

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uloga književnog teksta u nastavi francuskog jezika u
srednjoj školi

Ime i prezime studenta:

Tihana Hrešč

Ime i prezime mentora:

dr. sc. Ivana Franić, izv. prof.

Ime i prezime komentora:

dr. sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Datum:

19. rujan 2016.

L'université de Zagreb
Faculté de philosophie et de lettres
Département de langues romanes

Le rôle du texte littéraire dans l'enseignement du français
au lycée

Étudiante : Tihana Hrešč

Les directeurs de mémoire :
dr. sc. Ivana Franić
dr. sc. Yvonne Vrhovac

Date :
le 19 septembre 2016

Table de matières

Introduction	7
1. Le texte littéraire	9
1.1. Les spécificités du texte littéraire	9
1.2. Comment lire un texte littéraire : l'accès au sens	14
2. Le texte littéraire et la didactique du F.L.E.	17
2.1. Les spécificités du texte littéraire : les implications pour le F.L.E.	20
2.2. L'accès au sens : la perspective didactique	20
2.2.1. Lire en langue étrangère	22
2.2.2. Les stratégies de lecture.....	23
2.2.3. Les étapes de lecture	25
2.3. Les rôles et les objectifs du texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E.	27
2.3.1. Le rôle du texte littéraire dans les approches et les méthodes du F.L.E.	28
2.3.2. Le texte littéraire : le document authentique à part	30
2.3.3. La littérature et l'interculturel	32
2.3.4. Le texte littéraire et le développement de l'esprit critique.....	35
2.3.5. Lecture pour le plaisir et le développement de l'autonomie	36
2.3.6. La littérature comme le moyen pour l'enseignement de la grammaire et du lexique.....	38
2.4. Les recherches sur l'introduction de la littérature dans la classe de français	39
3. L'analyse des activités basées sur les textes littéraires	41
3.1. Ado 3	41
3.1.1. Bonjour Tristesse	42
3.1.2. Le premier homme	43
3.2. Alter Ego + B1	44
3.2.1. Les choses	44
3.2.2. Pars vite et reviens tard	45
3.3. Conclusion	46
4. Ma recherche	47
4.1. Objectif	47
4.2. Échantillon	47

4.3. Méthode	47
4.4. Résultats	50
4.4.1. Les réactions des élèves aux activités	50
4.4.2. Les habitudes de lecture	51
4.4.3. La lecture en français	51
4.4.4. Les stratégies de lecture	52
4.5. Discussion	53
4.6. Conclusion	55
Bibliographie	56
Annexe	61

RÉSUMÉ

Le texte littéraire avait toujours le rôle plus ou moins important dans l'enseignement des langues étrangères. Étant au centre de la méthode traditionnelle, il a perdu son monopole avec les méthodes audio-orale et SGAV, mais est revenu en didactique des langues étrangères avec la méthode communicative et l'approche interactive.

Dans la didactique contemporaine, le texte littéraire est utilisé pour les exercices de compréhension écrite et d'expression, mais aussi pour faire les élèves communiquer, réfléchir sur ce qui les entoure et développer leur esprit critique.

L'objectif de notre recherche est d'explorer les rôles du texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. Nous avons fait la recherche avec la 2ème classe des lycéens dont l'objectif était de vérifier les réactions et les attitudes des apprenants envers l'introduction d'un texte littéraire dans une classe du F.L.E. Les résultats, basés sur un cours de 45 minutes et les questionnaires remplis par les élèves, ont montré que les réactions des élèves étaient très positives et que le texte littéraire, si choisi selon la compétence langagière et l'intérêt des apprenants peut s'avérer très motivant et faire les apprenants réfléchir et communiquer dans la langue cible.

Mots clés : texte littéraire, F.L.E., esprit critique, motivation

SAŽETAK

Književni tekst oduvijek je bio prisutan u poučavanju stranih jezika. Nakon što je bio temelj gramatičko-prijevodne metode tu je ulogu izgubio u audio-oralnoj i audio-vizualnoj globalno-strukturalnoj metodi.

U suvremenoj metodici, književni tekst se koristi za aktivnosti razumijevanja i izražavanja, ali i za poticanje učenika na komunikaciju, na razmišljanje o onom što ih okružuje te na izražavanje vlastitog mišljenja.

Cilj istraživanja, čiji su sudionici bili učenici drugog razreda gimnazije, je bio proučavanje reakcija i stavova učenika na uporabu književnog teksta u nastavi francuskog jezika. Rezultati temeljeni na jednom satu i upitnicima koje su popunili učenici pokazuju učeničke pozitivne stavove. Štoviše, književni tekst odabran prema jezičnoj kompetenciji i interesu učenika može biti jako motivirajući te ih potaknuti na razmišljanje i komunikaciju na stranom jeziku.

Ključne riječi: književni tekst, francuski jezik, komunikacija, motivacija

INTRODUCTION

Nous avons quelque cinq ans d'expérience de la lecture en français. Si nous faisons un regard en arrière, le début était difficile. Il faut noter que nous avons commencé nos études de français comme débutants. Cependant, nous avons essayé tout de suite de lire les grands classiques dans la langue d'origine. En s'appuyant aux dictionnaires, les traductions en croate et sa connaissance de l'anglais, pas à pas, nous sommes devenus capable de lire Balzac, Flaubert ou Maupassant. Nous trouvons que ce plaisir de lire a beaucoup contribué à l'amélioration de notre compétence langagière et c'est la raison pourquoi le thème de ce mémoire de master est le rôle de la littérature dans l'enseignement du F.L.E.

La littérature avait toujours un rôle plus ou moins important dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères.

Le texte littéraire était au centre de la méthode traditionnelle, puis il a cédé la place aux dialogues de la vie quotidienne dans les méthodes audio-orale et SGAV. Quant à la didactique moderne, le texte littéraire, traité comme un document authentique à part, servait au premier lieu pour les activités de compréhension écrite (Séoud, 1997 ; Cornaire, 1999 ; Coste, 1982).

Les théoriciens sont d'accord que le rôle principal du texte littéraire ne doit pas être la transmission du savoir, c'est-à-dire, l'enseignement du vocabulaire ou de la grammaire comme dans la méthode traditionnelle. Il faut aller au-delà, l'objectif de l'introduction de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères doit être le développement de l'esprit critique chez les apprenants et l'éveil de l'intérêt pour la littérature étrangère (Peytard, 1982 ; Nataf, 1988).

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier, en s'appuyant sur la théorie de la littérature, on explore les spécificités d'une œuvre littéraire et les rôles de la littérature dans la vie. Puisque l'accès au texte littéraire se fait en général par la lecture (comme c'était aussi le cas dans ma recherche), on a consacré une section à la lecture et à la manière par laquelle on peut accéder au sens d'un texte littéraire.

Le deuxième chapitre se concentre sur le lien entre la littérature et l'enseignement des langues étrangères avec l'accent sur le français. De nouveau, on traite l'accès au sens, mais cette fois de la perspective de la didactique des langues étrangères. On continue avec les rôles et les objectifs du texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. Après une vue-d'ensemble de la place de la littérature dans les différentes méthodes et approches du F.L.E., les sections suivantes se concentrent sur les quatre rôles de la littérature dans la didactique contemporaine. Ce sont le

développement de l'interculturalité chez les apprenants, de la compétence linguistique (la grammaire et le vocabulaire), de l'esprit critique et finalement, de l'autonomie de l'apprenant. Le troisième chapitre consiste en analyse des activités basées sur quatre extraits littéraires dans les manuels du F.L.E. (comme on a fait la recherche avec les lycéens, on a analysé les manuels destinés à l'apprentissage de la langue française aux lycées).

Dans la dernière partie, on présente la recherche faite avec la 2ème classe des lycéens, donc des élèves de 16 ans. On a fait un cours de français basé sur un extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu et à la fin du cours les élèves devaient remplir deux questionnaires sur la lecture. L'objectif principal de cette recherche est de vérifier les attitudes et les réactions des élèves à l'introduction d'un extrait littéraire dans une classe de français.

1. LE TEXTE LITTÉRAIRE

1.1. LES SPÉCIFICITÉS DU TEXTE LITTÉRAIRE

La littérature est une de ces notions tenues pour acquises, quelque chose qui va de soi (Séoud, 1997) mais le moment où on doit l'expliquer, la définir, on reste souvent bouche bée ou on soulève plus de nouvelles questions que donne des réponses. Cette problématique est devenue plus compliquée au 21^{ème} siècle avec l'avènement des livres numériques où chaque personne a la possibilité de publier son propre « chef-d'œuvre ».

Dans la première section on essaiera, en s'appuyant sur la théorie de la littérature, répondre à la question *quelles sont les spécificités d'un texte littéraire*.

Le nom *littérature* est nouveau, il date du XIX^e siècle (Compagnon, 2001). Ses racines se trouvent dans le latin, *littérature* vient du mot *litteratura* signifiant *écriture* (Nouveau dictionnaire étymologique du français, 2010). Ce qu' on appelle aujourd'hui la littérature, à l'époque d'Aristote correspondaient à deux genres, épique et dramatique. Mais c'est seulement au XVIII^{ème} siècle que la littérature a pris le sens moderne désignant des œuvres ayant une relation avec l'esthétique, avec le beau (Naturel, 1995).

Il existe plusieurs définitions de la littérature qui varient selon les époques et les cultures et qui correspondent à deux points de vue : le premier traite de texte littéraire comme un document historique ou sociologique, le deuxième comme un fait de langue, comme l'art du langage (Compagnon, 2001).

Larousse (2000) en donne la définition suivante : littérature est « ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. » (p. 601) Selon cette définition, c'est l'adjectif *esthétique* qui distingue une œuvre littéraire d'autres types des documents écrits. Ce qui le rend esthétique, c'est la langue, le discours qui est souvent décrit comme un discours sophistiqué, élevé et opposé au discours de la langue quotidienne (Séoud, 1997 ; Compagnon, 2001).

L'époque du romantisme équivalait la notion de la littérature aux œuvres écrites par les grands écrivains (Compagnon, 2001). D'où le terme « canon », qui comprend les œuvres littéraires considérées comme un idéal, un modèle à suivre (Larousse, 2000).

Une autre caractéristique qui met une œuvre littéraire à part, c'est l'ouverture de son texte, l'ambiguïté ou l'instabilité syntaxique ou sémantique (Peytard, 1982). Naturel (1995) cite Maurice Blanchot (1955) qui dit que « le livre qui a son origine dans l'art n'a pas sa garantie dans le monde, et lorsqu'il est lu, il n'a encore jamais été lu, ne parvenant à sa présence d'œuvre que

dans l'espace ouvert par cette lecture unique, chaque fois la première et chaque fois la seule. » (p. 8) À la différence du texte littéraire, le rôle principal du discours de quotidien, c'est la communication et il n'aurait pas de communication si ce discours était polysémique (Séoud, 1997).

Selon Peytard (1982, p. 104), le texte littéraire est « un réseau de forte densité, un jeu de relations multiples entre éléments variés. » Les éléments dont il parle sont les graphèmes, les paragraphes, la ponctuation, les mots, les blancs, les phrases qui sont la source des lectures diverses. Comme le note Henri Besse (1982), on ne peut pas lire un article journal sans prendre en compte le contexte, mais à cause de la polysémie, on peut lire Flaubert ou Proust sans connaître la biographie de ces deux grands auteurs et sans la connaissance de l'époque où les œuvres ont été écrites. Grâce à cette ouverture, plusieurs sens peuvent être attribués à une même œuvre (Vigner, 1979).

Claude Simon (1977, cité dans Besse, 1982) affirme que « le véritable sujet d'un livre, d'un tableau, ce n'est ni l'histoire, ni le spectacle apparemment programmé (...) le véritable sujet, c'est la façon dont cette histoire est écrite ou ce spectacle est peint. » (p. 26)

Prenons exemple de *Mme Bovary* qui raconte le destin d'une femme malheureuse de sa vie, d'une femme qui aspire à la fortune et qui commet le suicide. Il s'agit d'une histoire assez triviale et mille fois reprise dans la littérature et le cinéma. Mais, ce n'est pas cette histoire qui fait de *Mme Bovary* une partie du canon de la littérature française ; c'est plutôt le style, la manière dont le roman est écrit qui le met à part.

Séoud (1997) propose qu'il y ait une langue linguistique qui est la langue « de tout le monde » et la langue non-linguistique, celle des poètes ou d'autres artistes. De la même manière, Compagnon (2001) distingue entre l'usage ordinaire du langage qui « cherche à se faire oublier aussitôt qu'il est entendu (p. 42) » et l'usage littéraire. Le premier est décrit comme transitif, imperceptible, dénotatif, lâche, référentiel et pragmatique lorsque le deuxième est intransitif, perceptible, opaque, connotatif, ambigu, expressif, autoréférentiel, organisé, cohérent, dense, imaginaire et esthétique.

Gruca (2010) oppose le texte littéraire aux documents fonctionnels qui livrent un message transparent. Bien sûr, il y a des exceptions parmi eux, un exemple étant les publicités.

Par opposition à la polysémie et monosémie (sens unique), on parle du texte littéraire comme n'ayant aucun sens. L'idée de « l'art pour l'art » est apparue à la fin du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une conception proposée par le poète Théophile Gautier selon laquelle l'art doit être

détaché de tout ce qui est extérieur (par exemple de la biographie de son auteur), il ne doit pas être engagé et le seul but de l'art doit être la beauté.

