

# LA LITTÉRATURE EN FLE

## UNE ÉTUDE DE CAS DE LA PRATIQUE EN FLANDRE

Aantal woorden: 27.596

Lisa Artois

01307530

Promotor: Prof. dr. Griet Theeten

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting vertalen

Academiejaar: 2016 - 2017

## Verklaring i.v.m. auteursrecht

De auteur en de promotor(en) geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie.

Het auteursrecht betreffende de gegevens vermeld in deze studie berust bij de promotor(en). Het auteursrecht beperkt zich tot de wijze waarop de auteur de problematiek van het onderwerp heeft benaderd en neergeschreven. De auteur respecteert daarbij het oorspronkelijke auteursrecht van de individueel geciteerde studies en eventueel bijhorende documentatie, zoals tabellen en figuren. De auteur en de promotor(en) zijn niet verantwoordelijk voor de behandelingen en eventuele doseringen die in deze studie geciteerd en beschreven zijn.

## Remerciements

Cette étude s'est réalisée avec l'aide, le support, les encouragements et la patience de nombreuses personnes dans mon entourage. D'abord j'aimerais remercier la professeure qui a dirigé cette étude pendant un an, sans jamais perdre son enthousiasme. Elle a toujours été prête à relire mes notes et à évaluer la qualité de l'analyse. Ensuite je suis très reconnaissante envers les cinq enseignants qui ont non seulement interrompu leur cours pour faire remplir l'enquête, mais qui m'ont également accordé une heure de leur temps libre pour entrer en dialogue sur l'enseignement actuel de la littérature. Sans leur participation active, les résultats ne seraient pas si détaillés. Finalement j'aimerais mentionner ma famille, qui m'a toujours supportée dans le sujet et qui s'y est sincèrement intéressée.

# Table des matières

Liste d'abréviations.....	1	
Liste des Tableaux.....	2	
Liste des Figures	3	
Résumé	4	
Introduction	5	
<b>Chapitre 1</b>	<b>La littérature et sa didactique .....</b>	<b>7</b>
1.1	A la recherche d'une définition de « littérature » .....	7
1.2	Des observations sur la littérature .....	10
1.2.1	Le rôle positif que joue la littérature .....	10
1.2.2	Les obstacles à la littérature.....	11
1.2.3	Des choix méthodologiques à considérer selon la critique.....	11
1.3	Un aperçu des didactiques proposées.....	13
1.4	Résultats de deux études du Gouvernement flamand.....	14
<b>Chapitre 2</b>	<b>Analyse de l'enseignement de la littérature en FLE en Flandre .....</b>	<b>19</b>
2.1	Le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	19
2.2	L'influence gouvernementale sur l'enseignement du français.....	23
2.2.1	Les objectifs finaux .....	25
2.2.2	Les programmes d'études .....	27
<b>Chapitre 3</b>	<b>L'enseignement de la littérature en Flandre : une étude de la pratique .....</b>	<b>39</b>
3.1	Méthodologie.....	39
3.2	L'opinion des élèves.....	41
3.3	L'opinion des enseignants.....	50
<b>Discussion</b>	<b>63</b>	
<b>Conclusion</b>	<b>75</b>	
<b>Bibliographie</b>	<b>78</b>	
<b>Appendice</b>	<b>81</b>	

## Liste d'abréviations

CECR	Cadre européen commun de référence
FLE	Français langue étrangère
GO !	GO ! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (institution pour l'éducation organisée par la région flamande)
OVSG	Onderwijskoepen van steden en gemeenten (institution pour l'éducation subsidiée officielle)
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (institution pour l'éducation subsidiée libre catholique)

## Liste des Tableaux

Tableau 1: les différentes compétences selon le CECR.....	22
Tableau 2: caractéristiques du texte idéal selon la VVKSO .....	33
Tableau 3: niveaux de traitement selon la VVKSO .....	35
Tableau 4: niveaux de traitement selon la GO!.....	35
Tableau 5: aperçu des écoles et des élèves participants .....	40

## Liste des Figures

Figure 1	9
Figure 2	15
Figure 3	16
Figure 4	17
Figure 5	18
Figure 6	20
Figure 7	44
Figure 8	44
Figure 9	44
Figure 10	44
Figure 11	45
Figure 12	45
Figure 13	46
Figure 14	46
Figure 15	46

## Résumé

De laatste tien jaar stimuleren didactici een vorm van Frans taalonderwijs waarbij leerkrachten Franse literatuur actief integreren ter illustratie van authentiek taalgebruik. Veel onderzoeken wijden zich dan ook aan de voordelen van die literatuur en haar verschillende toepassingen. De meerderheid van de onderzoekers bestuderen echter de praktijk in Engels- en Franstalige landen. Over het gebruik van literatuur tijdens de Franse les in Vlaanderen, is nog niet veel geweten. Daarom wil dit onderzoek dieper ingaan op hoe literatuur tegenwoordig gebruikt wordt in de lessen Frans in Vlaanderen, in het vijfde en zesde middelbaar moderne talen. Wij hebben daarvoor het Europese Referentiekader geanalyseerd, de eindtermen en de leerplannen. Bovendien hebben wij op vijf verschillende scholen 139 leerlingen geïnterviewd en 5 leerkracht geïnterviewd.

Vervolgens hebben wij die drie documenten vergeleken met de mening van de deelnemende leerlingen en leerkrachten. Zo zijn wij onder andere tot de conclusie gekomen dat de leerplannen de richtlijnen van didactici en onderzoekers respecteren, maar dat hun inhoud vaag is geformuleerd, waardoor leerkrachten verward raken. De vijf geïnterviewde leerkrachten hebben namelijk de indruk dat de Franse literatuur van het curriculum verdwijnt. Bovendien zou een verkeerde oriëntatie en een lage taalvaardigheid van de leerlingen enerzijds, en een te zwaar programma anderzijds de leerkrachten verhinderen om voldoende literatuur aan bod te laten komen.

(212 woorden)

---

Depuis une décennie, les didacticiens prônent un enseignement du français qui intègre activement la littérature pour illustrer la langue. Maintes études examinent de ce fait les avantages et les possibles didactiques de cette littérature. La majorité de ces études traitent, par contre, de la pratique dans les pays anglophones et francophones. Par conséquent, peu est connu sur l'intégration de la littérature dans les cours de français en Flandre. Voilà pourquoi la présente étude cherche à examiner l'enseignement actuel de la littérature dans les cours de français en Flandre en cinquième et en sixième années du secondaire dans le trajet langues vivantes. A cette fin, nous avons étudié le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études et nous avons enquêté 139 élèves et interviewé 5 enseignants de 5 écoles différentes.

La comparaison de ces trois documents avec les opinions des participants nous a menée à conclure, entre autres, que les programmes d'études respectent les didactiques proposées dans les recherches scientifiques, mais que leur formulation vague confond les enseignants. Ces derniers pensent que la littérature disparaît du curriculum et qu'une fausse orientation et un niveau faible des élèves ainsi qu'un programme trop chargé leur empêche d'enseigner suffisamment de littérature.

(198 mots)



# Introduction

Depuis plusieurs siècles, la littérature fait partie intégrante de l'enseignement des langues. Bien qu'au cours de l'histoire l'accent se soit déplacé vers l'expression orale, la littérature et son enseignement n'ont point cessé d'être étudiés. Au contraire, ces dernières décennies le nombre de didactiques à favoriser une approche littéraire dans l'enseignement des langues a même augmenté. Voilà quelques tendances que notre mémoire de bachelier (*Le rôle de la littérature en FLE*, Artois, 2016) a répertoriées et analysées.

Que les sciences pédagogiques promeuvent la littérature ne signifie pas pour autant que celle-ci se trouve pleinement intégrée dans le cours de langue. De plus, tous les pays ne reflètent pas cette même tendance à rétablir le statut des textes littéraires comme outil pour apprendre des langues étrangères. Si le monde anglophone et la France publient d'amples études sur le sujet et que la Grèce y a consacré un colloque en 2009, la Flandre et les Pays-Bas n'effectuent guère de recherche à propos de cet outil.

L'objectif principal de la présente étude est de cerner l'enseignement actuel de la littérature en cours de français langue étrangère (FLE) en cinquième et en sixième années du secondaire en Flandre dans le trajet langues vivantes. Pour ce faire, nous analysons le contenu de plusieurs documents et l'opinion de différents acteurs qui influencent directement l'enseignement de la littérature en FLE.

Avant de procéder à cette analyse, il semble intéressant de développer un cadre théorique qui nous permet de poser les bonnes questions à étudier et de formuler des arguments qui aident à consolider ou à nuancer les résultats obtenus. Ce cadre s'appuie en large partie sur notre travail de bachelier, qui a adressé deux problématiques apparentes : le manque de textes littéraires en FLE observé par les chercheurs et les démarches défectueuses proposées par les manuels (Artois, 2016, p. 7).

Le premier chapitre établit donc une définition de la littérature, ses caractéristiques et les didactiques possibles comme développées par des chercheurs. Elle rapporte aussi sur deux études pertinentes effectuées par le Gouvernement flamand.

Le deuxième chapitre s'applique ensuite à trois documents clés qui ont façonné l'enseignement de langues vivantes en Flandres : le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), les

objectifs finaux et les programmes d'études. Si les deux premiers documents sont de nature générale et ne se prononcent guère sur la pratique en classe, les programmes d'études citent des exemples concrets d'activités orales, écrites, d'écoute et de lecture. Ils seront discutés à partir de différentes thématiques. Ainsi nous résumons l'opinion des auteurs des programmes d'études sur :

- La définition de littérature
- Les attitudes des élèves envers le français et les textes littéraires
- Les avantages et les inconvénients des textes littéraires
- Le but d'un cours de littérature
- Le texte idéal
- Les critères de choix d'un texte
- Les aspects organisateurs d'un cours de littérature
- Les activités avant, durant et après la lecture

Une division similaire apparaît dans le troisième chapitre, qui documente les résultats d'une enquête que nous avons effectuée auprès de 139 élèves en cinquième et en sixième années du trajet langues vivantes de cinq écoles différentes et ceux d'une interview réalisée auprès de cinq enseignants de ces cinq mêmes écoles. Ce chapitre vise à éclaircir l'opinion des élèves et des enseignants sur les thématiques mentionnées ci-dessus.

Une discussion élaborée aborde pour une dernière fois toutes ces thématiques dans le but de comparer les différents points de vue établis dans la présente étude : celui des chercheurs brièvement résumé dans le premier chapitre, celui de l'Union Européenne, du Gouvernement flamand et des trois organismes de tutelle à travers respectivement le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études, celui des élèves et celui des enseignants.

# Chapitre 1

## La littérature et sa didactique

Bien des études se consacrent à la littérature et sa didactique, non seulement parce qu'il s'agit d'un sujet intéressant, mais aussi parce qu'il s'agit d'un sujet complexe. L'histoire nous montre que la didactique idéale de la littérature et d'une langue en générale varie au cours des décennies. En outre, en parlant de « littérature » ou de « texte littéraire », nous abordons une question difficile que de grands auteurs et critiques ont essayé de répondre depuis longtemps, comme Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature*. Que le débat continue à présent, signifie peut-être que ces auteurs et critiques n'ont pas trouvé de réponse satisfaisante. Toutefois nous voudrions résumer quelques-unes de ces réponses afin de préciser ce que la littérature signifie dans le contexte de la présente étude et quelle type de didactique se trouve actuellement appréciée. Ainsi nous tentons de définir la littérature, décrire ses caractéristiques et les didactiques possibles, et résumer les résultats de deux études du Gouvernement flamand.

### 1.1 A la recherche d'une définition de « littérature »

Maintes études traitent de la littérature sans pourtant utiliser une définition univoque. Ces différentes perceptions deviennent aussi apparentes dans la terminologie utilisée : les uns parlent d'une définition, les autres de particularités, de fonctions ou encore de caractéristiques. Cependant, il s'agit à chaque fois de faire la distinction avec le non-littéraire, une distinction qui est d'ailleurs plus floue pour certains critiques que pour d'autres. Avant d'approfondir le domaine de recherche, il importe donc d'explorer différentes notions caractérisant la littérature afin d'en dégager quelques traits principaux. Ces traits permettent ensuite de formuler une définition de la littérature possible à laquelle nous nous référons pour la présente étude.

Le Petit Robert (2015) explique la littérature comme « les œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques ». Le Larousse en ligne (*s.d.*) la dépeint comme l'« ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique ». A partir de ces deux définitions, on a donc l'impression que c'est avant tout l'esthétique qui sert d'élément clé pour distinguer les textes littéraires des textes non littéraires.

Plusieurs critiques se joignent à cette dimension esthétique. Peytard (1988), par exemple, compare le texte littéraire à un « laboratoire langagier » (p. 11), ce qui implique selon Besse qu'« en lui, la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte » (1991, p. 53). Voulgaridis (2010), quant à lui, a également lu l'œuvre de Peytard et complète la description par des exemples de comment cette langue travaille : « discours élaboré, mise en valeur du rythme, densité d'images et des figures, caractéristiques lexicales et grammaticales... » (p. 294).

Bien que la littérature soit surtout axée sur l'esthétique, limiter la définition à un laboratoire langagier ne suffit pas. Il est évident que des textes considérés comme non littéraires peuvent également comporter une telle dimension. Un sketch, par exemple, contient parfois des jeux de mots et des métaphores, et des textes rédigés par un enseignant peuvent souligner certains éléments rhétoriques.

Avant d'étudier d'autres aspects du « littéraire », il importe d'expliquer ce qu'est ce « non littéraire ». La critique distingue deux types de textes : les textes fabriqués et les documents authentiques. Les textes fabriqués incluent les sketches, les dialogues et en général tout texte fabriqué pour les besoins d'un cours (Séoud, 2010, p. 64). Les textes authentiques sont des textes de presse, des discours publicitaires, des textes littéraires, *etc.* Il s'agit donc de textes qui s'adressent principalement aux locuteurs natifs d'une certaine langue (Kiyitsioglou-Vlachou, 2010, p. 192).

Kiyitsioglou-Vlachou (2010) remarque néanmoins que bon nombre de chercheurs omettent le texte littéraire des textes authentique. En effet, souvent les chercheurs parlent de ces derniers pour désigner les textes éphémères qui ne fonctionnent que dans un contexte fixe, comme un article journalistique. Le texte littéraire, qui pour les chercheurs appartient alors à une troisième catégorie, « est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace » (Séoud, 1994, p. 11). Ainsi il pourrait s'agir d'« un texte en vers ou en prose, soit un poème, un extrait de roman, une nouvelle, un conte, un essai, une pièce de théâtre en prose ou en vers, *etc.* » (Voulgaridis, 2010, p. 294).

En nous appuyant sur ces diverses distinctions, nous pouvons établir une typologie des textes dans leur sens général :

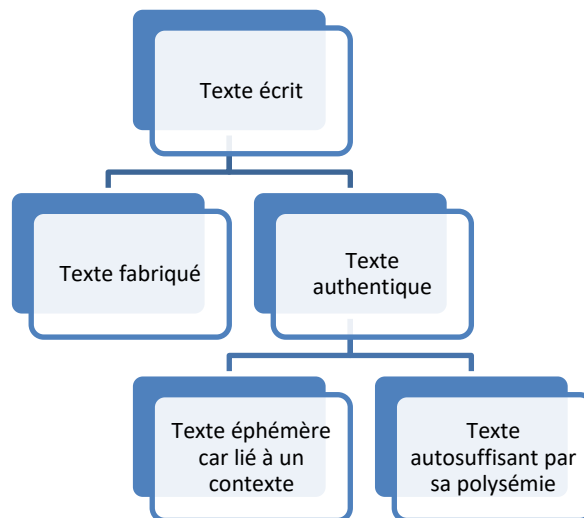


Figure 1: typologie des textes

Il ressort de la définition de Séoud (1994) citée ci-dessus et de la typologie qui en résulte que le texte littéraire se veut polysémique et donc autosuffisant. Afin de mieux comprendre ce caractère polysémique, citons l'exemple suivant avancé par Collie et Slater:

The Shakespearean plays whose endings were rewritten to conform to late seventeenth-century taste, and which were later staged to give maximum prominence to their Romantic hero figures, are now explored for their psychoanalytic or dialectical import. In this way, though its meaning does not remain static, a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history. (1987, p. 3)

Une dernière caractéristique que plusieurs critiques attribuent à la littérature est la dimension culturelle : « [la littérature est] la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : 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 ». (Mounin, 1976, p. 153).

Ces trois caractéristiques - l'esthétique, la polysémie et la culturalité - apparaissent également dans la description de Bemporad et Jeanneret (2007). Selon eux, la littérature effectue premièrement un « travail constant de re-création des actions humaines dans leurs formes langagière et non langagière » (p. 5). Autrement dit, les textes littéraires permettent au lecteur de mener une réflexion linguistique et anthropologique. Deuxièmement ces textes constituent un véritable réservoir de diversité, à savoir de contextes sociaux, culturels, temporels ou géographiques. La littérature permet donc d'accéder « aux principes essentiels [...] qui forment la culture liée à une langue, un lieu et un moment donnés » (p. 6).

Dans la même lignée, la présente étude considère comme littéraire tout texte authentique et autosuffisant qui premièrement sollicite une réflexion linguistique et esthétique par ses formes langagière et non langagière. Deuxièmement ce texte se montre polysémique par sa diversité de contextes et sa dimension universelle grâce à laquelle il peut s'adresser à tout le monde, par-delà espace et temps. Dernièrement il se distingue en tant que témoignage et ressource d'une culture liée à une langue suscitant ainsi un discours anthropologique.

## 1.2 Des observations sur la littérature

### 1.2.1 Le rôle positif que joue la littérature

Maintenant qu'il est devenu clair que la littérature se veut esthétique, polysémique et culturel, il est utile de s'interroger à quoi exactement contribuent ces caractéristiques dans l'enseignement des langues. Dans notre travail de bachelier (Artois, 2016), nous avons présenté les quatre grands besoins auxquels la littérature répond : les besoins linguistiques, culturels, intellectuels et personnels. Ils sont brièvement cités ci-dessous.

La littérature se montre avant tout « essentielle pour toute connaissance approfondie de la langue » (Net, 2010, p. 89). Elle permet de développer les connaissances linguistiques de façon inconsciente, non seulement dans le domaine de la grammaire, mais également dans celui de la sémantique, de la phonétique et de l'orthoépique.

Ce processus d'apprentissage se trouve complété par deux autres types de connaissances : les connaissances culturelles et encyclopédiques. Lire peut en effet encourager un étudiant à comprendre et à apprécier les idéologies, les mentalités, les traditions et les sentiments typiques d'une autre culture (Koutsompou, 2015, p. 75). Cette activité peut également enrichir la culture générale, en introduisant le déroulement des échanges sociaux ou les conventions génériques ainsi qu'en abordant certains événements historiques ou certains domaines scientifiques.

Dernièrement, les textes littéraires suscitent l'affectivité et l'émotion, grâce à quoi ils participent à l'épanouissement personnel (Defays *et al.*, 2014, p. 12). Ils peuvent solliciter de l'enthousiasme envers le processus d'apprentissage et accroître la motivation et le plaisir éprouvé en lisant.

Ce sont là quatre avantages dont les chercheurs linguistiques se servent afin d'avancer des démarches possibles pour exploiter des textes. Dans l'analyse présentée dans le deuxième chapitre,

nous aimerions observer si les étudiants de français profitent de ces avantages ou si, au contraire, ils jugent que la littérature ne contribue pas trop à leur maîtrise du français.

### **1.2.2 Les obstacles à la littérature**

Pour mieux saisir l'opinion des élèves par rapport au français, il ne faut pas se cantonner aux avantages de la littérature, mais aussi étudier les obstacles possibles qu'ils rencontrent en lisant. Il est vrai que la littérature peut rendre l'apprentissage du français compliqué et même démotiver l'apprenant. Voici ce que les critiques développent sur ces obstacles. Pour en savoir plus, voir Artois 2016.

Godard (2015) met en relief le sentiment d'infériorité et le manque de confiance en soi que peut ressentir l'élève. Ce sentiment est nourri au moment où l'élève se trouve confronté à un contexte ou à un public peu connus. Le vocabulaire, la grammaire et le mode d'enseignement eux aussi peuvent instiller des doutes, surtout si l'élève a un niveau faible en français (Carrolé, 2008).

Un autre problème que posent les textes littéraires, et surtout les grands classiques, relève de leur éventuel manque de pertinence. Non seulement le langage écrit s'éloigne beaucoup de la langue parlée, les œuvres peuvent également perdre leur valeur « une fois transportées hors de leur cadre national » (Fréris, 2010, p. 54). En effet, le manque de pertinence se trouve parfois renforcé par la difficulté de l'aspect culturel « si un texte littéraire est très « introverti », autrement dit s'il contient des éléments trop implicites du point de vue culturel » (Galani, 2010, p. 267).

A part les difficultés culturelles, les élèves peuvent également être troublés par des difficultés référentielles et conceptuelles, c'est-à-dire « quand quelques textes littéraires font allusion à toute une série de contextes référentiels en dehors du texte utilisé » (Galani, 2010, p. 267).

En considérant les obstacles cités ici, il est important de signaler qu'ils concernent surtout les étudiants du français. Toutefois, les enseignants eux aussi font face à une entrave en particulier : la longueur du texte. Elle pourrait « compliquer inutilement le travail de l'enseignant si le texte exploité n'est pas bien adapté à la durée de la séquence pédagogique (une ou plusieurs séances didactiques) » (Galani, 2010, p. 267).

### **1.2.3 Des choix méthodologiques à considérer selon la critique**

Le choix d'un texte ne se fait pas uniquement à partir de ses avantages ou obstacles possibles. L'enseignant doit aussi tenir compte d'un certain nombre de paramètres, de choix méthodologiques,

comme l'auteur, le genre ou la longueur du texte. Ces choix, expliqués en détail dans Artois (2016), se trouvent brièvement présentés dans la suite.

Un premier choix auquel l'enseignant est confronté, est celui du genre du texte : le conte, la nouvelle, la poésie, la bande dessinée, l'essai, la pièce de théâtre et ainsi de suite. En effet, les possibilités d'activités en classe varient selon le type d'histoire. En outre, certains genres se prêtent plus facilement à un public débutant, alors que d'autres sont réservés à un public expérimenté.

L'enseignant peut également choisir entre différents types d'auteurs. Il y a par exemple les grands classiques comme Jean de La Fontaine et Jules Verne, qui représentent l'héritage français et apparaissent par conséquent le plus souvent dans les manuels de FLE (Defays *et al.*, 2014, p. 63). L'enseignant peut aussi opter pour les auteurs contemporains comme Amélie Nothomb et Eric-Emmanuel Schmitt. En effet, leurs œuvres « offrent une voix d'accès plus aisée que les proses d'antan : leur univers s'inscrit généralement dans une contemporanéité qui fait écho à ce que connaît l'apprenant, la trame narrative est efficace, les thématiques lui « parlent » et le volume en pages [...] est raisonnable » (Defays *et al.*, 2014, pp. 69-70). Une troisième possibilité réside dans la lecture d'auteurs FLE, des auteurs venus d'une autre langue (Defays *et al.*, 2014, p. 77) qui ont adopté le français comme langue d'écriture. Autrement dit, ce sont eux aussi des élèves du français. Cette disposition apporte un certain nombre d'avantages : les livres peuvent recréer une situation familière aux apprenants, encourager une autoréflexion sur ses propres études, motiver l'étudiant, offrir une analyse de ce qui échappe encore dans la maîtrise de la langue aux auteurs et donc permettre à l'enseignant de jouer davantage sur les difficultés rencontrées en classe (Godard, 2015).

A côté du genre et de l'auteur, l'enseignant doit tenir compte du niveau des apprenants, aussi bien du point de vue linguistique, contextuel, stylistique et référentiel (Defays *et al.*, 2014, pp. 55-58) que culturel et conceptuel (Galani, 2010, pp. 266-267). Le vocabulaire se révèle surtout difficile quand il s'agit de termes spécialisés ou de polysémie. La grammaire devient compliquée quand l'auteur utilise des tournures marquées ou presque poétiques. En ce qui concerne la culture, Galani dit que « si un texte littéraire est très introverti, autrement dit s'il contient des éléments trop implicites du point de vue culturel, il sera très difficile pour l'apprenant étranger d'y pénétrer » (2010, p. 267). Il en va de même pour les références qui font allusion à des réalités hors du contexte, et pour le concept lorsqu'il s'agit d'une idée abstraite.

Limité par la durée fixe d'une séance didactique, l'enseignant doit également décider de la longueur du texte à exploiter : des fragments courts ou longs, ou le texte intégral. Ce choix est étroitement lié avec celui entre les documents authentiques et les textes fabriqués : l'enseignant doit faire le choix entre des textes entièrement adaptés à la durée, au but d'un cours ou au niveau de l'élève, et entre des livres originels. Ainsi il existe des textes en français facile, c'est-à-dire « soit des



adaptations, dans une langue simplifiée, de grands classiques de la littérature française, soit des œuvres originales d'auteurs écrivant spécifiquement pour un public FLE » (Godard, 2015, p. 158).

### 1.3 Un aperçu des didactiques proposées

Face aux observations sur la littérature citées ci-dessus, de nombreux chercheurs ont tenté d'étudier les meilleures méthodes pour enseigner la littérature de façon efficace et amusante. En voilà un bref résumé basé sur les constatations formulées dans Artois (2016).

Dans une étude de cas, Carroli (2009) a cherché à confirmer les avantages d'une lecture répétitive et collective. Après avoir constaté que son groupe expérimental avait réalisé de considérables progrès en italien, la chercheuse insiste sur la nécessité d'attribuer un rôle important à la littérature et elle suggère une didactique divisée en quatre moments. D'abord il faut un moment de réflexion suivi par une analyse individuelle et collective du texte. Ensuite commence une discussion en classe sur les approches de lecture des étudiants afin d'améliorer ces approches. Puis suit une comparaison des diverses interprétations et, si nécessaire, une médiation par le professeur. Enfin les apprenants doivent rédiger un résumé de leurs idées et de leurs interprétations.

Avec cette méthode spécifique, la chercheuse souligne l'importance des sentiments des étudiants envers le texte. Morel confirme ce constat et prône « une posture emphatique où le lecteur est encouragé à exprimer l'effet affectif du texte sur lui, ou une posture d'engagement par l'identification ou la contre-identification à des personnages » (2012, p. 144). D'après elle, les apprenants devraient également choisir leurs propres textes et partager les raisons qui les ont menés à ce choix.

