



Le texte littéraire : un agitateur de prise de parole au sein d'ateliers de conversation en FLE pour des apprenants de niveau survie (A2), seuil (B1), avancé (B2) et autonome (C1)

Ingrid Hernandez

► **To cite this version:**

Ingrid Hernandez. Le texte littéraire : un agitateur de prise de parole au sein d'ateliers de conversation en FLE pour des apprenants de niveau survie (A2), seuil (B1), avancé (B2) et autonome (C1). Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03554547

HAL Id: dumas-03554547

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554547>

Submitted on 3 Feb 2022

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.



Le texte littéraire : un agitateur de prise de parole au sein d'ateliers de conversation en FLE pour des apprenants de niveau survie (A2), seuil (B1), avancé (B2) et autonome (C1)

**Ingrid Julieth
HERNÁNDEZ CUERO**

Sous la direction de Mme. Beatriz VILLA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Professionnel

Année universitaire 2020-2021

Le texte littéraire : un agitateur de prise de parole au sein d'ateliers de conversation en FLE pour des apprenants de niveau survie (A2), seuil (B1), avancé (B2) et autonome (C1)

**Ingrid Julieth
HERNÁNDEZ CUERO**

Sous la direction de Mme. Beatriz VILLA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Professionnel

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier l'équipe d'Inflexyon, pour m'avoir accueillie et accompagnée tout au long des six mois de stage. Je remercie vivement ma tutrice de stage, Helena Maillard ainsi que l'enseignante Carine d'Araujo, pour m'avoir formée et soutenue dans tout le processus.

Ensuite, j'aimerais remercier les élèves de l'école de leur gentillesse. Ils ont ouvert leurs portes à mon projet de stage et ont participé des ateliers et des cours en général avec enthousiasme.

J'aimerais aussi remercier Mme. Beatriz Villa, qui m'a guidée dans la formulation de la problématique et, spécialement au début du stage, quand le projet pédagogique paraissait difficile à entreprendre

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour leur soutien dès la distance, surtout dans les moments les plus difficiles. Également, je suis très reconnaissante à mes deux élèves d'espagnol, Brigitte Aubert et Hans Van Eibergen, qui se sont prêtés comme correcteurs linguistiques.

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 : ...Ingrid Julieth.....

NOM :Hernández Cuero.....

DATE :Le 23 août 2021.....

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Contexte de stage	7
CHAPITRE 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	8
1. LE PERSONNEL	9
2. LE PUBLIC	9
3. LES INSTALLATIONS	10
4. CONTEXTE PEDAGOGIQUE	10
CHAPITRE 2. LES MISSIONS ET LA COMMANDE.....	12
CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE	14
CHAPITRE 4. DEMARCHE D'INGENIERIE ET METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	15
1. DIAGNOSTIC.....	15
2. PLANIFICATION	16
3. PARTICIPATION A L'ACTION	20
4. REcul EVOLUTIF	26
5. SYNTHESE STRUCTURATION.....	27
Partie 2 - Cadrage théorique	29
CHAPITRE 5.	30
1. LA LITTERATURE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	31
2. DIMENSION PSYCHO-COGNITIVE	32
3. DIMENSION SOCIALE	39
CHAPITRE 6. CONTEXTE PEDAGOGIQUE.....	41
1. L'APPROCHE ACTIONNELLE ET LE SUJET LECTEUR	41
2. POUR UNE METHODOLOGIE DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE : ENTRE L'APPROCHE GLOBALE ET L'APPROCHE INTERACTIVE.....	42
3. LES TROIS POLES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	48
Partie 3 - Analyses.....	57
CHAPITRE 7.	58
1. L'ACCUEIL DU TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FLE	58
2. LES CHOIX METHODOLOGIQUES	63
CHAPITRE 8. LES BENEFICES DE LA LECTURE DANS UNE DEMARCHE INTERACTIVE	84
1. L'AUTENTICITE ET LA FICTION DU TEXTE LITTERAIRE	84
2. LE TEXTE LITTERAIRE, UN ESPACE DE RENCONTRE CULTURELLE	89
3. LE TEXTE LITTERAIRE, UN ESPACE AFFECTIF	92
Conclusion.....	95
Bibliographie.....	98
Ouvrages littéraires.....	100
Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières	114

Introduction

Apprendre une langue étrangère peut être une expérience effrayante, mais aussi un voyage merveilleux à travers lequel l'apprenant découvre un nouveau monde et enrichit sa manière de penser. La littérature étant partie de ce monde méconnu, peut à priori nous offrir une représentation de la réalité actuelle, passée et même future. De fait, pourquoi pas s'y confier pour appuyer son processus d'apprentissage ?

Ceci et d'autres questionnements ont éveillé en moi une curiosité par ce type de texte, me motivant à entreprendre un projet d'ingénierie pédagogique dans le cadre de mon stage de deuxième année du master Didactique de langues, parcours FLES. Ce stage a eu lieu à l'école de langues Inflexyon, qui a très bien accueilli le projet d'ateliers de littérature et conversation que vous découvrirez par la suite.

Des hypothèses qui sont surgies au fur et à mesure que je m'embarquais dans cette rédaction, guideront le développement des fondements théoriques, ainsi que leur dialogue avec les données recueillies. Tout d'abord, j'ai considéré que la lecture de textes littéraires permet à l'apprenant-lecteur de parler de ce qu'il lit, considérant la langue comme outil à l'interaction et pas comme un objectif. Une deuxième hypothèse porte sur la capacité du texte littéraire à s'intégrer à l'approche actionnelle comme un document déclencheur de la parole, grâce à son authenticité.

De cette manière, ce mémoire sera constitué dans un premier temps, de la présentation du contexte d'observation, accompagnée de tableaux synoptiques synthétisant quelques activités mises en place lors des ateliers de littérature et conversation. Dans un deuxième temps, je présenterai une synthèse théorique des enjeux de l'utilisation de la littérature en classe de langue pour encourager la prise de parole, tels que des fondements psychologiques et cognitifs, les dimensions sociale et culturelle et finalement les choix méthodologiques vers la construction du sujet-lecteur. Ensuite, la triangulation des données recueillies, confrontée aux fondements théoriques, viendra répondre aux questionnements formulés. Pour finir, je ferai une réflexion sur les résultats obtenus, en guise de conclusion.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. Contexte institutionnel

Dans le cadre de ma deuxième année de Master FLE, j'ai effectué un stage de six mois (du 01 février au 31 juillet 2021) en ingénierie pédagogique à Inflexyon. Il s'agit d'une institution privée fondée à Lyon par Arnaud Duquesne en 2006 et qui a obtenu en 2010 le Label Qualité FLE, grâce à sa teneur pédagogique et à sa gestion du Centre de passation du DLEF et DALF et des TCF et TEF.

Le Label Qualité FLE, octroyé par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), « vise à l'identification, la reconnaissance la promotion par les pouvoirs publics des lieux de formation dont l'offre linguistique et les services présentent les garanties de qualité attendues. » (<https://www.inflexyon.fr/ecole/label-qualite-fle/>). Ainsi, il a permis à cette école d'avoir beaucoup d'avantages. Cette institution a gagné beaucoup de visibilité dans le monde entier, puisque dans les établissements publics comme Campus France, il figure maintenant dans la liste des écoles recommandées pour des séjours linguistiques.

Également, le Label a permis à cette école d'acquérir le statut de centre de formation supérieur. C'est grâce à cette récompense que l'école a pu maintenir ses portes ouvertes lors du confinement du premier trimestre de l'année 2021.

Cette école de français ne vise pas seulement à former des personnes dans l'apprentissage du FLE, mais aussi à les accompagner dans leur insertion dans la société française, en leur proposant : des cours de français intensifs, semi-intensifs ou privés pour tous les niveaux ; un accompagnement dans les démarches de visa, des activités culturelles et la passation des examens DELF, DALF, TEF et TCF

Par ailleurs, l'institution a une deuxième école adjointe qui s'occupe de l'enseignement d'autres langues. Lyon Languages by Inflexyon est une école qui fonctionne en ligne et où des enseignants de différents pays donnent des cours de langues à des apprenants du monde entier. Parmi les langues enseignées nous trouvons, le coréen, l'espagnol, l'anglais, le japonais et l'italien.

1. *Le personnel*

Un grand atout chez Inflexyon est son caractère cosmopolite. La majorité de son personnel, comme d'élèves, vient des différents coins du monde, ce qui apporte à l'école une grande richesse culturelle.

1.1. *Le personnel administratif*

Dans la partie administrative, l'équipe est divisée en départements : centre d'examens, accueil aux étudiants, Lyon-langues, offre et gestion des cours, communication et culture et administration et comptabilité. Chaque département comporte des tâches différentes mais ils travaillent à l'unisson et aux côtés de la partie pédagogique.

1.2. *Le personnel pédagogique*

Les enseignants (majoritairement des femmes) sont environ huit en présentiel y compris la coordinatrice pédagogique et les stagiaires, mais ce nombre peut varier. Les professeurs, qui ont un statut d'auto-entrepreneur, sont sollicités en fonction de la demande de cours.

En ce qui concerne leur parcours professionnel, le mot diversité resurgit. Les enseignantes (entre la trentaine et la cinquantaine) se sont en majorité formées professionnellement pour l'enseignement du FLE, mais quelques-unes avaient exercé d'autres métiers auparavant dans l'économie, les finances d'entreprise et l'enseignement du FLM. Également, leur expérience va de 3 ans à 15 ans en France et à l'étranger, cette dernière étant une qualité très appréciée à l'école, car elle cherche une équipe pédagogique qui connaît les possibles difficultés des apprenants et est capable de les anticiper.

2. *Le public*

Le projet d'ingénierie pédagogique ayant été mis en place auprès de la majorité des apprenants de l'école, nous nous permettons dans cette partie de faire une description générale de ces élèves.

Les élèves accueillis par l'école sont en majorité des adultes et, parfois, des adolescents. Ils viennent de tous les coins du monde, mais la nationalité prédominante est coréenne. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui expliquent cette tendance, leur souhait étant de s'épanouir dans des métiers qui relèvent plutôt du domaine artistique (la musique, l'art, la gastronomie, etc.). En effet, dans les raisons d'étudier le français, la première

correspond à leur parcours professionnel, ensuite se situe le désir de s'installer en France et en troisième place le goût pour l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne leurs profils d'apprentissage, il s'agit d'élèves avec une préférence pour les exercices de grammaire, mais avec un grand désir de culture. En effet, ils sont plutôt réservés dans les activités orales, mais leur investissement et envie d'apprendre ont ouvert les portes à notre projet d'enseignement.

3. Les installations

Pour l'accueil du public, l'école compte sept salles de classe (quatre grandes et deux petites) destinées à chaque niveau, mais aussi à la passation des DELF-DALF, TCF et TEF. Une salle de professeurs est aussi bien équipée, pour le confort des enseignants, avec des places assises, des ordinateurs et une bibliothèque pédagogique avec des ressources mises à jour régulièrement.

La zone administrative comporte une grande salle (avec des places assises pour chaque membre), l'accueil, deux petits bureaux adjoints et un grand bureau destiné à la direction.

Dans les zones de détente nous trouvons un grand salon appelé Foyer, où les élèves peuvent prendre leurs repas et échanger, mais c'est aussi un endroit qui est parfois emprunté pour des événements de l'école, comme des fêtes traditionnelles ou un goûter. Il y a également une zone verte à l'extérieur assez grande pour le public.

4. Contexte pédagogique

En principe, l'école dispense des cours de FLE suivant l'approche actionnelle pour l'enseignement des langues. Même s'il y a une bibliothèque assez complète des Méthodes de FLE, la coordinatrice pédagogique, Helena Maillard, conçoit un programme en sessions de quatre semaines où elle précise les contenus de chaque cours, ainsi que le matériel de base à utiliser. Ensuite, c'est aux enseignantes de préparer les cours et si elles le souhaitent, le matériel à utiliser. Les cours sont donc organisés par la coordinatrice pédagogique, Helena Maillard, en sessions de quatre semaines et répartis en Français Général et Ateliers linguistiques (vocabulaire, compréhension et production orales et écrites).

4.1. Les modalités des cours

Les modalités des cours sont très variées. Ce qui peut expliquer cette diversité de choix c'est la possibilité qu'offre l'école de s'adapter aux besoins des élèves. Ces derniers choisissent le temps de leur séjour en fonction de leurs projets ainsi que le volume horaire des cours. Ensuite, en fonction de leur progrès c'est l'équipe pédagogique qui décide du placement dans les niveaux.

A. Les cours en présentiel : du lundi au vendredi, nous trouvons des cours de groupe d'environ 8 à 15 élèves, pour les niveaux de A1 à C1 ainsi que des cours privés et des cours à la carte. Les cours collectifs varient en fonction du volume horaire choisi :

- En intensif : 27 leçons par semaine (1 leçon équivaut à 45 minutes) comprenant les cours de Français Général tous les matins, un atelier linguistique tous les après-midis et deux heures de tutorat dans la semaine.
- En semi-intensif : 17 leçons par semaine équivalant aux cours de Français général et aux deux heures de tutorat.

B. Les cours en ligne : ces cours, qui ont gagné de l'ampleur en raison de la crise sanitaire, regroupent des apprenants qui se trouvent ailleurs et qui partagent des objectifs d'apprentissage, des horaires et un même niveau de langue. Ainsi, les cours sont programmés avec les enseignants en fonction des disponibilités du groupe.

Pour ce qui est des cours privés, les élèves sollicitent un ensemble de leçons soit en ligne soit en présentiel et ils sont assignés aux enseignants en fonction de leur charge pédagogique.

Également, des ateliers de conversation d'une durée d'une heure sont offerts en ligne sur Zoom deux fois par mois, pour chaque niveau : débutants (A1+ - A2), intermédiaires (A2+ - B1) et avancés (B2 - C1). Les participants de ces ateliers, majoritairement des adultes, sont en général des personnes qui se trouvent dans d'autres pays et qui profitent de cet espace pour pratiquer leur interaction orale. C'est ici que j'ai commencé mon intervention à partir du deuxième mois de stage, ainsi que dans les ateliers linguistiques et oraux en présence.

Chapitre 2. Les missions et la commande

Après avoir établi le contact avec la tutrice de stage et coordinatrice pédagogique, nous avons trouvé un intérêt commun d'intervention pédagogique qui définirait la commande et le projet à entreprendre.

Dans mes intérêts pédagogiques se trouve l'encouragement de la prise de parole en classe de langue, ainsi que l'exploration du texte littéraire comme objet didactique bénéfique à l'apprentissage. De cette manière, l'idée de prendre en charge des ateliers de conversation en ligne paraissait une parfaite opportunité, tant pour les besoins de l'école comme pour notre objectif de nous servir de la littérature afin de faire pratiquer l'oral aux apprenants.

Dès lors, notre projet d'ingénierie pédagogique a consisté en la conception et la mise en place d'ateliers de littérature-conversation. Ainsi, nous avons conçu des fiches et du matériel pédagogiques pour l'exploitation d'histoires authentiques courtes en français, qui étaient adaptées au niveau des apprenants.

Nous avons proposé ce projet en partant de l'idée que l'entrée dans la littérature, et donc dans la fiction, permet aux apprenants d'une langue étrangère de s'approprier la langue cible comme moyen de communication et pas seulement comme objectif d'apprentissage. C'est pourquoi, le choix des textes est en relation avec les centres d'intérêt des élèves et la culture francophone.

J'étais également chargée de missions pédagogiques diverses :

- La veille pédagogique : chercher des nouvelles ressources complémentaires pour les cours (sur le site Internet de Les Zexperts, par exemple), répertorier le matériel existant et le ranger dans la bibliothèque pédagogique.
- Des cours de FLE : préparation et dispense de cours de Français général et d'ateliers linguistiques.
- La passation et correction des DELF-DALF tout public : possédant une certification comme évaluatrice et correctrice de ces diplômes de français au moment du stage, j'ai été amenée à évaluer des candidats tous les mois pendant une semaine.

- La passation des TCF : j'ai pris la formation dans mon lieu de stage et ai évalué des candidats aspirant à la carte de résidence ou à la naturalisation. Ces évaluations ont eu lieu une ou deux fois par mois, pendant une semaine.
- Les sorties culturelles : avec la deuxième stagiaire nous avons préparé et fait deux sorties culturelles pendant mon dernier mois de stage, le but étant de permettre aux élèves de connaître la ville de Lyon et d'avoir un moment d'échange et partage avec leurs camarades de classe.

Chapitre 3. Problématique

L'apprentissage d'une langue se fait avec des buts différents en fonction de la subjectivité des apprenants, de leur contexte social, culturel et économique. Cependant nous jugeons la maîtrise d'une langue par la capacité à communiquer, par la performance dans l'interaction. Ainsi, à partir de l'apparition de l'approche communicative, les linguistes, didacticiens et enseignants des langues se sont concentrés sur la communication.

Avec un grand intérêt pour la littérature et son rôle dans l'apprentissage des langues, j'ai formulé d'abord la question « Comment la littérature peut-elle encourager la prise de parole en classe de langue étrangère ? ». Ce questionnement naît d'une expérience personnelle d'apprentissage où j'ai réussi à parler plus et mieux en français, de la littérature et à partir d'elle.

En partant de l'hypothèse que l'entrée dans la fiction favoriserait la production orale, j'ai voulu entreprendre un projet d'ingénierie pédagogique pour donner un peu plus de place au texte littéraire dans le cadre de l'approche actionnelle. L'idée étant d'encourager la prise de parole en classe de langue et de donner à l'élève le statut d'apprenant-lecteur mais aussi apprenant-acteur au centre de son apprentissage.

C'est au cours de la mise en place de mon projet que la problématique d'origine s'est transformée en « Comment l'authenticité du texte littéraire peut donner lieu à l'interaction en classe de FLE, dans le cadre d'une démarche actionnelle ? ».

Ainsi, il s'agira dans ce mémoire de répondre à des questions telles que « Est-ce que l'œuvre littéraire peut constituer le fil conducteur d'un cours de FLE ou doit-il être uniquement au service d'un objectif communicatif ? » et « Quels sont les enjeux d'avoir recours à la littérature pour enseigner la L2 ? ». Les réponses à ces questionnements permettront, par la suite, de montrer quels sont les effets du texte littéraire sur la manière d'apprendre une langue étrangère.

Chapitre 4. Démarche d'ingénierie et méthodologie de recueil des données

Pour ce travail, nous avons opté par une méthodologie de recherche action, puisque l'objectif est d'élaborer des propositions d'enseignement qui permettent de diversifier les pratiques sur la prise de parole en classe ainsi que sur le texte littéraire pour l'apprentissage des langues. En effet, parler d'ingénierie pédagogique, d'innovation et de transformation renvoie à une réflexion constante, caractéristique de cette démarche méthodologique (Catroux, 2002).

La recherche action, étant une méthodologie cyclique, nous avons suivi les 5 étapes du cycle proposées par (Macaire, 2011) pour tester les hypothèses ainsi que le matériel pédagogique créé. Nous avons également fait appel aux outils quantitatifs comme l'enquête, afin d'avoir des observations plus précises.

1. *Diagnostic*

Pendant les deux premières semaines de stage, nous avons adopté une démarche ethnographique. Des observations de classe ont eu lieu afin d'avoir un aperçu des méthodologies utilisées par les enseignantes les plus expérimentées de l'école. Ce critère a été établi par la directrice pédagogique comme un prérequis pour les cours collectifs, ce qui m'a permis en même temps, d'identifier les profils des apprenants.

Ensuite, le recueil de données s'est fait à partir d'enquêtes en ligne auprès des enseignantes, des élèves des niveaux A1 jusqu'au B1 et des participants des ateliers de conversation en ligne.

Il nous a paru important de connaître la « réputation » de l'utilisation du texte littéraire en classe par les enseignantes de l'école, c'est pourquoi, nous avons mené une enquête (sur Google Forms) de leurs expériences avec la littérature. Les questions portaient sur l'appréciation de la littérature pour l'apprentissage d'une langue, les choix des textes, la fréquence d'utilisation de la littérature en classe de FLE, les méthodologies implémentées ainsi que leur ressenti général sur ces démarches.

Pour les élèves des niveaux A1 au B1, nous avons posé des questions majoritairement sur les types de texte et les thèmes qu'ils préféreraient lire afin de faire une conception pédagogique convenable mais aussi agréable. Nous avons également mis

l'accent sur les expériences de lecture préalables en français et d'autres langues, pour connaître leurs possibles prédispositions.

Quant aux participants des ateliers de conversation (qui étaient au début le public principal du projet), nous avons décidé de faire un mélange de questions autour des centres d'intérêt pour cette modalité de cours, mais aussi sur les préférences littéraires (type de textes, longueur et thèmes). Ce questionnaire à double portée nous a permis d'abord de choisir les thèmes d'intérêt général et par la suite de proposer des textes littéraires pour les développer.

2. Planification

En fonction des données recueillies dans la phase de diagnostic, plutôt très favorables, la mise en marche du projet pédagogique s'est basée sur les ateliers de conversation. Ainsi, nous avons adopté une méthodologie active (Cicurel, 1991), qui veut que l'apprenant s'investisse dans le processus de lecture en faisant appel à ses connaissances préalables et à ses habitudes de lecture. Également, la courte durée de ces cours nous a poussé à adopter une méthodologie de classe inversée, donnant le texte à lire une semaine en avance.

La conception des fiches pédagogiques avait comme point de départ les thèmes annoncés à l'avance aux participants : des fêtes et des traditions françaises. Pour les mois suivants nous avons pu changer quelques thèmes, cependant nous avons gardé quelques fêtes qui pouvaient susciter un échange interculturel intéressant.

Dans la figure suivante, nous trouverons l'exemple d'une fiche pédagogique type du niveau intermédiaire pour l'un des ateliers en ligne.

Cette fiche correspond au mois d'avril pour un atelier de niveau intermédiaire et le thème est « D'autres excuses pour manger du chocolat ». Le texte *Chocolat* de Friot (2001), a été envoyé au préalable comme document déclencheur qui, dépourvu de sa fin, avait pour but d'encourager l'imagination des apprenants. Des questions accompagnaient le texte pour susciter la réflexion et donner un objectif à la lecture et la séance se déroulait en projetant sur Zoom des diapositives¹ à contenu multimédia.

FICHE PRATIQUE ATELIER DE CONVERSATION-LITTÉRATURE	
Thème : d'autres excuses pour manger du chocolat Date : 22/04/2021 Niveau : B1	
Conte/Histoire : <i>Chocolat</i> , Bernard Friot, Encore des histoires pressées (1997)	Point lexicale : Le parquet : le sol en bois Craquer : faire un bruit croustillant Cymbals : Instrument musical de percussion Grincer : produire un son aigu, prolongé et souvent désagréable Triche : enfreindre les règles pour gagner Cinglante : forte, brusque, violente Se faufiler : s'introduire, se glisser quelque part Gare à toi ! : Fais attention à toi, sous forme de menace Point grammair :
Supports et matériel Conte/histoire scanné ou vidéo, images, diaporama Atelier, lien zoom https://zoom.us/j/98216742254	
Document déclencheur Histoire « <i>Chocolat</i> » de Bernard Friot, fin coupée.	
Déroulé de la séance Méthode (interactive) : Activer les connaissances, lire avec un objectif (répondre à des questions de compréhension), réagir.	
Introduction	
Diapo 2: Chocolat, Bernard Friot (5 min) Pour entrer en matière, vous rappelez-vous l'histoire ? Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Qui sont les personnages ? Quel est le rôle de chaque personnage dans l'histoire ? A votre avis, pourquoi l'enfant va et vient de sa chambre à la cuisine ?	
Développement Diapo 3 : Qu'est-ce qui se passe après ? (5 min) Vous avez certainement constaté que l'histoire n'a pas de fin. Pouvez-vous imaginer comment elle se termine ? Pourquoi Julien se mord les lèvres ? A votre avis, l'enfant réussi à prendre les chocolats ou sa mère le surprend ?	
Diapo 4 : La suite (10 min) Demander à un participant de lire la suite. Faire le point lexicale si nécessaire. Pour quoi c'est à la dernière fois que l'enfant pense avoir mérité le chocolat ? Quel est son objectif ? Alors comment trouvez-vous l'histoire ? Vous y trouvez un message ?	
Diapo 5 : Le chocolat peut-il devenir addictif ? (10 min) Cette histoire est certainement intense pour l'enfant. Pensez-vous que le chocolat a un effet négatif sur les personnes ?	
Diapo 6 : Gourmand ou en bonne santé ? (10 min) Qu'est-ce que vous préférez ? Quel est votre style de vie ? Est-ce qu'on peut être les deux ? Si oui, quels conseils ?	
Diapo 7 : Quand et où on mange du chocolat ? (5 min) Connaissez-vous des fêtes traditionnelles où on mange du chocolat ? En France, dans votre pays, dans d'autres pays du monde ? Pâques, Noël, la saint-valentin. Connaissez-vous des desserts typiques français où il y a du chocolat ? Vous les avez déjà essayés ? Est-ce qu'il y a de moments spécifiques où vous mangez du chocolat ? Avez-vous un produit au chocolat préféré ?	
Diapo 8 : Le chocolat dans l'industrie (5 min) Quelles sont les marques de chocolat que vous aimez ? Lesquelles sont les plus populaires dans votre pays ? Est-ce que le chocolat est cher dans votre pays ?	
Conclusion Diapo 9 : Le chocolat est partout (5 min) <i>Affiches du Salon du chocolat à Paris</i> Connaissez-vous le salon du chocolat de Paris ? Et d'autres événements du genre ? Dans quels autres domaines on peut trouver le chocolat comme protagoniste ?	
Commentaires (éventuelles modifications, retours des apprenants, recul sur la pratique enseignante)	

Figure 1. Fiche pratique pour les ateliers de littérature-conversation en ligne.

Dans les fiches de préparation, nous pouvons trouver le discours de l'enseignant de manière très sommaire. Il s'agit plutôt de pistes pour encourager la discussion et participation des apprenants, tout en tenant compte de l'histoire lue mais en veillant à faire une ouverture qui permette aux apprenants de s'engager dans la discussion.

Malheureusement, ces ateliers de conversation étaient pris « à la carte », ce qui donnait place à des imprévus comme des annulations de dernière minute ou un manque d'inscrits. C'est à ce moment que j'ai redirigé mon projet vers les ateliers en présence où,

¹ Annexe 1 : Exemple d'un atelier de conversation en ligne, p. 103.

avec une demi-heure de plus, on pouvait lire les textes en cours et mettre en pratique une démarche interactive.

Pour ces ateliers oraux (et quelques écrits), j'ai dû suivre la programmation mensuelle de l'école, m'adapter aux thèmes proposés et chercher un texte (une BD ou une histoire courte ou un poème) en lien étroit avec ceux-ci et/ou avec l'objectif communicatif, linguistique, pragmatique ou socioculturel.

Dans la figure suivante, nous trouvons une fiche de préparation type pour un atelier oral. Cet exemple correspond à un atelier oral en niveau B1, et il contient la description des activités ainsi que les consignes à donner aux élèves.

Description de l'activité		
Objectif linguistique : utiliser le conditionnel présent pour donner des conseils Objectif communicatif : conseiller quelqu'un Objectif culturel : décrire/définir la politesse et dire comment elle est perçue dans son pays		
Anticipation (5 min)	Observez la couverture du livre <i>Histoires pressées</i> de Bernard Friot.	Chaque élève aura la couverture et le quatrième de couverture dans leur petit livret. Demander aux élèves : a. Qu'observez-vous ? b. Qu'est-ce qui vous disent les images ? c. Pourquoi « des histoires pressées » ? d. Pourquoi des « éclats de rire » ? e. De quoi traite le livre, à votre avis ?
Confirmation d'hypothèses (2 min)	Tournez le petit livret et observez le quatrième de couverture pour vérifier vos hypothèses.	Laisser le temps aux élèves d'observer et de lire. Ensuite, leur demander s'ils ont pu confirmer leurs hypothèses.
Compréhension écrite 1 (10 min)	Faites une première lecture du texte, de manière silencieuse.	Demander aux élèves de faire une première lecture silencieuse pour comprendre le sens global de l'histoire. Leur demander aussi d'éviter de trop s'arrêter sur les mots inconnus et d'essayer de suivre le contexte de l'histoire. (S'ils n'arrivent pas à se détacher de leur démarche traditionnelle, les laisser aller chercher sur le dictionnaire pour les rassurer)
Compréhension écrite 2 (20 min)	Faisons une lecture à haute voix. Nous allons nous arrêter à la fin de chaque paragraphe, s'il y a des soucis de compréhension.	Solliciter des lecteurs/lectrices. Faire une distribution de rôles dans la lecture et essayer de lire de manière à transmettre le sens de l'histoire (intonation adéquate). Poser les questions de compréhension écrite en grand groupe.
Réagir-Echange culturel (10 min)	Répondez aux questions suivantes.	Poser des questions aux élèves pour connaître leur perception de politesse dans leur culture et vis-à-vis des Français : 1. Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une situation comme celle-ci ? Comment elle s'est passée ? Comment vous êtes-vous senti ? 2. Pensez-vous qu'être très poli est un problème ? 3. Comment voyez-vous la politesse en France ? Les Français sont plus polis que vous ou au contraire ? Dans quelles situations vous pouvez le constater ?
Donner des conseils 1 (15 min)	Mettez-vous à la place de l'enfant et pensez à trois conseils que vous lui donneriez pour pouvoir s'en sortir dans une situation similaire.	Demander aux élèves de choisir un morceau de l'histoire au discours direct et de le transformer au discours indirect au présent.
Donner des conseils 2 (20 min) <i>Ressource de Les Zexperts « Donner des conseils et des directives en scène » Enveloppe A5, pastille jaune.</i>	En petits groupes. Prenez une situation au hasard et jouez la scène.	Les élèves vont se mettre en petit groupe et vont prendre une situation au hasard. Ils devront jouer le dialogue et donner des conseils. (10 min de préparation et 10 min de passation)

Figure 2. Fiche pratique pour les ateliers de littérature-conversation en présence.

La différence principale avec les ateliers en ligne réside dans le fait que le texte littéraire était lu en classe et les apprenants avaient la possibilité de toucher l'objet littéraire ainsi que d'interagir en face à face.

2.1. Le choix des textes

Comme il s'agit d'ateliers de conversations, nous avons cherché à faire parler les apprenants à partir de la lecture. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour des textes « provocateurs » ou proches de leur quotidien. C'est le cas des textes de l'auteur Bernard Friot, que nous avons préférés pour la mise en route de ce projet pédagogique.

Bernard Friot est un enseignant et écrivain français spécialisé dans la littérature de jeunesse. A partir de son expérience d'enseignement de la lecture et l'écriture à des élèves en difficulté, Friot a réussi à capter l'imagination des enfants dans des histoires courtes (2 à 4 pages, format de poche). Ces histoires comprennent aujourd'hui le recueil des « Histoires pressées » et connaissent aujourd'hui un grand succès.

