



**HAL**  
open science

**Lire des textes littéraires en version originale dans un cours FLE de niveau A2+ : mise en place d'une démarche pédagogique autour de la lecture dans une perspective interculturelle. Recherche exploratoire dans un établissement secondaire de la ville de Buenos Aires**

Natalia Giachetti

► **To cite this version:**

Natalia Giachetti. Lire des textes littéraires en version originale dans un cours FLE de niveau A2+ : mise en place d'une démarche pédagogique autour de la lecture dans une perspective interculturelle. Recherche exploratoire dans un établissement secondaire de la ville de Buenos Aires. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03351318

**HAL Id: dumas-03351318**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03351318>**

Submitted on 22 Sep 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **Lire des textes littéraires en version originale dans un cours FLE de niveau A2+ : mise en place d'une démarche pédagogique autour de la lecture dans une perspective interculturelle**

Recherche exploratoire dans un établissement secondaire de la ville  
de Buenos Aires.

**Natalia  
GIACHETTI**

Sous la direction de Mme. SASKIA MUGNIER

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues. 27 crédits

Parcours : FLES à distance- orientation recherche

Année universitaire 2020-2021



**Lire des textes littéraires en version originale dans  
un cours FLE de niveau A2+ : mise en place d'une  
démarche pédagogique autour de la lecture dans  
une perspective interculturelle**

Recherche exploratoire dans un établissement secondaire de la ville  
de Buenos Aires.

**Natalia  
GIACHETTI**

Sous la direction de Mme. SASKIA MUGNIER

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues. 27 crédits

Parcours : FLES à distance- orientation Recherche

Année universitaire 2020-2021

## **Remerciements**

Je remercie d'abord ma directrice de mémoire, Saskia Mugnier, pour son soutien et ses conseils toujours bienveillants.

Je remercie également la Proviseure et la coordinatrice du BI de mon établissement, Andrea et Diana, pour la confiance qu'elles ont porté à mon projet.

Un grand merci à Aude, Raphaël et Viviana pour le temps accordé à la relecture de mon travail et pour leurs suggestions.

Merci à Sylvie, Sebastian et Agathe, leur compagnie pendant ce parcours a été précieuse pour moi.

Une pensée à ma grand-mère Ofelia. Elle aurait aimé être là.

Une pensée aussi à mes élèves, pour leur participation et leur enthousiasme.

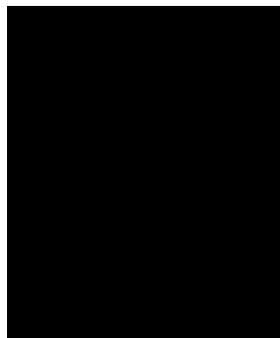
### DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : NATALIA

NOM : GIACHETTI

DATE : 28 juin 2021



# Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction	7
Partie 1 - Cadre théorique	9
<b>CHAPITRE 1. LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE.</b>	<b>10</b>
1. LITTÉRATURE ET THEORIES DE LA RECEPTION	10
2. LA LITTÉRATURE SELON LES APPROCHES EN FLE	13
<b>CHAPITRE 2. QUELLE NOTION DE CULTURE DANS UNE APPROCHE INTERCULTURELLE ?</b>	<b>17</b>
1. DE LA CULTURE CIVILISATION A LA CULTURE COMME INTERACTION	17
2. L'APPROCHE INTERCULTURELLE	19
<b>CHAPITRE 3. LIRE EN CLASSE DE FLE : COMPETENCES, ACTIVITES ET STRATEGIES</b>	<b>24</b>
1. LES COMPETENCES COMMUNICATIVES POUR UN NIVEAU A.2	24
2. LES STRATEGIES EN LECTURE POUR UN NIVEAU A2/B1.	26
3. LES ACTIVITES DE MEDIATION ET L'IMAGE AU SERVICE DE L'INTERCULTUREL	27
Partie 2 - Contexte et pré-enquêtes de terrain	31
<b>CHAPITRE 4. CONTEXTE GENERAL, ETAPES ET PRESENTATION DES PRE-ENQUETES DE TERRAIN.</b>	<b>32</b>
1. PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE ET DU CONTEXTE	32
2. ÉTAPE 1. PREMIERS PAS SUR LE TERRAIN DE LA RECHERCHE : LES PRE-ENQUETES	35
<b>CHAPITRE 5. ÉTAPE 1 : ANALYSE DES PRE-ENQUETES DE TERRAIN</b>	<b>37</b>
1. LA PRE-ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS	37
2. LA PRE-ENQUETE AUPRES DES APPRENANTS	46
3. BILAN DES RESULTATS DES DEUX PRE-ENQUETES	50
Partie 3 - De la découverte des stéréotypes à l'analyse littéraire	52
<b>CHAPITRE 6. PRESENTATION DE L'ETAPE ACTIONNELLE</b>	<b>53</b>
1. L'ELABORATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE	53
2. LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE	54
<b>CHAPITRE 7. INTRODUIRE LE CONCEPT DE STEREOTYPE EN CLASSE DE LANGUE</b>	<b>56</b>
1. LA PHASE 1 DE LA RECHERCHE-ACTION	56
2. PHASE 1. ACTIVITES 2 ET 3	61
3. ACTIVITE 4. ANALYSE D'UNE AFFICHE CONTRE LES STEREOTYPES	63
<b>CHAPITRE 8. LIRE DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE</b>	<b>67</b>
1. LES OBJECTIFS DE LA PHASE 2	67
2. LES ACTIVITES DE LA PHASE 2	68
<b>BILAN DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</b>	<b>85</b>
1. BILAN SUR LE TRAVAIL AUTOUR DES STEREOTYPES	85
2. BILAN SUR LA LECTURE DES TEXTES LITTERAIRES	86
Conclusion	89
Bibliographie	91
Index	96
Sigles utilisés	97
Table des illustrations	98
Table des annexes	99
Table des matières	125

## Introduction

Jusqu'à la fin des années 90', l'enseignement des langues vivantes s'est basé sur l'acquisition d'une compétence de communication calquée sur le modèle du natif si bien que l'attention a été portée sur les connaissances sociolinguistiques et pragmatiques permettant hypothétiquement des « moyens d'expression [...] communs et transversaux » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 9). De ce fait, la langue était conçue en dehors de la multiplicité de conditions culturelles au sein desquelles les actes et les fonctions langagières se réalisent.

De nos jours, cette conception a laissé le pas à une vision anthropologique de la communication. L'acquisition d'une langue étrangère devient un enrichissement mutuel des répertoires langagiers et culturels des individus. L'identité sociale se construit dans l'interaction avec l'Autre, d'où le besoin de développer une compétence interculturelle qui favorise l'entente et l'intercompréhension. Avec l'avènement de l'approche actionnelle, la didactique du FLE a su accompagner ce changement paradigmatique en offrant aux enseignants de nouveaux outils pédagogiques, comme ceux élaborés par le Conseil de l'Europe. Pourtant, l'objectif est loin d'être atteint et nécessite des recherches qui rendent compte des spécificités des publics pour mieux répondre à leurs besoins.

Parmi les éléments qui composent la culture d'un pays, la littérature a une place incontestable. Cependant, mon expérience d'enseignante de FLE me permet de constater qu'en milieu scolaire son enseignement ne fait pas l'unanimité. À la différence d'autres documents authentiques, la complexité linguistique du texte littéraire, nécessite souvent qu'on y alloue plus de temps ce qui réduit ses chances de faire l'objet d'une exploitation pédagogique systématique, surtout aux niveaux élémentaires. Or, dans un « contexte saturé d'informations » (Dufays, 2016 : 3), il semble pertinent de se demander par quelles démarches le texte littéraire peut être intégré à l'enseignement du FLE en milieu scolaire.

Étant donné que l'éducation se définit aujourd'hui en termes d'interculturalité et en partant de l'idée que lire est un acte complexe dans lequel entrent en jeu « la dimension affective et identitaire » de l'apprenant (ibid.) je me demande « en quoi la lecture des textes littéraires dans une perspective interculturelle peut-elle favoriser l'implication de l'apprenant dans l'acte de lire ? ».

Pour répondre à cette question, je décide de mener une recherche-action que je présente dans ce mémoire. Je me propose d'explorer le travail autour de la littérature en classe FLE sur mon propre terrain de travail, un collège secondaire de la ville de Buenos Aires. J'utilise le terme « collège secondaire » qui est la traduction littérale de l'espagnol.

Cela comprend les deux dernières années de collège et les trois années de lycée selon le système français. Pour aborder mon travail de terrain j'ai besoin de répondre à d'autres questions : quelle est la place de la littérature en classe de FLE au collège secondaire ? Comment intégrer la lecture aux autres objectifs d'apprentissage ? Comment aborder l'interculturel à partir de la lecture des textes littéraires ?

Je fais en outre deux hypothèses :

- 1) Il y a un certain nombre de freins qui limitent le travail pédagogique sur les textes littéraires dans le cadre scolaire.
- 2) Lorsque l'enseignant vise l'interculturel dans ses cours, la lecture devient une expérience de construction collective du sens (CECR, 2018) qui favorise chez l'apprenant le développement d'une attitude réfléchie (Beacco, 2000) sur les multiples interprétations données par le texte (Pieper, 2011).

Ce mémoire se compose de trois parties. D'abord, je trace le cadre théorique qui sous-tend mon travail. Je me base sur les théories de la réception et celles des pratiques en lecture littéraire. Je développe aussi d'autres concepts fondamentaux, comme ceux d'interculturalité et de médiation. La deuxième partie du mémoire s'articule autour d'un travail de terrain au cours duquel j'ai mené deux pré-enquêtes : la première repose sur des entretiens semi-directifs conduits auprès de 5 enseignants de français ; la seconde repose sur un questionnaire réalisé auprès de nos élèves. Enfin, la troisième partie du travail concerne la mise en place du dispositif pédagogique autour de la littérature, c'est-à-dire, l'étape actionnelle de notre recherche. Le dispositif spécialement élaboré pour ce projet s'organise en deux séquences : une phase de sensibilisation à la notion de stéréotype et une phase de travail sur les textes littéraires. Les enregistrements des séances de classe et les travaux des élèves collectés pendant cette étape sont analysés à la lumière de mon cadre théorique.

Enseignante passionnée par la linguistique et la littérature, j'espère que ce travail contribuera à découvrir de nouvelles perspectives pour l'enseignement de la lecture en classe de FLE. Aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, ce serait l'occasion de retrouver le plaisir de lire, d'imaginer, de réfléchir ensemble et d'apprendre à porter un regard différent sur l'Autre, plus ouvert, plus proche.

## **Partie 1**

-

### **Cadre théorique**

## Chapitre 1. La littérature en classe de FLE.

Nous présentons dans ce chapitre l'évolution historique de l'esthétique de la réception et son apport à la lecture littéraire. Après, nous expliquons comment les différentes approches de la didactique des langues contribuent à un renouvellement de l'enseignement de la littérature. Le regard sera surtout porté sur l'approche actionnelle.

### 1. *Littérature et théories de la réception*

L'enseignement de la littérature en France se centre jusqu'aux années 70 sur les approches de l'histoire littéraire. Lorsque les théories du texte et du discours émergent, la vision historique de la littérature va être remise en cause. On refuse les analyses basées sur une vision explicite des intentions de l'auteur pour rendre compte de la polyphonie discursive que tout texte possède (Godard, 2015). Considéré désormais du point de vue linguistique, le texte « doit faire l'objet d'une étude immanente » (Petitjean, 2014 : 16). Cette rupture avec les anciennes pratiques sur l'étude des textes littéraires ouvrira la voie à différentes conceptions de la lecture dont les théories de la réception sont particulièrement importantes pour le devenir de l'enseignement de la littérature en classe de langue.

Tout en étant conscient de la valeur esthétique d'une œuvre littéraire, dans son ouvrage « Pour une esthétique de la réception », Jauss (1967) montre que dans toute lecture il y a ce qu'il a nommé *un horizon d'attente*. Cette notion octroie au lecteur « un rôle actif » dans l'acte de lire. En effet, le processus de lecture met en jeu des « attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle » (Jauss, 1990 : 259, cité par Girel, *Le lexique socius*, s.d.). Pour Iser (traduit au français en 1985), il y a, dans l'acte de lire, un besoin de dépasser la subjectivité qui provient d'une *illusion affective* : « la fiction n'a pas de référence et existe, par là-même, dans le seul rapport qu'entretient le lecteur avec le texte. » (Lapointe et Lambert, *Le lexique socius*, s.d : 3). Le lecteur empirique est donc contraint par ce lecteur implicite construit par le texte.

De son côté, Fish (1980, traduit en français en 2007) continue dans la lignée de Jauss et d'Iser en affirmant que c'est le lecteur qui, d'une façon plus ou moins consciente et influencé par son affectivité, interprète le texte à partir d'une signification préfigurée par la « communauté interprétative » à laquelle il appartient : « [d]'une culture à l'autre et à l'intérieur d'une même culture, ce qui change est moins le fait d'attribuer de la valeur à certains textes que les modalités mêmes (formes et contenus) de leurs modes d'interprétation. » (Fish, 2007, cité par Petitjean, 2014 : 9).

Enfin, Eco distingue quant à lui l'*interprétation sémantique*, qui « résulte du procédé par lequel le lecteur, placé devant une manifestation linéaire du texte, la remplit d'un sens donné », et l'*interprétation critique*, définie comme une « activité métalinguistique visant à décrire et à expliquer pour quelles raisons formelles un texte donné produit une réponse donnée » (Eco, 1985, cité par Petitjean 2014 : 26-28). Cela veut dire que pour Eco, le texte possède une « capacité régulatrice » du sens qui oriente nécessairement les inférences du lecteur.

### ***1.1. L'émergence de la lecture littéraire***

C'est au cours des années 80-90 que se redéfinit le concept de « lecture littéraire ». L'apport de Picard y est particulièrement important. Dans son ouvrage « La lecture comme jeu » (1986), il décrit la lecture comme une pratique ludique ayant des rapports avec la symbolisation et le réel. S'inspirant de la psychanalyse, il soutient que tout lecteur est à la fois « liseur », « lu » et « lectant », caractéristiques qui répondent, respectivement, à sa dimension physiologique, à sa dimension psychoaffective et à sa dimension intellectuelle (Picard, 1986, cité par Dufays, 2002 : 5). Cependant, « seul le **lectant** est valorisé, et ce qui relève du **lu** et du **liseur** devient marginal » chez Picard (Daunay, : 47-53, cité par Dufays 2002 : 5) car il considère que tout lecteur doit « connaître les règles du jeu » en se distanciant du texte pour rendre sa lecture plus « opératoire » (Mercier 2018 : 69).

Tout en reconnaissant à Picard son apport théorique à la définition de lecture littéraire, Dufays (2002) propose un modèle didactique selon lequel tout lecteur prend à la fois distance du texte (pour l'évaluer, l'interpréter et ce, grâce à un processus intellectuel) et s'en rapproche (pour chercher son sens référentiel), Ce *va-et-vient dialectique* permet de rendre compte de la complexité de l'acte de lire mais aussi de sa richesse.

En effet, pour Dufays, au-delà de ses rapports au rationnel (le lectant de Picard), la lecture doit pouvoir conserver sa lisibilité et son rapport à la réalité (le lu) (Dufays, 2002). L'enseignant devra alors trouver un équilibre entre les activités visant la réflexion et l'interprétation (la distanciation) et celles appelant à la dimension passionnelle de la lecture (la participation), (Dufays, 2016). Nous retenons du modèle de Dufays les objectifs suivants :

- Mener les apprenants à réfléchir sur leurs pratiques de lecture.
- (Re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature.
- Adapter la lecture en tenant compte des spécificités de chaque texte littéraire (la poésie, le roman, le conte, etc).

- Apprendre aux apprenants à enrichir leurs lectures au moyen d'autres textes et d'autres supports (articles, documentaires, etc.).
- Intégrer les activités de lecture à celles d'écriture, d'écoute et de parole.
- Créer au sein de la classe, un espace de partage, d'interaction et de construction commune.

La création d'un espace de discussion est alors favorisée par la lecture littéraire qui « [est] un moyen privilégié de concilier les plaisirs de la tension narrative et la richesse des interprétations tout en permettant d'intégrer les investissements subjectifs au sein de la communauté interprétative » (Dufays, 2016 : 4). Nous pouvons voir les enjeux d'une telle approche qui n'est pas forcément réservée au cours de littérature. Elle peut certes faire l'objet des pratiques enseignantes dans un cours de langue étrangère. Les propos qui suivent montrent que cette manière de lire les textes littéraires favorise la pluralité de perspectives :

[D]ans le contexte saturé d'informations en tous genres et en prise à une accélération permanente qui est le nôtre [...], il apparaît comme indispensable de développer à la fois la capacité des élèves de s'immerger dans les textes et celle de les analyser et de les interpréter [...] l'enjeu majeur de la lecture littéraire réside dans l'apprentissage d'un regard pluriel sur le monde, un regard qui concilie l'adhésion et la distance, l'immersion référentielle et l'analyse critique. (Dufays, 2016 : 2).

L'enseignement de la littérature dépasse comme nous verrons l'opposition langue maternelle (désormais LM) / langue étrangère (désormais LE). Il se place au cœur de la didactique des langues en général en donnant une particulière attention aux aspects discursifs véhiculés par le texte.

### ***1.2. Vers une convergence des didactiques du FLM et du FLE***

Ce renouveau arrive d'abord au champ du français langue maternelle où les programmes vont petit à petit rendre compte des nouvelles conceptions pédagogiques. Il ne s'agit pas désormais de ne plus faire de lecture critique en classe mais de la concevoir en sachant « qu'un texte peut être compris de plusieurs façons, [et] puis d'en tirer les conséquences en fonction des preuves apportées par le texte. » (Olson, 1998, cité par Petitjean, 2014 : 28). C'est un changement de paradigme dont se nourrira la didactique du français langue étrangère. Parallèlement, celle-ci se tourne vers l'approche communicative en mettant sur le devant de la scène l'exploitation des documents authentiques. Les années 80 seront ainsi très riches pour le rapport entre littérature et FLE grâce aux travaux des didacticiens de la taille de Peytard, Coste et Besse. Ce dernier défend d'aborder le texte littéraire en classe de langue étrangère à moins qu'il soit considéré « comme un lieu

d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles [...] de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle » (Besse, cité par Godard, 2015 : 32-33). Pourtant il ne faut pas croire que le renouvellement de l'enseignement de la littérature fait toujours le chemin de la LM à la LE. Bemporad et Jeanneret (2018) affirment dans la présentation du numéro de *Le français dans le monde, Recherches et Applications* consacré à la lecture de la littérature, que l'enseignement de la littérature en contexte de langue première gagnerait beaucoup en intégrant les approches plurielles préconisées en FLE ou en FLS (français langue seconde). Elles citent à ce propos Anne Godard, auteure que nous évoquons dans notre cadrage théorique :

Aujourd'hui, la didactique de la lecture et de l'écriture s'appuie, en FLM et FLS comme en FLE, sur l'analyse du discours pour définir les compétences non pas seulement en termes linguistiques, mais plus spécifiquement en termes sociolinguistiques et pragmatiques, notamment avec l'approche par genres discursifs [...]. Les recherches sur l'écrit et la littérature mettent aussi en évidence les nécessaires complémentarités entre les didactiques du français. (Godard, 2015 : 59 citée par Bemporad et Jeanneret, 2018 :14)

Pieper, qui a largement contribué à l'élaboration des curriculums du Conseil de l'Europe pour l'enseignement de la littérature, voit dans les deux enseignements -langue maternelle et LE-le besoin d'approches similaires. Pour elle, « [I]es buts de l'enseignement de la littérature sont semblables [...] » (Pieper, 2006 :14), même si elle avertit sur le fait que l'acquisition des compétences en langue étrangère ou seconde possède des spécificités qu'on ne devra pas négliger lors de la préparation des séances didactiques, notamment au niveau des objectifs linguistiques. Nous reprendrons plus tard au chapitre 3 de cette première partie, les contenus linguistiques recommandés pour un niveau A2.

## ***2. La littérature selon les approches en FLE***

### ***2.1. L'approche globale et l'approche communicative.***

L'approche communicative qui se développe à partir des années 80' impose comme méthode de lecture l'approche globale. « Considéré comme un simple document authentique, [le texte littéraire] est exploité comme tel et l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication, ou bien propose une approche somme toute très traditionnelle » (Cuq et Gruca, 2017 : 375). L'approche globale donc s'intéresse à une compréhension générale du texte sans approfondir par exemple sur ses aspects discursifs ou les caractéristiques de son genre. On s'intéresse au cadre spatiotemporel, aux événements, aux protagonistes (Cuq et

Gruca, 2017) mais toujours en ayant comme but premier la communication la plus authentique possible. C'est pourquoi, les discours littéraires, provenant de la langue écrite ne sont pas privilégiés car considérés trop différents à la langue parlée par les natifs (Morel, 2012 : 141).

Cependant il faut reconnaître à l'approche communicative l'importance accordé à la pédagogie de l'écrit et aux dimensions culturelles au travers de l'introduction des documents authentiques. Cela permettra au texte littéraire de retrouver sa place dans la classe après une longue période de marginalité provenant de l'adoption des méthodes SGAV<sup>1</sup> Partant des besoins des apprenants et des spécificités de chaque public (des professionnels au sein d'une entreprise n'ont pas les mêmes besoins communicatifs qu'un groupe d'étudiants qui préparent un séjour linguistique), l'approche communicative peut « enfin répondre au désir d'apprenants décidant d'apprendre le français pour approfondir leur goût de la culture littéraire ou artistique » (Godard, 2015 : 26-28). L'approche communicative sera par la suite enrichie par l'apport de l'approche actionnelle.

## ***2.2. L'approche actionnelle***

Le Cadre commun de référence pour les langues (CECR, 2001) prône l'approche actionnelle en considérant l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001 :15). Cela implique pour l'apprenant la mobilisation de toutes ses capacités et ses ressources (cognitives, affectives, volitives) pour communiquer. Dans l'apprentissage d'une langue, l'acquisition des compétences (ensemble des connaissances, habiletés et dispositions qui permettent aux individus d'agir) dépasse alors largement le langagier en intégrant les composantes sociolinguistique et pragmatique. L'interaction est désormais un concept clé dans tout acte de communication. Chaque interlocuteur prend des initiatives et fait « avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. » (CECR, 2001 : 98).

En ce qui concerne la littérature, le CECR considère qu'elle met en relief la fonction poétique et esthétique du langage et de ce fait, peut éveiller chez l'apprenant le plaisir de

---

<sup>1</sup> Les méthodes structuro-globales audio visuelles (SGAV) se développent autour des années 60. Elles privilégient la méthodologie audio-orale pour l'enseignement des langues tout en ayant une conception behavioriste de l'apprentissage (Godard, 2015, 24-25)

lire. Nonobstant, « [l]es études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECR, 2001 : 47). Le Cadre ouvre de ce fait une ample perspective pour l'enseignement de la littérature en cours de langue visant l'acquisition des compétences en rapport avec les savoir-faire et les savoir-être. En plus, les activités esthétiques peuvent impliquer l'utilisation des stratégies autres que celles relevant de la compréhension ou la réception des textes. Par des activités de prolongement interactives et productives, le travail sur le texte littéraire s'étend à d'autres moments de la classe pouvant intégrer plusieurs objectifs d'apprentissage. C'est une vraie « pédagogie de projet » qui s'installe basée sur la réalisation des tâches individuelles et collectives.

Enfin, la version augmentée du CECR, éditée en 2018, présente de nouvelles échelles pour le travail sur les textes créatifs et littéraires, à savoir, « lire comme activité de loisir », « exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs », convenable aux niveaux inférieurs, et « analyser et formuler des critiques littéraires », réservée aux niveaux supérieurs (CECR, 2018 : 53). Nous développerons davantage ces descripteurs au chapitre 3.

### ***1.2.1. Aborder le texte littéraire dans une approche actionnelle.***

Si après l'avènement de l'approche actionnelle, l'exploitation globale/communicative des textes littéraires est demeurée une pratique pédagogique fréquente, certains didacticiens dont Puren, ont proposé d'autres manières d'aborder le littéraire. En effet, le passage du purement linguistique aux dimensions sociales et fonctionnelles (ou pragmatiques) de l'apprentissage d'une langue ont des implications dans la manière d'aborder le texte.

Selon Puren (2015), il y a une version « faible » et une version « forte » du travail sur la littérature en classe de langue. La première provient des méthodes d'enseignement dites « actives » tandis que la seconde, plus penchée vers « l'agir social » répond de façon plus spécifique aux objectifs de l'approche actionnelle. Cependant, il avertit contre une fausse interprétation des adjectifs « fort » ou « faible » qui mène à considérer une approche meilleure que l'autre. Pour lui, ce sont « deux variantes disponibles à *sélectionner* (on choisit l'une ou l'autre), à *articuler* (on utilise l'une après l'autre au sein de la même séquence) ou encore à *combiner* (on les utilise simultanément), en fonction des publics, des objectifs et de l'environnement global d'enseignement-apprentissage. » (Puren, 2015 : 20)

Si la « version forte » implique une *action sociale par les textes*, l'autre reste dans le cadre scolaire comme une *action sur les textes*. L'approche est dans les deux cas, actionnelle. Nous nous intéresserons particulièrement à la « version faible » dès lors que nous la considérons très adaptée à notre contexte d'enseignement. Nous considérons en plus que les changements en pédagogie doivent être progressifs et que nos possibilités de mener à bien un projet extérieur à la classe mais surtout extérieur au cadre scolaire, n'est pas envisageable pour le moment.

### **1.2.2. La lecture comme action sur le texte**

Si l'on considère la lecture comme action sur le texte, on pourrait, selon Puren (2015) :

- proposer aux élèves de mener eux-mêmes le questionnement du texte ;
- leur demander de rédiger des fiches, de préparer des dossiers thématiques ou de faire des exposés ;
- les impliquer dans le choix des tâches à accomplir en classe ;
- leur proposer des ateliers d'écriture créative et des représentations théâtrales.

Puren insiste sur l'importance de proposer des tâches susceptibles d'être accomplies dans la vie réelle même si elles sont conçues comme des simulations, c'est-à-dire dans le cadre fictionnel de la classe. Cette pédagogie de projet/ par tâches se rapproche des principes de la lecture littéraire décrite en 1.1.

Nous avons vu les différentes approches et concepts théoriques susceptibles d'influencer l'enseignement de la littérature dans notre domaine d'étude. L'approche actionnelle jouera un rôle clé dans le développement de l' « approche interculturelle » en classe de langue. Nous nous intéresserons dans le chapitre suivant à l'origine de cette notion et à ses retombées sur l'enseignement du FLE.

## **Chapitre 2. Quelle notion de culture dans une approche interculturelle ?**

Nous décrirons d'abord le cheminement de la notion de culture au cours du XXe siècle pour faire le point sur l'origine des concepts comme interculturalité et diversité culturelle. Puis, nous examinerons la notion d'approche interculturelle au sein de la didactique des langues et des cultures. Enfin, nous décrirons comment peut se construire une démarche interculturelle autour de la littérature, nous nous attacherons particulièrement à la fonction des stéréotypes dans la lecture.

### ***1. De la culture civilisation à la culture comme interaction***

Le rapport intrinsèque entre langue et culture détermine que « les considérations culturelles sont plus ou moins incontournables » (Kerbrat-Orecchioni 2002 : 35) lorsqu'on s'intéresse aux langues au point qu'aujourd'hui envisager l'enseignement d'une langue vivante sans aborder ses paramètres culturels n'a pas de sens (Cuq et Gruca, 2017). En outre, que la langue soit prise comme un moyen de transmission de la culture étrangère a un impact sur la planification didactique à propos des objectifs linguistiques et communicatifs pour l'enseignement/apprentissage de cette langue. (Windmüller, 2011)

Il n'est pas question ici d'entrer dans une discussion épistémologique pour tenter de définir tout ce que le mot « culture » revêt. Cependant il semble pertinent de présenter comment ce terme s'est redéfini au fil des ans.

#### ***1.1. La culture civilisation comme savoir***

Ce sont les informations et les connaissances sur une culture déterminée que l'on considère fondamentales en termes de « *ce qu'il faut savoir* » (Beacco, 2000 : 106). La culture civilisation inclut ce que l'on appelle communément la « culture cultivée » qui, elle, se réfère spécifiquement à l'accès aux produits culturels de la culture cible. Cette conception de la culture a longtemps primé dans l'enseignement des langues et, selon Gohard-Randenkovich (1995), citée par Cuq et Gruca (2017 : 80), elle est :

- élitaire*, du moment qu'elle n'est possédée que par un groupe restreint ;
- implicite et codifiée*, car transmise par ce groupe mais en même temps apprise de manière volontaire et consciente par l'apprenant ;
- valorisante et distinctive*.

Quant à la littérature française, jusqu'au milieu du XXe siècle elle est vue comme le symbole de la culture française si bien que son enseignement se centre sur les grands auteurs, en privilégiant « l'approche historique et patrimoniale » de la littérature (Godard, 2015 : 21).

### **1.2. La culture anthropologique**

Lévi-Strauss (1966) a défini la culture comme, « un ensemble de systèmes symboliques, au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres » (Perrinau, 1975 : 950). Gohard-Randenkovich (1995, citée par Cuq et Gruca, 2017 : 79) nous éclaire encore une fois sur ce qui implique cette conception de la culture par opposition à la culture cultivée :

- elle est *transversale*, car elle appartient à la majorité des membres d'un groupe ;
- elle est *tacite* et *implicite*, donc, acquise de manière inconsciente ;
- elle n'est *ni valorisante ni distinctive*.

Abdallah-Preteuille (2017), de son côté, établit deux fonctions concernant la culture : la fonction ontologique permettant à l'individu de se signifier à lui-même et aux autres et la fonction instrumentale selon laquelle il produit des comportements et des attitudes pour s'adapter à son environnement. Si la fonction ontologique considère que « l'appartenance à une culture renvoie à l'identité », la fonction instrumentale traite les cultures comme « le résultat d'une activité sociale » (Abdallah-Preteuille, 2017 : 11). La conception plus moderne de l'anthropologie culturelle laisse la porte ouverte à d'autres disciplines telles que la linguistique et la communication. La vision de la culture « comme action, comme communication, va

### **1.3. La culture comme interaction**

L'importance donnée au social dans la conception instrumentale de la culture va donner lieu à une redéfinition du culturel par les sciences du langage selon les paramètres de la communication. En effet, pour Kerbrat-Orecchioni (2002) langue et culture vont de pair : « la langue est tout à la fois une *composante* et un *véhicule* de la culture ». Selon la linguiste il faut entendre par culture « l'ensemble des savoirs et croyances, dispositions et normes, manières de dire et de faire propres à une communauté particulière » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 35). D'autre part, Abdallah-Preteuille (2017) s'appuie sur Goffman et sur Camilleri

pour élargir le champ de la discussion en introduisant deux concepts clés : interaction et identité. Pour Goffman, le concept d'interaction « est central pour la définition de la culture et de l'identité culturelle. L'interaction est [...] un système sur lequel se fonde la culture » (Goffman cité par Abdallah-Preteille, 2017 : 57). D'ailleurs, Blanchet et Coste voient dans cette interaction « le lieu même de l'émergence de traits comportementaux communs. [...] La culture est d'abord une forme de communication » (Blanchet et Coste, 2010 : 52). De son côté, Camilleri définit l'identité comme « les stratégies mises en œuvre en fonction des circonstances et des interactions » (cité par Abdallah-Preteille, 2017 : 17). C'est pourquoi la culture devient quelque chose de dynamique et d'évolutif qui se construit dans ce rapport à l'Autre. Cette « mise en contexte » donne lieu selon Abdallah-Preteille à une nouvelle conception qui passe du singulier au pluriel : tout comme il peut s'identifier à plusieurs groupes, l'individu peut se reconnaître dans plusieurs cultures (p.16). La reconnaissance d'une pluralité culturelle dans la construction de l'identité va donner naissance, entre autres, à l'approche interculturelle.

## **2. *L'approche interculturelle***

Les apports de Martine Abdallah-Preteille à la didactique des langues et des cultures au travers de la notion d'approche interculturelle sont incontestables. Avant de définir cette démarche, il est important d'appréhender les concepts qui la sous-tendent.

### **2.1. *Culturalité et culturalisme***

Dès lors que l'on pose la culture en termes de processus, le global perd de la force au détriment du fragmentaire. Au sein d'une même culture les individus ne répondent pas tous aux mêmes caractéristiques, ils actualisent les informations culturelles selon leurs intérêts mais aussi selon leurs besoins dans cette dynamique marquée par le social et par la communication. Abdallah-Preteille parle ainsi de *culturalité* et non de culture, en se plaçant dans une approche herméneutique et pragmatique de l'analyse des faits culturels. Sa pensée se synthétise dans la notion de *diversité culturelle* qu'elle définit comme étant « au service de l'individu, au service de sa reconnaissance en tant que sujet singulier, au service de son autonomie et de son indépendance » (Abdallah-Preteille, 2017 : 41).