L'idée d'une division en plusieurs étapes d'un cours de littérature apparaît aussi tôt que 1993, dans l'étude de Lazar, et résonne aujourd'hui dans plusieurs études, telles celle de Carroli (2009) et de Koutsompou (2015). Koutsompou (2015) propose des exercices avant la lecture, durant la lecture et après la lecture. Ces premiers ont pour but d'aider les étudiants à cerner le contexte culturel de l'histoire, de susciter de l'intérêt envers le contenu et de motiver les apprenants à dénouer l'intrigue. La critique explique que cette première étape est aussi un moment idéal pour l'élève de découvrir de nouveaux mots. Les activités durant la lecture sont destinées à faire comprendre le déroulement de l'histoire, les personnages, le vocabulaire utilisé, le style et le registre. Après la lecture, les élèves peuvent discuter de leurs interprétations du récit, pratiquer leur propre français ou formuler leur opinion et expériences liées à l'histoire.

Gruca (2010), quant à elle, regrette l'approche globale des textes littéraires dans les manuels. Souvent l'apprenant se limite à répondre aux questions qui, quoi, quand, où et comment, sans aborder certains détails linguistiques. Les extraits présentés sont également très courts (2010, p. 174). Par conséquent, l'auteur préconise un questionnaire qui rend visibles certains points incontournables ainsi qu'une discussion en classe des connaissances déduites du texte. Il faut donc « croiser les données profondes du texte avec les connaissances, la culture et la personnalité du lecteur » (Gruca, 2010, p. 175). Elle explique que l'enseignant doit fournir les outils nécessaires à parcourir un texte sans imposer sa propre interprétation. En outre, il doit explorer les dimensions culturelles d'un texte en contrastant par exemple la propre culture et la réalité du texte.

La démarche proposée par Gruca est la suivante : avant la lecture, l'enseignant doit susciter la curiosité en créant des hypothèses sur l'œuvre. Il pourrait à cette fin étudier le titre, les sous-titres, la page de couverture ou l'épigraphe. Puis suit une lecture individuelle en silence, après laquelle l'enseignant encourage les élèves à aborder le contenu du texte. Pour faire cela, il commence par des questions globales, il situe le texte littéraire dans son contexte et il amène les étudiants à une discussion plus détaillée. Cette discussion pourrait entre autres porter sur les éléments rhétoriques dans un texte argumentatif ou sur les techniques qui augmentent le suspense dans un policier. La séance de lecture se termine par une activité ludique, orale ou écrite autour du texte littéraire, ce qui permettra de combiner les nouvelles connaissances et d'encourager la créativité.

Il ressort des conseils présentés ci-dessus qu'en général, les didacticiens stimulent une lecture répétitive, des activités qui valorisent l'opinion du lecteur et une discussion collective de cette opinion. Les exercices ne se limitent pas aux personnages et au déroulement d'un récit, mais abordent également les données profondes d'un texte, comme le contexte culturel, le style ou les références implicites. Une séance littéraire se termine de préférence par une tâche écrite ou orale qui encourage la créativité et qui force l'apprenant à appliquer ses nouvelles connaissances. En respectant tout cela, le rôle de l'enseignant devient par excellence celui d'un guide qui fournit des indices afin d'attirer l'attention sur des détails.

## **1.4 Résultats de deux études du Gouvernement flamand**

Il existe deux études sur le cours de français qui peuvent servir comme introduction à notre propre analyse. Elles se concentrent à chaque fois sur l'ensemble de l'enseignement du français au secondaire et offrent donc un cadre plus global à la présente recherche. De plus, elles abordent à peu près les mêmes sujets et questions que notre propre enquête, et peuvent donc en consolider les résultats.

La première étude a été rédigée en 2013 par le Gouvernement flamand : « Vreemdetalenkennis in Vlaanderen. Verdere verkenning van de resultaten van het ESLC-onderzoek ». Elle a été effectuée suite aux résultats de l'« Etude européenne sur les compétences linguistiques » menée par la Commission européenne, qui cherchait à évaluer l'enseignement des langues vivantes dans les pays membres de l'Union Européenne. Par son rapport, le Gouvernement flamand présente plus en détail les résultats relatifs à la Flandre, essaie de les expliquer et de les mettre en contexte. Bien que le rapport débattre sur l'anglais et le français, nous communiquons uniquement les informations concernant le français et pertinentes à la présente recherche.

Comme le tableau ci-dessous l'indique, plus de 80% des élèves considèrent le cours de français comme utile par rapport à d'autres cours. Ce qui frappe c'est que moins de la moitié trouve ce même cours intéressant. En effet, la moitié des élèves décrivent les cours comme « ennuyant » et presque qu'un quart comme « une perte de temps » (Gouvernement flamand, 2013b, p. 30). Le Gouvernement flamand indique aussi qu'en général les élèves trouvent le français plus difficile que l'anglais et le nombre des élèves suivant des cours supplémentaires est plus élevé pour le français que pour l'anglais.

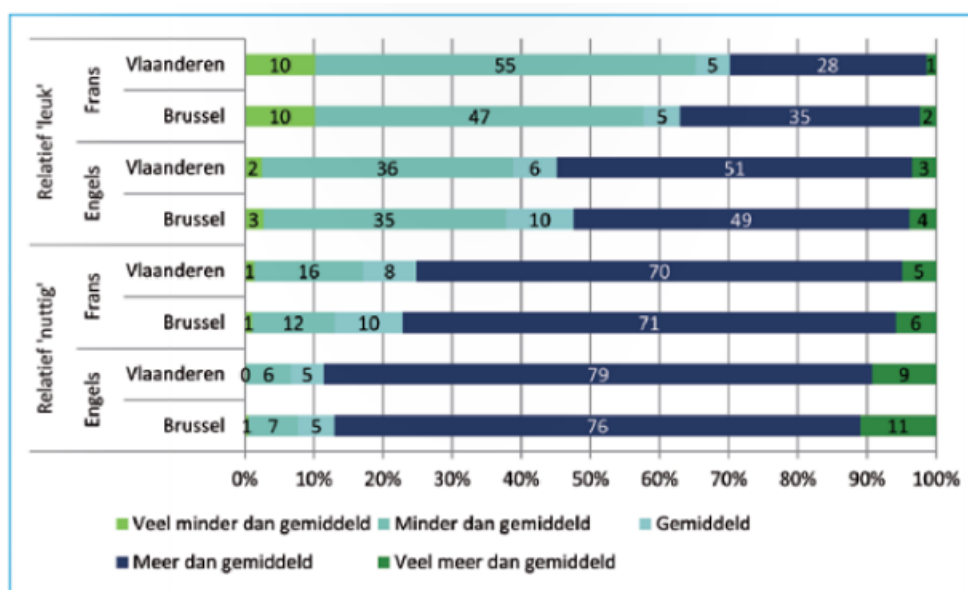


Figure 2: indication du nombre d'élèves qui estiment le cours de français et d'anglais intéressant/utile par rapport à d'autres cours

Quant au niveau que les élèves estiment avoir obtenu pour une certaine langue, 65% des élèves en deuxième année secondaire et 75% en quatrième année se disent capables de s'exprimer en français (Gouvernement flamand, 2013b, p. 37). De plus, une majorité est très positive sur ses compétences de lecture, comme l'indique le tableau ci-dessous. Pour ces résultats, les élèves ont dû répondre s'ils pensaient être capables d'accomplir quatre types d'activités de lecture présentés, chaque activité étant liée à un Niveau de référence commun (A1, A2, B1 et B2). Le rapport souligne que pour le français, les élèves ont tendance à se surestimer, notamment les élèves qui indiquent savoir réaliser trois et quatre activités et donc prétendent avoir obtenu les niveaux B1 et B2.

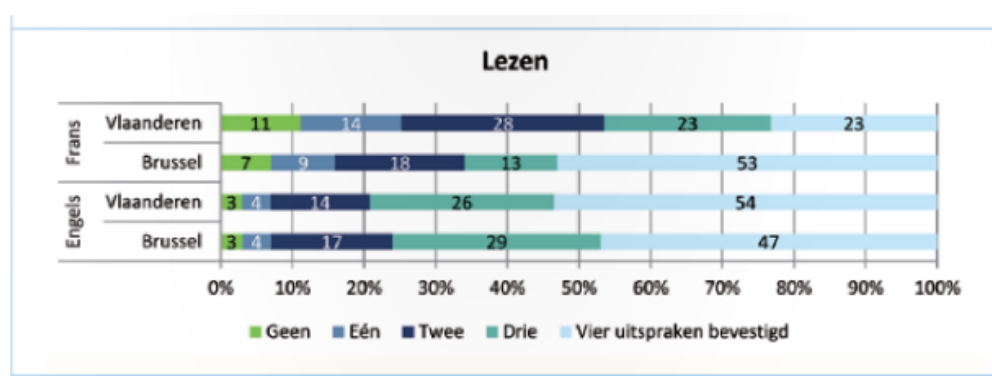


Figure 3: indication du nombre de tâches de lecture que les élèves disent savoir réaliser

Le Gouvernement flamand a également constaté que 73% des enseignants ne se sont encore jamais tournés vers le Cadre européen commun de référence pour les langues. En revanche, une quasi-totalité des enseignants enquêtés disent utiliser un manuel en cours. 94% d'entre eux disent en utiliser un quotidiennement et la majorité reste aussi fidèle à son contenu (Gouvernement flamand, 2013b, p. 50).

Toujours à propos des manuels, les enseignants les estiment le moins utiles pour les compétences socioculturelles, littéraires, orales et écrites. Ils les jugent surtout intéressants pour l'apprentissage de vocabulaire et de grammaire (Gouvernement flamand, 2013b, p. 50).

En ce qui concerne d'autres outils utilisés en classe, comme des vidéos ou des logiciels, la moitié des enseignants de français n'utilisent jamais de livre publié. Paradoxalement, il y a aussi la moitié des enseignants qui emploient au moins une fois par mois des textes authentiques. Il s'agit dans ces cas-là surtout d'articles de presse, de magazines et de paroles d'une chanson (Gouvernement flamand, 2013b, p. 50). Remarquons donc que l'enquête ne considère pas des livres littéraires comme des textes authentiques, mais comme une catégorie à part, comme l'a expliqué Kiyitsioglou-Vlachou (2010).

Après les cours, les enseignants demandent le plus souvent aux élèves de préparer des exercices de vocabulaire et de grammaire à la maison. Le moins souvent, les élèves reçoivent des devoirs liés à la littérature et à la culture : 59% des enseignants organisent ce genre de devoirs seulement quelques fois par an ou même pas du tout (Gouvernement flamand, 2013b, p. 58).

Un dernier résultat qui importe pour la présente étude est l'attitude des enseignants face aux différentes compétences. L'enquête montre que les enseignants attribuent moins d'importance aux compétences écrites, littéraires et socioculturelles et que 28% d'entre eux jugent la littérature et la culture comme pas trop ou pas du tout importantes. A l'opposé, le vocabulaire et les expressions écrite et d'écoute semblent prioritaires en classe (Gouvernement flamand, 2013b, p. 59).

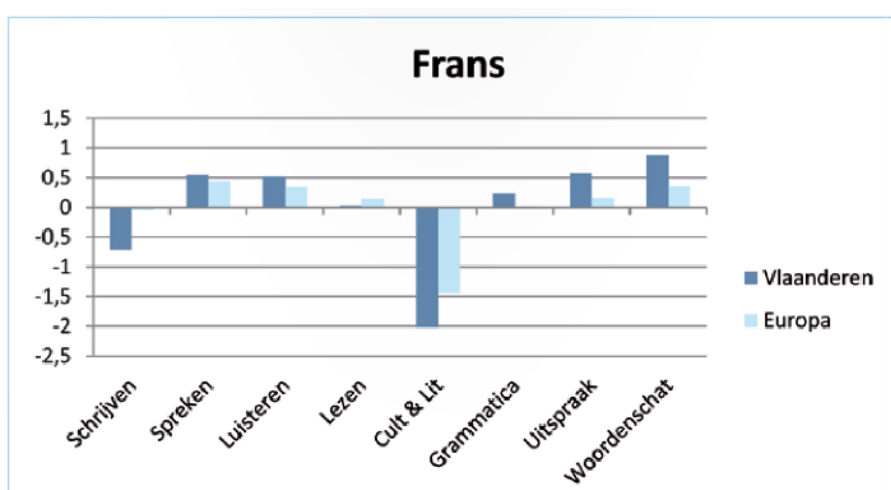


Figure 4: l'importance relative des compétences selon les enseignants

Une deuxième étude, également effectuée par le Gouvernement flamand en 2013, traite du français en cinquième et en sixième années de l'enseignement secondaire et plus particulièrement des compétences orales et d'écoute : « Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO ». Alors que le noyau de ce rapport manque de pertinence pour la présente étude, les résultats d'une enquête introductive sont susceptibles de contribuer à la présente étude et se trouvent donc brièvement résumés dans la suite.

Il résulte de cette enquête que les élèves adoptent une attitude plutôt positive vis-à-vis du français. Ils pensent surtout maîtriser la lecture, alors que l'expression orale reste troublante. 70% considèrent une bonne connaissance du français comme importante et deux tiers disent obtenir de bonnes notes en classe, bien qu'ils n'osent pas toujours parler à haute voix. En effet, la moitié des élèves enquêtés révèlent se sentir incertains quand ils parlent à haute voix et quelques-uns éprouvent même de l'anxiété de performance (Gouvernement flamand, 2013a, p. 26).

Quant à l'organisation des cours, les élèves qui étudient les langues vivantes se trouvent immergés dans le français quatre heures par semaine. Le tableau ci-dessous montre qu'ils réalisent surtout des activités orales et d'écoute. Celles de lecture s'organisent généralement plusieurs fois par mois (Gouvernement flamand, 2013a, pp. 28-29).

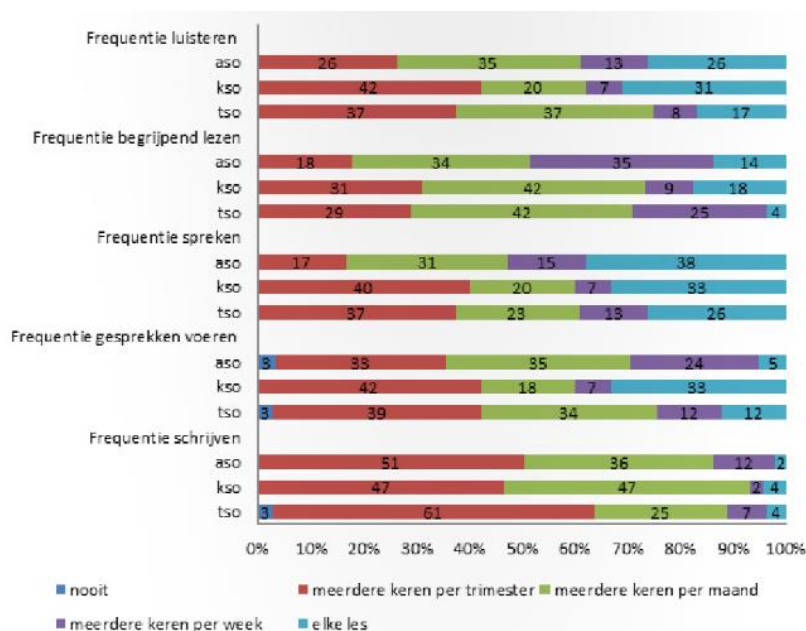


Figure 5: la fréquence (%) des différentes compétences dans le cours de français

Retenons surtout de ces deux études que la lecture constitue une activité relativement bien intégrée dans le curriculum, quoiqu'elle demeure moins pratiquée que l'écoute et la communication orale. De l'autre côté, il découle également de ces études que les enseignants introduisent trop souvent des textes non littéraires lors d'un cours de littérature. En effet, la connaissance littéraire et culturelle ne se voit pas érigée en priorité. Trois explications possibles s'avancent : l'enseignant manque de temps et a établi une hiérarchie pratique selon laquelle la littérature et la culture contribuent peu à la bonne maîtrise du français ; l'enseignant n'est pas assez au courant des possibilités d'exploitation d'un texte littéraire ; l'enseignant ne considère pas le texte littéraire comme une sous-catégorie des textes authentiques qu'on peut lire pour le plaisir, mais comme une discipline particulière qui nécessite des connaissances littéraires ou une analyse profonde du contenu.

## Chapitre 2

# Analyse de l'enseignement de la littérature en FLE en Flandre

Maintenant que le cadre théorique a été établi et que les résultats de deux études préalables ont été présentés, nous pouvons passer à l'analyse de l'enseignement actuel de la littérature en FLE en cinquième et en sixième années du secondaire en Flandre dans le trajet langues vivantes. Ce chapitre examine trois documents qui organisent les cours de français : le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études. Afin de marquer d'un côté l'influence du Conseil de l'Europe et d'un autre côté celle du Gouvernement flamand, le chapitre a subdivisé l'examen en deux parties, à savoir le Cadre européen commun de référence pour les langues, et l'influence gouvernementale sur l'enseignement du français.

### 2.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est un outil didactique développé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Par ce cadre, le Conseil espère répondre à deux objectifs : l'objectif général du Conseil de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et les objectifs de sa Section Langues Vivantes d'encourager, de soutenir et de coordonner « des efforts des États membres et des organisations non gouvernementales pour améliorer l'apprentissage des langues » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9).

Tout au long du document, l'approche promue par le CECR se veut actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un

environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Il s'agit à présent de savoir quelle fonction cette approche attribue au texte littéraire dans l'enseignement. Cela est important d'être étudié parce que le document a largement influencé la didactique des langues vivantes dans le monde. Il occupe même une position centrale dans l'enseignement des langues en Flandre : le gouvernement flamand a basé les objectifs finaux sur ce cadre, ainsi que les programmes d'études et les manuels.

Le CECR est surtout connu pour ses niveaux communs de référence, conçus dans l'espoir de répondre aux besoins des apprenants et des enseignants de visualiser leurs compétences. Le cadre distingue trois niveaux majeurs : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté. Chaque niveau peut être divisé en deux, ce qui aboutit aux fameuses notations d'A1 à C2. Des explications plus détaillées par niveau et par compétence se trouvent incluses dans l'annexe 1.

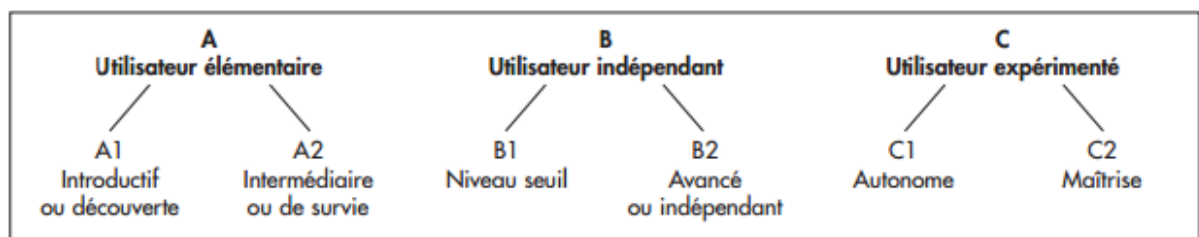


Figure 6: les niveaux communs de référence

Le Conseil de l'Europe souligne cependant qu'il s'agit d'« un système d'arborescence souple », c'est-à-dire que « les institutions peuvent développer les branches qui correspondent à leur cas jusqu'au degré de finesse qui leur convient » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 31). A titre d'illustration, le niveau A2 pourrait se diviser davantage en les niveaux A2.1 et A2.2 et le niveau A2.1 abrite ensuite les niveaux A2.1.1 et A2.1.2.

En observant les visées de chaque niveau, nous avons constaté que les textes littéraires ne sont mentionnés qu'à partir du niveau B2. Plus précisément un apprenant de niveau B2 peut « comprendre un texte littéraire contemporain en prose », un apprenant de niveau C1 peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style », et un apprenant



de niveau C2 peut « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 27). Qui plus est, le CECR semble insister, comme le constatent Defays *et al.*, sur « la contemporanéité des textes utilisés » et sur le fait que « la production des textes littéraires n'est pas requise » (2014, p. 25). Les didacticiens déplorent ce manque d'intérêt pour la littérature classique, mais ajoutent que l'étiquette « contemporain » semble plutôt vague.

Ce qui frappe dans les chapitres suivants est la faible fréquence avec laquelle le mot « littérature » est utilisé : dans un document de 196 pages, il apparaît seulement huit fois. L'adjectif « littéraire » semble faire mieux : il est utilisé dix-sept fois en combinaison avec les substantifs « texte » ou « œuvre ». Il en résulte que la littérature n'occupe pas un rôle important dans l'approche actionnelle du CECR. Cependant Defays *et al.* observent que le document ne désavoue pas non plus les qualités des textes littéraires et, au contraire, semble encourager les enseignants à les faire découvrir aux apprenants, comme le passage suivant l'explique :

Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47)

La littérature occupe par conséquent une place ambiguë dans le Cadre, une ambiguïté confirmée par la définition superficielle de « texte », formulée dans le chapitre 4 : « on appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 75). Les utilisateurs du CECR doivent donc, à chaque fois qu'ils rencontrent le mot « texte », se demander ce qui est réellement dit.

Quand le CECR continue avec les types de textes que l'on peut utiliser, les textes littéraires ne sont qu'un type de textes écrits parmi 19 autres. Cela a des conséquences pour les activités, puisque la littérature ne semble plus l'option par excellence pour améliorer les compétences : elle peut facilement être remplacée par d'autres textes authentiques oraux ou écrits.

A côté de la définition d'un « texte », le chapitre 4 présente également une liste non exhaustive de paramètres et de catégories susceptibles d'influencer l'utilisation de la langue. Il informe sur les domaines à enseigner (le personnel, le public, le professionnel et l'éducationnel), sur les conditions matérielles et sociales ainsi que sur plusieurs contraintes comme celle du temps, de la clarté de la prononciation, des bruits ambiants ou encore du temps de préparation. Il explique aussi l'influence

du contexte mental des utilisateurs et des interlocuteurs tout comme quelques tâches communicatives possibles que les apprenants devraient être capables de réaliser. Dans le domaine de la communication professionnelle, par exemple, un apprenant doit finir par comprendre et suivre les règles d'embauche. Afin d'apprendre ces tâches, le chapitre 4 ajoute plusieurs activités à effectuer en classe.

Le CECR ne cite dans ce chapitre pourtant pas les outils qui permettent de réaliser ces activités. La littérature demeure de ce fait peu présente. En même temps, cette omission pourrait signifier que l'enseignant est libre dans son choix d'outils et peut donc se tourner vers les textes littéraires. Un exemple : l'activité « écrire une lettre personnelle » peut se réaliser par l'intermédiaire des lettres d'Oscar dans l'œuvre « Oscar et la Dame Rose » d'Eric-Emmanuel Schmitt.

Dans le chapitre suivant, le CECR introduit l'utilisateur à un certain nombre de compétences que l'apprenant a acquises au cours de ses expériences antérieurs et qui l'aideront dans les tâches et les activités présentées dans le chapitre 4. Le Cadre avance deux types de compétences : celles qui sont générales et celles qui sont liées à la communication langagière. Ainsi il distingue schématiquement:

Compétences générales	Savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Culture générale (connaissance du monde)</li> <li>▪ Savoir socioculturel</li> </ul>
	Aptitudes et savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prise de conscience interculturelle</li> <li>▪ Aptitudes pratiques et savoir-faire</li> <li>▪ Aptitudes et savoir-faire interculturels</li> </ul>
	Savoir-être	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪</li> </ul>
	Savoir-apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conscience de la langue et de la communication</li> <li>▪ Conscience et aptitudes phonétiques</li> <li>▪ Aptitudes à l'étude</li> <li>▪ Aptitudes heuristiques</li> </ul>
Compétences communicatives langagières	Compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compétence lexicale</li> <li>▪ Compétence grammaticale</li> <li>▪ Compétence sémantique</li> <li>▪ Compétence phonologique</li> <li>▪ Compétence orthographique</li> <li>▪ Compétence orthoépique</li> </ul>
	Compétences sociolinguistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marqueurs des relations sociales</li> <li>▪ Règles de politesse</li> <li>▪ Expressions de la sagesse populaire</li> <li>▪ Différences de registre</li> <li>▪ Dialecte et accent</li> </ul>
	Compétences pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compétence discursive</li> <li>▪ Compétence fonctionnelle</li> </ul>

Tableau 1: les différentes compétences selon le CECR

Pour acquérir ces compétences, le Conseil de l'Europe ne propose à nouveau pas de stratégies précises. L'enseignant reste libre dans son choix et peut, par exemple, proposer à ses élèves un livre rédigé par un auteur FLE dans le but d'augmenter le savoir socioculturel.

Cette tendance continue dans le chapitre 6 du CECR, qui ajoute deux réflexions intéressantes au processus de l'apprentissage : le rôle précis de chaque type d'utilisateur du Cadre et quelques questions méthodologiques, comme « quel usage doit-on faire des supports techniques (cassettes audio et vidéo, ordinateur, *etc.* ? » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). En une page, le CECR énonce ainsi une multitude de questions à considérer lors des activités de lecture, dont : « jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être « authentiques » ? », « jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire ? », « Comment les apprenants sont-ils censés apprendre, ou qu'exige-t-on qu'ils apprennent de textes oraux ou écrits ? » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). Néanmoins, ce chapitre ne formule pas de réponses à ces questions méthodologiques. Il propose uniquement des facteurs à considérer lors de la préparation d'un cours et confirme ainsi à nouveau que le choix est aux utilisateurs du Cadre.

Ce choix se trouve explicité dans le chapitre 8 sur les curriculums :

De ce qui précède, on retiendra que chacun des constituants majeurs et chacune des composantes particulières du modèle proposé peut, si il ou elle est retenu(e) comme objectif privilégié de l'apprentissage, entraîner des choix variés de contenus, de démarches, de moyens pour mener à bien cet apprentissage. [...] on a affaire, à chaque fois [...] à des dimensions sur lesquelles un curriculum peut mettre ou non l'accent, qu'il peut poser là comme un objectif, là comme un moyen, là comme un prérequis. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129)

En guise de conclusion, nous pouvons résumer le Cadre européen commun de référence pour les langues comme un guide pour divers types d'utilisateurs, à savoir les responsables des examens et des diplômes, les autorités, les auteurs de manuels, les enseignants et les apprenants. Bien que le rôle des textes littéraires reste implicite tout au long du document, le Conseil de l'Europe n'essaie en aucun cas de décourager leur utilisation en classe. Le cadre présente uniquement un nombre de paramètres à considérer et laisse le choix des outils à ses utilisateurs.

## **2.2 L'influence gouvernementale sur l'enseignement du français**

Par le biais du CECR, le département flamand de l'Education et de la Formation a rédigé des objectifs finaux pour incarner les avis du Conseil de l'Europe dans l'enseignement flamand. Ces objectifs

rassemblent des compétences, des connaissances et des attitudes qu'un étudiant devrait maîtriser à la fin d'une année scolaire (Gouvernement flamand, *s.d.*, p. 19).