Ces histoires courtes ou poèmes, écrits avec l'esprit des enfants, sont principalement dirigés pour des enfants. Cependant, les adultes peuvent également trouver du plaisir à les lire tant ils sont hors du commun, doux, évocateurs de souvenirs et drôles. En effet, l'univers de Bernard Friot nous offre des histoires fictives qui peuvent être en même temps très proches du réel pour que les apprenants se sentent incités, d'abord à lire et par la suite à réagir. En fait, elles sont assez bizarres pour solliciter la collaboration du lecteur dans la formulation d'hypothèses.

En ce qui concerne la difficulté, ces textes ont un langage simple en structures mais très riche, surtout en langage familier, ce qui ouvrait les possibilités aux apprenants de s'approcher, d'une part de la langue parlée et d'autre part de la culture. Le vocabulaire, en fonction du sujet, peut être méconnu pour les apprenants mais dans l'ensemble, plus on avançait dans le niveau, plus les mots inconnus restaient rares (rappelons le fait que ces textes sont en priorité écrits pour des enfants à partir de 9 ans).

Nous avons aussi utilisé des bandes dessinées de différents auteurs, tant pour les ateliers en ligne que pour ceux en présence. L'intérêt dans leur implémentation a été de pouvoir en même temps regarder les images, surtout pour le niveau débutant.

Comme c'est le propre de la recherche-action, des changements sont apparus en route, alors nous avons intégré le niveau C1 au projet. Un seul extrait de roman a été utilisé avec ce niveau. Il s'agit du roman *Ravage* (1943) de René Barjavel, un texte dystopique propice au sujet des avancées technologiques et des sciences, qui était le thème d'un atelier oral avec ce groupe avancé.

En ce qui concerne la disposition des textes, ils ont été scannés et transformés en fiches pédagogiques sous la forme d'un petit livret. Ce choix a été fait avec la conviction qu'avoir un livre entre les mains permettrait aux participants de se sentir dans le monde littéraire, d'apercevoir une démarche différente de celle des cours de Français général au d'autres ateliers linguistiques. L'objectif n'était pas pour autant de créer une fracture entre les cours, mais de faire vivre une expérience, de se préparer à une activité exigeante qui peut être en même temps enrichissante tant les expériences peuvent être diversifiées à chaque fois.

3. Participation à l'action

L'intervention ayant eu lieu dans deux types d'ateliers différents, les démarches et stratégies adoptées ont-elles aussi été adaptées au public et aux modalités.

3.1. Ateliers de conversation en ligne

Les ateliers se déroulaient comme un cours en ligne. D'abord, pour briser la glace, une présentation personnelle (si les participants ne se connaissaient pas), une mise à jour de leurs activités du weekend ou bien d'autres activités sortant du quotidien. Ensuite, le cours se développait soit à partir du texte littéraire soit à partir d'une question ou d'un document autre que le texte. En somme, la séquence comportait trois grandes parties, l'introduction, le développement et la conclusion ; mais, il s'agissait d'une méthodologie qui variait l'ordre des étapes chaque semaine.

La série suivante correspond à une séquence type pour les niveaux débutant et intermédiaire² :

Une méthodologie interactive dans les ateliers de conversation en ligne
--

Ateliers de conversation Débutants (A1+ - A2)
--

² Pour le niveau avancé, les ateliers avaient lieu très rarement.

Exemple : « D'autres excuses pour manger du chocolat »	
Introduction	<u>Mise en route</u> : rappeler le texte lu à l'avance et amener les élèves à reconstituer la situation initiale (qui, quoi, où, comment), c'est-à-dire activer les connaissances. Sinon, les apprenants sont d'abord amenés à faire une sorte de brainstorming pour associer des idées du thème à partir de mots clés et à partir de leurs expériences. <u>Lire avec un objectif</u> : répondre aux questions de compréhension du texte. Comme il s'agit des débutants, il faut d'abord faire un point sur le lexique. Ensuite, des questions de compréhension permettent de saisir le sens du texte et finalement des questions de prolongement sur le même sujet sont posées. Les questions sont adressées aux élèves pour qu'ils fassent le lien entre la lecture et leurs connaissances préalables. Diapo 2 : La pâtisserie en BD de Swann Meralli, photo de la couverture et de l'auteur (10 min) <i>A gauche vous avez le livre de recettes dont vous avez lu la recette des cookies aux trois chocolats. A droite une photo de l'auteur Swann Meralli, un artiste lyonnais. Il fait des bandes dessinées et écrit des ouvrages de jeunesse.</i> Demander en termes généraux, comment les participants ont trouvé la BD et poser des questions de plus en plus spécifiques : Comment vous avez trouvé la recette ? Est-ce que vous connaissiez la recette ? En connaissez-vous une autre avec des ingrédients différents ? Est-ce que cette recette vous donne envie de manger du chocolat ? Aimez-vous le chocolat ? Sinon, savez-vous pourquoi vous ne l'aimez pas ?
Développement	<u>Orienter/activer les connaissances</u> : les étudiants, ayant lu le texte à l'avance ont la capacité de répondre aux questions. Diapo 3 : La recette (10 min) Vous rappelez-vous quelques ingrédients de la recette ? Et les ustensiles de cuisine ? Maintenant, vous rappelez-vous la procédure ? A votre avis, quel est le degré de difficulté de préparation de cette recette ? Voulez-vous essayer la recette ? Et pour la lecture, quel est le degré de difficulté ? <u>Réagir</u> : Cette étape se trouvant juste après la compréhension, voulait que les apprenants partagent leur expérience de lecture et réagissent au texte. <u>Prolongement</u> : l'enseignant pose des questions pour élargir la discussion sur le même sujet. Ensuite, il propose une ouverture vers d'autres Diapo 4 : Le sommaire du livre (10 min) Observez le sommaire de La pâtisserie en BD. Quels sont les desserts qui attirent le plus votre attention ? Lesquels vous avez envie de tester ? Pourquoi ? Si vous ne le connaissez pas, imaginez ce qu'il y a dedans. La recette des cookies est une recette d'automne. Dans quelles autres saisons de l'année on mange du chocolat selon le sommaire ? Expliciter certains desserts si besoin. Diapo 5 : Quand on mange du chocolat ? (10 min) Connaissez-vous des fêtes traditionnelles où on mange du chocolat ? En France, dans votre pays, dans d'autres pays du monde ? Pâques, Noël, la saint-valentin. Connaissez-vous des desserts typiques français où il y a du chocolat ? Vous les avez déjà essayés ? Est-ce qu'il y a de moments spécifiques où vous mangez du chocolat ? Avez-vous un produit au chocolat préféré ? domaines.

Conclusion	Pour finir, les élèves sont amenés à faire une réflexion finale du sujet où ils peuvent aussi rappeler l'histoire en fonction de l'effet qu'elle aurait eu sur eux. Diapo 6 : Le chocolat dans l'industrie (5 min) Quelles sont les marques de chocolat que vous aimez ? Lesquelles sont les plus populaires dans votre pays ? Diapo 7 : Le chocolat et l'art (5 min) + des photos de marques de chocolat+ films en relation avec le chocolat (5 min) Le chocolat est partout
Ateliers de conversation Intermédiaire (A2+ - B1) Exemple : « D'autres excuses pour manger du chocolat »	
Introduction	<u>Mise en route</u> : rappeler le texte lu à l'avance et amener les élèves à reconstituer la situation initiale (qui, quoi, où, comment), c'est-à-dire activer les connaissances. Parfois, il y a une invitation à réagir au texte dans cette étape. Diapo 2: Chocolat, Bernard Friot (5 min) Pour entrer en matière, vous rappelez-vous l'histoire ? Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Qui sont les personnages ? Quel est le rôle de chaque personnage dans l'histoire ? A votre avis, pourquoi l'enfant va et vient de sa chambre à la cuisine ?
Développement	<u>Réagir</u> : cette activité invitait les apprenants à imaginer la suite de l'histoire, par exemple, mais aussi à réagir au texte en exprimant leurs émotions, en partageant des souvenirs évoqués par l'histoire. Diapo 3 : Qu'est-ce qui se passe après ? (5 min) Vous avez certainement constaté que l'histoire n'a pas de fin. Pouvez-vous imaginer comment elle se termine ? Pourquoi Julien se mord les lèvres ? A votre avis, l'enfant réussi à prendre les chocolats ou sa mère le surprend ? Diapo 4 : La suite (10 min) Demander à un participant de lire la suite. Faire le point lexicale si nécessaire. Pour quoi c'est à la dernière fois que l'enfant pense avoir mérité le chocolat ? Quel est son objectif ? Alors comment trouvez-vous l'histoire ? Vous y trouvez un message ? <u>Prolongement</u> : l'enseignant pose des questions pour faire une ouverture du sujet. Ce dernier pouvait s'étendre à d'autres domaines. Par exemple, ici les questions portent surtout sur les expériences des participants, ainsi que sur la santé et une pensée critique du chocolat dans l'industrie. Ils peuvent aussi revenir à l'histoire et poser une problématique, par exemple, une possible addiction de l'enfant. Diapo 5 : Le chocolat peut-il devenir addictif ? (10 min) Cette histoire est certainement intense pour l'enfant. Pensez-vous que le chocolat a un effet négatif sur les personnes ? Diapo 6 : Gourmand ou en bonne santé ? (10 min) Qu'est-ce que vous préférez ? Quel est votre style de vie ? Est-ce qu'on peut être les deux ? Si oui, quels conseils ? Diapo 8 : Le chocolat dans l'industrie (5 min) Quelles sont les marques de chocolat que vous aimez ? Lesquelles sont les plus populaires dans votre pays ? Est-ce que le chocolat est cher dans votre pays ?

Conclusion	Finally, the students are led to make a final reflection on the subject where they can also recall the story in function of the effect it would have on them. Diapo 9 : Le chocolat est partout (5 min) <i>Affiches du Salon du chocolat à Paris</i> Connaissez-vous le salon du chocolat de Paris ? Et d'autres événements du genre ? Dans quels autres domaines on peut trouver le chocolat comme protagoniste ?
-------------------	--

3.2. Ateliers linguistiques en présentiel

Dans ce cas, la méthodologie était plus fidèle à une démarche interactive, puisque la lecture faite en classe, permettait de suivre toutes les étapes (ou presque toutes).

Une méthodologie interactive dans les ateliers oraux et écrits en présence					
Ateliers du niveau A2 Exemple : Atelier écrit « Décrire une personne » Objectif linguistique : - Pratiquer le discours indirect au présent Objectifs communicatifs : - Décrire une personne physique et psychologiquement - Imaginer la suite d'une histoire.					
Orienter les connaissances (Faire appel à l'« encyclopédie du lecteur ». Cette étape se fait souvent avant de distribuer le texte.)	La technique utilisée dans cet atelier en particulier est l'association d'idées à partir de mots clés et d'images. Ainsi, les apprenants créent un réseau lexical à partir d'un brainstorming. <table border="1"> <tr> <td> Anticipation (10 min) </td><td> Observez la couverture du livre <i>Encore des histoires pressées</i>, de Bernard Friot. </td><td> Chaque élève aura la couverture et le quatrième de couverture dans leur petit livret. Demander aux élèves : - Qu'observez-vous ? - Qu'est-ce qui vous dit les images ? - Pourquoi « des histoires pressées » ? Et pourquoi « encore » ? - Pourquoi des « éclats de rire » ? - A qui est destiné ce livre ? - De quoi traite le livre, à votre avis ? </td></tr> </table>		Anticipation (10 min)	Observez la couverture du livre <i>Encore des histoires pressées</i>, de Bernard Friot.	Chaque élève aura la couverture et le quatrième de couverture dans leur petit livret. Demander aux élèves : - Qu'observez-vous ? - Qu'est-ce qui vous dit les images ? - Pourquoi « des histoires pressées » ? Et pourquoi « encore » ? - Pourquoi des « éclats de rire » ? - A qui est destiné ce livre ? - De quoi traite le livre, à votre avis ?
Anticipation (10 min)	Observez la couverture du livre <i>Encore des histoires pressées</i>, de Bernard Friot.	Chaque élève aura la couverture et le quatrième de couverture dans leur petit livret. Demander aux élèves : - Qu'observez-vous ? - Qu'est-ce qui vous dit les images ? - Pourquoi « des histoires pressées » ? Et pourquoi « encore » ? - Pourquoi des « éclats de rire » ? - A qui est destiné ce livre ? - De quoi traite le livre, à votre avis ?			
Observation/prise d'indices (Amener le lecteur à trouver des indices de lisibilité pour qu'il se familiarise avec le texte.)	Cette étape vient rejoindre la précédente quand l'apprenant formule des hypothèses sur le thème de l'histoire à partir des titres et des images repérés dans l'observation de la couverture. Ensuite, l'élève fait une lecture préparatoire du quatrième de couverture du livre, pour confirmer ses hypothèses. <table border="1"> <tr> <td> Confirmation d'hypothèses (5 min) </td><td> Tournez le petit livret et observez le quatrième de couverture pour vérifier vos hypothèses. </td><td> Laisser le temps aux élèves d'observer et de lire. Ensuite, leur demander s'ils ont pu confirmer leurs hypothèses. </td></tr> </table>		Confirmation d'hypothèses (5 min)	Tournez le petit livret et observez le quatrième de couverture pour vérifier vos hypothèses.	Laisser le temps aux élèves d'observer et de lire. Ensuite, leur demander s'ils ont pu confirmer leurs hypothèses.
Confirmation d'hypothèses (5 min)	Tournez le petit livret et observez le quatrième de couverture pour vérifier vos hypothèses.	Laisser le temps aux élèves d'observer et de lire. Ensuite, leur demander s'ils ont pu confirmer leurs hypothèses.			

Lire avec un objectif Lecture-recherche guidée par les questions de l'enseignant. Des lectures successives avec des consignes et des modalités de travail différentes.	L'objectif de découvrir ce qui se trouve à l'intérieur de l'histoire, n'est pas donné par l'enseignant, ce sont les apprenants qui veulent à partir de l'étape de prélecture, dévoiler le mystère. C'est ainsi qu'ils font une lecture silencieuse en première instance, afin de mieux comprendre le sens global de l'histoire. Ensuite, les apprenants font une deuxième, voire une troisième lecture au bout desquelles ils répondent aux questions de compréhension. Un travail sur le vocabulaire est fait en fonction de la difficulté du texte. <table><tr><td>Compréhension écrite 1 (10 min)</td><td>Faites une première lecture du texte, de manière silencieuse.</td><td>Demander aux élèves de faire une première lecture silencieuse pour comprendre le sens global de l'histoire. Leur demander aussi d'éviter de trop s'arrêter sur les mots inconnus et d'essayer de suivre le contexte de l'histoire. (S'ils n'arrivent pas à se détacher de leur démarche traditionnelle, les laisser aller chercher dans le dictionnaire pour les rassurer)</td></tr><tr><td>Compréhension écrite 2 (10 min)</td><td>Faisons une lecture à haute voix. Nous allons nous arrêter à la fin de chaque paragraphe, s'il y a des soucis de compréhension.</td><td>Solliciter trois lecteurs/lectrices pour les parties qui relèvent du discours rapporté. L'enseignant fait les fois de narrateur et veille à imprimer une intonation qui attire l'attention des élèves.</td></tr><tr><td>Compréhension écrite 3 (15 min)</td><td>En petits groupes. Répondez aux questions de compréhension.</td><td>Laisser les élèves échanger autour des questions de compréhension écrite, pendant 10 minutes.</td></tr></table> Tenant compte du fait que des objectifs tracés à l'avance représentent les lignes directrices de la séance, un temps est dédié au travail linguistique. <table><tr><td>Travailler la langue (15 min)</td><td>Rapportez au discours indirect</td><td>Demander aux élèves de choisir un morceau de l'histoire au discours direct et de le transformer au discours indirect au présent.</td></tr></table>	Compréhension écrite 1 (10 min)	Faites une première lecture du texte, de manière silencieuse.	Demander aux élèves de faire une première lecture silencieuse pour comprendre le sens global de l'histoire. Leur demander aussi d'éviter de trop s'arrêter sur les mots inconnus et d'essayer de suivre le contexte de l'histoire. (S'ils n'arrivent pas à se détacher de leur démarche traditionnelle, les laisser aller chercher dans le dictionnaire pour les rassurer)	Compréhension écrite 2 (10 min)	Faisons une lecture à haute voix. Nous allons nous arrêter à la fin de chaque paragraphe, s'il y a des soucis de compréhension.	Solliciter trois lecteurs/lectrices pour les parties qui relèvent du discours rapporté. L'enseignant fait les fois de narrateur et veille à imprimer une intonation qui attire l'attention des élèves.	Compréhension écrite 3 (15 min)	En petits groupes. Répondez aux questions de compréhension.	Laisser les élèves échanger autour des questions de compréhension écrite, pendant 10 minutes.	Travailler la langue (15 min)	Rapportez au discours indirect	Demander aux élèves de choisir un morceau de l'histoire au discours direct et de le transformer au discours indirect au présent.
Compréhension écrite 1 (10 min)	Faites une première lecture du texte, de manière silencieuse.	Demander aux élèves de faire une première lecture silencieuse pour comprendre le sens global de l'histoire. Leur demander aussi d'éviter de trop s'arrêter sur les mots inconnus et d'essayer de suivre le contexte de l'histoire. (S'ils n'arrivent pas à se détacher de leur démarche traditionnelle, les laisser aller chercher dans le dictionnaire pour les rassurer)											
Compréhension écrite 2 (10 min)	Faisons une lecture à haute voix. Nous allons nous arrêter à la fin de chaque paragraphe, s'il y a des soucis de compréhension.	Solliciter trois lecteurs/lectrices pour les parties qui relèvent du discours rapporté. L'enseignant fait les fois de narrateur et veille à imprimer une intonation qui attire l'attention des élèves.											
Compréhension écrite 3 (15 min)	En petits groupes. Répondez aux questions de compréhension.	Laisser les élèves échanger autour des questions de compréhension écrite, pendant 10 minutes.											
Travailler la langue (15 min)	Rapportez au discours indirect	Demander aux élèves de choisir un morceau de l'histoire au discours direct et de le transformer au discours indirect au présent.											
Réagir/relier les connaissances (On encourage le lecteur à réagir à l'oral ou à l'écrit, en lui demandant de donner son opinion par exemple. Des activités d'extension peuvent être proposées pour mieux s'approprier le lexique.)	On demande aux apprenants d'exprimer leurs sentiments ou bien de s'appuyer sur leur imagination pour créer des mondes possibles : <table><tr><td>Prolongement : Lire comprendre et réagir (25 min)</td><td> Imaginez un profil différent du père Imaginez la suite de l'histoire. </td><td> Demander aux élèves de faire une description d'un nouvel profil du père à la manière de l'auteur. Leur laisser la possibilité de faire un dessin de l'image qu'ils se font dans la tête. Pour finir, les élèves auront l'opportunité de donner une suite, voire une fin à l'histoire qui est restée en suspense. (Faire lire les différents profils et fins pour s'amuser à découvrir des univers divers possibles. En fonction des personnalités différentes, ce partage peut devenir très enrichissant.) </td></tr></table>	Prolongement : Lire comprendre et réagir (25 min)	Imaginez un profil différent du père Imaginez la suite de l'histoire.	Demander aux élèves de faire une description d'un nouvel profil du père à la manière de l'auteur. Leur laisser la possibilité de faire un dessin de l'image qu'ils se font dans la tête. Pour finir, les élèves auront l'opportunité de donner une suite, voire une fin à l'histoire qui est restée en suspense. (Faire lire les différents profils et fins pour s'amuser à découvrir des univers divers possibles. En fonction des personnalités différentes, ce partage peut devenir très enrichissant.)									
Prolongement : Lire comprendre et réagir (25 min)	Imaginez un profil différent du père Imaginez la suite de l'histoire.	Demander aux élèves de faire une description d'un nouvel profil du père à la manière de l'auteur. Leur laisser la possibilité de faire un dessin de l'image qu'ils se font dans la tête. Pour finir, les élèves auront l'opportunité de donner une suite, voire une fin à l'histoire qui est restée en suspense. (Faire lire les différents profils et fins pour s'amuser à découvrir des univers divers possibles. En fonction des personnalités différentes, ce partage peut devenir très enrichissant.)											
Ateliers du niveau B2 Exemple : Atelier linguistique « L'intonation et les pronoms compléments » Objectifs du cours : - Pratiquer l'intonation - Pratiquer l'utilisation des pronoms compléments													
Orienter les connaissances (Faire appel à l'« encyclopédie du lecteur ». Cette étape se fait souvent avant de distribuer le texte.)	Pour commencer, on fait appel aux stratégies d'anticipation se basant sur des expériences déjà vécues ou des connaissances déjà acquises. <table><tr><td>Formulation d'hypothèses (10 min)</td><td>Lisez le titre de cette courte histoire. A propos de quel sujet peut un élève passer un coup de fil à son professeur ?</td><td>Distribuer les fiches. Présenter l'univers de l'auteur, ainsi que l'ouvrage en intégrale (couverture et quatrième de couverture verts dans les Annexes de ce dossier). Cela donnera un peu plus de matière aux élèves.</td></tr></table>	Formulation d'hypothèses (10 min)	Lisez le titre de cette courte histoire. A propos de quel sujet peut un élève passer un coup de fil à son professeur ?	Distribuer les fiches. Présenter l'univers de l'auteur, ainsi que l'ouvrage en intégrale (couverture et quatrième de couverture verts dans les Annexes de ce dossier). Cela donnera un peu plus de matière aux élèves.									
Formulation d'hypothèses (10 min)	Lisez le titre de cette courte histoire. A propos de quel sujet peut un élève passer un coup de fil à son professeur ?	Distribuer les fiches. Présenter l'univers de l'auteur, ainsi que l'ouvrage en intégrale (couverture et quatrième de couverture verts dans les Annexes de ce dossier). Cela donnera un peu plus de matière aux élèves.											
Observation/pris	La prise d'indices, comme cela a été proposé dans l'étape précédente, se fait												

e d'indices (Amener le lecteur à trouver des indices de lisibilité pour qu'il se familiarise avec le texte.)	dans cet exercice par l'intermédiaire de l'auteur. Les apprenants apprennent d'abord sur son Univers pour pouvoir formuler des hypothèses sur ce qui les attend dans le texte.								
Lire avec un objectif Lecture-recherche guidée par les questions de l'enseignant. Des lectures successives avec des consignes et des modalités de travail différentes. Quand il y a un travail en petits groupes, il y a une compréhension résultat de l'interaction.	L'objectif de cette lecture est de confirmer les hypothèses formulées au départ. Nous avons opté par une première lecture à haute voix, puisqu'il s'agit d'un texte dialogué et comme leur niveau était assez élevé, nous avons mis en épreuve leurs capacités linguistiques pour comprendre l'histoire dans son sens général. <table><tr><td> Compréhension écrite 1 Page 1 (5 min) </td><td> Lisez l'histoire à haute voix. Quelle est la problématique de l'histoire ? Avez-vous confirmé vos hypothèses ? Quelle est l'attitude de Mathieu ? Agiriez-vous de cette manière ? </td><td> Demander à deux élèves ou les choisir pour faire la lecture de l'histoire. Ensuite, leurs poser les questions proposées dans la fiche, sans se focaliser pour l'instant sur le vocabulaire. </td></tr></table> Ensuite, un travail sur les expressions inconnues est proposé. C'est aussi l'occasion pour poser des questions sur des mots et expressions qui ne sont pas inclus dans l'activité linguistique.			Compréhension écrite 1 Page 1 (5 min)	Lisez l'histoire à haute voix. Quelle est la problématique de l'histoire ? Avez-vous confirmé vos hypothèses ? Quelle est l'attitude de Mathieu ? Agiriez-vous de cette manière ?	Demander à deux élèves ou les choisir pour faire la lecture de l'histoire. Ensuite, leurs poser les questions proposées dans la fiche, sans se focaliser pour l'instant sur le vocabulaire.			
Compréhension écrite 1 Page 1 (5 min)	Lisez l'histoire à haute voix. Quelle est la problématique de l'histoire ? Avez-vous confirmé vos hypothèses ? Quelle est l'attitude de Mathieu ? Agiriez-vous de cette manière ?	Demander à deux élèves ou les choisir pour faire la lecture de l'histoire. Ensuite, leurs poser les questions proposées dans la fiche, sans se focaliser pour l'instant sur le vocabulaire.							
Réagir/relier les connaissances (On encourage le lecteur à réagir à l'oral ou à l'écrit, en lui demandant de donner son opinion par exemple. Des activités d'extension peuvent être proposées pour mieux s'approprier le lexique.)	Dans cet exercice il s'agit d'un appel téléphonique dont on écoute qu'une personne qui parle, ainsi les apprenants doivent faire appel à leur imagination pour compléter les répliques de la personne de l'autre côté de la ligne. <table><tr><td> Compréhension écrite 2 et compréhension orale 1 (20 min) </td><td> Regardez la mise en scène de cette histoire. Comment vous tiendrez-vous si vous étiez le professeur ? Imaginez ses répliques et ajoutez-les à l'histoire. </td><td> Chercher la vidéo sur YouTube comme « Coup de Fil, Marc Khanne ». Faire regarder la mise en scène et lire l'histoire en même temps. Ensuite, les élèves répondent à la question, se mettant à la place du professeur. Ainsi, ils choisiront un extrait de l'histoire et construiront les répliques de l'enseignant. </td></tr></table> Ensuite, l'objectif linguistique du cours est adressé : <table><tr><td> Mise en voix (20 min) </td><td> Choisissez un morceau de l'histoire et faites-en la mise en voix. </td><td> Les élèves disposeront d'un QR code qu'ils pourront scanner pour réécouter l'histoire et imiter l'intonation qui y est imprimée. En fonction du nombre d'élèves, quelques-uns seront choisis pour faire la mise en voix devant la classe. (Prévoir un casque au cas où un élève n'en a pas) </td></tr></table> Un point extra, mais répondant aux objectifs linguistiques, est articulé à l'histoire. Il s'agit d'une activité des Zexperts FLE, pour pratiquer l'utilisation des pronoms compléments.			Compréhension écrite 2 et compréhension orale 1 (20 min)	Regardez la mise en scène de cette histoire. Comment vous tiendrez-vous si vous étiez le professeur ? Imaginez ses répliques et ajoutez-les à l'histoire.	Chercher la vidéo sur YouTube comme « Coup de Fil, Marc Khanne ». Faire regarder la mise en scène et lire l'histoire en même temps. Ensuite, les élèves répondent à la question, se mettant à la place du professeur. Ainsi, ils choisiront un extrait de l'histoire et construiront les répliques de l'enseignant.	Mise en voix (20 min)	Choisissez un morceau de l'histoire et faites-en la mise en voix.	Les élèves disposeront d'un QR code qu'ils pourront scanner pour réécouter l'histoire et imiter l'intonation qui y est imprimée. En fonction du nombre d'élèves, quelques-uns seront choisis pour faire la mise en voix devant la classe. (Prévoir un casque au cas où un élève n'en a pas)
Compréhension écrite 2 et compréhension orale 1 (20 min)	Regardez la mise en scène de cette histoire. Comment vous tiendrez-vous si vous étiez le professeur ? Imaginez ses répliques et ajoutez-les à l'histoire.	Chercher la vidéo sur YouTube comme « Coup de Fil, Marc Khanne ». Faire regarder la mise en scène et lire l'histoire en même temps. Ensuite, les élèves répondent à la question, se mettant à la place du professeur. Ainsi, ils choisiront un extrait de l'histoire et construiront les répliques de l'enseignant.							
Mise en voix (20 min)	Choisissez un morceau de l'histoire et faites-en la mise en voix.	Les élèves disposeront d'un QR code qu'ils pourront scanner pour réécouter l'histoire et imiter l'intonation qui y est imprimée. En fonction du nombre d'élèves, quelques-uns seront choisis pour faire la mise en voix devant la classe. (Prévoir un casque au cas où un élève n'en a pas)							

4. *Recul évolutif*

Après la mise en place, nous avons pris un temps avant de restructurer les ateliers. Ce temps a servi d'espace de réflexion, veillant à ce que l'esprit chercheur se maintienne assez objectif et pour ce faire, nous avons eu recours à des outils différents pour l'analyse des données : l'enquête, les enregistrements des cours (avec accord signé au préalable) et la prise de notes in situ.

Pour les deux modalités d'ateliers, nous avons procédé à des prises de notes in situ et des enregistrements : uniquement la voix en présence et des vidéos pour les ateliers en ligne.

Pour ce qui est de l'enquête finale, nous l'avons menée en ligne et de manière anonyme auprès des élèves des cours en présentiel, pour connaître leur expérience et ressentis durant les ateliers.

Également, d'autres données nous sont parvenues, de manière spontanée, à travers des mails de retours et des commentaires en face à face dans les couloirs de l'école ou des espaces de détente.

Pour des questions d'organisation et de temps de gestion d'autres missions, les interviewes n'ont pas pu avoir lieu. Cependant, nous avons assuré un espace dans l'enquête finale avec des questions ouvertes.

Il est vrai que l'objectivité doit rester un principe de la recherche, mais dans ce type de méthodologie, le chercheur se voit toujours impliqué. Celui-ci est en même temps responsable de la planification, catalyseur ou facilitateur de l'action, concepteur de tâches ou stratégies de remédiation, observateur et rédacteur de la synthèse ; il est donc plutôt normal que les réflexions soient biaisées par la subjectivité de ses ressentis.

Le temps de réflexion a eu une durée approximative de deux mois et tout ce recueil d'informations nous a permis de nous engager dans ce processus cyclique de réinvestissement dans l'action, afin d'améliorer les pratiques.

Il nous semble important aussi de signaler que cette étape a eu lieu non seulement après les ateliers mais aussi dans les ateliers eux-mêmes. Cette réflexion constante permettait à l'enseignant-chercheur d'agir immédiatement en fonction des réactions des

élèves pour faciliter les échanges. Pour ce faire, des choix méthodologiques ont été faits par rapport aux activités, menant parfois à l'improvisation.

Également, l'enseignant poussait la réflexion des apprenants « à chaud », c'est-à-dire à la fin des ateliers pour connaître leur ressenti général et pour recevoir des possibles suggestions de modifications. C'est ici que la prise de notes in situ a eu lieu, permettant d'avoir des observables beaucoup plus légitimes.

5. Synthèse structuration

Pour cette étape, nous nous sommes engagés à l'optimisation du projet, en ciblant ce qui est apparu problématique ou qui apportait peu à l'obtention d'observables assez significatifs sur la recherche.

