

Résumé

Ce mémoire a pour but de découvrir à quel point les textes littéraires sont utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère, niveau II, de l'enseignement secondaire en Norvège. Ensuite il indique les raisons pour lesquelles un enseignant souhaite ou non les utiliser en classe de FLE. D'autre part, j'étudie les démarches pédagogiques des professeurs dans leur sélection de textes littéraires et de leur méthodologie. La recherche a été réalisée en novembre et décembre 2014 par une enquête électronique au niveau national et des interviews approfondis avec cinq professeurs de français de l'enseignement secondaire dans Østfold et à Oslo.

Les résultats de l'étude reflètent un écart flagrant dans la pratique d'enseignement du FLE quand il s'agit de l'approche littéraire. Les différences dans l'approche didactique se résument en trois facteurs principaux : L'interprétation variable des notions de texte du Programme d'études langues vivantes étrangères (LK06), l'autonomie des professeurs par rapport au manuel du FLE et leur attitude personnelle, sa connaissance et son expérience de l'usage des textes littéraires.

Basée sur ces données, l'étude propose que lors de la prochaine révision du Programme d'études des langues vivantes étrangères, il faille rediscuter l'usage de la terminologie et reconsidérer si la liberté d'interprétation affecte positivement ou non la valeur d'apprentissage et l'autonomie des enseignants. Il conviendrait également qu'on redéfinisse les objectifs du Programme d'étude au niveau local pour concrétiser encore plus les notions de texte selon les besoins locaux. Par ailleurs, il existe un besoin réel d'une culture d'échange plus répandue dans l'environnement professionnel du FLE, à savoir un meilleur échange des compétences et des expériences de chacun sur le thème de la didactique de la littérature.

Sammendrag

Målet med denne studien har vært å finne ut i hvilken grad litterære tekster anvendes i dagens franskundervisning, Fransk II, i den videregående skole. Videre tar den for seg fransklærernes begrunnelser for egen litteraturdidaktiske praksis, i tillegg til å se nærmere på hvilken metodikk og hvilke læringsaktiviteter som anvendes når det gjelder litterære tekster i franskundervisningen. Dataene ble samlet inn gjennom en elektronisk spørreundersøkelse på landsbasis og gjennom dybdeintervjuer med fem fransklærere i den videregående skole i Østfold og Oslo.

Datainnsamlingen ble gjennomført i november og desember 2014. Studiens funn viser at fransklærere har ulik undervisningspraksis når det gjelder tilnærming til litterære tekster i undervisningen av Fransk II. Variasjonen i den didaktiske tilnærmingen kan oppsummeres med tre hovedårsaker: Respondentene tolker læreplanens tekstbegreper svært forskjellig, fransklærernes autonomi i forhold til læreverket varierer, i tillegg til at lærerens holdninger til, kunnskap om og erfaringer med litteraturens nytteverdi påvirker den litteraturdidaktiske tilnærmingen i egen franskundervisning.

Basert på disse funnene, foreslår denne studien at man ved neste revisjon av læreplanen for fremmedspråk ser nærmere på hvilke tekstbegreper som anvendes og med hvilket formål. Det vil dessuten være nyttig å diskutere om tolkningsfriheten i forhold til læreplanen slår ut positivt hva gjelder læringsutbytte og lærernes autonomi. Det er også behov for å se på muligheten for å redefinere kompetansemålene i læreplanen på lokalt nivå, for å kunne konkretisere tekstbegrepene ytterligere i henhold til lokale behov. Videre fins det et reelt behov for en større delingskultur innen fagmiljøet, det vil si en mer utbredt kompetanse- og erfaringsutveksling relatert til litteraturdidaktikk i fremmedspråkundervisning.

Préface

Je travaille au lycée de Mysen, dans Østfold, en tant qu'enseignante de français (FLE), d'espagnol (ELE) et de marketing depuis 2010. À côté de mes tâches prédominantes comme professeur à plein-temps, j'ai eu l'opportunité de commencer en août 2012 une formation continue à NTNU, Trondheim, dans le cadre du Programme de maîtrise en didactiques des langues étrangères.