Qu'il existe un lien fort entre le CECR et les objectifs finaux relève de plusieurs facteurs : les deux promeuvent une approche active, lient les compétences à des niveaux communs de référence, partagent une même définition de « texte » et parlent en termes de « tâches » à réaliser. Cependant, le Gouvernement flamand souligne une différence fondamentale : alors que le CECR se limite à la maîtrise d'une langue étrangère et à la définition des niveaux obtenus par les étudiants en cette langue, les objectifs finaux formulent également des compétences et des attitudes nécessaires pour entamer des études supérieures.

Il existe des objectifs finaux pour chaque type d'enseignement et pour chaque degré. La présente étude se concentre uniquement à ceux conçus pour la cinquième et la sixième année de l'enseignement secondaire dans le trajet langues vivantes. Ces objectifs possèdent une structure particulière en quatre parties. D'abord le Gouvernement flamand a formulé des points de départ généraux par degré (« algemene uitgangspunten derde graad »). Ensuite chaque cours dispose de ses propres objectifs généraux (« vakgebonden eindtermen »), dont nous analysons ceux pour les langues vivantes français-anglais. Enfin l'enseignant doit tenir compte de certains objectifs interdisciplinaires (« vakoverschrijdende eindtermen ») et d'autres qui sont spécifiques à un trajet (« specifieke eindtermen – polen »).

Les programmes d'études, de leur côté, se décrivent le mieux comme la traduction directe des objectifs finaux. Plus concrètement il s'agit de documents qui intègrent de façon reconnaissable les objectifs finaux rédigés par le Gouvernement flamand tout en permettant aux institutions scolaires d'inclure leurs objectifs et leurs visions spécifiques. De plus, ces documents doivent permettre une certaine interprétation de la part des écoles, des enseignants et des élèves (Gouvernement flamand, *s.d.*). Les programmes d'études sont conçus par des organismes de tutelle, à savoir la GO !, l'institution pour l'éducation subsidiée libre (VVKSO) et l'institution pour l'éducation subsidiée officielle (OVSG). Une fois approuvés au sein de ces organismes, les programmes doivent être ratifiés par le Gouvernement flamand à base de critères absolus et de conseils avancés par l'inspection.

Avant d'entamer notre analyse, il importe de savoir que les objectifs finaux sur les langues vivantes se trouvent à la base de tous les cours de français donné en cinquième et en sixième années du secondaire, quel que soit le trajet suivi. En revanche, les objectifs spécifiques sur ces mêmes langues vivantes sont spécialement conçus pour l'heure supplémentaire dont bénéficient les élèves ayant choisi le trajet langues vivantes.

### 2.2.1 Les objectifs finaux

L'analyse se concentre principalement sur les objectifs finaux liés à la compétence de lecture, mais n'hésite pas à compléter les constats par des informations présentées dans les points de départ et les objectifs interdisciplinaires et spécifiques. Il faut en outre remarquer que le Gouvernement flamand ne distingue pas entre le cours de français et le cours d'anglais. Autrement dit, les étudiants sont censés avoir obtenu le même niveau et savoir réaliser les mêmes compétences pour les deux langues lorsqu'ils obtiennent leur diplôme.

Les objectifs finaux adoptent la même définition de « texte » que le CECR : chaque message communicatif, oral ou écrit, produit ou reçu par les élèves (Gouvernement flamand, *s.d.*, p. 50). De plus, les textes utilisés en classe doivent être pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre aux intérêts, à l'environnement personnel et aux prédispositions des élèves. Pour les activités de lecture, il s'agit plus concrètement de textes qui sont parfois un peu abstraits, mais qui traitent surtout de la vie de tous les jours. Les sujets sont très généraux et dépeignent l'actualité ainsi que les différences socioculturelles entre les aires francophones et la Flandre. L'enseignant a le choix entre des textes argumentatifs et artistiques-littéraires, à condition qu'ils ne soient pas trop complexes, et entre des textes informatifs, prescriptifs ou narratifs. Ceux-ci peuvent être plus complexes. Les fragments sont surtout brefs, mais de temps en temps un texte relativement long est acceptable. Ils peuvent également se distancier de la langue officielle, mais pas trop, alors que les registres formel et informel sont tous les deux permis (Gouvernement flamand, *s.d.*, pp. 24-25).

A partir de ces textes, le gouvernement flamand (*s.d.*, pp. 25-26) estime les élèves capables de décrire le sujet du texte, les idées clés, le raisonnement tout au long du document, les informations qui contribuent à ce raisonnement, la structure globale et les expressions culturelles. Ensuite, les élèves peuvent structurer toutes ces informations ainsi que se forger une opinion personnelle sur le texte.

Quelques stratégies possibles qui pourraient faciliter ces tâches sont la formulation d'hypothèses sur le contenu du texte, la relecture de passages difficiles, l'analyse des informations linguistiques et non linguistiques dans et autour le texte et l'utilisation du contexte pour dériver la signification de mots inconnus (Gouvernement flamand, *s.d.*, pp. 26-27).

A base de la description des textes que les étudiants en cinquième et en sixième années doivent maîtriser, ainsi qu'à base des tâches et des stratégies, plusieurs constats se présentent. Premièrement, il est clair que le Gouvernement flamand accorde autant d'importance au genre artistique-littéraire qu'aux textes argumentatifs, informatifs, prescriptifs et narratifs. La seule différence réside dans le fait que les textes artistiques-littéraires ne peuvent pas être trop complexes, tandis que les autres

genres profitent d'une plus grande liberté. Par conséquent, nous ne trouvons pas ici un facteur décisif susceptible d'influencer la présence de la littérature en classe.

Les objectifs finaux insistent surtout sur le caractère fonctionnel et contemporain des textes à utiliser en classe. Cette tendance est directement recopiée du CECR et déplorée par Defays *et al.* (2014, p. 25). Que le texte ne puisse pas être trop abstrait ni peu actuel, signifie que les grands écrivains de l'héritage français, tels Rousseau et Molière, ne sont plus sûrs de leur place dans les manuels de français. Toutefois, il existe également une panoplie d'écrivains modernes à aborder en classe. Or, cette catégorie se trouve menacée par l'étiquette « pertinent ». Cette étiquette pourrait expliquer pourquoi les manuels de français contiennent tellement de textes fabriqués et donc adaptés à un contexte limité. En même temps cette actualité des textes élimine l'obstacle des difficultés référentielles et contextuelles mentionné avant.

Ce qui semble surtout poser problème est la faible complexité des textes promue par le Gouvernement flamand, d'autant plus que les textes doivent être brefs et surtout rédigés dans la langue officielle. Cette pratique se trouve dénoncée par Gruca (2010, p. 174), comme indiqué ultérieurement, et va à l'encontre d'un des avantages de la littérature avancée dans la présente étude : la littérature est essentielle à une connaissance approfondie de la langue. Il est en effet compliqué de maîtriser une langue si le Gouvernement cherche à en diminuer les difficultés. D'un autre côté nous avons ici une solution à l'obstacle mentionné par Galani (2010, p. 267) : la longueur du texte peut inutilement compliquer le travail de l'enseignant en ce qui concerne la durée d'une séance pédagogique et la nature des activités.

Quant à l'aspect culturel, les objectifs finaux mettent en place une pensée ouverte envers l'Autre et semblent ainsi se rapprocher de la critique. A travers les points de départ, beaucoup d'attention est consacrée au développement culturel de l'élève. Un développement qui ne se limite pas, comme le spécifie le Gouvernement flamand (*s.d.*, p. 57), à un certain nombre de données géographiques, historiques ou littéraires typiques d'une culture, mais qui rend les élèves également sensibles aux valeurs et aux attitudes prédominantes, ainsi qu'aux convictions, aux traditions ou aux sagesse présentes. Pour cela, les différents enseignants, aussi ceux titulaires d'autres sujets, coopèrent de préférence pour assurer une formation large qui réalise un équilibre entre les différentes connaissances culturelles et celles spécifiques à un cours. De plus, la compréhension de sa propre culture et des autres cultures est soulignée : pour les compétences orales et écrites ainsi que celles d'écoute et de lecture, l'élève doit finir par être capable d'indiquer et de comprendre les expressions culturelles qu'il repère dans un texte. Cette attention permet également de combler certaines difficultés culturelles inhérentes à la littérature étrangère. En effet, au moment où un enseignant discute en classe des éléments culturels présents dans un certain texte, ce dernier devient plus

accessible et pourrait susciter davantage d'intérêt envers l'Autre que si un élève lit ce même texte chez lui, sans informations supplémentaires.

Les tâches et les stratégies elles aussi se rapprochent vraisemblablement de la critique. Les objectifs finaux mentionnent une lecture répétitive, comme conseillée par Carroli (2009), et l'évocation d'hypothèses avant la lecture, comme le souhaite Gruca (2010). Néanmoins la lecture répétitive se trouve nuancée: il s'agit d'une lecture répétitive, non pas d'un fragment entier, mais des passages que les élèves considèrent comme compliqués.

Un dernier élément intéressant est formulé dans les objectifs spécifiques. Les élèves doivent se familiariser avec les stéréotypes liés à une culture et explorer la culture à travers le théâtre, la publicité, les sites web et ainsi de suite. Ils doivent être capables d'expliquer les caractéristiques clés des principaux courants littéraires, mais aussi d'exprimer de façon créative leur expérience de lecture et d'indiquer des structures grammaticales dans les textes.

Ce qui ressort de tous ces constats est l'idée que le Gouvernement flamand est au courant des obstacles que peut poser la littérature. En revanche, il pourrait davantage souligner les avantages de cette dernière, par exemple en élargissant la définition du texte préférable en classe.

## **2.2.2 Les programmes d'études**

En Flandre, il existe trois organismes de tutelle principaux qui se chargent de la rédaction des programmes d'études, quoique d'une manière différente : la GO !, la VVKSO et l'OVSG. La GO ! (2014, 2015) et l'OVSG (2014a, 2014b) ont mis à la disposition des enseignants deux documents qui organisent les cours de français dans le trajet langues vivantes : un programme général qui répond aux objectifs généraux de tous les cours de français et un programme spécifique qui applique les objectifs spécifiques au trajet langues vivantes. La VVKSO a rédigé trois documents, à savoir un programme d'étude qui incarne les objectifs généraux et spécifiques (« la partie I » de son programme d'études, 2014a), un document qui traite de la pédagogie et des activités en classe (« la partie II » de son programme d'études, 2014b), et un texte qui exprime sa vision sur l'enseignement des langues vivantes (2007).

Nous voudrions commencer par un résumé de la vision de la VVKSO (2007), puisqu'il s'agit du document le plus général dont nous disposons et puisque nous jugeons cette vision proche des visions de la GO ! et de l'OVSG. Pour l'organisme de tutelle, les tâches communicatives priment en classe. Certes, l'enseignant peut explicitement enseigner de la grammaire et du vocabulaire, mais uniquement dans une étape introductive restreinte. Autrement dit, les cours de grammaire et de vocabulaire sont des outils pour améliorer le français, mais ne constituent pas un objectif à réaliser.

Il en ressort que l'enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire sert surtout d'introduction à des tâches communicatives et n'est pas supposé faire en sorte que l'élève améliore son français. Cette amélioration se réalise avant tout par une pratique régulière et par l'observation du contexte. L'outil principal de cette approche active et peu théorique sont les textes informatifs, prescriptifs argumentatifs, narratifs ou artistiques-littéraires. La vision n'exprime pas une préférence pour une certaine genre et donc l'enseignant est libre de choisir le texte qui selon lui se prête le mieux au but de son cours.

Ensuite, la VVKSO résume dans sa vision le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études en trois grands buts : (1) apprendre à réaliser des tâches communicatives variées et toujours plus difficiles, (2) apprendre à opérer dans une situation authentique ainsi qu'à réfléchir sur le langage approprié dans cette situation, (3) apprendre à lire diverses genres textuels (VVKSO, 2007, p. 4). L'organisme de tutelle accorde donc une grande importance aux textes et, étant donné que les enseignants sont libres dans leur choix, possiblement aux textes littéraires. Cette constatation est confirmée par la mention que les connaissances explicites des élèves consistent, entre autre, à connaître les auteurs français et leurs œuvres principales (VVKSO, 2007, p. 4).

Comment réaliser ces trois grands buts et en général tous les buts des objectifs finaux, cela se trouve développé dans la partie I du programme d'études rédigé par la VKKSO (2014a). Selon l'organisme de tutelle auquel une école adhère, celle-ci peut aussi s'adresser aux deux documents fournis par la GO ! (2014, 2015) et l'OVSG (2014a, 2014b). Pour l'analyse des différents programmes, la présente étude présuppose que chaque organisme poursuit le même but, à savoir mener les élèves au niveau que le Gouvernement flamand prescrit dans ses objectifs. Par conséquent, l'étude ne cherche pas à mettre en relief les différences entre les programmes d'études, mais plutôt à cerner les points forts de chacun et à voir en quoi ils peuvent se compléter.

La GO ! (2014) et la VKKSO (2014a) reprennent littéralement les objectifs finaux formulés par le Gouvernement flamand, ainsi que l'approche active prônée par le CECR et la définition d'un texte. Chaque objectif est aussi expliqué à l'aide d'exemples d'activités possibles en classe. L'OVSG (2014a), par contre, s'accorde une plus grande liberté dans l'interprétation des objectifs : alors que la GO ! et la VVKSO se limitent à ceux du Gouvernement flamand, l'OVSG en ajoute plusieurs qui répondent à sa propre vision. En outre, la dernière ne cite guère des exemples d'activités, mais plutôt des conseils là où les objectifs mêmes lui semblent vagues.

Cette première constatation nous mène à remarquer qu'il existe très peu de différences entre les différents programmes d'études d'un côté et entre les programmes d'études et les objectifs du Gouvernement d'un autre côté. Bien qu'en théorie les programmes s'approchent le plus de la pratique en classe, parce qu'ils s'adressent directement à l'enseignant, leur influence ne dépasse pas



nécessairement celui des objectifs finaux. Toutefois les exemples de la GO ! (2014, 2015) et de la VVKSO (2014a) constituent une ressource élaborée d'inspiration, d'autant plus qu'ils ont tous comme point de départ les textes oraux et/ou écrits.

Pour ces textes, la VVKSO distingue trois niveaux de traitement: décrire, structurer et juger (VVKSO, 2014a, p. 13). La Go ! y ajoute le niveau de copier (GO !, 2014, p. 8). Cette division en niveaux peut être considérée comme une première indication qu'un cours se déroule idéalement en plusieurs étapes. La GO ! se joint encore plus de la critique en expliquant qu'il importe de rendre les élèves conscients de leur processus d'apprentissage et des stratégies exploitées pour comprendre un texte (GO !, 2014, pp. 7-8). L'enseignant est également perçu comme un coach (GO !, 2015, p. 6).

Les trois programmes continuent avec un aperçu des genres textuels et d'exemples d'activités par objectif à réaliser. Les objectifs spécifiques promeuvent, en outre, l'enrichissement du français par le biais de textes un peu plus spécialisés. Ils proposent par exemple d'introduire les élèves à *Science et Vie Junior*, à plusieurs quotidiens et à quelques grands classiques tels *Madame Bovary* de Gustave Flaubert durant cette heure supplémentaire accordée aux étudiants en langues vivantes.

Cette heure supplémentaire peut également se prêter à la découverte de différents registres à l'aide de, par exemple, les paroles d'une chanson rap, ou se prêter à la pratique de structures grammaticales avec des fragments soigneusement choisis. La VVKSO mentionne de plus qu'en cinquième et en sixième années, les élèves sont censés apporter davantage de contributions personnelles aux activités productives (VVKSO, 2014a, p. 16).

Surtout la Go ! et la VVKSO avancent des conseils précis sur le nombre de textes littéraires à traiter chaque an. Ainsi, la GO ! suggère que les élèves lisent un ou plusieurs fragments d'un ou de plusieurs romans cités dans une liste de lecture comportant des œuvres comme *Madame Bovary* (Gustave Flaubert), *Nana* (Emile Zola), *Nadja* (A. Breton), *Carmen* (P. Mérimée), *La femme de trente ans* (H. de Balzac), *La femme rompue* (S. de Beauvoir), *Les soleils des indépendances* (A. Kourouma), et *La femme au miroir* (E.E. Schmitt) (GO !, 2015, p. 33). Dans le cas où l'enseignant dispose de plus de temps, il peut également établir un dossier contenant des fragments d'œuvres littéraires qu'il met à la disposition des élèves. Il s'agit à chaque fois des deux premières pages de romans contemporains connus. Les élèves en sélectionnent en groupe cinq fragments distincts, lisent ces fragments et discutent oralement s'ils aimeraient lire les livres correspondants ou pas (GO !, 2015, p. 8). La VVKSO insiste surtout sur la connaissance des différents courants littéraires et sur la lecture personnelle d'au moins trois livres entiers (VVKSO, 2014a, p. 29). Seul l'OVSG n'avance pas un nombre minimum de livres à présenter en classe.

Grâce à la VVKSO (2014a), nous apprenons ensuite que les textes s'avèrent utiles à la découverte de thématiques personnelles et sociales et contribuent de ce fait au développement personnel et

critique des élèves. Ce même organisme explique également que la difficulté d'un texte dépend d'une multitude de facteurs, à savoir le genre et les caractéristiques internes. Malgré cette nuance, la VVKSO (2014a, p. 11), comme la GO ! (2014, p. 7), avouent que les textes littéraires sont généralement plus complexes que les textes informatifs. Cette tendance est directement recopiée des objectifs finaux du Gouvernement flamand.

Pour l'OVSG, il est important que les élèves se montrent prêts à lire en français (2014a, p. 18). Quant aux activités de lecture, l'organisme propose que l'enseignant précède la lecture d'un exercice qui se concentre sur ce que les élèves comprennent, afin de lever certaines barrières, et qu'il utilise les titres, la mise en page et les images comme soutiens à la lecture (2014a, p. 28). Bien que les textes soient de préférence actuels, ces objectifs finaux encouragent un certain niveau de spécialisation et de langage non formel (2014b, p. 30).

Quoique les organismes de tutelle attendent beaucoup des élèves dans une heure supplémentaire seulement, la position des textes et surtout de la littérature est très positive. Jusqu'à maintenant, la Flandre semble plutôt bonne élève des consignes de la critique. Il reste désormais à savoir si cette tendance positive continue dans la réalité, ce que la présente étude tente de découvrir dans les chapitres suivants.

Voilà les idées qui deviennent apparentes en lisant les programmes d'études de chaque organisme de tutelle. Néanmoins, ce qui importe pour la présente étude est d'obtenir des réponses aux mêmes questions que nous avons posées aux élèves en forme d'enquête et aux enseignants lors d'une interview pour ensuite comparer les différentes opinions. Ces réponses ne sont pas incluses dans les programmes d'études décrits ci-dessus, mais dans la partie II du programme d'études de la VVKSO. Cette partie est un document unique à la VVKSO qui, en huit chapitres, présente un outil pratique pour réaliser les objectifs de façon optimale (VVKSO, 2014, p. 4). Elle porte beaucoup d'attention à la didactique de textes littéraires et elle répond à certaines questions prégnantes, comme « s'avère-t-il souhaitable/utile que l'enseignant lise un texte à haute voix ? » (VVKSO, 2014, p. 34).

Si notre étude n'introduit ces questions et leurs réponses que maintenant, c'est parce que le CECR et les objectifs finaux sont des documents généraux qui abordent certains problèmes et formulent des objectifs à atteindre sans pourtant citer des réponses à ces problèmes ou des façons de réaliser ces objectifs. Les programmes d'études se prêtent mieux à cela, notamment la partie II de la VVKSO (2014b).

Les paragraphes suivants abordent en conséquence certains sujets et certaines questions qui reviennent dans les deux chapitres suivants sur le trajet langues vivantes en troisième degré du secondaire.

## La définition de littérature

Comme dans le CECR, le mot « texte » indique pour la VVKSO chaque expression langagière, parlée ou écrite, qui est reçue par, produite par ou échangée entre les élèves (VVKSO, 2014b, p. 14). Il existe cinq genres principaux avec lesquels les élèves doivent entrer en contact : des textes informatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs et artistiques-littéraires. Des exemples de textes artistiques-littéraires sont la chanson, le poème, le film, la pièce théâtrale, des clips, des séries, le podcast ou la nouvelle (VVKSO, 2014a, p. 24). Il s'agit donc d'un genre large où l'élément artistique l'emporte. Les objectifs finaux se joignent à cette caractéristique et décrivent les textes artistiques-littéraires comme un genre qui comporte de façon explicite des éléments esthétiques (Gouvernement flamand, *s.d.*, p. 51).

Toutefois, deux remarques se présentent. D'abord la VVKSO énumère des exemples flous de textes littéraires. Le choix d'inclure des clips, des séries et le podcast dans l'énumération semble en contradiction avec le critère de l'esthétique. Certes, des podcasts dans lesquels on lit à haute voix des textes littéraires répondent à ce critère, mais puisque la VVKSO n'explique pas davantage de quel type de podcast il s'agit, c'est comme si chaque podcast est littéraire. Ensuite la définition de la littérature comme un ensemble d'éléments esthétiques s'avère vague : des textes non authentiques aussi peuvent présenter des tournures esthétiques, par exemple dans le but de pratiquer la rhétorique.

Remarquons finalement que la VVKSO parle de textes artistiques-littéraires, alors que la présente étude a opté pour les mots « littérature » ou « texte littéraire ».

## Les attitudes des élèves envers le français et les textes littéraires

Comme l'indique la VVKSO, les élèves doivent arborer une certaine attitude et faire preuve d'un certain degré de courage pour accomplir des tâches orales, écrites, d'écoute et de lecture. Ces attitudes et ce courage, cette envie du français se trouvent stimulés par l'enseignant qui met suffisamment de pratique à la disposition des élèves et qui crée un environnement d'apprentissage sûr (2014b, p. 133).

Le Gouvernement flamand (*s.d.*, p. 42) accorde une place centrale à ces attitudes à travers cinq objectifs finaux :

- Se montrer prêt(e) à et oser écouter, lire, parler, s'engager dans une discussion et écrire en français/anglais ;
- Viser un langage soigné ;
- S'intéresser à la présence de langues vivantes dans leur quotidien, aussi en dehors de la classe, et à la réalité socioculturelle des utilisateurs de la langue ;
- Se montrer ouvert(e) aux différences et aux ressemblances entre le mode de vie inhérente à la propre culture et à la culture étrangère empruntant la langue cible ;

- Etre fasciné(e) par l'aspect esthétique de textes.

L'enquête révélera à quel point ces attitudes sont présentes chez les élèves. Toutefois la VVKSO dévoile déjà qu'il règne surtout un manque d'ouverture. En effet, les élèves rejettent certains éléments de la culture étrangère en adoptant des clichés (2014b, p. 135). L'organisme ne révèle cependant pas une source qui confirme cette affirmation.

### **Les avantages et inconvénients des textes littéraires**

Quoique le texte artistique-littéraire compte parmi les genres les plus difficiles (VVKSO, 2014a, p. 11 ; GO I, 2014, p. 7), la VVKSO lui accorde une position spéciale au curriculum des langues vivantes en raison de ses nombreux avantages. Les textes littéraires sont peu restreints dans le temps, contiennent pléthore d'informations historiques et culturelles et contribuent au développement interculturel d'un élève. Ils abritent des émotions, des pensées, des opinions et des appréciations qui suscitent une réaction. Ils ne sont pas univoques grâce à quoi ils encouragent une analyse critique et créative. Finalement, ils constituent une ressource riche qui éveille le plaisir de lire et de l'esthétique et qui ainsi inspire de l'appréciation envers la langue étrangère (VVKSO, 2014b, p. 28).

### **Le but d'un cours de littérature**

Le but d'un cours de littérature, comme n'importe quel autre cours, est de réaliser un ou plusieurs objectifs généraux lors de tous les cours de français et un ou plusieurs objectifs spécifiques durant l'heure supplémentaire typique du trajet langues vivantes.

Un exemple détaillé traduit d'un exercice se trouve inclus dans l'annexe 2. Cet exemple indique clairement les objectifs à réaliser, en plus du déroulement du cours, les outils à employer et la procédure d'évaluation. De ce fait, cet exemple illustre non seulement ce sujet-ci, mais aussi quelques sujets abordés ci-dessous.

## Le texte idéal

Les textes présentés en classe sont de préférence authentiques et doivent répondre à plusieurs paramètres, comme l'indique ce schéma (VVKSO, 2014a, p. 24-25) :

Paramètre	Caractéristiques
Sujet	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Parfois une thématique abstraite</li><li>▪ Relatif à l'environnement des élèves et à la vie quotidienne</li><li>▪ Des sujets plus généraux qui sont, entre autres, liés à l'actualité</li><li>▪ Des sujets spécifiques à un domaine, comme un texte professionnel ou scientifique</li></ul>
Situation langagière	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Des situations pertinentes pour les élèves</li><li>▪ Intégration périodique du multimédia</li><li>▪ Qui adresse des différences socioculturelles entre la francophonie et la culture propre</li><li>▪ Sans ou avec des soutiens visuels</li></ul>
Structure et cohérence	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Incluant des phrases complexes qui présentent un certain niveau de difficulté</li><li>▪ La structure du texte est d'une certaine complexité</li></ul>
Longueur	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Parfois des textes relativement longs</li></ul>
Vocabulaire et variété des registres	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Avant tout des mots fréquents</li><li>▪ Le vocabulaire n'est pas toujours sans ambiguïté dans le contexte</li><li>▪ Parfois le vocabulaire s'écarte légèrement du langage standard</li><li>▪ Informel et formel</li></ul>

Tableau 2: caractéristiques du texte idéal selon la VVKSO

En raison des nombreux paramètres à respecter, la difficulté d'un texte peut varier selon le but d'un cours. La VVKSO (2014b, p. 15) souligne de ce fait l'importance de soigneusement choisir les objectifs et les activités à réaliser par texte. Elle mentionne également que les enseignants hésitent encore trop souvent à utiliser des textes authentiques sous le prétexte que ceux-ci seraient trop compliqués. Or, il est possible de lire un texte authentique compliqué si le but est une compréhension générale des idées principales (VVKSO, 2014b, p. 15). En effet, l'élève ne doit pas toujours entièrement comprendre un texte, surtout pas si la compréhension détaillée n'est pas le but. Une lecture fréquente est beaucoup plus importante (VVKSO, 2014b, p. 16).