(http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/L_art_pour_lart/186076).

Dans son œuvre *Qu'est-ce que c'est la littérature*, Sartre (1948) met la poésie à côté de la peinture ou de la musique. Il écrit que « les notes, les couleurs, les formes n'ont pas des signes, elles ne renvoient à rien que leur soit extérieur. » (p. 14) Il oppose un poète à un écrivain de prose, le premier étant muet, il représente les choses, alors que le seconde guide, il est engagé et ce qu'il écrit est toujours symbole de quelque chose.

Si on inclut dans la discussion sur la littérature les six fonctions de Jakobson (1973), c'est dans un document littéraire que la fonction poétique est la plus dominante. Selon cette théorie, les six fonctions de la langue sont la fonction expressive, conative, phatique, métalinguistique, référentielle et poétique. Ce qui caractérise la fonction poétique, c'est que l'accent est mis sur le message pour son propre compte, c'est-à-dire le message est centré sur sa forme esthétique. Jakobson donne l'exemple d'une jeune fille qui parlait toujours « l'affreux Alfred. » Au lieu de l'adjectif *affreux* on pourrait employer *terrible*, *horrible*, *insupportable*, *dégoutant* pour exprimer qu'elle déteste Alfred mais la fille en question a choisi *affreux* parce que cet adjectif « lui va mieux. » Il faut souligner que les messages qui remplissent une seule fonction sont rares et que la fonction poétique ne peut pas se limiter à la poésie.

Un autre trait qu'on lie souvent au texte littéraire, c'est l'intertextualité. Cela veut dire que le texte littéraire renvoie à d'autres textes ou selon Gruca, « chaque texte transforme un autre texte, chaque texte se réécrit lui-même et chaque texte donne vie à d'autres textes qu'il contient en creux. » (p.170)

Avoir décrit les spécificités du texte littéraire, il faut dédier quelques phrases aux « acteurs » principaux sans lesquels il n'y aurait ni du texte ni de la lecture littéraire. Ce sont l'auteur, le lecteur et les personnages.

Il faut distinguer l'auteur du narrateur, le premier est l'être réel qui écrit l'ouvrage, l'autre un être imaginaire qui raconte l'histoire. De la même manière on distingue entre le lecteur, la personne réelle qui lit l'œuvre et le narrataire, qui est le destinataire du message émis par un personnage (Naturel, 1995).

Pour la majorité des lecteurs, les personnages sont conçus comme des êtres animés de sentiments renforçant l'idée que la littérature représente un monde réel et objectif (Peytard, 1982). Par

contre, la littérature moderne (en particulier le nouveau roman) a complètement effacé cette conception et le personnage est devenu seulement un ensemble « de signes linguistiques repérés dans un texte, un « être de lettres rassemblées. » (p.137)

On finira ce chapitre par les rôles de la littérature dans la vie, qui eux aussi changeaient à travers les époques.

Selon Aristote, le rôle principal de la littérature, c'était catharsis. Dans son œuvre *Poétique*, la première œuvre de la critique littéraire, il écrit que la tragédie doit stimuler les émotions de la pitié, la peur et la compassion pour les protagonistes (Barry, 2002).

Par contre, les humanistes croyaient que l'expérience littéraire nous donnait une connaissance du monde et des hommes lorsque dans l'époque du socialisme, le rôle de la littérature était de procurer une morale sociale (Compagnon, 2001).

Séoud (1997) décrit le rôle de la littérature comme, d'un côté une forme d'apprentissage et d'intégration à la vie et d'autre côté une critique de l'Ordre établi.

La dernière fonction de la littérature qu'on mentionnera, c'est le plaisir, c'est-à-dire, on lit pour se distraire ou, comme Mme Bovary, pour échapper à la vie ennuyeuse de quotidien. La littérature est souvent opposée aux textes et documents qui ont une fonction instrumentale ou mercantile, elle touche l'affectivité du lecteur (Peytard, 1982).

À la manière de Proust, Alberto Manguel (1998) écrit dans son œuvre sur la lecture le suivant :

« Lire m'était prétexte à rester seul, ou peut-être donnait un sens à la solitude qui m'était imposée (...) Mon lieu de lecture préféré était alors le plancher de ma chambre, où je me couchais à plat ventre, les pieds croisés sous un fauteuil. Ensuite, mon lit, tard le soir, est devenu l'endroit le plus sûr, le mieux protégé pour lire dans cette région nébuleuse entre sommeil et veille. Je ne me rappelle pas m'être jamais senti seul ; de fait, lors de rares occasions où je rencontrais d'autres enfants, je trouvais leurs jeux et leurs conversations beaucoup moins intéressants que les aventures et dialogues que je lisais dans mes livres. » (p. 25)

Dans ce court extrait l'acte de lecture est entouré des rituels, opposé à la solitude et lié à la sécurité et l'aventure.

On reviendra aux fonctions et rôles de la littérature dans le contexte de la classe du F.L.E.

Comme un lieu d'affectif, du rationnel et de l'irrationnel, de l'imaginaire et du réalisme, de la vérité et du mensonge (Kiyitsioglu-Vlachov, 2010), la littérature résiste à tous les essais de la

définir, de l'expliquer. D'un côté, il existe un consensus sur ce qui est la littérature, d'autre côté, il s'agit d'une notion subjective qui varie selon les gens (Peytard, 1982).

On peut aller si loin et constater qu'il y a autant de définitions de la littérature comme il y a des gens.

1.2. COMMENT LIRE UN TEXTE LITTÉRAIRE : L'ACCÈS AU SENS

C'est par la lecture qu'on accède le plus souvent à un texte littéraire, donc, dans la deuxième section les questions auxquelles on essaiera de répondre sont *qu'est-ce que c'est la lecture et quels procédés utilise-t-on pour accéder au sens d'un texte littéraire*. Ici, cette problématique sera abordée de la perspective de la théorie littéraire. L'accès au sens du texte littéraire sera repris dans le chapitre suivant, cette fois la perspective sera celle de la didactique des langues étrangères.

Le texte littéraire est contrasté à un texte de spécialité (ce serait par exemple un texte scientifique ou un texte sur l'économie) qui est monosémique (Séoud, 1997 ; Gruca, 2010). Si le texte est monosémique, cela veut dire que le sens est déjà là, dans le texte. Contrairement, les textes littéraires sont polysémiques, donc le sens n'est pas encore là, le sens se développe en interaction entre le texte et le lecteur.

Dans le troisième chapitre de son livre *Lector in Fabula*, qui parle du lecteur modèle Umberto Eco écrit que

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons : d'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative même si, en général, il désire être intercepté avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (Eco, 1985, pp. 63, 64)

Le lecteur est souvent comparé au chasseur et au détective (Barthes, cité dans Compagnon, 2001) ou à un voyageur (Iser, cité dans Compagnon, 2001). Il travaille sur les indices, en lisant il essaie de résoudre une énigme. Séoud (1997) décrit la lecture comme « un jeu d'anticipation », lorsqu'on lit, on s'imagine toujours ce qui suit.

Peytard (1982) signale que la lecture n'est pas le symétrique à l'écriture. Cela veut dire que le lecteur ne reçoit passivement ce que l'auteur a écrit, mot par mot. Lire un texte littéraire ne signifie pas extraire un sens, mais plutôt construire les significations. Avec un texte littéraire la démarche de construction du sens est plus importante que le sens lui-même (Séoud, 1997). Cependant, Eco (1990) note que toutes les interprétations d'un texte ne sont pas également acceptables. Or, le lecteur se trouve entre les contraintes et la liberté.

Le sens d'un texte n'est pas prédéterminé, mais le texte contient les règles, les normes qui informent le lecteur comment l'aborder (Compagnon, 2001). Un exemple des contraintes est le genre des œuvres. Le genre aide les lecteurs à créer « l'horizon d'attente », en faisant appel à leurs lectures précédentes, ils peuvent faire des hypothèses sur l'histoire (Gruca, 2010).

Gruca donne l'exemple de « Il était une fois », la phrase par laquelle commencent presque tous les contes de fée. En lisant ces mots, le lecteur se rend compte qu'il se trouvera dans un univers surnaturel, qu'il rencontrera un prince, une princesse où des personnages avec les pouvoirs magiques. En plus, malgré les méchants qui font tout pour nuire aux héros, le lecteur peut rester calme parce que les contes de fées ont, en général, un heureux dénouement.

Même si cela est la première fois qu'on lit un conte de fée en français, c'est l'expérience de la lecture dans sa langue maternelle (p.ex. les contes d'Ivana Brlić Mažuranić où les contes de Perrault lus en croates) à laquelle le lecteur est renvoyé en abordant la lecture de ce genre littéraire en langue étrangère.

Mais il n'est pas nécessaire de commencer la lecture pour créer l'horizon d'attente. Parfois, il suffit de regarder la page de couverture, de lire le titre ou le nom d'auteur (Peytard, 1982). Par exemple, en prenant dans les mains un roman d'Agatha Christie on peut s'attendre à un meurtre, un policier intelligent (soit le fameux Hercule Poirot, soit Miss Marple), plusieurs suspects, beaucoup d'indices confus, un meurtrier intelligent et la fin où le policier rassemble les suspects et découvre l'identité du meurtrier.

Comme on a constaté, le texte ne suffit pas pour accéder au sens. Compagnon (2001, p.175) écrit que le sens n'est pas défini, préexistant, mais « un effet dont le lecteur fait l'expérience. » Chaque lecture est influencée par l'expérience du lecteur, c'est-à-dire par ce qu'on a lu auparavant. On apporte au texte ses propres normes et valeurs.

En plus, il n'y a pas deux lectures complètement identiques car « celui qui relit une œuvre ou repense à une œuvre n'est déjà plus le lecteur qu'il était en commençant. » (Nataf, 1988, p.63)

Lire un roman à l'adolescence et le relire quelques dix ans plus tard sont deux expériences différentes. Dans la période de dix ans, une personne change et apporte à la lecture des expériences et des attitudes différentes. D'après Besse (1988), une personne qui a vécu la jalousie dans sa vie personnelle ne percevra la jalousie de Swann de la même manière si elle n'était jamais jalouse.

Somme toute, lire est un acte où on actualise les connaissances et les expériences antérieures, il s'agit d'une activité où on « mobilise une quantité importante d'informations qui sont dans la mémoire du sujet et non pas dans le *texte*. » (Séoud, 1997, p.78)

En lisant une œuvre littéraire, le lecteur se trouve entre les contraintes du texte et la liberté qui lui donne son expérience.

2. LE TEXTE LITTÉRAIRE ET LA DIDACTIQUE DU F.L.E.

2.1. LES SPÉCIFICITÉS DU TEXTE LITTÉRAIRE: LES IMPLICATIONS POUR LE F.L.E.

À cause de sa nature polysémique, le texte littéraire est difficile à aborder dans la classe, spécialement quand il s'agit des étrangers apprenant le français. Ajoutons à cela les problèmes de nature linguistique, par exemple, l'emploi du subjonctif imparfait, du passé simple où des expressions métaphoriques. De plus, le texte littéraire a la réputation d'être élitiste, réservé pour les instruits, de « paralyser les étudiants », de « fausser la réalité quotidienne de la langue. » (Bertrand & Ploquin, 1988, p. 124) Ce sont les raisons pourquoi on est d'opinion qu'il faut posséder une compétence minimale pour être capable d'aborder une œuvre littéraire dans la langue étrangère (Séoud, 1997).

Les obstacles sur lesquels les apprenants butent le plus souvent en lisant un texte littéraire sont (Galani, 2010, p.263) :

- a) la complexité linguistique du texte littéraire (la grammaire et vocabulaire)
- b) les éléments culturels, spécialement s'ils sont trop implicites
- c) les allusions qu'un texte littéraire peut faire aux contextes référentiels en dehors du texte utilisé (par exemple à d'autres œuvres littéraire)
- d) la difficulté des idées contenues dans le texte
- e) la longueur

Voulgaridis (2010) parle de trois groupes de mots dont la compréhension est nécessaire à la bonne lecture : les mots vieillis et ceux qui ont changé de sens au fil du temps, les mots historiquement datés ou à poids culturel et ceux qui renvoient à un intertexte et qui amènent le lecteur à une lecture philosophique ou idéologique.

Néanmoins, Peytard (1982) signale le contraire, qu'il faut introduire le texte littéraire le plus tôt possible car tout ce qu'on appelle la littérature n'est pas difficile. Un exemple sont comptines, assez faciles à aborder et un outil parfait pour l'apprentissage de la prononciation au niveau précoce.

L'introduction du texte littéraire dans une classe de langue dépend des critères suivants: si la langue enseignée est la langue maternelle ou la langue étrangère, si le français est enseigné en France ou à l'étranger et aussi de la représentation qu'on se fait sur ce qu'est un texte littéraire, du contexte, du public et de l'institution (Séoud, 1997).

On ne peut pas approcher à l'enseignement du texte littéraire dans une classe du F.L.E. de la même manière que dans une classe du français langue maternelle (F.L.M). Outre les différences de la compétence langagière entre les locuteurs natifs et les étrangers en train d'apprendre le français, ce qui fait la différence, c'est la culture native des apprenants qui exerce une grande influence sur la manière dont on lit le texte littéraire (Séoud, 1997). Cette problématique sera abordée en détail dans le chapitre sur les rôles de la littérature dans l'enseignement du F.L.E.