Toutefois, l'auteure met en garde aussi sur une « survalorisation » du culturel qui anéantisse le politique, le sociologique, le psychologique et même l'historique. Les pratiques sociales et éducatives ne peuvent pas être expliquées uniquement à partir de la dimension culturelle. Cette dérive « culturaliste » débouche sur un *culturalisme réductionniste* en faisant recours à des catégorisations culturelles qui déterminent certains comportements et

certaines conduites et des individus et des groupes. Admettre la différence pose le problème de tomber sur une « homogénéisation universaliste » ou sur un « relativisme » qui oublie l'importance de la cohésion sociale. (Abdallah-Preteille, 2017 : 42-44). Autrement « le culturalisme pédagogique risque de déboucher, par exacerbation des différences, sur une impossibilité de communiquer et donc de transmettre » (ibid. :76).

## ***2.2. L'interculturel ou la prise de conscience de l'altérité***

Si le mot interculturel « recouvre une diversité d'applications et une multiplicité d'orientations », on s'accorde sur le fait qu'il naît du besoin de reconnaître le caractère pluriel des sociétés (Abdallah-Preteille, 2017 : 45). Le préfixe inter-, explique Abdallah-Preteille, tient compte justement des interactions entre les groupes ou les individus. L'approche interculturelle vise donc à analyser les relations plutôt que les cultures elles-mêmes. Abdallah-Preteille avertit d'ailleurs sur le problème « d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations [...] » et de vouloir « établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. [...] C'est la relation à l'Autre qui prime et non pas sa culture » (Abdallah-Preteille, 2017 : 58). Or, pour cela il faut prendre conscience de la diversité et de la variation qui composent tout acte pédagogique.

D'ailleurs, Abdallah-Preteille (2010) voit dans la littérature un espace privilégié d'apprentissage de l'altérité. Elle emprunte à Hegel (1944) le concept « d'universel-singulier », c'est-à-dire, « l'incarnation concrète de l'universalité dans une personne précise et vivante ». (Hegel, cité par Abdallah-Preteille, 2010 : 148). L'écrivain parle à tous ses lecteurs potentiels mais, simultanément, interpelle individuellement tout un chacun. Pour cette auteure, la littérature, « crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier [...] c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du vécu et de l'imaginaire. » (Abdallah-Preteille, 2010 :148). En classe de langue, le texte littéraire (et particulièrement le roman) ne chercherait pas à refléter la réalité mais à transmettre « la diversité du quotidien » (ibid. :151).

Beacco (2000) pour sa part, souligne que l'éducation interculturelle -qui intègre la dimension culturelle de tous les apprentissages et de tous les enseignements- se base sur le questionnement et le dialogue. Aussi, la manière dont l'enseignant gère les espaces d'échanges dans la classe s'avère-t-elle essentielle. Il doit pouvoir favoriser l'écoute et la prise de parole pour que chaque élève ait l'occasion de faire un travail introspectif mais, parallèlement, de verbaliser ses impressions et ses idées.

Afin de décrire comment pourrait se construire une démarche pédagogique interculturelle à partir des textes littéraires, nous avons créé le schéma suivant (Fig. 1) d'après l'article de Beacco (2000 : 117) dans lequel ce dernier cite les travaux de Zarate (1995) et de Byram et Zarate (1996).

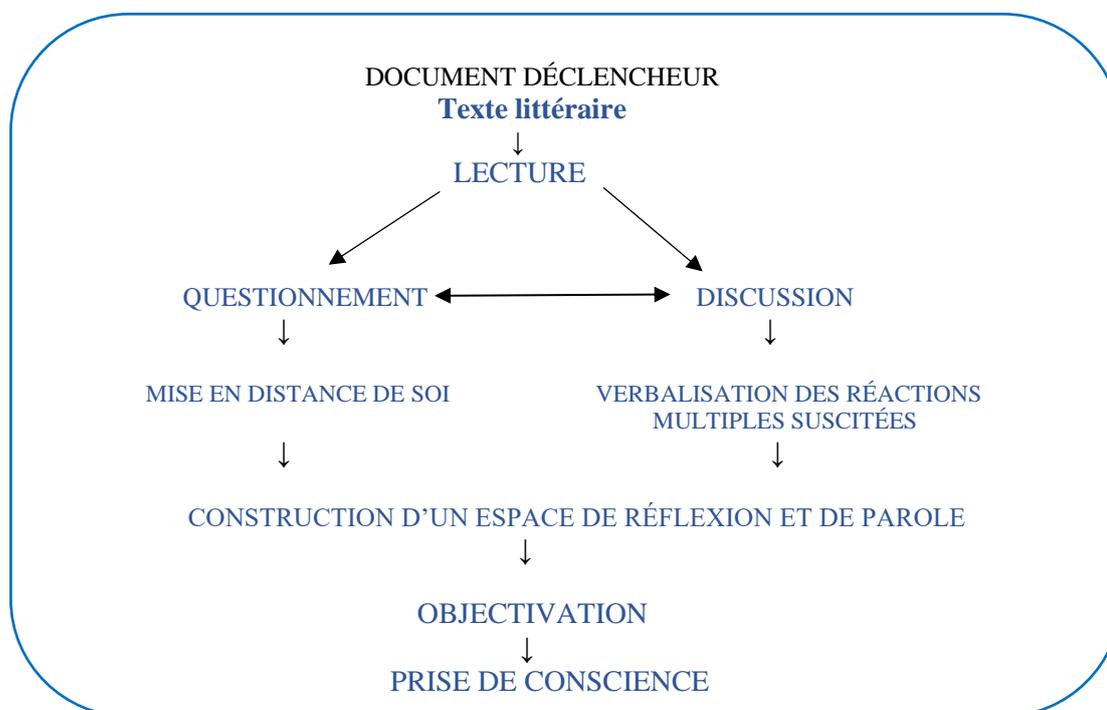


Figure 1. Schéma de la démarche de lecture dans une approche interculturelle

Nous pouvons observer dans ce schéma que la démarche adoptée est constructiviste. Elle part du vécu de l'apprenant, de ses perceptions subjectives ainsi que des images collectives qui le traversent afin de mieux comprendre leur impact sur les mécanismes par lesquels il interprète et perçoit le monde et l'Autre. C'est en observant « l'Autre de façon réflexive » qu'il pourra « prendre de la distance par rapport à ce qu'il peut être amené à considérer comme 'allant de soi' » (Develotte et Moïse, 2019 : 46).

Les connaissances socioculturelles, quand elles existent, sont souvent influencées par des stéréotypes et peuvent entraver l'émergence d'une prise de conscience interculturelle (CECR, 2001 : 82-83). C'est pourquoi nous nous pencherons sur les notions de stéréotype et représentation.

### ***2.3. Stéréotypes et représentations comme phénomènes associés à la lecture***

La représentation sociale et les stéréotypes relient « la vision d'un objet donné avec l'appartenance socioculturelle du sujet. [...] Tous les deux relèvent d'un « savoir de sens

commun », c'est-à-dire, d'une connaissance « spontanée » et « naïve » (Jodelet dans Moscovici, 1988, cités par Amossy et Pierrot, 2015 :50). Le stéréotype peut être défini comme « une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres. » (Amossy et Herschberg Pierrot, 2015 : 34), c'est l'image collective ou l'ensemble des caractéristiques que l'on attribue à un groupe donné. Il permet ainsi d'opérer chez l'individu une catégorisation d'un « ils » vis-à-vis d'un « je » (ibid. : 45). Ce processus qui relève du cognitif est déclenché lors du contact social et donc, lors « des interactions sociales » (Amossy et Pierrot, 2015 :47. En effet, l'image que l'on se fait sur les autres provoque une situation d'« attente » selon laquelle on sélectionne « les informations nouvelles qui viennent confirmer cette attente » (ibid. : 49). Si ce processus cognitif, appelé *stéréotypisation* ou *stéréotypage*, « peut être utile aussi bien que nuisible en fonction de conditions de son usage » (Leyens, 1996 : 30, cité par Amossy et Pierrot : 50), le stéréotype a souvent un caractère péjoratif. Par rapport à la représentation il est donc plus négativement connoté.

Appliqué à la lecture des textes littéraires, le stéréotype, par son « caractère stable et collectif », fonde « la nécessité d'une lecture ancrée dans la reconnaissance des effets partagés ». Mais c'est son caractère « répétitif et discutable » qui devient la base sur laquelle « s'exerce la subjectivité et la liberté interprétative et critique de chaque lecteur » (Dufays, 1994, cité par Dufays, 2006 :8). Dans ce sens, le stéréotype participe « d'une réflexion sur l'identité sociale, et contribue « à la construction de l'image de soi et de l'image de l'autre » (Butlen, 2005 : 49). Lorsque le stéréotype n'est plus vu comme exclusivement négatif, il peut contribuer à la formation d'un lecteur éveillé, conscient de leur existence et de l'impossibilité de l'éviter, ce qui l'aidera à prendre plus de distance au texte. De ce point de vue-là, la reconnaissance des phénomènes de stéréotypie contribue à la formation de l'apprenant à la lecture et à l'ouverture vers l'altérité (Dufays, 1994, cité par Amossy et Herschberg Pierrot : 76).

Étant donné que les processus intellectuels sont fortement influencés par la posture affective du lecteur, la modalisation que celui-ci opère sur le texte -comprise comme la relation entre le sens et le référent- relève des choix, des motivations et des valeurs qu'il a déjà en lui. Ce mécanisme représente « une force centrifuge et extratextuelle qui tire le texte vers l'existant et la familiarité » (Dufays, 2001 : 4). Le rôle de l'enseignement de la littérature est celui de favoriser une mise à distance chez l'apprenant qui lui permette d'aller vers l'inédit et la singularité dans un équilibre de forces où la dialectique joue un rôle essentiel. Cette deuxième force que Dufays nomme « intratextuelle » (ibid.) donne lieu au

dépassement du stéréotype en vue de construire de nouvelles représentations plus complexes.

Tout ce qui a été dit montre que le stéréotype est une notion à explorer pour l'enseignement de la lecture dans le cadre scolaire, aussi bien en LM qu'en LE. Quels objectifs pédagogiques tracer pour aborder la lecture en classe de FLE ? Dans le chapitre 3, nous décrirons le référentiel sur lequel se basera la construction de notre dispositif pédagogique.

## Chapitre 3. Lire en classe de FLE : compétences, activités et stratégies

Nous venons de tracer les grandes lignes qui construisent une démarche interculturelle de la lecture. Des compétences communicatives aux activités de médiation en passant par les stratégies en lecture, dans ce chapitre, nous présentons le cadre méthodologique servant à la mise en place d'activités autour de la littérature pour un niveau A2+.

### 1. *Les compétences communicatives pour un niveau A.2*

Pour le CECR (Volume complémentaire, 2018), la *compétence* est « la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (Je peux (faire)) tout en s'appuyant sur les compétences langagières à la fois générales et communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées. » (CECR, 2018 : 33). Cuq et Gruca (2017) la définissent plus synthétiquement comme « la capacité chez un individu de mettre en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire de façon adéquate dans une situation donnée » (ibid. : 120). Quoiqu'il en soit, on voit que la compétence est étroitement liée à l'action. L'approche actionnelle prônée par le CECR témoigne de l'intérêt croissant des didacticiens à décrire l'acquisition d'une langue en termes de savoirs « de type procédural » (Cuq et Gruca, 2017 :143).

Parmi les objectifs d'apprentissage décrits par la version enrichie du CECR (2018), nous en retenons cinq : la compétence sociolinguistique, les activités de production et réception écrites, les stratégies de réception et les activités de médiation.

#### 1.1. *La compétence sociolinguistique*

Elle « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale » (CECR, 2018 :143). Quant au descripteur, il est formulé à la page 144 comme suit :

→*Adéquation sociolinguistique* : « peut employer des fonctions simples du langage et y répondre, comme par exemple, des échanges d'informations et des demandes d'exprimer simplement des opinions et des points de vue ». Le CECR présente la compétence sociolinguistique comme faisant partie du socioculturel, d'où son importance à l'intérieur des compétences communicatives.

#### 1.2. *La compétence de production écrite*

→*Écriture créative*, c'est-à-dire, l'expression personnelle et imaginative

(CECR, 2018 : 79).

On devra tenir compte au moment d'évaluer une production :

- des aspects décrits, en rapport avec la fonction de communication visée ;
- des structures selon les types de textes ;
- du niveau de complexité du discours ;
- de l'usage adéquat de la langue (registre, vocabulaire).

On considère que l'apprenant :

- Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
- Peut écrire une histoire simple.
- Peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par ex. les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire).

### ***1.3. La compétence en lecture et les activités de réception***

Pour s'adapter à chaque niveau, les activités de classe devront tenir compte des critères tels que la longueur ; le type de texte ; le thème ; le type de langage ; les facilités données à la lecture ou l'étendue de la compréhension. En effet, lire est une activité complexe qui mobilise chez l'apprenant toute une série de stratégies. Il s'agit « de recevoir et de traiter des informations, d'activer des schémas susceptibles d'illustrer le sens exprimé et de faire des hypothèses sur l'intention communicative sous-jacente. » (CECR, 2018 : 57). Parmi les activités de réception, nous nous intéresserons particulièrement à celles qui mettent en jeu la réception écrite. Pour un niveau A2, on peut retenir le descripteur *Lire comme activité de loisir* (p.68). Cela veut dire que l'apprenant :

- Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien.
- Peut comprendre des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un, si elles sont rédigées avec des mots simples.

## **2. Les stratégies en lecture pour un niveau A2/B1.**

### **2.1. Les stratégies de réception**

Elles peuvent être globalement décrites d'après le CECR (2018 :57) de la manière suivante :

- Stratégies pour exploiter des illustrations, des modèles de présentation, des titres, etc.
- Stratégies en vue de déduire le sens du co-texte et du contexte langagier.
- Stratégies pour exploiter des indices langagiers (préfixes, suffixes, racines des mots, connecteurs temporels, etc).

Plus spécifiquement, on visera à ce que l'apprenant développe des stratégies qui lui permettent de *reconnaitre des indices et faire des déductions* (ibid.). Pour les niveaux A2/B1 le CECR présente les descripteurs suivants (p. 70) :

- Peut utiliser le sens général d'un texte court sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.
- Peut déduire le sens et la fonction d'expressions toutes faites inconnues à partir de leur position dans un texte écrit (par ex. au début ou à la fin d'une lettre).
- Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.

### **2.2. La capacité d'inférence**

A part les stratégies décrites par le CECR, Bianco (2014, citée par Gausse, 2015 :18) classe les stratégies de lecture en deux grandes catégories :

- *La préparation à la lecture*, impliquant une première identification des objectifs de lecture ainsi que des stratégies de prélecture (la structure et les hypothèses élaborées autour du contenu du texte). Ce sont les objectifs et le questionnement que le lecteur élabore qui guideront par la suite sa lecture.
- *L'interprétation* que fait le lecteur du texte et de ses composants (mots, phrases, idées). Parmi les stratégies d'interprétation on peut citer celles de : lire, paraphraser, prendre de notes, comprendre, faire des inférences.

La capacité d'inférence est la capacité à créer une information implicite à partir de l'information explicite donnée par le texte (Kaspal, 2008, citée par Gausse, 2015 : 7). Etant

donné que les représentations du lecteur l'aident à construire des inférences, comprendre les textes signifierait construire un modèle de situation qui « permet au lecteur de se représenter des situations décrites dans un texte, d'être capable d'imaginer des individus et les relations qui les lient. » (Bianco, citée par Gausssel, 2015 : 7). Pour la compréhension d'un texte en langue étrangère, la capacité d'inférence du lecteur joue un rôle primordial dans la construction du sens. Nous verrons dans le point 3 comment, grâce au concept de médiation, l'enseignant peut intégrer les activités décrites en 1 et en 2 à une démarche interculturelle de la lecture.

### ***3. Les activités de médiation et l'image au service de l'interculturel***

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être dissocié de l'acquisition des aptitudes et des savoir-faire interculturels. Au moment de communiquer en LE, l'apprenant devra « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, être capable « de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture », pouvoir « gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels », et ce « au-delà de relations superficielles stéréotypées ». (CECR, 2001 :84).

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant peut avoir recours aux activités de médiation. Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* (Beacco et al. 2016) définit ce concept comme « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles **altéritaires** (nous soulignons) qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Beacco et al. 2016 : 12). Grâce au langage, l'enseignant met l'objet étudié à la « portée expérientielle, linguistique et conceptuelle » de l'apprenant pour le guider, dans un deuxième temps, à un niveau plus élaboré d' « abstraction » des concepts et des discours (Cavalli, 2020 :27). L'apprenant est invité à agir comme « acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens » dans un contexte « social, pédagogique, linguistique ou professionnel » (CECR, 2018 : 106).

#### ***3.1. Les activités de médiation pour un niveau A2/B1 selon le CECR (2018)***

Les activités de médiation intègrent la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication. Dans l'annexe 6 du CECR (2018 : 200-237) sont proposés, pour les activités de médiation, différents exemples d'utilisation des descripteurs

concernant la médiation des textes et des concepts dans des domaines divers. Pour un travail sur des textes littéraires au niveau A2/B1 (voire A2+), on pourrait retenir un certain nombre de descripteurs que nous détaillons dans le tableau suivant. Quant à la médiation de la communication, elle n'est pas pertinente du moment qu'elle suppose, soit un contexte non guidé (contexte personnel, professionnel, public), soit un contexte éducationnel exigeant un niveau de langue plus élevé (par exemple, communiquer dans le cadre d'un séminaire). En réalité aux premiers stades de l'apprentissage, la médiation de la communication -plus complexe du point de vue sociolinguistique- fait partie des pratiques enseignantes. Certes, l'enseignant est le premier médiateur entre la langue et l'apprenant.

<p>1) <b>MÉDIATION DES TEXTES</b> (descripteur globaux)</p> <p>➤ <b><i>Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes (priorité donnée au socio-affectif)</i></b>          -S'impliquer : peut décrire des personnages, dire avec lequel il/elle s'identifie ; relier sensations et émotions.          -Analyser : peut établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience.          -Interpréter : peut avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou de certains aspects.          -Évaluer : peut expliquer ce qu'il/elle aime, ce qui l'a intéressé/e dans telle œuvre.</p> <p>2) <b>MÉDIATION DES CONCEPTS</b> (descripteurs spécifiques pour le cadre éducationnel)</p> <p>➤ <b><i>Analyser et critiquer des textes créatifs (réactions formelles et intellectuelles)</i></b>          -Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples en langage quotidien très simple comportant des situations familières. (A2)          -Peut décrire la personnalité d'un personnage (B1)          -Peut associer les événements d'un récit avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler. (B1)</p> <p>➤ <b><i>Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs.</i></b>          -Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, demander aux participants ce qu'ils pensent, faire des propositions et comprendre les réponses, à condition qu'il/elle puisse, de temps à autre, demander de répéter ou de reformuler. (A2)</p> <p>➤ <b><i>Susciter un discours conceptuel</i></b>          -Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée. (A2)          -Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées. (B1)          -Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier (B1)</p>
--

Tableau 1. Les compétences de médiation en lecture pour les niveaux A2/B1.

### **3.2. Le rôle de l'image en classe de langue**

L'image est un excellent moyen pour développer la médiation linguistique et culturelle en classe de langue. Son intérêt didactique est très ancien. En se référant à l'image filmique Demougin (2012) explique qu'elle est « un vecteur de la langue-culture » pour plusieurs raisons : l'image a une valeur narrative que l'on peut associer au ludique ; elle permet de reconnaître des indices linguistiques, non-verbaux et socioculturels ; elle révèle l' « être au monde » et son rapport aux autres de son créateur ; elle véhicule « des mythes » (« manifestes ou latents ») et « des stéréotypes » ; elle se rapporte simultanément à « un espace de référence » réel (dénoté) et à « un espace symbolique » (connoté), (Demougin, 2012 :104-106).

Dans le champ didactique abordé dans ce mémoire, l'image peut jouer un rôle clé. En effet, elle favorise l'interprétation du texte littéraire d'une part (à l'intérieur des stratégies de réception) ; d'autre part, elle étaye la réflexion sur la dimension interculturelle d'une œuvre et donc, peut contribuer au développement des compétences socioculturelles chez l'apprenant.

### **3.3. Les savoir-être**

Les démarches mise en place dans une classe de langue visent à ce que les apprenants deviennent dans un futur proche des citoyens du monde. Le développement des savoir-être, c'est-à-dire, d'attitudes d'empathie et d'ouverture d'esprit, est au cœur d'une approche interculturelle. La littérature est un moyen privilégié (mais non unique) d'aider l'apprenant à développer ce type de compétences dites « transversales ». Comme explique Godard : « la valeur formative attribuée à la littérature dans le cadre scolaire met désormais l'accent sur le caractère pluriel des compétences qui se développent au contact des textes littéraires » (Godard, 2015 : 6). Au sein de la classe, on s'attend à ce que l'enseignant favorise la naissance d'attitudes ouvertes, réflexives et critiques chez les apprenants pour qu'ils soient capables de gérer de façon profitable « des formes d'acceptation attentive et « éveillée » de la différence » (Beacco et al., 2016 : 43). Pour le développement des savoir-être dans le cadre de l'enseignement de la littérature on peut s'inspirer des propositions de Pieper (Conseil de l'Europe, 2011) :

- Permettre aux élèves d'apprécier la littérature en tant que source culturelle.
- Favoriser la promotion des valeurs fondamentales telles que la compréhension mutuelle (empathie), la tolérance, les droits de l'Homme et la démocratie.

- Aider les apprenants à reconnaître et à comprendre différents points de vue et interprétations en acceptant la multi-perspectivité dans le discours littéraire.
- Permettre l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature.

Nous avons tracé dans ce dernier chapitre de notre cadre théorique, les grands objectifs proposés par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement de la lecture et de la littérature en classe de langue. Nous les avons en outre reliés avec la dimension interculturelle. Nous sommes consciente que de tels objectifs ne sont pas faciles à accomplir, surtout quand il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère où les aspects linguistiques ont une place primordiale dans la planification des activités de lecture. C'est d'autant plus complexe que notre réalité quotidienne n'est pas pluriculturelle et se trouve à des milliers de kilomètres de la France et de l'Europe. Connaître les enjeux de l'enseignement de la culture et de la littérature dans notre propre contexte nous permettra de mieux cerner les démarches pédagogiques à mettre en place lors de l'étape actionnelle de la recherche.

## **Partie 2**

-

### **Contexte et pré-enquêtes de terrain**

## Chapitre 4. Contexte général, étapes et présentation des pré-enquêtes de terrain.

Après une présentation générale du contexte et des étapes de la recherche, nous nous centrerons, dans ce chapitre, sur l'organisation de l'étape 1, à savoir, les pré-enquêtes menées auprès des acteurs impliqués.

### 1. Présentation générale de la recherche et du contexte

Si notre projet de recherche commence à prendre forme au mois de septembre 2020, le travail lui-même n'est entamé qu'en début janvier 2021. Les deux premiers mois sont consacrés à la lecture des ouvrages théoriques et à la rédaction des premières pages du mémoire. En mars, nous fixons un chronogramme et contactons les acteurs concernés.

Le tableau suivant illustre les deux grandes étapes de notre recherche-action qui se déroule entre le 16 mars et le 25 juin 2021 : une première étape que nous avons appelée de pré-enquête que nous présentons quelques lignes plus tard et une seconde, de pratique professionnelle dans notre terrain de travail. Ces deux étapes nous permettent de réunir quatre corpus que nous pouvons récapituler dans le tableau suivant :

Recherche-action			
<u>Étape 1</u> Du 16 mars au 26 avril	Pré-enquêtes + Elaboration du dispositif pédagogique	Pré-enquête enseignants	Corpus 1 : cinq questionnaires Corpus 2 : cinq entretiens
		Pré-enquête apprenants	Corpus 3 : 22 questionnaires 2 séances non enregistrées (1h)
<u>Étape 2</u> Du 3 mai au 25 juin	Mise en place du dispositif pédagogique	Phase de sensibilisation	Corpus 4 : 5 séances enregistrées (3h30) + 2 séances non enregistrées (1h30)
		Phase de travail sur les textes littéraires	Corpus 4 : 3 séances enregistrées (2h) + 5 travaux écrits des élèves

Tableau 2. Description des étapes de la recherche-action

### ***1.1. Le contexte global et l'établissement scolaire***

L'Argentine a une longue tradition dans l'enseignement du français grâce à l'histoire (jusqu'en 1960 les Français sont le troisième groupe d'immigrants dans le pays) mais aussi en raison d'une forte volonté de coopération culturelle et universitaire de la part de la France comme l'indique sur son site l'Institut français d'Argentine (<https://ifargentine.com.ar/fr>). Même si à partir de 1993 le français a été remplacé dans la majorité des programmes des écoles secondaires par l'anglais (et en moindre mesure, par le portugais), la ville de Buenos Aires a su conserver cette tradition dans l'enseignement du français. Cette langue demeure aujourd'hui la deuxième langue étrangère enseignée à l'école et ce, en partie, par le soutien de l'Alliance Française à travers son programme des collèges affiliés.

L'établissement privé dont il est question dans cette recherche répond à ce contexte linguistique. Les langues maternelles des apprenants sont l'espagnol et, pour trois élèves, le coréen<sup>2</sup>. Tous les élèves sont nés en Argentine. Ils ont entre 15 et 16 ans et possèdent en général un niveau A2+ en français (CECR, Conseil de l'Europe, 2001). Les groupes apprennent le français depuis six ans en raison de 2 à 3 heures de 40 minutes par semaine, selon l'année d'études. En outre, l'anglais est la première langue étrangère étudiée avec six heures de cours par semaine.

### ***1.2. Les groupes-classes et les programmes officiels***

Nous avons mené la recherche dans deux classes de quatrième année (l'équivalent de la première année de lycée en France) que nous avons nommées Groupe 1 et Groupe 2. Le premier est composé de dix élèves, quatre garçons et six filles. Le second est composé de quatorze élèves, quatre garçons et dix filles. À cause du contexte sanitaire causé par la pandémie du Covid-19, au moment de la recherche les apprenants ont d'abord suivi leur cours de français sous une modalité mixte, en raison de deux séances hebdomadaires, une séance virtuelle de 45 minutes et une séance en présentiel de 70-80 minutes (fin avril-mai). À partir du 21 mai, les nouvelles restrictions sanitaires provoquent la réduction des heures de cours qui passent intégralement au distanciel en raison de deux rencontres hebdomadaires de 45 minutes chacune. Pendant la dernière semaine consacrée à la recherche, à savoir du 18 au 25 juin, nous revenons à un système hybride.

Les élèves préparent leur Baccalauréat International (BI) au Niveau Moyen (ce qui correspondrait à un niveau B1 du CECR). Le français est un des cours obligatoires pour

---

<sup>2</sup> La communauté coréenne est assez nombreuse à Buenos Aires, surtout dans les quartiers voisins à l'établissement scolaire.

l'obtention du Diplôme du BI<sup>3</sup>. Ils ont choisi le français ce qui présuppose une certaine motivation de leur part à l'apprentissage de cette langue. Le programme du BI s'inscrit dans une optique pluriculturelle. Dans sa brochure de présentation, l'organisation prône le multilinguisme en affirmant être « convaincu[e] que la communication dans plusieurs langues aide les élèves à comprendre que leur langue, leur culture et leur vision du monde ne sont qu'une langue, une culture et une vision parmi tant d'autres. Cette communication fournit ainsi d'excellentes occasions de développer la compréhension et le respect interculturels. » (Organisation du Baccalauréat International, 2019 : 2). Pour le niveau moyen du programme du Diplôme, la littérature n'est pas obligatoire. Pourtant, elle est vivement conseillée. Dans le guide de Langue B, publication qui fournit aux enseignants des outils pour la planification et l'évaluation du cours, on encourage la lecture des textes littéraires rédigés originalement en français. On y propose en plus que les œuvres lues ne soient pas simplifiées. Parmi les objectifs affichés figure celui de « développer plus facilement une aisance en lecture, en progressant de la compréhension à l'interprétation et à la déduction » (Guide de Langue B, version en français, 2018 : 26).

En outre, l'établissement se trouve sous la tutelle du ministère de l'Éducation de la ville de Buenos Aires, c'est-à-dire que ses programmes d'enseignement doivent aussi s'adapter au curriculum établi par les autorités publiques. Celui-ci, intitulé *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria* (désormais NES), propose pour la 4<sup>e</sup> année une approche réflexive des contenus culturels. On y accorde de l'importance à l'environnement linguistique de l'apprenant et au travail sur les conflits qui peuvent surgir dans les relations interculturelles, spécialement ceux liés à des préjugés<sup>4</sup> (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015).

La lecture des textes littéraires fait donc partie des curriculums. D'ailleurs, le manuel<sup>5</sup> utilisé dans les cours contient de nombreux textes littéraires pour travailler la compréhension de l'écrit. Il propose des prolongements intéressants sur les contenus culturels qu'ils véhiculent. Les documents issus du programme de la NES suggèrent de leur côté, la lecture des œuvres littéraires qui permettront de comparer les attitudes et les points de vue des différents auteurs abordés.

---

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur le programme du diplôme du BI consulter <https://www.ibo.org/fr/programmes/diploma-programme/>

<sup>4</sup> C'est notre traduction

<sup>5</sup> French B, 2nd edition. OUP, 2018.

## ***2. Étape 1. Premiers pas sur le terrain de la recherche : les pré-enquêtes***

### ***2.1. Présentation de la pré-enquête auprès des enseignants***

Nous menons cette pré-enquête auprès de cinq collègues qui travaillent dans la section secondaire des établissements privés ou publics de la ville de Buenos Aires. Notre visée est triple : décrire, expliquer et comprendre. La première pré-enquête a le but de connaître comment d'autres enseignants évoluant dans d'autres institutions secondaires travaillent la lecture ou l'interculturel dans les cours de FLE. En effet, nous avons besoin à la fois de nous positionner face à d'autres pratiques enseignantes et de prendre distance de nos propres représentations : notre intérêt par l'enseignement de la littérature est-il partagé par d'autres enseignants ? Nous cherchons en outre à trouver des repères méthodologiques dans des contextes plus proches au nôtre : comment abordent-ils le texte littéraire dans leurs cours ? Nous sommes aussi intéressée à savoir si la lecture fait partie ou non des programmes scolaires et pour quelles raisons. Enfin, nous nous demandons quelle est la place de l'interculturel dans les terrains enquêtés.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons décidé de recueillir deux corpus : un premier corpus basé sur les réponses des enseignants à un questionnaire sur fichier Word (Annexe 1.A : 100). Le second corpus est composé de cinq entretiens enregistrés avec un téléphone portable ou avec le logiciel d'enregistrement de la plateforme Google Meet. En effet, à cause du contexte sanitaire, la plupart des enseignants ont préféré passer leurs entretiens sur cette plateforme virtuelle. Pour le traitement des données des cinq questionnaires, nous élaborons un tableau récapitulatif (Chap. 5 : 38) qui nous aide à classer thématiquement les réponses aux questionnaires. Quant aux enregistrements des entretiens, nous les écoutons au fur et à mesure et nous en transcrivons les passages qui nous permettent de comprendre pourquoi ils choisissent de lire ou de ne pas lire en classe (Annexes 2, 3, 4, 5 et 6). Nous portons aussi un intérêt particulier à leur ressentir.

La méthodologie d'analyse dépend des traces recueillies et des objectifs poursuivis. Pour le questionnaire des enseignants durant la pré-enquête nous utilisons surtout l'analyse thématique. Nous quantifions leurs réponses pour trouver des ressemblances et des différences par rapport à leurs postures enseignantes. Quant aux entretiens, nous suivons les étapes proposées par Bardin (1977, cité dans le Cours de Méthodologie du mémoire de recherche, CNED, 2019) : l'analyse flottante, l'analyse horizontale et l'analyse transversale. La première vise l'étape compréhensive des grands thèmes abordés, la deuxième nous permet de découper les morceaux des discours et de les classer selon chaque thématique.

Enfin, l'analyse transversale cherche des coïncidences ou des contrastes entre les discours enseignants en vue de les catégoriser. Ce travail nous a pris trois semaines entre la mi-mars et la première semaine d'avril.