La raison qui m'a poussé à choisir la didactique de la littérature en langues étrangères comme sujet du mémoire, repose sur mon désir d'acquérir plus de compétence par rapport au rôle de la littérature en classe du FLE et sa place dans le Programme d'étude des langues étrangères. Le motif principal de l'étude est de collecter, comprendre, améliorer et partager les pensées et expériences des professeurs de classe, étant donné qu'il existe peu de recherche systématique dans le domaine de la didactique littéraire dans l'enseignement du FLE en Norvège.

Remerciements

Au terme de ce mémoire, je tiens à adresser mes sincères remerciements à plusieurs personnes qui m'ont donné un soutien inestimable tout au long du développement de ce mémoire.

Premièrement, j'aimerais exprimer ma gratitude à mon employeur Østfold fylkeskommune et la Direction du lycée de Mysen pour m'avoir donné l'opportunité de réaliser une formation continue à NTNU, Trondheim, et le Programme de maîtrise en didactiques des langues étrangères. Ma reconnaissance va également à mes chers collègues du lycée de Mysen pour leur soutien moral inappréciable.

Je tiens également à adresser mes plus chaleureux remerciements à M^{me} Anita Normann, ma superviseur qui m'a aidée et soutenue. Ses conseils indispensables et sa patience m'ont donné la possibilité de dépasser les moments d'hésitation et de rediriger le projet pour avoir les meilleurs résultats. Je la remercie particulièrement d'avoir été toujours disponible à mon égard, à chaque fois que je l'ai sollicitée. Ma gratitude va également au co-superviseur, M^{me} Inger Langseth, pour ses conseils avisés.

L'enseignement de qualité dispensé par NTNU et le Programme de Formation à l'enseignement (PLU) a également su nourrir mes réflexions et m'a donné une profonde satisfaction intellectuelle. Merci donc à l'ensemble des enseignants du PLU à NTNU, Trondheim.

Je suis également reconnaissante envers tous les enseignants de FLE de la Norvège qui ont eu la gentillesse de participer au sondage électronique et aux interviews approfondis en novembre et décembre 2014. Merci également à l'Association norvégienne des enseignants de français, Fransklærerforeningen i Norge, d'avoir facilité la réalisation de l'étude.

Finalement, je remercie infiniment mes chers enfants et mon cher mari pour leur patience et leur compréhension. Ils ont réussi à me motiver constamment pour l'accomplissement du programme et du mémoire. Sans oublier un grand merci à mon père pour son soutien et sa contribution indispensable à la réalisation de ce mémoire.

Mysen, mai 2015

Gry Cathrine Lislørd

Table des matières

Liste des tableaux et figures	8
1.0 Introduction	9
1.1 Structure générale.....	11
1.2 Objectifs de l'étude	11
1.3 Précompréhension et hypothèses de travail.....	12
1.4 La place actuelle de la littérature dans le Programme d'études langue étrangère II.....	15
1.5 Étude pilote	18
1.6 Études antérieures	19
2.0 Fondements théoriques	21
2.1 La valeur d'utilité de la littérature en classe du FLE	21
2.1.1 L'approche actionnelle	24
2.1.2 L'approche stylistique/linguistique	25
2.1.3 L'approche sociolinguistique/(inter)culturelle	27
2.1.4 L'approche canonique	28
2.1.5 L'approche expérientielle.....	29
2.1.6 L'approche non-littéraire.....	29
2.2 Lire dans une langue étrangère.....	31
2.2.1 Les stratégies de lecture et les schémas mentaux.....	32
2.2.2 L'exposition à la langue-cible	34
3.0 Approche méthodique et conception de la recherche	37
3.1 Perspective de l'étude	37
3.2 La conception de l'enquête de l'étude	37
3.3 Sélection des personnes à sonder	39
3.3.1 « Informateurs » lors des entretiens en profondeur.....	39
3.4 Méthode de collecte des données	41
3.4.1 Une conception descriptive à travers deux stratégies de collecte	41
3.4.2 L'enquête électronique.....	41
3.4.3 Les entretiens en profondeur	45
3.5 Choix de la méthode d'analyse des données.....	47
3.5.1 Analyse quantitative du formulaire d'enquête	47
3.5.2. Analyse qualitative des données de l'enquête	48
3.5.3. Analyse qualitative des données des entretiens en profondeur	51
3.6 Défis méthodologiques.....	52