La représentation que les enseignants se font de ce qu'est la littérature est très importante (Toussaint-Dekker, 1988). S'ils identifiaient la littérature seulement avec les grands auteurs, ils seraient plus hésitants à l'introduire dans leur classe de langue ou leurs méthodes seraient proches à l'approche traditionnelle. D'autre côté, si leur notion de la littérature était plus flexible, il serait plus facile à trouver des textes qui plairaient et motiveraient leurs apprenants et correspondraient à leur niveau de compétence.

La question se pose aussi comment enseigner la littérature. Malgré le fait que la littérature est en même temps un fait de la langue et de la culture, on ne peut pas enseigner la littérature comme on enseigne la culture ou la langue (Séoud, 1997).

En travaillant sur un texte littéraire, la théorisation doit rester implicite. Les apprenants de la langue française aux collèges ou aux lycées ne sont pas les étudiants de la littérature comparée. Le rôle de l'enseignant est de les amener à découvrir par eux-mêmes comment fonctionne le texte littéraire. Avant d'aborder la lecture, l'enseignant doit fixer les objectifs et cela peut se faire de deux façons : soit il choisit le texte en fonction des objectifs qu'il s'est fixés auparavant, soit il définit des objectifs en fonction du texte qu'il a choisi. Les œuvres peuvent être sélectionnées selon un thème, une période ou un mouvement littéraire (Naturel, 1995).

Mais les deux critères déterminants selon lesquels l'enseignant doit choisir une œuvre littéraire sont l'intérêt de l'apprenant et la motivation de l'enseignant, c'est-à-dire, son intérêt personnel et la possession d'un matériel pédagogique qui réveillera et retiendra l'attention de l'apprenant. Naturel (1995) conseille que l'enseignant choisisse une œuvre qui l'intéresse car la littérature nécessite un investissement subjectif. En s'appuyant sur de différentes théories et recherches expérimentales, Toussaint – Dekker (1988) offre les conditions suivantes pour aborder un texte littéraire dans la classe :

- a) l'enseignant doit avoir une attitude positive et encourageante
- b) il doit connaître très bien les habitudes, aptitudes et expériences de lecture de ses élèves

- c) il faut alterner entre des lectures analytiques et globales
- d) il ne faut pas s'arrêter très longtemps sur l'analyse d'un seul texte car cela peut ennuyer les élèves
- e) l'enseignant doit faire agir, réfléchir et discuter les élèves et le cours doit être centré sur les activités des apprenants et non pas sur l'enseignant

De plus, elle souligne qu'en général les élèves considèrent l'enseignement de la littérature utile et s'ils sont démotivés en classe, les causes ne se trouvent pas chez eux, mais dans l'enseignement.

2.2. L'ACCÈS AU SENS : LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Dans le premier chapitre on a abordé l'accès au sens du texte littéraire de la perspective de la théorie littéraire, cette section traite cette problématique de la perspective de la didactique des langues étrangères. Premièrement, on présentera la lecture en langue étrangère, c'est-à-dire, les défis et les problèmes qu'on rencontre en lisant un texte dans une langue qu'on est en train d'apprendre. On continuera par les stratégies de lecture qu'on peut utiliser pour accéder au sens et par la manière dont on peut aborder un texte littéraire dans la classe du F.L.E.

L'accès à la grande majorité de la littérature se fait par l'acte de lire. La question se pose ici ce que c'est la lecture et comment on lit ?

Dans l'approche communicative, la lecture est considérée comme une manière de communication, comparée à l'acte de parler (Séoud, 1997). D'après Vigner (1979), l'objectif de la communication littéraire est de transmettre à une personne éloignée dans l'espace et dans le temps une expérience individuelle. Dans un acte de communication, on fournit à son interlocuteur des « repères codés » et à partir de ces repères on sélectionne dans son expérience et ses connaissances ce dont on parle. Il n'y a pas de compréhension que dans le cas où les expériences de celui qui parle coïncident avec celui qui écoute (Peytard, 1982).

La lecture n'est pas une activité passive, elle est plutôt une interaction entre le texte et le lecteur (Cicurel, 1991). L'approche interactive appliquée au texte littéraire favorise une coopération entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes pour construire le sens du texte.

Pour donner le sens à un texte, la compétence linguistique, c'est-à-dire, la connaissance du vocabulaire et de la grammaire ne suffit pas. Sauf le texte, c'est l'encyclopédie du lecteur, cela veut dire la connaissance du monde, l'émergence de scénarios cognitifs et la connaissance référentielle qui aident au déchiffrement.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL, 2002), ce qui entre dans la compétence de communication, ce sont les expériences et les savoirs déjà acquis des interlocuteurs comme la culture générale (la connaissance de l'histoire, de la géographie etc.), le savoir de la vie quotidienne (nourriture, conditions de la vie, valeurs, croyances), la personnalité et les stratégies d'apprentissage.

Aux compétences susmentionnées, le CECRL ajoute les compétences liées au langage - la compétence linguistique (p. ex. la connaissance du vocabulaire ou de la grammaire), la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

D'après Moirand (1979, p. 19), « lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et d'exploration du texte ... ». Gruca (2010) compare le texte littéraire à un tissu et « expliquer un texte littéraire » veut dire le « déplier ». Le sens, donc, réside dans les plis du texte, dans ses spécificités et les différences. En lisant, il y a un croisement des « données profondes du texte avec les connaissances, la culture et la personnalité du lecteur ». (Gruca, 2010, p. 175)

Malgré la liberté qu'on donne au lecteur, toutes les interprétations ne sont pas également acceptables (Toussaint-Dekker, 1988). D'autre côté, Poletti (1988) réclame qu'aucune interprétation ne doit pas être rejetée si l'on propose une justification.

2.2.1. LIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Lire en langue étrangère est un processus complexe. Quand on lit en langue maternelle, on ne s'arrête pas sur chaque lettre séparément, mais on se fixe sur les points pivots en faisant des hypothèses sur ce qui suit dans le texte (Cicurel, 1991). Il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot pour saisir le sens. La lecture dite « naturelle » ne se fait pas de manière linéaire, mais par bonds, d'un rythme irrégulier (Séoud, 1997). Par contre, quand on lit dans une langue mal connue, on tente de lire mot par mot. Cela provoque le blocage à cause d'une saturation de la mémoire à court terme (Cicurel, 1991).

Les caractéristiques de la lecture en langue seconde sont (Cornaire, 1999) :

- a) il s'agit d'une lecture plus lente et le lecteur a tendance à subvocaliser (Hatch, 1974)
- b) le lecteur fixe les yeux plus fréquemment et il y a de nombreux retours en arrière
- c) c'est une lecture linéaire et fragmentaire, on lit lettre par lettre

Devine (1983, cité dans Germain, 1999) offre trois modèles de la lecture en langue seconde. Dans le premier, le lecteur passe par le stade phonétique pour accéder au sens. Selon le deuxième, « axé sur les mots », on construit la signification à partir d'éléments lexicaux et grammaticaux. Le troisième modèle met l'accent sur les hypothèses qu'on fait à partir des indices contextuels.

Les problèmes qu'un apprenant-lecteur retrouve sont le lexique et les obstacles liés à l'organisation textuelle (Cicurel, 1991). Les sources de ses difficultés sont des connaissances linguistiques limitées, un répertoire de stratégies limité et l'inquiétude qui accompagne la lecture dans une langue mal connue (Cornaire, 1999). C'est pourquoi un débutant en langue étrangère est susceptible à adopter un mode de lecture qui ressemble à celui de l'enfant à l'école primaire ou il saute les mots inconnus (Cicurel, 1991).

Somme toute, quand on lit en langue étrangère on retrouve beaucoup d'obstacles, mais comme le note Gruca (2010), même si les apprenants ne maîtrisent pas totalement la langue, ils sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts et aux connotations. Ces difficultés peuvent même être les atouts parce qu'il est naturel de s'interroger sur ce qu'on ne connaît pas.

2.2.2. LES STRATÉGIES DE LECTURE

La stratégie d'apprentissage est définie comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiés par le sujet dans le but de former au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique. » (Legendre, 1993, cité dans Cyr, 1988, p.7)

En ce qui concerne la lecture, la stratégie peut être définie simplement comme la manière de lire et chaque lecteur lit différemment (Cicurel, 1991). Comme le note Cornaire (1999), on a remarqué que ce qui fait de bons apprenants en langue étrangère, c'est la connaissance et l'emploi de certaines stratégies d'apprentissage. Un bon lecteur, par exemple, peut détecter ses propres difficultés et y trouver les solutions, il sait accepter l'ambiguïté ou formuler les premières hypothèses en utilisant des éléments extérieurs du texte comme le titre ou les images.

On peut lire un texte en utilisant plusieurs stratégies, une partie du texte peut être lu rapidement, en sautant les mots, l'autre attentivement.

Les stratégies sont le plus souvent divisées en trois groupes (Cornaire, 1999) : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Le premier groupe consiste en stratégies qui servent à mieux diriger son propre apprentissage, p.ex. réfléchir au processus d'apprentissage, le planifier et l'évaluer. Les stratégies cognitives sont directement liées aux activités de compréhension orale ou écrite. Un exemple est la manière dont on accède à la signification des mots inconnus. Il y a des lecteurs qui se servent des dictionnaires, ceux qui infèrent le sens en se servant du contexte ou ceux qui sautent les mots inconnus. Finalement, les stratégies socio-affectives sont mises en œuvres pendant l'interaction des apprenants avec l'enseignant et d'autres apprenants (p.ex. on demande la signification du mot à l'enseignant).

Cicurel (1991) fait une typologie différente des stratégies de lecture :

- a) lecture studieuse qui est une lecture attentive par laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations ; elle se fait le plus souvent en prenant les notes ou soulignant les phrases
- b) lecture balayage se fait lorsqu'on veut capter l'essentiel du texte en éliminant ce qui n'est pas nécessaire à sa lecture
- c) stratégie de sélection est utilisée pour chercher des informations spécifiques
- d) lecture-action est adoptée pour réaliser une action en utilisant le texte qui contient les consignes (e.g. recettes, modes d'emploi...)
- e) lecture oralisée consiste en lisant un texte à voix haute

Les stratégies qu'on va utiliser dépendent du texte et de l'objectif de l'activité. Par exemple, si on veut comprendre seulement le sens général on va mettre en œuvre lecture-balayage. Cicurel donne un exemple où l'enseignant peut distribuer les journaux aux élèves et leur dire de les parcourir pour choisir un article à lire.

Avec la connaissance du code linguistique et les savoirs antérieurs, les stratégies sont très importantes afin que la lecture en langue étrangère ait succès.

Le rôle principal de l'enseignant est donc « d'encourager l'apprenant à être le constructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation. » (Moirand, 1979, p. 52)

2.2.3. LES ÉTAPES DE LECTURE

Comme la lecture en langue étrangère est un processus complexe, les apprenants-lecteurs ne doivent pas être plongés dans le texte soudainement. Pour faciliter ce processus, on le divise le plus souvent en trois étapes¹ (Cornaire, 1999): la pré-lecture, la lecture et l'après-lecture.

La première étape sert à préparer les élèves à la lecture en activant les connaissances antérieures des apprenants sans lesquelles l'accès au sens est impossible (Cornaire, 1999 ; Cuq & Gruca, 2005). Les activités y employées servent à stimuler les élèves et à réduire l'opacité du texte (Gruca, 2010). Elles aident les apprenants à faire des hypothèses sur le contenu du texte. L'étape de pré-lecture sert aussi à restituer l'authenticité de l'acte de lire en classe, de le rendre plus naturel (Cuq & Gruca, 2005). Ce qui est judicieux pour qu'un acte de lire soit le plus naturel possible, selon Cuq et Gruca, c'est l'observation des éléments paratextuels du texte comme le titre, la physionomie typographique ou les illustrations qui entourent le texte.

Les activités que Gruca (2010) suggère concernant le texte littéraire sont les activités de remue-méninge qui inciteront les élèves à faire des hypothèses sur le contenu, articles de presse présentant l'œuvre ou l'auteur ou les recherches sur l'époque de l'œuvre. On peut aussi présenter le lexique qui peut être obstacle pour la compréhension (Cornaire, 1999).

Suit la deuxième étape, l'acte de lire le texte. Dans les conditions naturelles, quand on lit pour plaisir, c'est dans la majorité des cas en silence que cet acte est réalisé.

Comme le note Gruca (2010), la lecture à voix haute est inopérante et l'écoute de l'enregistrement est conseillée seulement après qu'on réalise la compréhension. En utilisant les stratégies mentionnées dans la section précédente, la lecture doit se réaliser en trois niveaux (Cuq&Gruca, 2005). Le premier niveau consiste en aboutissement à la compréhension globale. Les questions comme Qui ? Quand ? Où ? servent à initier cette compréhension.

Suit le deuxième niveau, c'est-à-dire, la compréhension détaillée où on utilise les connaissances langagières des apprenants. Il faut aussi activer les connaissances que le lecteur possède dans sa propre culture.

¹ Il faut noter l'existence d'autres divisions en étapes de lecture, par exemple Cicurel (1979) en propose quatre. Ce sont la prélecture, l'observation du texte, la lecture silencieuse et l'étape d'après la lecture.