Nous terminons ce chapitre par présenter les raisons qui nous ont motivée à entreprendre cette seconde pré-enquête et les démarches suivies pour le recueil de données.

## ***2.2. Présentation de la pré-enquête auprès des apprenants***

Comme nous avons déjà expliqué, l'étape 1 de notre recherche s'attache à la connaissance plus profonde de notre terrain. Après la pré-enquête auprès des enseignants nous questionnons les vingt-quatre élèves qui composent nos deux groupes-classes. Il est important de dire que, même si spécifiquement en 4<sup>e</sup> année, nous faisons un atelier de lecture autour du théâtre depuis quelques années, à cause d'une modification des programmes officiels, il n'y a pas un projet institutionnel autour de l'enseignement de la littérature.

La méthode de recueil du corpus est un sondage en ligne (Annexe 7 : 114-115) qui nous permet de connaître les représentations des élèves par rapport à la lecture en général et à leur pratique en particulier. Nous leur demandons en plus de compléter quelques questions à réponses ouvertes. Les réponses fermées sont quantifiées à partir des graphiques par secteurs élaborés automatiquement par l'application. En plus, nous décidons de mener une discussion en classe pour que les élèves expliquent et élargissent leurs choix. Grâce à ces informations verbales, nous sommes en mesure de porter un regard plus compréhensif sur notre public.

Le chapitre suivant portera sur l'analyse des corpus recueillis lors des pré-enquêtes.

## Chapitre 5. Étape 1 : analyse des pré-enquêtes de terrain

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la pré-enquête réalisée auprès des enseignants et ensuite, celle des groupes-classes. Enfin, nous faisons un bilan général des résultats obtenus.

### 1. La pré-enquête auprès des enseignants

Nous questionnons cinq enseignants, dont trois sont des anciens collègues à nous. Les autres deux, c'est la première fois que nous les rencontrons. Le tableau suivant présente le profil général de chacun :

Enseignant	Établissement	Nombre d'années consacrées à l'enseignement du français	Formation
D.	Public	16	Traducteur littéraire et technique scientifique de français
M.	Privé	20	Traductrice publique et professeure de français
L.	Public. Collège National	12	Professeure de Français diplômée Master en Littérature en Langue Étrangère Spécialisation en Littérature du XIXe siècle Bac+5 en Lettres
A.	Privé	16	Professeur de français diplômé Bac+4 en Communication orientation éducation
A.G.	Privé	29	Professeure de Français diplômée

Tableau 3. Profil des enseignants interrogés

#### 1.1. Les enseignants et leurs pratiques autour de la littérature

Notre questionnaire comporte sept questions. Celles-ci abordent leurs pratiques concrètes en tant que lecteurs (question 1), leurs représentations autour de la littérature (questions 2 et 6) et la manière d'aborder la littérature en classe (questions 3, 4, 5 et 7). Il est à remarquer que nous incluons dans certaines options des aspects liés à la culture car nous nous intéressons au rapport entre la lecture et les contenus culturels travaillés en classe.

Voici les réponses données où le numéro 1 indique la réponse préférée et les numéros 4, 5 ou 6, celles considérées de moindre importance. Les cases vides (-) signifient que l'enseignant a écarté l'option. Les initiales en lettre capitale représentent les cinq enseignants interrogés.

■ Moins de 3 coïncidences    ■ 3 coïncidences ou plus

<b>Numérotez de 1 à 4, 5, 6 les réponses proposées.</b>	<b>M.</b>	<b>D.</b>	<b>L.</b>	<b>A.</b>	<b>A.G.</b>
<b>QUESTION 1 : (la sphère privée) la littérature c'est pour vous</b>					
Un moment de détente	1	3	1	1	4
Une expérience de découverte	2	1	-	2	3
Une expérience d'apprentissage	3	2	-	4	1
Une activité de réflexion	4	4	-	3	2
<b>QUESTION 2 : d'un texte littéraire vous retenez surtout...</b>					
Son esthétique	3	5	-	2	4
Les valeurs qu'il véhicule	4	3	-	5	1
Ce qu'il nous dit sur le contexte culturel	5	1	2	3	2
Les multiples interprétations qu'il éveille chez le lecteur	2	2	1	4	5
La richesse de la langue	1	4	-	1	3
<b>QUESTION 3 : (en classe) le choix du livre est déterminé par...</b>					
La simplicité de son langage	3	4	2	1	2
L'auteur	1	6		6	6
La thématique	2	3	1	5	1
Les contenus culturels	5	2	3	4	4
Le nombre de pages	4	1	-	2	3
Le genre	6	5	-	3	5
<b>QUESTION 4 : vos préoccupations pédagogiques</b>					
S'ils vont s'amuser	1	1	1	1	1
S'ils vont comprendre	2	2	2	2	2
Si je pourrai les guider	3	4	-	4	-
S'ils pourront s'exprimer	4	3	-	3	3
<b>QUESTION 5 : vous cherchez à ce que la littérature soit...</b>					
Un moment de détente	2	4	4	4	4
Un moment de découverte	1	1	1	2	3
Une expérience d'apprentissage	3	2	2	1	1
Une activité de réflexion	4	3	3	3	2
<b>QUESTION 6 : d'un texte pour vos élèves vous retenez surtout</b>					
Sa valeur esthétique	3	5	-	2	-
Les valeurs qu'il véhicule	4	4	1	5	3
Ce qu'il nous dit sur le contexte culturel	5	1	2	4	2
Les multiples interprétations qu'il éveille chez le lecteur	2	2	3	3	-
La richesse de la langue et les possibles exploitations en classe	1	3	4	1	1
<b>QUESTION 7 : les démarches pour la lecture du texte</b>					
Vous lisez à haute voix	-	3	-	2	-
Lecture silencieuse	-	4	-	1	1
Les élèves lisent à haute voix	1	1	-	4	-
Lecture à la maison	-	2	1	3	2

Tableau 4. Tableau récapitulatif des réponses données par les enseignants.

Nous observons que les réponses sont diverses. Toutefois, la question 4, qui se réfère aux préoccupations pédagogiques soulevées par le travail sur des textes littéraires, est celle où les cinq enseignants ont donné des réponses identiques et ce, à deux reprises. Ainsi, lorsqu'ils proposent des lectures à leurs élèves, que ceux-ci s'amuse est-il leur premier souci. Simultanément, ils ont peur que le texte ne soit pas bien compris. D'après les enseignants, la capacité des élèves à comprendre ce qu'ils lisent est effectivement un défi pédagogique majeur comme nous le verrons au point 1.2.4.

### ***1.1.1. Lire comme activité de loisir***

En outre, si pour trois enseignants sur cinq, lire représente un moment de détente, cela ne se réplique pas dans leurs cours où le texte littéraire est plutôt perçu comme un moyen de vivre des expériences de découverte ou d'apprentissage. Cette contradiction nous a étonnées au point que lors des entretiens, nous avons demandé qu'ils explicitent la différence entre « s'amuser » (question 4) et vivre un moment de détente en classe (question 5). Pour eux, la détente s'associe au loisir alors que la classe est un moment de travail. On peut par contre s'amuser en apprenant. Une seule enseignante (M.) considère que la littérature peut devenir un moment de détente en classe tout comme dans la sphère privée. Nous avons confirmé sa posture lors de l'entretien.

### ***1.1.2. Les contenus à privilégier***

L'aspect culturel est associé au livre ou aux activités littéraires par trois enseignants sur cinq. Ils trouvent que les contenus culturels véhiculés et/ou le contexte culturel dans lequel se déroule l'histoire sont importants à l'heure de choisir une lecture pour leurs élèves. Il est à remarquer que l'auteur est un critère de choix pour une seule enseignante (M.) Cette enseignante croit que l'auteur a beaucoup à dire sur la culture de son pays ou sur ce qu'il représente de cette culture. Ce critère nous a certes guidés dans le choix du matériel de classe lors de la phase exploratoire de notre recherche. Le genre n'est pas non plus un critère de choix important pour les enseignants. Enfin, comme nous verrons tout de suite après, les contenus linguistiques ont pour beaucoup d'enseignants, une place primordiale. La simplicité du langage du texte travaillé est un élément à retenir ainsi que les possibilités de son exploitation en classe.

## ***1.2. L'analyse des entretiens : faire ou ne pas faire de littérature en classe de FLE***

Voici les analyses des entretiens menés auprès des cinq enseignants. Nous avons préparé des questions selon un ordre thématique (Annexe 1.B : 101) mais, puisqu'il s'agit

d'entretiens semi-directifs, nous suivons le fil de la conversation (Cours de méthodologie du mémoire de recherche, 2019). Nous mettons en évidence dans l'analyse ce qui éveille plus particulièrement leur intérêt. Quelques enseignants se montrent en plus très ouverts et nous partagent des expériences personnelles même si nous ne les avons jamais rencontrés.

Par rapport à la littérature, la plupart reconnaît que celle-ci n'est pas un but en soi dans l'enseignement du FLE. En effet, la lecture a une place importante si ce n'est dans leurs pratiques pédagogiques au moins dans leurs préoccupations quotidiennes. Une seule enseignante (A.G.) a expliqué ne pas aimer la lecture et, en conséquence, ne plus aborder de textes littéraires dans ses cours. Les autres aiment lire dans leur sphère privée et se montrent enthousiastes à l'heure de parler de la lecture en classe de langue bien que certains ne l'abordent pas toujours.

Enseignant	Référence des corpus recueillis	Date de l'entretien
D.	Annexe 2 :103	10/03/2021
L.	Annexe 3 :105	13/03/2021
M.	Annexe 4 :109	14/03/2021
A.	Annexe 5 :111	23/03/2021
AG.	Annexe 6 :112	31/03/2021

Tableau 5. Références des corpus et dates des entretiens avec les enseignants

### *1.2.1. La place de la littérature dans les programmes des écoles enquêtées.*

Presque tous les enseignants suivent les programmes officiels du Ministère d'Éducation de la ville, adaptés à la préparation des examens DELF. Un enseignant (D.) dit intégrer ses cursus au programme du Diplôme du Baccalauréat International, comme c'est le cas dans notre école. Une seule enseignante (L.) travaille dans un collège national qui dépend de l'Université de Buenos Aires (UBA). Dans son cas, le curriculum est différent aux autres du moment que l'UBA ne se trouve pas sous la tutelle de la ville de Buenos Aires mais du Ministère National d'Éducation.

Nous pouvons affirmer qu'en général, même si le texte littéraire a sa place dans les programmes officiels du secondaire, la plupart des établissements consultés adaptent leurs propres programmes aux exigences du DELF. Cela signifie que les activités autour de la littérature restent à l'écart au détriment des activités qu'on pourrait qualifier de plus fonctionnelles. Les enseignants reconnaissent ne pas travailler de textes littéraires par

manque de temps, causé surtout par le nombre d'heures consacrées à la préparation des certifications. Ils pensent que si les programmes scolaires ou les examens DELF l'exigeaient, ce serait plus facile de trouver le moment d'inclure des activités autour de la littérature. En outre, les préférences des enseignants et des chefs des départements ont un poids non négligeable dans le choix des supports travaillés. La motivation personnelle y est déterminante.

Dans deux cas pourtant, la lecture des textes littéraires fait partie prenante des cours. Il s'agit notamment des deux établissements publics où D. et L. enseignent. Cette importance accordée à la littérature pourrait être en rapport avec le niveau d'exigence qui caractérise particulièrement ces deux écoles, situation qui ne se réplique pas pour autant dans l'ensemble des secondaires appartenant au secteur public d'après notre connaissance.

L'enseignant A. qui travaille dans le secteur privé nous explique, pendant l'entretien, que dans son école le but c'est le DELF, c'est pourquoi il ne travaille pas beaucoup la littérature : « ça c'est clé, c'est clé parce qu'en général on nous mesurait, disons, à partir du taux de réussite du DELF. Alors, si dans le DELF, justement, on n'exige pas des choses de littérature, ou des analyses de texte, même une richesse de langue pas très grande. (A., annexe 4, TP3) [...] C'est pragmatique » (TP5).

La situation de L., enseignante du collège national est différente :

« D'après le programme d'études ils sont obligés à travailler la littérature pendant toutes les années de français donc ils doivent lire au moins, soit des histoires courtes soit des romans, ça dépend de la prof là, non ? Ou des nouvelles. Donc, normalement ils sont obligés à faire des lectures chaque année. Mais...ça c'est la théorie, après ça dépend de la prof, du groupe, de l'année...la grève, je ne sais pas ! » (L., annexe 3, TP.9)

L. voit aussi cette absence dans les certifications DELF. En plus, elle est tout aussi préoccupée par le temps :

« Du coup je me rendais compte qu'il y avait moins de temps, moins de cours, les élèves ils n'avaient pas le même niveau, il y avait des changements et je me suis dit, avant, il y a quelques années, c'était pas comme ça, qu'est-ce qui change ? [...] il faut réussir, et on n'a pas le temps, on a les cours, la semaine prochaine on n'a pas cours, [...] moi aussi comme prof, on tombe dans ce type de folie et c'est moi qui dois créer l'espace non ? [...] dire on va donner une demi-heure de cours vraiment à parler de l'histoire, de la lecture [...] avant on y consacrait beaucoup de temps<sup>6</sup> » (L. annexe 3, TP 3).

A.G. a décidé de ne plus proposer des lectures à ses élèves :

---

<sup>6</sup> Dans l'original: "antes le dedicábamos un montón"

« [Le travail sur des extraits littéraires] on l'a supprimé à cause du temps, des limitations de temps pour préparer la grammaire, pour préparer le DELF (A.G, annexe 6, TP8) [...] Ils arrivaient et ils disaient : je ne comprends rien. Alors, bon, on analysait un peu en classe mais le but, en plus, c'était pas d'analyser le livre mais de les faire parler, qu'ils lisent à la maison » (A.G, annexe 6, TP16).

Nous venons de voir que, selon les discours enseignants, les contenus imposés par les programmes scolaires représentent un frein pour le travail du texte littéraire en classe. A cela s'ajoute le rôle joué par les intérêts personnels, d'une part et d'autre.

### ***1.2.2. Motivation des enseignants vs motivation des apprenants***

Lorsque nous demandons aux enseignants de définir ce que la littérature ou la lecture représente pour eux, ils font surtout ressortir l'idée de la découverte et du loisir :

« Découvrir un monde...une culture. C'est ce qui nous donne la littérature, un monde qui s'ouvre [...] c'est un loisir, c'est une manière de passer le temps » (D.)

« La lecture c'est une découverte [...] Si ce n'est pas le français c'est la littérature qui va rester. » (L.)

« Pour moi, c'est synonyme d'évasion » (M.)

D., L. et M. sont particulièrement préoccupés par le fait que leurs élèves aient du plaisir à lire en classe. D. explique qu'il « trouve essentiel que les élèves aiment le texte qu'ils lisent autrement ils ne seront pas motivés à faire un travail à partir de ce livre [...] Je trouve que c'est un besoin pour le travail en classe que les élèves aiment et apprécient le texte littéraire choisi » (D., annexe2, TP2).

Quelques enseignants regrettent que les élèves lisent peu dans leur sphère privée car cela devient un obstacle à l'heure d'aborder des textes littéraires en classe de FLE :

D : « peut-être il y a des élèves qui prennent du plaisir à lire chez eux tous seuls, le texte littéraire choisi par le prof mais c'est une minorité, ce n'est pas la plupart des élèves. » (D., annexe 2, TP 4)

M : « quand on leur demande de parler de leurs loisirs, la lecture n'est pas...ni en premier, ni en deuxième, ni en troisième. Malheureusement très peu d'adolescents lisent » (M., annexe 4, TP 18)

Pour A. si c'est vrai que les élèves lisent peu : « ils lisent moins que nous ou que nos parents » (A., annexe 5, TP11), ses propres représentations peuvent être considérées comme un frein : « Je crois que c'est une question que je les sous-estime. Parfois je pense...parce que je dis « non, ils ne pourront pas faire ça » et puis je vois qu'ils lisent des romans en espagnol non ? Pour eux...personnellement, non pour l'école (A., annexe 5, TP7).

Il faut toutefois faire une remarque à propos d'une confusion que notre questionnaire a soulevée et que nous avons tenté de remédier lors des entretiens. S'il est vrai que deux enseignants sur cinq (L. et D.) font lire des œuvres complètes à leurs élèves, dans deux autres cas (A. et M.), le travail littéraire se fait à partir des extraits. Cela est pour notre enquête tout aussi riche du moment que nous nous intéressons à la présence de la littérature en classe et à la manière de l'aborder.

### ***1.2.3. Lire dans quel but ?***

Si la lecture n'est pas généralement envisagée comme un moment de détente dans la classe nous avons voulu connaître la fonction du texte littéraire dans les démarches pédagogiques mises en place et les éventuelles difficultés pour son exploitation. Certains accordent plus de temps au travail sur la langue tandis que d'autres privilégient l'approche culturelle ou l'analyse littéraire du texte. L'enseignant D. accorde beaucoup d'importance aux aspects culturels :

« En classe le texte littéraire est un outil pour travailler la langue et la culture (D., annexe 2, TP 4) [...] J'ai l'impression que du moment où [...] l'histoire se déroule dans un contexte culturel différent le texte devient beaucoup plus intéressant, attrayant, peut-être, aussi bien pour moi que pour les élèves [...] ça les aide à découvrir un nouveau monde qu'ils ne connaissent pas [...] D'autre part, ça permet de travailler d'autres contenus que la langue. La langue, ce n'est pas un critère de choix du texte. (TP6) [...] Je choisis le texte plutôt par son contenu culturel [...] » (TP8)

En parlant d'une expérience passée, A.G. raconte que « le but c'était principalement d'enrichir le vocabulaire, mettre les élèves en contact avec une rédaction un peu plus élaborée, correcte [...] faire quelque chose de différent qui puisse les sortir de la grammaire, du manuel, de la méthode. » (A.G., extrait 2, annexe 4)

Pour M. le rapport langue-littérature est central car « les élèves ont tendance à utiliser ou à répéter toujours les mêmes mots. [...] Quand on lit un peu plus, on est obligé à chercher dans le dictionnaire peut-être. Je fais chercher dans le dictionnaire pour augmenter ce vocabulaire qui est tellement restreint » (M., annexe 4, TP10). L. est diplômée en littérature. Elle fait lire des livres à ses élèves dans une approche qui relève plus de la critique littéraire que du domaine du FLE, selon ses propres dires :

« J'essaie de chercher des textes intéressants, peut-être ce sont même des classiques mais là j'essaie aussi de travailler ce qui est derrière le texte, si tu veux. De travailler un peu la théorie [...] il y a aussi cette partie « académique » ou « cognitive », je ne sais pas comment l'appeler [...]. C'est un peu les deux côtés, c'est-à-dire, lire mais pas seulement lire, sinon savoir lire [...] leur montrer un peu plus de tout ce qui est autour... de ce roman, cet auteur...ça dépend. » (L., annexe 3, TP 17)

Elle pense qu'il est important de bien comprendre le contexte de production des textes. Pour elle, la compréhension du texte est cruciale. Cependant, ce travail dépasse largement les objectifs du cours de français : « On a besoin d'une bonne capacité de lecture, pas seulement en français » (L., annexe 3, TP13). En faisant référence au programme général du collège, elle explique que dans les sessions de rattrapage, le texte littéraire a un statut différent que dans ses cours car il est plutôt utilisé comme une « excuse » pour faire parler les élèves et les évaluer en oralité.

#### **1.2.4. Le problème de la réception du texte littéraire**

À part le problème lié à la gestion du temps de classe, les enseignants ressentent que la langue prend une place trop importante dans leurs cours ou bien, que leurs élèves n'ont pas les mêmes performances en compréhension qu'il y a quelques années. Pour A. le problème c'est la complexité de la langue littéraire :

« Je crois que c'est difficile d'aborder un roman complet parce que.... pour le niveau de langue, parce que ça c'est ...ça décourage un peu et puis [...] je pense que la réponse des élèves ne va pas être celle que j'attends. Mais c'est vrai que parfois je pourrais faire quelque travail un peu plus particulier avec quelque petit groupe d'élèves [...] il y a des élèves qui nous exigent plus [...] » (A., annexe 4, TP7)

L. considère que les compétences réceptives des apprenants sont moins solides aujourd'hui :

« Je sais, parce que, je le sais, qu'ils vont chercher immédiatement une traduction, parce que ça c'est évident ils vont le faire (Extrait 2, TP21) [...] depuis certaines années, je pense que le niveau peut-être est un peu plus bas qu'avant et qu'ils ont plus de difficultés parce qu'il y a... tellement de soucis pour soutenir le niveau de langue pendant les années d'études que...j'ai l'impression que c'est un peu plus difficile de lire directement les textes ». (TP25)

Pour remédier à cette difficulté de la part des apprenants elle leur demande de s'exprimer en langue maternelle : « parfois je dis, bon, d'accord, essaie de le dire en espagnol, fais une interprétation en espagnol et puis, on revient sur le français. [...] J'ai eu l'impression qu'il y a des choses qui ont changé, du point de vue...dans l'éducation, je ne sais pas comment te le dire. » (L., annexe 3, TP29)

#### **1.2.5. Le discours enseignant face à l'interculturel**

La majorité des enseignants disent bien connaître le terme interculturel et s'identifient avec des démarches interculturelles. Pour L. c'est penser la langue comme une question interculturelle, comme le miroir d'une pensée, une manière de comprendre le monde. C'est pourquoi, il faut omettre l'étiquette « française » lorsqu'on parle de culture

étrangère « pour éviter les stéréotypes les Français, la tour Eiffel et la baguette ». Elle dit parler toujours de culture francophone.

Selon M., l'interculturel en classe implique faire des liens avec la culture française. Elle dit travailler les contenus culturels à partir des articles de presse et des films. Tout en reconnaissant la validité d'une culture francophone plus ample, cette enseignante reconnaît travailler surtout des aspects liés à la culture française et non francophone, choix déterminé aussi par les contenus du manuel. Elle associe d'ailleurs l'interculturel à l'approche actionnelle deux termes parfois peu maîtrisés par les enseignants. Elle est convaincue que « l'apprenant est acteur, il apprend et il agit, il joue un rôle. Il faut essayer d'introduire, d'inscrire cet apprentissage dans la culture. Intégrer la culture à l'apprentissage » (M., annexe 4, TP24). Enfin elle croit que le travail sur le culturel se fait tout le temps mais dans le choix des contenus à travailler il y a les contenus linguistiques qui s'imposent.

A.G. pour sa part, reconnaît l'importance de l'interculturel en classe : « les écoles internationales [comme celle où elle travaille] mettent beaucoup l'accent sur l'interculturel. [...] (A.G., annexe 6, TP18) On voit des questions comme l'amitié, la famille, le voisinage, établit des comparaisons, on peut observer comment le vivent le Français, comment on le vit ici [en Argentine] » (A.G., annexe 6, TP20).

D. se montre attaché à l'interculturel dans ses pratiques :

« Pour moi l'interculturel, ça permet d'avoir des regards croisés, ça veut dire de voir et connaître l'Autre à travers un texte littéraire mais aussi de pouvoir comparer la culture étrangère avec la propre culture et de voir qu'il y a différentes réalités, que tout le monde ne vit [pas] de la même façon, personne ne vit de la même manière, il y a certains problèmes qui peuvent se repérer dans différentes cultures mais il y a certains problèmes qui peuvent être complètement différents [...] On peut mieux apprécier sa propre culture du moment où on découvre l'Autre ». (D., annexe 2, TP12)

En revanche, A.ne connaissait pas le terme interculturel. Nous avons toutefois remarqué que plusieurs activités qu'il nous avait décrites comme faisant partie de ses cours s'inscrivaient dans une perspective interculturelle. Il a raconté que l'actualité des différents pays francophones est un contenu qu'il travaille souvent dans les cours supérieurs. Il se montre en plus très intéressé par les faits des sociétés et les débats en classe.

Pour travailler les contenus culturels, les enseignants ont confirmé ce qui était ressorti des réponses données dans le questionnaire. La littérature a une place moindre que le manuel qui est un support privilégié en général. L. explique qu'« il y a des aspects culturels qui viennent à côté de la méthode [...] la question sociale, les habitudes, la Francophonie ». Les

films et les chansons sont très appréciés et par les enseignants et par les apprenants. Au niveau intermédiaire, les médias ont une grande place comme support authentique véhiculant la culture étudiée.

### ***1.2.6. Un agir non sans regret***

Le regret est le sentiment le plus transmis par les paroles des enseignants. Même dans le cas de ceux qui voudraient travailler davantage la littérature ou l'interculturel dans leurs cours, nous voyons que leurs désirs s'estompent à un certain nombre de limites. Chaque situation d'enseignement-apprentissage est particulière mais, en général, ils évoquent les contenus exigés par les programmes et le problème de la gestion du temps. Comme regrette M : « j'essaie de travailler **au moins** un extrait, pour introduire **au moins** l'auteur (nous soulignons), (M., annexe 4, TP3) [...] avant oui je lisais des œuvres complètes [avec mes élèves] » (M., annexe 4, TP9).

Pour L. et pour A.G. leurs goûts personnels peuvent être à la base de certaines difficultés éprouvées par leurs élèves :

L. : « Moi, en quatrième année, j'ai l'impression que je change fortement la direction de la lecture. Je profite aussi de l'âge des élèves, y a tout cela qui intervient (L., annexe 3, TP. 9). C'est évident, parfois je me dis, bon, ok, c'est un cours FLE, je dois pas faire cela, je dois peut-être essayer de faire une approche plus FLE et moins « langue maternelle ». Je sais que ça c'est un problème à moi [...] que c'est à cause de ma formation. » (L., annexe 3, TP20)

A.G. : « Peut-être c'est à cause de moi, c'est...moi, je trouve pas de plaisir alors je ne peux pas le transmettre (A.G., annexe 6, TP5). [L'interculturel] c'est quelque chose que je devrais travailler plus mais je n'en fais pas beaucoup » (TP18)

Les choix pédagogiques de tout enseignant sont traversés par ses représentations, ses intérêts et sa personnalité. A la fin, c'est l'enseignant-personne qui s'impose dans la construction de sa relation à l'objet enseigné et à son public.

Nous aborderons maintenant la pré-enquête menée dans les deux groupes-classes. Voyons ce que les élèves ont à nous dire à propos de la lecture.

## ***2. La pré-enquête auprès des apprenants***

Nous avons mené un sondage en classe sous la forme d'un questionnaire Google Form (Annexe 7 : 114-115) composé de neuf questions. Vingt et un élèves sur vingt-quatre ont répondu à nos questions. Nous résumons ici les résultats obtenus sur cinq questions portant sur leurs pratiques littéraires dans leur vie privée et à l'école.

## 2.1. Lire comme activité de loisir

### QUESTION 1

Pour toi la lecture des textes littéraires c'est....

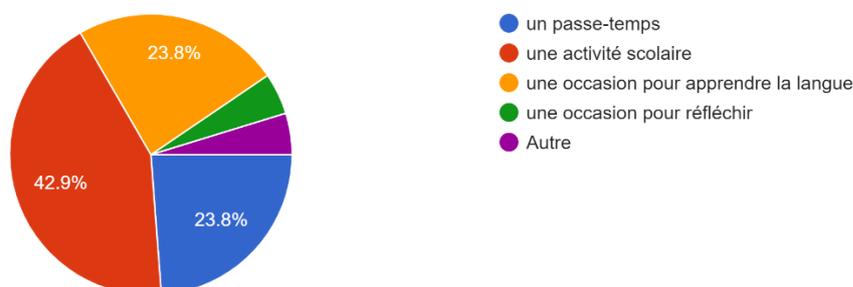


Figure 2. Question 1 du sondage réalisé aux apprenants

Nous observons que pour un tiers des élèves la lecture est, soit une occasion pour apprendre, soit une occasion pour réfléchir. En tenant compte que la plupart préfère lire en espagnol, pour certains l'approfondissement sur l'apprentissage de leur propre langue ou de la langue d'enseignement est un atout du texte littéraire. Quelques élèves ont précisé dans les commentaires :

« Pour apprendre de nouvelles expressions et *utilise* [les utiliser] tous les jours »

« Je pense que c'est bon pour améliorer notre vocabulaire »

« [...] parce que la lecture est une occasion pour *aprendre* et *etudier* [apprendre et étudier] la langue »

Tout comme pour certains enseignants, le livre représente un moment de détente quand cela ne fait pas partie du travail scolaire. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, l'acquisition d'un vocabulaire plus ample est une préoccupation réelle des apprenants en langue étrangère. En effet, à la dernière question qui se réfère concrètement à la lecture en français, ils ont répondu majoritairement que cela pouvait être utile pour « apprendre du nouveau vocabulaire ».

### QUESTION 3

En dehors de l'école, combien de livres lis-tu par an ?

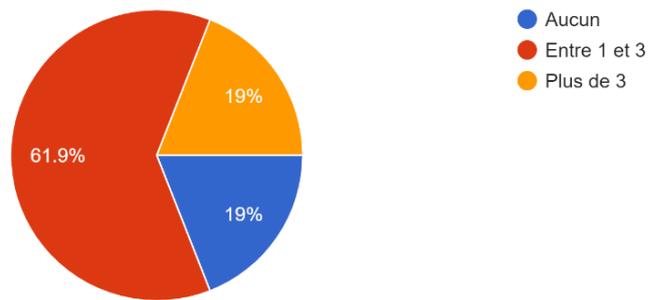


Figure 3. Question 3 du sondage réalisé aux apprenants

D'abord, presque un quart d'eux considère la lecture un passe-temps. Cela est confirmé par les réponses à la question 3 (fig.3) où nous observons que plus de la moitié lisent entre un et trois livres par an en dehors de l'école et que 20% des élèves disent lire plus de trois livres par an dans leur sphère privée. Dans l'un des groupe-classe composé par dix élèves, trois filles ont affirmé lire plus de quatre romans par an. Pour les autres, lire est, soit une activité scolaire, soit une expérience de réflexion ou d'apprentissage, ce qui ne s'oppose ni à la lecture comme loisir ni comme activité scolaire. D'ailleurs, lorsque nous avons posé la question en classe, quelques élèves ont expliqué que, dans le cadre d'une activité scolaire, la lecture les aide à réfléchir et à apprendre. D'autres, parmi ceux qui lisent comme loisir, ne le voient pas seulement comme un moment de détente mais aussi comme une occasion pour apprendre du vocabulaire, par exemple. Cela se voit reflété dans la figure 4.

## 2.2. Lire comme activité scolaire

### QUESTION 6

Lire en français peut-être une bonne expérience pour...



Figure 4. Question 6 du sondage réalisé aux apprenants.

Apprendre du vocabulaire est largement l'option choisie par rapport au rôle que pourrait avoir la lecture en classe de français. Rappelons que lors des entretiens, les enseignants ont aussi manifesté que l'une des fonctions du texte littéraire est celle de permettre aux apprenants d'enrichir leur lexique mais c'est aussi l'un des obstacles à la compréhension. Quelques réponses données par les apprenants à la question 6 et 7 (fig. 4 et 5) démontrent que les difficultés de compréhension peuvent représenter un frein pour le bon déroulement de ce type d'activités.

#### QUESTION 7

À l'école ton expérience de lecture est en général

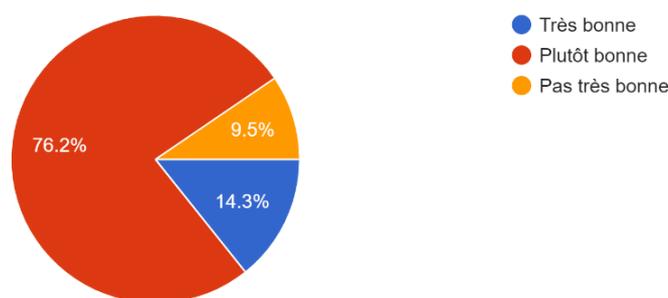


Figure 5. Question 7 du sondage réalisé aux apprenants

Cependant, si pour presque 20% des élèves la compréhension est un obstacle à l'heure de lire un livre, il faut admettre que le nombre est assez bas. Les difficultés de compréhension ne sont pas à la tête de leurs préoccupations probablement parce qu'ils sont très habitués à lire en espagnol et en anglais. En revanche, plus de la moitié considère le facteur « temps » comme un problème. Quatre élèves sur les neuf qui considèrent que la lecture est une activité scolaire (Fig.2, p.47), trouvent en plus que cela leur prend trop de temps et qu'ils aimeraient faire autre chose. En ce qui concerne l'option « autre », ils ont répondu le manque d'intérêt en l'histoire ou l'ennui ce qui n'a pas de rapport direct avec la fonction qu'ils attribuent à la lecture scolaire. Parfois, ce sont des élèves qui aiment lire à la maison mais pas tellement à l'école. Une élève, qui lit sur son compte plus de 3 livres par an, avoue ne pas trouver du plaisir à lire en classe. Un garçon, en revanche, explique que si l'histoire est intéressante peu importe que ce soit une lecture obligatoire ou de son choix. Par rapport aux thématiques qui les attirent, ces élèves aiment généralement les livres pour adolescents et les romans policiers ou de suspense. Certaines filles s'intéressent aussi aux histoires romantiques.

