

Reading Below the Plot Line for AP and Beyond (9086)

Focus Publishing/R. Pullins Company

Eileen M. Angelini, Ph.D.

Canisius College

angeline@canisius.edu

Myrna Bell Rochester, Ph.D.

myrnarochester@mindspring.com

**ACTFL 2006 - Nashville (TN), November 16-18
Session 9086 - Hilton Hotel - McKissack 3
Saturday, November 18, 2006, 4:15 - 5:30 p.m.**

**ACTFL 2006 - Nashville (TN), November 16-18
Session 9086 - Hilton Hotel - McKissack 3
Saturday, November 18, 2006, 4:15-5:30 p.m.**

Reading Below the Plot Line for AP and Beyond (9086)

Focus Publishing/R. Pullins Company

Eileen M. Angelini, Ph.D.
Canisius College
angeline@canisius.edu

Myrna Bell Rochester, Ph.D.
myrnarochester@mindspring.com

One of the most difficult transitions the foreign language learner must make is to move from the process of acquiring a language via a skill-based curriculum to reading literature in the target foreign language. The aim of this session is to show how the reading and discussion of literature leads to the strengthening of all four language skills in a natural context as well as how to encourage students to make the leap into literature.

Problématique:

Janet K. Swaffar, et al (213-214):

1. ". . . when second-language students read literature, they must make inferences not only about what the text says, but how it says it -- its metaphors, ordering of information, omissions, and narrative point of view. At the same time, literary texts reflect culture. They convey 'the codes and preoccupations that structure a real society' (Collie and Slater 4).
2. "One considerable challenge of literary texts is that they contain densely-written propositions which characteristically imply multiple meanings. Even for L1 readers, a high inference load often creates a readability problem . . . Students who read literature need to engage in more interpretation than is necessary for most expository texts. . . . L2 students face a second formidable challenge . . . : unfamiliar cultural allusions. (Swaffar 214)
3. ". . . students who are encouraged to read only for facts in a literary text are at a great disadvantage . . . they have lower levels of reading comprehension than when they engage in structuring those facts. . . . Research comparing students reading to 'collect' facts with those arranging facts according to a particular logic (case and effect, comparison) or a particular point of view . . . has led to consistent results for both first-

and second-language readers: students who schematize text structure learn more from a text and remember it better. (Swaffar 215)

4. "To teach a single 'truth' is to function as the critical expert, not the pre-interpretive guide. Rather, teachers of literature should construct assignments and syllabi that require the students to read analytically, perceiving surface information as a function of underlying implications." (Swaffar 220)

Lecture et analyse en classe:

- Lire, re-lire, discuter avant, durant et après la lecture.
- Réviser si nécessaire les premières impressions/conclusions à mesure que le récit se déroule.
- Tirer des conclusions ou des impressions générales.
- Parler de la place du récit dans son contexte culturel. Rapport avec le nôtre/le vôtre?
- La place du récit par rapport aux "vérités" générales qu'il porte, explicitement ou implicitement.

I. Camara Laye: *L'enfant noir*

Analyse de texte

J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. (3) Quel âge avais-je en ce temps-là? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore: cinq ans, six ans peut-être. Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient,* rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge (4) et au bruit de l'enclume.*

Brusquement j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait* autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case; et je m'étais bientôt approché. J'avais ramassé* un roseau* qui traînait dans la cour — il en traînait toujours, qui se détachaient de la palissade* de roseaux tressés qui enclôt notre concession (5) — et, à présent, j'enfonçais* ce roseau dans la gueule* de la bête. Le serpent ne se déroba pas*: il prenait goût au jeu; il avalait lentement le roseau, il l'avalait comme une proie, avec la même volupté,* me semblait-il, les yeux brillants de bonheur, et sa tête, petit à petit, se rapprochait de ma main. Il vint un moment où le roseau se trouva à peu près englouti,* et où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts.

Je riais, je n'avais pas peur du tout, et je crois bien que le serpent n'eût plus beaucoup tardé à* m'enfoncer ses crochets* dans les doigts si, à l'instant, Damany, l'un des apprentis, ne fût sorti de l'atelier. L'apprenti fit signe à mon père, et presque aussitôt je me sentis soulevé de terre: j'étais dans les bras d'un ami de mon père! (Chapitre 1)

Guide éventuel de discussion

1. Intrigue ("plot")/ce qui se passe.
2. Où se situe le passage dans le récit?/fonction du passage.
3. Éléments significatifs.
4. Ton/expression/"émotion".
5. Qui est le narrateur?/point de vue/optique.
6. Langage/vocabulaire/difficultés de langage.
Spécificité du langage vs. vocabulaire à assimiler.
7. Contexte, références culturelles, images.
Y en a-t-il? Si oui, sont-elles spécifiques ou universelles?
8. Synthèse/révision de la première impression/généralités, conclusions possibles.