Avoir accédé à la(les) signification(s) du texte, dans l'étape finale du projet de lecture, les élèves doivent utiliser ce qu'ils ont extrait du texte. Il faut encourager les élèves d'aller au-delà du texte, d'insérer le texte « dans son propre système de valeurs. » (Cicurel, 1979, p. 148)

En ce qui concerne le texte littéraire, Cicurel suggère des activités suivantes :

- a) demander au lecteur d'inventer ou modifier la fin ou une partie du texte
- b) encourager les élèves à lier le contenu du texte avec leur vie
- c) rapprocher la lecture avec la lecture de la littérature en langue maternelle

Les activités de lecture seront présentées en détail dans une des sections qui suivent.

2.3. LES RÔLES ET LES OBJECTIFS DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E.

La littérature, étant le lieu où se croisent les langues et les cultures et le savoir existentiel sur l'homme et le monde, elle peut répondre à de nombreux objectifs (Séoud, 2010). De plus, Gruca (2010, p. 182) décrit le texte littéraire comme un espace de plaisir et de liberté qui « invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. » Elle engage la personnalité entière de l'apprenant et ne doit pas servir seulement pour transmission d'un savoir.

Voulgaridis (2010) énumère les objectifs suivants du texte littéraire dans une classe de langue étrangère :

- a) faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives langagières
- b) faire découvrir aux apprenants une esthétique, un mode de pensée, un savoir
- c) inciter les apprenants à mieux se connaître
- d) développer leurs facultés d'imagination
- e) faire les aimer la littérature

Dans les sections qui suivent, on explorera quatre rôles et objectifs du texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. : développer l'interculturalité chez les apprenants, faire les élèves réfléchir et discuter, inciter les élèves à aimer la lecture et lire hors de classe et, finalement développer des compétences linguistiques. Mais premièrement, on explorera les rôles du texte littéraire à travers l'histoire de l'enseignement de F.L.E. et puis, une section sera dédiée aux documents authentiques, le texte littéraire en étant un.

2.3.1. LE RÔLE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS LES APPROCHES ET LES MÉTHODES DU F.L.E.

La méthode traditionnelle a été développée pour l'enseignement des langues classiques mais on l'a appliquée à l'enseignement des langues vivantes du XVI^e siècle à la fin des années 1950. Les cours étaient basés sur la lecture et la traduction des textes littéraires des grands auteurs dont les œuvres étaient considérées comme le modèle parfait de la langue étrangère (Cornaire, 1999). L'accès au sens des mots était la langue maternelle, c'est-à-dire la traduction. La littérature était traitée comme « un donné, un déjà-là incontestable, découpable en morceaux de textes qui existent en eux-mêmes sans renvoi nécessaire à une œuvre ou à une époque ni même à la personne d'auteur. » (Coste, 1982, p. 63) Le but de la méthode traditionnelle n'était pas l'apprentissage du système linguistique, mais plutôt l'apprentissage de la culture et l'interprétation des œuvres littéraires. On croyait que la littérature était la source de la connaissance de l'homme et le rôle de l'école traditionnelle était la transmission du savoir (Séoud, 1997). Comme le note Coste (1982, p. 60), on n'apprenait pas les langues pour être capable de communiquer, mais pour élargir son « capital culturel de références littéraires. » Les activités y employées étaient les questions de compréhension, la mémorisation par cœur où les élèves devaient mémoriser les morceaux des textes littéraires mais aussi des listes des mots, les traductions orales après la lecture à haute voix (les exercices de thème et version), un exercice de rédaction ou de production (Séoud, 1997). Les questions de compréhension, note Séoud, ne servaient pas à aider les élèves à comprendre, mais plutôt à vérifier la compréhension. Donc, la méthode traditionnelle traitait l'élève, non comme quelqu'un qui apprend, mais comme quelqu'un qui possède la compétence.

On a déjà mentionné que le texte littéraire est polysémique, que le sens de ce qu'on lit n'équivaut pas à la somme des significations des mots qui se trouvent dans le texte. Cependant, les exercices de vocabulaire après la lecture que proposait la méthode traditionnelle traitaient la lecture comme un processus linéaire qui ne prend pas en compte l'expérience du lecteur (Séoud, 1997).

La littérature a perdu son monopole dans l'enseignement des langues étrangères pendant la Seconde Guerre Mondiale (Bourdet, 1988). On y peut trouver deux causes, la première étant la révolution technique, la deuxième le besoin d'une main-d'œuvre de formation technique et scientifique (Séoud, 1997). Donc, la littérature a été écarté avec la méthode audio-orale.

L'objectif principal de cette méthode était d'apprendre une langue avec laquelle on pouvait communiquer et le texte littéraire était considéré éloigné de la langue parlée (Coste, 1982). La littérature ne servait pas à l'apprentissage de la langue, mais plutôt pour vérifier le succès, c'est-à-dire, ce qu'on a appris.

De plus, on n'a pas utilisé les textes originaux, mais l'œuvre originale était réécrite en français facile de la manière que la syntaxe et le lexique étaient simplifiés.

On parle de la « désacralisation de la littérature » (Bourdet, 1988 ; Séoud, 1997), provoquée par l'ascendance de la linguistique qui traitait la langue comme une réalité orale. Séoud (1997) parle de la crise de la littérature des années 1960 dont la cause principale était la révolution technique et scientifique. Le besoin d'une main d'œuvre de formation technique et scientifique a abouti à la «dépréciation des humanistes classiques ». Farina-Gravanis (2010) note une autre cause pour l'éloignement de la littérature des méthodes du F.L.E., c'est l'avènement de la culture de masse.

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) introduite par Guberina n'a pas complètement supprimé le texte littéraire. La lecture de textes servait à l'apprentissage de la prononciation, donc l'imitation de l'intonation et du rythme était plus importante que la compréhension du message (Cornaire, 1999).

On est revenu au texte littéraire dans les années 1980 avec l'approche communicative où il est traité comme n'importe quel document authentique (Farina-Gravanis, 2010).

Finalement, la méthodologie interactive de Cicurel (1979) favorise l'aspect communicatif du texte littéraire et le travail sur un texte littéraire est vu comme une collaboration entre les apprenants, le texte et l'enseignant.

2.3.2. LE TEXTE LITTÉRAIRE: LE DOCUMENT AUTHENTIQUE À PART

Par opposition aux autres textes ou documents utilisés en classe de langue, les documents authentiques ne contiennent pas d'indices qui signaleraient qu'ils peuvent être destinés à l'enseignement à des étrangers (Peytard, 1982) et l'objectif principal de ce type de documents est de comprendre le contenu du message (Cuq & Gruca, 2005).

Opposés aux matériaux fabriqués à des fins linguistiques dont exemples sont les dialogues utilisés dans la méthode SGAV, ils sont entrés dans la didactique des langues étrangères dans les années 1970.

Les exemples des documents authentiques sont :

- a) les documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train etc.)
- b) les documents administratifs (fiches d'inscription, formulaires...)
- c) les documents médiatiques (articles journaux, publicités...)
- d) les documents oraux (chanson, interviews ...)

Les plus grandes avantages de ce type de documents sont qu'ils permettent le contact direct avec l'utilisation du langage réel et qu'ils montrent les situations que les apprenants affronteraient réellement en visitant un pays francophone. En outre, ils sont assez motivants et les apprenants peuvent éprouver le plaisir en constatant qu'ils ont compris un tel document.

Il faut faire attention à deux choses en exploitant un document authentique : éviter de faire trop d'activités et limiter leurs utilisations à des fins pédagogiques. Comme le note Coste (1970, cité dans Cuq et Gruca, 2005, p. 433), « mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels. »

Écrit dans la langue d'origine pour les natifs, le texte littéraire se situe aussi parmi les documents authentiques. Mais Porcher (1988, cité dans Séoud, 1997, p. 97) souligne un grand avantage des textes littéraires par rapport à d'autres documents authentiques, c'est qu'à la différence des journaux ou magazines dont la « durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable, les œuvres littéraires sont permanentes.

D'après Bourdet (1988), pour les apprenants du français qui n'auront jamais l'opportunité de se rendre dans un pays francophone, le texte littéraire est plus authentique que par exemple les publicités ou les journaux. Entendus ou lus milliers de kilomètres de leur lieu d'émission, ils

perdent de leur authenticité. Par contre, l'œuvre littéraire garde la majeure partie de son contexte même si elle est lue dans un autre temps ou un autre lieu.

Cependant, ce qu'il faut souligner ici, c'est que l'authenticité du texte littéraire dépend de son objectif dans la classe de langue. Comme le note Peytard (1982), utiliser un texte littéraire pour faire de la grammaire est moins authentique que le lire pour plaisir.

2.3.3. LA LITTÉRATURE ET L'INTERCULTUREL

Comme la notion de la littérature, la culture est aussi un terme discutable. Larousse (2000, p. 289) en donne la définition suivante: la culture est

« ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société » ou « ensemble de convictions partagées, de manière de voir et de faire qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu, d'un groupe. »

Il ne faut pas confondre le culturel avec l'informationnel (Séoud, 1997). Par exemple, connaître la culture française n'est pas simplement connaître la date de disparition de Napoléon ou savoir énumérer et situer les vingt régions. Pour Séoud (1997, p.57), la culture, ce sont « l'organisation de l'espace, le rapport avec le temps, les comportements et les attitudes dans les relations familiales, dans la relations au travail, à l'égard du droit et du devoir, les rapports des générations, la sexualité, le corps, les objets, etc. »

Galisson (1991, p. 114) fait la distinction entre la culture maximaliste et la culture minimaliste. Ce qui appartient à la culture maximaliste, c'est la connaissance des œuvres et des auteurs, de grandes dates de l'histoire ou des faits. Par contre, la culture minimaliste n'est pas une somme de connaissances mais « une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. » À cette distinction correspond celle entre la culture savante et la culture partagée. La première est définie comme une culture artificielle, construite autour de connaissances hétéroclites qu'on mobilise et qu'on affiche pour se valoriser et se faire reconnaître, l'autre appartient à tout le monde, elle échappe au contrôle du conscient et elle gouverne attitudes, comportements et coutumes.

Besse parle du *crible culturel*, c'est-à-dire, le fait que chacun voit le monde, l'Autre, à travers le soi, à travers sa culture native (Besse, 1985 cité dans Séoud, 1997). Par exemple, les chrétiens prennent la mosquée pour l'Eglise des Musulmans. De plus, on ne peut pas se voir soi-même qu'à travers l'Autre. Puisque on a tendance à naturaliser sa culture, c'est-à-dire, les éléments qui la composent sont graduellement perçus comme quelque chose naturel, il est difficile de percevoir le caractère culturel de la culture native (Séoud, 1997).

Il existe une autre notion, proche de la culture, qui entre en didactique de langues étrangères dans les années 1980, celle de l'interculturel (Bertocchini, Costanzo, 2008).

Il s'agit d'une approche dont l'objectif est de faire les élèves respecter l'altérité. On a défini l'interculturel comme

« l'interaction entre deux identités qui se donnent réciproquement un sens, dans un contexte chaque fois à définir: l'interculturel est donc, avant tout, une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, à chaque fois unique, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leur trajectoires personnelles. » (la définition proposée par Abdallah-Preteceille, 1989, cité par Bertocchini et Constanzo, 2008, p. 149)

Acquérir la compétence interculturelle veut dire devenir capable de gérer verbalement des règles sociales ayant des effets directs sur la réussite de la communication, se débrouiller dans un pays étranger et développer une attitude positive et ouverte vers l'Autre (Beacco, 2006).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2002) situe la compétence interculturelle parmi les compétences générales nécessaires pour qu'un acte de communication soit accompli². Le document décrit la compétence interculturelle comme la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible. » Et la culture étrangère pour être élucidée et comprise a besoin de la culture maternelle (Séoud, 1997).

On continuera par le lien entre la culture et la littérature. On peut dire que la littérature est un produit de la culture. D'autre côté, la culture est une dimension du texte littéraire (Séoud, 1997). On a déjà mentionné que lire est un acte de communication et communication entre locuteurs de langues est cultures différentes n'est pas un simple échange d'informations, il s'agit aussi de comprendre l'Autre. Communiquer dans ce cas veut dire comprendre les valeurs, le mode de vie de l'Autre (Kiyitsioglov-Vlachov, 2010).

En plus, chaque rapport avec le texte est interculturel (Séoud, 1997). Séoud mentionne le paradoxe du texte littéraire, tout en étant polysémique, il est profondément ancré dans l'histoire. Aucun texte n'est la copie de la réalité, mais « toujours un regard sur la réalité, c'est-à-dire, une représentation, forcément culturelle et impliquée dans l'histoire, que donne de cette réalité un individu à un moment donné dans un espace donné. » (Séoud, 1997, p. 138)

² Le CECRL décrit deux autres notions proches à celle de l'interculturel. Ce sont le savoir socioculturel qui comprend la connaissance de la société et de la culture de la langue cible (p.ex. nourriture et boisson, habitudes de travail ...) et la compétence sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue comme les règles de politesse ou d'adresse.

Le texte littéraire est au premier lieu un fait de langue (Goula-Mitacou, 2010) et selon Galisson (1991) le meilleur accès à la culture se fait par la langue car la langue est le véhicule, le produit et le producteur de la culture. Le produit parce que la langue évolue avec la culture, elle s'y adapte (les exemples sont de nombreux néologismes), le producteur parce que c'est par la communication que les attitudes collectives se font, le véhicule, car elle peut rendre compte de tout ce que concerne la culture par intermédiaire des signes.