Ensuite il importe de préserver la mise en page originelle dans le dessein de garantir une meilleure interprétation du texte et de suffisamment varier les différents paramètres (VVKSO, 2014b, p. 15). L'enseignant pourrait opter pour un texte parlé, informatif, informel et traitant d'une phénomène de pop, mais aussi pour un texte écrit relativement long et artistique-littéraire qui passe un jugement sur un événement historique important.

## **Les critères de choix d'un texte**

Le sujet des critères de choix d'un texte est similaire à celui qui précède, mais observe le choix final de l'enseignant lorsqu'il a trouvé plusieurs textes qui répondent aux paramètres.

S'il s'agit d'un livre entier à lire, la VVKSO conseille aux enseignants de d'abord réfléchir sur leurs propres critères de choix et ensuite d'en inspirer leurs élèves. En effet, pour la VVKSO, il importe que les élèves expriment leur préférences littéraires et qu'ils contribuent le plus souvent possible eux-mêmes au choix d'un livre. Dans cette optique, l'enseignant pourrait leur offrir une liste de lecture, apporter des livres en classes ou visiter une librairie avec toute la classe (2014b, p. 32).

S'il s'agit de fragments courts, la VVKSO indique que l'actualité d'un sujet ou le lien avec d'autres cours devient un critère prépondérant (2014b, p. 32).

Dans le cas des œuvres artistiques-littéraires, l'enseignant choisit mieux des textes avec une dimension affective : les élèves les trouvent intéressants ou beaux et souhaitent aborder la thématique. Cette dimension est supérieure au fait qu'un texte appartient au patrimoine culturel français (VVKSO, 2014b, p. 106).

## **Les aspects organisateurs d'un cours de littérature**

Les trois programmes d'études ne se prononcent guère sur les aspects organisateurs d'un cours de littérature.

Toutefois, la VVKSO adresse le sujet de la lecture à haute voix. Un texte littéraire, mais aussi les autres genres, se lisent de préférence en silence. Il est parfois possible que l'enseignant lise à haute voix si les élèves le souhaitent, mais généralement le but devrait être d'apprendre aux élèves de lire et de cerner un texte de façon autonome. Une lecture en silence leur permet en outre de parcourir le texte à leur propre rythme (VVKSO, 2014b, p. 34).

Une exception concerne les cours de prononciation, d'articulation et d'intonation. Dans ce cas-là, des textes expressifs, tels un poème ou un dialogue, se trouvent au centre du cours et l'accent ne se trouve plus sur la compréhension profonde du contenu (VVKSO, 2014b, p. 34).

## Activités avant, durant et après la lecture

Un texte est toujours traité en parcourant trois niveaux selon la VVKSO (2014a, p. 25) :

Niveau de traitement	Tâches
Décrire	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cerner le sujet</li><li>▪ Cerner l'idée principale</li><li>▪ Suivre le raisonnement</li><li>▪ Relever des informations pertinentes</li><li>▪ Percer la structure et la cohérence</li><li>▪ Reconnaître et rechercher des expressions culturelles relatives à la francophonie</li></ul>
Structurer	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Structurer les informations de façon systématique et personnelle</li></ul>
Juger	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se former une opinion</li></ul>

Tableau 3: niveaux de traitement selon la VVKSO

La GO ! (2014, p. 8) ajoute encore le niveau de copier :

Niveau de traitement	Tâches
Copier	L'élève copie les textes ou les mots en répétant les phrases, en lisant à haute voix ou en copiant à la main. Ce niveau ne passe pas encore au traitement des informations présentes.
Décrire	L'élève circonscrit les informations sur le contenu telles qu'elles sont présentées dans le texte. L'élève ne procède pas encore à une transformation des informations, mais reprend la structure originelle.
Structurer	Selon le but du cours, l'élève relève les informations pertinentes et les structure de manière personnelle et systématique. L'élève reçoit une plus grande liberté dans la formulation et la structuration.
Juger	L'élève relève les informations pertinentes ainsi que la structure de façon personnelle et se forme une opinion à base d'informations récoltées d'autres sources.

Tableau 4: niveaux de traitement selon la GO!

L'OVSG n'avance pas de processus de traitement de textes.

Afin de compléter chaque niveau, la VVKSO propose une feuille de route détaillée en quatre étapes : orienter, préparer, réaliser, refléter (VVKSO, 2014b, pp. 17-20).

Des activités avant la lecture peuvent aider l'élève à s'orienter dans le contexte et à préparer la lecture. L'enseignant peut leur demander de deviner de quoi une histoire parle et d'anticiper sur le contenu ou il peut leur apprendre quelques mots clés. A chaque fois il s'agit d'activer les connaissances préalables en parlant de tout ce que les élèves savent sur la thématique d'un texte et des mots associés à cette thématique. Un exemple : en sixième année, les élèves ont souvent déjà fait un travail d'étudiant. Par conséquent, l'enseignant peut leur demander quelles sont les informations clés présentées dans une offre d'emploi.

Puis l'enseignant procède à l'étape de réalisation. Celle-ci commence par jeter un coup d'œil au titres, à la mise en page, aux images, etc. Les élèves ne lisent pas encore le texte mot par mot, mais passent vite sur les aspects centraux. L'enseignant vérifie si le contenu répond aux hypothèses formulées lors de l'étape précédente pour ensuite établir une idée générale du texte. Cette première lecture rapide et limitée vise à décider sur le genre textuel, à cerner le sujet global et l'idée clé. A base de ces nouvelles connaissances, les élèves peuvent énoncer des questions auxquelles le texte devrait, selon eux, répondre. Cela se fait dans le but d'apprendre aux élèves à lire de manière ciblée et concentrée, sans se laisser distraire par des détails peu importants ou des mots inconnus.

Il pourrait suffire de se former une idée générale d'un texte, par exemple si la tâche est de chercher, parmi une collection de cinq textes, celui qui donne le plus d'informations sur le travail d'animateur. Il se peut également que l'enseignant veuille souligner certains éléments rhétoriques dans un texte. Dans ce cas-là, l'enseignant peut proposer une nouvelle lecture du texte pour laquelle les élèves doivent chercher les réponses à des questions spécifiques, par exemple : à quelle heure le train en direction de Paris part-il ? Ici, les élèves s'intéressent uniquement aux passages pertinents. Il est également important de leur apprendre, par ces questions spécifiques, à se concentrer sur certaines informations, même s'ils ne comprennent pas les autres informations. L'enseignant doit insister sur le fait que la compréhension de chaque mot est inférieure à la compréhension globale du texte.

Toujours dans l'étape de la réalisation, l'enseignant peut également procéder à une lecture intensive, c'est-à-dire qu'il encourage ses élèves à entièrement lire le texte et à en relire les passages qu'ils ne comprennent pas. Ils font attention aux liens exprimés entre les différentes phrases et vérifient incessamment leur compréhension du texte. Il n'importe toujours pas de comprendre tous les mots, mais les élèves peuvent appliquer des stratégies pour dériver la signification du contexte, consulter d'autres élèves ou utiliser un dictionnaire. En revanche, ils doivent limiter les situations où ils demandent des explications à l'enseignant. Surtout en langues vivantes, il est en effet primordial d'apprendre à circonscrire un texte de façon autonome. Quelques exemples d'activités pour cette lecture intensive : compléter un schéma à trous du texte, rédiger une grille de lecture qui visualise la structure du texte, expliquer certains jeux de mots, souligner des conjonctions, chercher des mots



transparentes. Durant les activités de réalisation il s'avère utile de laisser les élèves comparer leurs réponses en classe ou en petits groupes.

La dernière étape, celle de réflexion, cherche à stimuler les élèves à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage et de lecture et à les formuler à haute voix. Cela leur permet d'apprendre l'un de l'autre et de faire des progrès graduels en français. C'est également lors de cette étape qu'une analyse linguistique du texte peut prendre lieu. Les élèves peuvent étudier les différents registres, les façons de parler, les éléments stylistiques ou recherchés, *etc.*

Après toutes ces étapes, une activité orale ou écrite peut suivre.

Ces quatre étapes s'appliquent à tous les genres. Néanmoins la VVKSO (2014b) juge que les textes artistiques-littéraires nécessitent de plus amples informations du fait de leur nature artistique ou parce qu'ils suscitent des problèmes particuliers. Par conséquent, l'organisme consacre un nouveau chapitre à ce type de textes pour répondre à plusieurs questions. Les réponses à deux de ces questions ont déjà été citées antérieurement, à savoir « pourquoi offrir des textes artistiques-littéraires aux élèves suivant le trajet langues-vivantes ? » (2014b, p. 28) lorsque nous avons parlé des avantages et des désavantages de la littérature à la page 32, et « comment choisir des textes artistiques-littéraires pour les élèves ? » (2014b, p. 31) quand nous avons énuméré les critères de choix à la page 34.

L'organisme se demande dans la suite comment les enseignants peuvent enseigner ces textes artistiques-littéraires. Pour la réponse, il cite Puren (2008), qui distingue sept tâches : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer (VVKSO, 2014b, p. 29). Chaque tâche se trouve complétée d'une définition, d'exemples d'activités et du niveau de traitement auquel la tâche correspond (décrire, structurer ou juger). Nous citons l'exemple de « transposer » (VVKSO, 2014b, pp. 29-30).

La tâche « transposer » est définie comme suit : « on explique sa propre lecture du texte en transposant texte et hors-texte correspondant dans son propre référentiel culturel » (VVKSO, 2014b, p. 29). Afin de réaliser cette transposition, l'enseignant pourrait demander une des questions suivantes : « La même aventure vous serait arrivée, comment auriez-vous réagi ? », « Avez-vous vécu de telles situations ? Racontez. », « Pourriez-vous imaginer une scène semblable dans votre quotidien ? Pourquoi (pas) ? », « (Tristan et Iseut) est un mythe universel. Vous connaissez sans doute d'autres histoires qui mettent en scène (un amour tragique et impossible). Racontez. » (VVKSO, 2014b, p. 30). Ces activités sont une mise en œuvre du niveau « juger ».

Pour faciliter les cours de littérature, il importe également de faire le pont avec d'autres types d'arts, comme la musique ou la peinture, et de chercher des soutiens visuels (VVKSO, 2014b, p. 31).

Le document précise ensuite qu'il est possible de réaliser des tâches langagières par le biais de la littérature. Les exemples sont nombreux : préparer une interview (imaginaire) avec l'auteur du livre, rédiger un article de presse à l'occasion d'un passage frappant du livre, tenir le journal d'un personnage, inventer un nouveau titre ou une nouvelle couverture, *etc.* (VVKSO, 2014b, p. 31).

Finalement les élèves dans un trajet langues vivantes doivent se familiariser avec plusieurs éléments de l'histoire littéraire, comme les courants littéraires, afin d'approfondir leurs connaissances d'un texte. La VKKSO conseille d'offrir un aperçu par période des événements historiques, politiques et sociaux distincts, ainsi qu'un aperçu des caractéristiques par courant littéraire (2014b, p. 26).

## Chapitre 3

# L'enseignement de la littérature en Flandre : une étude de la pratique

### 3.1 Méthodologie

Ce dernier chapitre tente d'établir une image complète de la pratique. Pour parvenir aux meilleurs résultats possibles, nous avons effectué une enquête auprès de 139 élèves de cinq écoles et une interview avec cinq enseignants de ces mêmes écoles. Les questions de l'enquête et de l'interview se trouvent jointes en annexe.

Les résultats des enquêtes et des interviews sont structurés de façon similaire à celle des programmes d'études : ils affichent par sujet l'opinion de respectivement les élèves et les enseignants. Cette division en thématiques prépare une comparaison élaborée entre les différents points de vue (la critique, le CECR, le Gouvernement flamand, les organismes de tutelle, les élèves, les professeurs et les auteurs des manuels) qui est présentée dans la discussion. Toutefois les thématiques ne correspondent pas à cent pour cent à celles introduites antérieurement : selon les réponses des élèves et des enseignants, certaines catégories ont été supprimées, d'autres ajoutées.

L'enquête et l'interview ont été organisées de façon anonyme. Voilà pourquoi nous tenons à référer aux écoles et aux enseignants participants par les dénominations suivantes : école/enseignant A, B, C, D et E. Chacune des écoles sont situées en Flandre occidentale. Le cadre suivant présente brièvement les profils de chaque école et des élèves qui ont rempli l'enquête :

	Ecole A	Ecole B	Ecole C	Ecole D	Ecole E	Total
<b>Nombre d'élèves qui ont participé</b>	25	51	14	13	36	139
<b>Dont filles</b>	23	37	9	8	33	110
<b>Dont garçons</b>	2	14	5	5	3	29
<b>Dont en 5<sup>e</sup> année</b>	13	32	6	0	17	68
<b>Dont en 6<sup>e</sup> année</b>	12	19	8	13	19	71
<b>Manuel utilisé</b>	<i>Quartier Latin – Quartier Français</i>	<i>Quartier Latin – Quartier Français</i>	<i>Quartier Latin – Quartier Français</i>	<i>Branché – Coup de Pouce</i>	<i>Quartier Français</i>	

Tableau 5: aperçu des écoles et des élèves participants

Nous aimerions ajouter à ce schéma que tous les élèves participants suivent le trajet langues vivantes et que seule une minorité de six élèves parlent le français à la maison.

Le tableaux révèle plusieurs tendances à justifier. D'abord le nombre d'élèves varie fort selon l'école. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enquête n'était pas obligatoire et que certains enseignants donnent cours à des groupes moins nombreux. Toutefois, ces taux inégaux ne sont pas susceptibles de poser problème. Nous nous intéressons surtout aux opinions individuelles des élèves et donc sans rapport aux écoles concernées. Ensuite il est remarquable qu'il existe une vaste majorité de femmes qui ont participé à l'enquête. Or, cela non plus n'empêche pas une analyse véridique des résultats étant donné que cette majorité représente la réalité en classe. En effet, les classes qui ont participé comptent plus de filles que des garçons.

En ce qui concerne les manuels utilisés, quatre des cinq écoles indiquent avoir utilisé *Quartier Latin* jusqu'à présent, mais qu'en 2016 la maison d'édition *Pelckmans* a publié une nouvelle édition appelée *Quartier Français*. De ce fait les élèves en cinquième année utilisent déjà le nouveau manuel, *Quartier Français*, alors que ceux en sixième année étudient pour la dernière fois avec *Quartier Latin*. L'école D utilise *Branché* en cinquième année et *Coup de Pouce* en sixième année.

L'enquête et les interviews ont été organisées en respectant les principes de Dörnyei (2007) et Dörnyei et Taguchi (2010). L'enquête a été rédigée à partir de trois types de questions fermées pour étudier des attitudes et à partir de questions ouvertes pour permettre à l'élève d'exprimer ses préférences et de fournir des conseils. Le premier type de question fermée oppose deux adjectifs sur

une échelle de six points, par exemple : « je trouve la littérature durant le cours de français importante \_ \_ \_ \_ \_ superflue ». Le deuxième type demande aux élèves d'indiquer sur une échelle de six points à quel point ils sont d'accord sur une affirmation comme : « je trouve que j'améliore mon français en lisant beaucoup : pas du tout d'accord – pas d'accord – plutôt pas d'accord – plutôt d'accord – d'accord – tout à fait d'accord ». Le troisième type propose quelques activités en classe dont les élèves doivent choisir celles qu'ils préfèrent effectuer : « je préfère lire un même fragment plusieurs fois – une fois – je n'ai aucune préférence ». La raison pour laquelle nous avons toujours utilisée une échelle à six points est de vouloir inciter les élèves à faire un choix au lieu de cocher une option neutre. Cette échelle à six points implique également que les réponses inférieures à 3,5 sont négatives, alors que celles entre 3,5 et 6 sont positives.

L'interview se veut semi-directive, ce qui signifie que nous avons rédigé une série de questions pour structurer l'interview, mais que les enseignants n'étaient en aucun cas limités à ces questions. Ils pouvaient élaborer sur d'autres sujets s'ils le souhaitaient.

Par le biais de l'enquête, nous espérons découvrir si d'un côté les cours de français et de l'autre côté les conseils avancés par la critique répondent aux attentes des élèves. A travers les cinq interviews nous voulons étudier comment les enseignants organisent les cours de littérature et quelle est leur opinion sur les manuels, le programmes d'études, leurs possibilités et limitations en classe et ainsi de suite.

En aucun cas les résultats de l'enquête et de l'interview se veulent représentatifs pour toute la population. Ceci est une étude limitée à laquelle seulement cinq écoles ont participé, toutes situées dans une même région. Bien qu'elle révèle certaines tendances possiblement universelles, nous n'avons pas les moyens de les vérifier. Il faut une recherche plus élaborée pour cela.

## **3.2 L'opinion des élèves**

Si nous tenons à améliorer le déroulement des cours de français et à encourager l'utilisation de textes littéraires, il importe non seulement d'écouter les enseignants et les didacticiens, mais également les élèves. Après tout, ce sont eux qui doivent étudier la langue et si les méthodes ne se trouvent guère adaptées à leurs préférences, ils vont vite perdre le courage. L'enquête vise alors à détailler l'opinion des élèves à travers les thématiques qui ont été introduites à la fin du deuxième chapitre.

## **Les attitudes des élèves envers le français et les textes littéraires**

Pour cette tranche de 139 élèves, les attitudes envers la littérature durant le cours de français sont légèrement défavorables. Quoiqu'en général, les élèves se rendent compte du fait que lire constitue une activité importante en classe, ils préfèrent accomplir d'autres tâches langagières. En effet, l'importance de la littérature obtient un score moyen de 3,83 sur 6 et la réponse la plus fréquente est même un 5, mais ce chiffre baisse à 3,06 et à 2,83 lorsque nous leur avons demandé s'ils aiment respectivement lire en français et apprendre sur la littérature dans le cours de français par rapport à d'autres choses à apprendre dans le cours. Les élèves ne semblent par contre pas s'ennuyer en classe. Avec une moyenne de 3,42 les cours ne s'avèrent ni monotones, ni amusants.

Ces résultats ressemblent fort à ceux de l'enquête effectuée par le Gouvernement flamand (« Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO », 2013a). Le Gouvernement avait à ce moment constaté que plus de 80% des élèves considèrent le cours de français comme utile par rapport à d'autres cours, mais que moins de la moitié trouve ce même cours intéressant.

Il pourrait donc s'agir d'une tendance universelle possible en Flandre, si ce n'était que l'enquête révèle également l'existence de fluctuations considérables entre les différentes écoles. Alors que les élèves des écoles A, B, C et D attribuent des scores moyens entre 2,38 et 2,86 à leur enthousiasme d'assister à des activités de littérature, ceux de l'école E y attribuent une moyenne de 3,56. Sur la question si généralement ils aiment lire en français, l'école C donne un 4,5 et l'école E un 4,44 tandis que la moyenne est de 3,83.

## **Les avantages et les inconvénients des textes littéraires**

L'idée que les textes littéraires rassemblent de nombreux avantages semble largement partagée par les élèves. Une vaste majorité estime que lire améliore leur français (moyenne = 4,53) et le rend plus correct (moyenne = 4,29). Les élèves ne comprennent pas nécessairement mieux la grammaire (moyenne = 3,50) ou cernent davantage la culture française (moyenne = 3,68), mais quant au vocabulaire, celui-ci se voit enrichi (moyenne = 4,43). D'autres réponses positives se situent dans les domaines de l'expression écrite (moyenne = 3,76) et de la culture générale (moyenne = 3,89). Lire n'influence pas visiblement les connaissances stylistiques (moyenne = 3,09) et n'encourage guère l'enthousiasme envers le français (moyenne = 3,62).

En ce qui concerne les inconvénients, les réponses se révèlent plus neutres. Autrement dit, il y a souvent autant d'élèves qui considèrent un certain obstacle comme réel, alors que d'autres, n'y pensent même pas. Cela pourrait indiquer qu'il s'agit d'un sujet très personnel dont les réponses varient selon le niveau de français que les différents élèves ont obtenu. Les élèves ne perdent, par exemple, pas toujours le courage quand le contenu d'un texte se révèle complexe (moyenne = 3,40). Il

n'est pas non plus confirmé qu'une maîtrise insuffisante du français rende les textes moins compréhensibles (moyenne = 3,36) ou que la présence de nombreux mots inconnus leur empêche de cerner le contenu (moyenne = 3,45).

Il reste, par contre, trois affirmations qui ont provoqué des réponses distinctes. D'abord les textes littéraires étudiés en classe sont généralement difficiles (moyenne = 3,91). Des éléments référentiels et contextuels inconnus exigent plus d'efforts de la part des élèves (moyenne = 3,79). En revanche, le fait que le langage parfois recherché dans des textes littéraires s'éloigne du langage parlé ne rend pas ces textes moins intéressants d'après les élèves (moyenne = 2,83).

### **Le but d'un cours de littérature, le texte idéal, les critères de choix d'un texte**

Pour cette rubrique, trois thématiques ont été combinées pour la raison suivante : les organismes de tutelle et les enseignants présentent des idées claires sur le but d'un cours, les caractéristiques du texte idéal et le critère de choix ultime qui décide sur le texte à lire parmi tous les textes qui répondent à la définition du texte idéal. Dans chacune de ces catégories, les enseignants se voient obligés de tenir compte des préférences des élèves, qui pourraient influencer le but ou les critères de choix. Toutefois, ces préférences demeurent les mêmes, quel que soit le stade où l'enseignant se trouve avec ses préparations. Il importe peu s'il est en train de fixer le but d'un cours ou de chercher le texte idéal.

Lorsque nous avons tenté de chercher quels aspects d'un cours de littérature sont le plus et le moins appréciés par les élèves, certains ont répondu avec un genre littéraire. Ainsi nous savons que la poésie et les contes sont les genres à enseigner par excellence. Certains élèves l'apprécient aussi quand l'enseignant utilise des matériaux audiovisuels. Quant aux textes à éviter, il n'y a pas une réponse qui se distingue parmi les commentaires des élèves.

Ensuite l'enquête a essayé de rédiger une image complète du texte idéal à lire en classe. Elle révèle que 61% des élèves préfèrent lire de brefs fragments, par rapport à 13% qui s'intéressent à l'œuvre intégrale. Dans le cas où l'enseignant propose quand même de lire un livre entier, les élèves souhaitent surtout qu'ils puissent eux-mêmes choisir un titre parmi plusieurs œuvres énumérées dans une liste (52%), alors que 37% aiment mieux que tout le monde lit le même livre.

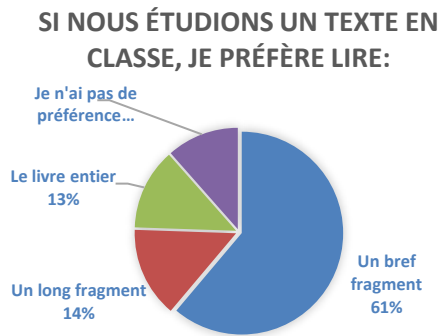


Figure 7

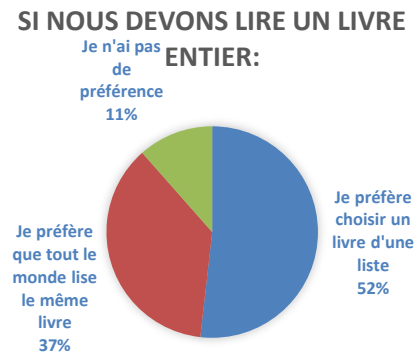


Figure 8

En ce qui concerne le contenu, 50% des élèves souhaitent le voir adapté à leur niveau sans ôter le défi. Il doit permettre aux élèves d'apprendre de nouvelles structures et d'encourager une réflexion, sans empêcher une compréhension essentielle du contenu. Or, une large minorité de 41% expriment également que le texte entièrement s'adapter au niveau des élèves. De plus, le texte se situe par excellence dans un contexte connu par les élèves. Camus, qui aborde la crise algérienne, sera par exemple accueilli avec moins d'enthousiasme que les journaux de Hélène Berr, une jeune juive qui rapporte sur la terreur d'Hitler.

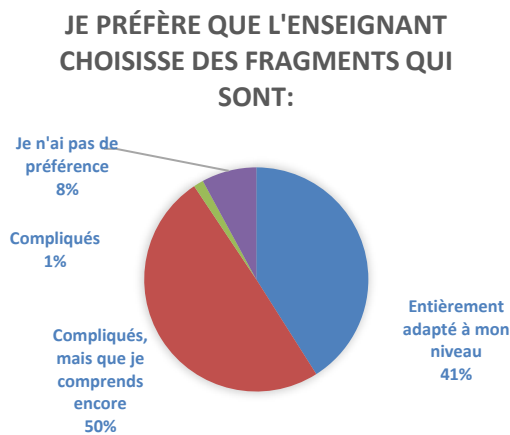


Figure 9

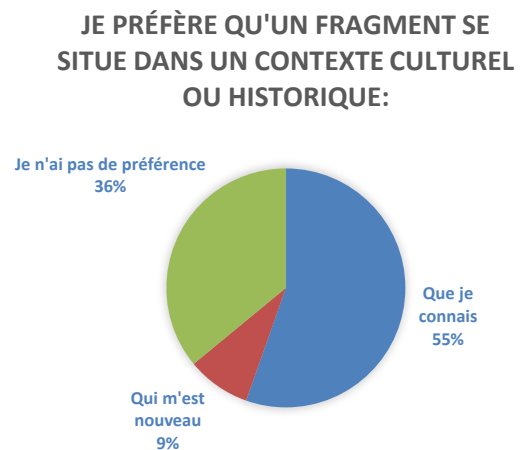


Figure 10



## Les aspects organisateurs d'un cours de littérature

Si les organismes de tutelle n'ont pas formulé une réponse satisfaisante à la question de savoir combien de fois par mois ou par an un texte littéraire s'introduit par excellence en classe, les élèves ont une opinion claire : 78 % jugent qu'ils lisent assez de textes en classe et 58 % considèrent qu'il y a suffisamment de temps pour voir tous ces textes. Autrement dit, bien que les critiques souhaitent augmenter le nombre de textes littéraires lus par ans, ce désir n'est pas partagé par les élèves.

Certains de ceux qui ont répondu qu'ils apprennent assez sur la littérature ajoutent qu'ils préfèrent étudier la grammaire et le vocabulaire pour améliorer leur français ou qu'ils trouvent le cours de littérature peu intéressant. D'autres qui souhaitent lire plus souvent remarquent qu'ils étudient surtout des récits modernes en classe et qu'ils préfèrent alors lire les grands classiques.

Les élèves qui estiment que l'enseignant n'accorde pas assez de temps à la littérature, soutiennent que le cours se déroule souvent trop vite et qu'ils ont du mal à entièrement lire le texte ou à le comprendre.