Activités:

- A. Questions à choix multiple (au niveau superficiel de l'intrigue).
 - B. Questions à courte réponse discursive (auxquelles il existe une "bonne" réponse).
 - C. Essais/discussions. Questions sur le modèle de celles de l'examen AP. Exemples:
1. Comparez les rôles des parents du narrateur.
 2. « Les rites de passage constituent un prodigieux instrument de conservation religieuse et sociale. Ils assurent la domination des générations les plus anciennes sur les générations nouvelles. » (R. Girard) Commentez cette citation en basant votre réponse sur les rites de passage dans *L'Enfant noir*.
 3. « Pour que l'enfant grandisse il faut tout un village. » Commentez ce proverbe dans le contexte de *L'Enfant noir*.
 4. Dans *L'Enfant noir* la narration comporte deux optiques, celle d'un enfant et celle d'un jeune homme de 25 ans qui essaie de se souvenir des détails de son enfance et de sa jeunesse. Comparez le monde de l'enfance tel qu'il est vécu par l'enfant et tel qu'il reste en mémoire.
 5. Le narrateur interrompt ses souvenirs pour dire: « Pourquoi? Je ne sais pas », ou bien « j'ai quitté mon père trop tôt ». Qu'est-ce qu'il semble regretter? Tracez le thème d'exil dans *L'Enfant noir*.

II. Molière: *L'école des femmes*

Analyse de texte

ARNOLPHE

Ce mot, et ce regard désarme* ma colère,
Et produit un retour de tendresse de cœur,
Qui de son action m'efface* la noirceur.*
Chose étrange d'aimer, (82) et que pour ces traîtresses

1570

Les hommes soient sujets à de telles faiblesses!
 Tout le monde connaît leur imperfection:
 Ce n'est qu'extravagance et qu'indiscrétion; 1575
 Leur esprit est méchant, et leur âme fragile;
 Il n'est rien de plus faible et de plus imbécile,
 Rien de plus infidèle: et malgré tout cela,
 Dans le monde on fait tout pour ces animaux-là.
 Hé bien! faisons la paix. Va, petite traîtresse, 1580
 Je te pardonne tout et te rends ma tendresse.
 Considère par-là* l'amour que j'ai pour toi,
 Et me voyant si bon, en revanche aime-moi.

AGNES

Du meilleur de mon cœur je voudrais vous complaire*:
 Que* me coûterait-il, si je le pouvais faire? 1585

ARNOLPHE

Mon pauvre petit bec,* tu le peux, si tu veux.

Il fait un soupir.

Écoute seulement ce soupir amoureux;
 Vois ce regard mourant, contemple ma personne,
 Et quitte ce morveux* et l'amour qu'il te donne.
 C'est quelque sort* qu'il faut qu'il ait jeté sur toi, 1590
 Et tu seras cent fois plus heureuse avec moi.
 Ta forte passion est d'être brave et leste*:
 Tu le seras toujours, va, je te le proteste.
 Sans cesse nuit et jour, je te caresserai,
 Je te bouchonnerai,* baiserai, mangerai.
 Tout comme tu voudras, tu pourras te conduire: 1595
 Je ne m'explique point, (83) et cela c'est tout dire.

À part.

Jusqu'où la passion peut-elle faire aller!
 Enfin à mon amour rien ne peut s'égalier:
 Quelle preuve veux-tu que je t'en donne, ingrate? 1600
 Me veux-tu voir pleurer? veux-tu que je me batte?
 Veux-tu que je m'arrache un côté de cheveux?
 Veux-tu que je me tue? Oui, dis si tu le veux:
 Je suis tout prêt, cruelle, à te prouver ma flamme. (Acte V, Scène IV)

Guide éventuel de discussion

1. Intrigue ("plot")/ce qui se passe.
2. Où se situe le passage dans le récit?/fonction du passage.
3. Éléments significatifs.
4. Ton/expression/"émotion".
5. Qui parle?/point de vue/optique.
6. Langage/vocabulaire/difficultés de langage.
Spécificité du langage vs. vocabulaire à assimiler.
7. Contexte, références culturelles, images.
Y en a-t-il? Si oui, sont-elles spécifiques ou universelles?
8. Synthèse/révision de la première impression/généralités, conclusions possibles.