C'est par les mots qu'on peut le mieux accéder à certains contenus de culture. Galisson postule que tous les mots sont culturels, certains plus que d'autres. On appelle la charge culturelle partagée la valeur qui est ajoutée à la signification ordinaire des mots. Un exemple est le mot *maison*. Pour les Français et pour les Américains, ce mot signifie le lieu où on habite, mais la représentation que les Français se font de la maison est différente de celle des Américains. La langue et la culture, conclut Galisson, sont en symbiose, on ne peut pas les séparer. Comme la langue, la littérature est aussi le produit de la culture et le moyen à accéder à la culture.

Dans le texte littéraire se croisent langues et cultures, il dynamise la rencontre de mentalités et conduit à la découverte de soi par l'expérience de l'Autre. Le texte littéraire devient aussi un moyen pour retrouver la diversité du quotidien et vivre l'altérité à travers une fiction (Farina-Gravanis, 2010).

Séoud (1997, p. 57) cite Georges Mounin (1976) qui dit que la littérature est « la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné » et « presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues des œuvres littéraires. »

En rencontre avec une culture étrangère, on devient conscient de sa culture maternelle, on s'aperçoit des particularités de sa propre culture (Séoud, 1997) et comme le note Compagnon (1998), l'objectif du lecteur est moins de comprendre le livre que de se comprendre lui-même.

2.3.4. LE TEXTE LITTÉRAIRE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE

Selon Benjamin Bloom, dans le processus d'apprentissage les capacités peuvent être mesurées sur une échelle allant des opérations mentales les plus simples aux plus complexes et c'est l'esprit critique qui est la catégorie la plus élevée. Avoir l'esprit critique veut dire être capable à apprécier, argumenter, comparer des idées et évaluer les éléments (V. et G. de Landsheere, 1984).

De plus, on parle de la « pédagogie critique » (en anglais *critical pedagogy*) définie comme enseignement avec une attitude (Pennycok, 2001, cité dans Rahimi et Asadi Sajed, 2013). Il s'agit de développer chez les apprenants le pouvoir d'être capable de critiquer les relations de pouvoir en société. Cette pédagogie vise à rendre les élèves conscients qu'un jour ils puissent faire une différence dans la société.

Une des grandes spécificités de la didactique des langues étrangères est, qu'elle n'a pas de discipline objet (Cuq & Gruca, 2005), c'est-à-dire il n'existe pas un contenu précis qu'on doit transmettre aux élèves. Les thèmes qu'on aborde peuvent varier de l'histoire à la philosophie. Donc, la classe de langue peut être un lieu parfait pour le développement de l'esprit critique chez les apprenants. Existe-t-il quelque chose de meilleure que la littérature pour inciter les discussions et faire les élèves se poser des questions sur ce qui les entoure ?

Quoi mieux pour aborder la discussion sur l'absurde que *l'Étranger* de Camus ?

Les textes littéraires contiennent les dilemmes et conflits qui peuvent créer les réflexions émotionnelles chez les apprenants. Ce qui est au centre des préoccupations des œuvres littéraires, c'est l'homme et sa place dans le monde, sa vision et sa version de la vie (Gruca, 2010).

Ils incitent aux dialogues, provoquent des réactions, offrent la possibilité d'interroger le monde, de le voir avec d'autres yeux (Kiyitsiglou-Vlachov, 2010).

La lecture du texte littéraire demande des procédures mentales plus avancées, une implication personnelle plus sérieuse. La polysémie de la littérature, qui entraîne plusieurs interprétations, incitent les élèves à l'interaction et à la discussion (Galani, 2010).

2.3.5. LECTURE POUR PLAISIR ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

Moirand (1979) distingue entre la lecture captive, où l'acte de lecture est imposé et la lecture volontaire, où il est conscient et désiré. Il y a deux raisons fondamentales pourquoi une personne déciderait à entrer en acte de lecture : soit pour plaisir (Moirand appelle cela la lecture-détente ou lecture-loisir), soit pour chercher quelques informations.

Dans les conditions naturelles, c'est le plus souvent pour plaisir qu'on lit les œuvres littéraires. Donc, la lecture pour plaisir est la lecture la plus authentique.

Les didacticiens (e.g. Peytard, 1982 ; Nataf, 1988) sont d'accord que l'objectif principal de l'introduction du texte littéraire en classe de langue est d'inciter les élèves à la lecture, à s'engager dans des lectures littéraires une fois leurs études terminées. Ce qu'on touche ici, c'est l'autonomie de l'apprenant, la notion très à la mode dans la didactique des langues étrangères contemporaine. D'après Cuq et Gruca (2005), l'objectif naturel de l'enseignement ne consiste seulement en rendant les apprenants capables de s'exprimer un jour sans aide, mais en les faisant acquérir la capacité de gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Il ne suffit pas de dire aux élèves de lire autant que possible (Harmer, 2001). En classe de langue, on peut établir les conditions de la lecture authentique par les programmes de la lecture libre (en anglais c'est « extensive reading »). Ce type de programme offre aux élèves le choix de choisir les livres par eux-mêmes et si le livre qu'on a choisi ne leur correspond pas, ils peuvent le remplacer. En lisant, les élèves peuvent sauter des mots, des passages, des pages, il n'y a pas d'activités, pas d'exercices de grammaire, de vocabulaire ou de questions de compréhension (Dupuy, 1997).

Day and Bamford (2002) donnent quelques principes pour introduire la lecture libre en classe :

- a) le matériel doit être facile et divers
- b) les apprenants sont ceux qui doivent choisir ce qu'ils vont lire
- c) ils doivent lire autant que possible
- d) l'objectif de la lecture libre est le plaisir, la recherche des informations et la compréhension générale
- e) c'est la lecture elle-même qui est la récompense
- f) la vitesse de la lecture est rapide
- g) les enseignants doivent guider les apprenants
- h) l'enseignant est le modèle de la lecture

Selon Harmer (2001), une des conditions fondamentales pour qu'un programme de la lecture libre ait succès, c'est offrir aux élèves les livres qu'ils puissent comprendre. Si on a difficulté de lire, si on bute sur plusieurs obstacles, il est impossible de lire pour plaisir. Harmer conseille d'organiser une bibliothèque quelque part dans la classe où dans l'école où les livres seront rangés selon le genre et le niveau de difficulté.

Le rôle de l'enseignant est crucial. L'enseignant doit promouvoir la lecture et faire les élèves conscients des bénéfices de la lecture. Il doit conseiller les élèves comment choisir un livre. Finalement, il faut encourager les élèves de rapporter sur ce qu'ils lisent. Harmer suggère que les élèves écrivent de courts comptes rendus qu'ils peuvent mettre sur le panneau d'affichage dans la classe.

Des recherches étaient faites pour vérifier l'impact de la lecture libre sur l'apprentissage de la langue étrangère. Dupuy (1997) a fait une avec deux classes intermédiaires. Les étudiants étaient informés sur la disponibilité des livres en français qu'ils choisissaient et lisaient eux-mêmes pendant tout le semestre. La lecture était évaluée dans la forme de journal de bord où les étudiants devaient écrire le titre, le nom d'auteur et leurs réactions. Les résultats de cet étude étaient positifs. Les étudiants ont rapporté que ce programme de la lecture libre leur a donné la confiance de continuer à lire par eux-mêmes, puis, ils ont appris à sélectionner les livres en langue cible selon leur niveau de compétence. En plus, la majorité a indiqué qu'ils ont eu l'impression que la lecture libre a eu un impact sur le développement du vocabulaire, la compréhension de lecture et la grammaire.

2.3.6. LITTÉRATURE COMME LE MOYEN POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU LEXIQUE

En parcourant les manuels du F.L.E., on peut trouver beaucoup de traces de la méthode traditionnelle, c'est-à-dire, les activités où le texte littéraire est utilisé pour l'enseignement ou la présentation de la grammaire ou du lexique. Les critiqueurs de cette approche réclament qu'elle réduit le statut du texte littéraire (Galani, 2010) et rend la lecture moins authentique (Cuq & Gruca, 2005). Besse (1982) ajoute qu'utiliser le texte littéraire pour faire de la grammaire et du lexique occulte la dimension littéraire du texte et fait le travail sur la grammaire et le lexique plus difficile à cause de la syntaxe ambiguë et le vocabulaire connotativement surchargé.

Cependant, il y a des constructions grammaticales, par exemple, le passé simple, qu'on peut introduire le mieux à travers un texte littéraire.

De nombreuses recherches ont montré que la lecture intensive et libre aide à amélioration du vocabulaire et de la grammaire (Dupuy, 1997). Offrant la diversité de registres, de style, le texte littéraire peut aider les apprenants à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelle (Galani, 2010). Dans le texte littéraire on peut rencontrer des emplois de la langue quotidienne et ceux de plus haut niveau (Goula-Mitacou, 2010).

Constandulaki-Chantzou (2010) constate que c'est à travers la littérature que les apprenants progressivement dépassent la barrière de la langue.

Quel que soient les objectifs du texte littéraire, il faut éviter l'utilisation du document littéraire seulement pour faire transmettre aux apprenants la langue. Ce que doit primer sur tous les autres rôles, c'est le développement de la compétence interculturelle et de l'esprit critique, mais surtout, inciter les élèves à lire dans leur temps libre.

2.4. LES RECHERCHES SUR L'INTRODUCTION DE LA LITTÉRATURE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

La section qui suit présente trois recherches sur l'inclusion du texte littéraire dans la classe du F.L.E.

Dans la première, faite par Bourgain (1982) l'objectif était d'examiner comment les enseignants du français perçoivent le texte littéraire et leur attitude envers son inclusion dans la classe de français.

Trois groupes des enseignants participaient dans l'étude: les enseignants du F.L.E. étrangers à l'étranger, les professeurs de français enseignant en France auprès des migrants et les professeurs du F.L.M enseignant en France.

Parmi les critères qui distinguaient le texte littéraire d'autres types de textes étaient la langue (on parlait d'un « type de lexique et un type de syntaxe particulier » ou d'un « style propre » (p. 79), les émotions et le plaisir qu'un roman ou un poème peut susciter (« le plaisir qu'on aura de lire un texte littéraire n'a rien à voir avec celui de lire un texte scientifique »), son artificialité (« quelque chose d'artificiel par rapport au langage courant » (p.79). Les adjectifs qu'on attribue à la littérature étaient beau, jolie, riche, dense, noble, les textes littéraires portant « une richesse qu'on ne trouvera pas ailleurs » et à cause de laquelle on « peut multiplier les lectures à l'infini. » (p.80) Quant aux attitudes envers la présence de la littérature dans les pratiques pédagogiques des enseignants, les enseignants du F.L.E. à l'étranger étaient d'opinion que les textes littéraires doivent faire partie d'un cours de langue et qu'un niveau de compétence linguistique minimale est nécessaire pour accéder au sens du texte littéraire.

Les objectifs principaux du texte littéraire qu'ils ont donnés sont développer la compétence linguistique et initier les apprenants à la culture française.

Alida Toussaint-Dekker a traité la pareille problématique dans sa thèse intitulée *Le livre à l'école* (1987). La question principale à laquelle elle visait à répondre était « Comment la lecture de livres (français) à l'école peut contribuer au développement des habitudes de lecture et des expériences de lecture ? » Les participants de cette recherche étaient élèves de 12 à 18 ans aux Pays-Bas. Chaque élève a choisi un certain nombre de livres français entre ceux qui leur ont été proposés et à l'aide d'une liste de critères, il devait les évaluer. Les résultats ont été basés sur une

enquête sur les habitudes et les expériences de la lecture, la lecture faite en classe (les livres ont été introduits dans la classe et terminés à la maison) et la lecture libre.

Les résultats ont montré le suivant :

- a) les élèves étaient très engagés
- b) quoique les élèves aient eu quelque difficulté avec le français, la lecture en langue étrangère a fonctionné de façon comparable à celle en langue maternelle
- c) l'intérêt des élèves et certaines connaissances du thème et de la structure des récits ont aidé à la lecture des textes
- d) les filles lisaient plus que les garçons et leur choix de genres était plus divers
- e) les élèves préféraient les livres intéressants aux livres faciles

La conclusion principale était que l'école peut avoir une influence positive sur les habitudes de lecture en langue étrangère.

L'objectif de la recherche de Jelić (2001) était d'examiner l'intérêt des 60 apprenants âgés de 14 ans pour les activités proposés dans le cadre de la méthodologie interactive de Cicurel. Le cours a été basé sur le conte *L'Autruche* de Jacques Prévert. Les activités étaient organisées pour inciter une interaction entre les membres de la classe. Les élèves ont analysé le comportement des personnages, ils ont imaginé le prolongement de l'histoire et ils ont exprimé leur opinion sur des problèmes présentés dans le conte. Les réactions des élèves étaient positives et ils se sont montrés très motivés et coopératifs.

4. L'ANALYSE DES ACTIVITÉS BASÉES SUR LES TEXTE LITTÉRAIRES

Le quatrième chapitre présente l'analyse de quatre activités dans les manuels du F.L.E. basées sur les textes littéraires.