A part la fréquence des activités littéraires, les élèves ont également exprimé leur opinion sur l'activité de la lecture même. En préparant le cours, l'enseignant doit par exemple tenir compte du fait que 45% semblent préférer lire un fragment plusieurs fois, à l'opposé de 33% qui optent pour une lecture unique. 55% préconisent une lecture en silence et 52% souhaitent uniquement lire en classe et non pas préparer un texte à la maison. 50% des élèves s'attendent également à ce que l'enseignant ou le livre leur fournit une liste des mots difficiles et leurs traductions.

**JE PRÉFÈRE LIRE LE MÊME  
FRAGMENT:**

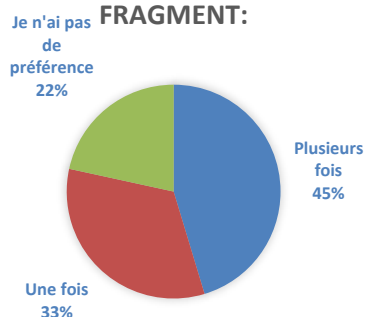


Figure 11

**JE PRÉFÈRE LIRE UN FRAGMENT**

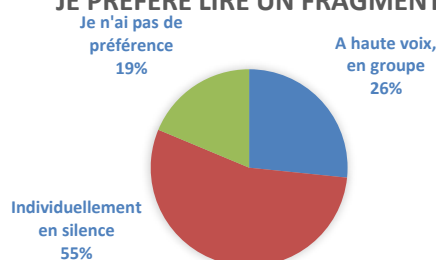


Figure 12



Figure 13

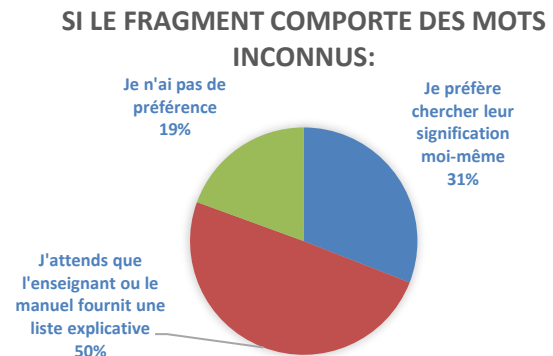


Figure 14

L'idée que les élèves préfèrent lire les fragments plusieurs fois et toujours en classe implique que l'enseignant doit prévoir suffisamment de temps pour réaliser ces activités en plus de celles d'orientation, de préparation, de réalisation et de réflexion prônées par la VVKSO (2014b). Paradoxalement, 51% des élèves indiquent qu'un cours de littérature ne dure de préférence pas plus d'une seule heure. L'enseignant se voit alors chargé d'une tâche impossible s'il veut réaliser toutes sortes d'activités en un minimum de temps.

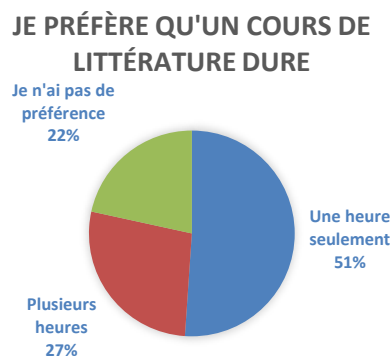


Figure 15

Une dernière considération lors de la préparation d'un cours de littérature est le degré de participation de la part des élèves à cette préparation. Une vaste majorité entre eux se met d'accord que leurs enseignants combinent d'un côté les textes du manuel et des textes choisis eux-mêmes, et d'un autre côté des activités tirées des manuels et leurs propres activités. Cette combinaison de textes et d'activités suit les conseils des critiques, si ce n'était que les enseignants consultent très rarement l'opinion de leurs élèves. Autrement dit, les élèves ont remarqué dans l'enquête qu'ils influencent guère le choix de ces textes et des activités. Certains élèves y ajoutent toutefois que pour l'examen, ils

peuvent parfois choisir les textes à présenter ou si quelqu'un raconte une bonne histoire lue, l'enseignant devient toute ouïe. Les enseignants se montrent aussi prêts à modifier certaines activités à la demande des élèves.

Nous avons alors demandé aux élèves s'ils acceptent ce manque de participation. Plusieurs élèves dénoncent cette pratique en répondant que même si le manuel se révèle intéressant, il est toujours plus agréable quand les élèves peuvent lire un texte qu'ils ont choisi eux-mêmes. Cela solliciterait plus d'enthousiasme ou rendrait le cours moins ennuyeux. Pour eux, il importe en outre que l'enseignant introduise des textes qui correspondent à leurs intérêts. Un élève révèle même qu'il ne trouve pas les activités en classe très utiles. Selon lui, trop de temps est accordé à des activités d'écriture, ce qui empêche une pratique régulière des dialogues.

De l'autre côté du spectre, nous trouvons des élèves confiants en leurs enseignants. D'après eux, les activités en classe suivent une structure logique et les enseignants s'emploient à enrichir la culture générale des élèves et à varier les cours. Beaucoup d'élèves sont convaincus que leur enseignant sait ce qui est le meilleur pour eux. Un élève motive cette confiance : il vaut mieux que l'enseignant décide des textes et des activités parce que la majorité des élèves ne connaissent pas trop la littérature française et ont donc tendance à choisir les textes les plus faciles. Un autre élève dit que les enseignants se trouvent le mieux placés pour décider des exercices qui développent davantage les connaissances grammaticales et lexicales. Ou encore que les enseignants connaissent bien le niveau de leurs élèves et qu'ils peuvent donc mieux choisir les textes appropriés.

Une dernière remarque que nous repérons souvent est que les élèves l'aiment mieux quand l'enseignant crée ses propres activités et se détache du manuel. Plusieurs élèves suggèrent que l'enseignant doit rédiger son propre syllabus. Cela nous mène à constater que les élèves ne sont pas tout à fait d'accord avec la didactique des manuels en ce qui concerne le choix des textes et des activités.

### **Les activités avant, durant et après la lecture**

La VVKSO (2014b), dans la deuxième partie de son programme d'étude, propose quatre étapes qui aident l'enseignant à réaliser les niveaux de décrire, structurer et juger : orienter, préparer, réaliser, refléter. L'enquête a jaugé l'opinion des élèves sur plusieurs des activités proposée par cette partie II ou par la critique.

D'abord nous avons demandé aux élèves quels aspects d'un cours de littérature ils apprécient le plus et le moins. Les réponses sont diverses, mais plusieurs éléments attirent l'attention. Bien des élèves aiment l'activité de lire et de comprendre le texte. Toutefois, la compréhension ne doit pas trop se concentrer sur la biographie des auteurs ou une analyse minutieuse de chaque alinéa du texte, mais

plutôt sur les idées cachées et sur l'intention du texte. Une minorité indique apprécier des explications sur le contexte et les courants littéraires ou des activités lexicales. Un plus grand groupe remarque qu'il n'aime pas apprendre des détails peu pertinents ou faire les exercices du manuel.

Ces tendances réapparaissent lorsque l'enquête a demandé l'opinion des élèves sur des activités très spécifiques basées sur les quatre étapes de la VVKSO (2014b).

Avec une moyenne de 4,66 sur 6, les élèves le trouvent justifié que leur enseignant commence un cours de littérature avec quelques explications sur le contexte historique et culturel. Ils apprécient également que l'enseignant leur demande avant la lecture de quoi l'histoire parlerait (moyenne = 3,72).

Au moment où l'enseignant entame l'étape de réalisation, il peut se servir d'une lecture répétitive pour entrer plus en détail. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, 45% des élèves en ressentent le besoin. Ils ne veulent pas que les activités se limitent aux réponses sur les questions qui, quoi, quand, où, comment et pourquoi (moyenne = 3,38). Si les activités entrent en détail, cela signifie, pour les élèves, qu'ils effectuent surtout des tâches qui élargissent leur vocabulaire et leurs connaissances grammaticales (moyenne = 4,29). En deuxième lieu ils souhaitent découvrir la culture française (moyenne = 3,94). Ils jugent moins important de parler des tournures stylistiques (moyenne = 3,40).

Si nous interprétons ces résultats, il apparaît que les élèves se montrent avant tout ouverts à des connaissances directement applicables dans leur quotidien, comme le vocabulaire, la grammaire et les implications culturelles, à l'opposé des connaissances implicites qui contribuent plutôt à la culture générale qu'à leur maîtrise du français.

Puis le cours passe graduellement à l'étape de la réflexion. Au lieu de se restreindre aux exercices proposés par le manuel, les élèves bénéficieraient d'un débat en classe ou en petits groupes sur leur interprétation du texte. L'enquête montre que 64% des élèves préfèrent que l'enseignant réserve un peu de temps pour écouter les pensées des élèves sur un texte. Seulement 13% veulent que l'enseignant explique uniquement son point de vue ou celui du manuel.

Pour consolider les nouvelles connaissances, les élèves aiment mieux des activités écrites comme la rédaction d'une suite ou d'un résumé (moyenne = 3,72) que des activités orales telles la mise en scène d'une pièce théâtrale ou l'organisation d'une présentation (moyenne = 3,14).

Finalement nous tenons à énumérer quelques réponses aux questions « y a-t-il autre chose que vous trouvez important durant un cours de littérature ? » et « y a-t-il autre chose que vous trouvez négatif à un cours de littérature ? ».

Les réponses varient fort puisqu'il s'agit d'une question personnelle. Toutefois, il devient clair que les élèves tiennent à des conversations autour de leur opinion et de leurs interprétations. Plusieurs entre eux trouvent essentiel de parler du texte après la lecture, de comparer les interprétations et de se former une opinion. Ces discussions peuvent aussi porter sur les différentes thématiques présentes dans le texte. Un élève remarque que de telles conversations contribuent aux compétences orales, étant donné qu'on parle à haute voix. Cela répond à l'opinion d'un autre élève qui souhaite réaliser plus d'activités orales en classe.

Les élèves considèrent également comme important l'établissement de liens avec des films et des images, ainsi qu'avec d'autres œuvres et les propres expériences vécues. Quant au contenu même du texte, les élèves veulent davantage entrer en détail sur les façons dont l'auteur exprime son opinion, sur le contexte et sur la compréhension. Afin d'augmenter la compréhension, quelques élèves suggèrent de fournir des traductions et de toujours mettre à la disposition des élèves un dictionnaire. D'autres élèves soulignent qu'ils souhaitent davantage être consultés sur le choix du texte à lire, améliorer leur prononciation, apprendre à étudier de façon autonome, faire varier les sujets, éprouver de la plaisir en lisant, préparer le texte à la maison, et lire des textes adaptés à leur niveau.

De l'autre côté, les élèves jugent que l'enseignant passe trop vite sur le texte. Souvent les fragments sont très difficiles et les élèves ont besoin de plus de temps pour tout comprendre. Il se peut aussi que l'enseignant n'explique pas assez certains aspects de l'histoire. D'autres soulignent que les cours sont monotones et durent trop longtemps. Ils expliquent que les textes ne sont pas assez actuels ou proches de leurs propres intérêts, ou que l'enseignant se concentre longtemps sur un seul aspect, comme la biographie de l'auteur, et ainsi ne varie pas assez. Cette monotonie et longueur amènent certains élèves à remarquer qu'ils préfèrent organiser des dialogues ou continuer la théorie.

D'autres activités spécifiques que certains élèves aiment mieux éviter sont des tests après la lecture, une lecture à haute voix, des questions générales qui ne font rien d'autre que résumer le contenu du texte, l'étude de vieux textes, une analyse stylistique trop détaillée, une présentation après, un manque d'indépendance dans la lecture, et finalement un accent sur le vocabulaire recherché.

### 3.3 L'opinion des enseignants

#### La définition de littérature

Les enseignants ont tous signalé qu'ils trouvent difficile de définir le texte littéraire. Toutefois ils ont tous formulé une réponse où l'élément artistique se distingue comme caractéristique principale. Souvent ils ont aussi remarqué qu'il faut distinguer entre la littérature en classe et la littérature comme art.

Pour l'enseignant A, la littérature est l'ensemble de textes, de reproductions artistiques composées par des auteurs.

L'enseignant B explique qu'il faut distinguer entre la littérature dans la vie privée et à l'école. Dans la vie privée, la littérature égale à lire des livres bien écrits dans n'importe quelle langue et éprouver du plaisir grâce au contenu et à la composition des phrases. Dans l'enseignement et les programmes d'études, cette littérature est en voie de disparition. Les objectifs finaux attendent toujours moins des textes littéraires et les élèves ne disposent pas d'assez de temps pour attentivement les lire étant donné que les programmes d'études ont prévu une panoplie d'autres activités.

L'enseignant C aussi nous fournit une réponse similaire. Il dit qu'il trouve difficile de définir « la littérature », « l'art ». Il est compliqué de décider sur les critères d'un texte littéraire parce que ces critères changent selon l'époque et le public. Autrement dit, il s'agit d'un sujet très subjectif. Il nuance par contre qu'il souhaite exprimer son opinion sur la littérature dans l'enseignement : des textes qui sont considérés comme tels et qui permettent d'établir des liens, par exemple entre certaines caractéristiques.

Quant à l'enseignant D, il souligne qu'il s'agit de textes qui portent une signification, comme les textes du canon littéraire. Ce sont des textes qui reconstruisent l'ambiance d'une époque et qu'on peut lire sans véritablement connaître l'histoire parce qu'ils mettent en relief le style et le langage.

Finalement l'enseignant E répète que pour lui aussi, la littérature comporte une dimension artistique qu'on peut découvrir en lisant ou en regardant. Il avoue néanmoins qu'il est compliqué de définir la littérature, parce qu'en tant qu'enseignant, il pense au contexte scolaire, où il faut juste lire certains textes et réaliser des activités. Il ajoute également que la littérature stimule un certain engagement : elle nous offre une image complète d'une époque particulière. Cette image se révèle d'ailleurs souvent actuelle. Montesquieu, par exemple, traite de la séparation des pouvoirs, un phénomène que nous connaissons toujours.

## Les attitudes des élèves envers le français et les textes littéraires

L'enquête a révélé que les élèves ne s'intéressent pas trop à la littérature en FLE. Quoiqu'ils soient conscients de l'importance du français en Belgique, ils ne font pas preuve d'enthousiasme envers les différentes activités.

Cette tendance se voit en large partie confirmée par les cinq enseignants, qui distinguent deux groupes d'élèves. D'un côté il y a les élèves qui combinent le latin ou le grec avec les langues vivantes et qui ont l'habitude d'analyser des textes difficiles et de faire de plus grands efforts. Généralement ce groupe apprécie beaucoup les cours de littérature. D'un autre côté il y des élèves qui ont choisi le trajet langues vivantes parce qu'il leur était déconseillé d'étudier les mathématiques ou les sciences. Pour ce groupe, les langues vivantes égalent souvent un choix négatif, ce qui explique leur désintérêt pour le français. Ces élèves ne se sont pas inscrits à leur propre gré dans ce trajet et attendent donc que leur enseignant n'aborde pas trop les détails et qu'il enseigne surtout un français pratique et applicable dans la vie quotidienne. L'enseignant A ajoute encore que cette idée d'un choix négatif se trouve à la base du nombre limité d'élèves qui entament des études supérieures en langues.

Cette image négative dont souffrent les langues vivantes pourrait être considérée comme le résultat d'un déclin qu'a connu l'enseignement du français. Comme l'explique l'enseignant C, on s'efforçait autrefois à apprendre toute la grammaire dans les quatre premières années. La cinquième année se consacrait ensuite à la poésie et la sixième année à la rhétorique. Plusieurs réformes plus tard, le français risque de subir le même sort que l'allemand : les élèves ne comprennent plus l'importance du français maintenant que l'anglais est devenu la lingua franca et ce que l'on considérait autrefois comme essentiel, comme la littérature française, disparaît graduellement du curriculum. On se demande pourquoi il faut encore étudier le français. La preuve, selon l'enseignant C, est le fait que les Flamands et les Wallons communiquent aujourd'hui en anglais. La conséquence en serait que le français devienne une matière optionnelle, comme l'allemand.

L'enseignant E aussi estime que les élèves affichent toujours moins de motivation pour étudier le français. Toutefois, il explique que beaucoup dépend de la façon dont l'enseignant introduit un nouveau texte littéraire. S'il demande juste de lire un texte, cela n'excitera guère les élèves, tandis qu'une bonne introduction suscite l'intérêt. L'enseignant A se joint à cette opinion : il constate que ses élèves apprécient beaucoup une introduction culturelle ou historique, qu'ils en ressentent même le besoin comme soutien pour la suite du cours. Il regrette alors que son manuel, *Quartier Latin*, n'y consacre pas assez d'activités. Il indique ensuite que les élèves connaissent souvent une évolution : en début de la cinquième année, quand de vieilles œuvres se trouvent au programme, les élèves considèrent la littérature comme difficile. Cette attitude change au fur et à mesure et vers la fin de la sixième année, ils semblent adopter une posture plus ouverte envers la littérature française. Ce

témoignage de l'enseignant A pourrait indiquer que les objectifs finaux autour des attitudes se réalisent jusqu'à un certain point.

Pour encore mieux atteindre ces objectifs, l'enseignant B nous confie qu'il essaie toujours de rendre le cours amusant. Cependant les élèves doivent se rendre compte du fait que le français ne peut pas toujours être un jeu et qu'il faut aussi travailler dur et étudier beaucoup par cœur. Si nous comparons les cours de français à ceux de sciences, il devient clair que ces derniers profitent d'une plus grande liberté. Les élèves savent qu'ils doivent étudier des formules par cœur et l'acceptent, tandis que pour le français, la perception générale est qu'on ne devra sans doute pas refaire une année juste parce qu'on n'a pas obtenu la moitié lors d'un examen. L'enseignant B regrette cette perception et l'attribue à une fausse orientation. Afin de réorienter les élèves, il insiste auprès des parents de davantage réfléchir sur le choix d'inscrire leurs enfants au trajet langues vivantes. Quant aux élèves, il leur demande d'interviewer des voisins, des amis, des connaissances ou des étrangers qui utilisent régulièrement le français pour leur travail dans l'espoir qu'ils finissent par comprendre l'importance des cours de français.

### **Les avantages et les inconvénients des textes littéraires**

L'enseignant C explique que le plus grand obstacle demeure le niveau de difficulté d'un texte. Il dit qu'aux yeux des pédagogues, il faut considérablement réduire cette difficulté, par exemple en ne plus demander aux élèves d'étudier le passé simple. Or le passé simple s'utilise quotidiennement, dans des publicités, des contes et des romans. Ce langage s'éloigne toutefois du langage parlé et donc ne s'avère pas intéressant à apprendre selon les pédagogues. L'enseignant C regrette cette évolution.

Pour les enseignants A, B, D et E, il dépend de plusieurs facteurs si les élèves ressentent un phénomène comme un obstacle. Tout d'abord l'expérience avec le genre littéraire influence à quel point un texte est perçu comme difficile ou facile. L'enseignant A raconte que dans les quatre premières années, les élèves n'entrent pas en contact avec la littérature française. Le passage à la cinquième année se montre de ce fait énorme, d'autant plus que les textes littéraires s'enseignent souvent de façon chronologique et que le premier contact avec la littérature passe donc à travers des textes du XVIII<sup>e</sup> siècle. Au moment de ce passage, les élèves ne sont pas non plus convaincus de l'intérêt des textes littéraires. Néanmoins, ils s'habituent au genre littéraire et au fur et à mesure, leur intérêt grandit. Ils finissent par comprendre que la littérature aide à consolider le vocabulaire et la grammaire.

Deuxièmement, le niveau de français d'un groupe joue un rôle important. Des groupes faibles font preuve de moins de patience pour cerner un texte et considèrent des structures et des mots inconnus plus facilement comme des pierres d'achoppements. Ce groupe exige une plus grande préparation de la part de l'enseignant, qui est censé fournir toutes les réponses. Ce faible niveau ne doit, au contraire,



pas présenter une raison aux enseignants de baisser le niveau de leur cours. L'enseignant B avertit que faire des concessions en matière de difficulté empêche d'atteindre le niveau de français visé par les objectifs finaux. Un livre facile de par exemple Barbara Samson rend certes les élèves plus confiants parce qu'ils le comprennent tous. Cependant il accroît le seuil vers d'autres textes plus complexes.

Dernièrement, l'enseignant E répète l'importance d'une introduction envoûtante. Généralement les élèves n'ont pas hâte de lire des textes écrits au XVIIe siècle. Il est alors crucial de les engager à l'aide de clips YouTube, de la musique et d'images. Ensuite il s'avère intéressant d'établir le lien avec le contemporain : *l'Avare* de Molière, à titre d'illustration, demeure actuel parce que nous vivons dans un monde où l'argent est devenu indispensable.

### **Le but d'un cours de littérature**

L'enseignant A révèle que le but de ses cours varie selon l'auteur et le texte à lire, mais que généralement il attribue une grande importance au contexte culturel et historique. Il le trouve primordial qu'à la fin du secondaire, ses élèves aient pu se familiariser avec quelques phénomènes typiques de la culture française, telles les Lumières.

Dans le cas de l'enseignant B, c'est surtout la beauté d'un texte littéraire et le style qu'il veut montrer à ses élèves. Il souhaite que les élèves s'amuse en lisant et comprennent pourquoi un auteur utilise certains mots par rapports à d'autres. En conséquence, il déconseille ses élèves de rechercher chaque mot qu'ils ne connaissent pas, parce que cela ôte le plaisir.

Le vocabulaire et la grammaire n'apparaissent pas non plus comme un but chez l'enseignant C. Pour lui, c'est la culture qui prime. C'est savoir ce qui a précédé à notre époque. C'est avoir quelques repères et connaître le patrimoine culturel des pays francophones : l'art, la peinture, l'architecture, la littérature. Il souhaite que ses élèves maîtrisent certaines notions et s'approprient certaines connaissances liées à la francophonie. Afin de mesurer à quel point l'enseignant C a réussi ce but, il demande, lors d'un test, aux élèves de se poser à eux-mêmes une question sur le texte, le courant littéraire ou l'événement historique étudié avec une valeur de cinq points. Cela permet aux élèves de non seulement montrer ce qui les intéresse ou de se vanter de leurs connaissances, mais aussi de se responsabiliser, d'avoir le sentiment qu'ils contribuent eux-mêmes au développement de leur culture générale.

L'enseignant D aussi se reconnaît dans la notion de culture. Si on enseigne la langue française, il estime qu'il faut aussi enseigner la culture et établir une image riche de la France. A ce but, il introduit des textes de chaque période dans l'histoire française pour ensuite étudier l'ambiance qui régnait à cette époque. Afin d'éviter que le cours ressemble trop à un cours d'histoire, il part des connaissances

déjà acquises par les élèves et pose des questions comme « que souvenez-vous du Moulin Rouge ? ». Ainsi il cadre un texte de par exemple Proust dans le contexte de l'exposition universelle et il présente une brève bibliographie avant d'entamer le texte. Avec des textes plus modernes, comme Sartre et Camus, il cherche à démontrer à quel point ces textes ont influencé notre façon de réfléchir.

L'enseignant E souhaite plutôt montrer à ses élèves que lire peut être amusant. Comme adage il avance qu'il faut lire des kilomètres : plus on lit, plus cela devient facile, plus on comprend.

### **Le texte idéal et les critères de choix d'un texte**

Un premier constat est que les enseignants se laissent surtout guider par leur propres préférences ou parce qu'ils jugent que les élèves doivent absolument lire. Autrement dit, les critères objectifs du Gouvernement flamand qui façonnent le meilleur texte pour les élèves se révèlent largement influencés et même repoussés par l'opinion subjective des enseignants.

Ensuite cette opinion subjective semble varier considérablement entre les cinq enseignants. Pas un seul nous a donné la même réponse. Les programmes d'études ont par conséquent beau dire quel texte est idéal pour les élèves et quel but se montre propice, les enseignants se laissent en premier lieu guider par leurs préférences personnelles.

L'enseignant A, par exemple, n'hésite pas à confirmer qu'il sélectionne des textes du manuel à base d'éléments qu'il juge importants. Il préfère enseigner de la prose, par sa lecture facile. La poésie aussi le passionne, quoique ce genre pose un plus grand défi à enseigner selon lui. Il essaie annuellement de changer la liste de textes à lire et n'hésite pas à faire varier la difficulté et la longueur des textes.

L'enseignant B répond qu'il trouve difficile de confier le choix des textes aux élèves parce qu'ils savent si peu de la littérature française. Dans d'autres domaines, comme la rédaction et le vocabulaire, cela poserait moins de problèmes. Souvent il propose quelques activités différentes et demande aux élèves lesquelles ils préfèrent accomplir. En ce qui concerne un des trois livres obligatoires, les élèves peuvent en outre choisir eux-mêmes une œuvre d'une liste élaborée. Quant au texte idéal, celui-ci est lié au quotidien des élèves. C'est un texte moderne tiré d'œuvres telles celles de Marc Lévi ou de Guillaume Musso. Les courts récits eux aussi sont bien reçus des élèves, à condition que l'auteur n'adopte pas un style trop complexe, comme dans certaines histoires de Maupassant. Le sujet du texte, finalement, dépend du groupe d'élèves. Si les garçons s'exaltent à la lecture de policiers, les filles aiment mieux les histoires romantiques. Malheureusement, l'enseignant B juge que *Quartier Latin* ne répond pas suffisamment à ses préférences. Voilà pourquoi il présente aussi plusieurs textes tirés de *Panache* et feuillette d'autres manuel à la recherche de textes susceptibles de fasciner les élèves.

Afin de décider sur le texte littéraire idéal, l'enseignant C souligne l'importance de la culture française et la transmission. Il estime crucial que les cours de français introduisent des textes rédigés

en français, sur la France et sur sa culture. Il est peu utile, selon lui, de lire des textes sur un compositeur allemand ou un film anglais. Le contact avec le français est à présent déjà si restreint qu'il faut exposer les élèves un maximum possible à la culture francophone. En ce qui concerne la transmission, l'enseignant explique qu'il offre surtout des textes qu'il a lu lui-même au secondaire : *la Chanson de Roland, Montaigne, Tristan et Iseut, etc.* Que ces textes ne soient plus inclus dans les manuels aujourd'hui, est considéré comme une perte culturelle. En effet, autrefois l'enseignant rédigeait ses propres paquets de textes et d'activités, alors qu'à présent il se sent davantage confiné, étant donné que les objectifs finaux l'obligent à respecter les textes des manuels. Tenant compte de cette évolution de ses propres notes à un manuel, l'enseignant désigne comme texte idéal les fragments brefs, parce que ceux-ci lui permettent d'ajouter d'autres fragments si les élèves sont captivés.