Nous leur avons aussi posé la question sur leur modalité de lecture préférée (lire en silence en classe ou à la maison, lire en classe à haute voix, que l'enseignant lise pour la classe). Les élèves préfèrent lire en silence mais reconnaissent que lire tout seuls chez eux, par exemple, pourrait devenir un obstacle à la compréhension alors que lire en classe à haute voix -ou que leur professeure lise à haute voix- serait probablement un bon moyen pour améliorer la prononciation.

Si nous revenons aux réponses données par les enseignants (p.38), nous voyons que ces deux options (lire en silence en classe ou à la maison) figurent toutes les deux au numéro 1. Pour deux enseignants sur cinq, que les élèves lisent à haute voix c'est une priorité alors que nous observons qu'aucun élève de notre classe n'aime lire pour les autres, même dans leur langue maternelle. Pourtant, si elle peut être une activité solitaire et silencieuse, il est souhaitable que la lecture devienne une expérience collective qui « se partage, à voix haute, dans la classe » et qu'elle fasse « l'objet d'échanges, de débats, de controverses » (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, janvier 2021).

### ***3. Bilan des résultats des deux pré-enquêtes***

Les pré-enquêtes nous ont permis de mieux connaître notre terrain d'action et de répondre à quelques-uns des interrogations que nous nous posions. Nous avons plus d'informations sur la place de la littérature dans d'autres établissements. Si les programmes officiels proposent la lecture des textes littéraires, les écoles privées consultées les adaptent aux certifications DELF ce qui fait que la littérature reste à l'écart. Les discours enseignants montrent que la littérature présente des difficultés concrètes en classe de FLE, notamment au niveau de la compréhension et du temps qu'il faut lui allouer. En revanche, lorsque l'enseignant est motivé par un goût personnel, les textes littéraires trouvent leur place dans les activités de classe.

Le facteur temps apparaît comme un frein autant pour les enseignants que pour les apprenants. Dans les deux cas, le temps à allouer à la lecture est un désavantage. En outre, plusieurs enseignants sont convaincus que les élèves lisent très peu ce qui ne peut pas être prouvé à partir de notre échantillon. En tout cas, notre pré-enquête auprès des groupes-classes montre que plusieurs élèves lisent dans leur sphère privée et que leurs opinions sur la lecture sont en général positives. Cette constatation représente un atout pour notre travail en classe sur des textes littéraires.

Quant à l'interculturel, il est plus présent dans les esprits des enseignants que ce que nous croyions. Or, ils ne considèrent pas que les textes littéraires soient un bon support à cette fin. Cela confirme à priori que notre domaine de recherche ne fait pas partie des pratiques pédagogiques courantes, ce qui le rend plus intéressant à explorer.

Enfin, les élèves ont montré assez d'intérêt à parler de ce sujet en classe. Leurs réponses nous aident à mieux comprendre leurs motivations ainsi que les obstacles auxquels nous devrons faire face dans l'étape suivante. Mieux connaître leurs goûts et leurs idées nous permet de tracer leurs profils de lecteurs.

La troisième partie de ce mémoire traitera sur la mise en place de la démarche pédagogique pour aborder la lecture et l'interculturel dans nos cours.

## **Partie 3**

-

### **De la découverte des stéréotypes à l'analyse littéraire**

## Chapitre 6. Présentation de l'étape actionnelle

La deuxième partie de ce mémoire a permis de mieux connaître le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. La troisième partie dont il est question ici, présente notre dispositif pédagogique mis en place du 3 mai au 25 juin. Ce dispositif est basé sur un travail de classe et comporte 10 activités orales et écrites organisées en deux phases. À partir de ces activités pédagogiques nous élaborons notre quatrième corpus. La première porte davantage sur l'interculturel (phase de sensibilisation) ; la seconde s'occupe de la lecture littéraire

### 1. *L'élaboration du dispositif pédagogique*

L'élaboration du dispositif pédagogique est primordiale dans notre recherche. Elle se fait durant la période des pré-enquêtes, c'est-à-dire, entre le 31 mars et le 26 avril. Après la réalisation des entretiens, nous continuons à réfléchir sur la manière d'intégrer dans notre pratique de classe les différents concepts retenus notre cadrage théorique. Nous nous intéressons particulièrement à la lecture littéraire (Chap. 1 : 11-12) et aux activités de médiation. Nous entamons un travail fort en ingénierie pédagogique.

Nous traçons d'abord les objectifs de l'unité didactique intitulée « Identités : qui suis-je » (Annexe 8 :116-117), titre qui correspond à la première leçon du manuel utilisé par les élèves<sup>7</sup>. Nous complétons ce support avec d'autres textes et vidéos. Cela nous permet de travailler des contenus non prévus par le manuel que nous détaillons en Annexe 8. En outre, la motivation chez les apprenants nous préoccupe tout comme la gestion du temps. Cela nous oblige à être vigilantes et très organisées. Nous pensons aussi à des stratégies qui aident les apprenants à surmonter les problèmes de compréhension de l'écrit. Nous n'arrivons pas à élaborer toutes les activités avant les premières séances car nous attendons les premiers feedback des apprenants pour les compléter.

Quant aux supports choisis pour les activités de lecture, nous nous servons d'un extrait du livre de Marie Desplechin « La Belle Adèle » et du livre de Sempé, *Marcellin Caillou*, de Sempé (1<sup>ère</sup> éd.1969). Cette seconde lecture est une suggestion de notre directrice de mémoire. En effet, toutes les années, les élèves lisent une pièce de théâtre mais pour notre

---

<sup>7</sup> Trumper, Ch., Israel, J. (2018). *French B, Diploma Programme*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford University Press. p. 8-21.

projet nous pensons à un roman. Le livre de Sempé, plus court, nous semble une très bonne option. Nous en retenons quatre avantages : sa longueur, son auteur, la simplicité de son langage et sa thématique. Même si le livre a 142 pages, il est rempli de dessins qui facilitent la lecture. Quant à l’auteur, il est incontestablement un référent de la culture française dans le monde. Puis, malgré l’utilisation du passé simple, l’écriture reprend les formes du conte pour enfants et permet à l’apprenant de s’y trouver aisément. Les élèves connaissent en plus le passé composé ce qui les aide à déduire les formes verbales utilisées. Enfin, la thématique est celle de la discrimination, de l’acceptation des différences et de l’amitié, des sujets appartenant au programme scolaire pour la 4<sup>e</sup> année.

## ***2. La mise en place du dispositif pédagogique***

Après nos « pré-enquêtes », nous mettons en place notre dispositif pédagogique. L’objectif primordial de notre recherche-action est celui de trouver une manière de travailler la littérature en classe, qui s’adapte aux besoins des apprenants et aux programmes officiels préétablis. Avant de décrire cette seconde étape de la recherche, nous voudrions consacrer quelques lignes au travail préalable que nous avons fait pour construire l’unité didactique.

### ***2.1. L’organisation des séances de classe***

Le tableau 6 décrit l’organisation des séances et le temps alloué à la collecte des données dans le groupe 1 (10 élèves). Sur un total de 12 heures et demie de cours nous avons consacré environ 9 heures à notre dispositif, dont 7 heures correspondent spécifiquement à la collecte des données. Le reste correspond à des activités du manuel scolaire et à une évaluation sommative sur des contenus linguistiques (durant la 4<sup>ème</sup> semaine) qui ne fait pas l’objet d’une collecte. Nous calculons en plus que les devoirs ont demandé aux élèves 5 heures supplémentaires de travail. La dernière colonne donne la nature des données recueillies.

Dispositif pédagogique	Dates	Phases	10 activités planifiées	7h allouées à la collecte	Type de traces
8 semaines					
1 <sup>ère</sup> sem.	Du 3/05 au 7/05	Phase 1	Activité audiovisuelle Questionnaire écrit Exercice à trous	45 min.	Orales Écrites
2 <sup>ème</sup> sem.	Du 10/05 au 14/05	Phase 1	Questionnaire d’autoévaluation	45 min.	Orales Écrites

3 <sup>ème</sup> sem.	Du 17 au 21/05	Phase 1	Activité sur une affiche	45 min	Orales
4 <sup>ème</sup> sem.	Du 24 au 28 mai	Évaluation sommative			
5 <sup>ème</sup> sem.	Du 31/05 au 4/06	Phase 2	Activité sur un extrait littéraire	90 min	Écrites
6 <sup>ème</sup> sem.	Du 7 au 11/06	Phase 2	Activité sur Marcellin Caillou	45 min	Orales
7 <sup>ème</sup> sem.	Du 14 au 18/06	Phase 2	Activités sur Marcellin Caillou	75 min	Orales
8 <sup>ème</sup> sem.	Du 21 au 25/06	Phase 2	Activités sur Marcellin Caillou	80 min	Écrites

Tableau 6. Organisation de la mise en place du dispositif pédagogique.

## 2.2. La méthodologie d'analyse et le recueil de données

Étant donné que nous avons cours deux fois par semaine, dont un à distance et l'autre en présentiel, nous choisissons de consacrer les cours à distance au recueil de données. Nous nous servons de la plateforme Google Meet, qui est celle proposée par l'établissement. Cela facilite l'enregistrement vidéo des échanges. Pour les transcriptions, même s'il est plus facile de travailler sur des pistes audios, nous gardons la version mp4 pour repérer ce qui relève du non-verbal. Les extraits sélectionnés sont transcrits dans le corps du mémoire afin d'illustrer certaines activités de classe. Pour ce faire, nous utilisons les conventions de transcription ethnographique du Laboratoire IDAP (Chap. 7 :58). Elles nous permettent de mieux décrire la nature des interactions. Même si nos données sont provoquées par notre intervention pédagogique nous les recueillons dans leur milieu naturel. Cette double fonction d'enseignante-chercheuse est très motivante. Nonobstant, nous sommes consciente qu'il faut trouver un équilibre pour éviter de ne se laisser guider que par les exigences de la recherche. Nous avons un programme à respecter et d'autres objectifs à accomplir qui doivent trouver leur place.

Les traces recueillies se complètent par cinq travaux écrits des élèves. Cet outil a l'avantage de permettre une collecte et une analyse plus rapides. L'analyse des interactions et des travaux privilégient les aspects formels (linguistiques) et conceptuels. Nous cherchons à savoir quel niveau de compréhension ont les élèves sur les thèmes étudiés grâce à leurs productions spontanées ou réfléchies. Nous évitons d'avoir une intervention forte qui ne leur permette pas de s'exprimer librement, ce qui dénaturerait le matériel d'analyse. Néanmoins, nous procédons à un étayage (oral ou écrit) de leurs propos afin qu'ils améliorent leur expression ou qu'ils acquièrent de nouveaux outils linguistiques.

## Chapitre 7. Introduire le concept de stéréotype en classe de langue

### 1. La phase 1 de la recherche-action

Cette première phase comporte trois activités réalisées dans les deux groupes entre le 3 et le 14 mai. La première activité se fait en binômes comme devoir à la maison, les autres deux, en classe. Les données analysées sont recueillies durant des échanges oraux entre enseignante et apprenants. Nous incluons en fin de chapitre une activité auto-évaluative en ligne. Nos objectifs pour l'étape 1 sont les suivants :

- **Objectifs d'enseignement :**
  - Sensibiliser les élèves à l'existence de clichés et de stéréotypes.
  - Favoriser la réflexion sur les représentations sociales et les stéréotypes.
- **Objectifs d'apprentissage :**
  - Exprimer leurs idées autour des stéréotypes
  - Connaitre la définition du mot stéréotype.
  - Reconnaître leurs propres stéréotypes vis-à-vis des Français.

#### 1.1. Activité 1 : présentation du document et démarche pédagogique

Activité 1. TRAVAIL EN BINÔMES. Comment voit-on les Français ?





1. Regardez la vidéo jusqu'à la minute 46 <https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ> et imaginez un titre pour chaque image.
2. Êtes-vous d'accord avec les idées que ces images veulent transmettre ? Pourquoi ?
3. Cherchez la définition du mot CLICHÉ dans le dictionnaire. Pourquoi croyez-vous que cette vidéo s'appelle comme ça ? Connaissez-vous un mot équivalent à CLICHÉ ?

Figure 6. Activité 1. Document de l'élève

Le point de départ est un extrait d'une vidéo intitulée « Cliché ! »<sup>8</sup> dans laquelle d'une manière humoristique et au moyen des dessins animés, sont présentées des idées qu'on associe aux Français (par exemple, « En France tout le monde porte des rayures, un foulard rouge, un béret et une baguette »). Nous avons sélectionné spécifiquement six images de la vidéo pour lesquelles les élèves doivent imaginer un titre. Pourquoi partir des clichés sur les Français et quel intérêt cela peut avoir pour nos objectifs pédagogiques ? Les expériences de contact de nos élèves avec la culture étrangère (que ce soient de vraies expériences de contact ou dans le cadre des apprentissages formels) sont très liées à la France et aux Français. C'est pourquoi nous trouvons important de partir de ce qui est pour eux le plus connu.

Quant à l'utilisation du mot « cliché » et du mot « stéréotype ». Amossy et Herschberg Pierrot (2015) expliquent que l'on ne distingue pas couramment ces deux termes mais, qu'au contraire, ils sont employés comme synonymes par le non-spécialiste. Nous les avons pris ainsi. Nonobstant, c'est au mot stéréotype que nous nous sommes le plus souvent référé en classe.

L'entrée au sujet par l'image et par l'humour n'est pas hasardeuse. Nous avons vu que l'image est un vecteur de langue-culture qui fonctionne comme « facilitateur sémantique ». (Demougin, 2012 : 106). Le dessin est une image culturellement très connotée, c'est pourquoi nous croyons que montrer aux élèves des situations « ridiculisées » comme celles véhiculées par la vidéo, leur permet de prendre une plus grande distance. Toutefois, il ne s'agit pas de

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ>

placer l'apprenant dans un pôle et la culture étrangère dans l'autre. Notre objectif est justement de les rapprocher.

### ***1.2. Analyse des échanges enseignante-apprenants***

Nous analysons ici certains extraits des premières séances enregistrées. La transcription ne se fait pas en entier mais nous retenons ce qui illustre mieux nos objectifs d'enseignement-apprentissage. Dans chaque extrait nous indiquons la minute à laquelle débute l'échange et sa durée.

#### Conventions des transcriptions<sup>9</sup> :

P : professeure

É1, É2, V, X, etc. : élèves

+ pause de 1 ou 2 secondes

++ pause de 3 à 4 secondes

+++ pause de plus de 5 secondes

↑ intonation montante

↓ intonation descendante

-i-ils interruption

:: allongement de la syllabe

C aussi chevauchement

(elle utilise beaucoup la gestuelle) commentaire sur le non-verbal ou paraverbal

/ pause de souffle

... demande d'achèvement interactif

Ça VOUS arrive : accentuation d'un mot, d'une expression ou d'une syllabe

[...] passage non-transcrit

[rashe] transcription phonétique

mot en italique sans parenthèse : erreur linguistique.

\* alternance codique

---

<sup>9</sup> Basées sur celles du groupe IDAP, in *Cours Agir professoral*, Master FLES 2<sup>e</sup> année. CNED 2019. [Fascicule], 20-24

**Séance du 6 mai. Groupe 2.****Durée de l'enregistrement : 40min.57 sec.****Durée de l'échange : 25 sec. (Repérage sur le fichier : 0'52''-1'17'')****T.P (tour de parole)**

1	P : par exemple si on voit l'image A / à quel aspect de la vie quotidienne cette image fait référence ↑ qui peut me dire ↑ [...]
3	P : alors ↑
4	É : je peux lire not-notre <i>response</i> ↑
5	P : d'accord d'accord / vas-y !
6	É : e :m ici on peut voir un enfant français avec une baguette/ d'habitude nous associons le Français comme <i>en</i> l'image / avec <i>une</i> béret <i>une</i> t-shirt [rashe] et une baguette
7	P : euh rayé et une baguette ( <i>elle sourit</i> )

Entre le TP 1 et le TP 3 nous répétons la consigne plusieurs fois. L'É1 demande des précisions et ensuite se décide à participer. Tout d'abord, il est intéressant de souligner qu'elle emploie le verbe « associer » et l'adverbe « d'habitude » pour décrire la première vignette. Ses propos réfèrent à un usage collectif du stéréotype (pronom « nous ») présenté comme quelque chose de quotidien, voire de répétitif, ce qui n'est pas à négliger dans notre analyse. Du point de vue des objectifs pédagogiques, nous pouvons dire que l'observation de l'extrait de la vidéo a permis aux apprenantes de faire le premier pas vers la conceptualisation du terme stéréotype. La séance suivante se déroule le 3 mai avec l'autre groupe.

**Séance du 3 mai. Groupe 1.****Durée de l'enregistrement : 39 min. 56 sec.****Durée de l'échange : 38 sec. (Repérage sur le fichier : 9'41''-10' 19'')**

1	É1 : on a mis comme titre / le sens <i>d'humour</i> français/ un peu étrange
2	P : très bien / alors tu dis que le sens de l'humour français est un peu étrange / un peu bizarre tu dis/ oui/ ok ( <i>rire complice</i> ) + et vous dites ça parce que c'est différent / parce que ça ne vous fait pas rire + pourquoi vous dites que c'est bizarre ↑
3	É1 : pour moi les mimes + ( <i>elle sourit</i> ) les mimes tu dis ↑
4	P : oui oui oui ↓
5	É1 : sont bizarres ↓

Cet échange porte sur la vignette D de l'activité 1 qui montre le mime Marcel Marceau. Elle fait ressortir les représentations d'une élève sur le sens de l'humour des Français. Nous profitons de l'occasion pour introduire l'idée des différents regards que nous portons sur les autres et des schèmes figés qui peuvent les nourrir. Windmüller (2010) explique que les stéréotypes donnent plus d'informations sur celui qui l'exprime que sur celui

à qui il est destiné, d'où l'importance pour nous d'amener l'apprenant à relativiser ses idées. En effet, la description que l'élève fait, correspond à ses représentations sur le sens de l'humour des Français. Ces représentations naissent de l'image du mime qu'elle voit comme « étranges ». Si le titre de l'image a été pensé à deux, lorsque l'enseignante lui demande d'expliquer, elle le fait en donnant son opinion à elle (« pour moi »).

Est-ce un stéréotype que de dire que les mimes sont étranges ? En tout cas, c'est une qualification négative qui peut provenir d'une « coutume » socioculturelle différente comme le fait voir Windmüller (2010 : 190) et de la façon dont cette élève interprète l'humour. C'est le sens connoté du mot humour (et pourquoi pas de l'image du mime) qui ressort dans cette conversation. Partageant la même culture que l'apprenante nous savons que le sens de l'humour français n'est pas souvent compris par le groupe social auquel appartient cette élève. L'incompréhension peut donner lieu à ce sentiment d'étrangeté auquel elle fait référence. C'est pourquoi, et afin de développer l'empathie chez les élèves, nous tentons de mener l'apprenante à expliquer son jugement de valeur.

Dans un second temps, nous demandons au groupe de penser à des phrases que l'on entend souvent sur les Français ou la France et avec lesquelles ils soient d'accord. Nous montrons des exemples sur l'écran. Une élève dit que les Français sont impolis. L'échange ci-dessous montre le lien entre sa pensée et son expérience personnelle.

### Séance du 3 mai. Groupe 1.

Durée de l'enregistrement : 39 min. 56 sec.

Durée de l'échange : 38 secondes (Repérage sur le fichier : 17'21''-17'59'')

6	É2 : euh ( <i>en levant le doigt</i> ) je pense que je suis d'accord a ::+avec <i>le</i> phrase de + les Français sont un peu + [gros] *o* impolis↑ *o* + je
7	P: <u>mmh, mmh</u> ↑
8	É2: +*no me acuerdo bien cómo era pero* impoli *era *+ impoli+
9	P : impoli/ <u>oui</u>
10	É2 : <u>je pense</u> ++
11	P : <u>oui</u> ↑
12	É2 : parce que :: quand j'ai visité la France + ils sont + impolis↓ ( <i>rires</i> )
13	P : tu l'as vécu / tu l'as vécu/ c'est ta / c'est ton :: <u>expérience</u>
14	É2 : <u>oui</u> / <u>mon expérience</u> ↓
15	P : <u>ton expérience</u> de contact avec les Français / c'est <u>ça</u> ↑
16	É2 : <u>oui</u> ↓

Nous cherchons d'abord à rassurer l'élève en introduisant les termes *vécu* et *expérience* car nous avons remarqué un sentiment de honte et quelques hésitations de la part de l'élève. En plus, nous voulons lui montrer que sa vision sur les Français découle d'une expérience personnelle et qu'elle doit être prise comme telle et non comme vérité générale. Il

est probable que lorsque les expériences de contact -pendant un voyage, par exemple- ne sont pas bonnes, des idées qui étaient déjà stéréotypées se figent encore plus. Cette idée autour du Français impoli ou grossier étant très répandue dans notre groupe social, il est d'autant plus important d'y reconnaître le schème figé. Tout comme dans le premier échange décrit, le rire se fait présent. Ces moments de tension se génèrent quand on est confronté à parler des autres mais aussi de soi-même. Il est intéressant de souligner qu'aucune des deux élèves ne parvient à justifier les raisons de son choix, ce qui montre à quel point le stéréotype décrit une opération de simplification.

## 2. Phase 1. Activités 2 et 3

### 2.1. Réfléchir au concept de stéréotype

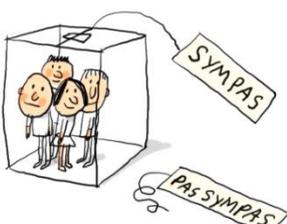
La plupart des élèves reconnaissent dans les clichés des idées stéréotypées. La deuxième activité vise alors un travail de conceptualisation. Nous avons vu dans la première partie théorique de ce travail de recherche que la médiation joue un rôle très important dans l'acquisition des compétences en favorisant la production. Lorsqu'il facilite la conceptualisation d'une idée, l'enseignant s'érige en médiateur. Pour les sensibiliser au sens du concept de stéréotype, nous donnons aux élèves l'exercice suivant. Nous leur demandons de compléter oralement la définition à l'aide des mots en rouge en donnant la parole à différents élèves :

Complétez la définition de STÉRÉOTYPE en vous aidant des mots suivants :

**apprendre - subjectives- idée- groupe- connaitre- religieuses**

Le stéréotype est une ..... toute faite, figée, sur un .....de personnes. On définit ces gens selon par exemple, leur origine ethnique, leur nationalité, leur identité ou expression sexuelle, leurs croyances..... Ces idées qu'on se fait sur les autres sont.....

Est-ce que je peux éviter les stéréotypes ? En réalité non, mais tu peux ..... à les distinguer. Si tu comprends d'où ils viennent, tu pourras mieux ..... comment les autres sont et non comment tu penses qu'ils sont.



Sources : <https://jeunessejecoute.ca/information/comprendre-les-stereotypes-prejuges-et-la-discrimination/>  
<https://www.1jourlactu.com/info-animee/cest-stereotype>

Figure 7. Activité 2. Document de l'élève.

## 2.2. S'autoévaluer

Etant donné que plusieurs élèves ne participent pas aux échanges, nous voulons vérifier que le concept est compris et qu'ils sont capables de mettre en rapport les contenus de la première et la deuxième activité. Nous élaborons un questionnaire-synthèse d'autoévaluation Google Form à partir de tout ce qui a été dit en classe. Nous sommes consciente de la difficulté que représente pour l'enseignant la conception d'activités au fur et à mesure, mais dans notre recherche, qui se veut exploratoire, utiliser les informations recueillies en classe pour ajuster le dispositif prévu nous a permis de suivre la logique des réflexions menées par les élèves lors des interactions avec nous. Nous tenons à souligner que, s'agissant d'une classe de niveau élémentaire, le questionnaire est fait en classe et les élèves sont guidés dans la rédaction des réponses pour qu'ils puissent mieux s'exprimer.

<p>Marque l'option qui te semble correcte ou réponds à la question</p> <p><b>*Obligatorio (obligatoire)</b></p> <p>Élève *</p> <p>Selon la définition vue en classe, un stéréotype est *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Une vérité générale</li><li>- Une idée figée</li><li>- Une opinion personnelle</li><li>- Un mensonge</li></ul> <p>Les stéréotypes définissent un groupe de personnes selon *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Leur origine ethnique</li><li>- Toutes ces options</li><li>- Leurs croyances</li><li>- Leur nationalité</li></ul> <p>Les stéréotypes naissent souvent des caractéristiques propres à la culture de ce groupe de personnes *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Je suis d'accord</li><li>- Je ne crois pas</li><li>- Peut-être</li></ul> <p>En regardant la vidéo quels éléments de la culture française correspondent à tes idées ? *</p> <p>On peut éviter les stéréotypes *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Oui</li><li>- Non</li></ul> <p>Qu'est-ce qu'on peut faire alors? *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apprendre à les distinguer</li><li>- Les ignorer</li><li>- Les accepter comme on accepte une opinion</li><li>- On ne peut rien faire.</li></ul> <p>En littérature il y a aussi des stéréotypes *</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Oui</li><li>- Non</li><li>- Je ne sais pas</li></ul> <p>Si tu as répondu oui, peux-tu donner un exemple ?</p>
--

Figure 8. Les stéréotypes. Questionnaire Google-Form soumis aux apprenants

Nous nous arrêtons sur deux questions. À la question « En regardant la vidéo quel(s) élément(s) de la culture française correspond(ent) à tes idées ? », ils ont majoritairement répondu « la gastronomie ou la cuisine (la baguette, la pâtisserie et particulièrement les macarons) » et « les monuments/ la tour Eiffel ». L'idée de Paris comme ville de l'amour ou du romanticisme en général est aussi assez répandue. Quant aux stéréotypes en littérature, ils reconnaissent dans différents romans lus à l'école, celui du Français typique portant un t-shirt rayé, la princesse qui attend son prince charmant dans les contes des fées et l'image stéréotypée de la jolie fille qui tombe amoureuse d'un homme décrit comme fort et dépourvu de sentiments.

### 3. *Activité 4. Analyse d'une affiche contre les stéréotypes*

#### 3.1. *Présentation du document et objectifs*

Après avoir vérifié que les groupes comprennent l'existence des stéréotypes et leur rapport avec la culture étrangère, nous leur avons proposé une activité sur un document tiré d'un manuel de français pour le Baccalauréat International différent à celui utilisé par les élèves<sup>10</sup> :

À deux, observez l'affiche et répondez aux questions suivantes.

- 1 Qu'est-ce qu'une étiquette ? Que signifie « étiqueter quelqu'un » ?
- 2 Qui sont les personnes sur l'affiche ? Pourquoi attirent-elles notre attention ?
- 3 Que signifie le slogan de l'affiche ?
- 4 Que condamne cette affiche ?
- 5 Êtes-vous d'accord avec ce que condamne cette affiche ? Pourquoi (pas) ?
- 6 Ce genre d'affiche existe-t-il dans votre pays ? Si oui, décrivez-en une.



Ce document comporte une image, tout comme le support de la première activité (p.56-57) qui se base sur des images tirées de la vidéo. En outre, elle a l'avantage de fournir aux apprenants le vocabulaire dont ils ont besoin pour verbaliser leurs réflexions sur les stéréotypes, compris comme des étiquettes que l'on « colle » aux gens. On perçoit l'Autre en

<sup>10</sup>Abrioux, A. Chrétien, P., Fayaud, N. (2018) *Le monde en français. French B for the IB Diploma. Coursebook* (2e éd.). Cambridge University Press. (p.15)

fonction d'une caractéristique qui est supposée le définir. L'activité 4 permet aussi d'aborder le sujet de l'identité.

L'activité répond aux objectifs suivants :

▪ **Objectifs d'enseignement**

- Développer la capacité d'observation et d'analyse.
- Permettre aux élèves de réfléchir aux différences et à l'existence de préjugés.
- Favoriser l'expression d'idées.

▪ **Objectifs d'apprentissage**

- Analyser une affiche publicitaire
- Reconnaître des schèmes stéréotypés dans une affiche contre la discrimination.
- Parler de leur personnalité.

### ***3.2. Démarche pédagogique et analyse des échanges***

La séquence sur l'affiche se réalise en deux rencontres différentes, entre le 10 et le 14 mai. En présentiel et à distance avec le groupe 1 et en présentiel uniquement avec le groupe 2. Nous n'avons pu enregistrer que la séance à distance du groupe 1. Pendant la première rencontre nous guidons les élèves à analyser l'affiche et nous leur demandons de répondre aux questions 1 à 5 comme devoir. Malheureusement, certains élèves n'ont pas complété l'activité et ne peuvent pas participer pendant la deuxième rencontre. D'autres donnent leurs définitions autour du mot « étiquette ».

#### **Le mot étiquette/étiqueter veut dire...**

- E1 : « C'est *un* idée figée pour *un* personne que la société *avoir*. »  
E2 : « Une étiquette réduit le potentiel qu'une personne a. La transforme seulement en *ça* étiquette. »  
« C'est associer un caractéristique à une personne. Pour moi il y a une connotation négative. »  
E3 : « Les étiquettes et les stéréotypes généralement sont basés en *prejugés* »  
E4 : « Un groupe social décrit *un* personne avec un seul adjectif »  
E5 : « Les étiquettes ne sont pas bonnes »

Ensuite, les élèves lisent leurs réponses au questionnaire à tour de rôle et nous leur posons d'autres questions pour qu'ils précisent ou corrigent des éléments formels. Vers la fin de la séquence, nous voulons insister sur l'expression des sentiments. D'un côté, nous cherchons à ce que les élèves réemploient le vocabulaire que nous avons abordé en classe quelques semaines plus tôt. De l'autre côté, parler des sentiments et des émotions favorise l'introspection, étape préalable à la verbalisation d'idées. Nous nous sommes inspirés notamment de la question 6 de l'activité. Nous transcrivons deux échanges séparés d'environ 25 secondes.

**Séance du 14 mai. Groupe 1.**

**Participants : 5 apprenants / l'enseignante.**

**Durée de l'enregistrement : 36 min. 59 sec**

**Durée de l'échange : 57 sec. (Repérage sur le fichier : 14'-13''-15'10'')**

1	P : est-ce que vous voyez que ça arrive dans votre entourage / est-ce que, par exemple, si vous voyez cette affiche collée euh sur les murs de votre salle de classe / ou dans les couloirs de l'école + est-ce que ça vous surprend ↑ dans le sens de pourquoi on parle de ça↑ ( <i>visiblement étonnée</i> ) ou vous le trouveriez normal dans le sens ah oui, il faut parler de ça + ( <i>elle utilise beaucoup la gestuelle</i> ) parce que ça fait partie de votre / réalité quotidienne ++ vous comprenez la <u>question</u> ↑
2	C : <u>normal</u> + <u>c'est normal</u>
3	V : (fait oui de la tête)
4	P : normal dit V / <u>C aussi</u> ↓
5	C : c'est <u>normal oui</u>
6	P : et :: X ↑
7	X : oui oui normal ↓
8	P : donc ça arrive, ça VOUS arrive↑ ça VOUS arrive↑ ça arrive AUX AUTRES que vous connaissez↑ ( <i>plusieurs élèves font oui de la tête</i> )++ mm ↑ + oui↑ + d'accord

**Même séance du 14 mai**

**Participants : 4 apprenants/l'enseignante.**

**Durée de l'échange : 1min.26 sec. (Repérage sur le fichier : 15'44''-16'10'')**

9	X : tu peux répéter la question / madame
10	P : oui, par rapport aux sentiments / aux émotions/donc parce que justement Y a parlé de la santé mentale alors / une personne qui est étiquetée par sa classe / son groupe/ comment elle peut se sentir : ↑ quelles peuvent être ses émotions ↓ + + + nous avons vu en classe non ↑ les sentiments les émotions+ <u>oui L...</u>
11	L : <u>angoissée</u> ↑
12	P : angoissée dit L / X↑
13	X : (a levé la main) oui il y a des personnes qui sont vraiment affectées par les étiquettes et ::
14	P : mhm ↑
15	X : tous les sentiments qui sont négatifs <u>i-ils pouvons</u> + sentir ++
16	P : <u>voilà :: + mhm + très bien alors L +</u>
17	X : <u>peuvent sentir</u>
18	P : peuvent sentir alors L a dit l'angoisse : mhm + euh :: alors quel autre sentiment négatif + oui C↑
19	X : la tristesse
20	P : la tristesse + oui C↓
21	C : euh + inquiète↑
22	P : inquiet être inquiet / bien donc vous trouveriez tout à fait normal/ mais est ce que ce type de campagnes se font à l'école ↑ est ce que vous pensez que c'est un sujet dont on parle à l'école ↑ + + + plus : ou moins ↑ ( <i>bas</i> ) parce que X fait <u>comme ça</u> ( <i>elle imite le geste de l'élève</i> )
23	V : <u>quelquefois</u>
24	P : quelquefois + quelquefois

Ces interactions où les élèves parlent de leurs expériences montrent comment l'enseignant peut favoriser le retour sur soi après une activité de décentration comme celle proposée par l'affiche. La prise du recul cherche en effet à diminuer la part de subjectivité dans la pensée. Il est important de remarquer que la dernière question (TP22) ne vise aucunement à « critiquer » l'institution. Elle permet un retour sur l'entourage immédiat de l'apprenant et sur lui-même. Sortir de la fiction de la classe pour revenir au monde réel signifie pour l'apprenant reconnaître dans le quotidien la pluralité des individus qui composent sa communauté d'appartenance.