3.6.1 Le rôle du chercheur.....	52
3.6.2 La validité.....	54
3.6.3 Fiabilité.....	57
4.0 Les données de l'étude	59
4.1 Introduction	59
4.2 Les données des interviews approfondies	59
4.2.1 L'usage des textes littéraires	60
4.2.2 Les notions du Programme d'études langues étrangères vivantes et leurs compréhensions	63
4.2.3 La valeur ajoutée de la littérature dans l'enseignement du FLE	64
4.2.4 La différenciation de niveau dans l'approche littéraire.....	66
4.2.5 Lire avec plaisir dans une langue étrangère	67
4.2.6 Les différentes pratiques d'enseignement et leur impact sur les résultats des élèves	68
4.2.7 La sélection des textes littéraires.....	70
4.2.8 Le potentiel de la didactique littéraire	71
4.3 Les données principales du sondage électronique.....	72
4.3.1 Le français comme langue maternelle et expérience de l'enseignement.....	73
4.3.2 L'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement du français.....	74
4.3.3 La liaison entre l'expérience d'enseignement et l'usage de textes littéraires	75
4.3.4 Les justifications de l'approche littéraire	76
4.3.5 La sélection des textes littéraires par les enseignants du FLE	79
4.3.6 Les méthodologies d'enseignement dans l'approche didactique littéraire.....	82
4.3.6 Le potentiel dans la didactique littéraire	84
4.3.7 L'interprétation des notions «textes formels» et «textes informels»	86
5.0 Discussion.....	88
5.1 L'usage actuel des textes littéraires en FLE au niveau II.....	88
5.2 La littérature dans LK06 et son importance dans la pratique enseignante.....	92
5.2.1 L'interprétation des notions de textes dans le Programme d'études (LK06).....	95
5.3 Les manuels et leur influence sur la pratique enseignante	96
5.4 L'attitude du professeur, ses connaissances et ses expériences passées au vu de la pratique enseignante	97
5.4.1 La littérature comme «didactique de tremplin»	98
5.4.2 L'aspect (inter) culturel	99
5.4.3 L'aspect linguistique	100
5.4.4 Lire pour le plaisir	102

5.4.5 Les textes authentiques.....	102
5.4.6 Manque de connaissances et degré de difficulté trop élevé	104
5.4.7 Accès à des textes appropriés	106
6.0 Conclusion et commentaires finaux.....	113
Bibliographie et sitographie	121
APPENDICE 1 Approbation de l'enquête électronique - NSD.....	page 126
APPENDICE 2 Questionnaire du l'enquête électronique	page 128
APPENDICE 3 Enquête envoyé par e-mail.....	page 132
APPENDICE 4 Guide d'entretien.....	page 133
APPENDICE 5 L'aperçu de la sélection des textes littéraires.....	page 134
APPENDICE 6 Condensation des réponses sur la question 13 (extrait).....	page 135
APPENDICE 7 Condensation des entretiens en profondeur transcrits.....	page 136

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1	Les participants aux entretiens en profondeur	page 40
Tableau 2	Objectif à partir des données collectées	page 44
Tableau 3	Aperçu des questions et les sources de données	page 45
Tableau 4	Les questions utilisées dans l'analyse quantitative	page 47
Tableau 5	Les questions utilisées dans l'analyse qualitative	page 48
Tableau 6	Extrait de la liste des réponses ouvertes à la Q5 (Excel)	page 49
Tableau 7	Classification des réponses ouvertes à la question 5	page 50
Tableau 8	Condensation des entretiens en profondeur transcrits	page 52

Figures

Figure 1	L'intersection entre la littérature et l'enseignement de langues	page 22
Figure 2	L'expérience en enseignement du FLE	page 73
Figure 3	Le degré d'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE	page 74
Figure 4	La liaison entre l'expérience d'enseignement et l'usage des textes littéraires	page 75
Figure 5	Les raisons de l'usage et non-usage des textes littéraires	page 76
Figure 6	Les éléments influant sur le choix des textes littéraires	page 80
Figure 7	Usage de manuel en FLE	page 81
Figure 8	La représentation graphique des répondants approches méthodologiques aux textes littéraires	page 83
Figure 9	L'évaluation de l'accès aux textes littéraires à travers le manuel	page 84
Figure 10	Graphique de la notion «textes informels »	page 86
Figure 11	Graphique de la notion «textes formels »	page 87