Activités:

- A. Questions à choix multiple (au niveau superficiel de l'intrigue)
- B. Questions à courte réponse discursive (auxquelles il existe une "bonne" réponse).
- C. Essais/discussions. Questions sur le modèle de celles de l'examen AP. Exemples:

1. Quelle intention Molière avait-il en donnant le titre *L'École des femmes* à cette pièce? Quelles en sont les significations?
2. Définissez *l'hypocrisie*. Discutez du thème de l'hypocrisie dans *L'École des femmes*. Pour le bien ou pour le mal, quel effet a-t-elle sur les personnages? Comment dirige-t-elle le déroulement de la pièce?
3. *L'École des femmes* est une comédie. On dit pourtant que Molière réussit à l'élever au niveau humain de la tragédie. Explorez comment il le fait. Pour qui est-elle une comédie, et pour qui est-elle une tragédie?
4. En 1661, une année avant la parution de *L'École des femmes*, Molière a écrit *L'École des maris*. Pourquoi croyez-vous que Molière ait eu besoin d'écrire deux pièces avec des titres si similaires? À votre avis, sans avoir lu la pièce, quel est le sujet principal de *L'École des maris*?

III. Maupassant: *Pierre et Jean*

Analyse de texte

(Pierre se promène à la plage de Trouville.)

Il allait maintenant frôlant les groupes, tournant autour, saisi par des pensées nouvelles. Toutes ces toilettes multicolores qui couvraient le sable comme un bouquet, ces étoffes jolies, ces ombrelles voyantes, * la grâce factice* des tailles emprisonnées, toutes ces inventions ingénieuses de la mode depuis la chaussure mignonne* jusqu'au chapeau extravagant, la séduction du geste, de la voix et du sourire, la coquetterie enfin

étalée* sur cette plage lui apparaissaient soudain comme une immense floraison* de la perversité féminine. Toutes ces femmes parées* voulaient plaire, séduire, et tenter quelqu'un. Elles s'étaient faites belles pour les hommes, pour tous les hommes, excepté pour l'époux qu'elles n'avaient plus besoin de conquérir. Elles s'étaient faites belles pour l'amant d'aujourd'hui et l'amant de demain, pour l'inconnu rencontré, remarqué, attendu peut-être.

Et ces hommes, assis près d'elles, les yeux dans les yeux, parlant la bouche près de la bouche, les appelaient et les désiraient, les chassaient comme un gibier* souple et fuyant,* bien qu'il semblât si proche et si facile. Cette vaste plage n'était donc qu'une halle* d'amour où les unes se vendaient, les autres se donnaient, celles-ci marchandait* leurs caresses et celles-là se promettaient seulement. Toutes ces femmes ne pensaient qu'à la même chose, offrir et faire désirer leur chair déjà donnée, déjà vendue, déjà promise à d'autres hommes. Et il songea que sur la terre entière c'était toujours la même chose. (Chapitre 5)

Guide éventuel de discussion

1. Intrigue ("plot")/ce qui se passe.
2. Où se situe le passage dans le récit?/fonction du passage.
3. Éléments significatifs.
4. Ton/expression/"émotion".
5. Qui est le narrateur?/point de vue/optique.
6. Langage/vocabulaire/difficultés de langage.
Spécificité du langage vs. vocabulaire à assimiler.
7. Contexte, références culturelles, images.
Y en a-t-il? Si oui, sont-elles spécifiques ou universelles?
8. Synthèse/révision de la première impression/généralités, conclusions possibles.

Activités:

- A. Questions à choix multiple (au niveau superficiel de l'intrigue).
- B. Questions à courte réponse discursive (auxquelles il existe une "bonne" réponse).
- C. Essais/discussions. Questions sur le modèle de celles de l'examen AP. Exemples:

1. Quelles sont les origines du malaise de Pierre?
2. La découverte personnelle par Pierre de sa propre jalousie a des conséquences énormes pour le déroulement du récit. Identifiez ces conséquences et décrivez leur effet sur le récit.
3. Citez des adjectifs que Maupassant utilise souvent dans les descriptions de ses personnages (par exemple, de Pierre, de Jean, de Mme Roland, de M. Roland, de Mme Rosémilly). Comment est-ce que ces adjectifs fixent la personnalité des personnages dans la tête du lecteur/de la lectrice? Pouvez-vous envisager les personnages à travers les adjectifs utilisés par Maupassant?

4. Comment les descriptions du temps -- c'est-à-dire -- de la nature, dans *Pierre et Jean* reflètent-elles l'humeur et le comportement des personnages?
5. Quel est le point de vue de l'auteur (du narrateur)? Est-il fixe ou change-t-il au cours du récit?