Cette courte analyse est inspirée par une étude approfondie menée par Estelle (2010) où on a analysé 53 manuels édités en France entre les années 1999 et 2008. L'analyse a donné les résultats suivants :

- a) les textes littéraires sont le plus nombreux dans les manuels de niveau 4
- b) le genre romanesque est majoritaire, lorsque la poésie est le genre majoritaire offert aux débutants
- c) les activités récurrentes pour le genre romanesque sont exercices de compréhension, questions de lexique et exercices d'expression
- d) on a trouvé les exemples d'activités où le contenu du texte n'a aucune importance, mais il sert à enseigner la grammaire

De plus, la manière dont le texte littéraire est traité dépend de la position qu'il occupe dans la leçon. S'il est placé au début de leçon, il est associé à des exercices de compréhension, de lexique et d'expression personnelle.

Par contre, au milieu de leçon, le texte littéraire est exploité pour les exercices de grammaire.

À la fin de la leçon, il est orienté vers une exploitation culturelle du contenu thématique ou vers l'apprentissage des stratégies de lecture.

Les activités présentées dans les sections qui suivent ont été choisies dans les manuels suivants : Ado 3 et Alter Ego 3. Il s'agit des deux manuels destinés aux grands adolescents.

Chaque section contient des informations sur le manuel et une analyse de l'activité.

4.1. ADO 3

Les premières deux activités se trouvent dans ADO 3, un manuel publié par CLE International dans l'année 2000. Les auteurs sont Monnerie – Goarin, Fougerouse, Lopes et Le Bougnec. Le manuel est destiné à des adolescents de 16-17 ans déjà possédant des connaissances en français. Il est composé de dix chapitres (*magazines*), chacun présentant un thème proche aux adolescents. Quelques exemples des thèmes sont les voyages, les rencontres, les sorties, la famille, les études etc.

En parcourant le manuel, on a trouvé sept activités basées sur le texte littéraire dont six sont les extraits d'une œuvre du genre romanesque et une est du genre poétique. Dans cette section, on analysera en détail, deux activités, la première basée sur un extrait de *Bonjour Tristesse* de Françoise Sagan, l'autre sur *Le Premier Homme*, d'Albert Camus.

4.1.1. BONJOUR TRISTESSE

Le court extrait (20 lignes) de l'œuvre de Françoise Sagan se trouve au milieu de la leçon 3 dont le thème sont les sorties. En première personne, l'auteur parle des loisirs du personnage principal.

Les objectifs didactiques de cette leçon sont :

- a) l'objectif socioculturel : apprendre à parler des sorties, où l'on sort, avec qui, avec quel budget
- b) l'objectif communicatif : exprimer le désir et la volonté
- c) l'objectif grammatical : employer le subjonctif dans les relations logiques et le comparatif
- d) l'objectif lexical : apprendre le vocabulaire de la vie nocturne

L'extrait est accompagné de sept activités et il n'y a pas d'activité avant la lecture.

Le premier exercice consiste en quatre questions pour assurer la compréhension globale (*Qui écrit, De quoi parle ce texte* etc.).

Suit un exercice avec cinq questions en forme du QCM dont l'objectif est la lecture approfondie.

La troisième activité est liée au thème principal de la leçon. Dans un tableau les élèves doivent classer les sorties du personnage principal, c'est-à-dire, ce qu'il fait, où il va et avec qui pendant la journée et la soirée. Puis, ils doivent répondre à la question quelles sorties ne sont pas de son âge en justifiant leurs réponses.

Dans l'exercice 4, les apprenants doivent réfléchir par eux-mêmes, s'imaginer les raisons pourquoi le père du personnage l'amène à des soirées qui ne sont pas appropriées pour son âge.

Les exercices 5 et 6 sont de type linguistique où les apprenants pratiquent le passé simple et l'imparfait et apprennent de nouveaux mots. On leur offre les définitions et ils doivent trouver dans le texte les mots correspondants.

Le travail sur le texte est conclu par deux activités d'expression. Dans la première, les apprenants doivent s'imaginer leurs soirées entre amis et celles entre les adultes et comparer les deux.

À la fin, ils doivent, à la manière de Sagan, raconter un souvenir de sortie.

4.1.2. LE PREMIER HOMME

L'extrait de 33 lignes d'Albert Camus est placé au milieu de la leçon huit dont le thème principal sont les sports. Dans l'extrait, Camus décrit un jeu d'enfance entre deux personnages principaux, Pierre et Jacques.

Les objectifs didactiques de cette leçon sont :

- a) l'objectif socioculturel : la réussite sociale par le sport
- b) l'objectif communicatif : exprimer sa désapprobation et son enthousiasme
- c) l'objectif grammatical : le passif et le discours rapporté
- d) l'objectif lexical : le vocabulaire du sport et de l'activité physique

Sept activités accompagnent le texte.

Le but de l'activité 1 est d'atteindre la compréhension globale du texte, à l'aide des questions typiques comme *qui ? quand ?* etc. De plus, les élèves sont incités à faire des hypothèses sur l'âge et les relations de deux personnages.

L'activité 2 est centrée sur les temps employés dans le texte. Les apprenants doivent donner la raison pourquoi presque tous les verbes sont à l'imparfait.

L'objectif des activités 3 et 4 sont les jeux sportifs. Premièrement, les apprenants doivent décrire le jeu dans l'extrait et puis parler des sports qu'ils pratiquent. L'activité propose aux élèves d'inventer leur propre jeu et d'en définir les règles.

Les activités 5 et 6 sont concentrées sur la description physique et psychique. Après avoir décrit les personnages principaux à l'aide d'un tableau, les élèves sont invités à se décrire eux-mêmes.

La leçon peut être conclue par une activité d'expression écrite où élèves racontent un souvenir de jeu de sport qu'ils pratiquaient utilisant l'imparfait.

4.2. ALTER EGO 3

Le manuel Alter Ego 3, créé par Catherine Dollez et Sylvie Pons et publié par Hachette, est un manuel qui fait partie de la méthode Alter ego + destiné à des apprenants adultes ou à grands adolescents. Alter Ego 3 s'adresse aux apprenants ayant acquis le niveau A2. Basé sur les approches actionnelle et interculturelle, il favorise l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. Le manuel est composé de 9 dossiers et quelques thèmes sont les relations amicales, les habitudes de consommation, la vie scolaire et universitaire ou les moyens de communication. On a énuméré 12 activités basées sur les oeuvres littéraires.

4.2.1. LES CHOSES

L'extrait de 19 lignes figure au début du dossier 2 dont le thème principal sont les habitudes de consommation.

Les objectifs didactiques dans ce dossier sont :

- a) l'objectif socioculturel : réfléchir sur les habitudes de consommation dans la société aujourd'hui et sur la disparité entre les riches et les pauvres
- e) l'objectif communicatif : parler de la consommation et de ses habitudes d'achat
- f) les objectifs grammaticaux : les comparaisons et les degrés de comparaison ; les pronoms relatifs composés ; le discours rapporté et la concordance des temps
- g) l'objectif lexical : apprendre le vocabulaire d'achat et de consommation

Quatre illustrations accompagnent le texte : la photo de l'auteur, la photo des Galeries Lafayette Hausmann, la plaque du 8^e Arrondissement, Avenue Champs Elysée et une illustration des gens qui entrent dans un magasin et un mendiant.

La première activité consiste en trois questions visant à la compréhension globale de l'extrait (p.ex. on demande sur le thème du passage en question). La seconde activité est divisée en deux parties. Dans la première, les apprenants doivent remettre dans l'ordre les trois moments du texte et dans la deuxième, ils doivent relever dans le texte les termes et la phrase décrits.

Plusieurs sites de Paris sont mentionnés dans l'extrait et l'activité 3 proposé aux apprenants de les trouver sur le plan de Paris.

La dernière activité de lecture demande aux apprenants d'interpréter le titre et le sous-titre du roman.

La leçon est conclue par une enquête où les apprenants doivent trouver les personnes dans leur classe qui aiment faire les magasins, ont plusieurs cartes de crédit, achètent des objets ou des vêtements d'occasion etc.

4.2.2. PARS VITE ET REVIENS TARD

L'extrait de 40 lignes est placé au début du dossier 8 dont les objectifs didactiques sont :

- a) l'objectif socioculturel : apprendre sur la justice au quotidien
- b) l'objectif communicatif : apprendre à parler de la justice, exprimer des doutes et des certitudes
- c) l'objectifs grammatical : situer un événement dans un récit au passé
- d) l'objectif lexical : apprendre le lexique de la justice et de la police

Le passage original de ce roman policier est précédé par une courte description de l'intrigue du roman et entouré par la photo de l'auteur Fred Vargas et par l'illustration d'un graffiti.

Dans l'extrait, le personnage principal, commissaire Adamsberg interroge un suspect.

Comme dans les exemples précédents, l'activité 1 consiste en quatre questions dont l'objectif est la lecture globale de l'extrait.

Suit la relecture du texte où les apprenants doivent noter les mots et les expressions relevant du vocabulaire policier et judiciaire. De plus, ils doivent remettre dans l'ordre chronologique les étapes de la procédure policière.

Dans l'activité 3, les apprenants doivent décrire l'attitude des protagonistes : le suspect, le commissaire et le juge et donner leur opinion si la description de trois personnages est conforme aux représentations habituelles dans le roman policier.

Puis, les apprenants sont demandés à faire le portrait d'un enquêteur de fiction célèbre dans leur pays.

La leçon est conclue par une activité de communication. En groupes de trois, les élèves jouent les juges et ils doivent étudier deux cas de contraventions et décider de la peine pour chaque cas (les peines leur sont proposées).

4.3. CONCLUSION

Les résultats de l'analyse de deux manuels correspondent aux résultats de l'analyse faite par Estelle, mais d'autres conclusions peuvent être tirées :

- a) les activités basées sur le genre romanesque sont les plus nombreuses, de 19 extraits littéraires, 14 étaient du genre romanesque
- b) en ce qui concerne le genre des extraits, Alter Ego 3 est plus diversifié qu'Ado 3
- c) les activités les plus récurrentes sont les exercices de compréhension, de lexique et d'expression
- d) le contenu des extraits littéraires correspond au thème introduit dans le chapitre
- e) les activités de la lecture sont basées sur les approches interactive et globale, la lecture est divisée en étapes et les apprenants reviennent au texte plusieurs fois
- f) les questions, le paratexte et les images dans Alter Ego 3 qui entourent les extraits visent à évoquer les connaissances générales des apprenants et faire appel à leur vécu.

Somme toute, quoi qu'il y ait des traces de la méthode traditionnelle où le texte littéraire servait pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, les extraits littéraires analysés dans les deux manuels servent au premier lieu pour faire les élèves communiquer, réfléchir et discuter sur la vie dans la langue cible.

5. MA RECHERCHE

5.1. OBJECTIF

L'objectif de cette recherche est d'examiner les attitudes des élèves à l'inclusion du texte littéraire dans un cours du français et leurs réactions aux activités proposées. Les questions principales auxquelles la recherche vise à répondre sont :

1. Les lycéens lisent-ils en français ?
2. La littérature peut-elle inciter les élèves à communiquer et interagir en français ?
3. La littérature peut-elle faire inciter les élèves à la réflexion et développer leur esprit critique ?

5.2. ÉCHANTILLON

Les participants de cette recherche étaient 11 apprenants, toutes les filles, élèves de la 2^{ème} classe du quatrième lycée de Zagreb. La durée de leur apprentissage du français varie de 6 à 11 ans (tableau 1). Leurs niveaux de compétence correspondent aux niveaux A2/B1 du CECRL.

Tableau 1. La durée de l'apprentissage du français des élèves

Durée (ans)	nombre des élèves
6	2 (18%)
7	3 (27%)
8	1 (9%)
10	4 (36%)
11	1 (9%)

5.3. MÉTHODE

On a fait un cours de 45 minutes basé sur un extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu. Il s'agit de la lettre 99 où Rica écrit sur les caprices de la mode chez les Français. L'extrait se trouve dans le manuel ADO 3 (pp. 92, 93). Les activités y proposées ont servi comme base pour le cours. Les objectifs didactiques et les matériaux utilisés sont présentés dans la tableau 2.

Tableau 2. Le contenu didactique, les objectifs et les matériaux utilisés

Contenu didactique: contenu thématique : la mode

contenu communicationnel : parler de la mode, de ses goûts,
exprimer son opinion (l'approche interactive
et actionnelle)

contenu culturel : la position de la mode en France et la comparaison avec
celle en Croatie (l'approche interculturelle)

Outils (supports pédagogiques) : copies contenant un extrait des *Lettres Persanes* de
Montesquieu, pages du magazine de mode *Femme Actuelle*

Procédés et techniques de travail : le travail frontal, le travail individuel, le travail en groupes

Objectifs : réviser le vocabulaire de mode, inciter une discussion sur la mode basée sur l'extrait
des *Lettres Persanes*

La première activité dont l'objectif était d'introduire le thème était une activité de remue-méninge. L'enseignante a écrit le mot *la mode* au tableau et a dit aux élèves d'écrire tout ce que leur venait à l'esprit. Après deux minutes de travail en pairs, quelques élèves ont présenté leurs idées et l'enseignante les a mis au tableau.

L'objectif de la deuxième activité était de réviser le vocabulaire de mode. L'enseignante a distribué deux pages du magazine de mode *Femme Actuelle* contenant plusieurs photos de vêtements et elle a demandé aux apprenants de les regarder et de dire ce qu'ils aimaient porter, ce qu'ils n'aimaient pas et ce qu'on peut trouver dans leurs armoires.