L'enseignant D se laisse influencer non seulement par ces préférences personnelles, mais aussi par la chronologie. Ainsi les élèves en cinquième année explorent les auteurs du 19<sup>ème</sup> siècle, tandis que les élèves en sixième année se livrent à la littérature du 20<sup>ème</sup> siècle. Entre-temps il introduit quelques œuvres plus vieilles ou plus modernes. Il explique ensuite qu'il trouve justifié que les enseignants se laissent guider par leurs propres préférences parce que cela rend les enseignants d'autant plus motivés au moment où ils enseignent le texte. Quand nous lui avons demandé s'il opte pour des fragments ou des livres entiers, il a choisi la dernière option : certaines œuvres, telles *l'Etranger* de Camus, nécessitent une introduction élaborée et beaucoup de contexte. Un bref fragment tiré du milieu du livre ne fait que confondre les élèves. Ils doivent savoir ce qui se passe avant et après ce fragment. Il ne s'avère pas non plus intéressant selon lui de consacrer une heure à une introduction historique si le fragment ne comporte que quelques pages. Des auteurs comme Proust, au contraire, ne requièrent pas plus qu'une petite séance. Ce sont des livres que les élèves ne liront jamais, et dont il suffit de connaître les idées clés.

Dans la classe de l'enseignant E, les élèves doivent annuellement lire trois livres. Il s'agit à chaque fois de livres modernes ou de livres plus vieux qui sont liés à l'actualité, comme *l'Attentat* de Yasmina Khadra. Les élèves peuvent eux-mêmes choisir le troisième livre obligatoire d'une liste qui combine quelques classiques et des œuvres récentes. Quant aux activités en classe, les élèves peuvent exprimer leurs préférences, mais l'enseignant E avertit pour le manque de connaissances sur la littérature française. De ce fait il préfère proposer des fragments lui-même. Pour d'autres activités, en revanche, les élèves peuvent davantage contribuer. Les fragments en classe sont présentés de façon chronologique et les textes que comporte *Quartier Latin* se voient complétés de notes et de fragments de l'enseignant. Il nuance toutefois que le nouveau programme d'étude a un effet néfaste sur la littérature : il y a tellement d'autres tâches langagières à réaliser et si peu de théorie à étudier par cœur, que les élèves risqueraient d'oublier comment améliorer leur français en étudiant.

## Les aspects organisateurs d'un cours de littérature

Les enseignants consacrent tous plusieurs heures à un cours de littérature, si possible même plusieurs heures de suite. Certes, certains genres n'exigent pas plus d'une heure, comme les poèmes de Prévert, mais généralement les enseignants préparent une introduction élaborée et diverses activités. L'enseignant D nuance qu'il essaie toutefois de limiter le nombre d'heures à 2 ou 3 heures parce que les élèves sont plus passifs lors de ce genre de cours. En effet, il préfère des cours interactifs qui encouragent surtout la communication. L'enseignant E explique qu'il essaie de rédiger une série de cours thématiques (comme « les droits de l'homme »), où tout se trouve lié l'un à l'autre : les activités, les textes, le vocabulaire, et ainsi de suite. S'il dit donc que ses cours de littérature occupent plusieurs heures, c'est parce que cette littérature constitue une seule activité parmi un plus grand ensemble.

La fréquence des activités littéraires se ressemble également : un texte par thématique proposée par le manuel ou les notes de l'enseignant, ce qui égale à peu près un texte par mois. De plus, les élèves doivent obligatoirement lire 2 à 3 livres par an, tel *Le petit prince*, *Oscar et la dame rose*, *l'Étranger* ou la BD *La guerre des tranchées*. Ces livres obligatoires sont toujours actuels, comme nous l'avons déjà expliqué antérieurement, et permettent davantage la contribution des élèves. Ceux-ci peuvent souvent choisir au moins un livre d'une liste de lecture.

Les contributions des élèves se limitent toutefois à cette étape. Les arguments demeurent les mêmes : il reste déjà si peu de temps qu'il vaut mieux lire les grands classiques. Néanmoins, les enseignants respectent toujours l'opinion de leurs élèves et si quelqu'un exprime une certaine préférence, l'enseignant C, par exemple, n'hésite pas à proposer quelques livres qui répondent à ces préférences. L'enseignant A insiste surtout sur l'aspect organisateur et la collégialité : il discute de tout avec ses collègues pour assurer un certain parallélisme entre les groupes.

Les opinions divergent quand nous avons demandé s'ils pensent que les élèves étudient assez de littérature en classe. Les enseignants A et B disent qu'il y a tant d'autres choses à aborder dans les cours, qu'il ne reste guère du temps pour la littérature. La littérature ne constitue par conséquent pas une priorité en classe. Ces enseignants comprennent donc les résultats de l'enquête effectuée par le Gouvernement flamand (2013a). De plus, les manuels incluent tellement de textes (authentiques et non authentiques) que ces deux enseignants n'arrivent pas à tout lire. Ces derniers aiment cependant la littérature et souhaitent davantage l'enseigner. Pour leurs élèves, par contre, le nombre de textes suffit.

L'enseignant D lui aussi avoue qu'il fait partie des enseignants qui attribuent une plus grande importance à d'autres activités qu'à la littérature. Il essaie de découvrir un auteur ou un courant littéraire par mois et considère cela comme convenable pour les élèves. Il explique qu'autrefois il visait un niveau élevé pour ses élèves, mais qu'à présent il comprend que ce niveau ne changera pas

s'il étudie trois ou cinq textes littéraires par semestre. D'autres types de textes et des connaissances explicites sont donc plus fréquemment enseignés.

Les enseignants C et E expriment une opinion contraire. Alors que l'enseignant C déplore le manque d'intérêt pour la littérature, l'enseignant E tente de montrer que ce manque résulte d'une fausse interprétation des programmes d'études. L'enseignant C énumère plusieurs tendances qui pourraient expliquer le désintérêt. D'abord il constate une évolution dans la rédaction des manuels. Il y a plusieurs générations, les élèves devaient étudier par cœur nombre d'œuvres, de courants et d'auteurs. Ils étaient traumatisés et voulaient réduire ce poids pour les générations à venir. Cette nouvelle génération, par leurs connaissances limitées de la littérature, n'incluent dans les manuels que ce qu'ils ont lu et ainsi de suite. A présent le répertoire d'auteurs dans les manuels se révèle très restreint. Ensuite ces auteurs ont constaté que le niveau de français baissait toujours plus et qu'il fallait inclure d'avantage d'activités de français, d'autant plus qu'on peut, selon eux, aussi étudier des classiques français en néerlandais, dans le cours de néerlandais par exemple. Dernièrement les élèves lisent de moins en moins dans leur quotidien. Ces trois paramètres ont largement influencé, selon l'enseignant C, le nombre de textes littéraires inclus dans les manuels.

L'enseignant E révèle qu'à la publication des nouveaux programmes d'études, il pensait que la littérature avait disparu à l'arrière-plan. Plusieurs évaluations gouvernementales plus tard, il se corrige et explique qu'en réalité les enseignants sont très libres d'introduire autant de textes littéraires qu'ils veulent tant qu'ils étudient aussi les autres genres. Bien que l'enseignant E ne puisse plus utiliser toutes ses notes et ses collections chronologiques de textes – il doit respecter la contemporanéité des textes – il n'hésite pas à toujours introduire un nombre élevé d'auteurs. Ce constat correspond avec le nôtre : quoique les programmes d'études soient vagues, ils ne découragent pas la lecture de textes littéraires. Au contraire, ils adoptent une attitude très positive à l'égard de ces textes. Il faut certes lire des textes de tous les genres, mais personne n'interdit de dépasser le nombre minimum de textes littéraires.

D'un côté plus pratique, les enseignants font lire les deux ou trois livres obligatoires à la maison, ainsi que de longs fragments. Des fragments brefs se lisent toujours en classe. L'enseignant E guide intensivement ses élèves en cinquième année et propose de lire certains chapitres d'un livre obligatoire en classe. L'enseignant D ajoute qu'il trouve peu utile de faire lire les élèves en silence pendant quinze minutes pour deux raisons : c'est une perte de temps et une minorité n'aura pas entièrement lu le texte. Comme solution, il lit le texte à haute voix, s'arrête après chaque alinéa et vérifie la compréhension, ou il demande aux élèves de lire à haute voix. Si le texte s'avère trop complexe, il demande à un élève francophone de lire. L'enseignant A lit lui-même parfois à haute voix le texte, et l'enseignant B répond que cela dépend des élèves. Certains groupes préfèrent cette lecture à haute voix, d'autres non. L'enseignant C n'attendra jamais des élèves qu'ils soient capables de lire

un texte inconnu à haute voix. Il le demande uniquement dans le cas où les élèves ont déjà eu le temps de préparer le texte.

### **Les activités avant, durant et après la lecture**

Les activités se trouvent considérablement influencées par un niveau faible de français. Les enseignants A, B et C expliquent que souvent les élèves oublient rapidement la grammaire et du vocabulaire. Ils demandent souvent une brève révision de la grammaire avant d'entamer un cours de littérature. Il arrive également que les élèves prétendent maîtriser une matière, mais qu'en plein cours de littérature, ils avouent avoir oublié les règles et ils demandent tout de même une petite révision. Il en résulte que l'enseignant se voit obligé de toujours répéter les mêmes structures, ce qui ralentit le progrès dans les cours.

Qu'ils doivent répéter si souvent la grammaire et le vocabulaire est également dû à l'approche active des programmes d'études. Les connaissances grammaticales et lexicales explicites ne constituent plus un objectif, mais uniquement un moyen pour améliorer le français. L'enseignement du français se base avant tout sur des tâches langagières pour pratiquer les compétences. Par conséquent il est déconseillé de donner aux élèves un test qui vise à vérifier les connaissances du grammaticales et lexicales, comme l'expliquent les enseignants A et C. C'est surtout ce dernier qui ne comprend pas l'attitude du Gouvernement flamand et des organismes de tutelle de limiter les moments où les élèves doivent apprendre quelque chose par cœur. Il a du mal à saisir comment les élèves peuvent améliorer leur français s'ils peuvent seulement l'utiliser sans d'abord avoir appris comment l'utiliser. L'enseignant E remarque que les élèves ne savent plus comment améliorer leur français : ils ont oublié comment étudier par cœur pour parfaire les compétences. A cause de l'accent sur la pratique, ils pensent en vain que seule une pratique régulière permet d'améliorer leur français. Il en résulte qu'ils ne maîtrisent plus les outils qui leur permettent de réaliser cette pratique.

Les enseignants D et E confirment cette difficulté de progresser, mais insistent sur l'idée de ne pas trop adapter le cours au niveau des étudiants. Il faut certes tenir compte de ce niveau faible et du besoin d'étudier des textes contemporains, mais cela ne signifie pas qu'il faut rendre le cours plus facile. Comme le remarque l'enseignant E, on finira pas lire des magazines de mode si on ne vise pas un certain niveau suffisamment élevé. L'enseignant D ajoute qu'il présuppose par texte vu en classe quelques connaissances déjà requises dans les quatre premières années qu'il ne révisera plus en classe. Selon lui, c'est une tactique pour encourager les étudiants à améliorer leur français en dehors de la classe aussi.

La structure d'un cours typique se ressemble beaucoup dans le cas des cinq enseignants. Tous établissent un aperçu détaillé du contexte historique et culturel ou du courant littéraire. Ensuite ils suscitent de l'intérêt envers le texte. L'enseignant A raconte des détails piquants sur l'auteur.

L'enseignant B organise un « webquest », c'est-à-dire qu'il laisse les élèves découvrir certains aspects de l'histoire, de l'auteur ou du texte en ligne à l'aide de questions. Il n'hésite pas non plus à montrer des vidéos. L'enseignant C utilise des photos s'il introduit une fable ou part des connaissances des élèves. L'enseignant D visualise souvent le texte par le biais de BDs, de vidéos, et ainsi de suite. Il active également le vocabulaire nécessaire avant la lecture. L'enseignant E organise des cours de littérature d'une telle façon qu'ils font partie d'un plus grand ensemble thématique, comme les droits de l'homme. Finalement chacun a recours aux hypothèses avant de lire le texte.

Après la lecture, tous semblent respecter les trois niveaux de traitement (décrire, structurer et juger), mais selon le temps qui reste, les enseignants ne proposent pas toujours une activité créative finale. Souvent les enseignants procèdent immédiatement à un test ou à une tâche langagière pour vérifier les compétences acquises. Pour les trois livres obligatoires, l'enseignant A donne parfois l'occasion d'assister à des cours supplémentaires durant la pause repas pour lire des fragments et parler du contenu. L'enseignant B présente régulièrement des activités d'interprétation, comme un débat, monter une pièce théâtrale, composer une recette, écrire l'histoire du point de vue d'un autre personnage, *etc.* Ces activités se limitent cependant au trajet langues vivantes. L'enseignant avoue même qu'il ne réalise pas assez d'activités créatives et que les élèves l'apprécieraient s'il le faisait davantage. Toutefois, en guise de traitement, il laisse les élèves se poser des questions l'un à l'autre. L'enseignant D souligne la variation afin de retenir l'attention des élèves. Quand il étudie les Lumières, il discute par exemple des valeurs et à quel point elles valent toujours. L'enseignant E encourage ses élèves à tenir un portfolio de tous les textes lus. Dans ce portfolio, les élèves écrivent alors leur opinion ou un résumé, réalisent des tâches d'expression écrite, *etc.* Selon le texte littéraire, il laisse ses élèves aussi lire expressivement, monter une pièce théâtrale, dessiner un calligramme ou assister à une pièce théâtrale. Toutefois il confirme encore qu'il y a déjà tant de choses à faire en classe, que souvent il procède immédiatement à un test après avoir rempli les questions dans le manuel.

L'heure supplémentaire offerte aux élèves inscrits au trajet langues vivantes se voue généralement à la réalisation des objectifs finaux spécifiques. Les élèves étudient entre autres les courants littéraires et le contexte plus profondément. L'enseignant A nous confie qu'autrefois il pratiquait surtout les compétences d'écoute et de lecture, mais que cette heure supplémentaire se limite maintenant à ces objectifs spécifiques. L'enseignant B se sert de la compétence de recherche pour introduire encore d'autres textes littéraires. Ainsi les élèves comparent par exemple la pièce théâtrale de *l'Avare* au film. L'enseignant ajoute toutefois qu'il ne souhaite pas voir trop de littérature supplémentaire pour éviter l'ennui. Seul l'enseignant D explique qu'il voit à peu près les mêmes choses en langues vivantes en quatre heures que les élèves en latin en trois heures. Ceci parce que les élèves en langues vivantes nécessitent plus de révisions et ont plus de mal avec la langue.

Quant aux activités du manuel, les enseignants les remplacent toutes avec leurs propres exercices lors d'un cours de littérature. Seul l'enseignant A utilise régulièrement le manuel, bien qu'il fasse une sélection des exercices qu'il estime utiles. L'enseignant B complète les textes du manuels avec ceux de *Panache* et d'autres manuels et se tourne régulièrement vers ses propres exercices. Selon l'intérêt des élèves, ces propres exercices demeurent superficiels ou abordent les détails. Des auteurs qu'il veut brièvement présenter aux élèves ne requièrent pas non plus de questions profondes. Les enseignants C, D, E disent toujours rédiger leurs propres exercices. Un exemple : lorsque l'enseignant D a lu la BD « *La guerre des tranchées* » de Jacques Tardi, il a rédigé un dossier traitant du cadrage, des couleurs, des effets, des uniformes, des dessins, du contenu, de la biographie de l'auteur, et ainsi de suite.

Finalement les enseignants accordent tous de l'attention aux stratégies de lecture. Ils se mettent d'accord que la compréhension de chaque mot et de chaque tournure est inférieure à la compréhension du contenu. Chacun cherche par conséquent à persuader leurs élèves d'abandonner leur habitude de rechercher la traduction de chaque mot inconnu. L'enseignant B explique néanmoins qu'il est difficile de transmettre des stratégies de lecture si l'année précédente, un autre enseignant a insisté sur d'autres stratégies.

### **L'enseignement du français**

Finalement nous avons demandé aux enseignants leur opinion vis-à-vis des objectifs finaux, des programmes d'études et du manuel utilisé en particulier et de l'enseignement du français en général.

La plus grande critique à l'adresse du gouvernement belge est que les objectifs finaux et les programmes d'études se révèlent extrêmement vagues. L'enseignant C ne peut pas s'empêcher de penser que c'est une façon d'éviter certaines choses essentielles. Il aimerait clairement savoir comment préparer les élèves à des études supérieures en langues et ce qu'ils doivent maîtriser : quels éléments grammaticaux, quels auteurs, quelles thématiques, *etc.* L'enseignant D se met d'accord et dit que les niveaux B1 et B2, par exemple, laissent beaucoup à l'interprétation. Il se peut qu'il estime un élève assez fort pour le niveau B1, alors que son collègue s'oppose à cela. Ce même enseignant raconte également que souvent il ne sait pas ce que l'on veut dire par certains objectifs. Il a, par exemple, longtemps mal interprété celui sur la compétence de recherche. Lors d'une présentation sur les objectifs finaux, l'enseignant a même remarqué que le présentateur utilisait des tournures vagues (« je pense que ») pour expliquer le but de chaque objectif, comme si lui aussi, il n'était pas sûr du but. Comme solution, l'enseignant D propose de créer un plateforme où les enseignants, les auteurs des manuels ou le gouvernement peuvent publier des exemples d'activités par objectif. Ainsi il espère également augmenter les apports de la part des enseignants à la rédaction des objectifs finaux.

Une autre remarque concerne le fait que les objectifs finaux sont identiques pour l'anglais et pour le français, alors que les langues nécessitent une toute autre approche d'apprentissage. Les



connaissances anticipées varient, ainsi que la méthodologie, la distance avec la langue maternelle, la difficulté de la langue, et ainsi de suite.

Finalement l'enseignant D considère que les enseignants doivent tenir compte d'un nombre trop élevé d'objectifs à accomplir. Il espère que le ministre de l'Éducation se penchera davantage sur cette problématique.

Comme réaction à toute cette critique à l'adresse du Gouvernement flamand et des organismes de tutelle, l'enseignant E répète encore une fois que les programmes d'études permettent une certaine liberté quant au choix des textes littéraires. Au début il pensait également que la littérature avait été supprimée du curriculum, mais après une inspection, il a appris qu'il faut juste faire en sorte de présenter tous les genres textuels en classe et que pour le reste, les enseignants sont libres. S'ils disposent de quelques heures libres, ils peuvent parfaitement introduire des œuvres littéraires supplémentaires.

Les enseignants A, B et C, qui ont tous longtemps utilisé *Quartier Latin*, ne sont pas satisfaits du manuel. Les textes se révèlent peu intéressants, lourds et éloignés du quotidien des élèves. Les thématiques sont décevantes : le sport, les sciences, etc. Elles ne se montrent pas toujours accessibles aux élèves qui ne suivent pas un trajet scientifique. De plus, le cours n'est guère imprégné de la culture française et les textes sont prudents et stéréotypés. *Quartier Latin* ne comporte, par exemple, pas de textes sur les familles recomposées, bien que ce soit devenu une réalité récurrente. L'enseignant C aimerait lire des textes plus controversés, comme ceux qui parlent de la manipulation dans les médias. A titre d'illustration, il explique qu'il aimerait présenter un texte qui introduit des arguments en faveur de la peine de mort, uniquement dans le but de montrer à ses élèves à quel point il est facile de tomber dans les pièges de l'auteur et d'accepter les arguments. Il souhaite que le manuel apprenne mieux aux élèves comment adopter une attitude critique.

Le nouveau manuel *Quartier Français* se montre plus prometteur aux yeux des enseignants. L'enseignant A explique que les textes et leurs activités semblent mieux choisis et qu'ils sont organisés d'une façon plus intéressante pour les enseignants. Le manuel distingue entre des textes non littéraires, les « incontournables » et les « contemporains ». Cette distinction permet aux enseignants de librement choisir les textes qu'ils aiment lire en classe. Les activités appliquent également plus le niveau des programmes d'études de juger, ce qui permet davantage de débats en classe.

L'enseignant D ne considère pas *Branché* comme un bon manuel, bien qu'il contienne beaucoup de littérature. Les activités y demeurent très superficielles et ne traitent pas du style ou des courants littéraires. *Coup de Pouce*, selon lui, est meilleur, mais ne présente pas autant de textes littéraires. Voilà pourquoi il complète le manuel avec ses propres textes et activités.

En ce qui concerne les propres textes et activités, l'enseignant D a l'impression que les élèves l'apprécient beaucoup. Il regrette en fait l'évolution vers des manuels et des cahiers d'exercices, que les élèves doivent remplir. Surtout en sixième année, quand les élèves se préparent à des études supérieures, une telle pratique passive s'avère peu intéressante. L'enseignant explique donc qu'il préfère rédiger son propre cours, mais que cela est impossible à cause de tous les objectifs finaux à inclure. Il en résulte qu'il préfère continuer avec *Coup de Pouce*, pour au moins passer l'inspection. Cette mentalité est toutefois déplorable, comme l'avoue l'enseignant D : au lieu d'adapter le cours aux préférences et au niveau des élèves, il pense en termes de l'inspection et des critiques possibles de la part du Gouvernement flamand. L'enseignant E lui aussi mentionne qu'il préfère utiliser ses propres notes, mais qu'il devient par la suite difficile de garder les textes actuels.

Finalement deux enseignants ont exprimé leur opinion sur l'enseignement du français en général. Tous les deux se mettent d'accord qu'il faut changer le système. D'un côté l'enseignement est devenu artificiel et superficiel. Sûrement, les élèves ne peuvent pas habiter six mois en France, mais au moins il faut solliciter de l'intérêt pour la langue afin de les encourager à vouloir la découvrir en dehors de l'école, sur Youtube par exemple. D'un autre côté la littérature est en train de disparaître du curriculum. Certes, elle est mentionnée dans les objectifs finaux, mais uniquement comme un seul objectif parmi des dizaines d'autres. Par contre, augmenter l'accent sur la littérature se passe toujours en dépit d'autres compétences considérées comme plus essentielles par les objectifs finaux et les programmes d'études. Une augmentation risque de ce fait de provoquer une inspection négative. En outre, l'enseignant C s'inquiète du manque de multilinguisme de ses élèves. Aujourd'hui, les employeurs exigent un certain niveau du français de leurs employés. Ce niveau baisse toujours et entre-temps l'anglais a remplacé le français. Ce changement influencera à son temps l'enseignement, où le français risquera alors de subir le même sort que l'allemand, c'est-à-dire la réduction à un cours optionnel.

## Discussion

L'analyse a rassemblé l'opinion de plusieurs acteurs en FLE : celle du Conseil de l'Europe, du Gouvernement belge, des trois organismes de tutelle, des élèves et des enseignants. Chaque acteur a fourni pléthore d'informations dignes d'une discussion individuelle détaillée. Or, la présente étude vise à dresser une image complète de l'enseignement actuel de la littérature durant le cours de français en cinquième et en sixième années du secondaire en Flandre dans le trajet langues vivantes. Voilà pourquoi il nous semble plus intéressant de comparer l'opinion des acteurs et de les commenter afin de percevoir leur interaction et de comprendre comment l'enseignement de la littérature est devenu tel qu'il est aujourd'hui. Certains résultats nous permettent également de quitter momentanément l'accent sur la littérature et de parler sur l'enseignement du français en général.

### La définition de littérature

Tout au long de l'analyse, la présente étude a considéré comme littéraire tout texte authentique et autosuffisant qui sollicite une réflexion linguistique et esthétique, qui se montre polysémique et qui constitue un témoignage et une ressource d'une culture liée à une langue.

Cependant nous avons dès le début nuancé cette définition en remarquant qu'il n'existe pas de consensus. En effet, les didacticiens se concentrent chacun sur des aspects différents de la littérature et l'interview a révélé que les enseignants eux aussi ressentent la littérature comme une notion subjective.

Lors de l'interview, l'élément artistique a souvent été mentionné. L'auteur adopte en outre un certain style grâce auquel il reproduit l'ambiance propre d'une certaine époque. Même si le lecteur ne comprend pas le contexte du livre, il arrive à lire l'histoire et à la comprendre relativement bien, parce que le sujet du livre demeure actuel (polysémique) ou que l'histoire et le style l'emportent sur les idées historiques/culturelles/politiques derrière. Finalement, la littérature suscite du plaisir et demande un engagement de la part de son lecteur.

Voilà ce que les enseignants pensent de la littérature. Il faut néanmoins remarquer qu'ils ont ensuite ajouté que dans le contexte des cours de français, la littérature signifie autre chose.

Le fait que les enseignants font la distinction entre la littérature dans la vie privée et la littérature en classe peut paraître bizarre. Après tout, des œuvres comme *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo sont dénommées « littéraire », tant dans la vie privée qu'en classe. Si les enseignants ressentent toutefois le besoin de distinguer, c'est parce que les textes littéraires sont traités d'une toute autre façon dans la vie privée qu'en classe.

L'élément de plaisir se trouve remplacé par un devoir que les élèves doivent réaliser, par une tâche langagière sans autre but que de pratiquer la compétence de lecture. Comme l'enseignant B l'explique, le niveau des cours de littérature baisse toujours. Les élèves ne doivent plus connaître les courants littéraires en détail ou les textes fondamentaux de notre société. Les activités ne portent guère sur le style, mais s'arrêtent souvent à une compréhension superficielle. Si autrefois la connaissance des grands classiques constituait une partie primordiale de la culture générale, ils se trouvent désormais menacés de l'étiquette « contemporain » et risquent de disparaître des manuels. Autrement dit, la littérature semble avoir perdu son statut et l'importance dont il jouissait autrefois. Voilà pourquoi les enseignants ressentent le besoin d'établir une distinction.

Le fait que le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études ne définissent pas la littérature ou se limitent à une définition vague, complique la situation. De plus, la VVKSO énumère des exemples flous de textes littéraires : la chanson, le poème, le film, la pièce théâtrale, des clips, des séries, le podcast ou la nouvelle (VVKSO, 2014a, p. 25). Tous les podcasts ou les séries ne sont pas littéraires. De ce fait, la VVKSP pourrait davantage concrétiser les exemples.

Il est compréhensible que les idées varient tant selon les acteurs et que les définitions soient si ouvertes à l'interprétation. Depuis longtemps des grands auteurs comme Sartre et Blanchot se penchent sur la question, sans nécessairement aboutir à une réponse. Toutefois, nous conseillons au Gouvernement et aux organismes de tutelles de clairement délimiter ce qu'est un texte littéraire en contexte scolaire et de concrétiser les exemples.