SUGGESTIONS FOR FURTHER READING

Please consult the College Board Website:

<http://apcentral.collegeboard.com/apc/Controller.ipf>

under "Course Descriptions" and "Update" for general information about the **AP French Literature** and the **AP French Language** Examinations, including the following:

AP French Literature--Required Reading Lists

AP French Literature--Scoring Guidelines:

Criteria: Language

Criteria: *Analyse littéraire*

Textes:

Laye, Camara. *L'enfant noir* (1953). Éd. Myrna Bell Rochester et Natalie Schorr.
Newburyport (MA): Focus Publishing/R. Pullins, 2005.

Maupassant, Guy de. *Pierre et Jean* (1888). Éd. Eileen M. Angelini et Myrna Bell
Rochester. Newburyport (MA): Focus Publishing/R. Pullins, 2006.

Molière. *L'école des femmes* (1662). Éd. Myrna Bell Rochester et Eileen M. Angelini.
Newburyport (MA): Focus Publishing/R. Pullins, 2006.

Voltaire. *Candide* (1759). Éd. Eileen M. Angelini et Myrna Bell Rochester. Newburyport
(MA): Focus Publishing/R. Pullins. Printemps 2007.

Focus Publishing/R. Pullins Co.

311 Merrimac St./P.O. Box 369

Newburyport, MA 01950

orders: 1-800-848-7236 / e-mail: orders@pullins.com

phone: 1-978-462-1378 / fax: 1-978-462-9035

<http://focusbookstore.com>

www.pullins.com

Ressources choisies:

Barnett, Marva A. *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading*. Englewood
Cliffs (NJ): Prentice-Hall Regents, 1989.

Collie, Joanne, and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge:
Cambridge UP, 1987.

Kramsch, C. (1985). "Literary Texts in the Classroom: A Discourse." *The Modern
Language Journal*, 69(4): 356-366.

Muyskens, Judith A. "Teaching Second-Language Literatures: Past, Present and Future."
The Modern Language Journal, 67(4) (Winter 1983): 412-423.

Omaggio-Hadley, Alice C. *Language Teaching in Context*. Boston: Heinle and Heinle,
1986.

Swaffar, Janet K., Katherine M. Arens, Heidi Byrnes. *Reading for Meaning: An
Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-
Hall, 1991. Chapter 12, "Literature, Literary Criticism, and Cultural Literacy,"
213-232.

Useful Tips: From a Teacher to Her Students:

Upon her return from the 2006 AP French reading (language exam), **Denise Hamwey**, Melrose HS, Melrose, MA, supplied some useful pointers for the writing section (June 28, 2006). She has kindly given us permission to quote her here.

Fill-ins:

- Get plenty of practice in class.
- Proofread! I can't even tell you the number of students who missed the first *accent aigu* on "ai décidé" and earned no credit for their answer!

Essay:

- Use a variety of transition words and use them correctly.
- Learn French idiomatic expressions...but, know how to use them appropriately.
- Do not translate English idiomatic expressions, as they will appear nonsensical, especially to a non-English speaker (ex: "Two heads are better than one").
- Use a good variety of vocabulary words, not just "the basics."
- Incorporate advanced structures in writing, such as relative pronouns, subjunctive, compound tenses; even one or two attempts to use can slightly influence a student's score.
- The more "French" a student's writing sounds, the more likely s/he will earn a higher score, particularly in the top categories; this does not mean the student needs to be a native speaker, but that s/he shows an ability to write sentences that "flow" much like a French person's would.
- Proofread! Numerous careless errors in accents, spellings, easy verb conjugations, can cause an outstanding essay to be just good or a good essay to be weak or fair; certain errors will "force interpretation" for the reader.

In my opinion, this year's "easy" essay topic (2006) caused students to feel a false sense of security when writing, because the topic was so familiar to them, and many ended up producing writing that sounded translated and with numerous structural and vocabulary errors that perhaps they would not have made writing another essay. Many *essayistes* said that they did not see many "9"s in their corrections.

Understanding what each category meant and thinking of my own students' writing was one of the most useful things I learned. I use the AP writing rubric in my class when we write essays, and what I have generally been grading as a 1-2 is actually a 3-4.

Also, I left the reading realizing that my students are probably doing "o.k." on both free response sections, but what I in fact really need to emphasize is the listening, which my students do very poorly on year after year (and which counts for 25% of their grade).

Hope this helps other AP teachers!

Denise Hamwey
Melrose High School, Melrose, MA
dehamwey@yahoo.com