Les deux premières activités servaient à introduire élèves au thème de la leçon et à les préparer à la lecture du texte.

Pour ne pas plonger les élèves immédiatement dans le texte, on leur a posé les questions suivantes :

« Pensez-vous qu'aujourd'hui, les gens suivent la mode plus qu'au passé ?

« Selon votre opinion, que portaient les hommes et les femmes au 18^{ème} siècle ?

On a utilisé les éléments para-textuels et les images entourant le texte (p. ex. le titre) pour inciter les élèves à faire des hypothèses sur le contenu du texte. (voir pp. 70, 71)

Par exemple, on leur a demandé qui étaient Rica et Rhédi.

Afin d'éviter la lecture mot par mot, l'activité de lecture consistait en lecture silencieuse de l'extrait en cherchant dans le texte les phrases qui montrent que la mode change vite et le vocabulaire lié à la mode.

Les élèves ayant présenté ce qu'ils ont trouvé, l'enseignante leur a dit de souligner cinq mots qui leur sont inconnus. On les a mis au tableau et expliqués.

La lecture détaillée consistait en expliquant et commentant sur trois phrases qui se trouvent dans le texte.

Pour conclure la lecture et vérifier la compréhension globale du texte l'enseignante leur a posé les questions suivantes :

« Qui dictait la mode au 18^{ème} siècle ? »

« Qui dicte la mode d'aujourd'hui ? »

L'objectif principal de l'extrait des *Lettres Persanes* était la discussion à la fin du cours. Une partie de la classe devait présenter les avantages, l'autre les inconvénients de suivre la mode. Après le cours, les participants ont rempli deux questionnaires.

La base pour les questionnaires étaient trois questionnaires publiés dans *Le Point de lecture* (Cornaire, 1999) : les questionnaires sur l'évaluation de lecture et les habitudes de lecture en langue maternelle et en langue étrangère et un sur les stratégies de lecture.

Le premier consiste en 9 questions et vérifie les réactions des apprenants aux activités proposées. (voir p. 65) L'objectif du deuxième questionnaire, consistant en 12 questions, était d'examiner les habitudes de lecture des participants, leur expérience de la lecture en français et les stratégies qu'ils utilisent pendant l'acte de lire. (voir p. 67)

Puisque l'objectif de cette recherche n'était pas d'examiner l'expression écrite et pour faciliter l'expression des élèves, la forme des questionnaire était en croate.

5.4. RÉSULTATS

5.4.1. LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES AUX ACTIVITÉS

Pour la majorité des élèves, la littérature consiste en textes qui incitent l'imagination et réveillent les émotions (81%) ou les textes qui font réfléchir (72%).

Tous les élèves ont reconnu l'extrait des *Lettres Persanes* comme un texte littéraire, les raisons étant la langue complexe du texte et la manière de l'écriture qui fait réfléchir les lecteurs.

La majorité des participants ont évalué les activités comme ni faciles, ni difficiles mais intéressantes.

Les activités qui ont posé le plus de problèmes étaient la discussion et la lecture de l'extrait, la dernière activité (discussion) était aussi évaluée comme la plus intéressante.

Malgré le fait que la difficulté de la langue était une des raisons pourquoi les élèves considéraient *Lettres Persanes* comme un texte littéraire, 91% n'avaient pas de problèmes avec la compréhension de l'extrait.

36% des participants étaient satisfaits de leur participation au cours, le reste n'ont pas exprimé ni satisfaction ni désatisfaction. La majorité des élèves étaient les plus satisfaits avec leur participation dans la discussion et l'argumentation de leurs attitudes.

Le tableau ci-dessous présente ce que les élèves ont appris pendant le cours.

Tableau 3. Les exemples de ce que les élèves ont appris pendant le cours

Pendant ce cours j'ai appris ...

- a) que la mode changeait vite au passé
- b) quelques mots nouveaux
- c) le mot *collants*

5.4.2. LES HABITUDES DE LECTURE

La majorité des élèves aiment lire et ils lisent au moins une fois par mois.

Tous lisent les livres qui ne sont pas imposés par le programme et ce qui ils aiment lire le plus, ce sont les romans.

Le lieu où ils s'adonnent à la lecture est en général leur maison. Parmi les livres que les élèves ont lus pendant le mois dernier on peut trouver les best-sellers et les classiques (tableau 4).

<p>Tableau 4. Les titres des livres, magazines ou bandes dessinés que les élèves ont lus le mois dernier</p> <ol style="list-style-type: none">1. Le trône de fer – George Martin2. Le Ver à soie – Robert Galbraith3. La voleuse de livres – Markus Zusak4. Lolita – Vladimir Nabokov5. Divergente – Veronica Roth6. Hamlet - Shakespeare7. Judita – Marko Marulić8. L'Amour au temps du choléra – Gabriel Garcia Marquez
--

5.4.3. LA LECTURE EN FRANÇAIS

Tous les élèves lisent en langue étrangère (la langue étrangère de préférence est l'anglais) et ils trouvent la lecture en langue étrangère importante. Ils en ont donné trois raisons : lisant en langue étrangère on apprend le vocabulaire, la lecture aide à la maîtrise de la langue et à la communication.

91% des participants lisent en français pendant leur temps libre, et la moitié considère la lecture en français difficile. Les raisons de la difficulté qu'ils ont données sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5. Les exemples des difficultés que les élèves rencontrent lorsqu'ils lisent en français

- a) les mots inconnus
- b) ils ne pensent pas être suffisamment compétents en français
- c) ils trouvent la langue littéraire française difficile

De plus, un des élèves a noté que la lecture en français ne lui paraît pas tellement difficile, mais comme il a noté, « lire en anglais est plus facile ».

5.4.4. LES STRATÉGIES DE LECTURE

Quand ils lisent en français, les élèves ne lisent pas mot par mot. La majorité utilise le titre et les illustrations pour faire des hypothèses sur le contenu du texte.

Quant aux mots inconnus, 36% sautent les mots qu'ils ne connaissent pas et continuent à lire, 36% cherchent la signification de la majorité des mots inconnus dans le dictionnaire et 18% se sentent mal quand ils ne comprennent pas les mots.

Les stratégies pour accéder au sens des mots que les participants utilisent sont les suivantes :

- a) 73% utilisent le dictionnaire
- b) 18% utilisent le contexte pour deviner la signification
- c) 36% essaient de faire un lien avec les mots semblants en anglais ou en d'autres langues étrangères

5.5 DISCUSSION

À la différence des enseignants dans la recherche faite par Bourgain (1982), nos élèves n'identifient pas la littérature avec le style et la langue utilisée, mais plutôt avec l'effet qu'un texte littéraire produit sur eux (il éveille leur imagination ou les fait réfléchir). Leurs opinions sont d'accord avec Gruca (2010, p. 182) qui a décrit le texte littéraire comme invitant « à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. »

Quoique *Lettres persanes* ne soit pas un représentant typique du texte littéraire, tous les élèves ont reconnu l'extrait comme littéraire. De plus, puisque il s'agit d'une œuvre écrite au 18^{ème} siècle, on risquait le désintérêt et l'ennui de la part des élèves, mais les résultats ont montré le contraire : tous les participants ont trouvé la lettre intéressante. On peut y trouver trois raisons. Premièrement, le contenu du texte était l'importance de la mode dans la vie des Français au passé, un thème qui peut intéresser les filles de 16-17 ans. Deuxièmement, il s'agit des élèves qui aiment lire, qui apprécient la littérature et qui trouvent la lecture en langue étrangère très importante. Puisqu'il s'agit d'un document authentique et littéraire du 18^{ème} siècle, il peut se faire que les élèves ont éprouvé le plaisir en se rendant compte qu'ils ont compris un tel document (Cuq & Gruca, 2005). Les attitudes positives de la part des élèves sont conformes aux résultats de la recherche de Jelić (2001) décrits dans le deuxième chapitre.

Comme attendu, les activités les plus difficiles étaient la lecture de l'extrait et la discussion à la fin du cours. La raison pourquoi ils ont trouvé la discussion difficile n'était pas la difficulté de s'exprimer en français, mais la difficulté d'argumenter leurs idées.

Quant à la lecture du texte, 91% des élèves n'avaient pas de problèmes avec la compréhension du contenu. Cela montre que les élèves sont conscients qu'il ne faut pas connaître chaque mot pour comprendre le sens du texte.

De plus, en répondant aux questions sur les stratégies de lecture, la majorité a indiqué qu'ils ne lisent pas les textes français mot par mot et qu'ils utilisent le titre et les illustrations pour faire des hypothèses sur le contenu du texte.

Cependant, 73% utilisent le dictionnaire pour accéder à la signification des mots qu'ils ne connaissent pas et 18% se sentent mal quand ils ne comprennent pas les mots.

En ce qui concerne les hypothèses, l'enseignante a utilisé le titre et les illustrations entourant le texte pour inciter les élèves à deviner le contenu du texte. Une réponse à la question *Qui sont*

Rica et Rhédi était assez intéressante, une des élèves a répondu que Rica et Rhédi étaient « couturiers ».

Les résultats de cette recherche ont bel et bien montré qu'un texte littéraire, si choisi selon la compétence langagière et l'intérêt des apprenants, ne doit pas « paralyser les apprenants » (Bertrand & Ploquin, 1988, p. 124), mais il peut être un outil parfait pour faire les élèves communiquer, réfléchir et discuter. Quoique l'apprentissage du vocabulaire ne fût pas l'objectif du cours, on a expliqué les mots inconnus mais de la manière pour persuader les élèves qu'il ne faut pas connaître tous les mots pour saisir le sens.

Certainement la motivation et l'intérêt de la part des élèves ont contribué au succès du cours et comme chaque classe est différente, la problématique de la littérature en classe des langues étrangère nécessite des recherches supplémentaires pour obtenir des résultats plus fiables.

5.6. CONCLUSION

Les résultats des questionnaires ont montré que les réactions des élèves sur l'introduction du texte littéraire dans une classe de F.L.E étaient positives. De plus, ils se sont montrés très motivés et coopératifs. Cela ne surprend pas car il s'agit des élèves qui aiment lire et qui trouvent la lecture en langue étrangère importante. Quoique l'extrait proposé fût difficile, les élèves sont conscients qu'il ne faut pas connaître chaque mot pour comprendre le sens du texte. L'activité la plus intéressante était la discussion, bien que les élèves aient eu des difficultés d'argumenter leurs idées.

En conclusion, le texte littéraire, si choisi selon la compétence langagière et l'intérêt des apprenants peut s'avérer très motivant et faire les apprenants réfléchir et communiquer dans la langue cible. Il est aussi à espérer que quelques uns parmi eux vont chercher le nom de Montesquieu dans les bibliothèques ou sur l'Internet et vont lire peut-être l'œuvre entière.

BIBLIOGRAPHIE

1. Barry, P. (2002). *Beginning theory*. Manchester University Press
2. Beacco, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements des langues : des mots au discours. Paris, Hachette
3. Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2008). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. CLE International
4. Bertrand, D. et Ploquin, F. (1988). « Lire pour écrire ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 123-134
5. Besse, H. (1982). Eléments pour une didactique des documents littéraires. In : Besse, H. Et Coste, D. (eds.) *Littérature et classe de langue* (1982). Hatier-Crédif, pp. 13-35
6. Besse, H. (1988). « Sur une pragmatique de la littérature ou « de la lecture qui est la communication au sein de la solitude ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 53-63
7. Besse, H. (1985). « Didactique et interculturalité ». *Dialogues et cultures*, no. 26, Sèvres, FIFP
8. Blanchot, M. (1955). *L'espace littéraire*. Gallimard
9. Bougnec, J.T., Lopes, M.J. et Monnerie-Goarin, A. (2000). *ADO 3 : méthode de français*. CLE International
10. Bourdet, J.-F. (1988). « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 144-149
11. Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette
12. Compagnon, A. (2001). *Le Démon de la théorie*. Éditions de Seuil
13. Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
14. Cornaire, C. (1999). *Le Point sur la lecture*. CLE International
15. Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature. In : Besse, H. Et Coste, D. (eds.) *Littérature et classe de langue* (1982). Hatier-Crédif, pp. 59-74
16. Coste, D. (1970). « Textes et documents authentiques au Niveau 2 ». *Le français dans le monde*, no. 73
17. Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble
18. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International

19. Day, R., Bamford, J., 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14, 136–141. [en ligne] (page consulté 21/11/15)
<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.pdf>
20. Devine, J. (1983). « ESL Readers' internalized models of the reading process ». In Handscombe, J., Oren R. et Taylor B. (eds.). *Tesol '83*. Washington TESOL
21. Doller, C. & Pons, S. (2013). *Alter ego +B1 : méthode de français*. Hachette
22. Dupuy, B.C. (1997). « Lecture-cadeau, lecture-plaisir : des étudiants en FLE et les bénéfices dérivés de la lecture libre ». *The French Review*, vol. 71, no. 2, pp. 182-191
[en ligne] (page consulté 21/11/15)
[www.jstor.org/stable/pdf/398661.pdf=3facceptTC=3dtrue](http://www.jstor.org/stable/pdf/398661.pdf?3facceptTC=3dtrue)
23. Eco, U. (1990). Interpretation and overinterpretation : World, History, Texts. *The Tanner Lectures on Human Values*. [en ligne] (page consulté 15/11/15)
http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/e/Eco_91.pdf
24. Eco, U. (1985). *Lector in fabula: Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grosset
25. Estelle, R. (2010). « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile ». *11ème rencontre des chercheurs en didactique des littératures Genève* [en ligne] (page consulté 21/11/15)
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
26. Farina- Gravanis, L. (2010). « Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures ». *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp. 201-217
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
27. Galani, M.-E. (2010). « Privilégier le texte littéraire en classe de FLE ». *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp. 261-273
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
28. Galisson, R. (1991). *De langue à la culture par les mots*. CLE International