D'un côté, nous avons porté notre regard sur l'aspect matériel de la démarche. Ainsi, nous avons refait les fiches apprenant³, donnant un meilleur aspect du livret par les moyens du programme Publisher. Concernant le contenu de ces fiches, nous avons ajouté des activités pour favoriser la compréhension des textes, modifié des questions de prolongement et rajouté d'autres étapes. Nous avons aussi intégré des activités complémentaires provenant d'autres sources, pour diversifier et dynamiser davantage les activités déjà proposées.

D'un autre côté, nous avons porté une attention particulière dans la démarche interactive proposée au début. Nous avons rajouté des étapes de prélecture, ayant pris conscience de l'importance de préparer les apprenants à l'entrée dans un univers qu'ils connaissent peu : des activités pour encourager la mise en marche de l'imagination, par exemple.

Pareillement, en ce qui concerne le choix des textes, nous avons apporté quelques changements en route. En fonction des profils des apprenants, nous avons repensé quelques thèmes et personnalisé les futurs ateliers. Concernant les ateliers de conversation, des changements ont aussi été faits concernant les sujets et, par ce biais, le type de texte a basculé surtout du côté des bandes dessinées.

³ Annexe 1 : Exemple d'une « Fiches apprenant », p. 106.

Enfin, l'exercice de recherche-action s'est fait dans sa totalité, le rôle de praticien-chercheur étant très présent d'abord dans l'intention d'élaborer des propositions d'enseignement autour d'une thématique particulière, ici la littérature dans l'apprentissage de langues. Ensuite, l'envie de découverte et le désir d'amélioration ont permis à la recherche de se développer de manière cyclique et de se renouveler à travers la collaboration entre les acteurs (les apprenants et l'enseignant-chercheur).

Il est tout de même important de mentionner que les nouveaux ateliers n'ont pas été testés au moment de l'écriture de ce travail, mais que sûrement dans le futur, un retour nous parviendra de la part des enseignants de l'école.

Dans le chapitre suivant, nous poserons notre regard sur les fondements théoriques qui viendront expliquer les résultats d'une telle démarche. C'est grâce à cela que nous analyserons si l'investigation a permis de pourvoir à des nouvelles pratiques pédagogiques dans ce centre d'enseignement.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 5.

Souvent les élèves en classe de langue ont l'impression de se retrouver dans un espace clos où la culture et l'authenticité de la langue cible leur échappe. Certes la classe de langue est dans sa nature un espace de fiction, mais les apprenants ont peu de chances de relier leur vécu aux situations proposées dans les documents exploités.

Des activités de compréhension orale et écrite portant sur des textes informatifs (en majorité), et visant à améliorer la compréhension et élargir le lexique des apprenants, ne sont pas toujours porteuses de situations authentiques. Il arrive que des manuels ne soient pas mis à jour et que, de fait, les apprenants n'arrivent pas à se repérer dans les sujets abordés. C'est là que le texte littéraire pourrait trouver sa place, son ouverture, car même s'il peut être daté, il se repose sur des situations très humaines ou bien fantastiques, qui permettent au lecteur de voyager dans le temps et les possibilités.

En fait, et si l'accès au texte littéraire permettait non seulement de s'approcher des expériences authentiques propres de la langue cible, mais aussi d'avoir un modèle de langue ? Ces hypothèses surgissent-elles parce que nous pensons que le littéraire permet d'apprendre la langue même de communication ? « Ou est-ce parce que nous considérons que la littérature amène une motivation, dont il est dommage de priver l'apprenant ? » (Cicurel, 1991, p. 34).

Pour répondre à ces questionnements, nous commencerons dans un premier temps à faire une mise en contexte de son utilisation dans l'histoire de l'enseignement des langues. Dans un deuxième temps, nous procéderons à décrire ses dimensions (psychologique, cognitive et socioculturelle) dans l'apprentissage et l'acquisition des langues. Ensuite, puisque notre problématique repose sur l'intégration de ce type de texte dans une démarche actionnelle, nous poursuivrons en faisant un point sur cette approche et le concept du sujet lecteur. Des pistes méthodologiques viendront par la suite éclairer l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères. Pour finir, nous nous concentrerons sur les trois pôles directeurs d'une telle méthodologie : le texte, l'enseignant et l'apprenant-lecteur.

1. *La littérature dans l'apprentissage des langues*

Une question de départ se pose : et si l'accès au texte littéraire permettait non seulement de s'approcher des expériences authentiques propres de la langue cible, mais aussi d'avoir un modèle de langue ?

Il est au préalable nécessaire d'éclairer cette notion de « modèle de langue ». Pour ce faire, nous nous permettons de prendre la définition de texte littéraire de Peyrard (1989) :

« Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément » culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. » (p. 8)

A cette définition s'ajoute l'appréciation de Coste (1982) qui dit que « la littérature fournit l'essentiel des matériaux et des outils, des supports et des modes de traitement censés permettre l'apprentissage ». (p. 60)

En effet, ce sont ses richesses culturelle et linguistique qui font du texte littéraire l'une des ressources la plus idoine pour l'apprentissage d'une langue. Cependant, même si ce type de texte représente la langue en usage, il n'a pas eu beaucoup de succès auprès des didacticiens dans la décennie des années 70 à 80.

1.1. *Cadrage historique*

Si on remonte aux méthodologies d'enseignement traditionnelles des années 60 à 80, celles-ci avaient comme seul objectif celui de transformer les apprenants allophones dans des locuteurs natifs de la langue cible. C'est pour cela que le texte littéraire représentait le support ultime des leçons, sous prétexte d'être le grand détenteur de culture.

Néanmoins, cette prétention, en soi très exigeante, voulait que le bagage culturel de l'apprenant et donc sa vision du monde, soit le même que celui d'un locuteur natif. Cela paraissait invisibiliser l'implication du lecteur et anéantir la nature interprétative de la lecture. En effet, ici on néglige le processus où le lecteur met d'abord en œuvre sa connaissance du monde et par la suite sa connaissance sur la connaissance du monde transmise par l'auteur (Gaonac'h, 1991).

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la méthodologie de grammaire/traduction a également placé le texte littéraire au centre de l'apprentissage des langues comme la source unique de connaissance, où le seul intérêt était de traduire les œuvres de la langue cible à la langue maternelle, tout comme s'il s'agissait de langues mortes (Godard, 2015). Ainsi, nous sommes face à un simple décodage qui par ailleurs aboutit à la langue maternelle et pas à la langue cible. Finalement, cette méthodologie limitait l'apprenant dans ses efforts pour s'approcher du texte.

Jusque-là, les méthodologies n'ont jamais fait mention de la subjectivité du lecteur dans l'exercice de lecture étant, au moins en langue maternelle, considérée comme parasitant pour la compréhension de l'œuvre. Néanmoins, l'exercice de lecture dans sa complexité va au-delà du décortiquage du texte, celui-ci nécessitant d'être appréhendé par son lecteur.

2. *Dimension psycho-cognitive*

2.1. *La relation lecteur-texte-auteur triade herméneutique*

Dans les méthodologies présentées ci-dessus, l'atout du texte littéraire dans l'apprentissage de langues était sa structure, modèle de la langue la plus parfaite. Dans les décennies des années 1990 à 2000, la lecture en langue maternelle a été marquée par une transition paradoxale vers la quête de sens. Cette dernière était « remise au cœur de l'enseignement de la littérature tout en validant les méthodes d'analyse structurale comme des outils pertinents pour interroger la signification des œuvres et des textes » (Johanet, 2017, p. 47). Le paradoxe réside dans le fait que l'enseignement de la langue au lycée à travers la littérature se voulait très interprétatif, mais ne se détachait pas du principe d'étude linguistique et d'analyse littéraire structurée, pour pouvoir arriver à l'appréciation du sens.

C'est dans ce cadre que Paul Ricoeur a participé à des débats herméneutiques du XIX^e siècle, pour aider dans ce qui serait la restructuration de la conception littéraire au lycée. L'auteur soutenait que l'étude synchrone (et donc traditionnelle) de la littérature comme langage, anéantissait la dimension existentielle et la capacité de communication qu'offre le texte littéraire. Ainsi, dans l'herméneutique on commence à parler de la triade auteur-texte-lecteur, montrant que « le sens résulte d'une interaction entre le texte et le lecteur et que l'histoire littéraire est aussi faite par les lecteurs, par la manière dont les

œuvres sont reçues et interprétées par des publics différents. » (Johanet, 2017, p. 48). Cette manière de penser la littérature s'étend aujourd'hui à la théorie du sujet lecteur sur laquelle nous ferons le point ultérieurement dans le dernier chapitre de cette partie.

Ce courant se voit appuyé par différents auteurs dont Peytard, qui parle du « pari sémiotique » comme la recherche des significations dans le texte lui-même. Dans sa démarche, il prône la quête de sens et pas une analyse exhaustive du texte :

« On est loin de la tradition de l'explication du texte, où dans la linéarité du premier au dernier mot du texte, le lecteur/analyste a soin de construire un sens directeur, coagulant une poussière de remarques, où le signifié est d'abord posé, pour que les signifiants contribuent à le justifier et à le légitimer ». (Peytard, 1989, p. 10)

Dans la même ligne de pensée, Paul Ricoeur mène une réflexion dans son œuvre *Temps et récit* où le texte, l'auteur et le lecteur sont pensés simultanément dans « une interaction qui est celle de la communication » (Johanet, 2017, p. 50). Comme mentionné précédemment, la littérature se réalise en tant que discours lorsque l'auteur crée son œuvre (le texte) à partir de sa représentation du monde et le lecteur reconfigure le sens à son tour. Autrement dit, comme l'affirme (Bourdet J.-F. , 1999), cette interaction a lieu lorsque l'apprenant se voit comprenant un monde différent, interagissant avec les formes de ce monde qui lui sont, d'une certaine manière, étranges.

Assurément, c'est dans ce va-et-vient d'hypothèses que le lecteur se retrouve en dialogue permanent avec l'œuvre et l'auteur. Mais, qu'est-ce qui permet au lecteur de s'engager dans cette interaction ? Ne serait-ce que la capacité des textes, et donc des auteurs, à imiter la vie des hommes. Cette imitation que nous évoquons ici, c'est la *mimésis* dont parle Aristote lorsqu'il définit la tragédie, et qui va provoquer un effet non seulement de miroir, mais aussi, et en conséquence, d'agitateur de la pensée chez le lecteur.

2.1.1. *La mimésis*

Ce qui pour Platon est le déclin des arts (où la représentation est une copie de la réalité), est pour Aristote l'opportunité de démonstration, de mise en scène de la réalité. Aristote tient en premier lieu, à justifier le sens de l'imitation : « D'abord, imiter est le propre de l'homme, et cela dès son enfance : l'imitation le fait différer des animaux, car de

tous il est le plus imitatif, et c'est grâce à l'imitation qu'il réalise ses premières connaissances. » (Aristote, 2014, p. 880).

Selon Aristote, le fait de s'instruire rend l'homme curieux. En effet, ce qui attire le plus l'homme et qui est le plus important dans le récit, c'est l'agencement des faits « car la tragédie ne veut pas tant imiter des hommes que leurs actions et leur vie (Aristote, 2014, p. 884). Nous verrons que bien que le lecteur puisse s'identifier avec les caractéristiques d'un personnage, c'est dans l'action que les gens se voient « heureux ou malheureux ». Indéniablement, le récit, en tant qu'espace représentant l'action, facilite la démarche herméneutique, puisqu'il permet au lecteur non seulement de s'y repérer et d'y repérer les autres, mais aussi de se poser des questions autour de situations potentiellement déjà vécues.

Il s'agit ici d'une sorte d'imitation du monde qui semble s'ajuster au processus affronté par un lecteur en langue étrangère, puisqu'il doit découvrir et appréhender un nouveau monde d'action différentes. Pourtant, il ne s'agit pas d'une vision unique du monde ; en fait, dans ce procédé, on retrouve un univers d'interprétations possibles et on réaffirme la théorie que c'est le lecteur qui donne un sens au texte littéraire :

« L'objet littéraire...est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des tracés noirs sur le papier ». (Sartre, cité dans Papo & Bourgain, 1989, p. 25)

En effet, nous pouvons confirmer que le texte littéraire est le lieu de rencontre et de communication entre l'auteur et son lecteur, puisque « parler c'est l'acte pour lequel le locuteur surmonte la clôture de l'univers des signes, dans l'intention de dire quelque chose sur quelque chose à quelqu'un » (Ricoeur, 1969, p. 88). Autrement dit, l'auteur met en papier son désir de communiquer et ensuite, c'est le tour au lecteur de donner du sens au texte, de parler de lui en lui imprimant ses émotions et connaissances préalables. Ainsi, sur le terrain pédagogique, « si l'acte de lecture relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire, les activités pédagogiques de lecture en classe permettent aux apprenants d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture. » (Rollinat-Levasseur, 2015, p. 221).

2.2. Le texte littéraire : un espace de fiction

Quelques auteurs et didacticiens ne préconisent pas l'utilisation du texte littéraire en classe de langue, puisqu'il relève de la fiction. Macdonald (cité dans Cicurel, 2011) souligne que même si le langage nous permet de créer des personnages et des situations, l'univers de ces personnages ne vient jamais s'insérer dans le monde dit réel et leurs rôles ne pourront jamais se confondre avec ceux des êtres humains.

Néanmoins, Genette met l'accent sur le fait qu'une œuvre de fiction n'est pas que de fiction : « si un écrivain choisit de situer son intrigue dans le Paris des années 1920, la description qu'il en fait peut référer à une réalité quasi historique. Par ailleurs, lorsque l'auteur délivre, au sens d'une histoire inventée, des maximes ou des considérations générales sur l'homme ou le monde, ce n'est pas « faux » ou même fictif. » (Cicurel, 2011, pp. 71-72).

Du même point de vue, Papo & Bourgain (1989), affirment que « ...le potentiel interactif des textes littéraires se trouve renforcé par le fait que le monde construit par l'écrivain, notamment le romancier, est un monde fictif, non interprétable référentiellement selon des critères de vérité. » (p. 17). En effet, le dialogue s'établit entre les interlocuteurs quand le lecteur découvre et interprète ce monde connu ou inconnu créé par l'auteur. Dans cet exercice, le lecteur active son imagination représentant le récit dans sa tête. C'est ainsi qu'il interagit avec le texte et dès lors avec le créateur de ce dernier :

« ...c'est dans la fiction et le style que l'écrivain retrouve une dimension de vérité. C'est certainement ici qu'on approche le fait littéraire dans son essentialité, qui serait cette possibilité de dire indirectement, par détours, une vérité qui ne peut se dire d'une autre façon ». (Barthes, cité dans Cicurel, 1991, p. 127)

L'imagination, partie essentielle de l'activité liseuse, est aussi nécessaire à l'exercice de mise en situation dans les activités communicatives, et pourtant, on n'en parle pas souvent quand il s'agit de pratiques didactiques en classe de langue. Schaeffer (1999) parle lui aussi de « répertoire mimétique », pour faire référence aux stratégies propres de l'être humain qui consistent à s'entraîner pour faire face à des situations réelles : « l'apprentissage du langage passe par l'invention d'histoires que l'enfant se raconte ou qui sont jouées par les enfants. Et c'est parce que l'enfant a entendu, imaginé et pratiqué ces narrations qu'il est plus tard sensible aux productions artistiques » (cité dans Cicurel, 2011, p. 65).

Comme cela a été abordé précédemment, c'est par l'entrée dans la fiction que le lecteur se voit dans cette démarche herméneutique de découverte et de quête de sens qui peut l'inciter par la suite à parler de cet objet littéraire, de ce monde nouvellement découvert. Autrement dit, le texte littéraire permet de passer de l'écrit à l'oral et de l'imaginaire au moment présent.

2.3. La lecture : une pratique cognitive

Au cours des échanges de la triade herméneutique, le lecteur doit tout de même passer par un processus cognitif de stratégies anticipatrices. En effet, tout processus de lecture demande au lecteur de mobiliser ses savoirs et expériences précédentes de lecture et, en langue étrangère, des textes qui lui semblent similaires à d'autres déjà lus dans ses langues connues (Peytard, 1989).

Pour être plus précis, ce processus se fait comme il suit :

« Il réalise cette opération par échantillonnage, en se fondant sur la redondance du langage, et sur sa connaissance des contraintes linguistiques. Il prédit des structures, les teste par rapport au contexte sémantique constitué par la situation et l'ensemble du texte, et ensuite les confirme ou les infirme lorsqu'il poursuit le traitement du matériau linguistique. Les processus de réception du langage sont constitués de cycles d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation. L'utilisateur du langage se fonde sur des stratégies qui génèrent la prédiction la plus fiable sur la base d'une utilisation minimale de l'information disponible ». (Goodman, traduit et cité dans Gaonac'h, 1991, p. 159).

Nous sommes en effet, loin d'une perspective de simple décodage, puisque la lecture se fait souvent avec un objectif fixé. Gaonac'h (1991) rappelle aussi le fait que la lecture, étant un processus de réception, implique la mise en place de stratégies anticipatrices qui sont vérifiées au fur et à mesure que l'activité avance. Nous revenons donc ici au concept de dialogue, cette fois plus précisément à l'idée d'interaction entre les hypothèses et les données reçues et interprétées.

De ce fait, deux hypothèses sont proposées par Gaonac'h, pour rendre compte de la complexité de la lecture. D'une part, il y a l'hypothèse globaliste et d'une autre, l'hypothèse de traitement « haut-bas ». La première consiste à voir l'ensemble des éléments linguistiques composant la phrase et le texte, tandis que la deuxième se concentre

sur les connaissances préalables du lecteur pour réduire le degré de méconnaissance des éléments textuels.

En fait, la bonne pratique de lecture a lieu quand les deux niveaux de lecture (structurel et sémantique) sont activés en même temps et sont complémentaires. Effectivement, l'accès au sens d'un texte se fait par la combinaison de compréhension du code linguistique (graphie, morphologie, syntaxe, lexique) et du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases, fonction du texte, relation du texte à d'autres textes). Ces dernières sont souvent négligées dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et pourtant ce sont ces unités dont le lecteur se sert dans sa langue maternelle (Cicurel, 1991).

L'hypothèse constructiviste, pour sa part, présente la lecture comme un processus d'organisation de l'information en fonction des connaissances déjà acquises. Comme l'explique Cicurel (1991), quand le lecteur est familiarisé avec les typologies textuelles, la lecture est guidée plus facilement. A partir de son expérience de lecture en langue maternelle, le lecteur peut s'engager dans une activité où « la perception ou compréhension sont possibles grâce à un processus d'assimilation » (Gaonac'h, 1991, p. 161).

Cependant, les connaissances préalables ne doivent pas porter seulement sur des contenus référentiels, mais aussi sur des caractéristiques du langage qui doivent être partagées par les interlocuteurs (ici l'auteur et le lecteur). C'est donc à l'écrit que les aspects syntaxiques acquièrent une place plus importante dans la compréhension et deviennent plus difficiles à maîtriser en raison de l'absence de références tonales, particulières de la voix, ce qui peut, en conséquence, mettre en difficulté le dialogue herméneutique.

Il est tout de même important de souligner qu'« il n'est pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte ; la compréhension peut se faire avec des « trouées » lexicales. C'est le contexte qui permet de faire le saut. D'où l'importance à accorder à l'approche globale qui évite le déchiffrement linéaire, mot après mot. » (Cicurel, 1991, p. 12).

D'ailleurs, il faudra tenir compte également de la compétence culturelle du lecteur, autrement dit, de ses connaissances encyclopédiques. Celles-ci, également importantes dans la compréhension des œuvres littéraires, vont permettre au lecteur de faire des liens entre les lectures et les expériences passées (Cicurel, 1991).

2.3.1. Le processus cognitif en langue étrangère

Des chercheurs en psycholinguistique soutiennent que ce traitement donné au texte littéraire ne fonctionne pas nécessairement de la même manière en langue étrangère, parce que le lecteur non-natif, même expérimenté, s'arrête davantage sur la « microstructure »⁴ du texte. Comme le suggéreraient les résultats de Cziko, 1980 5, « ...la lecture en L2 semble donc bien liée aux aspects linguistiques, littéraires du texte ; la référence au cadre sémantique, au repérage d'indices textuels induisant un contexte, y semblent en pratique inefficaces » (cité par Gaonac'h, 1991, p. 166).

Néanmoins, ce qui rend la lecture plus fructueuse, c'est le recours aux connaissances préalables (stratégie référentielle) et au contexte de l'œuvre, par la création d'un horizon d'attente. Ces éléments jouent un rôle important dans le « devinement », processus caractéristique de la compréhension de lecture qui s'effectue devant les lacunes lexicales ou les méconnaissances de structures et qui est propre à la lecture en langue étrangère. Adams, 1982 (cité par Gaonac'h, 1991), vient soutenir cette affirmation avec le postulat sur la construction de sens, que selon lui, se produit lors de l'activation d'un « script », autrement dit une phrase ou un mot déclencheur des connaissances déjà acquises.

Si bien l'automatisation ne se produit pas instantanément chez un apprenant de L2, une lecture efficace se réalise quand il y a un bon degré de familiarisation. Seulement les « activités de lecture réelles et spécifiques (lecture sélective, intégrale, critique, rapide, écrémage, balayage...) sont susceptibles de faire fonctionner en tenant compte des spécificités de la langue-cible des compétences maîtrisées. » (Moirand, cité dans Gaonac'h, 1991, p.173).

Enfin, il est important de souligner que le processus de lecture est complexe puisqu'il « suppose de pouvoir faire appel à différentes compétences, et surtout de gérer aisément le passage d'un niveau de compétence à un autre » (Gaonac'h, 1991, p. 162). Cependant, des aspects structuraux comme la référence syntaxique ne doivent pas représenter un handicap à l'exercice de lecture, il est nécessaire de se concentrer plutôt sur les vertus de cette pratique : « La lecture sort l'apprentissage d'une simple approche

⁴ Notion avancée par Kintsch et van Dijk (1975, 1978)

⁵ Étude menée auprès de Français natifs et d'un public anglophone apprenant le français, pour tenter de détecter les stratégies utilisées par les lecteurs, en recueillant les erreurs faites lors d'une lecture orale.

fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine ainsi que dans la relation aux autres et au monde, ce qui relève d'une conception enactive du langage ». (Aden cité dans Rollinat-Levasseur, 2015, p.221).

C'est à partir de ces réflexions que la question se pose sur comment faire du texte littéraire une partie intégrante importante de la démarche actionnelle dans l'enseignement de langues. Maintenant, tout en tenant compte des stratégies propres à la pratique de lecture et des éléments qui favorisent sa réalisation dans la langue cible, nous nous intéresserons à la nature sociale du texte littéraire.

3. *Dimension sociale*

La lecture en langue étrangère est donc un processus cognitif de réception non-passif, mais aussi une pratique sociale. Escarpit (1970) le disait très bien, « ...la lecture, confrontation d'un sujet psychologique avec une trace, est aussi une activité socialisée et socialisante pratiquée par des agents sociaux, situés en des points précis de la société. » (cité dans Papo & Bourgain, 1989, p. 26).

Certes son insertion dans des contextes scolaires transforme le texte littéraire en pratique sociale, mais sa dimension socialisante réside principalement dans le fait qu'elle porte sur des objets sociaux. Bourdieu (1982) pour sa part, affirme que comme n'importe quelle autre pratique langagière, chaque lecture que fait un individu donné est le résultat en lui « de dispositions socialement façonnées » (cité dans Papo et Bourgain, 1989, p. 27).

La nature sociale du texte littéraire confirme donc l'exercice d'interaction constant de la triade auteur, texte et lecteur dont nous avons parlé dans le chapitre précédent. Cependant, cette caractéristique ne s'arrête pas dans l'exercice d'interaction : « Quant aux caractères intrinsèques du texte littéraire, la littérarité, s'ils existent, ils ne tiennent leur réalité que dans l'actualisation socio-culturelle toute relative, d'un moment, et d'un lieu » (Peytard, 1982, p. 107). Autrement dit, la littérature prend valeur sociale et historique, l'objet littéraire étant défini par les places que l'auteur et le lecteur y attribuent.

En somme, par sa nature d'ordre comportemental, la lecture résulte d'une série d'interactions entre l'extériorité (les sensations décrites par l'auteur) et l'intériorité du sujet lisant (Papo & Bourgain, 1989). Cette dernière correspond aux savoirs et savoir-faire que

ce sujet social s'est appropriés dans ses expériences de vie et de formation et qui peuvent lui permettre d'accueillir l'authenticité d'un texte littéraire en classe de langue.

Chapitre 6. Contexte pédagogique

1. *L'approche actionnelle et le sujet lecteur*

L'apprenant acquiert le statut de sujet social dans l'approche actionnelle. Produite de l'approche communicative et apparue à la fin des années 90, elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui accomplit des tâches langagières non-isolées, c'est-à-dire dans des situations sociales ponctuelles (CECRL, 2001).

A partir de cette considération, Rollinat-Levasseur (2015) porte un regard critique sur les pratiques pédagogiques de lecture : « si l'acte de lecture relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire, les activités pédagogiques de lecture en classe permettent aux apprenants d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture » (p. 221). Cela vient rejoindre les fondements psychologiques abordés dans la partie précédente, sous lesquels le lecteur est incité à communiquer à partir du texte littéraire.

En effet, ce nouveau regard conçoit l'apprenant comme sujet-actif de son apprentissage et dans la littérature on commence à parler du « sujet-lecteur » (assez tardivement) au début des années 2000. Cette notion veut tenir compte de la subjectivité du lecteur, lequel est défini comme « ...une entité « plurielle », mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Langlade & Rouxel, 2004, p. 15). Ainsi, ce nouveau rôle donné au lecteur, annonce une implication plus personnelle dans le texte qui pourrait, en même temps, aider à la construction identitaire.

D'après (Rollinat-Levasseur, 2015), la notion d'interprétation met en valeur la participation de l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage devient l'action faite par celui-ci. Il s'agit maintenant de concevoir la littérature non plus comme un déchiffrement de mots et de phrases mais comme un processus engageant le corps : la lecture oralisée, la mise en scène, voir les interprétations du texte faites par les apprenants eux-mêmes, l'adaptation filmique, la transposition musicale.

Le texte littéraire, étant fictif, permet la mise en situation de la langue et de son usage à but communicatif et le lecteur qui est au centre de l'exercice de compréhension et de mise en situation, le fait utilisant la langue comme véhicule. C'est ici que nous pouvons

voir que, l'activité de lecture en langue étrangère permet aux récepteurs de s'impliquer de telle sorte que la normativité passe à un deuxième plan. Les apprenants, quand immergés dans le récit, pensent à se servir de la langue pour arriver à comprendre et pour arriver à rendre compte de l'objet lu. La forme demeure toujours très importante, mais elle ne représente pas le but ultime de l'exercice.

2. Pour une méthodologie dans l'approche actionnelle : entre l'approche globale et l'approche interactive

« Difficulté », imprévisibilité, linguistiquement aussi le texte littéraire relève d'un univers à part, réputé le plus éloigné qui soit de la « langue parlée », que par ailleurs on entend mettre en avant pour les débutants. ». Ce sont les mots qu'on peut lire dans (Coste, 1982, p. 65) et qui « expliquent » ou justifient l'appréhension envers le texte littéraire, de la part d'enseignants et apprenants. Il n'est pas un secret, toutefois, que pour la majorité des gens les textes littéraires sont considérés comme des produits linguistiques d'un genre particulier.

Le rejet de la littérature peut trouver ses origines dans la confrontation à la description à l'intérieur du récit, puisque celle-ci fait en général appel à un vocabulaire plus au moins accessible, mais dans le récit elle sollicite le lecteur comme spécialiste du langage. D'ailleurs, « ce refus de la description se manifeste aussi normalement par un reflux du texte littéraire tout autant que par un rejet affirmé des pratiques d'une méthode directe où inventaires, énumérations et désignations d'objets étaient pour partie la règle. » (Coste, 1982, p. 66).

Les expériences préalables ne permettent pas non plus à l'apprenant d'avoir un esprit plus ouvert envers la lecture. Traditionnellement, cette pratique se fait souvent de la même manière en classe de langue : assis, avec un dictionnaire à portée de main (interrompant le flux de la lecture), et en répondant à des questions de compréhension. Il est tout de même important de reconnaître que les méthodes traditionnelles ont permis « à bon nombre d'élèves d'arriver à une certaine maîtrise active des langues étrangères en plus des bénéfices culturels ou rhétoriques que leur valait le travail sur les textes et exemples littéraires » (Coste, 1982, p. 61). Cependant, nous rappelons que le but de ce travail est de voir les bénéfices de la littérature en langue étrangère à partir de méthodes centrées sur le sujet-lecteur.

Dans cette ligne de pensée, afin d'éviter des prédispositions négatives, nous présenterons dans ce chapitre quelques conseils à tenir en compte lors de la mise en place d'activités de type littéraire en classe de FLE.

2.1. La manière de percevoir le texte

Déjà, il faut savoir que le parcours du texte se fait à une vitesse différente pour chaque individu. Nous pouvons aussi « entendre la lecture littéraire comme une « expérience » dans le sens où elle appelle un type de réaction - affective, intellectuelle- qui est autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception d'un texte à caractère informatif. » (Cicurel, 1991, p. 126).

En effet, au-delà du débit de lecture, il faut aussi tenir compte du fait que chaque lecteur étant un monde différent, il aperçoit les textes littéraires d'après ses propres expériences et ressentis. « Certes, le texte est là, matériellement, mais il est autre chose qu'une suite matérielle de signes graphiques et c'est le lecteur qui le termine par ses hypothèses interprétatives. » (Cicurel, 1991, p. 127). Cependant, il reste des caractéristiques de ce type de texte qui sont plus au moins généralisables :

- Il permet de s'évader du monde réel (action de sécurisation face à un monde où l'on ne voit pas l'ordre) mais aussi de mettre en cause, déstabiliser, troubler, faire découvrir.
- Le besoin d'être en contact avec des histoires. Dès qu'on est enfant, on nous raconte des histoires. Il y aurait dans l'homme deux profils : le désir d'écouter/lire (lecteur) des histoires et le désir de les raconter (écrivain).
- « Le texte littéraire est engrangé dans la mémoire, il resurgit à l'occasion d'une expérience ou à l'occasion d'une autre lecture ». (Cicurel, 1991)

2.2. La formulation/compréhension de la consigne

Traditionnellement, la consigne donnée en classe de langue est délivrée en langue cible. Néanmoins, elle comporte aussi du vocabulaire inconnu en fonction de ce qui est demandé : du métalangage concernant la structure du texte, par exemple, avec des mots comme phrase, paragraphe, chapeau, titre. L'idéal est donc d'être clair dans les instructions données pour que les apprenants puissent se focaliser sur l'objectif de lecture.