1.0 Introduction

La littérature française est connue dans la littérature mondiale pour sa richesse et ses grands noms, comme la citation de Vecors l'indique si bien en page couverture. Par conséquent, il y a des didacticiens du Français Langue Etrangère (FLE)¹ qui plaident pour qu'on retrouve les noms de ces célèbres écrivains dans la plupart des manuels du FLE (Français Langue Étrangère) afin que les apprenants du FLE fassent leur connaissance pendant leurs études. Cependant il semble que les élèves du FLE de l'enseignement secondaire norvégien d'aujourd'hui font face à une réalité différente. On débat depuis des années, et notamment parmi les didacticiens expérimentés et spécialisés dans les langues étrangères, de la place de la littérature. Quelle est l'approche didactique appropriée de la littérature en classe du FLE et quelle est sa contribution dans l'apprentissage des langues vivantes ? Faut-il distinguer langue et littérature, ou bien peut-on apprendre la langue par la littérature ?

Pour moi, la littérature est un véritable «univers de la langue», dans lequel l'élève peut explorer librement la culture, l'histoire et la mentalité des pays où est parlée la langue cible. C'est une manière de valeur inestimable pour créer un rapport entre la culture française ou francophone et celle de l'élève. Néanmoins, il existe un doute ou une insécurité parmi les enseignants de FLE quant à la recherche de la meilleure approche à la littérature dans l'enseignement des langues étrangères. Pour quelles raisons et à quelles fins les textes littéraires doivent-ils entrer dans la classe de FLE? Quelles sont les critères pour choisir les textes ou les œuvres ? Et à quel niveau d'apprentissage introduire la littérature ?

Vestli (2008) décrit la littérature comme une ressource négligée dans l'enseignement. Elle est considérée comme une discipline pour «l'élite» et pour cette raison c'est une matière rare dans l'enseignement de FLE. Quelle est l'explication de ce phénomène ? Selon Vestli (2008) c'est l'orientation linguistique et communicative qui domine à la fois le programme de l'enseignement des langues étrangères² et la pratique de l'enseignement du FLE. Bien qu'il y ait du scepticisme quant à la fonction et la valeur de la didactique littéraire, il existe aussi des didacticiens du FLE qui partagent l'opinion de Vestli (2008) quand il s'agit de considérer les

¹ Dans ce mémoire j'utiliserai parallèlement l'abréviation FLE pour la matière Français Langue Étrangère et la notion L3 (la deuxième langue étrangère après la langue maternelle) du fait que l'anglais occupe

² Intitulé en norvégien Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Téléchargeable sur le site d'Utdanningsdirektoratet (La Direction de l'Éducation : <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01>)

textes littéraires comme une source unique du langage authentique. Elle demande que les textes littéraires soient «descendus de leur piédestal pour être réintroduit dans la salle de classe » en employant entre autres l'enseignement littéraire actionnel (2008:33).

Il y en a encore qui sont plus pessimistes dans leurs prédictions concernant l'avenir de la littérature, et parlent de «la disparition apparente du texte littéraire» dans l'enseignement du FLE en Europe (Olsbu, Salkjelsvik, 2008). Autrement dit, il existe des forces contradictoires qui tirent dans des directions opposées quand il s'agit de la conviction de la valeur didactique de la littérature en classe de FLE.

Ces différents aspects de la problématique me rappellent mes expériences en tant qu'enseignante de langues étrangères au lycée de Mysen, et servent de point de départ pour élaborer ce mémoire. Le sujet principal traité sera donc le rôle de la littérature au niveau Français II, dans l'enseignement secondaire en Norvège.

Cette étude cherche à répondre à la question de recherche suivante;

À quel point les textes littéraires s'emploient-ils dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau II dans le système scolaire en Norvège ?

Pour éclairer ma question de recherche, j'ai formulé deux questions de recherche subordonnées qui sont pertinentes à cet égard ;

- 1) Comment les enseignants du FLE justifient-ils leur approche des textes littéraires dans l'enseignement ?
- 2) Quels textes littéraires et quelles méthodologies les professeurs utilisent-ils dans l'enseignement ?