Cette phase permet d'amorcer le travail sur des textes littéraires que nous présentons dans le chapitre suivant. En effet, elle introduit le concept de stéréotype en classe de langue afin que les apprenants puissent réfléchir sur les idées reçues qui circulent dans les discours (médiatiques, littéraires, personnels, etc.). Les activités littéraires chercheront à faire ressortir les représentations des apprenants au travers du questionnement enseignant. Nous nous intéresserons surtout à connaître comment ils analysent le texte et leur degré d'objectivité.

## Chapitre 8. Lire dans une perspective interculturelle

Dans le chapitre précédent nous avons décrit la phase d'introduction du dispositif ainsi que nos premières analyses sur les productions des élèves. La phase didactique que nous présentons dans ce chapitre permet l'entrée dans la lecture. En outre, il s'agit de tester l'acquisition de nouveaux contenus grâce au travail réalisé pendant les premières cinq semaines.

### *1. Les objectifs de la phase 2*

Nous rappelons au lecteur qu'aborder un texte littéraire dans une perspective interculturelle consiste pour nous à utiliser ce support comme un moyen de construire un espace de réflexion et de parole. En effet, notre approche remet en cause le texte et ses lieux communs. Nous favorisons les questionnements dialectiques, c'est-à-dire, l'intégration des expériences préalables dans les nouvelles interprétations données sur le texte grâce à l'analyse et à la réflexion. Ici, la médiation joue un rôle très important grâce aux stratégies qu'elle mobilise. Des moments de travail individuel ou en binômes seront étayés par des séances de partage collectif permettant la co-construction de sens au travers des interactions. Enfin, nous cherchons à impliquer l'apprenant dans des tâches qui le motivent à lire et à s'approprier du texte.

Il est aussi important de souligner que nous empruntons des idées à la lecture littéraire mais ne suivons pas « une didactique de la lecture littéraire » (Dufays, 2011 :230). D'une part parce que les activités proposées par Dufays (2001, 2016) ont été pensées pour un public francophone. En ce sens, elles peuvent s'avérer trop complexes pour les élèves hispanophones dans notre contexte d'enseignement du FLE. D'autre part, il serait imprudent de dire que nous avons une connaissance de cette pratique suffisamment vaste pour la mettre en œuvre. C'est pourquoi, nous nous attachons surtout au concept de Dufays pour qui « apprendre à lire c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes » (Dufays, 1994 <sup>11</sup> cité par Butlen, 2005 :49). Nous cherchons à guider l'apprenant pour qu'il devienne un lecteur plus éveillé qui porte un regard pluriel sur le monde mais en même temps, sur lui-même.

---

<sup>11</sup> *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.* Liège, Mardaga, 1994, coll. « Philosophie et langage »

Les objectifs pour cette seconde phase répondent donc aux idées empruntées à Dufays (Partie 1, chap.1 : 11-12). Nous nous servons aussi des activités de médiation (Chap. 3 : 28) et d'exemples d'activités proposées par Puren (Partie 1, chap.1 2015 :15-16).

### ***1.1. Objectifs d'enseignement pour la phase 2***

- Développer la capacité d'observation et d'analyse d'un texte littéraire et des structures linguistiques qui le composent.
- Encourager la créativité et l'imagination.
- Aider les apprenants à reconnaître différents points de vue et d'interprétations dans le discours littéraire.

### ***1.2. Objectifs généraux d'apprentissage pour la phase 2***

- Faire des hypothèses sur le contenu du texte.
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes.
- Découvrir des aspects culturels véhiculés par le texte.
- Analyser et critiquer des textes littéraires.
- Produire un texte nouveau à partir du texte original.

### ***1.3. Objectifs spécifiques d'apprentissage pour la phase 2***

- Déduire le genre littéraire et la thématique de l'œuvre.
- Exprimer des sentiments et des émotions (personnels et du personnage).
- Expliciter à l'oral et à l'écrit le contenu du texte écrit et des images.
- Analyser l'attitude des personnages.
- Reconnaître des structures discursives propres au récit littéraire.
- Ancrer le récit dans un certain contexte culturel.
- Simuler une situation où il s'agit de montrer différentes perspectives par rapport à un conflit ou un problème à résoudre.

## ***2. Les activités de la phase 2***

Elles sont au nombre de cinq. La première (activité 5) porte sur un extrait du roman de Marie Desplechin « La belle Adèle ». Les autres quatre sur la lecture de *Marcellin Caillou*, de Sempé. Livre que nous nous proposons de faire lire aux élèves pendant les mois de juin et de juillet. Pour notre mémoire nous utilisons l'extrait qui va de la page 5 à la page 35 du livre.

## 2.1. Activité 5. Littérature et stéréotypes

L'extrait choisi du livre de Marie Desplechin comporte deux avantages : d'une part, il montre une situation où l'un des personnages est victime des préjugés, d'autre part, il est suffisamment riche pour travailler les différents niveaux d'analyse recherchés. C'est pourquoi nous insistons sur l'importance de passer le plus tôt possible à des textes littéraires en version originale. En plus, en conduisant les élèves à mettre en place diverses stratégies, nous pouvons mieux évaluer leur niveau de compréhension de l'écrit.

### 2.1.1. Support et démarche pédagogique

Extrait du roman « La Belle Adèle ». Document de l'apprenant. Activité 5 - étape 2



LISEZ L'EXTRAIT SUIVANT DU ROMAN « LA BELLE ADELÈ » RÉPONDEZ AUX QUESTIONS. DONNEZ DES RÉPONSES COMPLÈTES.

**Résumé : Adèle est lycéenne. Elle a un copain de classe qui s'appelle Frédéric Lin. Elle raconte comment elle le voit et ce que les autres pensent de lui.**

« Parmi les nombreuses particularités fascinantes de Frédéric, je compte son intérêt pour la grammaire. Il est grammairien comme d'autres sont sportifs. Sans qu'on sache très bien d'où ça leur vient. Il est tellement grammairien qu'il invente des règles comme il inventait des villes quand il était petit. Il dit par exemple :

- Si on ajoutait une désinence aux substantifs, en accord avec le mode de verbes conjugués, je crois qu'on pourrait inscrire dans la langue une nouvelle nuance, très amusante, sur le caractère de la réalité de l'énoncé.

Il a sur le visage, quand il tient ce genre de propos insensés, un air de bonheur *qui fait chaud au cœur*. Ou *froid dans le dos*, selon la sensibilité de chacun. Pour ma part, j'ai renoncé depuis quelques années à essayer de comprendre ce qu'il dit. Mais j'adore le sourire enthousiaste qu'il a pour le dire. Par modestie, il prétend que parler le chinois l'a beaucoup aidé à comprendre la beauté de la grammaire française. Je crois, moi, qu'avoir deux langues au lieu d'une n'aurait fait que m'embrouiller. Par ailleurs, et contrairement à ce qu'on pourrait croire, son talent ne lui attire que des ennuis. Comme si la gentillesse ne suffisait pas ... Les élèves trouvent qu'il est un intello coincé, et les profs un provocateur arrogant. Dernièrement, suite à une remarque typiquement frédéricienne, le prof de français a claqué son manuel sur son bureau.

- Monsieur Lin, a-t-il protesté, si vous tenez tant que ça à faire le cours à ma place, je vous en prie, prenez l'estrade !

J'aurais aimé qu'il s'y colle mais il a été obligé de refuser. Le prof ne lui aurait jamais pardonné [...] »

Desplechin, M. La belle Adèle, 2012, Folio Junior, p.27-28.

QUESTIONNAIRE :

1. Quels sont les protagonistes de cet extrait ? Comment les imaginez-vous ?
2. Quelle idée sur le personnage principal suggère le titre du roman « La Belle Adèle » ?
3. Quelles caractéristiques Adèle attribue-t-elle à son ami Frédéric ? Montrez qu'elle l'admire et qu'elle prend parti pour lui.
4. Que veulent dire les expressions en italique ? Quelle fonction ces expressions ont-elles dans le texte ?
5. Quel conflit la personnalité de Frédéric lui cause-t-elle ? Peut-on dire qu'il s'agit des « étiquettes » ? Pourquoi ?
6. À la fin de l'extrait, Adèle cite les propos de l'enseignant au lieu de raconter ce qui s'est passé au discours indirect. Quel effet cette citation directe peut-elle avoir chez le lecteur ?

Les questions proposées aux élèves sont classées selon les trois structures d'analyse des stéréotypes de Dufays (2001 :1). Nous avons organisé les questions selon les critères suivants :

STRUCTURES D'ANALYSE	QUESTIONS DU TRAVAIL ÉCRIT
La structure syntagmatique (les discours et les actions narratives)	- <i>Quelle idée sur le personnage principal suggère le titre du roman « La Belle Adèle » ?</i>  - <i>À la fin de l'extrait, Adèle cite les propos de l'enseignant au lieu de raconter ce qui s'est passé au discours indirect. Quel effet cette citation directe peut-elle avoir chez le lecteur ?</i>
La structure verbale (l'assemblage des mots et les figures de style)	- <i>Quelles caractéristiques Adèle attribue-t-elle à son ami Frédéric ? Montrez qu'elle l'admire et qu'elle prend parti pour lui. ?</i>  - <i>Que veulent dire les expressions en italique ? Quelle fonction ces expressions ont-elles dans le texte ?</i>
La structure thématique (le référentiel : idées et représentations)	<i>Quels sont les protagonistes de cet extrait ? Comment les imaginez-vous ?</i> - <i>Quel conflit la personnalité de Frédéric lui cause-t-elle ?</i> - <i>Peut-on dire qu'il s'agit des « étiquettes » ? Pourquoi ?</i>

Toutefois, Dufays signale qu' il n'est pas possible de séparer les trois niveaux sur lesquels opèrent les stéréotypes. Certes, Amossy et Herschberg Pierrot (2015) n'en décrivent que deux : une structure réunissant le thématique-narratif et une structure proprement verbale. Nous avons gardé les trois niveaux de Dufays car ils ont l'avantage d'articuler les niveaux de lecture, à savoir, du texte au mot et du texte au thème.

En outre, cet agencement n'est pas nécessairement figé. Notre questionnaire passe d'une structure à l'autre. Ce que nous voulons montrer ce sont les éléments que l'enseignant pourra retenir s'il est intéressé à travailler les compétences de lecture chez ses apprenants. Parmi ces éléments Kaspal (2008 citée par Gausse 2015) propose de travailler, entre autres, sur le titre et sa signification, les relations entre les personnages, les types des discours, les informations contradictoires données par le texte et les représentations sociales proprement dites.

### ***2.1.2. Analyse des travaux des élèves***

Notre corpus est composé des travaux réalisés par les élèves durant deux séances de 45' chacune. La première est utilisée pour expliquer le travail et former les groupes, la seconde pour la rédaction autonome des réponses. Les élèves doivent ensuite compléter le travail comme devoir à la maison. Pour l'analyse des données, nous avons élaboré un tableau récapitulatif (p.72-73) contenant quelques réponses aux questions. La première colonne du tableau contient des extraits où nous trouvons une réflexion sur les stéréotypes, c'est-à-dire, une interprétation plus objectivée du texte. La deuxième rend compte des idées plus stéréotypées ou illustrant l'affectivité du lecteur. Les idées stéréotypées sont directement véhiculées par le texte ou font partie des représentations sociales des apprenants.

Durant le travail en binômes ou trinômes, les élèves peuvent utiliser des dictionnaires bilingues. Ils écrivent un brouillon sur un document drive sur lequel nous leur faisons des commentaires pour qu'ils soient capables de l'améliorer eux-mêmes. Le travail final est remis sur document Word. Parmi les neuf travaux, il y en a deux remis en retard qui ne sont pas considérés dans le matériel d'analyse. En Annexe 9 (p.118-120) nous joignons les travaux analysés. Dans tous les cas, nous publions les productions des élèves avant la correction des erreurs formelles pour illustrer fidèlement leur niveau de langue

Eléments analysés	Réponses qui intègrent une réflexion sur les stéréotypes ou une interprétation objectivée	Réponses qui rendent compte des représentations plus stéréotypées ou d'une interprétation plus subjective
<b>1. ADÈLE</b> (Question 1 du questionnaire, p.70)	<b>GROUPE 1.A</b> <b>1.1.</b> Cependant, on pense qu'elle n'est pas très ouverte d'esprit, puisqu'elle dit qu'elle ne comprend pas quand Frédéric parle de grammaire, [...] (Annexe 9.A :118)	<b>GROUPE 2.A</b> <b>1.2.</b> Nous imaginons qu'Adèle est amoureuse de Frédéric, poétique et émotive. (Annexe 9.D :121)
		<b>GROUPE 1.B</b> <b>1.4.</b> [...] elle est une bonne copine parce qu'elle écoute et s'intéresse à ce qu'il dit. (Annexe 9.B :119)
<b>2. FRÉDÉRIC</b> (Question 1 et 5)	<b>GROUPE 2.A</b> <b>2.1.</b> Nous pensons qu'il s'agit des étiquettes que nous avons dit précédemment parce que les personnes supposent qu'il est comme ça car il est intelligent, mais ils ne le connaissent pas. (Annexe 9.D :122)	<b>GROUPE 1.B</b> <b>2.3.</b> Pour nous, Frédéric est très studieux, intelligent et un peu arrogant. (Annexe 9.B : 119)
	<b>GROUPE 1.B</b> <b>2.2.</b> [i]l aime des choses différentes de ses copains. Ces étiquettes réduit Frederic a un seul mot et simplifie sa personnalité. (Annexe 9.B : 120)	<b>GROUPE 1.A</b> <b>2.4.</b> On pense qu'il n'a pas beaucoup d'amis parce qu'il a des goûts qui sont très particuliers, comme dans ce cas, la grammaire et le langage. (Annexe 9.A :118)
<b>3. LE TITRE</b> (Question 2)	<b>GROUPE 1.B</b> <b>3.1.</b> À notre avis, le titre du roman « La Belle Adèle », suggère que le personnage principal est gentil. Cependant, nous pouvons aussi penser que le titre propose qu'Adèle est une fille très jolie. (Annexe 9.B :119)	<b>GROUPE 2.B</b> <b>3.2.</b> Qu'elle est belle, généreuse, passionnée et sincère. (Annexe 9.E :122)
	<b>GROUPE 1.A</b> <b>3.3.</b> [N]ous croyons aussi que le titre pourrait représenter une étiquette sur Adèle parce que c'est ce rôle assigné dans sa classe (être la belle fille). (Annexe 9.A : 118)	<b>GROUPE 1.C</b> <b>3.4.</b> Le titre du roman « La Belle Adèle», suggère que Adele a des caractéristiques d'une fille jolie et avec un personnalité très amoureuse et joyeuse. (Annexe 9.C : 120)
<b>4. LA STRUCTURE VERBALE</b> (Question 4)	<b>GROUPE 1.B</b> <b>4.1.</b> Ce sont des expressions idiomatiques qui s'utilisent pour transmettre des émotions ponctuelles. C'est-à-dire, qui sont des phrases fixes qui sont différentes dans quelque pays ou culture. Dans le texte, Adèle les utilise pour exprimer comment elle se sent quand Frédéric parle	<b>GROUPE 2.A</b> <b>4.2.</b> Ces expressions ont la fonction de démontrer les sentiments que Adèle a envers Frédéric. (Annexe 9.D :121)
		<b>GROUPE 1.A</b> <b>4.3.</b> Adele utilise ces expressions pour raconter comment les autres se sentent par rapport à Frédéric. (Annexe 9.A :118)

	passionnément de la grammaire. (Annexe 9.B : 119)	
<b>5.LE DISCOURS</b> (Question 6)	<b>GROUPE 1.B</b> <b>5.1.</b> La citation crée une image plus précise de la réalité. (Annexe 9.B : 120)	<b>GROUPE 2.A</b> <b>5.3.</b> La citation textuelle est utilisée pour provoquer un impact plus direct [O]n peut sentir les mêmes émotions et traverser l'expérience à la première personne. (Annexe 9.D :122)
	<b>GROUPE 2.B</b> <b>5.2.</b> Le lecteur peut voir comme le professeur traite à Frédéric. (Annexe 9.E : 122)	<b>GROUPE 2.B</b> <b>5.4</b> Ça aide le lecteur à se mettre à la place de Frédéric. (Annexe 9.E : 122)

Tableau 7. Exemples tirés des travaux écrits des élèves des deux groupes (Annexe 9 : 118-122)

**-Les protagonistes (1. Adèle ; 2. Frédéric) :** nous choisissons des passages comportant des traces d'acquisitions des contenus comme dans 1.1, 2.1 ou 2.2 : l'idée qu'étiqueter une personne ne permet pas de la connaître. Dans la réponse 1.3, nous constatons une distanciation dans l'interprétation où il ne s'agit pas de se mettre à la place du personnage mais de « critiquer » son attitude d'une façon plus objective. Dans le cas des exemples de droite, nous remarquons des idées plus stéréotypées qui dénotent certains schèmes fixés : la protagoniste tombe amoureuse de son ami, les préjugés que causent les intellectuels auprès de ceux qui le sont moins. Nous faisons une mention spéciale au groupe qui a trouvé dans la rime du titre le sens poétique du personnage (1.2). Nous avons mis cette réflexion dans la colonne de droite car elle s'accompagne d'un cliché sur la poésie comme expression des émotions et de l'amour.

**- Le titre :** en général les élèves l'interprètent comme une description de la personnalité de la protagoniste, ce qui est déjà une idée moins stéréotypée (3.1). Le groupe 1.A (3.3) fait une analyse plus distanciée. Les élèves imaginent qu'Adèle est victime des étiquettes, tout comme Frédéric. Nous sommes surpris de voir que plusieurs élèves ne croient pas que « belle » soit essentiellement une caractéristique physique du personnage.

**-La structure verbale :** l'exemple 4.1 montre encore des traces d'apprentissage dans la définition donnée sur les expressions idiomatiques ainsi qu'un regard interculturel. En effet, elle évalue l'expression comme propre à une culture donnée. Ceux-ci ne se positionnent pas comme dans 4.2 et 4.3 où les élèves mettent en rapport l'expression figée et les sentiments éveillés chez les personnages. Dans le cas du groupe 1.A, les élèves interprètent que les expressions idiomatiques se réfèrent aux autres personnages alors que nous interprétons comme le groupe 2.A, que c'est Adèle qui ressent ces émotions quand elle entend parler son ami.

**-Le discours :** la citation directe à la fin de l'extrait où il est question des propos tenus par le professeur a causé aussi diverses interprétations. En général c'est l'impact sur le lecteur qui est mis en relief. Cependant, à gauche (5.1, 5.2), nous transcrivons deux réponses plus objectives. Elles analysent la citation directe dans son rapport à la réalité -pourtant fiction- ou comme un type de discours qui facilite la compréhension du lecteur. Dans ces cas, l'analyse part du texte et s'éloigne de la dimension psychoaffective du lecteur. Selon les élèves, le texte *donne une image plus précise* ou *fait comprendre*. En revanche, dans 5.3 l'analyse est plus passionnelle. Les élèves disent *sentir les mêmes émotions* ou *traverser l'expérience*. Si nous considérons l'énoncé 5.4 comme plus subjectif c'est qu'il fait appel à la notion de la lecture comme participation (ou contextualisation) « qui se caractérise par une adhésion à l'univers représenté par le texte et au scénario qu'il déroule » (Dufays, 2001 : 6).

## **2.2. Marcellin Caillou : activité de prélecture.**

### **2.2.1. Support et démarche pédagogique**

L'activité 6 est une activité de prélecture. Nous nous servons de la couverture (Fig.9) et de deux pages du livre : l'incipit (p.5)<sup>12</sup> et la page 34.

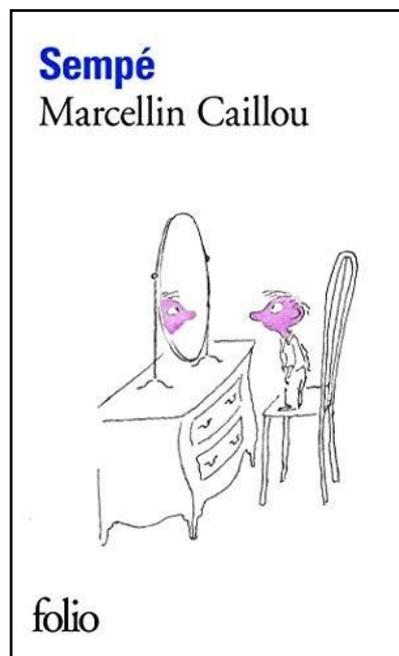
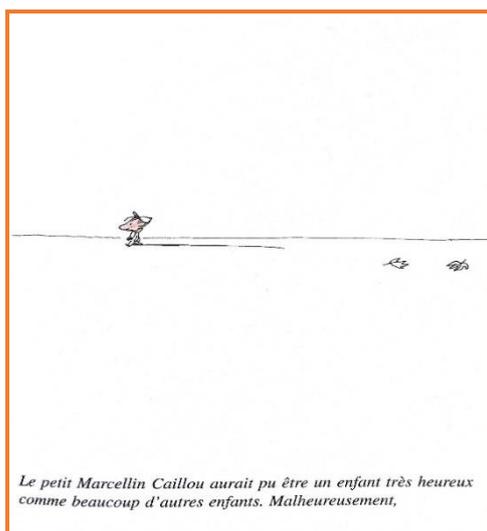


Figure 9. Couverture du livre

---

<sup>12</sup> « *Le petit Marcellin Caillou aurait pu être un enfant très heureux comme beaucoup d'autres enfants. Malheureusement* ».



Marcellin Caillou, p. 5



Marcellin Caillou, p. 34

La prélecture consiste à placer l'élève dans son propre « horizon d'attente » (Jauss, 1967). Nous invitons les élèves à observer d'autres indices du livre et à élaborer collectivement leurs hypothèses de lecture. Les élèves n'ont pas le livre en papier. Nous l'avons scanné et déposé sur la plateforme du collège. Pendant la séance nous utilisons des diapositives Power Point que nous partageons sur l'application Google Meet. Cela nous permet de cibler l'attention des élèves sur les images.

### 2.2.2. Analyse des interactions

Nous travaillons avec le groupe 1. D'abord, nous leur montrons la couverture et leur demandons d'en inférer le titre. Pour un élève « Sempé Marcellin Caillou » est le titre. Quelques élèves pensent que Sempé est le nom du livre et que Marcellin Caillou, c'est l'auteur. Pour d'autres c'est exactement à l'envers. Alors, ils recherchent le mot Sempé sur Internet. Le mystère est dévoilé : ils découvrent que c'est un dessinateur et qu'il est français. Une élève demande même s'il est vivant et se surprend avec notre réponse affirmative. Nous continuons à leur poser des questions pour qu'ils fassent des hypothèses :

#### Séance du 10/06. Groupe 2. Extrait 1.

Durée de l'enregistrement : 38min.55 sec.

Durée de l'échange : 59 sec. (Repérage sur le fichier 10'18'' - 11'17'')

1	P : donc qu'est-ce que vous imaginez ↑euh::: que vous : allez/trouver euh dans/dans ce livre+++ je vous montre de nouveau de toute façon la couverture : / ça peut [vus] donner quelques: idées↑+ alors / faites des hypothèses+ sur ce li :vre / vous connaissez maintenant l'origine de l'auteur /vous savez quelle est sa/spécialité...
2	É : (bas) un/ garçon +qui a+ em :: des / pro-blèmes

3	P : mhm ↑ très bien+ +et et ce garçon qui a des problèmes / il s'appelle comment ↑
4	É : [maRsølin] Caillou ↑
5	P : Marcellin Caillou ↓ ( <i>en corrigeant la prononciation</i> ) + + je pense qu'on est d'accord/ je pense que c'est bien (elle sourit) +c'est :: c'est possible/c'est possible

Dans ce groupe, les élèves sont moins participatifs. Nous devons souvent les encourager. Lorsque nous travaillons sur l'incipit du conte, nous introduisons l'idée de la lecture comme activité ludique :

**Séance du 10/06. Groupe 2. Extrait 2.**

**Durée de l'enregistrement : 34sec. (Repérage sur le fichier 16'37''-17'11'')**

6	P : Alors euh ::: si + euh si vous lisez ce ce début oui ↑ ce début du + em : du livre / cette première page ↑quelles autres hypothèses/ vous pouvez faire/ sur l'histoire/ sur le persona:ge+++ (7'') allez + je vous écoute+ c'est comme un jeu euh ↑ c'est comme un jeu
---	--

Quelques minutes après pendant lesquelles quelques élèves ont fait d'autres hypothèses de lecture, nous demandons spécifiquement à une élève d'imaginer pourquoi Marcellin n'est pas heureux :

**Groupe 2. Séance du 10/06. Extrait 3.**

**Durée de l'échange : 36 sec. (Repérage sur le fichier 19'58''-20'34'')**

7	P : A est-ce que tu imagines pourquoi il n'est pas heureux ↑ + la cause de son malheur↑
8	A : il est++*peleado↑* ( <i>très bas</i> ) je ne sais pas comme dire ça
9	P : ( <i>ton ferme</i> ) ah tu peux dire qu'il est comme ça ( <i>grimace de colère</i> ) on a vu les sentiments/alors...
10	A : ( <i>débit lent</i> ) il est :: fa-en colère avec ses amis↑
11	P : D'ACCORD/D'ACCORD / il est en colère avec ses amis + bie ::n / ok ok c'est bon ↓

Nous faisons la même activité avec le groupe 1. Cette fois-ci nous repérons une séquence où deux élèves co-contruisent une hypothèse de lecture à partir de la première page du livre.

**Groupe 1. Séance du 11/06.**

**Durée de l'enregistrement : 32min. 46sec.**

**Durée de l'échange : 42 sec. (Repérage sur le fichier 14'02''- 14'44'')**

1	P : alors si vous pensez à + encore à cette image ( <i>elle montre</i> ) / donc vous avez la page de couverture/ vous avez le titre+ et vous avez cette première page + quelles hypothèses vous faites sur le contenu +du livre + sur l'histoire+ sur les protagonistes + + oui / X/ oui ...
2	E1 : oui/ peut-être- peut-être il a : /un problème++

3	P : <u>mhm</u> ↑
4	E1 : <u>je ne</u> sais pas quel type de problème mais P : c'est <u>bon</u> ↓
5	E2 : <u>et</u> le problème ne le [pærmɛt] pas de / être/ heureux↑
6	P : d'accord/ d'accord

Durant cette activité de prélecture, nous conduisons les élèves à *réagir* face aux images et au texte écrit (l'incipit) et à *en expliciter le contenu*, ce qui donne lieu spontanément à *la coopération entre pairs*. L'interaction entre enseignant-apprenants et l'interaction collaborative entre apprenants sont essentielles. Elles ont des fonctions de médiation qui favorisent l'organisation du travail collectif, d'une part et qui aident à la construction du savoir, d'autre part (CECR, 2018 :123).

### 2.3. Activité 7 : contextualiser

L'activité 7 a été faite après la phase de prélecture mais elle peut se faire plus tard. Chaque enseignant déterminera le moment convenu pour chacune des étapes de lecture. Nous proposons aux élèves de compléter la fiche suivante qui permet l'ancrage du texte dans son époque et dans sa fonction. Nous leur donnons la date de parution du livre (1969) et la date de l'édition que nous utilisons (2010).


TITRE : _____
AUTEUR : _____
DATE DE PARUTION : _____
PUBLIC RECOMMANDÉ : _____
CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES : _____
_____

Figure 10. Activité 7. Document de l'élève

Les élèves considèrent que ce livre est dirigé à des enfants qui parlent français. Nous leur demandons alors pourquoi ils pensent que nous l'avons choisi pour travailler avec eux qui ne sont pas des enfants mais des adolescents :

**Groupe 1. Séance du 14/06.**

**Durée de l'enregistrement : 45min. 15 sec.**

**Durée de l'échange : 12sec. (8'11''- 8'36'')**

1	P : pourquoi j'aurais pu choisir ce livre pour vous↑ qu'est-ce que vous pensez ↓ + + parce que je ne sais pas que vous avez 16 ans ↑ (elle sourit) + non/ alors+++qu'est-ce que vous dites/ <u>pourquoi</u> ↑
2	E : <u>euh</u> parce que le livre + n'est-n'est pas très+ difficile+
3	P : <u>mhm</u>
4	E : <u>pour</u> comprendre
5	P : c'est ça ↓

**Groupe 2. Séance du 14/06.**

**Durée de l'enregistrement : 43min. 15 sec.**

**Durée de l'échange : 12sec. (32'23''- 32'34'')**

1	P : ce n'est pas très difficile à lire parce que c'est un livre++c'est <u>pour un</u> E : <u>c'est un livre</u> qui est + illustré ↑
2	P : <u>mhm</u> ↑
3	E : <u>qui n'est pas</u> beaucoup de+ texte ↑
4	P : tout à fait/tout à fait

La présence d'images et l'absence de textes longs, repérées par l'élève, lui permettent de se situer dans son *horizon d'attente* (Jauss, 1967). Cela peut la motiver pour continuer à lire puisqu'elle se sent plus impliquée. En plus, lorsqu'elle s'intègre à la conception esthétique de l'œuvre littéraire, l'image réfère non seulement au monde réel ou imaginaire créé par l'artiste mais à un regard que celui-ci porte sur le monde : « elle devient de fait une fenêtre ouverte sur une identité collective [...] Mais, au-delà, l'image va renvoyer celui qui la regarde à sa propre identité. Cela implique didactiquement, et c'est important, de s'intéresser à l'apprenant comme sujet singulier et pas seulement comme entité collective. » (Demougin, 2012 :108)

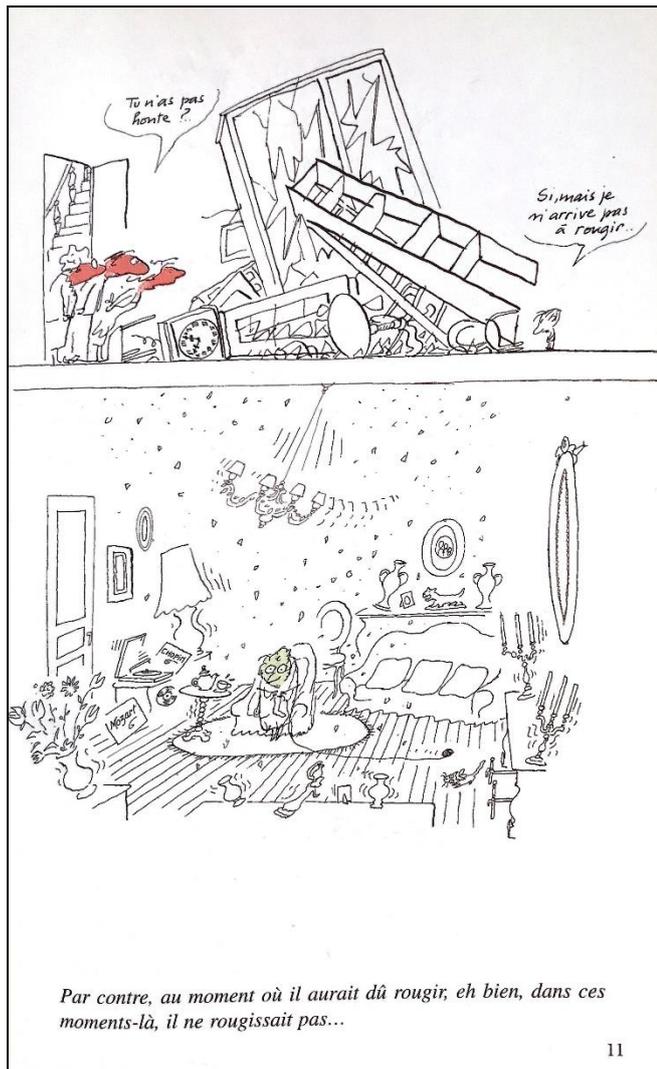
Ce qui nous intéresse de cette activité c'est qu'attribuer au livre un public déterminé permet de faire comprendre aux apprenants les choix de l'enseignant. Il est important d'éviter qu'ils se sentent découragés ou ne pas pris en compte. Cela représente en plus une lecture plus « critique » du livre en rapport avec sa fonction. Simultanément nous invitons les élèves à s'y impliquer afin qu'ils comprennent pourquoi il peut être utile dans leur apprentissage.