Pour pouvoir se concentrer sur cette tâche, le chemin n'est pas toujours facile, puisque l'apprenant allophone a le réflexe de se focaliser d'abord sur le vocabulaire inconnu. Ainsi, Cicurel (1991) propose d'adopter une méthodologie de la découverte progressive du sens. Cette stratégie consiste à inviter les apprenants à partir de ce qu'ils connaissent pour élargir progressivement la compréhension. « C'est seulement ainsi que les apprenants vont accepter de suivre une consigne apparemment sans intérêt (relevez tous les noms propres...) parce qu'ils savent que c'est une étape sur la voie de la compréhension. » (Cicurel, 1991, p. 54)

2.3. Le processus de lecture

Comme cela a été abordé précédemment, le texte littéraire est chargé de beaucoup d'informations difficiles à traiter en même temps. Ainsi, il est conseillé de rendre le texte plus léger en faisant découvrir des indices assez solides, comme la structuration du thème, l'idée principale et des indices visuels propres au type de texte. C'est ainsi que fonctionne la méthodologie interactive proposée par (Cicurel, 1991) où elle conseille aussi d'avoir des informations spécifiques sur :

- Les processus cognitifs et les façons diversifiées dont le lecteur aborde un texte
 - Les types de texte que l'on peut proposer en classe en fonction des goûts et besoins des participants
 - Les bases d'une démarche méthodologique interactive qui établit un lien entre le lecteur et les textes et induit des activités pédagogiques spécifiques
- En effet, connaître les causes des difficultés des élèves permettra une démarche avec moins de limitations. Pour cela, il faut d'abord tenir compte du procédé de lecture effectué par un locuteur entraîné dans sa langue maternelle.

En ce qui concerne les manières d'aborder le texte, nous tiendrons compte de deux démarches appliquées à la lecture en général. Il y a d'un côté le modèle sémasiologique qui regroupe les stratégies « de bas en haut », autrement dit il donne la priorité à la forme pour aller vers le sens. D'un autre côté, nous trouvons le modèle onomasiologique, regroupant des stratégies « de haut en bas ». Contrairement au premier modèle, ici le récepteur se concentre d'abord sur le sens global et formule des hypothèses qu'il vérifiera postérieurement. (Cuq & Gruca, 2017).

Ensuite, il y a le fonctionnement de la mémoire. Quand on parle de mémoire à court terme et à long terme, on peut comprendre les blocages de la lecture dans une langue « mal connue ». Le déchiffrement de mots sature vite la mémoire à court terme, étant donné que le sujet occupé à décoder laborieusement les unités les unes après les autres n'a plus de disponibilité suffisante pour saisir la relation entre les unités. ». (Cicurel, 1991, p. 11).

En effet, l'apprenant-lecteur éprouve certaines difficultés comme des obstacles lexicaux, ou liés à l'organisation textuelle et à la syntaxe, ainsi que des entraves qui relèvent du domaine référentiel (le lecteur ne peut effectuer un va-et-vient entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles).

Il est important de souligner que les méconnaissances lexicales ou structurales ne doivent pas nécessairement représenter un handicap, elles peuvent être synonyme d'avantages :

« ...l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue. » (Gruca, 2010, pp. 173 - 174).

Il faudra bien, quoi qu'il en soit, s'armer de stratégies pour guider la lecture. Voici donc trois grandes étapes de lecture regroupant l'approche globale de Moirand et l'approche interactive de Cicurel.

2.3.1. La prélecture

Le premier stade, c'est la saisie de l'énoncé. Il s'agit de prélever des formes globales pour anticiper la suite et faire des hypothèses. Cette anticipation est possible seulement à travers la connaissance du code et du monde, ainsi il faut préparer le lecteur à l'exercice de lecture. Il faut aussi savoir que, quand l'enfant commence à lire en langue maternelle, il oralise le texte et au fur et à mesure qu'il maîtrise l'exercice il passe à la lecture silencieuse, ce qui permet d'ailleurs l'efficacité de l'anticipation (Cicurel, 1991).

Voici donc un aspect très important à retenir quand il s'agit de la lecture en classe de langue. Les enseignants ont le réflexe de faire lire à haute voix, mais ils ne tiennent pas compte de la diversité de processus simultanés dans lesquels s'engage le lecteur : le

traitement des méconnaissances lexicales, la compréhension globale du texte et l'oralisation des signes graphiques. En conséquence l'anticipation est bloquée.

De cette manière, il est plus adéquat de donner des pistes de prélecture permettant au lecteur d'articuler les indices reconnus et construire peu à peu le sens. Cette étape, « en fonction des caractéristiques, peut réduire l'opacité du texte ou créer un « horizon d'attente » tel que l'a défini Hans Robert Jauss (1978). » (Gruca, 2010, p. 176). Mise en marche avant de distribuer le texte, ce premier pas consiste à éveiller les connaissances encyclopédiques de l'apprenant. Ensuite, le sujet lisant prélève des indices du texte à partir d'une lecture balayage pour faciliter sa compréhension.

2.3.2. La lecture avec un objectif

De la même manière que nous lisons pour le plaisir, le premier contact avec le texte se fait de manière personnelle et dans la solitude (Cicurel, 1991). Comme il a été mentionné précédemment, la lecture à haute voix est déconseillée dans un premier moment, pour ne pas entraver la compréhension. Pareillement, il faut donner un objectif de lecture aux apprenants pour qu'ils se sentent motivés à le faire.

L'approche globale de Moirand propose ainsi des indices pour entrer dans le texte. La lecture sera « orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :

- repérage des mots-clés grâce à des questions-clés ou des consignes de lecture très précises ;
- perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
- attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
- recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles). » (Cuq & Gruca, 2017, p. 156).

Une fois cette esquisse réalisée, l'apprenant sera capable de répondre aux questions de compréhension apportées par l'enseignant ou les manuels. Ces questions porteront sur la situation initiale, c'est-à-dire, sur le qui, le quoi, le comment, le quand, etc.

2.3.3. *La post-lecture*

Une fois la compréhension globale achevée, on peut passer au stade de relier le texte aux connaissances préalables. « On a tout intérêt à demander aux apprenants de lire le texte, sans consigne, juste pour « profiter » de la sensation que donne la lecture d'un texte qui ne « résiste » pas ou plus. » (Cicurel, 1991, p. 53).

Également, les apprenants peuvent être amenés à s'engager dans des activités imaginatives d'extension : « tout texte possède en lui-même des déclencheurs d'activités et la littérature regorge d'activités pour mettre en œuvre « une grammaire de l'imagination », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Gianni Rodari (1979). » (Gruca, 2010, p. 179). Nous revenons donc au principe d'interaction qui, dans cette étape, consiste à un va-et-vient entre le texte original et la réaction produite à partir de celui-ci.

Dans sa démarche interactive, Cicurel (1991) conseille dans cette étape de tenir compte de l'effort fait par les apprenants-lecteurs et propose de les amener à avoir une réflexion propre de leurs ressentis et ainsi donner une continuité à l'interaction auteur-texte-lecteur.

« En encourageant le lecteur à participer au processus interprétatif, à donner éventuellement un sens autre, on veut lui faire exprimer l'effet que le texte a sur lui, on lui demandera de donner son opinion, d'exprimer si le texte s'est déroulé de la manière qu'il attendait. » (p. 148)

A travers ces pratiques, le texte littéraire passe d'un objet immuable à un texte que l'apprenant peut s'approprier, un objet malléable sur lequel il a le droit de dire quelque chose.

2.4. *Adopter une méthodologie interactive*

Une alternative du processus de lecture est celle de demander au lecteur de fournir des hypothèses et des interprétations au cours de la lecture, mélangeant les trois étapes (Cicurel, 1991) :

- a. L'interaction dans le sens lecteur→texte : faire des pauses au cours de la lecture, poser des questions aux lecteurs pour qu'ils formulent des hypothèses sur la suite ou qu'ils interprètent l'attitude d'un personnage, par exemple.

- b. L'interaction dans le sens texte→lecteur : le texte provoque un effet sur le lecteur et lui à son tour peut exprimer ce qu'il ressent, s'il se sent identifié avec l'histoire ou un personnage ou au contraire il repousse la thématique. Il peut évoquer des expériences personnelles en lien avec la situation du récit.
- c. L'interaction entre les membres du groupe-classe pour comparer les hypothèses.

3. Les trois pôles dans l'enseignement/apprentissage de la lecture

L'approche actionnelle met l'apprenant au centre de son apprentissage mais il ne faut pourtant pas oublier qu'il existe trois pôles dans l'enseignement-apprentissage de la lecture : le lecteur, le texte et l'enseignant, ce dernier étant le facilitateur de l'échange.

3.1. Le type de texte

Avant de choisir ce qui sera l'objet littéraire de la classe de langue, selon Cicurel (1991) nous nous trouvons devant des options différentes. D'un côté il y a le traditionnel morceau choisi, toujours bien accueilli parce qu'il est court, mais il peut frustrer l'apprenant qui ne connaîtra pas l'ouvrage en intégralité.

D'un autre côté, on trouve les textes simplifiés. Ceux appelés en « français facile » sont en effet expurgés des difficultés, mais aussi de leur authenticité. Enfin, existent les textes écrits à l'usage des apprenants dans un français facile dont la qualité dépend de l'auteur. Ces derniers se trouvent surtout dans quelques manuels de FLE.

Dans la didactique des langues, il est admis que le texte littéraire dans sa forme la plus pure doit être réservée aux niveaux avancés qui possèdent de surcroît déjà une maîtrise linguistique. Néanmoins, Gaonac'h (1991) signale que les adaptations des textes ne garantissent pas une meilleure compréhension, puisque, parfois cette simplification implique la suppression de connecteurs qui sont essentiels à l'histoire. De fait, on oublie trop souvent qu'il existe dans le corpus littéraire des textes courts et intégraux constitués par des nouvelles, des contes, des récits courts, des poèmes, dans des genres très variés (policier, psychologique, humoristique, science-fiction, etc.) pour des publics d'adolescents et d'adultes (Cicurel 1991).

Les textes littéraires comptent avec une simplicité qui est souvent négligée. Certes ils ne disposent pas d'autant d'éléments qui les distinguent des autres types de texte, mais ils « ont une disposition typographique particulière que les étudiants peuvent aisément identifier » (Besse, 1982, p. 23). Cette disposition comporte des éléments tels qu'une couverture, la division du texte en paragraphes, chapitres, scènes ; la fréquence de l'utilisation des signes de ponctuation.

Une fois le texte reconnu, comment faire en sorte que l'apprenant ne soit pas vite découragé par ses expériences préalables avec le texte littéraire ? Nous avons choisi quelques recommandations de Cicurel (1991, p.33) qui peuvent aider l'enseignant à faire un choix des textes :

- S'intéresser aux lectures que les élèves font dans leur langue maternelle, ainsi qu'à leurs centres d'intérêt. Si le public est habitué à lire des BD, ce sera plus facile d'aborder avec eux un texte dialogué, comme une pièce de théâtre.
- « Préparer la lecture en demandant aux apprenants ce qu'ils savent du sujet ou en donnant une information sur l'époque, sur les stéréotypes culturels, les codes en usage. ».
- « Imaginer des lectures-préparations » en ayant recours à des textes qui, sans être littéraires, ont cependant des éléments communs avec eux. Ainsi la description d'un guide touristique comprend des éléments de spatialisation et de topographie qu'on peut retrouver dans une œuvre littéraire. Recourir à ces textes pour une sensibilisation nous paraît plus favorable que de faire appel à des textes filtres ou en français facile. ».
- Se souvenir que le texte fictionnel entretient toujours des rapports avec le monde de l'expérience du lecteur. Tout n'est pas fiction dans la fiction.

Comme nous l'avons répété précédemment, l'authenticité joue un rôle très important quand il s'agit du choix des textes pour l'apprentissage des langues et le texte littéraire n'en fait pas l'exception.

3.1.1. L'authenticité du texte littéraire et sa dimension interculturelle

Quand le texte littéraire est totalement authentique (sans explication des éléments susceptibles d'être méconnus), il comporte des références de l'univers culturel choisi par

l'auteur. Des appréhensions résident donc dans les possibles obstacles que ces éléments peuvent représenter au processus de lecture de l'apprenant-lecteur en langue étrangère. Ces obstacles peuvent correspondre à : l'allusion à un événement inconnu ou non reconnu, une structure sociale caractéristique de la société décrite, des expressions elliptiques, des institutions inconnues ou des usages sociaux spécifiques (Cicurel, 1991).

Malgré les possibles blocages, l'authenticité du texte littéraire s'invite en classe de langue car la littérature offre un corpus d'exemples linguistiques. Outre la démonstration fidèle de la langue, « le texte littéraire permet également de montrer les possibles et les pouvoirs de la langue qui, par ses variations, dit et redit le monde d'autant plus que l'objet même de ce discours aborde des thèmes quasi universels centrés sur la condition humaine. » (Gruca, 2010, p. 174). Dans ce sens, nous pouvons avancer que le texte littéraire permet au lecteur de se connecter avec ses connaissances encyclopédiques, engrangeant ainsi davantage leur relation/interaction.

De ce point de vue, c'est dans sa capacité de représenter la vie humaine que le texte littéraire offre une richesse culturelle : il permet de retrouver la diversité du quotidien et de vivre l'altérité à travers la fiction. Selon Colles (cité dans Farina-Gravanis, 2010,) « l'œuvre littéraire est l'expression, l'originalité de l'auteur mais constitue un accès à des codes sociaux et des modèles culturels dans la mesure où elle représente des expressions langagières particulières de ces différents systèmes » (p. 205). Cela veut dire que le texte littéraire est un espace de rencontre entre la culture propre des apprenants et celle présente dans les œuvres elles-mêmes.

3.1.2. Les fonctions du narrateur dans le texte littéraire

Qui parle de littérature, parle de narrateur. Celui-ci ouvre l'espace de rencontre avec le lecteur à partir des fonctions qu'il adopte (Papo & Bourgain, 1989) :

La fonction narrative : elle consiste à raconter une histoire et à décrire des personnages. Ces derniers sont des « signes », des « êtres de papier » qui apparaissent dans le monde décrit. Le narrateur pour sa part, peut apparaître tant dans le monde raconté comme dans celui où l'on raconte.

La fonction de régie : le narrateur fait ici appel à son propre texte narratif dans un discours « méta-narratif ». Prenons l'exemple de James (1995) : « Comme j'ai eu

l'honneur de le laisser entendre, elle avait traversé seize-cent lieux pour chercher fortune » (cité dans Papo et Bourgain, p. 148).

- La fonction conative : ici le narrateur sollicite le narrataire ou lecteur directement. Cette stratégie, utilisée principalement dans les romans par lettres, indique le désir du narrateur de maintenir le contact avec son narrataire.
- La fonction émotive : le narrateur a le désir d'exprimer son rapport avec l'histoire, ce qui rapproche le monde raconté du monde où l'on écrit.
- La fonction idéologique : dans la même optique que la fonction émotive, le lecteur se défait de sa pensée et de ses prises de position, soit par le biais d'un personnage, soit en s'insérant dans la narration par une tournure dans l'histoire.
- La fonction scripturale : relative du métier d'écrivain, elle met en œuvre des gestes d'écriture. Cela veut dire que le narrateur, en qualité de sujet avec des émotions et sa subjectivité, se sert du langage (changements de rythme, accumulation de substantifs, répétitions syntaxiques, etc.) pour renforcer le message à transmettre.

À l'enseignant de s'interroger sur les raisons de travailler la littérature en classe de langue. Il peut alors adopter une méthodologie interactive pour faire aborder à l'apprenant, même peu avancé, des textes littéraires dans la langue étudiée (Cicurel, 1991).

3.2. Le rôle de l'enseignant

Jusqu'ici nous avons parlé du lecteur visé à vis du texte littéraire, mais nous ne pouvons pas négliger le rôle indispensable de l'enseignant dans la pratique de lecture, surtout quand il s'agit d'encourager la prise de parole en langue étrangère.

3.2.1. Contexte général de la classe de langue

D'après (Dabène, 1984), au niveau métacommunicatif l'enseignant doit assumer trois fonctions principales :

- Vecteur d'information : L'enseignant transmet le savoir à l'aide de documents supports conçus pour l'enseignement ou par un discours descriptif explicite, mais lui aussi il constitue ce savoir. Cette responsabilité peut signifier, pourtant, une insécurité linguistique pour les enseignants non natifs.

- Meneur de jeu : Tout en considérant que la classe se structure sur des échanges oraux, c'est à l'enseignant de les organiser, même lors des classes très indépendantes il y aura toujours ce besoin des apprenants d'avoir des instructions et une structuration à suivre.
- Évaluateur : L'enseignant représente pour les apprenants (et la société) la référence de la langue enseignée, c'est pourquoi il doit évaluer les productions des étudiants. Pourtant, l'évaluation ne se limite pas aux aspects institutionnels formels comme la notation, mais elle est présente lors de l'échange pédagogique par la seule présence de l'enseignant.

Quand il s'agit d'apprentissage guidé en milieu exolingue, dispensé selon une modalité non intensive, les interventions métacommunicatives prennent beaucoup de place, au point de devenir même l'essentiel dans le dialogue. En effet, « l'attente de l'apprenant est en général une attente d'évaluation et l'enseignant attache beaucoup plus d'importance à la forme qu'au contenu du message. » (Grandcolas, 1984, p. 71).

Néanmoins, même si l'apprenant accepte le contrat didactique avec l'enseignant comme évaluateur, sa prise de parole dépend de son ressenti envers ce processus d'étayage. Grandcolas (1984) affirme que l'interaction « sera vite beaucoup plus riche si l'apprenant sait que dans ce type d'échanges, il ne sera jamais évalué, que le seul feedback qu'il aura sera affectif et positif (nous aimons tous sentir que nous avons raison et être conformés dans l'expression de notre opinion !) » (p. 73). Cette attitude de l'apprenant envers l'évaluation sera traitée un peu plus en profondeur dans la troisième partie de ce chapitre.

La participation de l'apprenant dans des échanges en classe de langue dépend aussi de qui prend le rôle d'évaluateur. Joan Schwartz, (cité par Grandcolas, 1984) remarque dans des interactions entre apprenants « que le travail de correction est perçu par les locuteurs comme une partie essentielle de la conversation et contribue véritablement à la socialisation : les reprises sont de véritables stratégies de communication ... la recherche d'un mot devient un processus interactif et aboutit parfois à une collaboration positive à l'intérieur même d'une phrase. » (p. 74). En effet, dès qu'il y a coopération dans les interactions, l'input est rendu plus compréhensible et peut être intégrée plus facilement.

On pourrait affirmer que la focalisation sur le code, caractéristique de la communication exolingue à dominance didactique, a des effets plutôt négatifs sur la prise de parole des apprenants, puisque selon Kramsch (1984), l'attention exclusive à la forme qui crée des séquences latérales, peut produire des confusions lexicales qui par la suite, ont un impact sur les contenus linguistique et sémantique des enseignements.

En classe de langue l'enseignant se sent obligé de venir en aide à l'apprenant et de toujours lui apprendre les bonnes formes ; c'est pourquoi il corrige automatiquement les erreurs de la chaîne orale et, devant des silences, il offre les réponses.

Il serait plus recommandable que l'enseignant fasse des corrections a posteriori pour donner l'opportunité à l'apprenant de faire son auto-réparation, ce qui favorise les processus autonomes de contrôle propres à l'interaction en langue maternelle et qui sont essentiels à la socialisation en langue cible (Kramsch, 1996). En effet, si l'apprenant s'habitue à la réparation par autrui, il n'arrivera pas à avoir le contrôle de ses interventions. D'un autre côté, si l'enseignant fait des corrections sous la forme de reprises, l'apprenant ne se met pas autant en risque et cela reste plus fidèle aux situations en milieu naturel.

3.2.2. Contexte d'enseignement de la littérature en classe de langue

Souvent, quand l'enseignant propose aux apprenants de lire un texte, il leur propose des questions qui leur permettent de repérer des indices, mais ce sont les repères que l'enseignant veut qu'ils trouvent. Il oublie de leur demander de faire leur propre exploration du texte et parfois c'est ce type de direction qui bloque les apprenants dans une démarche créative. A contrario, l'enseignant devrait être le guide qui ne se mêle pas trop de la relation lecteur-auteur-texte : « Dans un mouvement d'interactions dont les acteurs sont les apprenants, l'enseignant gère le flux, établit les conditions de tour de parole et des évaluations mutuelles, sans jamais se donner le rôle pédantesque du pourvoyeur de savoirs déjà-là. » (Cicurel, 1991, p. 10).

C'est ici en effet que le rôle d'animateur de l'enseignant devient crucial pour guider l'apprenant dans la pratique de lecture. L'enseignant doit fournir des outils qui permettent à l'apprenant de profiter de la lecture, en commençant par la création d'un horizon d'attente qui encourage la formulation d'hypothèses et arriver à s'approcher des opérations d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation.

Pour ce qui est des difficultés de la lecture en L2, l'enseignant aura la mission de fournir l'élève des aides ou incitations préalables ou parallèles au texte (Carrell, cité par Gaonac'h, 1991, p. 174) :

- Tenir compte de l'arrière-plan culturel propre aux textes relevant d'une culture éloignée de celle de l'apprenant, ou même d'éléments de civilisation spécifiques d'une culture relativement proche (cf. Carrell et Eisterhold, 1983 ; Bernhardt, 1984)
- Définir les connaissances préalables à la lecture d'un texte et en vérifier la possession par les élèves ;
- Définir avant l'activité de lecture le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de sa lecture ; présenter des informations reliées, un résumé, des illustrations, le vocabulaire associé.

3.3. Le rôle de l'apprenant-lecteur

Nous finaliserons cette partie avec le pôle qui est au centre de toute cette démarche. Comme nous l'avons déjà adressé dans tous les chapitres, nous rappellerons ici le rôle de sujet social actif dans son processus d'apprentissage.

3.3.1. Le rôle de l'apprenant en classe de langue

Bien que le rôle de l'apprenant soit plutôt défini par sa singularité, il y a des fonctions qu'il doit accomplir d'après le contrat didactique.

(Cicurel, 1984), classifie des éléments caractéristiques du comportement interactionnel de l'apprenant :

- Sa prise de parole est régulée par les règles institutionnelles ou par l'enseignant à partir d'un « contrat de parole ».
- Sa production langagière est régie par des règles de communication explicites ou implicites et il doit accepter d'être souvent corrigé et se corriger lui-même quand il est invité à le faire.
- Il doit respecter le temps de parole qui lui est accordé pour ne pas déséquilibrer le temps de parole des autres participants.

Un autre trait caractéristique du rôle interactionnel de l'apprenant c'est son identité discursive. Cette identité se reflète dans des marques discursives telles que les hésitations, les silences, les reprises et des changements dans l'intonation qui veulent souvent signifier un appel à l'aide, car la parole de l'enseignant constitue autant le contrôle que l'aide.

Des interactions dites indirectes peuvent se produire entre les apprenants. Ce type d'interaction n'est pas proposée par l'enseignant et a lieu quand les apprenants s'appuient sur les énoncés des autres pour construire une conversation.

3.3.2. *Le rôle de l'apprenant dans une lecture interactive*

Toute lecture, même la lecture courante, demande de la collaboration du lecteur. Cette implication se traduit par son engagement pour faire des liens entre les données du texte, les idées et d'autres textes concordants ou contradictoires. C'est ainsi que le lecteur peut comprendre la signification de l'œuvre.

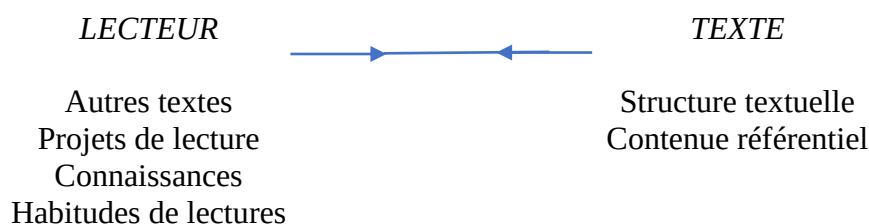


Figure 3. (Cicurel, 1991, p. 14)

Pour Eco le concept de coopération textuelle, s'explique comme il suit : « il existe une narrativité naturelle qui est celle des histoires de la « réalité » (les faits divers par exemple) et une narrativité artificielle qui est celle du monde fonctionnel littéraire. Mais ces deux mondes ne sont pas dépourvus de rapports...C'est le lecteur qui remplit les blancs d'information constitués par des événements ou réactions se déroulant dans le monde familier du lecteur ». (cité par Cicurel, 1991, p. 132)

Pour leur part, Langlade et Rouxel (2004) font le point sur la subjectivité et la singularité du sujet-lecteur. Ils soulignent le fait que « toute lecture génère des retentissements subjectifs, des expériences singulières » (p. 12). Dans cette optique, il est possible d'affirmer que la collaboration du sujet-lecteur dans l'exercice de lecture est inéluctable, puisqu'en contact avec l'objet littéraire, il est directement engagé dans l'interaction.

Ainsi, dans les activités de prolongement, le sujet-lecteur sera davantage sollicité dans des activités propres de sa subjectivité (Cicurel, 1991, p. 53) :

- Le lecteur réagit au texte ; il donne une opinion, il prend position, il accepte ou il refuse, il s'indigne ou il compatit, c'est parfois le point de départ d'une discussion.
- Le lecteur agit ; il répond, il construit (suivre un mode d'emploi)
- Il relit pour trouver d'autres niveaux de signification.
- Il résume le contenu du texte car il doit communiquer cet écrit à d'autres, qui ne l'auraient pas lu, par exemple.
- Il note, car il veut se souvenir.

Tous les éléments abordés dans cette partie correspondent aux enjeux de la mise en place d'une méthodologie centrée sur le texte littéraire pour l'apprentissage des langues : les processus cognitifs et psychologiques de la lecture, les implications sociales et culturelles et l'action des trois pôles de la lecture dans une langue étrangère. Nous allons donc en tenir compte pour la partie suivante, afin d'apporter des analyses complets et bien réfléchis.

Partie 3

-

Analyses

Chapitre 7.

Dans ce chapitre, nous présenterons l'articulation entre la recherche théorique et la mise en place du projet d'ingénierie pédagogique. Les résultats apportés dans cette section nous permettront de répondre aux questions et hypothèses que nous avons formulées dans le premier chapitre, portant sur les enjeux de l'utilisation du texte littéraire pour encourager la prise de parole en classe de langue. Ces données sont le résultat d'une triangulation d'enquêtes, interviewes, transcriptions et la prise de notes in situ au sein d'ateliers de littérature et conversation.

Pour commencer, nous porterons notre regard sur la manière dont les élèves et les enseignants perçoivent le texte littéraire dans l'apprentissage d'une langue. Ensuite, nous nous concentrerons sur les effets des choix méthodologiques d'une démarche interactive, pour pouvoir, par la suite, parvenir aux effets du texte littéraire chez les apprenants en classe de FLE. Pour finir, nous ferons un point sur la perception des élèves et des enseignantes sur la méthodologie mise en place.

Avant d'entrer dans le détail des analyses, nous aimerions clarifier le fait qu'ici il ne s'agit pas de comparer des méthodologies (les déjà existantes à l'école avec les nouvelles apportées par ce projet). L'objectif est, au contraire, de mettre en lumière tous les aspects qui faciliteraient ou pas l'utilisation du texte littéraire pour l'apprentissage du FLE et par ce biais, les bénéfices que celui-ci apporterait.

Afin de pouvoir suivre les morceaux des transcriptions, il est conseillé de suivre le système suivant :

I : (la praticienne-chercheuse)	... : Hésitations
(...) : Actions et intonation	___ : Chevauchements
~ : Pauses	*** : suite de syllabes
/// : Pauses très longues	incompréhensibles
MAJUSCULES : Accent phrastique	### : Passage enregistré non transcrit

1. *L'accueil du texte littéraire en classe de FLE*

Dans le chapitre précédent nous avons rappelé le besoin de l'être humain d'être en contact avec des histoires. En effet, les élèves de l'école et nous oserions dire, les enseignantes, affirment être d'accord avec l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE.

Ce sentiment est exprimé d'abord dans les résultats de notre enquête initiale auprès des élèves des niveaux A1 à B1. Dans cette enquête, nous pouvons observer que la majorité des participants a eu des expériences de lecture en français et/ou d'autres langues et sont « tout à fait » d'accord avec l'utilisation de la lecture pour l'apprentissage du français. Seulement un petit pourcentage, de 4.1% plus précisément, affirme ne pas être du tout intéressé.