L'objectif d'une question de recherche empirique est de fournir de nouvelles connaissances, ainsi que de prendre appui sur les recherches antérieures en critiquant ou en développant ce travail (Jacobsen, 2013). Basée sur les recherches précédentes de Vestli (2008) et Olsbu (2014), je pense que cette étude répond à ces exigences par un développement continu de leur recherche. Mon objectif est d'obtenir des données empiriques actualisées et liées à l'utilisation didactique des textes littéraires dans l'enseignement secondaire.

1.1 Structure générale

Ce mémoire est composé de six chapitres. Le premier chapitre sert d'introduction et portera sur le cadre de l'étude et le contexte du sujet. Le deuxième chapitre est nommé « fondements théoriques » et présente les éléments conceptuels qui donnent le cadre théorique de ce mémoire. Les chapitres trois, quatre, cinq et six de ce travail présentent l'explication de la méthode utilisée pour atteindre les objectifs de ce mémoire, la présentation des résultats et finalement les conclusions tirées de l'analyse et les recommandations émises pour les futures études. Mes réflexions et analyses seront basées sur la théorie et les données qui sont ressorties du sondage électronique et des entretiens approfondis dans le cadre du projet.

1.2 Objectifs de l'étude

En utilisant la méthode de collecte quantitative et qualitative au niveau national, j'ai examiné la pratique d'enseignement actuelle à travers des textes littéraires. L'étude démontre également les raisons pour lesquelles certains enseignants réussissent avec l'approche didactique de littérature, tandis que d'autres professeurs de français l'utilisent plus rarement.

La raison pour choisir la didactique de la littérature en langues étrangères comme sujet du mémoire, repose sur mon désir d'acquérir plus de compétence par rapport au rôle de la littérature en classe du FLE et sa place dans le Programme d'étude des langues étrangères. Quelles sont les objectifs et les attentes exprimés dans le Programme d'étude langue vivante étrangère II par rapport à la didactique des textes littéraires ? Et comment les enseignants mettent-ils en pratique les objectifs de compétence liés à la littérature ?

Dans les lignes directrices d'éthique de la recherche de NESH³ on souligne l'importance de la recherche pour être « *une recherche systématique socialement organisée pour le nouveau et le meilleur savoir* » (2006:8), en plus de l'importance d' « *apporter du bien à la société et à la culture pour le bien* » (ibid.). Mon ambition est précisément celle-ci ; que la recherche sur les défis de la didactique littéraire soit une contribution utile à la discussion sur les « meilleures pratiques » dans l'enseignement des langues étrangères.

³NESH. Abreviation pour le Comité d'éthique de la recherche norvégien en sciences sociales et humaines (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora).

Les professeurs des langues étrangères signalent un besoin de pouvoir s'orienter plus facilement dans le paysage des médias francophones, de manière à élargir leur programme littéraire avec des textes appropriés et leur propre "boîte à outils" didactique (Vestli, 2008). Les résultats de cette étude, peuvent nous servir comme base pour établir une base de données de textes littéraires et des outils didactiques qui peuvent être mis à disposition pour les professeurs du FLE fraîchement diplômés, et même les plus expérimentés d'entre eux.

Le choix du sujet découle d'un désir profond de constamment me développer professionnellement en tant que professeur de langue étrangère, afin que les élèves connaissent l'enseignement du français comme actuel, dynamique, motivant et efficace. Je cherche ce qui peut être qualifié de "meilleures pratiques" en didactique des langues étrangères. Arthur, Waring, Coe et Hedges (2012) décrivent les diverses formes de la recherche en éducation, et mon ambition est de me déplacer dans ce qu'ils appellent «la recherche pédagogique appliquée" (2012:9) qui traitent les «...*questions of practice or policy, with the intention of informing or improving some aspect of them and often containing explicit recommendations for action*» (ibid).

1.3 Précompréhension et hypothèses de travail

Je suis entrée dans ce processus de recensement avec une certaine précompréhension liée à la question de recherche sur la base de mes expériences en tant qu'enseignante de langue étrangère en école secondaire.

Mon hypothèse liée aux questions exprimées dans l'introduction, est qu'il existe une pratique diversifiée parmi les enseignants du FLE au sujet de l'approche à la littérature, le temps dédié à la littérature, la sélection des textes et les méthodes appliquées en classe. Certains enseignants accordent la priorité à l'enseignement littéraire, tandis que d'autres ne la considèrent pas comme suffisamment enrichissante pour développer les compétences linguistiques.