### **Les attitudes des élèves envers le français et les textes littéraires**

Le Gouvernement flamand (s.d.) souhaite que les élèves réalisent cinq objectifs liés aux attitudes :

- Se montrer prêt(e) à et oser écouter, lire, parler, s'engager dans une discussion et écrire en français/anglais ;
- Viser un langage soigné ;
- S'intéresser à la présence de langues vivantes dans leur quotidien, aussi en dehors de la classe, et à la réalité socioculturelle des utilisateurs de la langue ;
- Se montrer ouvert(e) aux différences et aux ressemblances entre le mode de vie inhérente à la propre culture et à la culture étrangère empruntant la langue cible ;

- Etre fasciné(e) par l'aspect esthétique de textes.

Cependant, il se révèle difficile d'atteindre ces attitudes. Le Gouvernement remarque que surtout l'attitude d'ouverture présente un véritable défi étant donné que les élèves adoptent facilement les clichés. Les deux enquêtes effectuées par le Gouvernement flamand (2013a, 2013b) révèlent que les élèves estiment le français comme une compétence utile, mais qu'ils n'aiment pas vraiment assister au cours de français.

Notre enquête semble confirmer ces résultats, quoiqu'ils varient par école. Les enseignants, de leur côté, cherchent à les expliquer. Pour eux, trois causes principales se présentent. Premièrement il existe deux types d'élèves : ceux qui ont plus de patience pour analyser des textes difficiles, et ceux pour qui les langues vivantes était un choix négatif. Ceux-ci attendent que les cours soient pratiques et que les enseignants leur fournissent toutes les réponses.

Deuxièmement les enseignants expliquent l'enseignement du français a connu un déclin. Si autrefois on l'estimait important de maîtriser le français et la littérature française, les élèves d'aujourd'hui ne comprennent plus l'importance du français dans un monde où l'anglais est devenu la lingua franca.

Dernièrement une fausse orientation à, selon les enseignants, influencé les élèves et les parents à penser qu'il est normal de refaire une année si on n'obtient pas la moitié à un examen de mathématiques ou de sciences, alors qu'on ne comprend pas toujours un échec à un examen de langues. Autrement dit, les cours de mathématiques et de sciences peuvent exiger un niveau beaucoup plus élevé de leurs élèves que les cours de français.

D'un côté plus positif, l'enseignant A raconte qu'il remarque une évolution auprès de ses élèves en ce qui concerne l'appréciation pour les cours de littérature. L'enseignant E explique que ses élèves aussi semblent aimer les cours de littérature, à condition qu'il introduise les textes d'une façon captivante.

Si les cinq objectifs du Gouvernement flamand visent avant tout une évolution vers ces attitudes, nous pouvons conclure que les élèves semblent les réaliser, selon les témoignages des enseignants. Si les objectifs ambitionnent véritablement la réalisation même, et non seulement une évolution vers, les différents acteurs de l'enseignement doivent s'évertuer à adresser les trois problématiques liées aux attitudes mentionnées ci-dessus.

Pour ce faire, les écoles pourraient d'un côté adopter une attitude plus stricte pour les cours de français et d'un autre côté entrer en dialogue avec les élèves et leurs parents. Il serait bon que les écoles empêchent le laxisme pour des échecs en langues modernes, surtout si elles sont très strictes à l'égard des mathématiques et des sciences. Ensuite elles pourraient encourager les élèves et les

parents à plus consciemment choisir pour le trajet langues vivantes à l'aide de soirées des parents ou d'exercices en classe qui démontrent l'intérêt du français.

Le gouvernement, de son côté, pourrait lancer des campagnes qui promeuvent les contacts avec le français et la Wallonie. Il pourrait, par exemple, stimuler des écoles qui proposent des échanges avec des écoles wallonnes où leur accorder un budget pour organiser des activités extracurriculaires.

### **Les avantages et les inconvénients des textes littéraires**

La présente étude a énuméré plusieurs avantages de la littérature. Elle approfondit les connaissances linguistiques, met en relief les différences culturelles, se montre utile au développement personnel et critique, contribue à la culture générale et suscite de l'affectivité. Néanmoins, elle peut aussi constituer une source d'insécurité, ne s'avère pas toujours pertinente, s'éloigne du français quotidien et se révèle difficile dans le cas où le lecteur ne comprend pas le contexte culturel ou historique.

L'enquête, quoiqu'elle ait interrogé un groupe d'élèves limité, nous mène à nuancer ces avantages. Certes, les élèves estiment que leur français s'améliore, que leur vocabulaire et leur culture générale s'enrichissent et que leur expression écrite devient plus correcte. Cependant la littérature ne semble pas influencer leurs connaissances grammaticales, culturelles ou stylistiques. Lire n'augmenterait pas non plus leur enthousiasme envers le français. Quant aux obstacles, il s'avère difficile de déduire des conclusions générales. Les réponses varient fort selon les élèves, ce qui indique que la difficulté d'un texte est une expérience personnelle. Toutefois la majorité des élèves disent que les textes lus en classe sont trop difficiles.

Deux explications possibles s'avancent : soit les avantages et les inconvénients de la littérature se trouvent exagérés dans la critique et devraient être nuancés en avouant qu'ils sont subjectifs, soit les cours n'intègrent pas suffisamment les avantages de la littérature.

Les réponses des enseignants nous font croire qu'il s'agit d'une combinaison de ces deux explications. Elles expliquent que beaucoup dépend de l'expérience des élèves avec un certain genre, du niveau de français et de la motivation d'apprendre le français. Les enseignants font tous des efforts pour rendre le cours de littérature le plus amusant possible afin d'éliminer les obstacles. D'un autre côté, ils avouent qu'ils se voient obligés d'adapter toujours plus la difficulté du texte au niveau des élèves. Ils ne peuvent plus enseigner le passé simple, doivent régulièrement répéter des règles grammaticales de base, ne disposent plus de temps pour aborder des détails, *etc.*

Autrement dit, ils ne semblent plus capables de profiter de tous les avantages qu'offrent les textes littéraires. Les manuels ne présentent guère d'exercices qui traitent de questions profondes comme la culture. Les programmes d'études découragent les enseignants d'expliquer des aspects si typiques de la littérature, comme le passé simple. Les enseignants manquent le temps pour organiser des

débats pour développer l'esprit critique. Cela expliquerait pourquoi les élèves n'ont pas toujours l'impression que la littérature les aide.

En tant que solution, les programmes d'études pourraient rendre encore beaucoup plus explicite l'idée que les enseignants peuvent combiner la littérature avec d'autres compétences et qu'ils peuvent prendre le temps pour entièrement cerner le texte. Trop souvent encore les enseignants séparent les compétences : si un cours traite, par exemple, uniquement de la grammaire et de la tâche langagière qui y est liée, l'autre traite uniquement de l'aspect culturel. Certes, les enseignants utilisent des textes pour organiser ces cours, mais puisqu'ils ne visent qu'un seul but (la grammaire ou la culture dans cet exemple), ils ne s'arrêtent pas aux autres possibilités qu'offre le texte.

Voilà pourquoi il importe que les organismes de tutelle incluent dans leurs programmes des exemples détaillés d'un cours de littérature qui font découvrir le texte dans tous ses aspects. Ils pourraient rassurer les enseignants qu'il n'est pas faux de consacrer six heures au même texte littéraire si la première heure traite, à titre d'illustration, du contexte, la deuxième du vocabulaire et de la grammaire, la troisième du texte même, la quatrième des éléments culturels et d'une tâche langagière à ce propos, la cinquième du style et d'un exercice pour la compétence écrite, et la sixième d'un exercice de traitement et d'un débat. Chaque heure, les élèves peuvent réaliser plusieurs objectifs finaux.

Afin d'éviter que les élèves s'ennuient en étudiant un seul texte pendant six heures, les enseignants pourraient combiner plusieurs fragments, supports audio-visuels, jeux, témoignages, *etc.* pour non pas parler d'un texte, mais d'un sujet nettement délimité. Pendant deux semaines, par exemple, l'enseignant pourrait parler de la cuisine française. Durant le premiers cours, il aborde des plats typiques de la France. Le deuxième cours, il explique les structures grammaticales qui permettent de rédiger des recettes et il demande aux élèves d'étudier le vocabulaire lié au sujet. Le troisième et quatrième cours il lit des fragments tirés d'œuvres littéraires qui parlent de la cuisine et écrits en différentes époques, afin de comparer l'évolution historique de la cuisine. Des exemples : *Le ventre de Paris* selon Emile Zola ou encore *A la recherche du temps perdu* de Proust, connu pour l'extrait du madeleine. L'enseignant peut aussi présenter des fragments d'œuvres traduites pour ensuite comparer des différences culturelles. Lors du cinquième cours il regarde des vidéos de cuisine et pour le sixième cours il demande aux élèves de rédiger leur propre recette et de la présenter, ou d'écrire un passage littéraire sur la nourriture, comme sur un dîner entre deux personnages.

Dans cet exemple, la littérature se présente comme un moyen pour consolider les connaissances acquises avant la lecture, et comme introduction au traitement de ces connaissances.

## **Le but d'un cours de littérature**

La VVKSO a formulé trois grands buts à réaliser tout au long de la formation secondaire en français : (1) apprendre à réaliser des tâches communicatives variées et toujours plus difficiles, (2) apprendre à opérer dans une situation authentique ainsi qu'à réfléchir sur le langage approprié dans cette situation, (3) apprendre à lire divers genres textuels (VVKSO, 2007, p. 4). Les objectifs finaux et les programmes d'études énumèrent des dizaines d'objectifs finaux et spécifiques plus compacts, mais pas nécessairement plus concrets, qui permettent de réaliser ces trois grands objectifs.

Lors de chaque cours, les enseignants tentent de réaliser un ou plusieurs de ces objectifs finaux et/ou spécifiques. Lors d'un cours de littérature, les activités et les objectifs concernent surtout le contexte culturel et historique, et le plaisir éprouvé en lisant. En effet, les enseignants le trouvent important que les élèves se familiarisent avec certains repères de la culture française.

En considérant les observations avancées dans le paragraphe précédent, il devient encore une fois de plus clair que les enseignants ne profitent pas de tous les avantages qu'offre la littérature. A travers des textes littéraires, ils espèrent avant tout enrichir les connaissances culturelles, alors que la littérature constitue également une ressource riche d'éléments linguistiques. Les programmes d'études pourraient donc consacrer des exemples plus détaillés aux autres usages des textes littéraires pour améliorer leur position dans l'enseignement. Les enseignants, quant à eux, pourraient davantage oser utiliser la littérature pour d'autres fins que la culture.

## **Le texte idéal**

La critique a démontré que quel que soit le genre, l'auteur, le niveau ou la longueur, chaque type de texte littéraire se révèle intéressant pour acquérir certaines compétences ou pour aborder certains sujets. Que l'enseignant opte pour une nouvelle, un auteur FLE, un texte contextuellement complexe ou de longs fragments, il arrivera à intriguer les élèves si les activités sont adaptées aux textes.

Les objectifs finaux et les programmes d'études, de leur côté, délimitent davantage le texte idéal en FLE. Les textes sont généraux, pas trop difficiles, fonctionnels et contemporains. Ils doivent répondre aux intérêts des élèves et peuvent être authentiques ou non authentiques. En fait, ils soulignent que les enseignants hésitent encore trop souvent à utiliser des textes authentiques à cause de leur prétendue complexité.

La critique d'un côté et les objectifs finaux et les programmes d'études d'un autre côté s'opposent donc clairement. Les élèves semblent se mettre d'accord avec ces derniers, quoiqu'ils avancent des critères moins stricts. Pour les élèves, il suffit que les fragments ne soient pas trop longs, ni trop complexes, qu'ils puissent davantage contribuer au choix des textes, et que ces derniers traitent d'un sujet qu'ils connaissent.



Bien que les objectifs finaux et les programmes d'études semblent répondre aux attentes des élèves, ils semblent confondre les enseignants. Si d'une part les deux documents mettent en relief les qualités des textes littéraires en énumérant leur nombreux avantages, d'autre part ils ne mentionnent guère les textes littéraires comme outil pour réaliser les objectifs, ne citent pas des exemples d'activités littéraires et adoptent une attitude vague à l'égard d'œuvres classiques.

Cette contradiction et le caractère vague qui en résulte, confond les enseignants. Ils ont tous l'impression que les programmes d'études interdisent l'enseignement des grands classiques, ou le réduisent toujours plus. Seul l'enseignant E explique qu'après plusieurs inspections, il comprend que les programmes d'études n'envisagent pas cet effet. Les enseignants peuvent introduire autant de textes qu'ils veulent, aussi des œuvres littéraires classiques, à condition qu'ils abordent chacun des cinq genres plusieurs fois par an.

A cause de cette confusion, les enseignants demandent aux programmes d'études de communiquer de façon plus transparente le rôle que la littérature devrait jouer en FLE. L'enseignant C remarque même qu'il aimerait que les programmes d'études présentent une liste complète et détaillée des œuvres que les élèves doivent obligatoirement lire ou des auteurs avec lesquels ils doivent se familiariser en langues vivantes.

### **Les critères de choix d'un texte**

La VVKSO (2014b) formule des critères de choix pour trois types de textes différents : un livre entier, un fragment court et des œuvres artistiques-littéraires. Pour le premier, les élèves devraient recevoir la possibilité de choisir le livre qu'ils préfèrent. L'enquête révèle d'ailleurs que c'est également ce que les élèves souhaitent. S'ils lisent un fragment court, l'actualité du sujet ou son lien avec le reste du cours importe. Dans le cas des œuvres artistiques-littéraires, la dimension affective compte le plus.

L'interview nous a, en revanche, menée à remarquer que les programmes d'études ont beau dire quel texte se montre idéal pour les élèves, les enseignants se laissent en premier lieu guider par leurs préférences personnelles. De plus, plusieurs enseignants expliquent qu'ils ne demandent que rarement aux élèves quels textes ils souhaitent lire parce que ces derniers ne connaissant pas assez la littérature française pour proposer des textes intéressants. Les élèves peuvent, en revanche, exprimer leur préférences pour d'autres types d'activités et souvent ils disposent également de la possibilité de choisir un des deux ou trois livres obligatoires.

Ces préférences personnelles varient d'enseignant à enseignant et même selon le groupe d'élèves, le critère de choix peut changer. Si l'un se base sur les textes qu'il aime lire lui-même, les autres introduisent des textes actuels ou qu'ils ont étudié au secondaire eux-mêmes, ou respectent une certaine chronologie.

La question de savoir si le gouvernement flamand et les organismes de tutelle apprécient cette approche personnelle des enseignants reste sans réponse. Nous n'avons pas eu l'occasion de parler avec ces deux acteurs. Dans le cas où ils s'opposent à cette approche, ils pourraient entrer en dialogue avec les enseignants pour davantage discuter de l'importance de la contribution des élèves et des critères appliqués.

### **Les aspects organisateurs d'un cours de littérature**

A part la lecture qui se passe de préférence en silence, les organismes de tutelle ne formulent aucune directive pour l'organisation du cours de littérature. Les élèves, au contraire, expriment une opinion claire. Ils trouvent qu'ils lisent déjà assez de textes en classe et s'opposent ainsi au conseil fourni par la critique d'augmenter le nombre de textes à lire. La majorité préfère lire le même fragment plusieurs fois, en silence et toujours en classe. La moitié des élèves souhaitent également que l'enseignant présente une liste des mots difficiles et leur traduction. Ils préfèrent lire le même fragment plusieurs fois, mais en même temps ils veulent limiter la séance de littérature à une heure.

Cette description de l'organisation du cours donne l'impression que les élèves ne veulent pas faire beaucoup d'efforts pour étudier la littérature. L'idée des enseignants d'introduire au moins un texte littéraire par thématique proposée par le manuel et ce, plusieurs heures de suite, se révèle alors contraire aux préférences des élèves.

Les enseignants indiquent être conscients du désintérêt de leurs élèves. Toutefois ils refusent d'adapter le cours encore davantage au niveau et aux préférences des élèves, étant donné que le niveau des cours de littérature a déjà baissé au cours des années. En outre, les enseignants A et B signalent qu'il y a tant d'autres activités à accomplir en classe et tellement d'autres objectifs à atteindre, qu'ils n'arrivent pas à enseigner un nombre plus élevé de textes littéraires. Ils estiment par conséquent que le nombre de textes littéraire suffit. Sinon le programme devient trop chargé. Toutefois les enseignants regrettent de ne pas pouvoir enseigner plus de littérature.

Une solution possible à ce phénomène se trouve dans celle proposée antérieurement : il s'avère nécessaire de montrer aux enseignants que la littérature se prête également à d'autres activités qu'enseigner la culture. Une fois qu'ils commencent à l'utiliser pour l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire ou dans le cadre des compétences écrites et orales, la présence des textes littéraires augmentera considérablement. A cet effet il importe de comprendre qu'il suffit d'utiliser des extraits brefs et de ne pas toujours donner une introduction élaborée. Chaque texte littéraire ne doit pas être lu dans son contexte historique. Parfois il suffit de présenter un texte authentique aux élèves uniquement dans le but de leur montrer un français authentique.

Quant aux élèves, ceux-ci dénoncent certes le manque de participation, mais comprennent les attitudes des enseignants. Ils sont convaincus que ces derniers connaissent le mieux le niveau des étudiants et quels textes se révèlent intéressants et nécessaires à étudier. Les élèves apprécient aussi que les enseignants font une sélection des textes et des activités dans le manuel pour ensuite les compléter de leurs propres textes et activités.

### **Les activités avant, durant et après la lecture**

Nous tenons à vérifier deux choses dans cette partie-ci : si d'un côté les activités en classe respectent les conseils avancés par la critique et si d'un autre côté le constat du Gouvernement flamand (2013b) que les enseignants attribuent le moins d'importance aux compétences littéraires et socioculturelles est fondé.

La critique propose généralement une lecture répétitive et des activités qui valorisent l'opinion des élèves et qui aboutissent à une discussion collective de cette opinion. Les exercices ne se limitent pas aux personnages et au déroulement du récit, mais font découvrir des aspects plus profonds du texte littéraire, comme le contexte culturel, le style et les références implicites. Une séance de littérature se termine de préférence par une tâche écrite ou orale qui stimule la créativité et qui encourage l'apprenant à appliquer ses nouvelles connaissances.

Les objectifs finaux se rapprochent des conseils de la critique. Ils promeuvent la formulation d'hypothèses et une lecture répétitive. Ils mettent en outre l'accent sur les connaissances culturelles, qui entraînent une analyse plus profonde d'un texte littéraire.

Les programmes d'études présentent trois ou quatre niveaux de traitement : (copier), décrire, structurer et juger. Par conséquent, un cours de littérature se déroule de préférence en plusieurs étapes. Les activités explicités par niveaux nous font croire que les organismes de tutelle respectent largement la critique. Ils proposent d'activer les connaissances préalables, de formuler des hypothèses, de rendre les élèves conscients de leur stratégie de lecture, de relire des passages difficiles et de travailler de façon autonome. A travers ces niveaux, il devient également apparent que l'enseignant ne doit pas toujours viser une compréhension parfaite du texte littéraire. En effet, selon le but du cours, une lecture superficielle peut suffire et ouvrir à d'autres activités que celles qui renforcent les connaissances culturelles.

Les enseignants disent respecter les trois ou quatre niveaux de traitement cités dans les programmes d'études. Chacun commence la séance littéraire avec un aperçu détaillé du contexte historique et culturel et s'évertue à solliciter de l'intérêt auprès des élèves. Durant les cours ils n'hésitent pas à attirer de l'attention sur les stratégies de lecture ou à avoir recours aux soutiens audiovisuels. Toutefois les enseignants manquent le temps pour une activité créative finale. Parfois

ils organisent des débats, une activité écrite, un petit spectacle théâtral ou une activité artistique, mais le plus souvent ils passent immédiatement à un test.

Les enseignants avancent deux raisons pour lesquelles ils manquent le temps d'introduire une activité finale. Premièrement ils doivent réaliser tellement d'objectifs finaux et tellement d'autres activités qu'ils se voient obligés d'établir une hiérarchie de ce qu'ils trouvent important ou non. Plusieurs enseignants avouent que la littérature, comme le suggère la recherche par le Gouvernement flamand (2013b), se situe en bas de cette hiérarchie. Deuxièmement les élèves ont un niveau faible en ce qui concerne la grammaire. Ils l'oublient tellement vite que les enseignants perdent beaucoup de temps à réviser des structures de base avant d'entamer un texte.

Les deux questions posées au début de cette partie se trouvent donc confirmées : les enseignants s'efforcent à appliquer les conseils de la critique et des programmes d'études, mais deux obstacles les obligent également à établir cette hiérarchie. Deux solutions possibles se présentent : les programmes d'études pourraient réviser le nombre d'objectifs finaux pour donner plus de liberté aux enseignants ; ou ces programmes pourraient accorder plus d'importance aux connaissances explicites de la grammaire et du vocabulaire afin de mieux consolider ces connaissances et d'ainsi réduire le nombre de révisions. Ils pourraient, par exemple proposer une pratique plus assidue de la grammaire dans les trois premières années du secondaire.

Ces solutions devraient néanmoins respecter l'opinion des élèves. L'enquête a démontré que ceux-ci apprécient beaucoup des explications sur le contexte, à condition que l'enseignant ne leur demande pas de connaître beaucoup de détails sur la vie de l'auteur. Ils ressentent le besoin d'une lecture répétitive et d'activités qui abordent les détails du texte littéraire. Il faut mentionner toutefois que ces détails devraient concerner la grammaire et le vocabulaire, ou la culture et les intentions cachées du texte, mais pas le style ou des détails inutiles. Les élèves indiquent surtout vouloir réaliser des tâches qui élargissent leurs connaissances grammaticales et lexicales.

Cette volonté donne la possibilité aux organismes de tutelle d'attribuer une plus grande importance à la grammaire et au vocabulaire tout au long de l'enseignement. L'approche active et peu théorique que les programmes d'études prônent actuellement, ne satisfait peut-être pas le besoin que ressentent les élèves de maîtriser les aspects théoriques du français.

### **L'enseignement du français**

Certaines remarques et constatations avancées dans la présente étude traitent de l'enseignement du français en général. Quoiqu'à première vue, nombre de ces remarques n'influencent pas toujours l'enseignement de la littérature, il semble important de les résumer. En effet, l'organisation de l'enseignement dans son sens le plus général finit elle aussi par influencer les cours de littérature.

L'approche active, par exemple, fait en sorte que non seulement le vocabulaire et la grammaire sont abordés autrement, mais que l'usage de la littérature comme moyen pour enseigner le vocabulaire et la grammaire change aussi.

D'abord les enseignants trouvent les objectifs finaux et les programmes d'études trop vagues. Les différences entre les niveaux ne seraient pas claires, les enseignants ne comprennent pas toujours ce que visent les objectifs finaux et ils ont l'impression que l'emploi de formulations vagues constitue un moyen pour échapper à l'essentiel.

Ensuite ils regrettent que les objectifs finaux soient identiques pour l'anglais et pour le français, alors que ces deux langues diffèrent considérablement. Les deux langues exigent une autre approche, la distance avec la langue maternelle varie ainsi que les connaissances anticipées et la difficulté.

Non seulement le Gouvernement flamand attend que les élèves obtiennent le même niveau pour le français que pour l'anglais, les enseignants doivent également réaliser pléthore d'objectifs. En effet, les enseignants trouvent difficile de prendre le temps de réaliser chaque objectif – d'autant plus que ceux-ci sont vagues. Voilà pourquoi ils souhaitent entrer en dialogue avec le Gouvernement flamand et les organismes de tutelle pour réviser la quantité et la qualité des objectifs.

Les enseignants craignent en outre que l'approche active des objectifs finaux ne soit que peu effective. Le fait que les enseignants ne pourraient pas demander aux élèves d'étudier par cœur de la grammaire et du vocabulaire pour ensuite faire un test, oblige ces premiers à consacrer énormément de temps à la révision puisque les élèves oublient rapidement les règles apprises. L'approche active à travers des tâches langagières assure certes une pratique plus régulière du français, mais elle présente un problème considérable : cette pratique se limite à trois ou quatre heures de cours par semaine. Cela ne suffit pas pour consolider des connaissances d'une façon pratique et peu théorique. L'enquête elle aussi a montré que les élèves ne pensent pas qu'ils maîtrisent bien la grammaire et qu'ils souhaitent augmenter le nombre d'activités grammaticales. Les organismes de tutelle pourraient donc essayer d'instaurer une balance plus équitable entre la pratique et la théorie, au lieu de mettre l'accent sur l'une des deux.

Puis les enseignants et les élèves ne sont pas satisfaits des manuels. L'opinion sur le nouveau manuel *Quartier Français* semble plus positive que celle sur *Quartier Latin*, mais en général les enseignants enquêtés préfèrent utiliser leurs propres notes en ce qui concerne la littérature. Les textes seraient peu intéressants, lourds et éloignés du quotidien des élèves. Les thématiques s'avèreraient décevantes, guère imprégnées de la culture française et trop prudentes. Quant aux activités, elles se montreraient superficielles. Les enseignants voudraient alors créer leur propre manuel, mais se trouvent limités par les objectifs. En effet, ils ont peur de ne pas réussir l'inspection et se sentent ainsi obligés de continuer bon gré mal gré avec les manuels.

Enfin les enseignants craignent que la littérature, et *in extenso* le cours de français, risquent de disparaître du curriculum. Si autrefois on visait un niveau élevé du français, à cause de son prestige, les objectifs finaux semblent rendre ces connaissances toujours plus superficielles. De plus, on ne considèrerait plus le français comme incontournable : l'anglais a chassé le français de son trône. De ce fait, les enseignants craignent que le français subisse un jour le même sort que l'allemand en Flandre.

## Conclusion

La présente étude a essayé de cerner l'enseignement actuel du français en Flandre. Plus particulièrement, elle a cherché à établir une image complète de l'usage que les différents acteurs de l'enseignement font de la littérature en cinquième et en sixième années dans le trajet langues vivantes. A cette fin, nous avons étudié le CECR, les objectifs finaux (spécifiques) et les programmes d'études pour ensuite ajouter l'opinion des élèves et des enseignants.

La discussion a ensuite comparé les différents constats et nous mène à conclure qu'il existe six problèmes principaux dans l'enseignement de la littérature en FLE.

Premièrement le CECR, les objectifs finaux et les programmes d'études sont vagues. Les trois documents ne formulent pas une définition univoque de la littérature et les objectifs finaux laissent beaucoup à l'interprétation. Quant à la littérature, les programmes d'études ne semblent pas clairement exprimer quel rôle le texte littéraire devrait jouer en classe. Si au début des programmes, le texte littéraire se trouve loué pour ses avantages, il disparaît à l'arrière-plan dans la suite des documents.

Ensuite les programmes d'études comportent tellement d'objectifs à atteindre que les enseignants se voient obligés de dresser une hiérarchie qui, souvent, met la littérature en dernier lieu.

