BIBLIOGRAPHIE

1. ANDRÉ, Marie-Odile. *L'Étranger (1942), Albert Camus: 10 textes expliqués*. Paris: Hatier, 1991. ISBN 978-2218035425.
2. ARONSON, Ronald. *Camus et Sartre, amitié et combat*. Paris: Alvik, 2004. ISBN 978-2914833288.
3. BÉLONIE Frédéric – TENAILLON, Nicolas. *Cahier de Philo*. Ellipses. Paris, 2016. ISBN 978-2340011830.
4. BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 987-8072381821.
5. CAMUS, Albert. *L'Étranger*. Gallimard : Folio, 1999. ISBN 978-2070411610.
6. CAMUS, Albert. *L'homme révolté*. Paris: Gallimard (Collection Folio Essais), 1985. ISBN 978-2070323029.
7. CAMUS, Albert. *Le mythe de Sisyphe*. Gallimard, 1985. ISBN 978-2070322886.
8. CASTELOTTI, Véronique – DE CARLO, Maddalena. *La formation des enseignants de langue: Didactique des langues étrangères*. CLE international, 1995. ISBN 978-2090332490.
9. COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de F.L.E.*. Hachette, 2003. ISBN 978-2011552143.
10. CUQ, Jean-Pierre – GRUCA Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaires de Grenoble (CUG), 2002. ISBN 978-2706110825.
11. FREEMAN, Diane-Larsen a Marti ANDERSON. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press; 3 edition, 2001. ISBN 978-0194423601.
12. FUNDA, Otakar. *Ježíš a mýty o Kristu*. Karolinum, 2013. ISBN 978-8024623924.
13. GUIGOT, André. *Sartre et l'existentialisme*. Milan, 2000. ISBN 978-2745901255.
14. IDT, Geneviève. *La Nausée, Sartre: Profil n'une œuvre*. Paris: Hatier, 1995. ISBN 978-2218038792.

15. LANNOIS, Luc. *Philosophie Terminale*. Ellipses Marketing, 2016. ISBN 978-2340014237.

16. *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du nord*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2011, ISBN 978-2866343750

17. LYCAN, William G. *Philosophy of Language: A Contemporary Introduction*. Routledge; 2nd edition, 2008. ISBN 978-0415957526.

18. KASÍKOVÁ, Hana – VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing, 2007. ISBN 978-8024717340.

19. PASQUIER, Emmanuel – GUILLAUMIE, Fabrice – PROUX, Benoît. *Les clés du bac - Tout pour réussir l'année - Philosophie Term L, ES, S*. BELIN EDITIONS, 2015. ISBN 978-2701194493.

20. PAUZET, Anne. *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de F.L.E.* L'Harmattan, 2002. ISBN 978-2747536572.

21. PAVELKA, Jiří. Čtení a interpretace-dvě fáze literárního dorozumívání. *Předpoklady literárního dorozumívání*, https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/122912/SpisyFF_316-1998-1_9.pdf