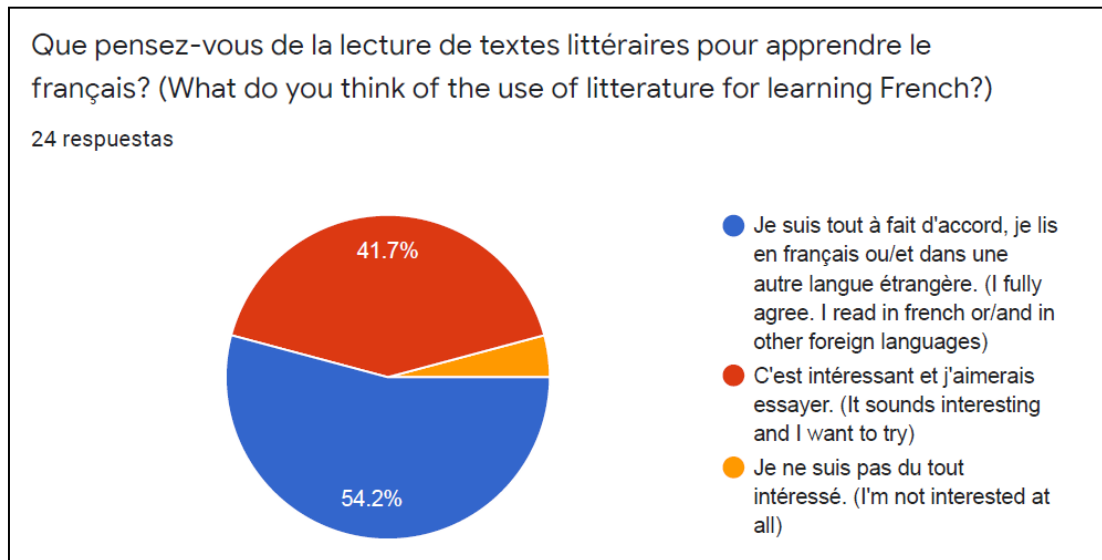


Figure 4. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »

En ce qui concerne les ateliers en ligne, le document déclencheur représentait un point fondamental pour la mise en place des ateliers et c'est ce sur quoi nous nous sommes concentrés dans la question ci-dessous :

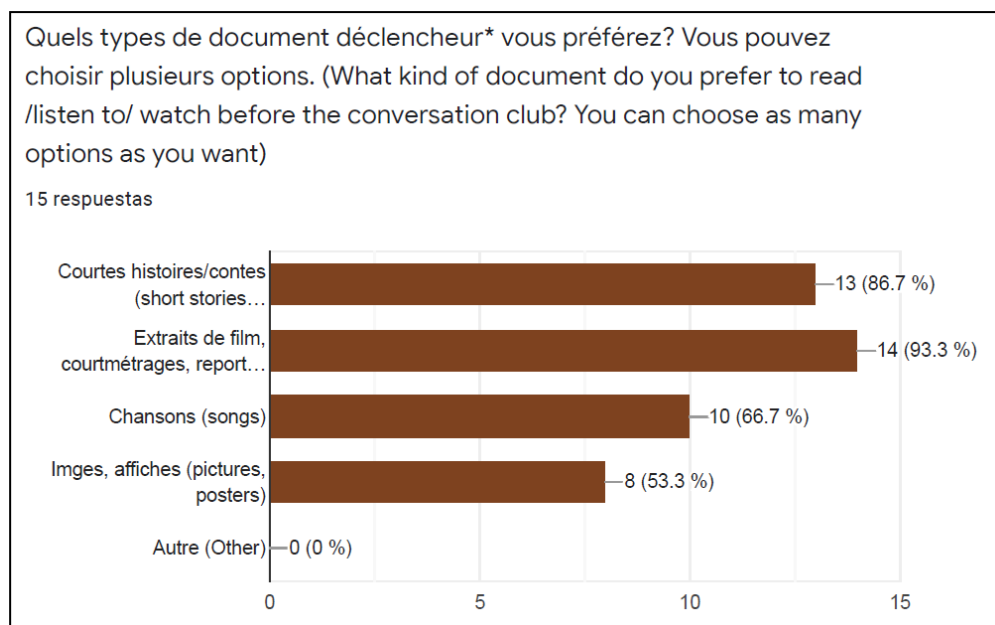


Figure 5. Enquête initiale auprès des élèves en ligne, « Ateliers de conversation »

Les résultats n'ont pas été très différents de ceux de la première enquête auprès des élèves en présentiel, mais nous pouvons observer qu'ici, au contraire, il ne s'agit pas d'une réponse absolue. Les histoires courtes ont évidemment une place importante pour les participants, mais c'est le contenu multimédia qui occupe la première place.

C'est grâce à ce grand pourcentage en faveur du texte littéraire en classe de FLE que nous avons commencé la conception des ateliers de littérature et conversation pour les deux publics enquêtés. Cependant, il nous paraissait aussi important de connaître le point de vue des enseignantes par rapport à l'utilité de ce type de texte, nous avons trouvé parmi les réponses :

6. Pour vous, quelle est l'utilité des textes littéraires en classe de FLE ?

7 respuestas

Favoriser la lecture, donner l'envie de lire, échanger sur des sujets socio-culturels, sur des objectifs communicatifs et travailler sur des objectifs linguistiques. Ils représentent des sources authentiques et permettent de sensibiliser aux aspects esthétiques de la langue.

Donner confiance aux apprenants, leur prouver qu'ils sont capables de lire des textes littéraires en français même à un petit niveau et essayer de leur donner le goût de lire en français pour améliorer leur niveau de langue

Ouverture sur le monde culturel francophone

Permettent d'aborder la langue française sous différents angles : la vision d'un auteur, une époque, un style littéraire...

Figure 6. Enquête initiale auprès des enseignantes, « L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE »

Ces données montrent qu'utiliser la littérature en classe de FLE apporte des bénéfices pour l'apprentissage, tant pour le développement de compétences linguistiques et de lecture que pour la partie culturelle et affective. Néanmoins, quand nous avons interrogé les enseignantes sur la fréquence d'utilisation des textes littéraires, les résultats ont été contradictoires :

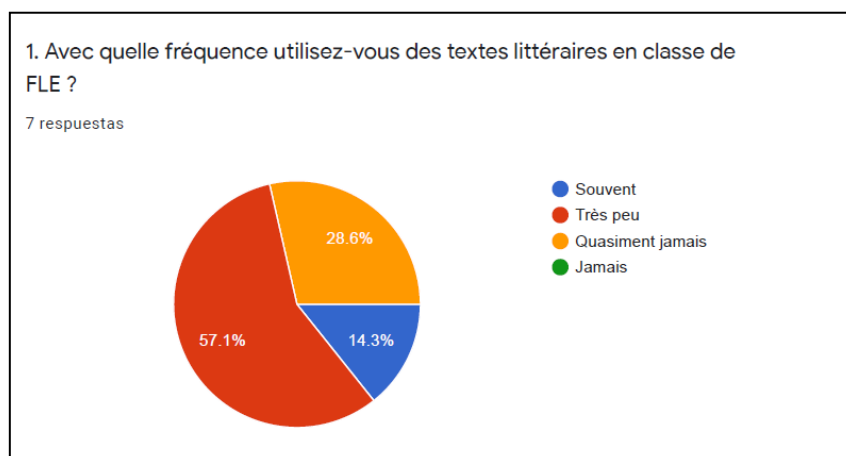


Figure 7. Enquête initiale auprès des enseignantes, « L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE »

Seul 14.3% des enseignantes de l'école se servent régulièrement de la littérature pour leurs cours de FLE et quand elles le font, les textes choisis correspondent souvent à des extraits de romans et des textes proposés dans des Méthodes de FLE. Pourtant, ne sont-elles pas d'accord avec le fait que le texte littéraire a de nombreux bénéfices chez l'apprenant d'une langue étrangère ? En fait, cette tendance pourrait s'expliquer par leur expérience lors de la mise en place d'une démarche littéraire en classe de FLE.

Lors de cette enquête, l'une des enseignantes s'est exprimée à ce sujet : « J'ai souvent l'impression, hélas, de faire subir la chose aux étudiants, comme si c'était une corvée pour eux de lire. ». En effet, nous pouvons lire ici une crainte constante lors de la proposition de textes littéraires en classe de langue, qui par leurs exigences cognitives pourraient en effet « alourdir » le processus d'apprentissage.

Contre tout pronostic, nous nous sommes lancés et avons testé les ateliers. C'est ici que nous avons constaté les réponses positives de l'enquête menée auprès des élèves en présentiel. A travers les petites interviews à chaud, nous avons trouvé les données suivantes dans deux ateliers de niveaux A2 et B1.

- (292) I : Ok + avant de partir j'aimerais vous demander comment vous vous êtes sentis.
 (293) L : Ça va.
 (294) S : Il me semble intéressant et peut-être que je vais lire ce livre.
 (295) I : Oui, je peux te le prêter, il n'y a pas de soucis.
 (296) V : Je me sens bien, parce qu'il est une méthode plus intéressante d'apprendre et j'aime dessiner, c'est bien et je + *enjoy* (*intonation montante*)
 (297) I : J'apprécie
 (298) V : J'apprécie l'opportunité d'écrire beaucoup + parce qu'il est très intéressant.
 (299) I : Ok.

- (300) V : Et j'apprécie beaucoup les histoires bizarres parce que c'est plus intéressant *how to use l'imagination*.
 (301) F : OUI
 (302) S : Ah oui, la possibilité d'imaginer aide la mémoire.
 (303) L : Oui. C'est un peu différent de les choses que nous faisons tous les jours, donc c'est un peu meilleur.
 (304) I : Ok.
 (305) L : Tous les jours c'est comme la même classe.
 (306) V : Et c'est très bon pour l'heure parce que le soir c'est...
 (307) I : L'après-midi c'est très
 (308) L : C'est fatigant

(Atelier écrit « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Nous pouvons observer que les apprenants apprécient la lecture surtout parce qu'elle ouvre la possibilité d'un changement dans la routine ; pour eux, elle est probablement, plus intéressante que les textes abordés dans les méthodes de FLE. Nous pouvons également avancer l'idée que les apprenants se sentent différents dans ces ateliers puisque la lecture littéraire est une expérience, dotée d'une capacité de faire réagir, qui va au-delà des processus cognitifs.

Ensuite, dans l'atelier oral du niveau B1, il s'agit plutôt de raisons personnelles des apprenantes quand la praticienne leur demande si elles pensent pouvoir continuer à lire des petites histoires :

- (269) Toutes : OUI
 (270) I : Et vous pouvez lire toutes seules ?
 (271) D : Ahh non
 (272) S : Avec de l'aide, un dictionnaire.
 (273) D : Oui, mais c'est un peu difficile pour moi les expr...+
 (273) S : Les expressions.
 (274) D : OUI, les expressions, sauf ça, ça va, je peux lire seule.
 (275) S : Ouais
 (276) H : Moi aussi, mais je suis plutôt fière de lire, donc moi ça va.

(Atelier oral « Parler de l'utilisation d'Internet et des technologies », niveau B1, 16 avril 2021)

Nous pouvons ainsi interpréter la réponse de H comme la fierté face à l'atteinte d'objectifs linguistiques, communicatifs, mais aussi personnels. C'est la mise en confiance qui est en jeu ici et pour cette apprenante spécifique, se savoir comprendre un texte littéraire c'est lui donner l'opportunité de se sentir capable et performante dans la langue cible. Cela peut donc davantage encourager son désir d'apprentissage et, par conséquent, la prise de parole en classe.

Néanmoins, si le texte littéraire est apprécié en classe de FLE tant par les élèves que par les enseignantes, pourquoi reste-t-il soit une nouveauté, soit un poids lourd dans cet espace d'apprentissage ? En effet, il s'agit des choix méthodologiques, comme nous l'avons présenté précédemment. Les manières traditionnelles, bien que parfois effectives, n'ont pas gagné beaucoup d'adeptes dans le passé et si nous sommes en 2021, nous devrions, en tant que formateurs, renouveler aussi les pratiques.

2. Les choix méthodologiques

Tout en tenant compte des bases d'une méthodologie interactive, nous développerons dans cette sous-partie les données recueillies sur le choix des textes et la manière de les aborder au sein du projet pédagogique.

2.1. Le choix des textes

Comme mentionné dans la première partie de ce travail, nous avons choisi les textes pour les deux types d'ateliers en fonction des goûts des apprenants, tant pour le type de texte que pour les sujets à aborder.

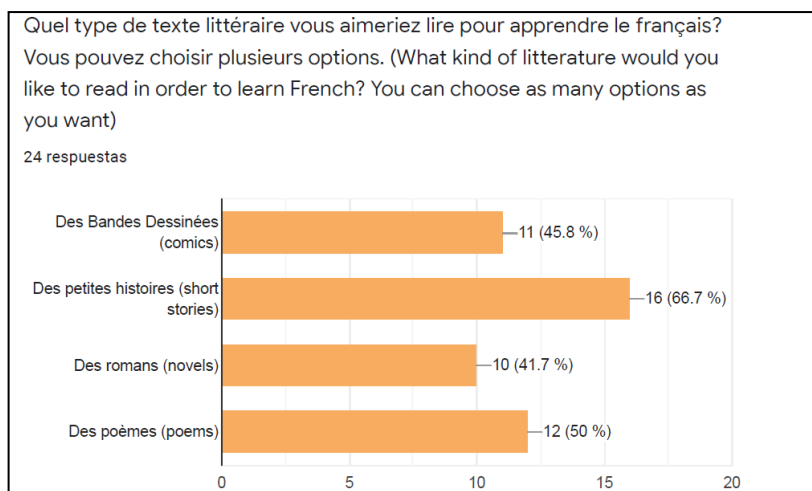
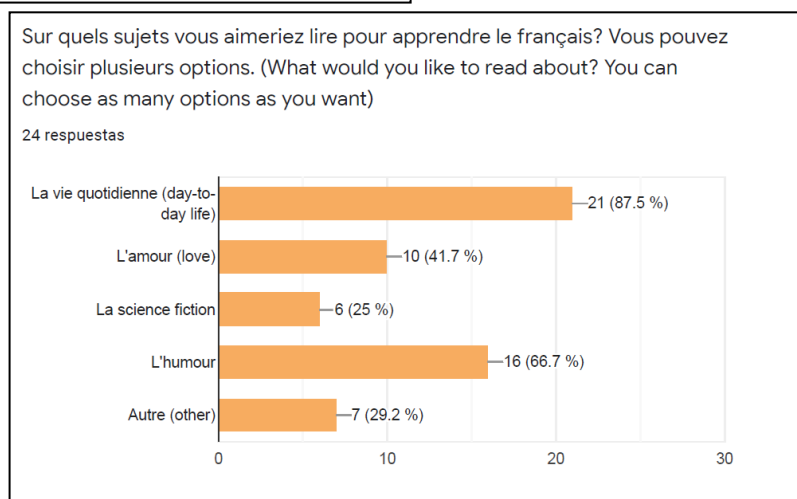


Figure 8. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »

Figure 9. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »



Nous sommes face à une tendance dans le type de texte. Pour les ateliers de conversation la réponse était déjà inscrite dans la question sur le document déclencheur (des histoires courtes), mais la majorité des élèves en présentiel a fait le même choix, suivi des poèmes.

Pour ce qui est des thèmes, la vie quotidienne fait l'unanimité, et en seconde position nous trouvons l'humour. C'est la raison pour laquelle, nous avons eu une forte inclinaison par les textes de Bernard Friot. Cependant, le choix pour les ateliers de conversation était plus large :

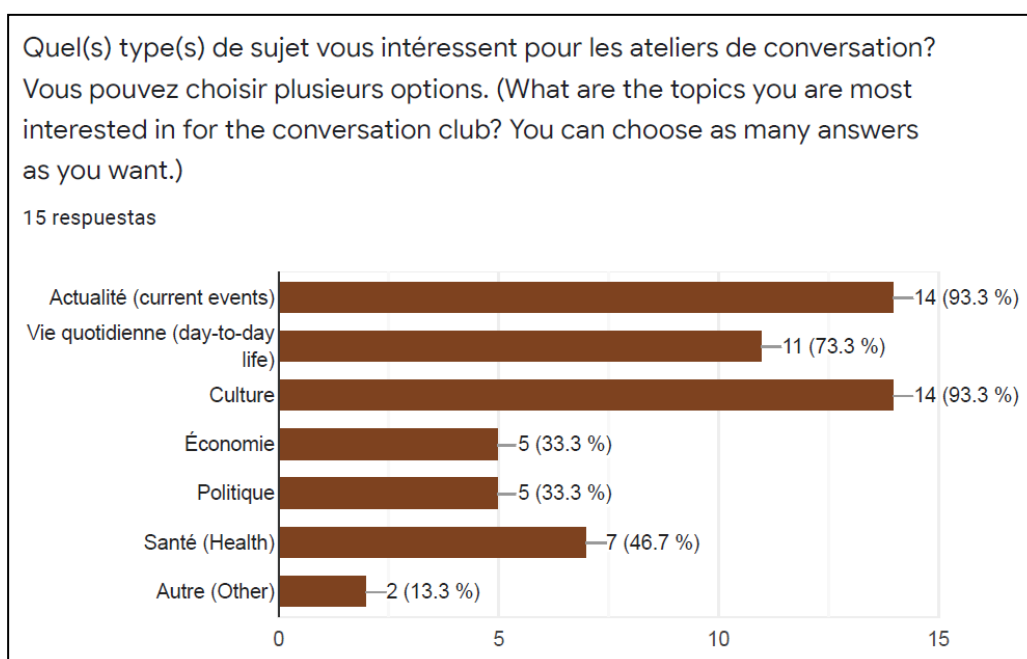


Figure 10. Enquête initiale auprès des élèves en ligne, « Ateliers de conversation »

Certes ces réponses nous ont permis de diversifier davantage nos choix de textes et de sujets, mais faire le bon choix n'a pas été évident, ceux-ci étant divers tant les participants étaient nombreux et peu assidus.

Dans cette même perspective, d'autres thèmes ont été proposés pour les ateliers en présence : biographie de l'auteur, la philosophie, des livres pour les enfants et l'histoire. Néanmoins, même en tenant compte de la subjectivité des élèves, ces propositions étaient purement individuelles.

Une fois les ateliers mis en place, nous avons découvert que, bien que quelques choix n'ont pas été les plus adéquats, d'autres ont été propices au développement de la langue orale.

Pour les ateliers de conversation en ligne, nous avons privilégié des textes courts pour les débutants mais surtout, nous avons demandé qu'ils soient lus avant le cours. Cependant, parfois les textes n'étaient pas si intéressants qu'attendus.

Pour l'atelier de conversation en ligne désigné « D'autres excuses pour manger du chocolat » avec les débutants, nous avons observé lors des transcriptions, que le texte de base incitait moins la prise de parole spontanée qu'un autre texte abordé postérieurement dans le même atelier. Le texte de base était une recette de cookies en BD et bien que nous ayons posé quelques questions de compréhension, l'interaction a été plutôt imposée :

- (16) I : Est-ce que vous vous rappelez les ingrédients de la recette ?
- (17) K : Du beurre
- (18) B : Un œuf
- (19) I : TRES PRECIS
- (20) K : Farine
- (21) I : De la farine, très bien
- (22) B : Le sucre
- (23) I : Oui, très bien. Le sucre était du sucre blanc ?
- (24) B : Du sucre roux.
- (25) I : OUI
- (26) B : Qu'est-ce que c'est ça, le sucre roux ?
- (27) I : C'est le sucre qui a la couleur des cookies + c'est pour ça qu'il faut du sucre roux pour faire des cookies.
- (28) B : Ah, ok.
- (29) I : Et vous vous souvenez des ustensiles ?
- (30) K : Et du sel.
- (31) I : Ah oui, dans les ingrédients.
- (32) K : Les ingrédients.
- (33) B : Pour la préparation besoin d'un bol, une spatule, un saladier, du papier sulfurisé
- (34) I : Sulfurisé.
- (35) B : Sulfurisé
- (36) I : De quelles étapes vous vous souvenez ?
- (37) B : mélange tous les petits chocolats avec une spatule
- (38) I : Mhm, justement. Ok, et pour le four, combien de temps ?
- (39) K : Le four 190 degrés.
- (40) B : Pendant 10 minutes.

(Atelier de conversation en ligne « D'autres excuses pour manger du chocolat »,
niveau débutant, 21 avril 2021)

Les questions de compréhension engagent une interaction unilatérale enseignant-apprenant, c'est-à-dire que les apprenants répondent aux questions posées et ne vont pas au-delà. Néanmoins, nous ne pouvons pas nier l'interaction autour du lexique qui, pour un niveau débutant, est bien adaptée. Il est cependant observé que le sommaire du livre, introduit après comme une activité de prolongement, déclenche plus la prise de parole :

- (53) I : Donc nous allons passer maintenant à lire le sommaire du livre. Donc c'est divisé en quatre parties, comment l'auteur a divisé les recettes ?
- (54) B : Comment ?
- (55) I : (Lentement) Comment l'auteur il a classifié les recettes ?
- (56) K : Par saisons.
- (57) I : Oui, donc l'auteur a classifié la recette par saisons (elle note sur la diapositive) Est-ce qu'il y a une recette qui vous attire l'attention ?
- (58) B : La tarte aux pommes.
- (59) I : En plus elle est facile.
- (60) K : Ah oui ?
- (61) I : Je peux vous envoyer la recette si vous voulez.
- (62) Elèves : (rigolent)
- (63) I : Et pour toi K ?
- (64) K : La tarte au flan.
- (65) B : Ça a l'air intéressant.
- (66) K : J'ai fait une tarte très difficile pour moi et la texture pour moi pas douce.
- (67) B : Mais est-ce qu'elle est bonne ?
- (68) K : Oui, je préfère douce et *creamy*.
- (69) I : Crémeuse ou onctueuse.
- (70) K : Onctueuse

Atelier de conversation en ligne « D'autres excuses pour manger du chocolat »,
niveau débutant, 21 avril 2021)

Cet extrait nous présente des interactions dirigées principalement par l'enseignante, mais les élèves se voit cette fois-ci engagées, pris dans la conversation et commencent à se poser des questions entre eux. Par exemple, dans les échanges 57 à 62 nous pouvons apprécier un échange plutôt naturel, un échange que l'on peut trouver dans une situation hors classe, comme entre 64 et 68 où l'enseignante n'intervient plus. Néanmoins, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous demander si c'est une question de type de texte ou bien de mise en confiance, les apprenants étant sans doute plus engagés quelques minutes après le travail sur la recette.

Un autre exemple de choix de texte peu approprié a été lors de l'atelier de conversation en ligne « Le printemps et les saisons », pour le niveau intermédiaire. Le texte choisi était le poème « J'aimerais te dire » de Friot (2015) et le thème du poème reposait sur la patience et le fait qu'on doit toujours attendre, même dans les situations les plus simples de la vie, comme la queue à la boulangerie. Ainsi, à la fin du cours l'enseignante a demandé aux apprenants comment elles ont trouvé ce texte et deux positions différentes sont survenues :

- (100) S : Il n'est pas intéressant pour moi. C'est ok. Pas trop intéressant, pas trop ennuyant, c'est moyen. Je pense que c'est le thème.
- (101) I : Ok, merci S. Et J, pour toi c'était comment ?
- (102) J : Pour moi + c'est bien parce que c'est de la vie de tous les jours
- (103) I : Ok.

(104) J : C'est pas difficile à comprendre mais il y a des mots de vocabulaire qu'il faut apprendre.

Atelier de conversation en ligne « Le printemps et les saisons », niveau intermédiaire, 18 mars 2021)

Pour S le thème du poème n'était pas très intéressant, mais pour J la compréhension a été plus simple car c'était un sujet proche de son quotidien. En outre, il est important de signaler le fait que les apprenants ayant des profils très différents, à commencer par l'âge, cela n'a pas pour autant entravé les échanges :

(63) S : Je n'aime pas faire la cuisine parce que je n'aime pas attendre

(64) I : Et Joey tu aimes cuisiner ?

(65) J : Uhm un peu, mais quand je fais des gâteaux j'attends aussi

###

(66) I : Pensez-vous être patientes ?

(67) J : Ouiii

(68) S : moi ça dépend, mais pas beaucoup, j'aime que tout est rapide

(69) J : (elle rigole un peu) Mais c'est pas possible.

(70) S : Je sais, mais c'est comme ça dans le travail, chez moi, tout.

(71) I : Alors qu'est-ce qu'on peut faire pour être plus patient ?

(72) S : Je ne sais pas, la méditation ?

(73) J : Le yoga ?

(74) S : Je n'ai jamais fait, je préfère faire du sport pour me + comment dire

(75) I : Pour se vider la tête ?

(76) S : Se vider la tête ?

(77) I : Oui, pour ne pas trop réfléchir.

(78) S : Ah oui, ça.

Atelier de conversation en ligne « Le printemps et les saisons », niveau intermédiaire, 18 mars 2021)

Il est évident dans cet extrait que les interventions de l'enseignante se sont réduites. Elle pose les questions directrices et guide dans le vocabulaire, mais les apprenantes montrent un intérêt l'une pour l'autre, spécialement J qui répond aux répliques de S. Nous pouvons donc conclure que le texte a permis une ouverture du sujet, dans lequel les apprenantes ont pu partager leurs caractéristiques à partir des habitudes.

Avec l'expérience nous avons réussi à proposer des textes encore plus parlants pour les élèves, probablement en tenant compte des profils déjà connus, comme c'est le cas de S. Ainsi, dans un atelier postérieur la même participante s'est montrée beaucoup plus enthousiaste :

(65) I : Que s'est-il passé dans l'histoire ?

(66) S : Je pense que c'était un rêve, je pense qu'il est peut-être réveillé parce que sa mère lui dit aller au lit.

(67) I : Ah bon ?

(68) S : Je pense que c'est vrai ou pas ? Je pense que lui aussi il a oublié, peut-être que c'est un jour férié ou non. Moi aussi j'oublie parfois ++ L'histoire a commencé un jour férié.

Atelier de conversation en ligne « Les jours fériés », niveau intermédiaire, 20 mai 2021)

Dans ce court extrait il est possible d'apprécier l'effet que le texte a eu sur l'apprenante. Il s'agit d'une première étape récapitulative de la situation initiale de l'histoire, mais l'apprenante ne peut pas s'empêcher de partager ses hypothèses à travers l'expression « Je pense » et de faire le lien avec sa vie personnelle dans l'échange 68. Ainsi, le texte lui-même, sans l'enseignante comme intermédiaire, a permis à l'apprenante de s'engager dans une démarche herméneutique et par la suite de s'exprimer en cours par rapport à ce dialogue avec le texte.

D'ailleurs, cet échange est la preuve irréfutable que l'apprenant est devenu sujet-lecteur, puisque c'est S qui dirige l'échange, voire le redirige vers ses questionnements et sa construction de mondes différents par la simple introduction de « Je pense ». Elle ne rend pas compte de ce qui a été lu, mais de ce qu'elle pense être caché dans l'histoire et qui pourrait avoir des interprétations différentes.

L'histoire courte *Grasse matinée* de Friot (2001) utilisée dans cet atelier, comporte dans ses trois pages des éléments de suspense qui provoquent la curiosité chez les apprenants. Nous nous permettons même d'avancer que le mystère est une caractéristique qui fait que les textes s'adaptent à tous les profils. Nous avons, en effet, trouvé dans les histoires courtes une mine d'or en sujets de conversation, d'un côté parce qu'elles stimulent l'imagination et d'un autre, parce qu'elles touchent à des sujets quotidiens, proches du contexte des élèves.

C'est donc l'authenticité de ces types de textes, ou bien leur aspect mimétique, qui encourage la prise de parole en classe de langue. Néanmoins, même si le texte littéraire est dans sa nature un objet propice à l'interaction, ce sont les choix méthodologiques qui permettront à l'enseignant de faire émerger les dialogues en classe de langue.

2.2. Les choix méthodologiques

Comme cela a été exprimé par les élèves eux-mêmes, ces ateliers représentent une manière différente d'apprendre, une méthodologie plus « légère ». A travers l'enquête finale des ateliers en présence, nous avons un aperçu de l'effet de cette démarche interactive chez les élèves :

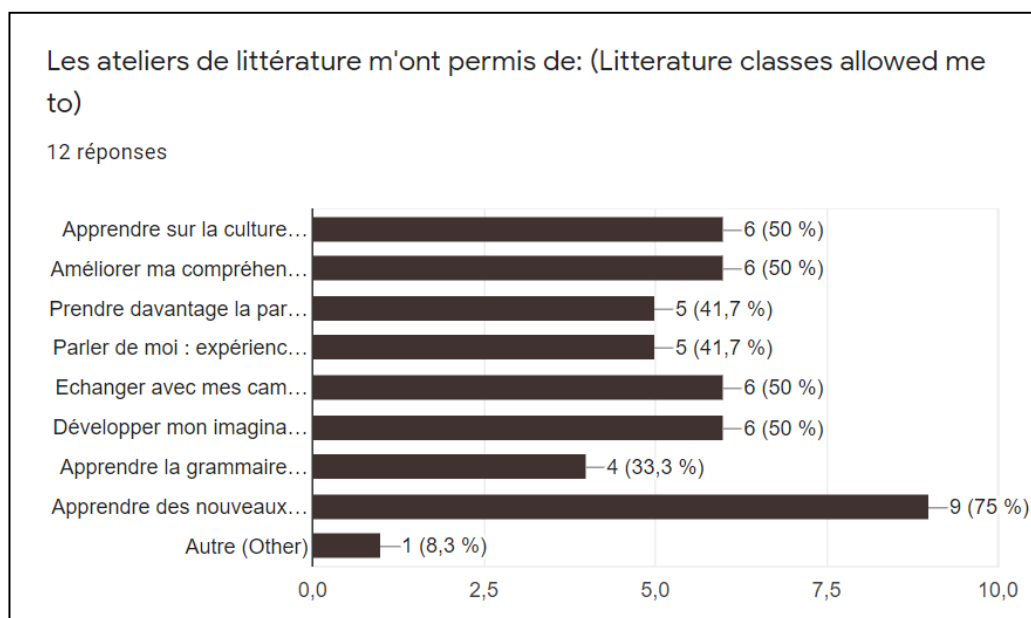


Figure 11. Enquête finale auprès des élèves en présentiel, « Ateliers de littérature »

Dans ce graphique, les résultats montrent que les ateliers de littérature et conversation ont permis aux apprenants de développer des compétences linguistiques, communicatives et imaginatives. Quand nous leur avons demandé sur les bénéfices de cette méthodologie, « l'apprentissage de nouveaux mots » a été placé en premier lieu. Admettant que le vocabulaire constitue un outil de communication, apprendre de nouveaux mots pourrait permettre le développement des autres bénéfices votés à 50% : « l'apprentissage de la culture », « l'échange et la prise de parole » et « le développement de l'imagination ». Nous voyons que l'apprentissage de la grammaire est en dernière position, mais cela ne veut pas dire qu'un système linguistique intérieur ne se soit pas activé en second plan, puisque rappelons que le texte littéraire représente un modèle de langue.

Pour ce qui est de la catégorie « Autre », le/la participant/e a choisi « améliorer la compréhension orale ». Cette réponse n'a pas été approfondie, mais par la nature des activités, nous pouvons supposer qu'elle correspond aux activités de lecture à haute voix (faites par les élèves et l'enseignante) et l'écoute de mises en voix des histoires.

Les différentes activités et par là on entend les étapes de la démarche interactive, ont été très bien accueillies par les élèves qui les ont en majorité considérées très intéressantes :

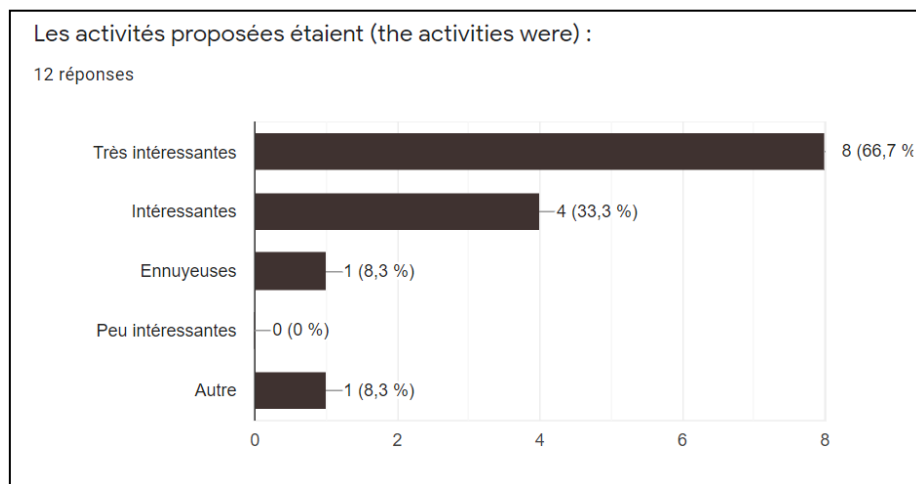


Figure 12. Enquête finale auprès des élèves en présentiel, « Ateliers de littérature »

Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que les activités ont unanimement été très bien appréciées. En fait, e ce qui concerne le petit pourcentage de la catégorie « Autre », nous avons obtenu la réponse « C'était parfois difficile mais l'explication d'enseignante m'aidait beaucoup ». Pour ce participant, les activités ont représenté un défi et probablement cela a été le cas pour d'autres élèves. Néanmoins, ce qui a été souligné ici c'est l'agir professoral dans les séquences.