#### **2.4. Activité 8 : le personnage en conflit**

L'activité 8 porte sur la lecture des pages 6 à 17. Nous abordons la structure syntagmatique du texte, particulièrement, le personnage et le cadre spatio-temporel. Nous nous attachons à la fonction de la lecture dans sa dimension psychoaffective ou comme *activité de loisir* (Chap. 3 : 25). Nous demandons aux élèves de décrire certaines images du livre pour pouvoir mieux situer le récit dans son contexte. Ceux-ci explicitent le conflit du protagoniste, ses sentiments et ses émotions. Nous introduisons en plus des expressions idiomatiques qui apparaissent dans le texte ou qui peuvent aider à décrire les sentiments des personnages :

- Être vert de rage
- Être rouge comme une tomate
- Broyer du noir
- Pour un oui ou pour un non

Les élèves doivent ensuite décrire en pairs l'une des deux scènes de la page 11 du livre (cf. illustration, p.80) en réemployant le vocabulaire travaillé en classe. L'utilisation des dictionnaires bilingues est autorisée. Ce travail est complété comme devoir pour le 14 juin. Durant la séance de classe, nous leur demandons de partager leurs productions.



→ IMAGE 1

→ IMAGE 2

Figure 11. Marcellin Caillou, page 11.

Pendant la description orale des images, certains élèves sont capables d'expliciter des détails ou d'imaginer des rapports de cause à effet très intéressants. Un élève du groupe 2 commence par décrire l'image 1. Nous demandons ensuite aux autres de compléter cette description :

**Séance du 17 juin. Groupe 2**

**Durée de l'enregistrement : 45min. 52 sec.**

**Durée de l'échange : 16 sec. (Repérage sur le fichier 8' 51''-9'07'')**

1	P : et ::: quelle est l'attitude de Marcellin ↑ ++voyons pour ceux qui ont fait/ qui a fait aussi cette image ↑ ++ non ↑ tout le monde a fait la <u>deuxième</u> ↑
2	É : <u>moi</u>
3	P : alors + X / euh ::: um :: quelle est l'attitude de Marcellin / ou comment tu INTERPRÈTES + l'attitude de Marcellin + dans cette image ↑
4	É : nous pensons que / Marcellin est embarrassé ou + [decu] ↑

5	P : DÉÇU ( <i>en corrigeant la prononciation</i> ) mhm ↑ c'est ça + et pourquoi il est embarrassé ↓
6	É : euh+ parce que+ il + il a cassé + euh des / des choses +
7	P : mhm↑
8	É : mais il + il ne+ ne / arrive pas + à rou- rougir↑
9	P : très bien/très bien/ il n'arrive pas à rougir ↑ donc il est embarrassé ↑à cause des deux situations non↑ les deux situations

Cette séquence montre comment l'enseignant peut reprendre les idées des apprenants pour relier les causes et les conséquences des situations présentes dans l'extrait analysé. Elle illustre en plus le travail de médiation fait par l'élève qui explicite le contenu d'une image en s'appuyant sur le texte qui l'accompagne. L'élève paraphrase les propos du narrateur en vue de s'exprimer. Pendant la séance précédente et durant cette même séance, nous aidons les élèves à faire ce passage entre le passé et le présent. Si le texte est au passé il convient pour un niveau A2 de demander aux élèves d'utiliser le présent dans leurs productions. En outre, cela aide à actualiser le temps du récit littéraire à valeur historique. Celui-ci est *fictivement* détaché du passé. C'est « "comme si " alors le temps de l'énonciation se faisait contemporain du temps du "raconté" c'est-à-dire du contenu ou de l'"histoire " au sens de Genette (1972) » (Revaz, 1998 : 47). Cette technique est utile dans notre démarche dans le sens où elle permet à l'élève de se rapprocher du vécu des personnage et de ce fait, recontextualiser le texte par rapport à son propre vécu.

## **2.5. Marcellin Caillou : activités 9 et 10.**

### **2.5.1. Activité 9 : décontextualiser/recontextualiser**

L'activité 9 se fait comme devoir individuel pour le 25 juin. Elle suit la progression de la lecture ordinaire à la lecture analytique. La démarche consiste, comme nous avons expliqué, à s'éloigner de l'aspect esthétique de l'œuvre afin de mieux analyser sa structure. La différence avec les premières lectures, c'est que l'apprenant peut évaluer autrement le texte lorsqu'il s'en est distancié : « la lecture de la littérature porte [...] sur des textes qui visent à une certaine polysémie (ou tout au moins une certaine densité) et qui peuvent relever d'une culture très étrangère à celle du lecteur » (Dufays, 2001 : 4). Nous voulons tester l'efficacité de ce « va-et-vient dialectique » dans la réception du texte (Dufays, 2002 : 5). Tout comme le travail que nous avons mené autour des clichés sur les Français, la réflexion est une pièce fondamentale qui permet à l'apprenant de remettre en cause ses propres représentations.

Nous avons expliqué aux élèves qu'une relecture des pages précédentes est nécessaire pour cette activité. Ils doivent chercher d'une part des éléments appartenant au

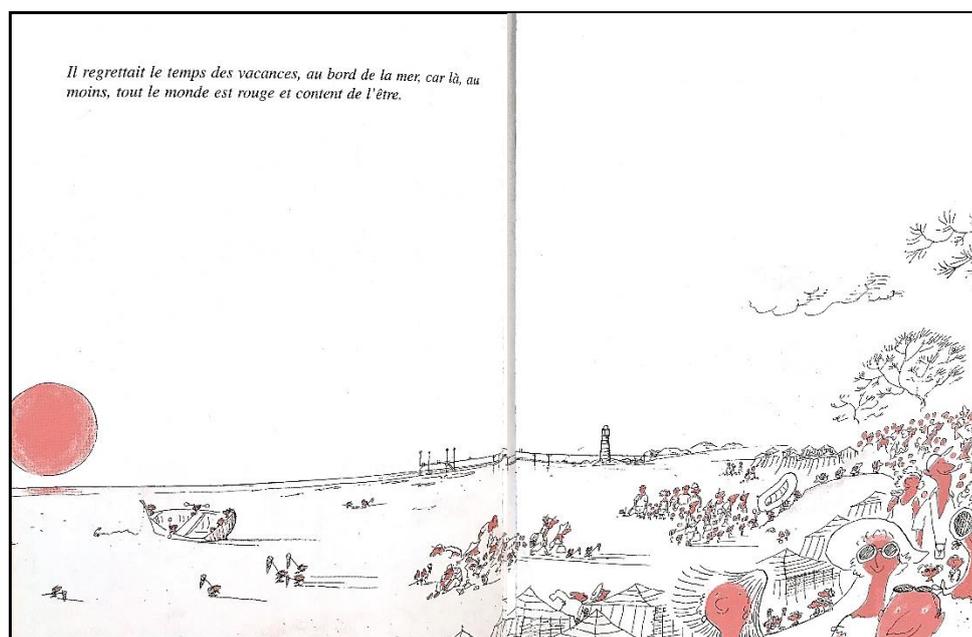
contexte de production de l'œuvre (ou à un autre contexte) et d'autre part, des éléments en rapport avec ce qu'ils connaissent plus. Comme ils trouvent des difficultés à compléter certaines cases, nous leur proposons de remplir collectivement le tableau. Voici les réponses que les élèves du groupe 1 partagent durant la séance du 25 juin. Nous les copions au tableau blanc. Ensuite nous procédons à une prise de notes pour pouvoir les utiliser dans nos analyses.

Pages 5-35	Ce que je trouve d'une autre époque	Ce qui me semble actuel
Par rapport aux dessins	Les vêtements sont anciens. La page 17 avec la fée.	Les bâtiments de la page 18-19 sont peut-être plus actuels car il y a de grands bâtiments.
Par rapport aux attitudes des personnages	Le professeur humilie Marcellin devant tous ses camarades. Le médecin est indifférent aux problèmes de Marcellin.	Il supporte difficilement des remarques sur son teint. Les familles vont à la plage pour les vacances.
Par rapport aux thèmes abordés	Préjugés, discrimination, harcèlement. La recherche de son identité. Se poser des questions (il ne comprend pas comment, quand et pourquoi il rougit)	
Par rapport à l'écriture	Le registre soutenu. Le passé simple. Phrases longues avec des virgules.	Les dialogues (comme dans une BD).

Tableau 8. Recueil des idées proposées par les élèves durant la mise en commun de l'activité 9

Les élèves trouvent beaucoup d'éléments d'analyse lorsque nous les guidons avec des questions du type : *Comment vous trouvez l'attitude de l'enseignant ? Est-ce que vous avez des enseignants dans votre école qui parlent ainsi aux élèves ? Pourquoi le dessin de la page 30 vous semble actuel/pas actuel ?* Dans le cas des cases correspondant aux thèmes abordés, ils trouvent qu'ils se rapportent aux deux contextes, passé et présent. Nous leur demandons encore si pour eux ce livre est un livre pour enfants et de justifier leur avis. Ils répondent que oui mais qu'un enfant ne comprendrait pas les thèmes « profonds » qu'il traite. Enfin, pour les cases qui se réfèrent au type d'écriture, nous devons leur donner des exemples. Le passé simple et le registre soutenu qui figurent comme d'une autre époque sont justifiés parce que les élèves disent que le langage est trop compliqué et qu'il y a *des phrases très longues*. Ils pensent que pour ce type de livre, l'écriture devrait être plus simple. Nous ne nous opposons pas à leur interprétation. Ce qui est riche dans leur analyse c'est qu'ils reconnaissent

la différence entre le registre utilisé par le narrateur et celui des personnages. Nous nous contentons de leur découverte.



Marcellin Caillou, p.30-31

L'analyse plus objective du texte (ou distanciation) est suivie par une recontextualisation dans un univers plus proche de celui des élèves. L'activité 10 est une activité créative de production orale qui cherche à impliquer davantage les élèves dans des thèmes travaillés à partir de la lecture (les conflits, les sentiments, les relations sociales).

### **2.5.2. Activité 10 : recontextualiser pour s'appropriier du texte**

Notre démarche s'intéresse aussi à la pédagogie actionnelle. Les simulations et les jeux de rôles permettent à l'apprenant d'imaginer comment il agirait dans une situation réelle. À différence d'une consigne purement communicative, cette activité propose aux élèves de réfléchir à différentes perspectives sur une même problématique. C'est l'occasion d'accomplir une tâche collective qui leur permette de s'appropriier de la thématique de l'œuvre et de faire le passage de l'écrit à l'oral, de la compréhension à la production. Malheureusement, nous n'avons pas le temps de poursuivre le recueil de données pour notre mémoire. Cette activité aura lieu plus tard. Nous recommandons de travailler en amont le vocabulaire en rapport avec les conflits (avoir un conflit, résoudre un problème, trouver une solution, etc.) et des expressions pour donner des conseils, exprimer son accord/son désaccord, si les élèves ne les connaissent pas bien.

Vous avez un conflit avec vos parents (ou votre mère/votre père). Vous ne savez pas comment le résoudre. Vous consultez plusieurs amis/amies et leur demandez conseil. Chacun/e réagit d'une manière différente. Vous êtes d'accord/pas d'accord avec leurs avis. Jouez les dialogues devant la classe (4 élèves par groupe maximum).

Figure 12. Consigne de tâche orale collective.

La dernière partie de ce mémoire présente un bilan de l'étape 2. Nous présenterons les points forts de notre démarche ainsi que certaines pistes de remédiations pour de futures interventions pédagogiques.

## **Bilan du dispositif pédagogique**

### ***1. Bilan sur le travail autour des stéréotypes***

La première phase du dispositif pédagogique (Chap. 7 : 56-66) a abordé la thématique des stéréotypes. Nous sommes parties des images stéréotypées sur les Français afin de faire ressortir les représentations des apprenants. Nous avons constaté qu'en général ils reconnaissent des schèmes stéréotypés et qu'ils sont capables de faire un travail d'introspection. Ensuite, le travail sur l'affiche (Act.4, p. 63) a permis de contextualiser le stéréotype dans une situation de leur vie quotidienne (une situation de discrimination à l'école, par exemple). Grâce aux interactions de classe et au questionnaire écrit, les élèves ont réfléchi aux dangers d'« étiqueter » les gens. Nous avons accordé une spéciale importance à l'expression des sentiments ce qui favorise le développement de l'empathie.

En effet, l'enseignement de la culture n'est plus une fin en soi mais un moyen pour développer des attitudes d'empathie et de tolérance chez l'individu-apprenant. En tant qu'acteur social, celui-ci fait partie d'une société plurielle au sein de laquelle il devra apprendre à se situer et à évoluer sur la base de l'intercompréhension (Abdallah-Preteuille, 2017). Puisque la culture est « une forme de communication » (Blanchet et Coste, 2010 : 55), elle est quelque chose de dynamique et d'évolutif qui se construit « dans les interactions » avec l'Autre (Abdallah-Preteuille, 2017 :18). Certains élèves ont eu des expériences de contact mais l'étranger est pour eux une référence trop lointaine : « l'étranger est un des objets qui donne le plus fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices » (Beacco, 2000 :117).

C'est pourquoi l'école doit préparer les apprenants à faire face à de futures situations de communication, réelles, où la méconnaissance de la culture étrangère pourrait entraîner des malentendus et des sentiments de rejet. Mais, puisque tout individu peut « participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures » (Beacco et al., 2016 :10), il faut avant tout qu'il se connaisse et qu'il connaisse ceux qui l'entourent. Les questions que nous avons posées aux élèves lors de cette phase de sensibilisation ont cherché à ce qu'ils verbalisent leurs ressentis. Nous avons aussi travaillé d'autres documents du manuel de classe afin qu'ils réfléchissent à ce qui construit leur identité. Nous en donnons quelques exemples en annexe 10, p. 123-124.

Enfin, si nous n'avons pas approfondi ce travail avec, par exemple, un nouveau questionnaire où les élèves aient la possibilité de montrer une évolution de leurs points de vue,

c'est parce que notre dispositif ne cherche qu'à introduire la notion de stéréotype en permettant une première réflexion sur le sujet. Nous tenons à compléter ce parcours d'apprentissage pendant le second semestre de l'année scolaire.

## ***2. Bilan sur la lecture des textes littéraires***

Nous évaluons d'abord la participation des apprenants aux activités de lecture. Ensuite, nous nous penchons sur les résultats des activités proprement dites.

### ***2.1. La participation des apprenants aux activités de lecture***

Tout au long de la mise en place du dispositif, nous avons constaté une participation plus active du groupe 1 que du groupe 2. Pourtant, nous regrettons ne pas avoir eu assez de temps pour favoriser davantage les interactions entre apprenants. Cela impliquerait un travail plus profond sur les stratégies de médiation des textes et des concepts. En effet, les interactions entre apprenants après la réalisation des travaux écrits collaborent à la création d'un espace pluriel dans lequel ils verbalisent leurs différentes perspectives suscitées par l'analyse du texte (Dufays, 2016). Cela permet aussi de mieux évaluer leurs acquis.

Il est important de dire que lorsque nous avons eu l'occasion de revenir à des cours en présentiel (pendant la semaine du 18 au 25 juin) nous avons remarqué une participation beaucoup plus active de tous les élèves, même ceux moins forts. Cela nous fait penser que la modalité des cours à distance a limité la portée de notre démarche.

### ***2.2. Lecture d'un extrait de « La Belle Adèle »***

Notre recherche s'intéresse à l'acte de lire, lequel ne signifie « pas seulement osciller entre la reconnaissance du déjà-vu et la découverte du neuf, [mais] aussi osciller entre la participation psychoaffective aux référents et leur mise à distance rationnelle, et ici encore, les stéréotypes exercent un rôle tout à fait déterminant » (Dufays, 2001 : 6) Si l'analyse des stéréotypes peut se faire comme nous l'avons montré au chapitre 7 à partir d'autres types de documents, l'analyse littéraire oblige l'apprenant à s'impliquer autrement. Lors de la lecture, il fait appel à sa créativité et son imagination. Mais aussi à sa capacité de réflexion.

L'activité sur l'extrait du livre de Marie Desplechin (p.68-73) en est un exemple. Les analyses des travaux des élèves montrent qu'ils sont allés plus loin de ce à quoi nous nous attendions. En fait, nous n'osions pas fixer comme objectif le repérage des stéréotypes dans le texte littéraire mais c'était une de nos ambitions de chercheuse. En effet, dans ce travail en groupe, nous avons fait ressortir différentes perspectives autour des comportements des personnages qui interagissent dans le contexte culturel étudié. Les élèves ont aussi montré

leurs postures en tant que lecteurs. Même si nous constatons dans tous les travaux des éléments de réflexion, il est évident que certains élèves sont moins capables de réaliser des analyses « critiques » du texte. Nonobstant, nous sommes convaincue qu'une lecture plus linéaire (celle qui est plus habituelle en classe de LE) est aussi importante car ce qui intéresse c'est la participation de l'élève-lecteur dans l'acte de lire.

En ce sens, nous avons vu dans les analyses des pré-enquêtes (Partie 2, chap. 5) que les enseignants s'attachent à ce que les élèves trouvent du plaisir à lire en classe ce qui met en jeu leur affect. Or, ce plaisir que la lecture fait naître chez certains ne peut pas, à notre avis, devenir un objectif pédagogique à part entière. La motivation peut être aussi d'un autre ordre. C'est la curiosité et le plaisir d'apprendre que l'école doit éveiller chez l'apprenant. D'ailleurs, pour nos élèves, la lecture est principalement une activité scolaire qu'ils considèrent majoritairement « plutôt bonne » ou « très bonne ». Si leur expérience n'est pas souvent liée au plaisir et au passe-temps, ils trouvent utile de lire pour apprendre, par exemple, du nouveau vocabulaire. Cela renforce notre idée que la fonction du texte littéraire en classe de LE ne doit pas se rattacher à la pratique culturelle de la lecture dans la sphère privée. Le travail autour de la littérature, particulièrement en version originale, est justifié tout autant comme le travail sur d'autres supports authentiques. À cela s'ajoute sa valeur incontestable comme vecteur de la culture étrangère.

Sur ce point il est intéressant de remarquer aussi que pour la plupart des enseignants que nous avons enquêtés les contenus culturels n'apparaissent pas comme une priorité lors des activités de lecture. Dans nos activités de classe nous avons montré comment le texte littéraire peut servir à travailler des contenus culturels (les expressions idiomatiques, l'utilisation d'un type de discours particulier, le contexte dans lequel évoluent les personnages...). Cette fonction du texte littéraire peut motiver autrement enseignants et apprenants. C'est au moins notre expérience.

### **2.3. Lecture de « Marcellin Caillou »**

La première activité de prélecture (chap.8 : 74) a demandé beaucoup de temps de classe. Probablement, c'est une activité à faire en présentiel où les interactions deviennent plus fluides. S'il s'agit d'une séance virtuelle, il faudrait leur présenter les questions par écrit pour faciliter la réception du questionnement oral. En effet, nos consignes orales ne semblent pas toujours claires. Nous devons les reformuler à plusieurs reprises. En plus, il serait intéressant de prévoir une première activité collective (par exemple, un remue-méninges) qui leur permette de retrouver plus facilement leurs idées.

L'activité 7 (Contextualisation, p.77) est une activité de repérage. Elle n'a suscité aucune difficulté. L'activité 8 (Le personnage en conflit, p.79) cherche à ce que les élèves expriment des sentiments et des émotions et à ce qu'ils explicitent le contenu du texte écrit. Les élèves ont démontré être capables de parler des sentiments et des émotions du personnage car ce sont des contenus que nous avons travaillés en classe. En revanche, ceux moins forts ont eu des difficultés à s'exprimer. Ici encore, des activités plus guidées permettraient une participation plus grande de tous les apprenants. Il est intéressant de mettre en évidence que la difficulté n'est pas venue de la réception du texte lui-même mais de la compréhension à nos questions orales. En ce sens, il n'est pas vain de revenir sur les résultats de notre première pré-enquête car cela contraste avec ce que nous avons recueilli auprès des enseignants. Pour eux, la compréhension du texte est l'une des difficultés à surmonter. Parfois, une source de démotivation pédagogique. Si les difficultés ne peuvent nullement être contestées, c'est le choix du texte qui devient primordial. Là, il est important que l'enseignant consacre du temps à la recherche du support et à son adéquation pour le niveau des apprenants.

Quant à l'activité 9 (décontextualisation/recontextualisation, p.81), elle a permis de prolonger l'analyse littéraire dans une perspective plus critique. Nous avons dû insister pendant nos explications sur le fait qu'il n'y a pas qu'une réponse aux questions posées. Les sensibiliser à la multiplicité des regards est notre objectif premier, nous savons maintenant que c'est un chemin à parcourir. En outre, il est probablement nécessaire de travailler davantage sur les consignes et sur ce que nous attendons des élèves. Comme nous avons expliqué à la fin du chapitre 8 nous n'avons pas le temps d'analyser d'autres travaux, notamment la tâche collective qui nous intéresse particulièrement.

## Conclusion

Dans ce mémoire, rédigé dans le cadre de mon parcours de Master FLES 2<sup>e</sup> année, j'ai exploré l'enseignement de la littérature dans mes cours. J'ai cherché à montrer que l'on peut travailler des textes littéraires en version originale avec un niveau élémentaire en intégrant cet apprentissage à d'autres contenus du programme. Pour ce faire, il est indéniable que les connaissances et les expériences préalables des apprenants en langue maternelle sont un levier d'apprentissage, surtout dans un contexte hispanophone où le rapprochement des deux langues concernées (l'espagnol et le français) est évident. Cependant, je me suis dit qu'en ce qui concerne la lecture, quand elle existait dans la pratique, le regard était plutôt porté vers le FLE que vers les acquis en LM alors que les deux pouvaient être complémentaires. Durant l'étape des pré-enquêtes, l'expérience de l'enseignante L. par rapport à la lecture des textes littéraires m'a permis de trouver le repère que je cherchais : « ce n'est pas comme une classe FLE comme dans d'autres écoles. Alors cela me permet de travailler certains textes et de leur exiger un peu plus » (Annexe 3, TP1). En effet, L. dit faire une approche plus critique des textes littéraires propre aux cours de L.M. Comme elle, je me suis proposé de sortir du pré-établi et de chercher d'autres perspectives innovantes pour la lecture des textes en classe de FLE.

C'est ainsi que j'ai décidé de suivre une perspective interculturelle. Dans le titre de mon mémoire, je parle de *perspective* et non d'*approche* interculturelle car pour moi c'est un chemin à faire, une visée. Dans cet aspect, je me suis identifiée aux idées exprimées par l'enseignant D. qui dit choisir le texte « plutôt par son contenu culturel que par l'exploitation pédagogique » qu'il pourrait en faire (Annexe 2, TP8). D. travaille dans une école BI. Ses élèves suivent le même programme que les miens. Un programme qui, comme j'ai expliqué, met l'accent sur l'interculturel. Je me demandais en quoi la lecture des textes littéraires dans une perspective interculturelle pouvait favoriser l'implication de l'apprenant. J'ai fait alors l'hypothèse que du moment qu'il met en jeu son identité en tant que lecteur, l'apprenant peut s'impliquer davantage dans l'acte de lire. Cette « mise en contexte » dont parle Abdallah-Pretceille (2017 :16) donne place à une nouvelle conception qui passe du singulier au pluriel. Lorsque l'apprenant est capable de construire une attitude réfléchie sur la pluralité des regards qu'il y a sur le monde, c'est l'acte de lire lui-même qui prend sens.

Il est évident que la tâche n'est pas aisée. J'ai voulu aussi montrer qu'il existe un certain nombre de freins qui limitent le travail autour de la littérature, surtout liés au temps de classe qu'il faut investir. Cela a été d'abord confirmé à partir des pré-enquêtes, ensuite

par ma propre expérience. Durant certaines séances j'avais l'impression que mes élèves ne progressaient pas. À cela s'ajoutaient les inconvénients liés aux mauvaises conditions sanitaires et aux fermetures des établissements scolaires. En ce sens, j'ai appris que l'enseignant lui aussi doit se donner un temps pour réfléchir.

En effet, cette recherche a été pour moi l'occasion de réfléchir à mon agir professoral. Ayant plus de 20 ans d'expérience en enseignement du FLE dans le cadre scolaire, me filmer, m'autoévaluer, me repenser a été peut-être le plus grand défi de tout le travail fait. J'ai dû soigner à chaque séance mon discours pour qu'il ne soit pas trop marqué par mes propres représentations. Puis, il n'a pas été facile de poser les bonnes questions afin de favoriser des moments d'introspection et d'autres de verbalisation. J'ai dû en plus accepter d'intervenir moins dans les corrections. Je tenais à ce que les apprenants se sentent plus libres à l'heure de s'exprimer. À vrai dire, m'impliquer dans la double fonction de chercheuse et d'enseignante m'a permis de mieux connaître mes groupes-classes. J'ai tissé avec eux un rapport différent, plus bienveillant.

Enfin, si ce mémoire répond à un besoin académique et professionnel, il s'inscrit dans la conviction que l'expérience littéraire apporte « une contribution essentielle à l'éducation de citoyens responsables et actifs et au respect de toutes les différences, en partant de l'idée que la compréhension de la culture et de la littérature est une dimension fondamentale de l'existence sociale » (Pieper, 2011 :8). C'est sur cette voie que j'entends désormais m'engager à la recherche d'autres horizons. De *nouveaux horizons d'attente* où la lecture soit beaucoup plus qu'une esthétique de la fiction. Où elle puisse être un devenir, une construction de sa propre existence.

## Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF. Coll. Que sais-je ?

Abdallah-Preteuille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil* (Spécial 2) p. 145-155. En ligne : [https://www.gerflint.fr/Base/Bresil\\_special2/abdallah\\_prectceille.pdf](https://www.gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf)

Abrioux, A., Chrétien, P., Fayaud, N. (2018) *Le monde en français. French B for the IB Diploma*. Coursebook (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press, p.15.

Amossy, R., Herschberg Pierrot, A. (2015). *Stéréotypes et Clichés*. Armand Colin.

Azar, G. (dir.) (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria: ciclo orientado del bachillerato general*. Cuarto año. [PDF] p.366-372. (1<sup>ra</sup> ed.). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Beacco, J-C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette, (101-136) Journals OpenEdition. En ligne : <https://journals.openedition.org/ced/615?lang=en#tocto1n4>

Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* (2<sup>e</sup>. éd). Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

Bemporad, Ch., Jeanneret, T. (2018, Janvier). Voix de lecteurs, voies d'enseignement, points de vue de la recherche in Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures. *Le français dans le Monde, Recherches et applications* (N°65), [Matériel photocopié, p.9-17]

Blanchet, P., Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique de langues et de cultures. Approches contextualisées*. EAC. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

Blanchet, P., Coste, D., (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Éditions L'Harmattan. Collection Espaces Discursifs. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/301652604>

Butlen, M. (2005) Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la Jeunesse ? Dans *Le français aujourd'hui* (n° 149), p. 45-53. Armand Colin. Consulté le 20 mars 2021 sur <https://doi.org/10.3917/lfa.149.0045>

Cavalli, M. (2020) La médiation en tant que moyen d'intervention sociale dans *Babylonia Journal of Language Education* (N° 3), p. 22-27. Baylonia. En ligne : <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/47>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2018, février). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Coste, D., Moore, D., et Zarate, G., (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe, p. 9-10. En ligne : <https://rm.coe.int/168069d29b>

Cuq, J-P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. (4<sup>e</sup> éd.). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 401–414. Consulté le 12 février 2021 sur <https://doi.org/10.7202/017884ar>

Demougin, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *L i n g v a r v m a r e n a* (Vol. 3) p.p. 103 – 115. Consulté sur <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

Desplechin, M. (2012) *La belle Adèle*. Folio Junior, p.27-28.

Develotte, C., Moïse, C. (2019) *Approches discursives de l'interculturel*, master FLES 2<sup>e</sup> année, Université de Grenoble Alpes [Fascicule du cours], p.29-47. CNED.

Dufays, J-L. (2001, mars). Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature. Dans *Marges linguistiques*. Éd. M.L.M.S. [Matériel photocopié] p.1-14.

Dufays, J-L. (2002, octobre). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Trema* (n°19). OpenEdition Journals. Consulté le 29 mai 2021 sur : <https://journals.openedition.org/trema/1579>.

Dufays, J-L. (2006, juin). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Revue Lidil* N° 33. Consulté le 06 mars sur : <http://journals.openedition.org/lidil/60>

Dufays, J-L. (2014, juin). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences ? *Pratiques*. p.149-150. OpenEdition Journals. Consulté le 6 mars 2021 sur <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>

Dufays, J-L. (2016), *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire*. Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre. Cnesco. Consulté le 6 mars 2021 sur <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

Dufays, J-L., (2017, janvier). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*. Consulté le 19 juin 2021 sur <http://trema.revues.org/3486>  
[10.4000/trema.3486](http://trema.revues.org/3486)

Galligani, S. et Mugnier, S. (2019). Cours de Méthodologie du mémoire de recherche, master FLES 2<sup>e</sup> année Université de Grenoble Alpes, [Fascicule du cours], CNED.

Godard, A. (Dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Les éditions Didier.

Gaussel, M. (2015, mai). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ (n° 101). ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>

Girel, S. (s.d.). Horizon(s) d'attente, dans Anthony Glinoeur et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*. Consulté le 27 juin 2021 sur <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/43-horizon-s-d-attente>

International Baccalaureate Organization (février 2018 pour la version en français). *Guide de Langue B. Programme du Diplôme. Première évaluation en 2020* [Document photocopié].

International Baccalaureate Organization, (2019). Brochure de présentation. Royaume-Uni. Consulté le 25 janvier sur <https://ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-fr.pdf>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002) Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*. OpenEdition Journals. Consulté le 02 mars 2021 sur <http://journals.openedition.org/praxematique/540>

Lapointe, M-E, et Lambert, K. « Réception », dans Anthony Glinoeur et Denis Saint-Amand (Dir.). *Le lexique socius*. Socius. Consulté le 24 février 2021 sur <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/161-reception> .

Le baccalauréat International (2021). Site officiel en français. Consulté le 25 janvier sur <https://www.ibo.org/fr/>

Mercier, J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, p.61–84. Consulté le 6 mars 2021 sur <https://doi.org/10.7202/1059211ar>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021, mai). « *Des actions éducatives autour de la lecture* ». Eduscol. Consulté le 1<sup>er</sup> mai sur <https://eduscol.education.fr/580/des-actions-educatives-autour-de-la-lecture>

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères de la France, site de l'Institut Français Argentine. Consulté le 25 janvier 2021 sur <https://ifargentine.com.ar/fr/institutionnel/educacion>

Morel, A-S. (2012). [Actes] *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. Actes du II<sup>ème</sup> Forum Mondial HERACLES, p.141-148. Consulté le 22 février 2021 sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>

Muller, C. (2019). *Agir professoral*, master FLES 2<sup>e</sup> année Université de Grenoble Alpes, [Fascicule du cours], CNED.

Perrineau, P. (1975) Sur la notion de culture en anthropologie. *Revue française de science politique*, 25<sup>e</sup> année, (5) p. 946-968. Persée. Consulté le 9 mars sur : <https://doi.org/10.3406/rfsp.1975.393637>

Petitjean, A. (2014, juin). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques*. En ligne, p.161-162 consulté le 23 février 2021. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>

Pieper, I., (2006, 16-18 octobre). [Conférence intergouvernementale]. *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 13 mars sur : <https://rm.coe.int/16805c73d6>

Pieper, I. (2011, novembre). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. (N°3). Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/090000168059e6b4>

Puren, Ch., (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Dans Vigneron, D., Vandewoude, D., Pineira-Tresmontant, C. *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, p.13-34. Artois Presses Université. En ligne : [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com).

Revaz F., (1998). Variétés du présent dans le discours des historiens, in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (n°100), p.43-61. Persée. Consulté le 19 juin 2021 sur <https://doi.org/10.3406/prati.1998.1851>

Sempé, (2010). *Marcellin Caillou*. Éditions Denoël, Coll. Folio.