Les raisons sont probablement le changement radical du Programme national d'études de l'année 97 (L97), qui exprimait clairement son contenu en indiquant les titres et les auteurs des textes spécifiques, à la Promotion de la Connaissance (Kunnskapsløftet, 2006) qui est tout

le contraire, composée de phrases vagues, en plus d'avoir « dissimulé » le terme « littérature » sous les termes « culture » et « compétence culturelle » (Vestli, 2008).

Par ailleurs, je suppose que les enseignants de français font des priorités et des choix différents dans leur planification des cours, parce qu'ils perçoivent la valeur littéraire et le rôle de la littérature différemment, et qu'ils interprètent d'une manière différente le paragraphe principal du programme d'étude langue vivante étrangère sous « *Langue, culture et civilisation* » ;

L'étude de divers types de textes et la rencontre des expressions culturelles du pays de la langue cible contribuent au développement de l'intérêt, la compréhension et la tolérance de l'apprenant, et il promeut de plus la compréhension de ses propres conditions de vie et de son identité. Elles contribueront également au plaisir de lire de l'élève, aux expériences et au développement personnel. (UDIR, 2007, Programme d'études langue vivante étrangère II. Adapté et traduit librement.)

Ici je mets l'accent sur la phrase « *l'étude de divers types de textes* », qui révèle son imprécision et où je pense qu'il y a de grandes différences d'interprétations. De cette manière le programme d'études a fait de l'ombre à la pertinence de la littérature en FLE, ce qui peut donner des difficultés aux enseignants pour trouver la bonne méthode pour atteindre le but. Par conséquent ceci explique partiellement la diversité de la pratique d'enseignement de FLE.

Cela étant dit, ce n'est pas un but en soi que l'enseignement soit identique, mais en même temps tous les professeurs du FLE se basent sur les mêmes programmes d'étude et ils travaillent aux objectifs de compétence communs. De plus, les élèves passeront les mêmes examens nationaux écrits et examens oraux donnés localement. Pour cette raison, je considère qu'il est intéressant pour le domaine du FLE d'examiner l'enseignement de la littérature sous la loupe et de créer un espace afin de pouvoir apprendre plus sur les pratiques actuelles.

Une autre raison possible pour effectuer des recherches sur les différentes pratiques dans l'usage de la littérature, est également que l'accès aux textes littéraires pour les enseignants et les étudiants varie, que ce soit par le manuel ou par d'autres sources littéraires. Dans ma pratique quotidienne il existe peu de littérature contemporaine disponible aux étudiants et les enseignants d'auteurs actuels et/ou des thèmes d'actualité, en particulier en ce qui concerne les manuels du FLE au niveau secondaire. Au-delà des manuels d'apprentissage, la disponibilité des textes littéraires est caractérisée par une variété limitée et des versions souvent anciennes.

Dans les bibliothèques des lycées il est normal de trouver les « titres classiques » qui ont été achetés comme un ensemble de classe il y a 10-20 ans.

D'après mon expérience les romans classiques ne captivent pas les étudiants autant qu'avant, à la fois à cause des difficultés linguistiques et du manque d'actualité des thèmes traités dans ces livres. La littérature française disponible actuellement dans les bibliothèques scolaires de ma région, se compose essentiellement des œuvres classiques françaises, un lot de 30 livres du même titre pour une classe entière. Malheureusement les thématiques de ces livres ne captivent pas toujours l'attention des étudiants à cause de leur manque d'actualité, ou simplement parce que le niveau linguistique est trop élevé pour les élèves au niveau de base ou même au niveau intermédiaire.

Grâce aux réseaux sociaux et à l'internet il est plus facile d'échanger sur les meilleures pratiques d'enseignement et de s'aider mutuellement. L'Association norvégienne des enseignants de français a créé un groupe sur Facebook où les enseignants du FLE expriment, entre autres, un besoin de renouvellement dans la sélection des textes littéraires, comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessous.