29. Goula-Mitacou, P. (2010). « L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue ». *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp. 79-87
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
30. Gruca, I. (2010). « Les enjeux de la littérature en didactique des langues – cultures: entre identité et altérité ». *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp 165-187
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
31. Hatch, E. (1974). « Research on reading in a second language ». *Journal of Reading Behaviour*, 6, 1
32. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman
33. Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale*. Les Éditions de minuit
34. Kiyitsioglou-Vlachov, R. (2010). « Textes littéraires: un défi pour l'enseignement (inter)culturel ». *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp. 187-201
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
35. Landsheere, V. et G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. PUF
36. Larousse [en ligne] (page consulté le 3/11/2015)
http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/L_art_pour_lart/186076
37. *Le Petit Larousse illustré* (2000). Larousse
38. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin/Eska
39. Mangué, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Éditions Actes Sud
40. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Clé International
41. Mounin, G. (1976). *Linguistique et traduction*. Dessart et Mardaga
42. Nataf, R. (1988). « Commenaire littéraire et expérience esthétique ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 63-70
43. Naturel, M. (1995). *Pour la littérature: De l'extrait à l'oeuvre*. CLE International

44. Pennycook, A. (2001). Critical applied linguistics: A critical introduction. In Davis, A. (2005). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 287-300). Cambridge University Press
45. Peytard J. (1982). La littérature comme institution. In : Besse, H. Et Coste, D. (eds.) *Littérature et classe de langue* (1982). Hatier-Crédif, pp. 103-107
46. Peytard, J. (1982). Situation et configuration sémiotiques du texte littéraire. In : Besse, H. Et Coste, D. (eds.) *Littérature et classe de langue* (1982). Hatier-Crédif, pp. 115-139
47. Peytard, J. (1982). Instances et entailles du texte littéraire. In : Besse, H. Et Coste, D. (eds.) *Littérature et classe de langue* (1982). Hatier-Crédif, pp. 139-151
48. Picard, M. (réd.). *Femme Actuelle*, no. 1307, 2009, pp. 21, 101
49. Picoche, J. (2010). *Nouveau dictionnaire étymologique*. Dictionnaires Le Robert
50. Poletti, M.-L. (1988). « La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 110-117
51. Porcher, L. (1988) « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *Étude de Linguistique Appliquée*, no. 69
52. Rahimi, A. et Asadi Sajed (2013). The Interplay between critical pedagogy: theoretical ties and practicalities. *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, vol. 136 [en ligne] (page consulté 2/1/2015)
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814037653>
53. Sartre, J.P. (1948). *Qu'est-ce que c'est la littérature ?*. Gallimard
54. Séoud, A. (2010). « L'enseignement de la littérature en classe de FLE ». De l'explication du texte à la lecture. *La place de la littérature dans l'enseignement de FLE*. Université d'Athens, pp. 187-201
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009
55. Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Hatier/ Didier
56. Simon, C. (1977). « Un homme traversé par le travail ». *La Nouvelle critique*, no. 105, juin-juillet, pp. 35-36
57. Toussaint-Dekker, A. (1988). « Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature ». *Le Français dans le monde*, Fev., 1988, pp. 157-164
58. Vigner, G. (1979) *Lire : du texte au sens*, Clé International, Paris

59. Voulgaridis, C. (2010). « Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/ culture ».
La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Université d'Athens, pp. 291-305
[en ligne] (page consulté le 13/10/2015)
http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009

ANNEXE

LE PLAN DE LEÇON

Classe (niveau): B1

Manuel (méthode): ADO 3

Contenu didactique: contenu thématique : la mode

contenu communicationnel : parler de la mode, de ses goûts,
exprimer son opinion (l'approche interactive
actionnelle)

contenu culturel : la position de la mode en France et la comparaison avec
la Croatie (l'approche interculturelle)

Outils (supports pédagogiques) : copies contenant un extrait des *Lettres Persanes* de
Montesquieu, pages du magazine de mode *Femme Actuelle*

Procédés et techniques de travail : le travail frontal, le travail individuel, le travail en groupes

Objectifs : réviser le vocabulaire de mode, inciter une discussion sur la mode basée sur l'extrait
des *Lettres Persanes*

ACTIVITÉ 1) 5 minutes

L'enseignante entre dans la classe et dit *bonjour*. Elle demande aux élèves « ça va aujourd'hui ? ».

On commence le cours avec une activité de remue-méninge. L'enseignante écrit le mot *la mode* au tableau et les élèves doivent écrire, en pairs, tout ce que leur vient à l'esprit. Quelques élèves présentent leurs idées et on les met au tableau.

ACTIVITÉ 2) 5 minutes

L'enseignante montre aux élèves deux numéros du magazine de mode *Femme Actuelle*. Elle ouvre la page avec les vêtements et leur demande ce que c'est. On continue avec la discussion.

Est-ce que vous lisez ce type de magazine?

Quels magazines de mode connaissez - vous?

Qu'est-ce qu'il y a dans ce type de magazine?

L'objectif de cette activité est de réviser le vocabulaire (vêtements). On distribue les copies des pages du magazine de mode. Les élèves travaillent en groupes. On leur dit de regarder les vêtements qui se trouvent sur les pages et de dire ce qu'ils aiment porter, ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils ont dans leurs armoires.

ACTIVITÉ 3) (20 minutes)

On commence cette activité par une courte discussion. L'enseignante pose les questions suivantes:

Qui impose la mode? Est-ce que vous suivez la mode? Pensez-vous qu'aujourd'hui, les gens suivent la mode plus qu'au passé? Quel est le lien entre la France et la mode?

LECTURE: L'enseignante dit aux élèves: « Maintenant on va lire un court texte qui parle de la mode des Français au 18^{ème} siècle. Selon votre opinion ou savoir, que portaient les hommes et les femmes au 18^{ème} siècle? »

On dit aux élèves de parcourir des yeux le texte, de regarder le titre et les images et de dire de quel type de texte il s'agit.

En lisant le texte, le premier groupe des élèves doit trouver les phrases qui montrent que la mode change vite, le deuxième groupe les exemples de ce qui était à la mode (vêtements, coiffures...) au 18^{ème} siècle.

Après la lecture silencieuse, les élèves présentent ce qu'ils ont trouvé et on explique le vocabulaire.

mettre quelqu'un à la mode – faire quelqu'un suivre la mode

un habillement – un vêtement

une parure – ce qui sert à décoration (eg. bijoux)

méconnaître – ne pas reconnaître

une coiffure – la manière dont on s'arrange les cheveux

immense – très grand

prodigieux, euse - extraordinaire

une mouche – je montre la photo (grain de beauté)

un souverain – un roi

un moule – modèle, forme

L'enseignante demande aux élèves d'expliquer les phrases suivantes :

« Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. »

« Autrefois, les femmes avaient de la taille et des dents ; aujourd'hui il n'en est pas question. »

Comme conclusion au texte, on leur pose les questions suivantes :

Qui dictait la mode au 18ème siècle? Qui dicte la mode aujourd'hui?

ACTIVITÉ 4) DISCUSSION (10 minutes)

On fait une discussion sur le phénomène de la mode. L'enseignante divise la classe en deux parties : une partie de la classe doit présenter les avantages, l'autre les inconvénients de suivre la mode.

On leur distribue les questions pour les aider.

La mode est-elle ridicule?

Devons-nous nous adapter à la mode?

Est-il important de suivre la mode?

UPITNIK NAKON SATA

Upravo si pročitao/la ulomak iz književnog teksta, *Perzijska pisma* francuskog pisca iz 18. st. Montesquieua. Molim te, odgovori na sljedeća pitanja.

1. Što je za tebe književnost (zaokruži jedan ili više odgovora):

- a) tekst koji me potiče na razmišljanje
- b) tekst koji je pisan jezikom drugačijim od svagdašnjeg govora te sadrži puno opisa (npr. ima puno više pridjeva)
- c) tekst koji potiče moju maštu i pobuđuje osjećaje
- d) svaki tekst koji je napisao neki važan pisac
- e) djelo koje sadrži izmišljene likove i radnju

2. Po čemu možeš zaključiti da je pročitani ulomak književno djelo?

- a) zbog toga što je jezik (vokabular i gramatika) težak
- b) zbog toga jer ga je napisao vrlo važan francuski pisac
- c) zato jer me način na koji pisac piše o francuskom društvu potiče na razmišljanje
- d) ni po čemu ne zaključujem da je taj ulomak književno djelo

3. Aktivnosti na satu za mene su bile (zaokruži jedan odgovor):

- a) jednostavne i lagane
- b) ni lagane ni teške
- c) teške
- d) ne mogu procijeniti

Što ti je bilo najteže? _____

4. Aktivnosti na satu su mi bile (zaokruži jedan odgovor):

- a) jako zanimljive
- b) zanimljive
- c) ni zanimljive ni dosadne
- d) dosadne
- e) ne mogu procijeniti

Što ti je bilo najzanimljivije? _____

5. Koliko si razumio/ razumjela pročitani ulomak? (zaokruži jedan odgovor)

- a) nimalo
- b) ponešto
- c) prilično
- d) skoro sve
- e) potpuno

Objasni svoj odgovor. _____

_____.

6. Jesi li zadovoljan/a sa svojom uključivanjem u aktivnosti? A) DA B) NE C) NE

ZNAM

7. Što si dobro napravio/la? _____

8. Što si još mogao/la reći? Jesi li zaboravio/la nešto?

9. Jesi li naučio/la nešto novo na današnjem satu? Što?

UPITNIK O NAVIKAMA ČITANJA

SPOL: M/ Ž

Koliko dugo učiš francuski? _____ godina

1. VOLIŠ LI ČITATI? (na ljestvici od 1-5 zaokruži koliko voliš čitati)

1 2 3 4 5

2. KOLIKO ČESTO ČITAŠ?

- A) više puta tjedno
- B) jednom tjedno
- C) jednom u dva tjedna
- D) jednom mjesečno
- E) jednom u tri mjeseca

3. ČITAŠ LI KNJIGE IZVAN ŠKOLSKE LEKTIRE? DA NE

4. ŠTO NAJVIŠE VOLIŠ ČITATI?

- a) stripove
- b) romane
- c) članke u časopisima/ novinama
- d) poeziju
- e) nešto drugo _____ (navedi što)

5. GDJE NAJČEŠĆE ČITAŠ?

- a) kod kuće
- b) u školi
- c) u knjižnici
- d) na nekom drugom mjestu _____ (navedi gdje)

6. ŠTO SI PROČITAO/LA U ZADNJIH MJESEC DANA? (Napiši najmanje 3 naslova knjiga, časopisa, stripova...)

a) _____ b) _____ c) _____

FRANCUSKI JEZIK

1. Čitaš li na stranom jeziku? DA NE

Ako da, na kojim jezicima? _____

2. Smatraš li da je čitanje na stranom jeziku bitno? DA NE

Objasni svoj odgovor. _____

3. Čitaš li na francuskom? DA NE

Ako si zaokružio/la da, navedi naslove knjiga, časopisa, stripova koje si pročitao/la na francuskom.

4. Što od navedenog čitaš na francuskom?

- a) romane
- b) časopise
- c) stripove
- d) kratke priče

5. Gdje najčešće čitaš na francuskom? A) u školi b) kod kuće c) na drugom mjestu

6. Zašto čitaš na francuskom? a) zato jer želim poboljšati znanje francuskog

- b) zato jer je zanimljivo
- c) zato jer je zadano u školi

7. Čini li ti se čitanje na francuskom teškim? DA NE

Objasni svoj odgovor.

8. Kada čitam na francuskom, najviše pažnje posvećujem:

- a) značenju riječi
- b) značenju pojedinačnih rečenica
- c) značenju cijelog odlomka

9. Kada se uz tekst na francuskom nalazi naslov i ilustracije, pročitam naslov i pogledam ilustracije te

- a) zamislim o čemu bi tekst mogao biti
- b) ne razmišljam puno o njima
- c) uopće ne obraćam pažnju na njih

10. Kada čitam na francuskom

- a) preskočim nepoznate riječi i nastavim čitati
- b) potražim značenje većine nepoznatih riječi
- c) osjećam se loše ako ne razumijem svaku riječ

11. Kako bi došao/la do značenja nepoznatih riječi

- a) koristim se rječnikom (internetskim ili tiskanim)
- b) pokušavam pogoditi značenje riječi iz konteksta
- c) pokušavam povezati riječ sa sličnim riječima u engleskom jeziku (ili drugim stranim jezicima koje poznajem)

12. Kada čitam na francuskom

- a) razmišljam o tome što bi moglo u tekstu slijediti
- b) čitam rečenicu po rečenicu i ne razmišljam unaprijed o onome što slijedi

Zahvaljujem ti na suradnji!