Trumper, Ch., Israel, J. (2018). *French B, Diploma Programme*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford University Press.

Windmüller, F. (2010). Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures. *Synergies Pays germanophones* (N° 3), p.179-208. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones3/Windmuller.pdf>

Windmüller, F. (2011). *Français Langue Étrangère : l'approche culturelle et interculturelle*. Éditions Belin.

## **Index**

Cet index ne renvoie pas à l'intégralité de références mais aux pages où ces notions ont été définies.

### **A**

Approche actionnelle 14  
Approche communicative 14  
Approche globale 13  
Approche interculturelle 19, 20

### **B**

Baccalauréat International 32

### **C**

Compétence 23  
Compétence sociolinguistique 23  
Culturalisme 19  
Culturalité 19

Culture anthropologique 18

Culture civilisation 17

### **D**

Distanciation 11  
Diversité culturelle 19

### **E**

Education interculturelle, 20

### **H**

Horizon d'attente 10

### **I**

Illusion affective 10  
Interprétation critique 11

Identité 19

Interprétation sémantique 11

Inférence 26

### **L**

Lecture littéraire 11, 12

Lectant, 11

Liseur, 11

Lu, 11

### **M**

Médiation 26, 27

### **P**

Participation 11

### **S**

Savoir-être 28

Savoir-faire interculturel 26

Stéréotype 21, 22, 61

Stratégies de réception 24

### **R**

Représentation 21, 22

### **T**

Théories de la réception 10

### **V**

Va-et-vient dialectique 11

## **Sigles utilisés**

BI : Baccalauréat International

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

IDAP : Interactions Didactiques et Agir Professoral

LE : Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

NES: Nueva Escuela Secundaria

TP: Tour de Parole

## Table des illustrations

Figure 1. Schéma de la démarche de lecture dans une approche interculturelle .....	21
Figure 2. Question 1 du sondage réalisé aux apprenants .....	47
Figure 3. Question 3 du sondage réalisé aux apprenants .....	48
Figure 4. Question 6 du sondage réalisé aux apprenants. ....	48
Figure 5. Question 7 du sondage réalisé aux apprenants .....	49
Figure 6. Activité 1. Document de l'élève .....	57
Figure 7. Activité 2. Document de l'élève. ....	61
Figure 8. Les stéréotypes. Questionnaire Google-Form soumis aux apprenants .....	62
Figure 9. Couverture du livre .....	74
Figure 10. Activité 7. Document de l'élève .....	77
Figure 11. Marcellin Caillou, page 11.....	80
Figure 12. Consigne de tâche orale collective.....	84

## Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire et guide d'entretien des enseignants.....	100
Annexe 2 Entretien avec D.....	103
Annexe 3 Entretien avec L.....	105
Annexe 4 Entretien avec M.....	109
Annexe 5 Entretien avec A.....	111
Annexe 6 Entretien avec A. G.....	112
Annexe 7 Questionnaire apprenants sur la lecture.....	114
Annexe 8 Planifications.....	116
Annexe 9 « La Belle Adèle ». Travaux des élèves.....	118
Annexe 10 Activités du manuel.....	123

## Annexe 1

### Questionnaire et guide d'entretien des enseignants.

#### A- Questionnaire enseignants

*Pour les questions suivantes, numérotez les réponses proposées de 1 à 4, 5 ou 6, 1 étant celle que vous considérez comme la plus importante. S'il y a une option qui ne vous convient pas, vous pouvez directement l'écarter. Vous pouvez aussi rajouter des options ou des commentaires.*

1. Si vous lisez dans votre sphère privée la littérature c'est pour vous :
  - un moment de détente
  - une expérience de découverte
  - une expérience d'apprentissage
  - une activité cognitive / de réflexion
  
2. D'un texte littéraire vous retenez surtout :
  - sa valeur esthétique (éventuellement sa poétique)
  - les valeurs qu'il véhicule
  - ce qu'il nous dit sur le contexte culturel dans lequel se déroule l'histoire
  - les multiples interprétations qu'il suscite chez le lecteur
  - la richesse de la langue
  
3. Est-ce que vous proposez à vos élèves d'aborder la littérature en classe ? Si oui, quels critères appliquez-vous à l'heure de choisir un livre pour vos élèves ?
  - la simplicité du langage
  - l'auteur
  - la thématique
  - les contenus culturels
  - le nombre de pages
  - le genre littéraire
  
4. Quelles sont vos préoccupations à l'heure de proposer un travail sur la littérature à vos élèves ?
  - s'ils vont aimer le livre, s'amuser en le lisant
  - s'ils vont comprendre le texte/l'histoire
  - si je pourrai les guider à réfléchir sur les thèmes qu'il aborde

-s'ils vont pouvoir s'exprimer sur leurs réflexions et analyses

5. En tant qu'enseignant.e, vous cherchez à ce que la littérature soit pour vos élèves :
  - un moment de détente
  - une expérience de découverte
  - une expérience d'apprentissage
  - une activité cognitive / de réflexion
  
6. Lorsque vous choisissez un texte littéraire pour vos élèves vous retenez surtout :
  - sa valeur esthétique (éventuellement sa poétique)
  - les valeurs qu'il véhicule
  - ce qu'il nous dit sur le contexte culturel dans lequel se déroule l'histoire
  - les multiples interprétations qu'il suscite chez le lecteur
  - la richesse de la langue et ses possibilités d'exploitation en classe
  
7. Quelles démarches suivez-vous en classe pour la lecture du texte ?
  - vous lisez le texte à haute voix
  - les élèves lisent le texte à haute voix à tour de rôle
  - vous leur proposez une lecture silencieuse en classe
  - ils lisent le texte à la maison

## **B. Guide d'entretien semi-directif**

### **A) La place de la littérature.**

1. Quelle place a le travail sur des textes littéraires dans tes cours ? Combien de séances tu y consacres ? Est-ce que tu peux préciser ?
2. Dans les programmes officiels de ton établissement la littérature a-t-elle sa place ? tu penses que c'est assez ? Pas assez ?
3. Et dans le manuel ?

### **B) La gestion du temps.**

4. Quel rapport tu peux établir entre ce qui est proposé dans les programmes et le temps effectif que tu alloues au travail sur des textes littéraires ?

**C) Le niveau des élèves.**

5. Quel niveau du CECR ont tes élèves ? As-tu différents niveaux ? tu travailles des textes littéraires dans tous les niveaux ?
6. Est-ce qu'il y a un niveau déterminé pour commencer à faire de la littérature en classe de FLE ? Si oui, lequel ?

**D) Culture française et contenus culturels.**

7. Si je te dis « culture française », quels 3 mots te viennent à l'esprit en premier ?
8. Quels supports te semblent plus appropriés pour travailler des contenus culturels en classe ?
9. Est-ce que la littérature c'est un support approprié ? Pourquoi ?

**E) L'approche interculturelle.**

10. On entend souvent parler d'interculturel. Comment tu te positionnes par rapport à ça ?
11. Selon toi, tu inscrites ton enseignement dans une approche interculturelle ? Comment tu définirais « interculturel » ?
12. Est-ce que tu utilises les textes littéraires comme point de départ à des activités de production ? Si oui, peux-tu me donner un exemple d'activité ?

## Annexe 2 Entretien avec D.

- Date de l'entretien : le 10/03/2021
- Support : fichier audio
- Durée de l'enregistrement : 25'03''

### Extrait 1 : 0'52''-4'54''

TP1	N : [...] tu es quand même assez préoccupé, mhm...disons par la question qu'ils aiment, qu'ils s'amuse quand ils...quand ils lisent. Est-ce que tu peux me...développer un peu ça ?
TP2	D : oui, bien sûr. Je trouve essentiel que les élèves aiment le texte qu'ils lisent. Autrement, ils ne seront pas motivés à faire, à faire un travail à partir de ce livre. Donc, je...parfois quand je trouve un nouveau texte littéraire qui pourrait être intéressant à travailler avec eux, je le travaille une année et je vois comment ça marche. Si...s'ils font des commentaires comme quoi ils n'ont pas apprécié, je ne le répète pas l'année suivante. Donc, je trouve que c'est un besoin pour le travail en classe que les élèves aiment et apprécient le texte littéraire choisi.
TP3	N : mais pas comme un moment de détente...c'est-à- dire, tu gardes quand même cette idée que l'école...ou, enfin, le texte littéraire n'est pas un moment de détente...ou peut-être mais, disons, pas essentiellement un moment de détente. Tu as marqué surtout l'expérience...voilà, un moment d'apprentissage...
TP4	D : oui, parce qu'en classe le texte littéraire c'est un outil pour apprendre et pour travailler la langue et la culture et pas nécessairement comme un moment de détente. Ça reste toujours dans le cadre du travail scolaire...et je ne sais pas si... ou peut-être il y a des élèves qui prennent du plaisir chez eux tous seuls à lire le texte choisi par le prof mais c'est une minorité, donc, ce n'est pas la plupart des élèves.
TP5	N : tu es très intéressé aussi à la question du contexte culturel. Tu as mis que tu choisis un texte littéraire surtout, euh, par ce qu'il nous dit sur le contexte culturel...c'est quelque chose que toi, personnellement, ça t'intéresse aussi...
TP6	D : oui. J'ai l'impression que du moment où le texte littéraire est centré...ou l'histoire se déroule dans un contexte culturel différent, le texte devient beaucoup plus intéressant, attrayant, peut-être, aussi bien pour moi que pour les élèves. Et en ce qui concerne les élèves j'ai l'impression que ça les aide à découvrir un nouveau monde qu'ils ne connaissent pas, euh...D'autre part, le texte littéraire qui est...qui se déroule dans un contexte littéraire différent, permet d'aborder, de travailler, disons, d'autres thèmes. Par exemple, travailler un peu l'histoire de cette culture, travailler un peu la géographie...donc, ça permet de travailler beaucoup d'autres contenus que la langue.

TP7	N : la langue quand même, la richesse de la langue euh...oui, en fait tu la marques en troisième place pour les élèves. Donc, la langue ce n'est pas quelque chose qui t'intéresse particulièrement comme...comme...comme...
TP8	D : en tout cas ce n'est pas un critère de choix du texte. [...] Je choisis le texte plutôt par son contenu culturel que par l'exploitation pédagogique que je pourrais faire plus tard.

**Extrait 2 : 20'08'' -21'34''**

TP9	N : est-ce que tu as eu l'occasion d'écouter ce mot "interculturel" ?
TP10	D : oui.
TP11	N : et qu'est-ce que ça te dit ?
TP12	D : euh...ça me...pour moi l'interculturel, ça permet d'avoir des regards croisés, ça veut dire de voir et connaître l'Autre, à travers un texte littéraire mais aussi de pouvoir comparer la culture étrangère avec la propre culture et de voir qu'il y a différentes réalités, que tout le monde ne vit de la même façon, personne ne vit de la même manière, il y a certains problèmes qui peuvent se repérer dans différentes cultures mais il y a certains problèmes qui peuvent être complètement différents [...] On peut mieux apprécier sa propre culture du moment où on découvre l'Autre
TP13	N : et on peut faire de l'interculturel sans faire de la littérature ?
TP14	D : euh...on peut, on peut par exemple, à travers des articles de journal, de magazines...de...on peut le faire avec des films, bien sûr. Oui, il y a d'autres manières de faire de l'interculturel.

## Annexe 3 Entretien avec L.

- Date de l'entretien : le 13/03/2021
- Support : fichier vidéo
- Durée de l'enregistrement : 57'43''

### EXTRAIT 1 : 4'36''- 10'50''

TP1	L : il faut dire, peut-être, je dois dire cela. Au National, il faut, il faut, je dois expliquer un peu que, au [nom du collègue] c'est un public des jeunes très particulier, tu sais ? Euh...c'est-à-dire, ils sont habitués à une méthodologie de travail très exigeante. Donc, cela me permet d'aller un peu plus loin. Ce n'est pas comme une classe FLE comme dans d'autres écoles. Alors cela me permet de travailler certains textes em, et de leur exiger un peu plus peut-être. Donc, je crois que je profite de cela. Même si j'ai la quatrième année, ok, ils ont déjà un certain niveau, em, peut-être en quatrième année dans une autre école il y a des textes que j'aime bien travailler avec la théorie littéraire et que ce serait un peu lourd pour lire en français ou j'aurais besoin d'une traduction ou de, ou quelque chose d'autre. Euh, j'imagine que les élèves cherchent les traductions. Ça c'est un peu inévitable. Ils vont googler tout (rires). Ça c'est...
TP2	N : surtout, non ? surtout si on travaille des classiques
TP3	L : oui, oui, oui. Ça c'est un peu...bon, ça arrive. Mais sinon, c'est bien non ? de pousser un peu plus (rires)
TP4	N : bien sûr, oui. Tout à fait, tout à fait
TP5	L : et leur donner un peu la théorie, de, de travailler un peu plus. Mais là c'est, c'est, c'est cette école en particulier qui me permet de travailler de cette manière. Donc, ça c'est...
TP6	N : génial, génial. Oui, non, non. C'est, c'est très important...voilà, est-ce que et, et, et puis, est-ce que tu sais si, s'ils sont habitués à lire en français, c'est-à-dire, dans le sens que, ou c'est la première année ? Ils débutent...
TP7	L : non, normalement ils sont obligés. Normalement, d'après le, le, le programme d'études, ils sont obligés à travailler la littérature toute, toute, pendant toutes les années de français. Donc, ils doivent lire au moins, soit des, des histoires courtes, soit des romans. Ça, ça dépend de la prof là, non ? ou des nouvelles, euh...Donc, normalement ils, ils sont obligés à, à faire des lectures chaque année.
TP8	N : d'accord, d'accord
TP9	L : et...mais, ça c'est la théorie, après...ce qui se passe dans la vie réelle ça dépend de la prof, le [inaudible], l'année, la grève je ne sais pas ! (rires) Ça dépend. Donc, ce qui est vrai c'est que les textes de la première à la troisième année ce sont des textes différents. Peut-être adaptés, ou peut-être on travaille des textes...je ne sais pas. Je sais que Le Petit Nicolas par exemple, c'est un classique qu'on utilise. Ce type de choses-là. Moi, en quatrième année j'ai l'impression que je

	change fortement la direction de la lecture (rires) euh...donc, je profite aussi de, de, de l'âge des élèves, non ? il y a tout ça aussi qui intervient
TP10	N : oui, tout-à-fait, la quatrième année c'est déjà...
TP11	L : alors, c'était pour te mettre un peu en situation parce que, peut-être, je t'ai donné des exemples mais après, je ne sais pas si on peut vraiment faire cela avec un autre public. Il faut voir vraiment le niveau des élèves en général dans toutes les matières.
TP12	N : bien sûr, bien sûr. Et leur expérience dans d'autres...enfin, en espagnol...
TP13	L : voilà, c'est ça. On a besoin d'une bonne capacité de lecture pas seulement en langue étrangère
TP14	N : tout-à-fait, tout-à-fait. Exactement. Euh, je veux commencer justement par le questionnaire. Ou continuer parce qu'en fait, j'ai déjà commencé, hein ? Mais, euh, tu dis que pour toi la lecture c'est un moment de détente, tu l'as mis en premier...
TP15	L : oui (rires)
TP16	N : ...mais pas pour tes élèves. Je voulais un peu...voilà, que tu m'expliques...
TP17	L : oui, alors je vais, je vais expliquer pourquoi j'ai souligné cela. Parce que pour moi, quand, moi, j'étais ado ou, même enfant, quand je m'introduis dans le monde de la littérature, c'était un moment de détente. Puis, après, j'ai étudié à la fac, la littérature. Je, j'ai fait le cours de Lettres et la littérature est devenue une obligation parce que c'était justement des examens à passer...des choses comme ça. Et cela m'a fait d'une certaine manière oublier si tu veux. Parce que je ne sais pas si c'est oublier mais du coup, la lecture est devenue quelque chose à faire obligatoirement, comme un travail et pas ce type de lectures que je faisais quand, quand j'étais jeune ...je prends un livre et je commence à lire parce que je l'aime et point. C'est tout. Non, maintenant c'était...j'adore quand même, non ? Bien sûr, j'ai fini ma carrière, c'est-à-dire, j'ai bien aimé cela, mais la lecture est devenue une partie de mon travail. Et j'oublie un peu cet aspect de...alors maintenant ce que j'essaie de faire c'est de...dans ma vie privée, si je veux lire quelque chose ce n'est pas parce que il y a un examen, ou parce que il y a un TP à faire, ou parce que, sinon...je le lis parce que je veux et point. Parce que. Alors, par contre, avec mes élèves, j'essaie de chercher des textes intéressants... peut-être même ce sont des classiques...mais là j'essaie aussi de, de travailler ce qui est derrière le texte, si tu veux. Donc, de travailler un peu la théorie, de travailler si ce sont des textes, par exemple, j'ai travaillé...je ne sais pas...si je travaille avec Albert Camus, je, je leur donne le cours de philosophie, si je travaille avec Maupassant je travaille la...tout ce qui concerne l'approche fantastique...donc, j'essaie de, pas seulement...oui, la lecture c'est bien, c'est intéressant, c'est le plaisir du texte lui-même mais...il y a aussi cette partie académique ou cognitive...je ne sais pas comment l'appeler...où on s'occupe aussi de travailler à la manière, bien sûr, adaptée non ? à la manière dont je travaillais à la fac. Donc, c'est un peu les deux côtés : c'est-à-dire, lire, mais pas seulement lire sinon, savoir lire, c'est-à-dire, pas seulement...
TP18	N : analyser...
TP19	L : oui, voilà.

**EXTRAIT 2 : 15'22''- 20'01''**

TP 20	L. : parfois ce n'est pas exactement ce que je devrais faire non ? c'est évident ! parfois je dis bon c'est un cours FLE je dois...je dois pas faire cela, je dois peut-être de faire une approche plus FLE et moins langue maternelle...je sais que c'est un problème à moi...c'est un problème à moi parce que...ce n'est pas la manière...si tu me demandais comment je ferais pour travailler ça dans un cours FLE...pour moi, c'est difficile de séparer. Mais c'est un problème à moi si...c'est à cause de ma formation et...j'ai du mal à... [...]
TP 21	L : je sais, parce que je sais qu'ils vont chercher immédiatement une traduction parce que ça, ça c'est évident. Ils vont le faire mais...mais comme je sais qu'ils vont faire cela c'est pour cela que j'insiste sur tout le reste non ?
TP22	N : ils ont parfois du mal à comprendre ? quand tu leur proposes par exemple, de parler euh...voilà de l'absurde...ou, j'imagine que tu touches un peu l'existentialisme...ou dans le cas du spleen de Beaudelaire... est-ce qu'ils ont du mal à ...à te suivre ?
TP23	L : pas dans la théorie parce que là, oui, je le fais assez didactisé (rires). Là, je le pense d'une manière assez FLE...je pense qu'ils ont du mal peut-être à suivre le texte...directement...
TP24	N : l'original.
TP25	L : l'original. Là, j'imagine...mais je le pense maintenant depuis certaines années, je pense que le niveau peut-être est un peu plus bas qu'avant et qu'ils ont plus de difficultés parce qu'il y a...tellement de soucis pour soutenir le niveau de langue pendant les années d'études que...j'ai l'impression que c'est un peu plus difficile de lire directement les textes [...]
TP26	L : à la fin c'est qui...c'est pour cela...à la fin je reviens sur la question de la découverte : bon, enfin, au moins, ils ...si ce n'est pas le français, c'est la littérature qui va rester.

**EXTRAIT 3 : 9'46''-32'39''**

TP 27	L. : normalement j'essaye de donner un espace dans la classe pour leur demander : bon, qu'est-ce qui s'est passé. D'abord c'est qu'est-ce qui s'est passé, vous avez compris...d'abord, c'est qu'est-ce qui s'est passé...parfois je finis par dire ok, en espagnol, mais qu'est-ce que vous avez (rires)
TP 28	N : exactement, je veux vraiment...c'est normal hein ? c'est normal en espagnol parce qu'ils ne peuvent pas le dire en français...
TP29	L : parce que...on sait que peut-être ils vont dire quelque chose mais ils ne le disent pas parce qu'il faut le dire en français, c'est un effort. Je dis bon, d'accord, essaie de le dire en espagnol, fais une interprétation en espagnol et puis, on revient sur le français. Donc, oui, j'essaye de leur demander ou de leur faire penser un peu à, à tout cela...eum, j'ai eu l'impression que les dernières années c'était un peu plus difficile...mais c'était pas une question de...j'ai eu l'impression, j'ai eu l'impression qu'il y a des choses qui ont changé, du point de vue...dans

	<p>l'éducation, je ne sais pas comment te le dire. C'est-à-dire, du coup je me rendais compte qu'on avait moins de cours, moins de temps...les élèves, ils n'avaient pas le même niveau. Il y avait des changements et je me suis dit : avant, il y a quelques années c'était pas comme ça. Qu'est-ce qui change ? [...] il faut réussir, et on n'a pas le temps, on a les cours, la semaine prochaine on n'a pas cours, [...] moi aussi comme prof, on tombe dans ce type de folie et c'est moi qui dois créer l'espace non ? [...] dire on va donner une demi-heure de cours vraiment à parler de l'histoire, de la lecture [...] avant on y consacrait beaucoup de temps</p>
--	---

## Annexe 4 Entretien avec M.

### 1. Entretien avec M.

- Date de l'entretien : le 13/03/2021
- Support : fichier vidéo enregistré sur la plateforme Google Meet.
- Durée de l'enregistrement : 57'43''

#### EXTRAIT 1 : 42'' – 1' 21''

TP1	M : c'est-à-dire je ne travaille plus de textes littéraires, des œuvres littéraires, mais, mhm, parfois je travaille avec Alter Ego 3, où dans chaque unité il y a un extrait d'une œuvre littéraire...
TP2	N : ok, ok
TP3	M : alors j'essaie de, oui, de travailler au moins un extrait, pour introduire au moins l'auteur, la compréhension de texte et travailler un peu cela, euh...
TP4	N : est-ce que toutes les unités d'Alter Ego ont des textes littéraires ?
TP5	M : oui, c'est ça.
TP6	N : et tu tentes, tu tentes de faire cette activité à chaque fois ? C'est-à-dire que...
TP7	M : à chaque fois, oui [...]

#### EXTRAIT 2 : 3' 16'' – 3' 44''

TP8	N : on, on peut dire que parfois...trois ou quatre fois comme ça pendant l'année...
TP9	N : pendant l'année, oui, au moins une classe, deux heures de classe disons, euh, oui, où l'on peut travailler ou où l'on travaille la littérature...euh, oui. En ce moment. Avant je lisais, oui, des œuvres complètes
TP10	N : oui, d'accord...

#### EXTRAIT 3 : 4' 03'' – 3' 44''

TP11	N : pourquoi la langue t'intéresse tellement par rapport à la littérature, bien sûr.
TP12	M : parce que quand on enseigne le FLE euh, à des élèves, à des adolescents, je pense que les élèves ont tendance à utiliser ou à répéter toujours les mêmes mots. [...] Quand on lit un peu plus, on est obligé à chercher dans le dictionnaire peut-être. Je fais chercher dans le dictionnaire pour augmenter ce vocabulaire si... tellement restreint.
TP11	N : oui, tout à fait

TP12	M : les élèves et moi aussi, oui, parce que moi...
TP13	N : oui, tu l'as marqué aussi comme quelque chose de...qui t'intéresse quand tu lis disons dans ton...dans ta sphère privée.
TP14	M : le français n'est pas ma langue maternelle, alors, oui, il faut...moi, je cherche. Je souligne et je cherche [...]

**EXTRAIT 4 : 6' 38'' – 7' 32''**

TP15	N : [...] le CECR justement relie cette question de la littérature / loisir.
TP16	M : pour moi c'est synonyme d'évasion
TP17	N : mhm
TP18	M : oui. Quand on demande aux élèves ...oui quand on leur demande de parler de leurs loisirs, la lecture n'est pas...ni en premier lieu, ni en deuxième, ni en troisième. Malheureusement très peu d'adolescents lisent...lisent très peu. Oui, c'est dommage.
TP19	N : mais tu cherches de toute façon à ce que la littérature soit pour eux non seulement un moment de découverte -que tu as mis comme premier- mais un moment de détente aussi.
TP20	M : oui. Faire autre chose. Autre chose...différente. Oui.

**EXTRAIT 5 : 26'57'' -27' 18**

TP21	N : dernièrement, non ? On parle surtout en classe de langue de...et tu l'as dit, toi-même, d'interculturel plutôt que de culturel, ou contenus culturels. Comment tu as connu ce terme ? [...]
TP22	M : on a commencé à parler d'interculturel à partir de l'approche actionnelle non ? C'est-à-dire, quand l'approche a changé, il y a ...je ne sais pas, dix ans je pense, non ?
TP23	N : mhm 10 ans...
TP24	M : mais on a commencé, c'est-à-dire, l'apprenant est acteur disons, c'est-à-dire, il apprend et il agit. Il joue un rôle et il faut essayer d'introduire...d'inscrire cet apprentissage dans la culture...oui, ou intégrer la culture avec l'apprentissage.

## Annexe 5 Entretien avec A.

- Date de l'entretien : le 23/03/2021
- Support : fichier vidéo enregistré sur la plateforme Google Meet.
- Durée de l'enregistrement : 58'59''
  - **EXTRAIT 1 : 6'51''- 8'23''**

TP1	A : vraiment, il n'y a pas une exigence de travailler la littérature, non.
TP2	N : de l'inclure...etc. D'accord. Et pas non plus les examens DELF ne demandent pas non plus [...]
TP3	A : c'est ça. Ça c'est clé, c'est clé parce qu'en général on nous mesurait, disons, à partir du taux de réussite du DELF. Alors, si dans le DELF, justement, on n'exige pas des choses de littérature, ou des analyses de texte, même une richesse de langue pas très grande. Oui, pour l'argumentation [...]
TP4	N : [...] C'est que le DELF, il est très communicatif [...] finalement laisse un peu de côté la littérature. C'est...
TP5	A : ...c'est pragmatique.
TP6	N : voilà. Tout à fait.

### EXTRAIT 2 : 11'17''- 13' 53 ''

TP7	A : je crois que c'est une question que je les sous-estime. Je dis « non, ils ne pourront pas faire ça et puis je vois qu'ils lisent des romans en espagnol non ? Pour eux, non ? Personnellement non ? et non pour l'école. Mais c'est vrai que ce sont peu d'élèves qui font ça Alors c'est difficile, je crois que c'est difficile d'aborder un roman complet parce que.... pour le niveau, de langue, parce que ça c'est ...ça décourage un peu et...et puis, [...] je pense que la réponse des élèves ne va pas être celle que j'attends. Mais c'est vrai que parfois je pourrais faire quelque travail un peu particulier avec quelque groupe d'élèves [...] il y a des élèves qui nous exigent plus.
TP8	N : peut-être une pédagogie plus différenciée...
TP9	A : je recommande...j'ai prêté quelques livres à quelques élèves mais c'est des exceptions
TP10	N : c'est des exceptions...les adolescents d'aujourd'hui ne lisent pas, lisent très peu, non ?
TP11	A : mhm, je ne suis pas d'accord avec ce type de...c'est justement ce que je me disais et je commence à voir que...oui, évidemment oui, un volume de lecture probablement oui, ils lisent moins que nous ou que nos parents [...] mais il y a toujours, dans ma classe je vois qu'il y a plusieurs élèves qui aiment lire [...]

## Annexe 6 Entretien avec A. G

- Date de l'entretien : le 31 /03/2021
- Support : fichier vidéo enregistré sur la plateforme Google Meet.
- Durée de la vidéo : 24'16''

### EXTRAIT 1 : 1'16''- 2'16''

TP1	A.G : on avait arrangé au collègue qu'on allait faire un peu de littérature dans quelques années [inaudible] Bon, bien sûr, j'ai accepté.
TP2	N : oui ça fait partie du travail...
TP3	A.G : Chacune a cherché quelque chose qui aimait faire, bien sûr. Un livre qui m'intéressait , quelque chose d'intéressant pour nous...qui soit intéressant peut-être pour les enfants. Mais je n'ai pas réussi je crois.
TP4	N : Non ? Tu n'as pas réussi. Ils n'ont pas aimé.
TP5	A.G : non, non, c'est mon expérience...c'est-à-dire ce que je sentais euh... Peut-être c'est à cause de moi, c'est...moi, je trouve pas de plaisir alors je ne peux pas le transmettre.

### EXTRAIT 2 : 3'35''- 4'58''

TP6	N : donc quand vous avez décidé de faire ça c'était par ...c'est-à-dire, la motivation.
TP7	A.G : le but c'était, je crois non ? principalement d'enrichir le vocabulaire, mettre les élèves en contact avec une rédaction un peu plus élaborée, correcte [...] faire quelque chose de différent qui puisse les sortir de la grammaire, du manuel, de la méthode.

### EXTRAIT 3 : 5'16''- 6'40''

TP8	A.G. : en tout cas, on l'a supprimé à cause du temps, des limitations de temps pour préparer la grammaire, pour préparer le DELF
TP9	N : quel niveau ont tes élèves ?
TP10	A.G. : j'ai A2 et B1 en général...A1, A2 et B1.
TP11	N : et le DELF te prends beaucoup de temps...
TP12	A.G. : non, en réalité non. Le problème c'est que ce qui prend plus de temps maintenant c'est que les élèves incorporent les connaissances [...] je ne sais pas bien pourquoi les élèves ont besoin de plus de temps pour, je ne sais pas si pour comprendre, pour incorporer, pour centrer l'attention, alors on perd beaucoup de temps.

**EXTRAIT 4 7'20''- 8'39''**

TP13	N : donc, le programme aujourd'hui ne t'exige pas de travailler le littéraire...
TP14	Non.
TP15	N : et si j'ai bien compris quand tu as travaillé un peu de littérature c'était des textes adaptés...
TP16	A.G : oui, c'était des livres connus adaptés en français facile. On a fait Jules Verne [...] Mais bon, on voulait que les élèves enrichissent leur vocabulaire mais ils ne cherchaient pas le vocabulaire. Ils arrivaient et ils disaient : je ne comprends rien. Alors, bon, on analysait un peu en classe mais le but, en plus, c'était pas d'analyser le livre mais de les faire parler, qu'ils lisent à la maison [...]

**EXTRAIT 5 : 18'15''- 20'04''**

TP17	N : donc, les contenus culturels tu les fais à partir de certaines activités interactives, de recherche...euh, le livre, tu m'as dit a aussi des contenus que tu utilises, tu en profites, non ? du support du livre. Et si par exemple je te dis un autre mot : au lieu de te dire culture française, je te dis interculturel. Est-ce que le mot interculturel te dit quelque chose ?
TP18	A.G : oui, bien sûr. Mais bon, c'est quelque chose que je devrais travailler plus mais je n'en fais pas beaucoup [...] les écoles internationales [comme celle où elle travaille] mettent beaucoup l'accent sur l'interculturel. [...] On voit
TP19	N : tu le prends comme quoi le mot interculturel ?
TP20	A.G. : peut-être par exemple avec un niveau A1 ou A2 quand on voit des questions comme l'amitié, la famille, le voisinage, établit des comparaisons, on peut observer comment le vivent le Français, comment on le vit ici [en Argentine]

## Annexe 7

### Questionnaire apprenants sur la lecture

#### Questionnaire Google Form (26/04/21)

#### PARLONS DE LA LECTURE

Choisis une option par question.

- 1) Pour toi la lecture des textes littéraires c'est \*
  - Un passe-temps
  - Une activité scolaire
  - Une occasion pour apprendre la langue
  - Une occasion pour réfléchir
  - AutreSi tu as choisi autre, précise
  
- 2) À l'école ou dans ta vie privée, tu préfères lire... \*
  - En espagnol
  - En anglais
  - Autre languePrécise autre langue...
  
- 3) En dehors de l'école, combien de livres lis-tu par an ? \*
  - Aucun
  - Entre 1 et 3
  - Plus de 3
  
- 4) Parmi les livres que tu as lus à l'école secondaire il y en a un que tu as aimé ? Écris le nom dans la langue d'origine.
  
- 5) Qu'est-ce que tu as aimé de ce livre ? (l'histoire, un des personnages, la thématique...)
  
- 6) À l'école, ton expérience de lecture est en général... \*
  - Très bonne
  - Plutôt bonne
  - Pas très bonneSi tu as choisi la 3e option, explique pourquoi....
  