Ainsi, nous apporterons ci-dessous des exemples de propositions didactiques que nous analyserons afin de vérifier leur capacité à permettre soit une meilleure compréhension, soit le développement de compétences communicatives et langagières.

Dans cette activité, la praticienne demande aux apprenants comme première activité d'observer la couverture du livre à la recherche d'indices, endossant ici deux rôles. D'un côté elle est informatrice quand elle apporte du nouveau lexique pour enrichir la description, dans les échanges 10, 14, 21 et 25. D'un autre côté, elle est l'animatrice qui invite les élèves à formuler des hypothèses à partir des images et du titre du livre.

- (1) I : Alors, nous allons travailler avec ce texte, vous allez avoir la couverture chacun (l'enseignante distribue le texte). Ça doit être bon, ok, voilà. Observez la couverture...
- (2) S : Quoi ? C'est bizarre !
- (3) I : Aham, c'est bizarre. Qu'est-ce que vous observez ?
- (4) S : Euh + un homme, c'est la girafe.

- (5) I : Oui.
- (6) L : Chercher quelque chose dans le coupe
- (7) I : Dans la coupe, oui, si c'est une coupe, je ne sais pas ce que c'est
- (8) L : Je pense (elle rit)
- (9) V : Et, comment on dit *pork* ?
- (10) I : Un porc.
- (11) V : Un porc, un porc est le roi
- (12) (tous rigolent)
- (13) L : Qui en bas mange un homme là-bas
- (14) I : Ahhh, une baignoire
- (15) L : Une baignoire
- (16) I : une baignoire qui mange un homme
- (17) S : Un homme et un cul
- (18) (tous rigolent)
- (19) I : Ok, oui
- (20) V : Comment on dit *wings* ?
- (21) I : Des ailes
- (22) V : Un chat femme qui a des ailes.
- (23) (Tous rigolent)
- (24) V : Et comment on dit *giraffe* ?
- (25) I : Une girafe
- (26) V : Une girafe avec des ailes
- (27) I : Une girafe volante
- (28) L et V : Volante
- (29) I : Ok, donc nous avons un porc roi, une girafe volante, une baignoire assassine
- (30) (ils rigolent)
- (31) L : Il y a une femme avec la tête de chat et des ailes.
- (32) I : Oui, c'est ce que disait V tout à l'heure
- (33) V : Oui
- (34) S : Il y a une femme qui est+ fumer
- (35) I : C'est une femme ?
- (36) Tous : Oh !
- (37) V : Oui.
- (38) I : Mais elle est moche, non ?
- (39) L : Ah, oui (rigolant)
- (40) I : Ok, et qu'est-ce que vous pensez des images ? Qu'est-ce qu'elles vous disent ?
- (41) V : Bizarre
- (42) Tous : Oui, bizarre

(Atelier écrit « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Il faut ainsi souligner que cette activité, de nature très simple, a des bénéfices dans la prise de parole spontanée, puisque s'agissant de la description, les élèves se sentent plus à l'aise. Également, ce choix d'animation permet la mise en confiance des élèves au sein du groupe de lecture et par rapport à leurs capacités littéraires.

Une autre activité, cette fois-ci pour le niveau C1, montre un choix méthodologique différent. Les élèves ont été sollicités d'abord pour faire une recherche

d'indices de l'extrait de roman « Ravage » de René Barjavel et ensuite une lecture silencieuse, après laquelle des questions de compréhension ont été posées.

- (10) I : Ça y est ? Alors, première impression du texte ? Est-ce que ça correspond aux idées que vous aviez du titre ?
(11) B : Oui, même pire.
(12) I : (Voyant l'expressions chez J et M) Est-ce qu'il est difficile à comprendre l'extrait ?
(13) B : Oui.
(14) I : M, J, c'est compliqué?
(15) (ils acquiescent avec un geste de la tête)
(16) I : Oui, ok. Si c'est très compliqué, vous me dites. Alors, quels sont les mots que vous ne connaissez pas ?

(17) I : Alors, à votre avis en quelle année se passe l'histoire ? Parce qu'on n'a pas d'indices...
(18) B : Ça parle de l'avenir, de 50 ans
(19) I : Dans 50 ans? Peut-être
(20) B : Ou, 40 ans, même moins.
(21) I : Même moins ? Oh là, ça fait peur
(22) (Les élèves rigolent)
(23) I : Et qu'est-ce qui a changé dans cette époque, par rapport à l'heure actuelle ?
(24) M : On ne peut plus cultiver quelque chose en terre, toutes les choses nous arrivent par l'usine.
(25) I : Tout est fabriqué. Par rapport à la viande, la viande aussi, tout est fabriqué à l'usine. Vraiment tout.
(26) B : Ouais.
(27) I : Qu'est-ce qui se passe avec le lait et les œufs ?
(28) M : Qu'est-ce que c'est volatile ?
(29) I : Volatile ? Alors, quand c'est un adjectif c'est quelque chose qui se passe très vite, ça disparaît très vite. Mais dans ce cas on parle des oiseaux ou animaux qui volent.
(30) M : Ah, c'est volaille comme ça ?
(31) I : Voilà, c'est comme ça.

(Atelier oral « Parler des avancées scientifiques et technologiques », niveau C1, 21 mai 2021)

Dans l'échange 17 l'enseignante veut vérifier la compréhension écrite par les moyens de la comparaison avec le monde actuel, ce qui peut amener au développement critique de la pensée. Cependant, nous pouvons apprécier que dans la réplique 27 l'élève M propose une séquence latérale concernant le mot « volatile ». Il est clair qu'il s'agit d'une classe de langue et que l'interaction est présente, même lors des questions lexicales ; cependant, une activité préalable portant seulement sur le lexique aurait permis, d'abord une meilleure compréhension, et par la suite une séquence conversationnelle plus fluide.

Pour résumer l'appréciation des activités au sein de cette méthodologie, nous exposerons les résultats de l'enquête finale des ateliers en présentiel. Celle-ci a montré des retours très positifs concernant la démarche mise en place, malgré quelques faux pas dans la méthodologie pour lesquels nous avons aussi obtenu des conseils d'amélioration. Il nous

a paru important de les présenter par niveau de compétences, pour faire un point sur l'adaptation des ateliers :

	Commentaires positifs	Des conseils d'amélioration
A2	<i>Je fait nombreux de activités très sympathique.</i> <i>c'est bien</i> <i>C'était intéressant d'utiliser l'imagination et l'humour pour apprendre le français. Je pense qu'il est nécessaire d'apprendre les règles, la structure, la grammaire d'une certaine manière, mais après cela, il est utile de changer la façon d'apprendre le vocabulaire et de se familiariser avec la langue</i>	<i>Je pense qu'il est utile de choisir une littérature qui a un vocabulaire et des phrases qui apparaîtront dans la vraie vie.</i>
B1	<i>I truly look forward to having classes with this sort of activities. They are fun and interesting, and specially perfect for the afternoon classes!</i> <i>Traduction : J'aimerais vraiment avoir plus de cours avec ce type d'activités. Elles sont amusantes et intéressantes, et spécialement parfaites pour les cours de l'après-midi !</i>	
B2	<i>J'ai aimé participer de ces ateliers parce qu'on pourrait parler de nos expériences personnelles et aussi pour apprendre plus sur les vies de nos camarades.</i> <i>J'adore ce moyen</i>	
C1	<i>L'utilisation de la poésie était une bonne tentative. Surtout, parce qu'il était nécessaire de bien comprendre des vers du poème pour les lire à voix haute avec propre ton.</i>	<i>Avant de la lire, si vous nous présentez le contexte dans lequel la littérature que nous allons lire a été crée, cela nous permettra d'avoir plus d'intérêt sur elle.</i>

A travers ces commentaires, nous confirmons à nouveau que les activités proposées avaient un caractère de détente. Au-delà de cette qualité, d'ailleurs beaucoup appréciée, les activités ont permis aux apprenants de s'exprimer en classe de langue et de connaître les autres. Comme l'a signalé l'élève de niveau A2, « il est utile de changer la façon d'apprendre le vocabulaire et se familiariser avec la langue » et nous sommes convaincus que cette manière d'approcher la littérature rend très humain l'apprentissage d'une langue, car elle permet aux apprenants de se reposer sur ce qu'ils connaissent pour faire face à l'inconnu et pouvoir en discuter par la suite.

Concernant le commentaire sur le vocabulaire, il est clair que pour quelques élèves le lexique appris à partir des textes proposés ne correspondait pas aux besoins immédiats d'apprentissage, surtout au niveau A2. Cependant, l'un des ateliers proposés pour ce niveau portait sur une simulation d'un « repas français » et était adapté aux connaissances lexicales de base sur la gastronomie. Dans cet atelier, l'objectif était d'apprendre aux apprenants à travers le poème « A table » de Friot, comment se tenir à table et quels sont les aliments incontournables d'un repas en famille en France. Nous avons considéré cet objectif pragmatique nécessaire à l'installation en France et les élèves eux-mêmes ont qualifié les activités comme « très utiles pour la vie ». Encore une fois, la disposition du texte littéraire à renvoyer à l'authenticité de situations quotidiennes, en plus, propres de la culture de la langue cible.

En somme, pour que cette méthodologie puisse s'insérer dans l'approche actionnelle, il faut tenir compte :

- des processus cognitifs effectués lors de la lecture en langue étrangère, de manière à ne pas alourdir la tâche. Donner un temps de lecture silencieuse, par exemple, permet une meilleure compréhension des textes.
- des façons diversifiées dont le lecteur aborde un texte, proposant des activités diversifiées qui préparent l'apprenant à la lecture.
- des bases d'une démarche méthodologique interactive qui établit un lien entre le lecteur et les textes et leur permet d'interagir

Il faudra tenir compte également des différents acteurs de la tâche de lecture. En premier lieu, le rôle de l'enseignant qui rend possible la planification et la mise en place de cette démarche. En deuxième lieu, il y a la subjectivité des apprenants.

2.3. Le rôle de l'enseignant

La démarche mise en place a engagé l'enseignant dans un cycle de conception pédagogique propre à la recherche action : conception-test-évaluation-améliorations. Dans ce cycle, l'enseignant a dû assumer des rôles permettant à la méthodologie interactive d'être mise en place.

Le rôle le plus important dans cette démarche a été celui de meneur de jeu. En effet, la conception pédagogique est le premier pas pour arriver à tester le projet, mais c'est l'enseignant qui dans son rôle d'animateur et facilitateur permet le passage d'une étape à une autre. C'est le rôle le plus saillant dans nos transcriptions et celui qui ouvre l'espace à l'interaction.

Dans l'extrait suivant, nous pouvons apprécier la mise en œuvre de stratégies de la part de l'enseignant pour encourager les apprenants à parler :

- (30) I : Oui. Pourquoi on l'a appelé Histoires pressées à votre avis ?
(31) R : C'est une petite histoire.
(32) H : Peut-être c'est une histoire que quelqu'un a écrit sans réfléchir beaucoup.
(33) I : Peut-être. Tu as une idée Seoyoon ?
(34) S : Une histoire très courte.
(35) I : Ok, on va voir, on va voir. Et donc de quoi traite le livre à votre avis ? Avec les images que vous avez.
(36) R : Je ne sais pas.
(37) I : Aucune idée ? Ça peut vous aider. Regardez ici où on lit Milan poche, Milan c'est la maison d'édition...
(38) R : C'est comique.
(39) I : On va voir...Suspens. Vous allez tourner la page et nous allons lire le quatrième de couverture.

(Atelier oral « Donner des conseils », niveau B1, 07 mai 2021)

Dans cet extrait nous pouvons observer l'étape de prélecture qui permet de formuler des hypothèses. Dans les lignes 33 et 35, l'enseignante ne confirme pas ces idées puisque c'est aux apprenants de le faire par les moyens de la lecture. Son rôle d'animatrice est visible, mais il est à son maximum dans la réplique 37 où elle ne renonce pas et guide l'apprenante à la découverte d'autres indices et donc à apporter une réponse produite à partir de ses observations.

Le rôle d'animateur est aussi mis en pratique dans l'amélioration et adaptation des ateliers. Lors d'un premier atelier avec le groupe A2, l'élève W a exprimé un blocage pour imaginer lors d'une activité de prolongement, c'est pourquoi l'enseignante a pris en compte son retour pour proposer un prolongement différent dans un futur atelier. Nous comparons ici les deux séquences :

- (313) I : Juste pour la digestion. Mais, il y a d'autres points de vue (s'adresse à W)
(314) W : Oui, c'est très difficile d'imaginer pour moi. C'est pas imaginer, c'est beaucoup de quelque chose mais choisi pas moi, c'est pas logique.
(315) L : Tu es très logique.
(316) W : C'est toujours imaginer c'est pas possible, c'est très difficile.
(317) I : Mhm, ok.

(Atelier oral « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

L'enseignante encourage les élèves à la fin de l'atelier à exprimer leurs ressentis par rapport aux activités et W partage sa difficulté. C'est donc à ce moment que l'enseignante s'est fixé l'objectif de proposer une activité qui n'implique pas l'imagination de manière très directe, avec le but de ne pas mettre cet élève en difficulté. Ainsi, un atelier a été proposé avec des activités appelant au quotidien et aux expériences personnelles.

(69) W : En France, juste souvent j'ai vu le métro, il y a quelqu'un qui n'utilise pas le ticket ou carte, juste attendre quelqu'un ou suivre quelqu'un, des choses comme ça (fait la mime et les élèves rigolent) Je ne sais pas, la France c'est un monde culturel, parfois j'utilise le tram. Et en France, l'école mais je ne sais pas l'université et autres écoles, mais c'est pas bon en Corée comment la communication avec les professeurs, juste professeur étudiant. En Corée pas de questions, juste accepter. Un peu difficile, mais c'est une bonne expérience en France. C'est pas bien donner ma opinion professeur une autre personne, mais...

(70) I : Mais, comment tu te sens avec cette méthodologie ? Quel est le sentiment que tu as quand tu dois t'exprimer avec d'autres élèves, avec le professeur ?

(71) W : Petit à petit j'accepte ce mode, aujourd'hui c'est un peu difficile de parler de quelque chose donner ma opinion.

(72) I : Mais tu sens que maintenant tu parles plus qu'avant ?

(73) W : Oui, mais parce qu'en Corée pas bien parler beaucoup, juste un court résumé de l'histoire.

(74) V : Il faut être très synthétique.

(75) W : Oui, c'est ça en Corée, juste que quelqu'un résume une histoire, juste résumer ce que tu veux parler. Ecrire c'est aussi difficile, c'est trois ou quatre lignes.

(76) I : Ok, d'accord et en France c'est tout le contraire.

(Atelier oral « Donner son opinion sur la France », niveau A2, 28 mai 2021)

Le texte travaillé dans cette séance était « Un martien » de Friot (1992) et dans celui-ci le protagoniste décrit la vie sur Mars. Sur ce modèle, l'enseignante a invité ses élèves à parler de la France et de leur expérience dans ce pays. Nous pouvons observer que W se sent beaucoup plus à l'aise quand il parle de son vécu et qu'il peut échanger avec ses camarades de classe de manière spontanée, ce qui renvoi à l'authenticité du texte littéraire.

Dans cette courte histoire, un garçon feint être un Mars après une punition de ses parents et nous avons trouvé le potentiel interactionnel de ce texte dans l'imagination de l'enfant. Nous avons ainsi conçu un cours sur l'hypothèse que le texte permettrait aux sujets-lecteurs de se rappeler d'abord des expériences similaires en tant qu'enfants, mais aussi de leur expérience en France et de la découverte d'une culture différente. Nous avons trouvé dans la fiction, en effet, beaucoup de réalité et en conséquent un sujet permettant la prise de parole.

Concernant le rôle de vecteur d'information, celui-ci s'accomplit par les moyens du texte abordé. Nous connaissons bien les réflexes des apprenants de s'arrêter dans le

processus de compréhension écrite et orale quand un ou plusieurs mots inconnus apparaissent. Ainsi, pour garantir une interaction sur le texte, l'enseignante a fait le choix de demander aux apprenants de se concentrer sur le contexte global lors de l'étape de lecture silencieuse :

(28) I : ...Donc, aujourd'hui nous allons lire une petite histoire du livre. En gros, l'auteur du livre s'appelle Bernard Friot et il a écrit ce petit bouquin des objets bavards, c'est-à-dire que les objets parlent. Ok ? Donc il raconte des petites histoires à chaque fois où il y a un objet qui parle à un enfant et c'est ce qu'on va lire aujourd'hui. D'accord, je vous donne le texte, il s'appelle « La télé ». (Distribue le texte) Donc, vous avez le texte qui s'appelle La télé, il y a 4 petites pages, bon 3. Qu'est-ce que je vais vous demander ? Vous allez le lire chacune silencieusement, c'est une lecture personnelle. Ne vous arrêtez pas s'il y a un mot que vous ne comprenez pas, mais ne les cherchez pas tout de suite, si vous ne comprenez pas, continuez à lire, continuez à lire et le texte lui-même va vous aider à comprendre. Je vous laisse lire pendant 5 - 7 minutes.

(Atelier oral en présentiel « Parler de l'utilisation d'Internet et des technologies », niveau A2, 06 mai 2021)

L'enseignante choisit donc d'encourager les élèves à comprendre une histoire à partir de leurs connaissances déjà acquises. Cependant, elle tient aussi à faciliter la compréhension en équipant les apprenantes de l'univers de l'ouvrage en entier.

Nous pouvons contempler également dans l'extrait suivant que l'enseignante s'appuie sur le « déjà là » du texte pour apprendre du nouveau vocabulaire aux élèves :

(196) V : Cambrioler.
(197) I : Alors, ça c'est l'autre profil du père (lit) « Mon père, il est en prison. » Alors, est-ce que c'est une bonne ou une mauvaise personne s'il est en prison ?
(198) S : Mauvaise
(199) V : Ça dépend.
(200) I : Bon, a priori on fait la relation mauvaise personne-prison, mais peut-être qu'il est innocent, on ne sait pas. « C'était le chef d'une bande », une bande de... ?
(201) V : Criminels.
(202) I : Oui, des criminels et ils cambriolaient (prend le téléphone d'un élève)
(203) F : Voler
(204) I : Mais il cambriolait des banques, pas d'Iphones.
(205) S : Il a été trahi ?
(206) I : Oui, alors disons que W et moi, nous sommes dans une bande criminelle.
(207) (Ils rigolent)
(208) I : Nous sommes des cambrioleurs et un jour on va dans une banque et on m'attrape, mais je dis que c'était W qui volait et que je suis innocente. Je trahi W.
(209) S : Ah, *snatch*
(210) V : *Betray*
(211) I : Oui, c'est ça. Nous allons travailler maintenant sur le discours indirect que vous avez travaillé dans la semaine.

(Atelier oral en présentiel « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Le vocabulaire interroge les élèves et l'enseignante se repose d'abord sur les extraits du texte, comme dans les échanges 197 et 200, pour faire comprendre les mots inconnus à travers le contexte. Ensuite, l'enseignante transpose le monde de l'histoire au monde réel pour mettre les élèves en situation dans les répliques 206 à 208. Il est indéniable que la fiction reste la base de la démarche de compréhension et en même temps de l'interaction, ce qui n'empêche pas le développement de la pensée critique, proposé par V dans la réplique 199.

Concernant le rôle d'examineur, la praticienne a adopté une position dans laquelle l'objectif communicatif était toujours au centre des leçons. Ainsi, elle a préféré de corriger les erreurs par reprise et reformulation, n'entravant pas, pour la majorité du temps, le flux de la parole.

(51) I : Ou peut-être qu'il est sur Mars, comment tu peux expliquer ça ?

(52) S : Dans son tête.

(53) I : (Rigolant) Dans sa tête ?

(54) S : Dans sa tête. Oui, peut-être qu'il est sur Mars parce que tout le texte c'est une description de qu'est-ce que son monde, il est un enfant qui voit les choses différentes de ses parents. Donc, peut-être il a une vie dans sa tête.

(Atelier oral en présentiel « Donner son opinion sur la France », niveau A2, 28 mai 2021)

Dans l'échange 52, l'élève fait une erreur de genre pour le possessif à la troisième personne du singulier. Ensuite, en 53 l'enseignante pose une question reformulant la proposition, cependant elle le fait avec l'intention de le faire expliquer l'idée et nous pouvons apprécier que dans l'échange 54 l'élève se corrige à partir de la question posée, y répondant en même temps. Ainsi, nous pouvons avancer que les stratégies de correction jouent un rôle important pour favoriser la prise de parole.

L'enseignant est sans doute dans une démarche de constante réflexion dans cette méthodologie, non seulement parce qu'il essaye de trouver des textes et des méthodologies adéquates, mais aussi parce que le sujet au centre de la démarche est le sujet-lecteur.

Afin d'évaluer la performance de l'enseignant, nous trouvons que la manière plus fidèle est de le demander directement aux élèves. Ainsi, nous avons obtenu les réponses suivantes lors de l'enquête finale des ateliers en présentiel :

« J'ai aimé le méthode d'enseignement et comment tout c'était fait parce que ça a donné un autre moyen d'apprendre. ».

“J’adore ça! I’m literally happier whenever I see that she is going to give the class, because I know it’s going to be something exciting and interesting!” Traduction: Je suis littéralement plus content quand je vois que c’est elle qui va donner le cours, parce que je sais que ce sera très passionnant et intéressant !

« Très bien. »

« Très bien! »

« Elle prépare toujours les exercices uniques et intéressants. Et puis elle explique bien en conséquent, je peux comprendre facilement. »

« c’est super »

« J’aime la façon dont elle essaie différentes façons de nous aider à apprendre. »

En effet, les avis des élèves nous permettent d’évaluer les pratiques mises en place, mais aussi la disposition de l’enseignant à animer les cours. Également, comme le sujet-lecteur est au centre des textes littéraires utilisés, sa relation avec la littérature dépendra des différents profils d’apprenant.

2.4. Le profil des apprenants

Nous avons constaté, dans les résultats des enquêtes, qu’il y avait des opinions qui se rencontraient mais d’autres qui s’éloignaient des tendances. En effet, dans les méthodologies et approches didactiques une manière de procéder est plus adaptée aux uns qu’aux autres et notre projet pédagogique n’a pas été l’exception.

A propos de la disposition des apprenants, nous avons trouvé deux profils différents. Le premier profil correspondait aux apprenants qui s’engagent plus facilement dans le processus mimétique de la lecture et dans l’interaction en classe.

Lors de l’atelier oral en présentiel dirigé par le texte *Un martien* de Bernard Friot, où les apprenants devaient parler de leur expérience en France, deux élèves se sont montrés très coopératifs dans la démarche imaginative, qui était la clé de l’exercice :

(45) I : Alors où pensez-vous que se trouve Félicien quand il écrit la lettre ?

(46) V : Au grenier.

(47) I : Ok. Où se trouve Félicien ? Sur Mars, au grenier, chez un ami ?

(48) S : Peut-être il est sur Mars (il rigole)

(49) I : Peut-être qu’il est sur Mars. Toi, tu dis qu’il est au grenier, pourquoi ?

(50) V : Parce que, je pense qu’il dit qu’il est en Mars mais il n’est pas vraiment en Mars, je pense qu’il est au grenier et pour ça il peut écouter et regarder ses parents, parce qu’il est à la maison et pour ça il veut que ses parents laissent le colis dans ça lieu, parce qu’il est là.

(51) I : Ou peut-être qu’il est sur Mars, comment tu peux expliquer ça ?

(52) S : Dans son tête.

(53) I : (Rigolant) Dans sa tête ?

(54) S : Dans sa tête. Oui, peut-être qu'il est sur Mars parce que tout le texte c'est une description de qu'est-ce que son monde, il est un enfant qui voit les choses différentes de ses parents. Donc, peut-être il a une vie dans sa tête.

(Atelier oral en présentiel « Donner son opinion sur la France », niveau A2, 28 mai 2021)

Les élèves S et V proposent des hypothèses, l'une plus « logique » que l'autre, mais toujours dans la formulation d'hypothèses et surtout fournissant une diversité d'interprétations. Dans l'échange 50, V propose une interprétation qui se rapproche plus d'expériences déjà vécues ou vues, tandis que dans l'échange 54 S présente une formulation où l'imagination développe davantage l'histoire.

D'ailleurs, ce qui donne au texte littéraire un espace propice d'interaction, c'est la possibilité d'avoir des interprétations différentes, propres à la subjectivité du sujet-lecteur et à son dialogue personnel avec celui-ci.

Également, dans un atelier de conversation en ligne, l'apprenante S est entrée dans le monde de la lecture au moment où elle s'est permise d'imaginer et de jouer la scène décrite dans sa tête :

(86) I : Est-ce que tu penses que la paresse est regrettable ?

(87) S : Euhm, un peu je crois, après dans l'histoire il a parlé de son école pas bien et je pense qu'il est pas dans un milieu très élevé, il a dit que son père est au chômage.

(88) I : Alors, pour toi l'enfant n'est pas dans un milieu aisé.

(91) S : Bon, moi j'ai une imaginé une chambre pas très éclairée, sombre, je ne sais pas pourquoi+++Il ne voulait pas aller à l'école.

Atelier de conversation en ligne « Les jours fériés », niveau intermédiaire, 20 mai 2021)

S formule des hypothèses dans la ligne 87 à partir des éléments du texte où elle crée une histoire parallèle ou bien elle donne une explication des comportements des personnages. Également, elle projette dans le cours l'expérience d'entrer dans le monde du texte, la rêverie provoquée par les situations décrites dans le récit la conduisent à décrire la manière dont elle a imaginé la scène du texte dans la ligne 91. Ces réponses sont totalement spontanées et évoqués par le texte lui-même, puisque si nous prêtons une attention spéciale à l'échange 86, la question posée par l'enseignante proposait un prolongement du sujet et pas forcément un retour au texte.

Un autre profil correspond au type d'apprenant plutôt réservé mais qui collabore dans la démarche herméneutique de dialogue avec le texte et développe sa pensée.

- (87) M : Donc j'ai besoin de soleil, mais c'est pas possible, donc j'utilise ça pour bien pousser mes plantes.
- (88) B : Pour manger ?
- (89) M : Peut-être un jour, mais maintenant juste une fleur.
- (90) B : Ca c'est pour les plantes qu'on mange.
- (91) M : Oui oui mais je pense que scientifique, dans le sens scientifique c'est pas très différent entre le soleil et la lumière. Le rayonnement c'est pareil...
- (92) J : (acquiesce)
- (93) B : Moi, *personnellement* je préfère d'avoir un potager, là où n peut faire nous-mêmes dans la nature.
- (94) M : C'est mieux, mais...
- (95) B : Je pense qu'avec ces technologies on est, on perd la liberté, c'est comme si tu es à la maison, reste à la maison, ne bouge pas. Ça me donne l'impression comme « Tu dois rester à la maison ».

Il est évident que dans cet extrait l'élève J ne participe pas du tout aux échanges que font ses camarades, bien qu'ils soient intéressants. En effet, il n'interagit qu'avec des gestes, mais il est présent, réfléchissant en retrait, et nous le découvrons alors qu'il est interrogé dans cette même séance :

- (145) I : Ok, oui. Et Juyoung, tu ne te sens pas interpellé par le texte ? ++Sinon ce n'est pas grave.
- (146) J : Euh...Je pense que quelqu'un peut aimer ça, qui aime déjà manger Fast-food, quelqu'un qui n'a pas plaisir quand il mange. Pour eux, je crois que ce n'est pas grave, mais pour moi manger c'est une action qui me permet d'avoir plaisir, donc pour moi c'est un peu préoccupant. Mais c'est nous qui pouvons choisir, il y a beaucoup de choses qui sont mal à la santé. Les fumeurs ou l'alcool, par exemple, mais même si on connaît ça mais on fume, on boit de l'alcool, on mange MacDo.
- (147) I : (Rigolant) ET OUI !
- (148) J : Et c'est normal. Donc c'est moi, c'est nous qui choisissons ce qu'on va manger, ce qu'on va faire, c'est normal, c'est l'industrie. Quelqu'un qui gagne beaucoup d'argent ++c'est nous qui devons avoir conscience.
- (149) M : Mais dans ce futur on ne peut pas choisir.

(Atelier oral en présentiel « Parler des avancées scientifiques et technologiques », niveau C1, 21 mai 2021)

Effectivement, nous pouvons observer dans sa réponse (146) que sa contribution est importante, il arrive à voir la problématique dans sa globalité et à approfondir sa pensée en partageant des raisonnements autres que ceux déjà écoutés. Cela est peut-être le produit de processus cognitifs menant à une réflexion, développée seulement à travers l'écoute des autres. J est l'un des élèves qui doit être interpellé pour participer, c'est pourquoi il s'agit ici d'adopter le réflexe de le solliciter.

Ces profils ont été bien évidemment les plus saillants, cependant nous sommes conscients que le processus de lecture se développe de manière différente chez les lecteurs. Déjà, il faut savoir que chaque individu fait la lecture d'un texte à une vitesse différente et

que les élèves, même regroupés dans un même niveau de langue, ont des compétences et des goûts différents qui peuvent être plus ou moins favorables à l'engagement dans la méthodologie interactive.

Également, les expériences d'apprentissages ont un effet direct sur la manière d'appréhender une méthodologie novatrice. Prenons encore l'exemple de W, l'élève qui a eu du mal à imaginer à cause de ses expériences d'apprentissage basées sur la logique et non sur la créativité.

Un cas similaire s'est présenté chez une élève du niveau C1 qui, lors d'une enquête de satisfaction menée par l'institution, a caractérisé ces ateliers de « peu sérieux ». En effet, ces cours sont très différents des cours de grammaire et nous pouvons comprendre la surprise de cette apprenante, puisque son expérience d'apprentissage du FLE se repose sur le travail approfondi de la grammaire de manière autodidacte. Également, elle est enseignante d'anglais et ses méthodes peuvent être très éloignées de ce qui est proposé dans cette démarche interactive, par conséquent elle se montre peu ouverte à cette méthodologie. Néanmoins, ses prédispositions n'ont pas bloqué sa prise de parole ni son engagement dans l'interaction :

- (72) B : Maintenant qu'on a vu ça, ça m'a fait penser aux vastes de plantes qui sont, je ne sais pas, créés par la technologie qu'on met dans la maison pour faire pousser des plantes. Vous avez vu ?
(73) I : Euhm, non.
(74) B : Par exemple on a besoin d'avoir basilic à la maison, il y a un petit vase, il y a une lumière
(75) M : Ahhh oui
(76) I : Mmmm
(77) B : Et ça, ça fait peur
(78) I : Pourquoi ?
(79) B : Même ça. Parce que oui on voit c'est normal, c'est pratique, mais quelle lumière ? Ça a besoin du soleil.
(80) I : D'accord, quand on met de la lumière artificielle tu veux dire ?
(81) B : Oui
(82) I : Ok
(83) M : Mais...
(84) B : Je pense c'est beaucoup technologie.