A cause du caractère vague et du nombre élevé d'objectifs, les enseignants n'arrivent plus à exploiter tous les avantages qu'offrent les textes littéraires. Il en résulte que les activités se limitent surtout à l'enrichissement des connaissances culturelles.

En outre, le manque d'exemples clairs et détaillés d'activités littéraires donne aux enseignants l'impression que la littérature est en train de disparaître du curriculum. Toutefois, l'analyse a démontré que les programmes d'études stimulent la présence de la littérature en classe et de plus, qu'ils respectent la didactique avancée par la critique. Cela nous conduit à conclure qu'une mauvaise communication a eu lieu. Le caractère vague des programmes d'études au sujet de la littérature poussent les enseignants à penser que la littérature n'est plus appréciée par le gouvernement, alors que l'opposé est vrai.

L'enseignement du français et en particulier celui de la littérature souffrent également d'une attitude néfaste de la part des élèves et de la direction des écoles. Les élèves ne considèrent plus le français comme un cours essentiel et souvent le choix pour le trajet langues vivantes constitue un choix négatif. A cela s'ajoute le fait que les écoles semblent encourager cette attitude en étant moins strictes avec les notes obtenues en français que celles obtenues en mathématiques. Les élèves ont en effet l'impression qu'ils ne peuvent pas échouer à l'examen de français et font donc toujours moins d'efforts pour ce cours. Par conséquent, les enseignants perdent beaucoup de temps à réviser et même s'ils arrivent à organiser une séance littéraire, ils se trouvent confinés par le niveau et l'intérêt bas des élèves.

Quant aux activités et textes littéraires qu'incluent les manuels, ils ne répondent pas aux attentes des enseignants et des élèves. De plus, l'approche active ne leur donne pas non plus le sentiment que les élèves maîtrisent davantage le français. Tant les élèves que les enseignants souhaitent renforcer l'accent mis sur la grammaire et le vocabulaire et donc instaurer une meilleure balance entre la théorie et la pratique.

Il nous semble que la meilleure solution à ces six problèmes est un dialogue entre les différents acteurs. La majorité des problèmes sont en effet due à une mauvaise communication et des formulations vagues. Pour stimuler ce dialogue, nous voudrions répéter la solution proposée par l'enseignant D : la création d'un forum qui d'un côté permet aux enseignants de discuter entre eux, et d'un autre côté de rassembler des activités par objectif finaux. Ces activités pourraient être proposées par les organismes de tutelle ou par des enseignants. Pour la littérature, cela permettra de concentrer des exercices qui ne valorisent non seulement l'aspect culturel, mais aussi des exemples concrets d'autres usages, comme de petits exercices de grammaire.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que notre étude a révélé plusieurs tendances au sujet de la littérature en FLE en Flandre. Bien que les résultats soient basés sur l'opinion d'un nombre limité d'étudiants et d'enseignants et qu'il fasse des recherches supplémentaires pour confirmer les tendances et les solutions proposées, l'étude pourrait jeter une nouvelle lumière sur un débat qui se tient depuis quelques mois en Flandre. La presse<sup>1</sup>, avec des titres comme « les connaissances du

---

<sup>1</sup> Quelques articles:

- <http://www.knack.be/nieuws/belgie/hoe-komt-het-dat-studenten-die-uit-het-secundair-onderwijs-komen-basiskennis-van-het-frans-missen/article-opinion-845477.html>
- [http://www.standaard.be/cnt/dmf20170425\\_02850825](http://www.standaard.be/cnt/dmf20170425_02850825)
- <http://www.hln.be/hln/nl/922/Nieuws/article/detail/3142135/2017/04/25/Een-op-de-drie-leerkrachten-basisonderwijs-durft-amper-Frans-te-spreken-in-de-klas.dhtml>



français n'ont jamais été pire chez les étudiants en première année à l'universitaire », dénonce vigoureusement le niveau faible de français d'un côté les enseignants de français en primaire et en secondaire, et d'un autre côté les étudiants en sixième année du secondaire. Des journalistes et des didacticiens critiquent surtout l'approche active qui empêcherait les étudiants de maîtriser les règles de base, comme la conjugaison des verbes, et le fait que beaucoup d'enseignants continuent à utiliser le néerlandais en cours. La Ministre de l'Education est consciente des critiques et a annoncé<sup>2</sup> vouloir réformer plusieurs aspects de l'enseignement primaire et secondaire, comme la charge de travail. Si ces réformes incluent également une révision des cours de français est à voir.

---

<sup>2</sup> <http://www.hln.be/hln/nl/922/Nieuws/article/detail/3158786/2017/05/16/Katholiek-onderwijs-Lagere-scholen-in-stilte-financieel-gekortwiekt.dhtml> et <http://www.hln.be/hln/nl/922/Nieuws/article/detail/3154306/2017/05/10/Crevits-Taakbelasting-van-leraren-moet-omlaag-en-ik-werk-eraan.dhtml>

## Bibliographie

- Artois, L. (2016). *Le rôle de la littérature en FLE*. Travail de bachelier. Gand : Université de Gand.
- Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2007). Langues étrangères : quelles lectures pour quelles appropriations ? Dans C. Bemporad & T. Jeanneret (coords.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (pp. 5-15). Lausanne : Faculté des lettres de l'université de Lausanne.
- Besse, H. (1991). Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère. *Ici et là*, 20, 51-55.
- Calliabetso-Coraca, P. (2010). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 13-25). Athènes : Université d'Athènes.
- Carroli, P. (2008). *Literature in Second Language Education, Enhancing the Role of Texts in Learning*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Cicurel, F. (2007). Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire. Dans C. Bemporad & T. Jeanneret (coords.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (pp. 155-174). Lausanne : Faculté des lettres de l'université de Lausanne.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom - A resource book of ideas and activities*. Cambridge : Cambridge University Press
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Editions Didier.
- Defays, J. et al. (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Dörnyei, Z. (2007). *Methods in Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research*. New York : Routledge.
- Fréris, G. (2010). Enrichir le français en enseignant ses littératures. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 49-59). Athènes : Université d'Athènes.
- Galani, M. (2010). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 261-271). Athènes : Université d'Athènes.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Editions Didier.
- GO !. (2014). *Leerplan secundair onderwijs 2014/015*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://pro.g-o.be/>
- GO !. (2015). *Leerplan secundair onderwijs 2015/030*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://pro.g-o.be/>

- Gouvernement flamand. (2013a). *Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO van het secundair onderwijs*. Consulté sur <https://www.vlaanderen.be/>
- Gouvernement flamand. (2013b). *Vreemdetalenkennis in Vlaanderen. Verdere verkenning van het ESLC-onderzoek*. Consulté sur <https://www.vlaanderen.be/>
- Gouvernement flamand. (s.d.). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/>
- Gouvernement flamand. (s.d.). *Leerplannen*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/>
- Gouvernement flamand. (s.d.). *Curriculum*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://www.ond.vlaanderen.be/>
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 165-185). Athènes : Université d'Athènes.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2010). Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 187-200). Athènes : Université d'Athènes.
- Koutsompou, V. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom : Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74-79.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Littérature. (s.d.). Dans *Larousse*. Consulté de <http://larousse.fr/>
- Littérature. (2015) Dans A. Rey et J. Rey-Debove (dir.), *Le Petit Robert de la langue française* (p. 1470). Paris, France : Le Robert.
- Morel, A. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies Monde*, 9, 141-148.
- Mounin, G. (1976). *Linguistiques et traduction*. Bruxelles : Dessart et Mardaga
- Net, M. (2010). Leçons baroques de langue française. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 87-97). Athènes : Université d'Athènes.
- OVSG. (2014a) *Leerplan secundair onderwijs O/2/2014/453*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://www.ovsg.be/>
- OVSG. (2014b) *Leerplan secundair onderwijs O/2/2014/286*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://www.ovsg.be/>
- Peytard, J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, numéro spécial, février-mars, 8-17.
- Séoud, A. (janvier 1994). Document authentique ou texte littéraire. *Littérature et cultures en situation didactique, ELA*, 93, 8-24.
- Séoud, A. (2010). L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 61-69). Athènes : Université d'Athènes.
- Voulgaridis, C. (2010). Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture. Dans F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 291-304). Athènes : Université d'Athènes.
- VVKSO. (2007). *Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*. Consulté le 29/03/2017 sur <http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/UPLOAD/2007/M-VVKSO-2007-062.pdf>

VVKSO. (2014a). *Leerplan secundair onderwijs D/2014/7841/005 (deel 1)*. Consulté le 19/02/2017 sur <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerplannen.asp>

VVKSO. (2014b). *Leerplan secundair onderwijs D/2014/7841/005 (deel 2)*. Consulté le 29/03/2017 sur <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/bijlage/ServiceDocument%20Frans-3de%20graad%20aso.pdf>

# Appendice

## Appendice 1

### Echelle globale des Niveaux communs de compétences :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

## Echelle détaillée des Niveaux communs de compétences

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>



## Annexe 2

### Traduction d'un exercice tiré du programme d'étude de la VVKSO (2014b, p. 26)

<b>But :</b> avancer un point de vue fondé lors d'un débat	<b>Objectifs finaux :</b> écouter 1 à 5, écouter 7 à 11 ; Lire 1 à 5, lire 7 à 9. Interaction orale 1 à 4. Niveaux de traitement : structurer et juger
<b>Tâche langagière</b> <i>Vous avez tous lu ou entendu que Gérard Depardieu cherche à obtenir plusieurs nationalités. Quel est votre avis à ce sujet ?</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- Est-ce justifié ou non ? Pourquoi (pas) ?</li><li>- Que feriez-vous à sa place ?</li><li>- Que diriez-vous si vous étiez son voisin en Belgique ?</li><li>- Et en tant que contribuable français, qu'en pensez-vous (vous payez de lourdes charges alors que lui, il essaie d'y échapper) ?</li></ul>	
<b>Déroulement</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Expression orale (découvrir) : Qui est G. Depardieu ? Que savez-vous de lui ? Dans quels films a-t-il joué ? Pourquoi toute la presse a-t-elle parlé de lui ?</li><li>- Compréhension orale : visionner un extrait du journal télévisé (interview avec ou au sujet de G.D.)</li><li>- Composant linguistique :<ul style="list-style-type: none"><li>o Vocabulaire et structures nécessaires pour formuler ses idées</li><li>o Exprimer son opinion (emploi des modes)</li></ul></li><li>- Compréhension orale (éventuellement) : 2<sup>ème</sup> visionnement + prise de notes</li><li>- Expression orale : organisation du débat : quelles fonctions sont présentes au débat, modérateur, rapporteur(s) + distribution des rôles</li><li>- Réflexion seul ou à 2, en tant que citoyen contribuable : êtes-vous d'accord avec G.D., oui/nous, pourquoi (pas) ?</li><li>- Compréhension écrite, expression écrite, technologies de l'information et de la communication : préparation du débat à domicile (quelques jours pour s'informer et se préparer à bien défendre ses idées au débat)</li><li>- Débat</li><li>- Evaluation (voir ci-dessous)</li></ul> <p><b>Structurer :</b> tirer les arguments du journal télévisé, organiser les arguments en catégories de « pour » et « contre » ou selon la fonction</p> <p><b>Juger :</b> ajouter de nouveaux arguments fondés</p> <p><b>Structure :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Texte à lire/écouter</li><li>2. Soutiens : vocabulaire et structures, « exprimer son opinion »</li><li>3. Préparer son rôle</li><li>4. Engager dans un débat avec X personnes qui assurent chacune un rôle</li></ol>	



**Soutiens** (peuvent être établis par l'élève)

- Une carte avec le vocabulaire pertinent
- Une carte avec les structures pertinentes
- Une carte avec les expressions verbales et leur mode nécessaire (*exprimer son opinion, son accord, son désaccord...*)
- Une carte avec la création du subjonctif
- Une carte avec les subjonctifs irréguliers
- Une carte avec les connecteurs logiques dont on se sert pour introduire des idées ou établir un raisonnement
- Une carte avec les différentes façons de dire qu'on est d'accord ou non avec quelqu'un
- Une 3<sup>ème</sup> observation du journal télévisé

**Evaluation**

- Evaluation permanente

Cela est nécessaire afin d'éviter des débats superficiels.

- Expression d'écoute : le journal télévisé
- La participation durant les préparations en classe
- La préparation à domicile de débat (les idées, les arguments)

- Evaluation par les autres élèves

Nom de l'élève :		Nom de l'évaluateur :			
	0-1 Nul/largement insuffisant	2-3-4 Insuffisant/ne répond pas aux attentes	6-7 Suffisant/bien	8-9-10 Très bien/excellent	
Degré de participation					
Richesse des idées, des arguments					
Prononciation, intonation, débit					
Erreurs que j'ai entendues					
Total :	/30				

- Evaluation finale par l'enseignant

Vous pouvez utiliser le même schéma que les élèves, mais vous ajoutez alors le critère « dont soutiens », ou vous utilisez un autre schéma d'évaluation comme décrit dans le chapitre 4.10.1.

# Annexe 3

## Enquête

### Literatuur tijdens de Franse les

Beste leerling(e),

Mijn naam is Lisa Artois en voor mijn masteronderzoek aan de Universiteit Gent wil ik je graag vragen deel te nemen aan deze enquête. Ik doe namelijk onderzoek naar literatuur tijdens de Franse les en de mening van leerlingen en leerkrachten over die literatuur en de activiteiten daarrond speelt daarin een centrale rol.

Deze enquête is enkel bestemd voor leerlingen in het vijfde of zesde middelbaar ASO moderne talen (Latijn - Moderne Talen, Wetenschappen - Moderne Talen, enz.) en zal niet langer duren dan 20 minuten. Bij elke soort vraag zul je nadere instructies vinden. Besef dat er geen juist of fout antwoord bestaat. De vragen peilen naar jouw persoonlijke mening en niet naar sociaal aanvaardbare gedachten.

De vragen gaan ook telkens over literatuur tijdens de Franse les, ook al wordt dat niet even duidelijk vermeld. Met literatuur bedoelen we authentieke werken voor een Franstalig publiek. Het gaat over boeken van auteurs als Victor Hugo en Albert Camus, maar ook Eric-Emmanuel Schmitt en Amélie Nothomb alsook stripboeken of tijdschriften.

De resultaten van deze enquête worden geheel anoniem verwerkt. Ik vraag op het einde naar jouw naam, school en studierichting voor administratieve redenen, maar jouw leerkracht zal nooit weten wat je precies geantwoord hebt.

Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, kun je die altijd noteren op het einde van de enquête in de daarvoor voorziene ruimte of kun je een e-mail sturen naar [lisa.artois@ugent.be](mailto:lisa.artois@ugent.be)

Veel succes en dankjewel voor je tijd!

\*Vereist

### Vraag 1

Er staan telkens twee uitersten tegenover elkaar op een schaal van 6 punten. Duid aan waar jouw persoonlijke mening over Franse literatuur gesitueerd kan worden.

#### 1. Ik vind literatuur tijdens de Franse les: \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	
Belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Overbodig

#### 2. Franse literatuur lezen: \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	
Vermijd ik liever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Doe ik graag

### 3. Literatuur tijdens de Franse les is: \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	
Leuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Saaï

### 4. Tijdens de les Frans wil ik \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	
Liever andere dingen doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Veel lezen

### Vraag 2

Geef een kort antwoord op onderstaande vragen.

#### 5. Wat is jouw lievelingsonderdeel tijdens een literatuurlus? \*

---

#### 6. Welk onderdeel zou je liever overslaan tijdens een literatuurlus? \*

---

### Vraag 3

Antwoord kort met ja of neen. Motiveer als je dat wenst.

#### 7. Ik vind dat wij voldoende literatuur lezen tijdens de Franse les \*

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Ja  
 Neen

#### 8. Motivatie (optioneel):

---

---

---

---

---

9. Ik vind dat er voldoende tijd is tijdens de Franse les om literatuur te lezen. \*

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Ja  
 Neen

10. Motivatie (optioneel):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Vraag 4**

Duid aan in welke mate deze uitspraken over literatuur tijdens de Franse les voor jou gelden.

1 = Helemaal niet akkoord

6 = Helemaal akkoord

11. \*

Markeer slechts één ovaal per rij.

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik heb het gevoel dat ik Frans bijleer door veel te lezen in die taal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezen in het Frans demotiveert mij omdat ik geconfronteerd wordt met een gebrekkige kennis van de taal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat mijn Frans correcter wordt door veel te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik snap Franse grammatica beter door veel te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind lezen in het Frans moeilijk omdat ik de taal onvoldoende beheers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik denk dat ik veel nieuwe Franse woorden bijleer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik denk dat ik meer leer over de Franse cultuur door te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het nutteloos om in het Frans te lezen omdat de geschreven taal teveel verschilt van het dagelijkse taalgebruik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De Franse literatuur die we tijdens de les behandelen, is moeilijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het gevoel dat mijn schrijvaardigheid verbetert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat ik veel algemene kennis opdoe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soms vind ik een Franse tekst moeilijk door verwijzingen naar gebeurtenissen uit de Franse geschiedenis die mij onbekend zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat ik meer bijleer over stijl, zoals het gebruik van stijffiguren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezen in het Frans demotiveert mij omdat ik het verhaal vaak onvoldoende begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaak in het Frans lezen moedigt mij aan om die taal te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind lezen in het Frans moeilijk omdat ik onvoldoende woorden ken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaak in het Frans lezen maakt de Franse les leuker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Vraag 6

Duid aan wat jij liever doet tijdens de Franse les.

**12. Ik lees hetzelfde fragment liever: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Meerdere keren
- Eén keer
- Ik heb geen voorkeur

**13. Ik lees een fragment liever: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Luidop in groep
- Individueel in stilte
- Ik heb geen voorkeur

**14. Als we een fragment moeten voorbereiden, doe ik dat liever: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Tijdens de les
- Thuis
- Ik heb geen voorkeur

**15. Als er onbekende woorden in het fragment staan: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Zoek ik die liever zelf op
- Verwacht ik dat de leerkracht of het boek een lijst met vertalingen geeft
- Ik heb geen voorkeur

**16. Als de leerkracht het fragment uitlegt, heb ik liever dat hij / zij: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Enkel zijn / haar interpretatie uitlegt
- Luistert naar wat de leerlingen denken
- Ik heb geen voorkeur

**17. Ik heb liever dat een literatuurles: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Eén lesuur duurt
- Meerdere lessen duurt
- Ik heb geen voorkeur

**18. Als we een werk bespreken, lees ik liever: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Een kort fragment
- Een lang fragment
- Het hele werk
- Ik heb geen voorkeur

**19. Als we een volledig boek moeten lezen: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Kies ik liever zelf een boek uit een lijst
- Heb ik liever dat iedereen hetzelfde boek leest
- Ik heb geen voorkeur

**20. Ik heb liever dat de leerkracht fragmenten uitkiest die: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Volledig aangepast zijn aan mijn niveau
- Uitdagend zijn, maar nog net begrijpelijk
- Uitdagend zijn
- Ik heb geen voorkeur

**21. Ik heb liever dat een fragment zich afspeelt in een culturele of historische context: \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- Die ik begrijp, bv. Wereldoorlog II
- Die nieuw is voor mij, bv. Algerije als Franse (ex-)kolonie
- Ik heb geen voorkeur

## Vraag 7

Duid aan in welke mate jij de volgende activiteiten rond literatuur in de lessen Frans als belangrijk of niet belangrijk beschouwt.

1 = Helemaal niet belangrijk

6 = Heel belangrijk

22. \*

Markeer slechts één ovaal per rij.

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Eerder niet belangrijk	Eerder belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Een mondelinge activiteit uitvoeren na het lezen van een fragment, zoals een toneeltje of een presentatie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een schriftelijke activiteit uitvoeren na het lezen van een fragment, zoals een samenvatting schrijven of een vervolgvverhaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerkracht geeft vooraf uitleg over de context van het fragment, bijvoorbeeld de auteur of een historische gebeurtenis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voor de lectuur vraagt de leerkracht aan leerlingen waarover het fragment kan gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activiteiten draaien enkel rond de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activiteiten gaan in op stilistische elementen, bijvoorbeeld stijffiguren of typische kenmerken van een detective.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activiteiten zijn erop gericht te kennis van	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Zijn er nog andere dingen die jij belangrijk vindt in een literatuurles? \*

---



---



---



---

24. Zijn er nog andere dingen die jij negatief vindt in een literatuurles? \*

---



---



---



---

## Vraag 8

25. Duid aan wat van toepassing is voor jouw leerkracht i.v.m. de tekstkeuze: \*

Markeer slechts één ovaal.

- De leerkracht behandelt enkel teksten uit het handboek.
- De leerkracht werkt zowel met teksten uit het handboek als andere teksten.
- De leerkracht werkt enkel met andere teksten.

26. Hebben de leerlingen hier inspraak bij? \*

---

27. Duid aan wat van toepassing is voor jouw leerkracht i.v.m. klasactiviteiten rond literatuur: \*

Markeer slechts één ovaal.

- De leerkracht volgt altijd de activiteiten in het handboek.
- De leerkracht gebruikt zowel activiteiten in het handboek als eigen activiteiten.
- De leerkracht gebruikt enkel eigen activiteiten.

28. Hebben de leerlingen hier inspraak bij? \*

---

29. Kijk naar jouw antwoorden op de vragen op deze pagina. Ga jij akkoord met de manier waarop de leerkracht omgaat met teksten? Waarom wel / niet? \*

---



---



---



---

## Persoonlijke gegevens

30. Wat is jouw naam? \*

---

31. Geslacht: \*

*Markeer slechts één ovaal.*

Man

Vrouw

32. Aan welke school studeer je? \*

---

33. In welk jaar zit je? \*

*Markeer slechts één ovaal.*

Vijfde middelbaar

Zesde middelbaar

34. Welke richting studeer je? \*

---

35. Welke taal / talen spreek je thuis? \*

---

36. Ik schat dat mijn Frans het volgende niveau heeft: \*

*Markeer slechts één ovaal.*

1      2      3      4      5      6

Beginner                     Gevorderde

## Dankjewel voor je tijd!

37. Als je nog vragen of opmerkingen hebt, kun je die hier noteren. Als je klaar bent kun je op 'volgende' klikken om de enquête af te ronden en te versturen.

---

---

---

---

---

## Interview

Goedemiddag,

Ten eerste wil ik u van harte bedanken om mij een enquête en interview te laten uitvoeren.

Ik doe mijn best om ervoor te zorgen dat dit interview niet langer dan een uur duurt, maar laat een eventueel tijdsgebrek u er niet van weerhouden om dieper in te gaan op een bepaald punt. Ik heb enkele vragen voorbereid in het geval dat het gesprek stilvalt, maar uiteindelijk wil ik gewoon uw mening horen en uw ideeën. Het is alles behalve de bedoeling dat we het volledige vragenlijstje doorlopen.

Zoals u al weet, gaat mijn onderzoek over literatuur tijdens de Franse les in de derde graad moderne talen. U mag mij dus alles vertellen over de activiteiten, het gedrag van de leerlingen, de voorbereidingen, uw eigen kennis, etc. rond literatuur.

- Wat begrijpt u onder literatuur?
- Literatuur om een taal te leren heeft stevast enkele voordelen, zoals een grondigere kennis van de taal en de cultuur. Merkt u dergelijke of andere voordelen ook bij uw leerlingen?
  - Kunt u daar voorbeelden van geven? bv. Op vlak van grammatica, spelling, vocabulaire?
  - Vindt u zelf ook dat literatuur een goede tool is om Frans te leren?
- Er zijn ook heel wat nadelen aan literatuur. Vaak is de tekst te moeilijk of gewoon niet interessant om te leren communiceren in dagelijkse situaties. Merkt u dat ook bij uw leerlingen?
  - Worden ze bijvoorbeeld onzeker als ze lezen of hebben ze meer tijd en begeleiding nodig dan bij andere activiteiten?
  - Wat zijn zoal de belangrijkste nadelen die u opmerkt in de klas?
- Als u een literatuurles geeft, welk doel heeft u dan meestal voor ogen? Leren over de cultuur of de taal, graag leren lezen, ...
- Als u een literatuurles voorbereidt, moet u met een heleboel zaken rekening houden:
  - Geeft u de leerlingen enige inspraak over de tekst of de activiteiten? Houdt u rekening met negatieve of positieve commentaren die u tijdens de les oppikt?
  - Waarop baseert u zich als u een tekst uitkiest?
  - Hoe ziet de ideale tekst er volgens u uit?
- Hoe vaak probeert u een literatuurles te organiseren? Of laat u leerlingen eerder thuis fragmenten of boeken lezen en geeft u dan achteraf een toets?
- Hoe ziet de literatuurles zelf eruit?
  - Welke activiteiten doet u vóór de lectuur?
  - Hoe leest u de tekst met de leerlingen?
  - Welke activiteiten doet u na de lectuur?
  - Zorgt u ervoor dat alle woorden uitgelegd zijn, of laat u de leerlingen zelf zoeken?



- Legt u zelf het fragment uit, gaat u meteen over op de oefeningen in het handboek, of luistert u naar de interpretatie van de leerlingen? Organiseert u daarover een klassikaal debat?
  - Probeert u leerlingen bewust te maken van de manier waarop ze een tekst lezen en verwerken, en probeert u ze eventueel bij te sturen?
  - Als u begint met de oefeningen, wat soort oefeningen zijn dat dan? Bv. Algemene vragen (WWW-H), woordenschat, grammatica, stijl, culturele verschillen, register, mondeling, schriftelijk, ...
  - Geeft u de leerlingen activiteiten rond de geziene tekst zoals een vervolg schrijven, een creatief werkje maken, de tekst samenvatten?
  - Geeft u de leerlingen taken voor thuis
- Nu nog een paar vragen over uw persoonlijke mening:
    - Denkt u dat er voldoende literatuur aan bod komt, of zou u toch wat vaker dat onderdeel onderwijzen? Indien nee: wat is de oorzaak? Tijdsgebrek? Laag niveau studenten?
    - Er zijn niet veel leerlingen die heel graag Frans studeren of de taal goed beheersen. Heeft dat een invloed op de literatuurles? Bijvoorbeeld op het soort tekst of activiteit die u voorbereidt?
    - Heeft u ooit eens het ERK gelezen, de eindtermen of de leerplannen? Zo ja, vind u dat handige documenten of heeft u een heel andere manier van onderwijzen?
    - Welk handboek gebruikt u?
    - Vind u dat een goed handboek? Voor welke onderdelen wel/niet? Delen de leerlingen die mening?
    - Uit Europees onderzoek is gebleken dat leerkrachten literatuur, cultuur en schrijfvaardigheden helemaal onderaan plaatsen van de vaardigheden die aan bod moeten komen in de les. Woordenschat, grammatica en spreken staan dan weer bovenaan. Gaat u daarmee akkoord?