- 7) Si tu n'aimes pas lire les textes proposés par tes profs c'est parce que.... \*
  - Tu as quelques difficultés à les comprendre
  - Cela te prend trop de temps et tu préfères faire d'autres choses

- Les activités proposées (questionnaires, analyses...) sont difficiles à faire
  - Autre  
Si tu as choisi autre, précise
- 8) Quand tu lis en classe, tu préfères ... \*
- Lire en silence
  - Que le/la prof lise à haute voix
  - Lire à haute voix pour les autres
  - Je préfère lire le livre à la maison, je n'aime pas lire en classe
  - Autre  
Si tu as choisi autre, précise...
- 9) Lire en français peut être une bonne expérience pour... \*
- Apprendre du nouveau vocabulaire
  - Découvrir de nouveaux personnages
  - Connaitre une autre manière de raconter une histoire
  - Expérimenter quelque chose de différent en classe de français, cela peut être amusant
  - Autre  
Si tu as choisi autre, précise...

## Annexe 8 Planifications

- **Planification générale du cours pour l'unité 2 « Identités : qui suis-je »**

**PÉRIODE : du 3 mai au 2 juillet.**

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (Savoirs, savoir-faire, savoir-être)	COMPÉTENCES DE COMMUNICATION ET DE MÉDIATION	CONTENUS LINGUISTIQUES	CONTENUS CULTURELS
<p>Faire connaître certains clichés autour des Français</p> <p>Développer la capacité d'observation et d'analyse.</p> <p>Permettre aux élèves de réfléchir aux différences et à l'existence de préjugés.</p> <p>Favoriser la promotion de l'empathie et du respect des opinions des autres.</p> <p>Favoriser la création d'un espace pluriel au sein de la classe.</p>	<p>Connaître les stéréotypes qui circulent autour des Français</p> <p>Reconnaître leurs propres stéréotypes vis-à-vis des Français.</p> <p>Reconnaître dans l'étiquette des schèmes stéréotypés.</p> <p>Transposer la thématique d'un document à leur vie quotidienne.</p> <p>Prendre conscience des attitudes qui affectent leur rapport à l'Autre.</p>	<p>Décrire une affiche publicitaire, son contexte de production, son but et son message.</p> <p>Parler de sa personnalité et de ses habitudes.</p> <p>Parler des relations sociales (de famille et d'amitié)</p> <p>Exprimer/ décrire des émotions</p> <p>Exprimer la fréquence d'une action</p> <p>Comprendre le sens d'un mot à partir de son contexte</p> <p>Reconnaître le référent d'un pronom d'objet direct ou indirect</p> <p>Exprimer son accord/son désaccord</p> <p>Rédiger une page de journal intime</p>	<p><b>Grammaticaux :</b> Les adverbes de fréquence (toujours, souvent, tous les jours, une fois par semaine, ne...jamais, parfois, de temps en temps).</p> <p>Les pronoms relatifs (qui, que, où).</p> <p>Les pronoms personnels d'objet direct et d'objet indirect.</p> <p>Les pronoms toniques (révision)</p> <p><b>Lexicaux :</b> Expressions simples pour donner son avis</p> <p>Les sentiments et les émotions ; les traits de caractère et de personnalité ; les valeurs.</p>	<p>Les clichés et les stéréotypes.</p> <p>Les valeurs des jeunes.</p> <p>L'identité numérique</p> <p>Les expressions idiomatiques avec des animaux.</p>

• **Grille de contenus spécifiques en littérature pour l'unité 1 « Identités »**

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT	OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'APPRENTISSAGE (savoirs, savoir-faire)	ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ET DE MÉDIATION	CONTENUS LINGUISTIQUES	CONTENUS CULTURELS
<p>Développer la capacité d'observation et d'analyse d'un document écrit et des structures linguistiques qui le composent.</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Aider les apprenants à reconnaître différents points de vue et interprétations dans le discours littéraire.</p>	<p>Faire des hypothèses sur le contenu du texte.</p> <p>Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes.</p> <p>Découvrir des aspects culturels véhiculés par le texte.</p> <p>Analyser et critiquer des textes littéraires.</p> <p>Expliciter à l'oral ou à l'écrit le contenu d'un texte écrit ou d'une image.</p> <p>Reconnaître des stéréotypes dans un extrait littéraire.</p> <p>Produire un texte nouveau à partir du texte original.</p>	<p>Décrire une image en réutilisant les nouvelles structures linguistiques apprises</p> <p>Expliquer et commenter les comportements de personnages fictifs agissant dans le contexte culturel de la langue cible</p> <p>Interagir pour construire du sens</p> <p>Donner son avis sur la pertinence d'affirmations ou d'attitudes rencontrées à l'occasion de la lecture du texte littéraire</p> <p>Adapter le texte en fonction de son interprétation dans une tâche commune.</p> <p>Contextualiser la production littéraire</p> <p>Reconnaître des structures discursives propres au conte et au récit pour enfants</p> <p>Simuler une situation où il s'agit de montrer différentes perspectives par rapport à un conflit ou un problème à résoudre.</p>	<p><b>Grammaticaux :</b> La valeur de l'imparfait de description</p> <p>Le « passé simple » (sensibilisation).</p> <p><b>Lexicaux :</b> -rougir, bleuir, guérir -une maladie -faire des bêtises -regretter -avoir peur -avoir honte -avoir l'air -être affligé, intimidé -le teint -le visage</p>	<p>Les expressions idiomatiques avec des couleurs.</p> <p>Les temps du récit. Différences et ressemblances avec l'espagnol.</p> <p>Les jeux des enfants aux années 60.</p>

## Annexe 9

### « La Belle Adèle ». Travaux des élèves

Exemples des corpus recueillis entre le 11 et le 14 juin.

#### **Annexe 9.A - Groupe 1.A**

##### **1. Quels sont les protagonistes de cet extrait ? Comment les imaginez-vous ?**

La première protagoniste de cet extrait est Adèle. Nous croyons qu'elle est attentive car elle raconte toutes les caractéristiques en détail de son camarade, Frédéric. Cependant, on pense qu'elle n'est pas très ouverte d'esprit, puisqu'elle dit qu'elle ne comprend pas quand Frédéric parle de grammaire, qui est une chose qui lui plaît beaucoup.

Bien qu'il ne parle pas dans le texte, un protagoniste peut être Frédéric. Si nous envisageons ce qu'Adèle dit de lui, on peut imaginer qu'il n'est pas timide et introverti, mais il est très expressif, et qu'il aime exprimer ses idées. On pense qu'il n'a pas beaucoup d'amis parce qu'il a des goûts qui sont très particuliers, comme dans ce cas, la grammaire et le langage. En plus, on peut comprendre qu'il est malin comme un singe parce qu'il est un enthousiaste de la grammaire et dans plus des cas, il corrige les professeurs.

##### **2. Quelle idée sur le personnage principal suggère le titre du roman « La Belle Adèle » ?**

Pour nous, le titre « La Belle Adèle » suggère qu'Adèle est sympa et agréable. Toutefois, le titre peut proposer qu'Adèle est une jolie jeune fille dans le sens physique. Puis, nous croyons aussi que le titre pourrait représenter une étiquette sur Adèle parce que c'est ce rôle assigné dans sa classe (être la belle fille).

##### **3. Que veulent dire les expressions en italique ? Quelle fonction ces expressions ont-elles dans le texte ?**

Dans cet extrait, Adèle utilise ces expressions pour raconter comment les autres se sentent par rapport à Frédéric : elle dit que, conforme à la sensibilité dans la personnalité de chacun, quelques sentent “*un air de bonheur qui fait chaud au cœur*”, pendant que d'autres sentent “*froid dans le dos*”

##### **4. Quelles caractéristiques Adèle attribue-t-elle à son ami Frédéric ? Montrez qu'elle l'admire et qu'elle prend parti pour lui.**

Adèle admire la passion de Frédéric pour la grammaire et le langage: elle dit que cela est “une particularité fascinante”, et elle renforce cette idée quand elle marque qu'il est “grammairien comme d'autres sont sportifs” et quand elle dit qu'elle aime son enthousiasme et joie qu'il a quand il parle. En plus Adèle montre qu'elle prend parti pour Frédéric quand elle dit “*J'aurais aimé qu'il s'y colle*” quand la prof l'invite à passer à l'étréade.

**5. Quel conflit la personnalité de Frédéric lui cause-t-elle ? Peut-on dire qu'il s'agit des « étiquettes » ? Pourquoi ?**

On ne croit pas que la personnalité de Frédéric cause un vrai conflit sur Adèle. Cependant, on peut voir que, dans quelques fois, elle ne comprend pas quand Frédéric parle de ses goûts et idées. Nous pouvons observer la présence d'étiquettes dans le cas de Frédéric qui est vu pour ses camarades et son prof comme un garçon très intelligent (pour fait, elle utilise le mot "intello") mais plus arrogant.

**6. À la fin de l'extrait, Adèle cite les propos de l'enseignant au lieu de raconter ce qui s'est passé au discours indirect. Quel effet cette citation directe peut-elle avoir chez le lecteur ?**

En premier lieu, la citation montre vraiment comment est la personnalité de Frédéric et le caractère du prof. Grâce à ça, cet extrait crée une situation plus réelle et donne une sensation de proximité avec les lecteurs.

**Annexe 9. B- Groupe 1.B**

**1. Quels sont les protagonistes de cet extrait ? Comment les imaginez-vous ?**

Les protagonistes de cet extrait sont Adèle, Frédéric Lin et le professeur.

Pour nous, Frédéric est très studieux, intelligent et un peu arrogant. Ensuite, nous croyons qu'il n'a pas beaucoup d'amis car il est particulier et il aime des choses différentes de ses copains.

Par rapport à la personnalité d'Adèle, nous pensons qu'elle est très amoureuse et qu'elle essaie de voir le meilleur de chaque personne. De plus, elle est une bonne copine parce qu'elle écoute et s'intéresse à ce qu'il dit.

Quant au professeur, nous imaginons qu'il est peu tolérant et qu'il se met en colère très facilement. Aussi, il crie et punit les élèves toujours.

**2. Quelle idée sur le personnage principal suggère le titre du roman « La Belle Adèle » ?**

À notre avis, le titre du roman « La Belle Adèle », suggère que le personnage principal est gentil. Cependant, nous pouvons aussi penser que le titre propose qu'Adèle est une fille très jolie.

**3. Que veulent dire les expressions en italique ? Quelle fonction ces expressions ont-elles dans le texte ?**

Ce sont des expressions idiomatiques qui s'utilisent pour transmettre des émotions ponctuelles. C'est-à-dire, qui sont des phrases fixes qui sont différentes dans quelque pays ou culture. Dans le texte, Adèle les utilise pour exprimer comment elle se sent quand Frédéric parle passionnément de la grammaire.

**4. Quelles caractéristiques Adèle attribue-t-elle à son ami Frédéric ? Montrez qu'elle l'admire et qu'elle prend parti pour lui.**

Dans le texte on peut voir qu'Adèle admire Frédéric. Par exemple, elle le décrit comme une personne très enthousiaste par rapport à la grammaire et les langues. De plus, elle pense qu'il est modeste malgré qu'il parle plusieurs langues et il est intelligent. Ensuite, elle distingue qu'il est gentil cependant ces copains ne pensent pas le même.

Cette admiration pour lui se montre dans les phrases :

“Je crois, moi, qu’avoir deux langues au lieu d’une n’aurait fait que m’embrouiller.”

“Mais j’adore le sourire enthousiaste qu’il a pour le dire.”

**5. Quel conflit la personnalité de Frédéric lui cause-t-elle ? Peut-on dire qu’il s’agit des « étiquettes » ? Pourquoi ?**

Adèle croit que les autres personnes ne voient pas la vraie personnalité de Frédéric parce qu’ils lui collent des étiquettes. Par exemple, les élèves le tachent d’intello coincé et les professeurs pensent qu’il est un provocateur arrogant. Ces étiquettes réduit Frédéric à un seul mot et simplifie sa personnalité.

**6. À la fin de l’extrait, Adèle cite les propos de l’enseignant au lieu de raconter ce qui s’est passé au discours indirect. Quel effet cette citation directe peut-elle avoir chez le lecteur ?**

L’utilisation des mots exactes du prof, montrent le manier agressif que les profs ont quand ils s’adressent à Frédéric. Ensuite, la citation crée une image plus précise de la réalité.

**Annexe 9.C- Groupe 1.C**

**Réponses :**

- 1) Les protagonistes de cet extrait sont Frédéric et Adèle. On imagine Frédéric comme un garçon qui est très intelligent, admirable et un peu provocateur, car il questionne ces professeurs. Cependant, il n’a pas l’intention d’être irrespectueux. D’autre part, Adèle est une fille extrêmement généreuse et une bonne amie et copine, qui peut écouter et comprendre les autres. Aussi, on pense qu’elle est plus simple que Frédéric, mais admire sa passion pour la grammaire.
- 2) Le titre du roman « La Belle Adèle », suggère que Adèle a des caractéristiques d’une fille jolie et avec un personnalité très amoureuse et joyeuse. Ça laisse une bonne idée de la protagoniste car il projette une excellente image d’elle.
- 3) *Qui fait chaud* au cœur exprime que Frédéric est joyeux quand il parle de la grammaire. Ça démontre la passion qu’il a, et comme ça se voit dans ses expressions qui montre qu’il est heureux.  
*Froid dans le dos* : exprime un sentiment de vive émotion dans la personne qui écoute Frédéric parler. Dans ce cas, Adèle.
- 4) Adèle attribue à Frédéric les caractéristiques de “grammairien comme d’autres sont sportifs” et avec nombreuses particularités fascinant. Elle dit que Frédéric a un sourire enthousiaste quand il parle de la grammaire. Adèle pense que Frédéric est talentueux et elle l’admire. Elle prend parti pour lui quand élèves ou professeurs disent qu’il est un intello coincé, ou un provocateur arrogant.
- 5) Selon Adèle, ces copains catalogue Frédéric comme un intello coincé à cause de leurs connaissances et leur aimer pour la grammaire. C’est complètement une étiquette qui est attribuée à le garçon car le manière que les élèves le voient se réfère à sa réputation et les préjugés de la société. Aussi, ces professeurs croient qu’il est provocateur et arrogant et, probablement, il veut seulement démontrer qu’il sait, mais non avec l’intention d’être orgueilleux.
- 6) La situation a plus d’effet pour les lecteurs car il est cité exactement comme le professeur a dit. Ça laisse-nous comprendre avec que ton il a parlé et la gravité de l’épisode. De la même

manière, il nous inclut plus dans la scène et crée une perspective différente et littéral, laissant à côté la perspective d'Adèle.

### **Annexe 9.D-Groupe 2.A**

#### **1. Quels sont les protagonistes de cet extrait ? Comment les imaginez-vous ?**

Les protagonistes de cet extrait sont Adèle qui est une lycéenne et Frédéric Lin est son copain. Nous imaginons que Adèle est amoureuse de Frédéric, poétique et émotive, alors que nous pensons que Frédéric est intelligent, travailleur, studieux et participatif.

#### **2. Quelle idée sur le personnage principal suggère le titre du roman « La Belle Adèle » ?**

Le titre du roman « La Belle Adèle » suggère que Adèle sera un personnage important à travers de l'histoire et qui se concentrera sur ses émotions et ses expériences. Le titre est poétique voilà pourquoi on pense ça.

#### **3. Que veulent dire les expressions en italique ? Quelle fonction ces expressions ont-elles dans le texte ?**

Le expression en italique : “Qui fait chaud au cœur”, fait référence à la sensation de chaleur que l'on peut ressentir quand quelqu'un nous apporte du réconfort ou de l'amour. D'autre expression : “Ou froid dans le dos”, renvoie au sentiment d'anxiété ou que tu te paralysé. Ces expressions ont la fonction de démontrer les sentiments que Adèle a envers Frédéric.

#### **4. Quelles caractéristiques Adèle attribue-t-elle à son ami Frédéric ? Montrez qu'elle l'admire et qu'elle prend parti pour lui.**

Les caractéristiques que Adèle attribue à son ami Frédéric sont :

- Qu'il adore la grammaire. Le phrase du texte qui le montre est : “Parmi les nombreuses particularités fascinantes de Frédéric, je compte son intérêt pour la grammaire.”
- Frédéric est enthousiaste. Le phrase du texte qui le montre est : “Mais j'adore le sourire enthousiaste qu'il a pour le dire.”
- Il est modeste et peut parler différentes langues. Le phrase du texte qui le montre est : “Par modestie, il prétend que parler le chinois l'a beaucoup aidé à comprendre la beauté de la grammaire française.”
- Il a des problèmes avec ses copains et professeurs. Le phrase du texte qui le montre est : “Les élèves trouvent qu'il est un intello coincé, et les profs un provocateur arrogant.”

Pour ces attributs de ses caractéristiques, nous pouvons voir qu'elle admire à Frédéric et qu'il lui importe beaucoup.

#### **5. Quel conflit la personnalité de Frédéric lui cause-t-elle ? Peut-on dire qu'il s'agit des « étiquettes » ? Pourquoi ?**

La personnalité de Frédéric lui cause des conflits avec ses copines et ses professeurs parce qu'ils pensent qu'il est un intello coincé et un provocateur arrogant. Nous pensons qu'il s'agit des étiquettes

que nous avons dit précédemment parce que les personnes supposent qu'il est comme ça car il est intelligent, mais ils ne le connaissent pas.

**6. À la fin de l'extrait, Adèle cite les propos de l'enseignant au lieu de raconter ce qui s'est passé au discours indirect. Quel effet cette citation directe peut-elle avoir chez le lecteur ?**

Quand Adèle cite les propos de l'enseignant au lieu de ce qui s'est passé au discours indirect de raconter, il a plus d'impact et effet sur le lecteur, parce que on peut sentir les mêmes émotions et traverser l'expérience à la première personne.

**Annexe 9. E- Groupe 2.B**

**Réponses :**

1. Frédéric Lin et Adèle. Nous imaginons que Frédéric est créatif, aimable et courageux pour comme Adèle parle d'il, "Il est tellement grammairien qu'il invente des règles comme il inventait des villes quand il était petit." Nous pouvons dire qu'il a des problèmes avec les professeurs aussi. "Par ailleurs, et contrairement à ce qu'on pourrait croire, son talent ne lui attire que des ennuis." Adèle est charmante, timide et tranquille. Nous pensons ça parce que nous imaginons comme ça à Adèle et le titre est "La belle Adèle".
2. Qu'elle est belle, généreuse, passionnée et sincère.
3. Les expressions "*qui fait chaud au cœur*" veulent exprimer les sentiments que Adèle avait pour Frédéric et "*froid dans le dos*" exprime les sentiments négatifs comme la peur, l'anxiété et l'angoisse. Les fonctions qu'ont les expressions dans le texte sont de métaphores.
4. Les caractéristiques que Adèle attribue à son ami Frédéric sont qu'il est grammairien, joyeux, créatif. Elle dit "les nombreuses particularités fascinantes de Frédéric" qui montre l'admiration que Adèle a pour Frédéric. Elle dit aussi qu'elle adore le sourire enthousiaste qu'il a.
5. Dans le passé, elle n'a pas compris la personnalité de Frédéric et elle dit qu'elle a renoncé depuis quelques années à essayer de comprendre ce qu'il dit. Oui, on peut dire qu'il s'agit des "étiquettes" parce que les élèves trouvent qu'il est un intello coincé, et parfois les profs considèrent qu'il est un provocateur arrogant, quand en réalité il est très intelligent et aimable.
6. Le lecteur peut voir comme le professeur traite à Frédéric. Pour autre part, ça aide le lecteur à se mettre à la place de Frédéric.

## Annexe 10 Activités du manuel

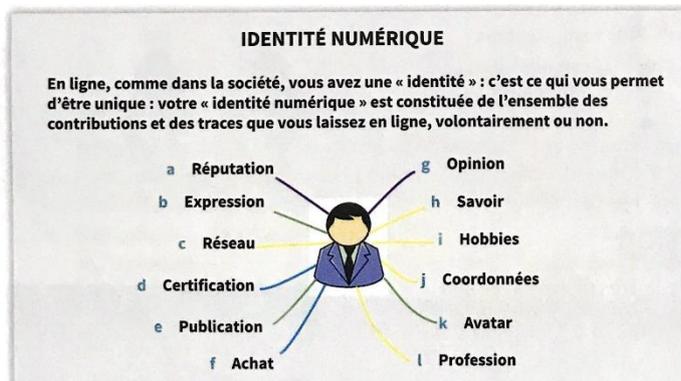
- Exemples d'activités complémentaires travaillées à l'intérieur de l'unité didactique.

**French B, Diploma Programme. (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford University Press, p. 9**

### Remue-ménages

- 1 Pensez-vous bien vous connaître ?
- 2 À chacune des questions suivantes, répondez en choisissant « toujours », « souvent », « parfois », « rarement » ou « jamais ». Puis demandez à un(e) de vos camarades s'il/si elle est d'accord avec vos réponses.

- |  |   |
|--|---|
| <p>a Vous êtes ponctuel(le).</p> <p>b Vous avez de l'humour.</p> <p>c Vous aimez discuter.</p> <p>d Vous vous intéressez aux autres.</p> <p>e Vous acceptez les autres comme ils sont.</p> <p>f Vous savez écouter les autres.</p> <p>g Vous aidez les autres.</p> | <p>h Vous êtes curieux(se) de nature.</p> <p>i Vous savez organiser votre temps.</p> <p>j Vous faites preuve de créativité et d'imagination.</p> <p>k Vous êtes trop réservé(e).</p> <p>l Vous menez une vie saine.</p> <p>m Vous avez de l'énergie.</p> <p>n Vous êtes spontané(e) dans vos réactions.</p> |
|--|---|



- 6 Faites correspondre chacune des caractéristiques de l'illustration « Identité numérique » avec son explication.

- |  |   |
|--|---|
| <p>i ce que j'achète</p> <p>ii ce que j'aime faire</p> <p>iii ce que je dis</p> <p>iv ce que je partage</p> <p>v ce que je pense de certains sujets</p> <p>vi ce que je sais</p> | <p>vii ce que l'on dit sur moi</p> <p>viii comment et où on peut me joindre</p> <p>ix comment je me montre</p> <p>x quel est mon métier et où je travaille</p> <p>xi qui je connais</p> <p>xii qui peut certifier de mon identité</p> |
|--|---|

**Remue-ménages**

- 1 Qu'est-ce que c'est une « valeur » pour vous ? Et une « croyance » ? Recherchez-en des définitions dans le dictionnaire.
- 2 Quelles sont vos croyances ? En quoi sont-elles différentes de vos valeurs ?
- 3 Parmi la liste suivante déterminez les trois valeurs qui comptent le plus pour vous et pourquoi.

amitié	famille	religion/spiritualité
amour	fidélité/loyauté/confiance	respect/tolérance à la différence
bonheur/bien-être	honnêteté/franchise/intégrité/authenticité	santé
bonté/générosité/bienfaisance/compassion	justice/égalité	sports/loisirs
dépassement de soi	liberté	travail
entraide	persévérance	autres valeurs (lesquelles ?)
études/savoir/réussite scolaire	plaisir	

Discutez vos réponses avec vos camarades de classe et comparez vos résultats. Comment mettez-vous ces valeurs en pratique ?

- 4 Le tableau suivant représente la réponse à la question « Quelles sont les trois valeurs les plus importantes pour toi ? » auprès de cégépiens. Il est tiré d'un échantillon de 614 étudiants de quatre cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel au Québec).

rang/valeurs	% des répondants	rang/valeurs	% des répondants
1 respect/tolérance à la différence	46,7%	11 entraide	5,2%
2 honnêteté/franchise/intégrité/authenticité	41,0%	12 santé	5,1%
3 famille	40,6%	13 travail	4,9%
4 amitié	32,6%	14 persévérance	4,7%
5 amour	20,7%	15 liberté	3,3%
6 fidélité/loyauté/confiance	20,0%	16 plaisir	2,0%
7 études/savoir/réussite scolaire	13,2%	17 sports/loisirs	1,5%
8 bonté/générosité/bienfaisance/compassion	9,3%	18 dépassement de soi	1,1%
9 bonheur/bien-être	7,2%	19 religion/spiritualité	1,1%
10 justice/égalité	6,7%	20 autres valeurs (moins de 1% pour chacune des valeurs)	27,4%

Les réponses que vous avez données sont-elles différentes de celles de cette enquête ? Comment pouvez-vous expliquer les différences et les similarités ?

# Table des matières

Remerciements .....	4
Sommaire .....	6
Introduction .....	7
<b>PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 1. LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE.....</b>	<b>10</b>
1. Littérature et théories de la réception.....	10
1.1. L'émergence de la lecture littéraire .....	11
1.2. Vers une convergence des didactiques du FLM et du FLE .....	12
2. La littérature selon les approches en FLE .....	13
2.1. L'approche globale et l'approche communicative. ....	13
2.2. L'approche actionnelle.....	14
1.2.1. Aborder le texte littéraire dans une approche actionnelle.....	15
1.2.2. La lecture comme action sur le texte.....	16
<b>CHAPITRE 2. QUELLE NOTION DE CULTURE DANS UNE APPROCHE INTERCULTURELLE ?.....</b>	<b>17</b>
1. De la culture civilisation à la culture comme interaction .....	17
1.1. La culture civilisation comme savoir .....	17
1.2. La culture anthropologique .....	18
1.3. La culture comme interaction.....	18
2. L'approche interculturelle.....	19
2.1. Culturalité et culturalisme .....	19
2.2. L'interculturel ou la prise de conscience de l'altérité.....	20
2.3. Stéréotypes et représentations comme phénomènes associés à la lecture.....	21
<b>CHAPITRE 3. LIRE EN CLASSE DE FLE : COMPETENCES, ACTIVITES ET STRATEGIES .....</b>	<b>24</b>
1. Les compétences communicatives pour un niveau A.2 .....	24
1.1. La compétence sociolinguistique .....	24
1.2. La compétence de production écrite.....	24
1.3. La compétence en lecture et les activités de réception .....	25
2. Les stratégies en lecture pour un niveau A2/B1.....	26
2.1. Les stratégies de réception .....	26
2.2. La capacité d'inférence .....	26
3. Les activités de médiation et l'image au service de l'interculturel .....	27
3.1. Les activités de médiation pour un niveau A2/B1 selon le CECR (2018).....	27
3.2. Le rôle de l'image en classe de langue.....	29
3.3. Les savoir-être.....	29
<b>PARTIE 2 - CONTEXTE ET PRE-ENQUETES DE TERRAIN .....</b>	<b>31</b>
<b>CHAPITRE 4. CONTEXTE GENERAL, ETAPES ET PRESENTATION DES PRE-ENQUETES DE TERRAIN.....</b>	<b>32</b>
1. Présentation générale de la recherche et du contexte .....	32
1.1. Le contexte global et l'établissement scolaire .....	33
1.2. Les groupes-classes et les programmes officiels .....	33
2. Étape 1. Premiers pas sur le terrain de la recherche : les pré-enquêtes .....	35
2.1. Présentation de la pré-enquête auprès des enseignants.....	35
2.2. Présentation de la pré-enquête auprès des apprenants .....	36
<b>CHAPITRE 5. ÉTAPE 1 : ANALYSE DES PRE-ENQUETES DE TERRAIN .....</b>	<b>37</b>
1. La pré-enquête auprès des enseignants .....	37
1.1. Les enseignants et leurs pratiques autour de la littérature .....	37
1.1.1. Lire comme activité de loisir.....	39
1.1.2. Les contenus à privilégier .....	39
1.2. L'analyse des entretiens : faire ou ne pas faire de littérature en classe de FLE.....	39
1.2.1. La place de la littérature dans les programmes des écoles enquêtées. ....	40
1.2.2. Motivation des enseignants vs motivation des apprenants .....	42
1.2.3. Lire dans quel but ?.....	43

1.2.4.	Le problème de la réception du texte littéraire .....	44
1.2.5.	Le discours enseignant face à l'interculturel .....	44
1.2.6.	Un agir non sans regret.....	46
2.	La pré-enquête auprès des apprenants .....	46
2.1.	Lire comme activité de loisir.....	47
2.2.	Lire comme activité scolaire .....	48
3.	Bilan des résultats des deux pré-enquêtes.....	50
<b>PARTIE 3 - DE LA DECOUVERTE DES STEREOTYPES A L'ANALYSE LITTERAIRE .....</b>		<b>52</b>
CHAPITRE 6. PRESENTATION DE L'ETAPE ACTIONNELLE.....		53
1.	L'élaboration du dispositif pédagogique.....	53
2.	La mise en place du dispositif pédagogique.....	54
2.1.	L'organisation des séances de classe.....	54
2.2.	La méthodologie d'analyse et le recueil de données .....	55
CHAPITRE 7. INTRODUIRE LE CONCEPT DE STEREOTYPE EN CLASSE DE LANGUE.....		56
1.	La phase 1 de la recherche-action.....	56
1.1.	Activité 1 : présentation du document et démarche pédagogique .....	56
1.2.	Analyse des échanges enseignante-apprenants.....	58
2.	Phase 1. Activités 2 et 3.....	61
2.1.	Réfléchir au concept de stéréotype.....	61
2.2.	S'autoévaluer .....	62
3.	Activité 4. Analyse d'une affiche contre les stéréotypes .....	63
3.1.	Présentation du document et objectifs.....	63
3.2.	Démarche pédagogique et analyse des échanges.....	64
CHAPITRE 8. LIRE DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE .....		67
1.	Les objectifs de la phase 2 .....	67
1.1.	Objectifs d'enseignement pour la phase 2.....	68
1.2.	Objectifs généraux d'apprentissage pour la phase 2.....	68
1.3.	Objectifs spécifiques d'apprentissage pour la phase 2 .....	68
2.	Les activités de la phase 2.....	68
2.1.	Activité 5. Littérature et stéréotypes .....	69
2.1.1.	Support et démarche pédagogique.....	69
2.1.2.	Analyse des travaux des élèves .....	71
2.2.	Marcellin Caillou : activité de prélecture. ....	74
2.2.1.	Support et démarche pédagogique.....	74
2.2.2.	Analyse des interactions.....	75
2.3.	Activité 7 : contextualiser .....	77
2.4.	Activité 8 : le personnage en conflit.....	79
2.5.	Marcellin Caillou : activités 9 et 10. ....	81
2.5.1.	Activité 9 : décontextualiser/recontextualiser .....	81
2.5.2.	Activité 10 : recontextualiser pour s'appropriier du texte .....	83
BILAN DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE.....		85
1.	Bilan sur le travail autour des stéréotypes.....	85
2.	Bilan sur la lecture des textes littéraires.....	86
2.1.	La participation des apprenants aux activités de lecture.....	86
2.2.	Lecture d'un extrait de « La Belle Adèle » .....	86
2.3.	Lecture de « Marcellin Caillou ».....	87
Conclusion.....		89
Bibliographie.....		91
Index.....		96
Sigles utilisés.....		97
Table des illustrations.....		98
Table des annexes.....		99
Table des matières .....		125

**MOTS-CLÉS** : recherche-action, lecture, texte littéraire, approche interculturelle, FLE.

### **RÉSUMÉ**

De nos jours la conception de l'enseignement des langues vivantes se base sur une vision anthropologique de la culture selon laquelle l'acquisition d'une langue étrangère devient un enrichissement mutuel des répertoires langagiers et culturels des individus. Parmi les éléments qui composent la culture d'un pays, la littérature a une place incontestable. Pourtant, à la différence d'autres documents authentiques, la complexité linguistique du texte littéraire nécessite souvent qu'on y alloue plus de temps ce qui réduit ses chances de faire l'objet d'une exploitation pédagogique systématique. Ce mémoire se propose d'explorer la lecture des textes littéraires dans une perspective interculturelle dans un établissement secondaire de la ville de Buenos Aires. La recherche-action présentée dans ce travail a comme but de répondre aux questions suivantes : quelle est la place de la littérature dans les cours de FLE au collège secondaire ? Comment intégrer la lecture à d'autres objectifs d'apprentissage ? Comment aborder l'interculturel à partir de la lecture des textes littéraires ?

**KEYWORDS**: action research, reading, literature text, intercultural approach, FFL.

### **ABSTRACT**

Nowadays, language teaching is based on an anthropological vision of culture according to which foreign language acquisition becomes a mutual enrichment of language and culture repertoires of individuals. Besides, literature holds an essential position among the components of a country's culture. However, the linguistic complexity of a literary text requires more time for its pedagogical use than other authentic documents. Consequently, it is less likely to be used systematically in class. This work presents the implementation of a pedagogical approach focused on reading and embracing an intercultural perspective. This action research led in a secondary school (secondary college) in Buenos Aires aims to provide answers the following questions: how important is literature in FFL classes in a secondary school? How can reading be integrated to other learning objectives? How can we approach interculturality through reading literary texts?