(Atelier oral « Parler des avancées scientifiques et technologiques », niveau C1, 21 mai 2021)

En effet, une inquiétude surgit chez B après la lecture et elle manifeste son désir de parler de cette réflexion. Dans l'échange 72, l'apprenante propose un sujet d'échange à partir de ce qui avait été traité dans le texte et ce qui fait l'échange plus intéressant, c'est

qu'elle ressent une vraie préoccupation pour l'utilisation de la lumière artificielle dans le jardinage. Il est évident que l'objet littéraire a fait émerger le partage des craintes que l'élève avait déjà en elle au sujet de l'environnement et de l'abus des technologies.

De cette manière, ce qui nous semble important de souligner c'est le fait que cette méthodologie peut s'adapter à des profils divers pour promouvoir un échange, les apprenants-lecteurs se retrouvant en interaction à partir du moment où ils lisent les textes. C'est pourquoi l'enseignant doit d'abord connaître sa classe, connaître les préférences des élèves, ce qui permettrait de profiter au maximum des bénéfices et des propriétés interactives du texte littéraire, comme le développement de l'imagination et le partage des expériences.

Chapitre 8. Les bénéfices de la lecture dans une démarche interactive

Dans les chapitres précédents nous avons évoqué et démontré la qualité interactive du texte littéraire équipée des choix méthodologiques adéquats ainsi que de la collaboration de ses acteurs. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons maintenant sur les propriétés inhérentes du texte littéraire qui lui permettent de guider une démarche actionnelle où, comme il est attendu, l'apprenant est au centre de l'apprentissage.

1. *L'authenticité et la fiction du texte littéraire*

Lors de ces ateliers de conversation nous avons pu constater les bénéfices de l'entrée dans la fiction par le texte littéraire. D'une part, l'authenticité des histoires a amené les lecteurs à s'exprimer sur des sujets de la vie quotidienne pour devenir ainsi des sujets-lecteurs.

Dans cet extrait, nous pouvons observer une conversation très quotidienne dans laquelle une apprenante se sert de ses souvenirs pour réagir à un texte, lors d'un atelier de conversation en ligne :

- (40) I : Alors, comment trouvez-vous l'histoire ? Vous y trouvez un message ?
(41) K : C'est pour les enfants.
(42) I : Et tu pense qu'il y a peut-être un message ?
(43) K : Peut-être le chocolat est ++ une chose très précieuse pour les enfants.
(44) I : Ok, oui, pour la majorité c'est le cas.
(45) S : Moi, je pense que c'est un peu triste, parce que ++ aujourd'hui j'ai eu une situation pareille, ma mère a acheté un paquet DE GLACES ? (Demande confirmation)
(46) I : Oui, de glaces
(47) S : Oui et elle a dit à Mathieu ne pas les manger.
(48) I : Ah oui, c'est un peu cruel.
(49) S : Oui. Donc, je pense que les enfants peuvent manger du chocolat. Je pense aussi parce que j'ai un fils ++ c'est normal++ mon fils par mois je le laisse manger un peu de chocolat, c'est bien.
(50) I : Oui, comme tu dis, c'est normal.

(Atelier de conversation en ligne « D'autres excuses pour manger du chocolat », niveau intermédiaire, 22 avril 2021)

Le texte ici abordé s'appelle Chocolat et apparaît dans le livre Encore des histoires pressées de Bernard Friot (1997). L'histoire, lue avant l'atelier, racontait les péripéties d'un enfant qui veut manger les chocolats de sa mère en cachette. A partir de la ligne 45, S propose une séquence conversationnelle basée sur ses expériences et sa vie quotidienne.

Mais son partage va au-delà, puisqu'il y a aussi sa position sur l'alimentation et les interdictions faites aux enfants, étant elle-même une mère.

L'objet littéraire peut également faire ressortir des connaissances sur des sujets divers, dans l'exemple suivant, il s'agit d'un atelier sur l'environnement avec le niveau B1 :

- (62) I : Alors, est-ce que vous pensez que l'entreprise Aspira, va avoir le Green Label, le Label écologique ? Vous pensez qu'elle peut l'avoir ?
- (63) S : Non.
- (64) I : Est-ce que vous pensez que les entreprises pourront devenir un jour écologiques ?
- (65) D : Euh, Lush ?
- (66) I : Lush ? Ah, oui, en plus j'ai une crème. (Note le nom de la marque au tableau) C'est ça ?
- (67) Toutes : Ahhhh
- (68) I : Ahhh, tout le monde connaît. (Toutes rigolent) Et pourquoi c'est écologique ?
- (69) D : Surtout les animaux, ils ne veulent pas++
- (70) I : Tester ?
- (71) D : Oui, ils ne veulent pas tester avec les animaux et dans la usine ?
- (72) I : Dans l'usine
- (73) D : Dans la usine, beaucoup de personnes, pas de robots. Beaucoup de personnes, après savon, shampoings, d'autres choses.
- (74) I : Et qu'est-ce qu'il y a de particulier dans le savon qu'ils vendent, par exemple, dans ce magasin ?
- (75) D : Ils n'utilisent pas de...en plastique. Des sacs
- (76) I : Ouiiii. (Note au tableau) Donc il n'y a pas d'emballage plastique, ni de sacs plastiques. Et les produits, les crèmes, et tout, c'est fait à base de quoi ? Est-ce qu'il y a des produits chimiques dedans ?
- (77) S : (Très doucement) Aliments.
- (78) I : (Susurrant) Plus fort !
- (79) S : (Rigole un peu) Alimentaire, ou nourriture ou nature.
- (80) I : Voilà, ça vient de produits naturels qu'on pourrait manger, seulement s'il n'y avait pas de parfum.
- (81) S : Rigole.
- (82) I : Moi, j'ai une crème de cette marque qui est faite à base d'huile d'argan, ça sent super bon. Vous avez des produits de cette marque ?
- (83) Toutes : Oui.
- (84) I : Par contre, ils sont chers. (Elles rigolent) Ce n'est pas comme la crème au Lidl, la marque Cien qui est à un euro.
- (85) D : Peut être c'est pour...dans la usine est créé juste un moule et après encore réutiliser, c'est pour ça.
- (86) I : Peut-être pour ça que c'est cher ? Tu penses ?
- (87) D : Oui, parce que les personnes toujours ils n'utilisent pas les machines, je pense que c'est pour ça.
- (88) I : Il faut payer aux employés.
- (89) D : Oui

(Atelier écrit « Rédiger un test pour analyser des comportements », niveau B1, 22 avril 2021)

Dans cet atelier, les apprenantes ont réagi à une BD qui portait sur le label écologique des entreprises, c'est pourquoi D a apporté un exemple concret dans l'échange 65 et a développé dans les lignes 69, 73 et 75. L'élève, S, vient à son tour compléter les informations avec des données importantes au sujet de la protection environnementale et animale dans les échanges 77 et 79. En plus, nous pouvons apprécier une nuance de pensée critique dans ces informations et dans les hypothèses de D dans les échanges 85 et 87.

L'expression de la pensée est un aspect qui a déjà été traité précédemment dans cette partie, mais qu'il faut mettre en lumière, puisqu'ici l'apprenant prend part aux problématiques soulevées, il s'engage à partir du moment où il transforme le contenu littéraire en idées et raisonnements qui dépassent les frontières de l'écrit. L'interaction de la classe C1 rend compte de ce que l'extrait du roman *Ravage* a suscité dans leur pensée :

- (114) I : Maintenant, quels seraient les effets négatifs de ce modèle sociétal, au niveau économique ?
- (115) B : Je pense que ça sera plus rentable pour eux et je ne sais pas comment ça va se passer avec les usines et comment ils vont +je ne sais pas+ produire tout ce qu'on mange si c'est trop industriel.
- (116) M : La diversité de l'alimentation peut-être doit être disparue à cause de ça, parce que pour l'usine on a beaucoup d'argent, ça signifie que les petits fermer+
- (117) I : Les petits fermiers
- (118) M : Les petits fermiers ne peuvent pas gérer autres choses, donc petit à petit diminuer et l'usine reste seulement.
- (119) I : Alors, qu'est-ce qui se passerait avec l'agriculture ?
- (120) B : Ça va disparaître.
- (121) I : Et est-ce que ça a des enjeux écologiques ?
- (122) M : Bien sûr.
- (123) I : Dans le bon sens ? Dans le mauvais sens ?
- (124) B : Je pense que ça va empêcher le cycle d'enchaînement ?
- (125) M : Le cycle vicieux ?
- (126) B : Non, c'est je ne sais même pas en anglais, *like the chain of animals* ?
- (127) I : La chaîne alimentaire
- (128) M : C'est ça.
- (129) I : D'accord. Mais est-ce qu'il n'y a pas aussi des effets positifs dans le sens où on...
- (130) M : Plutôt par rapport à la chaîne des animaux, on peut diminuer les étapes pour servir à domicile. On peut diminuer aussi la pollution et je pense que si on fabrique la viande, ce qu'on fabrique ça permet de diminuer le gaspillage aussi, donc un peu écologique mais c'est pas très bon.
- (131) I : Ok, oui, très bien. (S'adressant à B) Ce que tu disais tout à l'heure, c'est intéressant par rapport à la chaîne alimentaire. Est-ce qu'il y aurait une surpopulation d'animaux si on ne les mange pas ?
- (132) B : Peut-être.
- (133) I : Il y a aussi l'élevage qui consomme beaucoup d'eau, ainsi que l'agriculture.
- (134) B : Mais si tout est produit dans les usines je ne vois pas comment ça peut être nourrissant, comment ça peut avoir autant de qualité.
- (135) I : Alors, là, quels seraient les effets sur la santé, justement ?
- (136) B : Je pense que c'est juste pour alimenter, c'est pas pour nourrir. C'est juste la question de ne pas avoir faim.

(137) I : Voilà il y a...

(138) B : Parce qu'il y a beaucoup de monde et on a besoin d'alimentation. Donc, on a assez pour tout le monde, mais la qualité on ne sait pas.

(Atelier oral « Parler des avancés scientifiques et technologiques », niveau C1, 21 mai 2021)

L'enseignante engage les apprenants dans une discussion qui invite à déplacer le texte de Barjavel à la vie actuelle. Il faut souligner que ce texte dystopique, bien que daté, effectue un exercice de mimésis de l'heure actuelle et du futur et c'est probablement cette caractéristique fictionnelle qui finit par se transformer en quelque chose de très authentique et qui fait parler les apprenants.

La praticienne se sert donc du texte pour provoquer des réactions et les élèves sont embarqués dans cette démarche d'abord dans la ligne 115 où B fait le point sur la rentabilité de la société décrite, complété ensuite du point de vue alimentaire par M dans l'échange 116 et avec un regard agro-éthique dans les échanges 118 et 120. Également, l'enseignante invite en ligne 129 à examiner la situation sous tous les angles possibles et M parvient dans l'échange 130 avec un regard porté vers la consommation d'animaux et les enjeux de sa diminution. Finalement, par rapport à ce dernier point, B confirme son désaccord sur la production d'aliments industriels en ligne 134, 136 et 138.

Il nous semble important de souligner l'authenticité de cet échange qui, bien que correspondant un niveau avancé, montre que le thème du texte est tellement passionnant que les élèves prennent davantage la parole, au point de générer des chevauchements sur le discours de l'enseignante. C'est donc une preuve des capacités du texte littéraire, lui permettant de rejoindre parfaitement l'approche actionnelle, puisqu'il permet au sujet-lecteur d'être en pleine réalisation de l'herméneutique.

De retour au partage du quotidien, nous avons trouvé des échanges entre les élèves portant sur leur vie personnelle ce qui leur a permis de mieux se connaître. Le texte littéraire ouvre ici un espace de rencontre social, repris dans les mots d'un élève « J'ai aimé participer de ces ateliers parce qu'on pourrait parler de nos expériences personnelles et aussi pour apprendre plus sur les vies de nos camarades. » (Enquête finale « Ateliers de littérature »).

L'extrait suivant expose un exemple de ce type d'expérience :

(268) I : Ohhhh, super. Ok. L, c'est un voyageur ton père ? Bon, le père de l'histoire

- (269) L : Il y a long longtemps oui, quand je suis très petite, il a voyagé partout il a couru le Saint Sylvestre, c'est la plus grande compétition d'Amérique.
 (269) I : Ahhhh, alors ce que tu as écrit est vrai.
 (270) L : Oui.
 (271) Elèves : ohhh
 (272) I : C'est ton père !
 (273) L : Oui.
 (274) Elèves : Eihn, intéressant.
 (275) L : Mais maintenant mon papa a grossi.
 (276) Elèves : (rigolent)
 (277) I : Mais c'est normal, les parents grossissent quand ils sont contents.
 (278) L : rigole

(Atelier oral en présentiel « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Dans cet atelier, les élèves devaient inventer un profil du père de l'enfant qui racontait l'histoire Mon père de Friot (2001). Tous les élèves, sauf L, ont fait appel à l'imagination, elle a décidé de se reposer sur sa vie personnelle, créant une atmosphère de surprise quand elle a dévoilé le secret à la ligne 269. Elle a donc cédé la place à la réalité, montrant que la fiction du texte littéraire dépasse les limites et que les interprétations, même des consignes, peuvent être appréhendées différemment grâce à la subjectivité du sujet-lecteur.

Lors d'un atelier oral en présentiel aussi, l'histoire courte choisie, dépourvue de sa fin, a servi de modèle aux apprenantes pour travailler sur l'intonation. Avant de passer à la mise en voix du texte, nous avons réalisé des exercices de compréhension et une activité de prolongement. Dans cette activité, les habitudes d'une élève sont venues enrichir l'échange :

- (117) I : Je vais vous lire la fin.
 (118) T : Je savais que c'était ça ! Il n'y avait personne de l'autre côté parce que ça c'est vraiment très élevé, mais je fais ça aussi parfois quand je dois parler avec mon mari.
 (119) D : Oui ? (Rigole un peu)
 (120) T : Je suis vraiment énervée et je parle avec moi-même, mais après quand je parle avec lui, il ne suit pas le texte que j'ai fait dans ma tête et ça
 (121) I : Et ça marche pas.
 (122) T : Ça marche pas. Je déteste et je lui dis « Tu dois dire ça » et il me dit « Non, je ne veux pas dire ça ». Je suis énervée parce qu'il ne veut pas se disputer avec moi.
 (123) I : Ok, c'est une nouvelle manière de se disputer.

(Atelier oral en présentiel « Pratiquer l'intonation », niveau B2, 20 mai 2021)

Au sein de cette séquence, nous pouvons apprécier qu'à partir de l'échange 120, T se reconnaît dans le personnage de l'histoire Coup de fil. Dans la réplique 120, T raconte une situation qui se répète au sein de sa famille, plus précisément avec son mari où elle

décrit aussi en 122 la réaction de son compagnon. C'est une situation qu'elle trouve plutôt amusante et se sent suffisamment en sécurité pour la partager avec la classe.

Dans le partage des idées, des expériences et des informations personnelles, nous trouvons le lecteur se réalisant en tant que sujet au centre de son propre apprentissage. La littérature, en le mobilisant pour utiliser sa voix et tous les recours linguistiques qu'il connaît en langue cible, lui permet de donner une place importante à ses caractéristiques propres, à sa subjectivité. Mais au-delà de sa propre personne, ce sujet-lecteur s'aventure aussi dans la rencontre d'autres cultures.

2. Le texte littéraire, un espace de rencontre culturelle

Comme nous l'avons présenté dans la première partie de ce travail, les groupes d'élèves où le projet a été mis en place jouissent d'une richesse culturelle très importante pour les choix des pratiques didactiques. Nous ne pouvons pas négliger non plus que le public est en majorité asiatique et les habitudes occidentales peuvent, comme nous l'avons exposé avant, représenter un choc culturel pour ces élèves. Prenons ici le cas de l'atelier en présentiel « Décrire une personne » :

(231) I : Ok, bon on laisse comme ça, tu peux faire une autre chose. Mais est-ce que tu peux imaginer, comment il est l'enfant ? Tu peux faire une description physiquement, l'enfant.

(232) W : Je ne sais pas, c'est difficile pour les coréens. On jamais imaginer.

(233) I : C'est dur pour vous ?

(234) W : C'est difficile, c'est très difficile imaginer quelque chose, c'est pas logique.

(235) I : C'est dur, je comprends.

(236) W : C'est très difficile. On jamais imaginer. C'est la physique...

(237) I : Tout doit avoir une réponse logique.

(238) W : Oui.

(239) I : D'accord. Mhm...Et tu n'avais pas de cours de rédaction à l'école où on peut inventer ? Ou peut-être de cours artistiques, non ?

(240) W : Mon père ?

(241) I : Non, non, je veux dire toi à l'école.

(242) W : A l'école, c'est normal langues, historique, sciences.

(243) I : D'accord.

(244) W : Les coréens sont différents. Ils choisissent l'université, même obligés jusqu'à 19.

(245) I : Mais du coup à m'école, vous suivez tous une même formation, ça doit être très logique.

(Atelier oral en présentiel « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Dans cet échange entre l'enseignante et l'apprenant, l'élève W s'exprime sur les difficultés à faire une tâche qui demande la mise en pratique de la créativité. Il explique

qu'il s'agit d'une question culturelle associée à l'éducation reçue dans son pays d'origine. Une situation similaire se présente dans un atelier, où les apprenantes échangent au sujet des règles de politesse :

- (116) I : Et toi S ?
(117) S : Je pense que maintenant je dis toujours non, quand c'est vraiment, je suis très occupée comme ça je dis non, parce que c'est pour moi et c'est le temps pour moi et...Et quand quelqu'un donne nourriture comme ça, c'est facile parce que j'aime beaucoup manger (elle rigole), mais parfois c'est un peu bizarre pour moi et je ne dis rien.
(118) I : Ok, d'accord. Est-ce que vous pensez qu'être poli peut être un problème ?
(119) R : Oh, je ne sais pas si c'est un problème en Corée, mais ici c'est un problème.
(120) H : Ouais, exactement.
(121) S : On dit toujours en général « Ça va ? » comme ça, on dit toujours « Ça va. » comme ça, oui et quand on dit non, c'est pas bien comme ça, j'entends c'est très mauvais. Alors oui, c'est un peu difficile.
(122) R : Je dis « Si tu veux » toujours, mais mes amis détestent ça.
(123) S : Ahh, oui.
(124) R : Alors, je dois dire mes sentiments.
(125) H : Oui.
(126) S : Oui, en Corée si tu veux comme ça c'est poli, c'est juste tu choisis et c'est un peu poli, mais ici quelqu'un dit c'est un peu mauvais, c'est un peu difficile pour la différence de culture, je pense.
(127) H : Oui. Et au Japon, peut-être en Corée aussi, quand je dis oui il y a deux façons et si je vraiment pense oui, je dis « Oui, oui, oui, absolument » comme ça, mais si on dit « Ah, oui » c'est peut-être non.
(128) Elèves : Oui (en rigolant)
(129) R : C'est non
(130) H : Donc, les Japonais et les Coréens connaissent ça, donc c'est facile, mais quand je dis Oui ici d'autre façon ?
(140) I : Mhm
(141) H : Oui c'est 100% oui, donc c'est difficile d'expliquer mais les Japonais connaissent quand une personne dit oui.
(142) I : Je vois, c'est compliqué. Donc, vous êtes très gentilles

(Atelier oral en présentiel « Donner des conseils », niveau B1, 07 mai 2021)

Dans l'histoire Poli de Friot (2007), un enfant se voit forcé à rester chez une dame qui le met mal à l'aise juste par politesse, alors l'enseignante a transporté la situation à la vie réelle des apprenants. Ainsi, dans les échanges 119 et 126, les élèves R et S affirment qu'il y a une grande différence entre les règles de politesse en Corée et en France. Également, nous pouvons apprécier que dans l'échange 127, H partage un aspect particulier de la culture japonaise et que dans les répliques 128 et 129 les élèves coréennes affirment partager ce comportement. Cependant, la deuxième partie de l'échange apparaît comme une surprise pour les participantes, ce qui nous permet d'avancer l'idée que le texte littéraire favorise les découvertes culturelles.

Bien évidemment les élèves apportent une grande diversité culturelle à l'échange, mais ils ne sortent pas de cette démarche sans avoir eux aussi rencontré la culture de la langue cible dans les textes. En effet, la rencontre culturelle s'est aussi produite par les éléments propres des descriptions et du langage utilisés dans les ouvrages lus.

Dans la séquence suivante, il est visible que l'apprentissage de nouvelles expressions est un apport au répertoire lexical de chaque apprenant, qui en immersion dans la langue cible, a besoin de collocations et des manières courantes, voire familières de parler :

- (108) I : Je demande pas ça pour demain, si vous pouvez le faire, super, sinon pour la semaine prochaine...
- (109) D : On part ensemble
- (110) T : Eh, ferme-la un peu ! (Reprenant une réplique de l'histoire)
- (111) (Elles se mettent à rire)
- (112) D : C'est moi qui cause, compris ? (Reprenant une autre réplique)
- (113) I : Voilà, c'est ça ce que je cherche. Vous partez où ?
- (114) D : A Avignon !
- (115) T : On va essayer ensemble le week-end « Eh, ferme-la un peu ! »
- (116) I : Attention, il ne faut pas non plus devenir violentes ! Alors, comment vous avez trouvé l'histoire ? Est-ce que c'était intéressant ?
- (117) T : Oui, c'est intéressant.

(Atelier oral en présentiel « Pratiquer l'intonation », niveau B2, 20 mai 2021)

Bien que ces expressions soient très familières et invitent à un discours un peu agité, nous pouvons observer que les apprenantes ont pris du plaisir à les apprendre et surtout à savoir quelle est la manière de les dire, avec un ton approprié. Ainsi, nous les voyons dans les échanges 110 et 112 s'appropriant ces expressions dans un discours qui n'appartient plus au sujet du texte.

Des aspects de la culture concernant la littérature, apparaissent aussi dans l'une des séances, ce qui permet aux élèves de mieux connaître un nouveau monde :

- (71) L : donc c'est un petit peu de livres que tu peux garder dans le *poquet*
- (72) I : Ah un livre de poche
- (73) L : C'est comme ça ? Parce que je sais que quand tu vas voyager il y a des petits armoires con petits livres des histoires drôles.
- (74) I : Alors pour parler de poche, c'est le format, normalement tout ce qui est petit comme ça est appelé de poche
- (75) L : De poche
- (76) I : Par exemple, vous allez voir après dans le quatrième de couverture c'est marqué Milan poche, Milan c'est la maison d'édition et poche, ça veut dire c'est petit
- (77) F : Ahh
- (78) I : c'est-à-dire qu'on peut le mettre dans le sac. Il y en a vraiment de poche, des très petits comme tu le dis, mais en gros tout ce qui est de cette taille peut être appelé de poche.

(79) L : D'accord.

(80) I : Il y a des dictionnaires appelés de poche mais qu'on peut pas mettre dans la poche...

(Atelier oral en présentiel « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Cet aspect qui fait référence au format des textes littéraires est apparu au sein de l'interaction dans l'étape de recherche d'indices, appartenant à la prélecture. Les élèves ont été amenés à faire une observation de l'univers de l'œuvre avant même d'ouvrir le livre. Cette exploration a d'abord conduit une élève à solliciter une clarification de ses connaissances et par la suite à l'explication d'un sujet culturel inconnu de la majorité des participants.

Tous les éléments du texte peuvent être un potentiel d'apprentissage culturel, surtout quand les lecteurs sont des élèves allophones. Le rôle de l'enseignant est donc très important en tant que vecteur d'information, mais aussi comme meneur de jeu quand les subjectivités des élèves émergent. Le sujet-lecteur, pour sa part, est impliqué dans une démarche de compréhension d'univers très divers, car chaque livre et chaque apprenant sont un monde différent. Nous voyons donc à chaque fois un sujet-lecteur de plus en plus impliqué et même plus participant du partage des instances affectives.

3. *Le texte littéraire, un espace affectif*

Le texte littéraire a aussi une dimension affective qui engage tellement le lecteur qu'on arrive à découvrir l'apprenant sujet, sujet qui ressent des émotions et qui a un bagage culturel et émotionnel qui entre en jeu dans la classe.

Cette imitation de la réalité, qui a mis W mal à l'aise, a justement éveillé quelque chose de plus profonde et non mécanique. Cette subjectivité prônée dans l'approche actionnelle, n'est exploitée que dans l'approche du sujet-lecteur en tant qu'être humain :

(222) I : ...Vous allez donc décrire comment vous l'imaginez, mais vous allez aussi créer un profil de ce qu'il fait, la profession qu'il fait, ce qu'il fait maintenant, peut-être comment il est avec son fils. Ce n'est pas un profil très long, c'est entre 50 et 80 mots. Si vous êtes des bons dessinateurs, vous pouvez faire un petit portrait ici à côté. Vous pouvez prendre le style du narrateur ou votre propre style. Vous êtes libres de décrire tout ce que vous voulez. (Les élèves se mettent à faire la description. Ils posent des questions sur le vocabulaire et l'enseignante note les mots au tableau)

(223) W : Pour moi c'est difficile de dessiner mon père.

(224) I : (S'approchant de lui) Mais c'est pas ton père, c'est le père de l'enfant.

(225) W : Mon père...pas beaucoup de temps...

(226) I : Pas beaucoup de... ?

(227) W : Temps avec lui.

(228) I : Mhm...

(229) W : Je n'aime pas mon père.

(230) I : Ok, bon on laisse comme ça, tu peux faire une autre chose...

(Atelier oral en présentiel « Décrire une personne », niveau A2, 06 mai 2021)

Dans cet extrait, W prend l'initiative de s'adresser à l'enseignante pour lui faire part de son inconfort sur la tâche demandée. La lecture du texte a éveillé en lui un sentiment qui le mettait mal à l'aise et qui bloquait, au passage, l'accomplissement de l'activité. Cependant, ici s'est ouvert un espace de partage sans précédents, où même si l'enseignante a essayé de recentrer le thème dans l'échange 224, l'élève a voulu absolument en 225 et 229 s'exprimer sur sa relation compliquée avec son père.

Ce sujet qui semblait très simple à traiter dans un premier temps, s'est avéré délicat tant il a suscité une forte agitation de pensées. Aussi, l'enseignante a pris le temps d'écouter l'élève, laissant de côté les objectifs linguistiques et pragmatiques prévus. En effet, elle a privilégié la personne de l'apprenant en lui proposant de faire quelque chose de différent.

Une autre situation, moins chargée d'émotions s'est présentée lors d'un atelier avec les élèves du niveau B1 :

(155) I : Et comment il peut éviter d'aller chez Madame Dubreuil ?

(156) R : Juste créer une excuse, je dois aller chez ma mère parce que ma mère dit moi.

(157) I : Ok.

(158) H : Pour la situation du Whiskey et les cigarettes, il y a certains raisons, c'est illégal. Donc il peut dire non comme ça.

(159) I : Il pourrait dire Non justement. A partir du whiskey c'est un Non.

(160) S : Ouais

(161) I : La dame elle est maline parce qu'elle dit « jus de pomme »

(162) S : Oh non !

(163) Elèves : Rigolent.

(164) I : Ok, alors qu'est-ce que vous avez pensé de l'histoire ?

(165) R : C'est drôle

(166) S : Intéressant.

(167) I : Là la partie qui m'a choquée c'est le boa, c'est comme si c'était un chien, c'est bizarre. Ça vous a pas choqué ?

(168) R : Mon père a parfois fait comme ça, il dit c'est juste de l'eau et c'est de l'alcool.

(169) Elèves: Rigolent.

(170) S : Wow.

(171) I : Ok. Et ta mère, elle sait ?

(172) R : Ah, parce que mes parents ils aiment beaucoup l'alcool.

(173) I : Ah.

(174) R : Oui.

(175) I : Ok, c'est plutôt un goût familial. Je vous remercie, j'espère que vous avez apprécié l'histoire.

(Atelier oral en présentiel « Donner des conseils », niveau B1, 07 mai 2021)

Dans cette étape de prolongement où les élèves réagissent à l'histoire, une élève fait des apports personnels qui peuvent, en fonction du point de vue, être complexes. D'abord, dans les échanges 158 et 159, l'enseignante et une élève font une appréciation négative de l'alcool aux mineurs, mais R partage dans la réplique 168 que c'est une situation qu'elle aussi a vécu. S'agissant ici de ce que nous considérons comme une action illégale, les réactions ensuite n'ont pas été très faciles à gérer et, la gêne était perceptible.

En résumé, la littérature nous a permis de nous approcher des sujets-lecteurs, qui à partir de l'authenticité que ce type de texte offre, ont partagé leurs vies. Néanmoins, ce pouvoir ne doit pas être pris avec légèreté ; dans ce contexte, le rôle de l'enseignant devient de plus en plus complexe, car il doit adapter ses cours et s'adapter lui-même aux surprises propres des environnements socioculturels, qu'il côtoie avec de nombreuses interactions de la vie personnelle dans le champ de la fiction.

Conclusion

Après avoir confronté la théorie avec les données recueillies et avoir fait une réflexion autour de la pratique enseignante mise en place, nos hypothèses se sont confirmées et ont, en même temps, encouragé la formulation d'autres questionnements. En effet, la prise de parole n'est pas stimulée par une formule magique résidant dans le texte littéraire, au contraire elle est suscitée par les choix méthodologiques sur les caractéristiques propres de la littérature et par la singularité des sujets-lecteurs.

Dans le développement de ce projet, les apprenants ont été observés dans un processus très exigeant d'abord de décodage, ensuite de compréhension et finalement d'herméneutique avec les textes. Certainement, ces étapes ne se sont pas passées toutes en même temps, car il s'agit d'une langue d'apprentissage, mais l'enseignante s'est chargée d'animer le passage de l'une à l'autre. Ainsi, il a été possible d'apprécier que les lecteurs, quoiqu'inexperts dans la lecture d'une culture peu connue, sont arrivés à parler du sens d'un type de texte considéré comme très complexe.