22. PORCHER, Louis. *Manières de classe*. Didier, 1997. ISBN 978-2278037469.

23. RADIMSKÁ, Jitka – HORAŽDOVSKÁ, Marcela. *Antologie francouzské literatury*. Fraus, 2012. ISBN 80-7238-109-1.

24. RUSS, Jacqueline. *Dictionnaire de Philosophie*. Bordas, 1991. ISBN 978-2040193010.

25. SARTRE, Jean-Paul. *La Nausée*. Praha: Gallimard, 1972. ISBN 978-2070368051.

26. SARTRE, Jean-Paul. *L'Être et le Néant*. Gallimard, 1976. ISBN 978-2070293889.

27. SARTRE, Jean-Paul. *L'existentialisme est un humanisme*. Gallimard, 1996. ISBN 978-2070329137.

28. SARTRE, Jean-Paul. *Huis Clos, suivi de Les Mouches*. Paris: Gallimard, 2000. ISBN 978-2070368075.

29. SARTRE, Jean-Paul. *Situations, II*. Gallimard, 2012. ISBN 978-2070139361.
30. SZLEZÁK, Thomas A. *Za co Evropa vděčí Řekům*. Praha: Oikoymenh, 2014. ISBN 978-8072984961.
31. TOZZI, Michel. *Les activités à visée philosophiques en classe: L'émergence d'un genre?*. Rennes: Canopé - CRDP de Rennes, 2003. ISBN 978-2866343750.
32. Assemblée Nationale. *Peine de mort* [online]. [cit. 2017-13-4]. Disponible sur : <http://www.fichhttp://www.assemblee-nationale.fr/histoire/peinedemort/>
33. Fiches de Lecture [online]. [cit. 2017-13-4]. Disponible sur : <http://www.fichesdelecture.com/analyses-litteraires/georg-hegel/la-philosophie-de-l-esprit/pensee-et-langage> (Hegel, *Encyclopédie III, Philosophie de l'esprit, Pensée et langage*)
34. La Philo. *Sartre et Dieu : L'existentialisme athée* [online]. [cit. 2017-13-4]. Disponible sur : <http://la-philosophie.com/sartre-dieu-lexistentialisme-athee>
35. Lidská práva. *Trest smrti v našich zemích* [online]. [cit. 2017-13-4]. Disponible sur : <http://www.lidskaprava.cz/student/trest-smrti/clanky/historie-trestu-smrti-v-ceskych-zemich>
36. Salon Littéraire. *Huis Clos de Jean-Paul Sartre - résumé* [online]. [cit. 2017-13-4]. Disponible sur : <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/le-salon/content/1838369-huis-clos-de-jean-paul-sartre-resume>

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire nous avons présenté les méthodes d'intégration de la philosophie existentielle dans la classe du F.L.E. en tant que partie importante de la culture française, partiellement enseignée.

Ce travail est destiné à un public spécifique comprenant les enseignants du F.L.E. ayant pour intérêt d'insérer dans leurs cours la philosophie existentielle française de Jean-Paul Sartre et d'Albert Camus ainsi qu'aux étudiants se préparant à devenir les enseignants.

Les méthodes sont présentées avec leurs objectifs pédagogiques, avantages et inconvénients. Les méthodes sont accompagnées par une introduction au sujet philosophique et les travaux pratiques.

Les méthodes sont les suivantes: exposé de l'enseignant, terminologie philosophique, interprétation du texte, méthode de traduction, débat dans la classe, production écrite, réalisation d'une pièce de théâtre et liste d'exercices grammaticaux. Ces méthodes contribuent à la bonne connaissance de la culture française tout en développant les connaissances linguistiques.

SHRNUTÍ

V této diplomové práci jsme se pokusili představit metody vhodné k začlenění existenciální filozofie ve třídě F.L.E. (Francouzština jako cizí jazyk), která je důležitou součástí francouzské kultury vyučované v hodinách F.L.E. Tato práce je určena pro specifické publikum, tedy učitele francouzského jazyka, kteří mají zájem začlenit do jejich hodin existenciální filozofii Jeana-Paula Sartra a Alberta Camuse nebo pro studenty připravující se na dráhu učitele francouzštiny.

Didaktické metody jsou představeny s jejich pedagogickými cíli a výhodami či nevýhodami, které jejich začlenění do výuky přináší a také s návrhem jejich realizování. Prezentované metody jsou následující: výklad, filozofická terminologie, interpretace textu, překlad, debata ve třídě, psaný projev, inscenace části divadelní hry a gramatická cvičení.

Cílem práce je ukázat, že během učení se základních principů existenciální filozofie je rovněž možné výrazně zlepšit či zdokonalit jazykové dovednosti z různých hledisek. Představené metody přispívají k dobré obeznámenosti s francouzskou kulturou a jsou obohacující rovněž z hlediska lingvistických znalostí francouzského jazyka.

ABSTRACT

This diploma thesis aims to analyze the main methods suitable for integrating the existential philosophy in the class of F.L.E. (French as a foreign language) as an important part of the French culture taught in the courses of F.L.E.

This work is destined for the specific public consisting of teachers of French language who are interested in integrating the existentialist philosophy of Jean-Paul Sartre and Albert Camus and of students preparing to become teachers.

The suitable methods are presented with their pedagogical goals, benefits and disadvantages and with some proposals of their realization in the class as well. Here's the list of the methods: lecture of professor, philosophical terminology, interpretation of the text, translation, discussion in the class, writing, realization of the drama and grammar exercises.

We try to demonstrate that while adopting the bases of the existentialist philosophy it is possible to ameliorate and to perfect the language skills from various points of view. Therefore, these methods contribute at the same to the cultural knowledge and to the French linguistic skills.