C'est donc dans le franchissement de ces frontières que la littérature a accompli sa fonction mimétique, puisque les élèves se sont reconnus autres, comprenant un monde différent et étant capables de parler de lui. Mais pas seulement, ils ont pu, même avec un petit niveau, mobiliser leurs capacités communicatives et leur raisonnement.

Effectivement, le texte littéraire jouit d'une authenticité, au milieu de la fiction, qui ouvre un espace de partage sur des sujets très quotidiens, mais aussi sensibles. L'expression orale qu'il encourage involucre aussi le développement de la pensée critique, touchant ainsi directement les participants de la démarche interactive.

De cette manière, nous nous permettons de rajouter un bénéfice de la littérature dans la réalité des apprenants. Si nous sortons de la bulle du projet pédagogique, nous retrouvons des élèves étrangers, loin de leurs familles et dans un contexte sanitaire qui réduit leurs possibilités de rencontrer des personnes et la culture du pays. Cependant, le texte littéraire a motivé l'ouverture de la classe de langue comme espace social, permettant aux élèves de prendre la place principale dans les séquences, oubliant même, pour un moment, le contexte d'apprentissage de langue et se positionnant plutôt en tant qu'acteurs sociaux.

Nous ne sommes pas sûrs d'avoir aidé au développement de la langue dans sa partie structurale, probablement c'est un bénéfice collatérale effectué en dernier plan, mais c'est un sujet que nous délèguerons à une recherche plus approfondie aux côtés, peut-être, de l'approche neurolinguistique. Ce que nous pouvons affirmer, en revanche, c'est que les apprenants engagés dans cette démarche interactive ont apprécié la lecture de textes littéraires courts et proches d'eux qui leur ont permis en conséquence de prendre la parole en classe.

En conclusion, le texte littéraire est un berceau de situations d'interactions authentiques qui peut s'adapter à l'approche actionnelle pour développer les compétences communicatives chez les apprenants de langue. En effet, toutes les données recueillies, ainsi que nos réflexions pointent vers la capacité de la littérature de donner une place importante à la subjectivité des apprenants.

Il est tout de même nécessaire de préciser que nous ne voulons pas proposer la littérature comme unique source de langage, ni affirmer que cette méthodologie interactive viendra révolutionner les pratiques d'enseignement. Il s'agit plutôt d'inviter l'académie à explorer davantage les outils de la langue qui sont déjà là et qui peuvent peut-être répondre à quelques besoins des élèves.

En ce qui concerne nos réflexions, deux questionnements nous sont survenus lors des analyses par rapport au profil des participants des ateliers. L'évidence nous montre que le choix des textes n'a pas été maladroit, mais nous nous demandons si le succès (si on peut l'appeler comme cela) des ateliers a été aussi une question d'avoir des élèves avec des personnalités et des principes plutôt compatibles.

Également, parler des participants des ateliers c'est aussi faire référence au rôle de l'enseignant. Si bien il a été signalé que le rôle de meneur de jeu est essentiel au bon développement de la démarche interactive, nous pensons que sans un accompagnement initial à la lecture, celle-ci n'aurait pas eu le même effet chez les élèves. En effet, la passion imprimée dans les activités, de la part des deux types de participant, est fondamentale pour la réussite dans cette démarche.

Pour finir, nous avons constaté que des histoires « bizarres » et « drôles » ont favorisé l'investissement des apprenants dans cette démarche interactive. Ainsi, nous

aimerions encourager une future recherche à développer l'humour comme un facteur favorisant l'apprentissage des langues à travers la littérature.

Bibliographie

- Aristote. (2014). Poétique (traduit, présenté et anoté par Pierre Somville). Dans R. Bodéüs, *Oeuvres Etiques, Politique, Rhétorique, Poétique, Métaphysique*. Editions Galimard.
- Besse, H. (1982). Elements pour une didactique des documents littéraires. Dans J. Peyatrd, & e. al., *Littérature et classe de langue, français langue étrangère* (pp. 13-34). Paris: HATIER-CREDIF.
- Bourdet, J.-F. (1999). Fiction, identité, apprentissage. Dans D. Bertrand, J.-F. Bourdet, F. Cicurel, M. De Carlo, O. Koovacs, V. Loubier, & J.-J. Richer, *Fiction littéraire et apprentissage des langues, Revue de Didactologie des langues-cultures* (Vol. 115, pp. 256-273). Paris: Didier Erudition.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* , XXI(3). doi:<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cicurel, F. (1984). La construction de l'interaction didactique. *ELA. Études de linguistique appliquée*(55), pp. 47-56.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives*. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette FLE.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature. Dans D. Bertrand, H. Besse, D. Bourgain, D. Coste, E. Papo, A. Pelfrène, . . . R. Sctrick, *Littérature et classe de langue, français langue étrangère, collection LAL* (pp. 59-74). Paris: HATIER-CREDIF.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Les compétences fondamentales. Dans J.-P. Cuq, & I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 4, pp. 141-147). Grenoble: PUG.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *ELA. Etudes de linguistique appliquée*(55), pp. 39-48.
- Farina-Gravanis, L. (2010). Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures. Dans K. Forakis, A. Proscolli, & F. Tabaki-Iona, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE: actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009* (pp. 201-2016). Athènes: Université d'Athènes.

- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection LAL.*
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, collection LAL.* Paris: Didier.
- Godard, A. (2015). Chapitre 1, La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. (13 - 49)). Paris: Didier.
- Grandcolas, B. (1984). Voulez-vous converser avec moi ? *ELA. Etudes de linguistique appliquée*(55), pp. 68-75.
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. Dans K. Forakis, A. Proscolli, & F. Tabaki-iona, *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009* (pp. 165-186). Athènes: Université d'Athènes.
- Johanet, B. (2017). Entre le sens et la structure: Paul Ricoeur et le débat sur les lettres. *Le Télémaque*(51), pp. 47-58. doi:<https://doi.org/10.3917/tele.051.0047>
- Kramsch, C. (1996). *Interaction et discours dans la classe de langue, collection LAL.* Paris: Didier.
- Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). Avant propos. Dans G. Langlade, & A. Rouxel, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes: Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Conseil de l'Europe., (2001). *CECRL.* Paris: Didier.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans M. (. Molinie, *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action* (pp. p. 113-124, 2012, 978-2-36058). Encrage éd.
- Papo, E., & Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue.* Paris: CREDIF-DIDIER.
- Peytard, J. (1982). Vers une sociocritique. Dans J. Pytard, & e. al., *Littérature et classe de langue, français langue étrangère, collection LAL* (pp. 107- 110). Paris: HATIER.
- Peytard, J. (1989). Préface. Dans D. Bourgain, E. Papo, & J. Peytard, *Littérature et communication en classe de langue, Une initiation à l'analyse du discours littéraire, collection LAL* (pp. 7-12). Paris: Didier.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique.* Paris: Seuil.

Rollinat-Levasseur, E.-M. (2015). Chapitre 6: La littérature en acte : voir, entendre, ressentir,. Dans A. Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 220 - 247). Paris: Didier.

Ouvrages littéraires

Barjavel, R. (1972). *Ravage*. Paris : Gallimard

Friot, B. (1992). *Nouvelles histoires pressées*. Toulouse : Editions Milan.

Friot, B. (2001). *Encore des istoires pressées*. Toulouse : Editions Milan.

Friot, B. (2007). *Histoires pressées*. Toulouse : Editions Milan.

Friot, B. (2008). *La bouche pleine*. Toulouse : Editions Milan.

Friot, B. (2015). *Histoires pressées*. Toulouse : La Martinière Jeunesse

Friot, B. (2017). *Paroles de baskets (et autres objets bavards)*. Toulouse : La Martinière Jeunesse

Meralli, S. (2020) *La pâtisserie en BD, 20 recettes au fil des saisons*. Bruxelles : Casterman

Table des illustrations

Figure 1. Fiche pratique pour les ateliers de littérature-conversation en ligne.....	17
Figure 2. Fiche pratique pour les ateliers de littérature-conversation en présence.....	18
Figure 3. (Cicurel, 1991, p. 14).....	55
Figure 4. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »	59
Figure 5. Enquête initiale auprès des élèves en ligne, « Ateliers de conversation »	59
Figure 6. Enquête initiale auprès des enseignantes, « L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE »	60
Figure 7. Enquête initiale auprès des enseignantes, « L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE »	61
Figure 8. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »	63
Figure 9. Enquête initiale auprès des élèves en présentiel, « Le texte littéraire »	63
Figure 10. Enquête initiale auprès des élèves en ligne, « Ateliers de conversation »	64
Figure 11. Enquête finale auprès des élèves en présentiel, « Ateliers de littérature »	69
Figure 12. Enquête finale auprès des élèves en présentiel, « Ateliers de littérature »	70

Table des annexes

Annexe 1 Titre..... 103
Annexe 2 Titre..... 106
Annexe 3 Titre..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 1
Exemple d'un atelier de conversation en ligne, niveau débutant « fête du Travail »

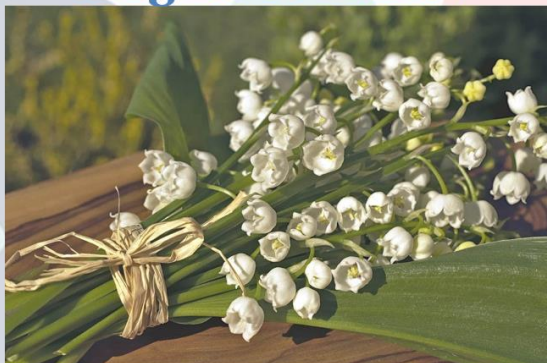


Mise en contexte



Introduction

Pourquoi offre-t-on du muguet le 1 mai?



>inflexyon

Introduction

Travaille! Pourquoi? Emma Clit (2018)



>inflexyon

Développement :
lecture et réactions

Travaille!



Pourquoi on travaille?

>inflexyon

Développement :
lecture et réactions

Quelle est votre routine dans un jour de travail?



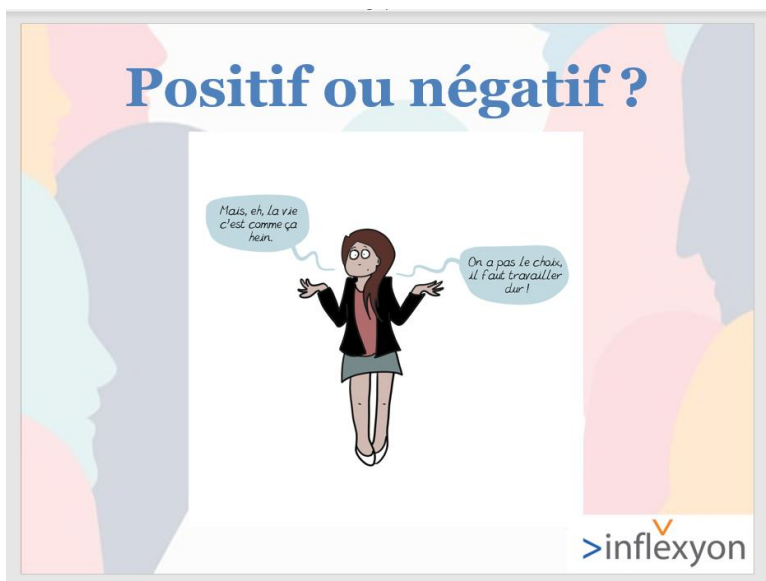
Développement :
lecture et réactions

Vite, vite, on produit!



Développement :
lecture et réactions

Positif ou négatif ?



Conclusion

Annexe 2
Exemple
d'une
« Fiche
apprenan
t », niveau
Survie,
ateliers en
présentiel
: Décrire
une
personne

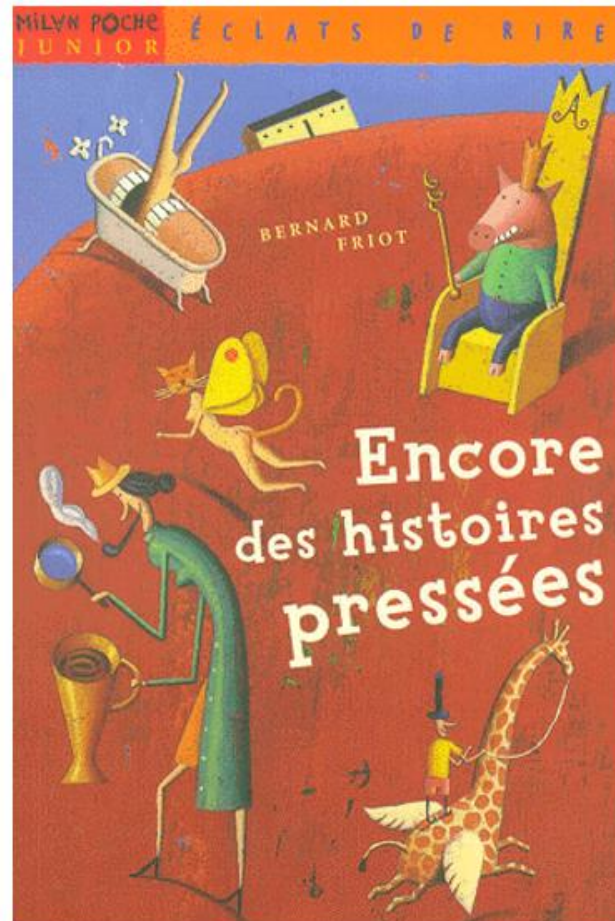
Version 1

Nom : _____

Professeur : _____

Date : _____

>inflexyon



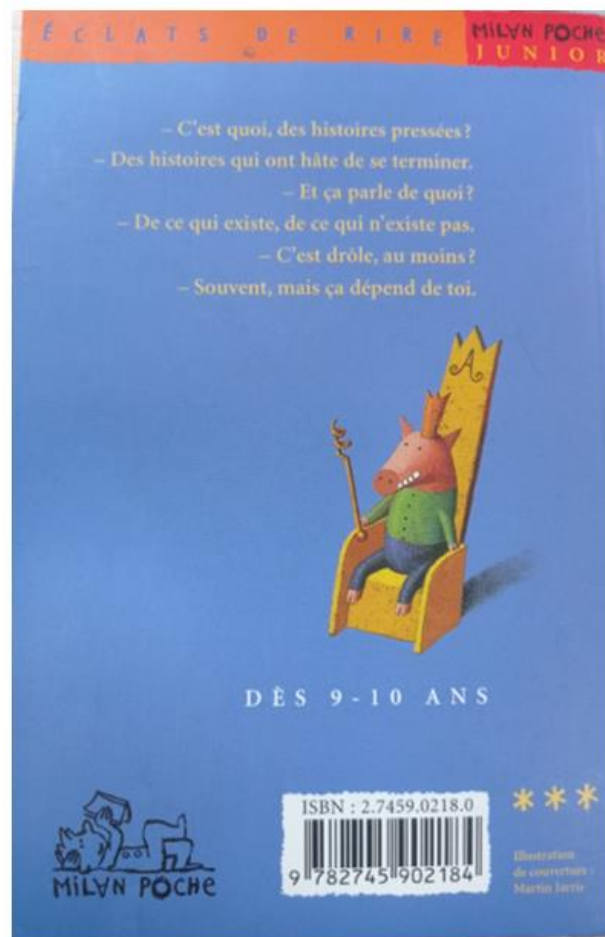
Atelier écrit A2

Décrire une personne

Histoires pressées, Bernard Friot (2001)

Histoire : Mon père

1. **Observez la couverture du livre Encore des histoires pressées de Bernard Friot.**
 - a. Qu'observez-vous ?
 - b. Qu'est-ce qui vous disent les images ?
 - c. Pourquoi « des histoires pressées » ? Et pourquoi « encore » ?
 - d. Pourquoi des « éclats de rire » ?
 - e. De quoi traite le livre, à votre avis ?
2. **Lisez le quatrième de couverture pour vérifier vos hypothèses.**
3. **Lisez le texte en deux fois :**
 - a. Une lecture silencieuse sans s'arrêter sur le vocabulaire inconnu.
 - b. Une lecture à haute voix pour les questions de compréhension.



Mon père

Des fois, je dis: « Mon père, il voyage. Il est capitaine sur un pétrolier géant, de deux cents mètres de long, et il a fait trente-six fois le tour du monde. Quand j'aurai quinze ans, je partirai avec lui et je prendrai mon tour de quart, la nuit, dans le poste de navigation. »

Des fois aussi, je dis: « Mon père, il est agent secret, mais je n'ai pas le droit de vous le dire. Il pourchasse les terroristes à travers le monde entier et il parle directement avec le Président. Tous les deux, on a un code secret pour communiquer. »

Ou bien, ça dépend, je dis: « Mon père, il est mort. Il était guide de haute montagne, et il s'est sacrifié pour sauver un jeune garçon qui était tombé dans une crevasse. Il a réussi à le remonter à la surface, mais lui, il est mort. C'est un héros, il a eu une médaille, on l'a épinglée sur son cercueil. J'ai pleuré à ce moment-là. »

Mais parfois, plutôt, je dis: « Mon père, il est en prison. C'était le chef d'une bande, il cambriolait des banques. Mais il redonnait presque tout l'argent aux pauvres, tu sais, comme Robin des Bois, et il n'a jamais tué personne. Il a été trahi, c'est pour ça qu'on l'a pris, mais il s'évadera bientôt, tu peux être sûr, je le connais, mon père. »

Une fois, même, j'ai dit: « Mon père, c'est quelqu'un d'important, de très haut placé, très, très haut. C'est même lui l'homme le plus important de France, si vous voyez ce que je veux dire. Mais je ne peux pas en dire plus, vous comprenez, c'est un secret d'État, et puis il est déjà marié avec une autre femme, alors ma mère et moi, on le voit sou-

vent, mais en cachette, parce que si ça se savait, ça ferait toute une affaire... »

Et puis, souvent, je ne dis rien. Parce que, mon

Questions de compréhension

1. Qui sont les personnages de l'histoire ?

2. Quels sont les différents profils du père du narrateur ?

3. Quelle est la relation entre le narrateur et son père ?

4. A votre avis, quel âge a le narrateur ?

Travailler la langue

1. Rapportez au discours indirect les paroles du narrateur. Choisissez un paragraphe entre le 2 ou le 3.

Prolongement

1. Imaginez un autre portrait du père et décrivez-le à la façon du narrateur et ajoutez la description physique et psychique. (50 – 80 mots) Faites un petit dessin de l'image que vous avez du père.

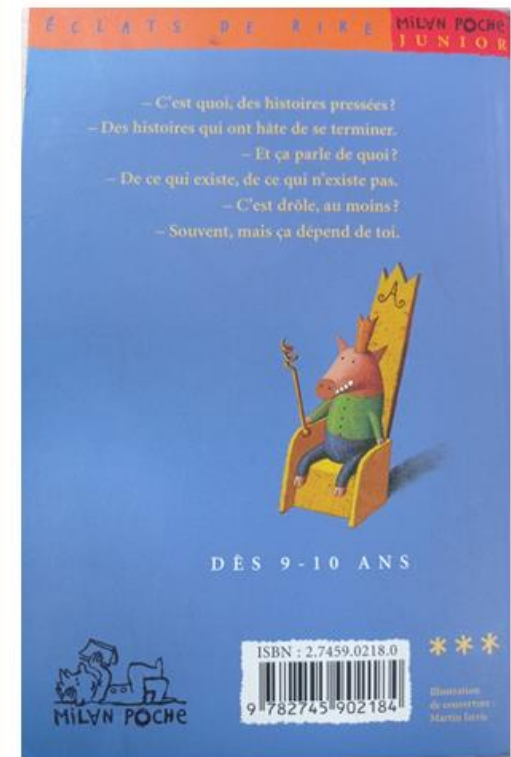
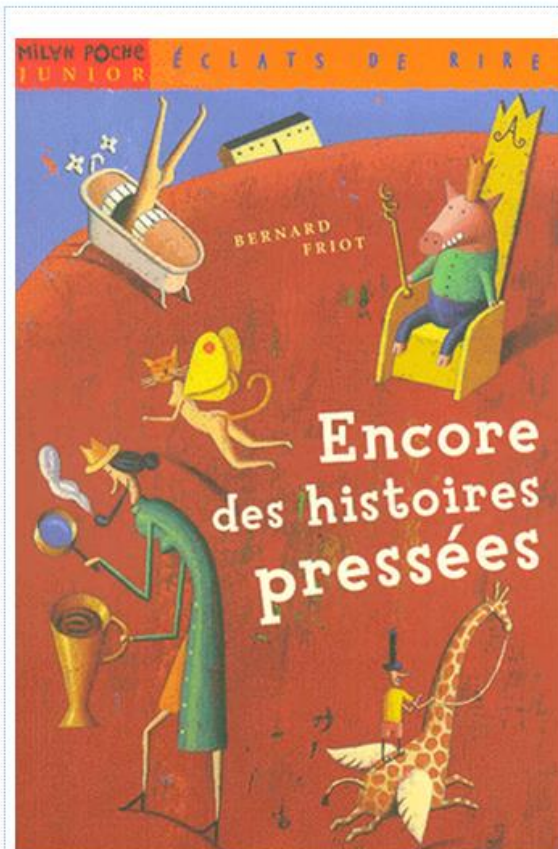


Aussi, de fois je dis : _____

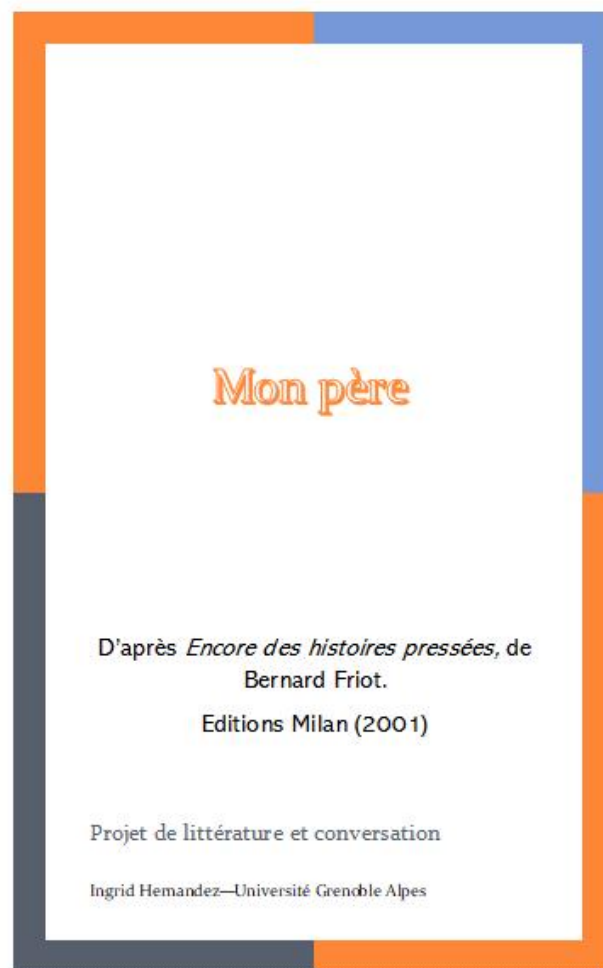
2. La fin de l'histoire a été coupée. Imaginez pourquoi le narrateur ne dit rien souvent (*Et puis, souvent, je ne dis rien. Parce que mon...*). Partagez avec la classe.

Version 2 (petit livret pliable en deux)

- Couverture et quatrième de couverture à leur place, imitant le livre original.



- Les
questions pour
l'étape de
prélecture ne
figurent plus sur
la fiche apprenant.



Mon père

Des fois, je dis: « Mon père, il voyage. Il est capitaine sur un pétrolier géant, de deux cents mètres de long, et il a fait trente-six fois le tour du monde. Quand j'aurai quinze ans, je partirai avec lui et je prendrai mon tour de quart, la nuit, dans le poste de navigation. »

Des fois aussi, je dis: « Mon père, il est agent secret, mais je n'ai pas le droit de vous le dire. Il pourchasse les terroristes à travers le monde entier et il parle directement avec le Président. Tous les deux, on a un code secret pour communiquer. »

MON PÈRE 21

Ou bien, ça dépend, je dis: « Mon père, il est mort. Il était guide de haute montagne, et il s'est sacrifié pour sauver un jeune garçon qui était tombé dans une crevasse. Il a réussi à le remonter à la surface, mais lui, il est mort. C'est un héros, il a eu une médaille, on l'a épinglée sur son cercueil. J'ai pleuré à ce moment-là. »

Mais parfois, plutôt, je dis: « Mon père, il est en prison. C'était le chef d'une bande, il cambriolait des banques. Mais il redonnait presque tout l'argent aux pauvres, tu sais, comme Robin des Bois, et il n'a jamais tué personne. Il a été trahi, c'est pour ça qu'on l'a pris, mais il s'évadera bientôt, tu peux être sûr, je le connais, mon père. »

Une fois, même, j'ai dit: « Mon père, c'est quelqu'un d'important, de très haut placé, très, très haut. C'est même lui l'homme le plus important de France, si vous voyez ce que je veux dire. Mais je ne peux pas en dire plus, vous comprenez, c'est un secret d'État, et puis il est déjà marié avec une autre femme, alors ma mère et moi, on le voit sou-

vent, mais en cachette, parce que si ça se savait, ça ferait toute une affaire... »

Et puis, souvent, je ne dis rien. Parce que, mon...

Questions de compréhension

1. Qui sont les personnages de l'histoire ?

.....

2. Quels sont les différents profils du père du narrateur ?

.....

3. Quelle est la relation entre le narrateur et son père ?

.....

4. A votre avis, quel âge a le narrateur ?

.....

Travailler la langue - Le discours rapporté

1. Rapportez au discours indirect les paroles du narrateur. Choisissez un paragraphe entre le 2 et le 3.

.....

.....

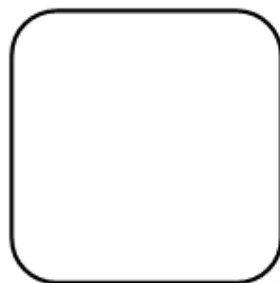
.....

.....

.....

Prolongement

1. Imaginez un autre portrait du père et décrivez-le à la façon du narrateur et ajoutez la description physique et psychique. (50 – 80 mots) Faites un petit dessin de l'image que vous avez du père.



Aussi, de fois je dis :

2. La fin de l'histoire a été coupée. Imaginez pourquoi le narrateur ne dit rien souvent (*Et puis, souvent, je ne dis rien. Parce que mon...*). Partagez avec la classe.

(120 mots environ)

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE.....	7
CHAPITRE 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	8
1. Le personnel	9
1.1. Le personnel administratif.....	9
1.2. Le personnel pédagogique.....	9
2. Le public.....	9
3. Les installations	10
4. Contexte pédagogique	10
4.1. Les modalités des cours	11
CHAPITRE 2. LES MISSIONS ET LA COMMANDE	12
CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE	14
CHAPITRE 4. DEMARCHE D'INGENIERIE ET METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	15
1. Diagnostic.....	15
2. Planification.....	16
2.1. Le choix des textes.....	19
3. Participation à l'action	20
3.1. Ateliers de conversation en ligne	20
3.2. Ateliers linguistiques en présentiel.....	23
4. Recul évolutif	26
5. Synthèse structuration.....	27
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	29
CHAPITRE 5.	30
1. La littérature dans l'apprentissage des langues	31
1.1. Cadrage historique	31
2. Dimension psycho-cognitive	32
2.1. La relation lecteur-texte-auteur triade herméneutique.....	32
2.1.1. La mimésis.....	33
2.2. Le texte littéraire : un espace de fiction.....	35
2.3. La lecture : une pratique cognitive	36
2.3.1. Le processus cognitif en langue étrangère	38
3. Dimension sociale.....	39
CHAPITRE 6. CONTEXTE PEDAGOGIQUE.....	41
1. L'approche actionnelle et le sujet lecteur.....	41
2. Pour une méthodologie dans l'approche actionnelle : entre l'approche globale et l'approche interactive.....	42
2.1. La manière de percevoir le texte	43
2.2. La formulation/compréhension de la consigne.....	43
2.3. Le processus de lecture	44
2.3.1. La prélecture	45
2.3.2. La lecture avec un objectif.....	46
2.3.3. La post-lecture	47
2.4. Adopter une méthodologie interactive	47
3. Les trois pôles dans l'enseignement/apprentissage de la lecture.....	48
3.1. Le type de texte	48
3.1.1. L'authenticité du texte littéraire et sa dimension interculturelle	49
3.1.2. Les fonctions du narrateur dans le texte littéraire.....	50
3.2. Le rôle de l'enseignant	51
3.2.1. Contexte général de la classe de langue	51
3.2.2. Contexte d'enseignement de la littérature en classe de langue.....	53
3.3. Le rôle de l'apprenant-lecteur	54

3.3.1. Le rôle de l'apprenant en classe de langue.....	54
3.3.2. Le rôle de l'apprenant dans une lecture interactive.....	55
PARTIE 3 - ANALYSES	57
CHAPITRE 7.	58
1. L'accueil du texte littéraire en classe de FLE	58
2. Les choix méthodologiques	63
2.1. Le choix des textes.....	63
2.2. Les choix méthodologiques.....	68
2.3. Le rôle de l'enseignant	74
2.4. Le profil des apprenants	79
CHAPITRE 8. LES BENEFICES DE LA LECTURE DANS UNE DEMARCHE INTERACTIVE	84
1. L'authenticité et la fiction du texte littéraire	84
2. Le texte littéraire, un espace de rencontre culturelle.....	89
3. Le texte littéraire, un espace affectif	92
Conclusion.....	95
Bibliographie.....	98
Ouvrages littéraires.....	100
Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières	114

MOTS-CLÉS : littérature, fiction, prise de parole, herméneutique, sujet-lecteur

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur un projet d'ingénierie pédagogique, utilisant le texte littéraire pour l'apprentissage des langues, plus précisément du FLE, au sein des niveaux survie, seuil, avancé et autonome d'une école de langues. Dans le développement théorique se trouvent des notions cognitives, psychologiques, mais aussi culturelles, sociales et didactiques sur la littérature, qui expliquent comment ce type de texte peut encourager la prise de parole en classe. Finalement, se trouve une proposition argumentée pour intégrer davantage le texte littéraire dans l'approche actionnelle, avec le but de prendre en compte la subjectivité du sujet-lecteur.

KEYWORDS : litterature, fiction, speaking, hermeneutics, *sujet-lecteur*

ABSTRACT

This study is about a pedagogical engineering project about the use of literature for learning languages, specifically FFL. This project takes place for survival, threshold, advanced and autonomous levels in a languages school. The theoretical framework meets notions about cognition, psychology, but also culture and didactics related to teaching literature. These notions explain how this type of text can encourage speaking in a foreign language classroom. Finally, we can find a justified proposal to incorporate literature, even more, to the task-based approach considering the subjectivity of the *sujet-lecteur*.