Extrait des commentaires de la page Facebook de « Fransklærerforeningen »



Fransklærerforeningen i Norge - Association des enseignants de français ▶ **Fransklærere**

Hei. Videregående Fransk II (Vg1). Vi tenker at elevene skal lese autentisk litteratur som ikke er for vanskelig eller lang. Vi har nylig lest og bearbeidet en kort bok som heter " Joyeux anniversaire" , om Gabriel 8 år og hans maman. Det fungerte ganske godt.
Er det noen som har tips til annen litteratur? Fortrinnsvis utprøvd på dette nivået.

Liker · Kommenter

👍 2 personer liker dette.

🗨 Vis 5 kommentarer til

La vie devant soi er veldig bra, men man må være innstilt på å jobbe ganske systematisk med språknivåer.
16 t · Liker

La vie devant soi finnes også på film. Jeg brukte begge for mange år siden, og var fornøyd. Opplever at elevene de siste årene ikke er så interessert i å jobbe mer enn minimum...
16 t · Liker

For en fantastisk respons. Tusen takk.
12 t · Liker · 🗨 3

Daniel Pennac: L'oeil du loup. En tynn bok med flere lag. Første kapittel kan leses som en novelle.
16. februar kl. 19:12 · Liker

n Litt mer utfordrende kanskje, men veldig fin om en jente som bestemmer seg for å rømme hjemmefra: Lullaby av Jean-Marie Le Clézio, fra novellesamlingen Mondo et autres histoires.
16. februar kl. 19:15 · Liker

La vie devant soi av Émile Ajar/Romain Gary. Denne finnes i en norsk-fransk utgave, altså med oversettelse, laget for elever.
23 t · Liker

Le Papa de Simon de Maupassant:
<http://www.maupassantiana.fr/Oeuvre/PapadeSimon.pdf>

D'après mon expérience personnelle en tant qu'enseignante, il existe un manque de différenciation dans l'approche littéraire. Souvent, tous les élèves lisent le même texte, quelle que soit leur maturité linguistique, le niveau de la langue, intérêts ou désirs, ce qui peut résulter en une mauvaise expérience de lecture et la réduction de leur motivation. Certains élèves trouvent que c'est un saut rude de passer d'un petit texte dans un manuel de FLE à un roman d'une centaine de pages, pourtant c'est le rôle de l'enseignant de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

Pour cela je crois qu'il y a un potentiel inexploité dans la littérature, et que dans bien des cas sa valeur dans l'apprentissage des langues est sous-estimée, d'où mon désir d'en savoir plus sur la sélection des textes littéraires des enseignants et comment ils utilisent ces textes didactiquement en classe.

1.4 La place actuelle de la littérature dans le Programme d'études langue vivante étrangère II

Pour une meilleure compréhension de la position de la didactique littéraire dans l'enseignement du FLE actuel, je jette un regard rétrospectif sur les programmes d'études langue vivante étrangère II précédents, y compris le Cadre européen commun (CECR) de référence pour les langues en ce qui concerne la place des textes littéraires.

Il y a eu un changement radical de la place de la littérature dans le programme d'étude les dernières dizaines d'années. Dans le programme d'étude de la Reforme 94 (indiqué langue B et C) la littérature avait une position plus claire qu'aujourd'hui. Les exemples suivants du programme d'étude font explicitement référence à des genres littéraires qu'on peut employer dans l'enseignement et des activités d'apprentissage à suivre en classe du FLE.

B-språk 3+4 (Fordypning):

- 1e kunne drøfte personkarakteristikk, innhold og tema i en roman eller et drama
- 1f kunne tolke innhold og tema i dikt og noveller

C-språk 3/B-språk 2

- 1c kunne lese og forstå skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster, kunne formidle innholdet i disse tekstene og gi uttrykk for egne vurderinger

B-språk 3+4 (Fordypning)

- 1e kunne drøfte personkarakteristikk, innhold og tema i en roman eller et drama
- 1f kunne tolke innhold og tema i dikt og noveller

Département de l'Église-, d'éducation et de la recherche, (1999:4)

Traditionnellement la méthodologie d'enseignement de la littérature est considérée comme une manière démodée et élitiste pour enseigner les langues étrangères (Vestli, 2008). Ce phénomène transparaît également dans le programme d'étude, où l'approche aux textes est plus traditionnelle que celle trouvée dans le programme d'étude actuel. Alors que l'étudiant selon le programme de 1994 serait en mesure de discuter, interpréter et raconter le contenu des textes littéraires, LK06 se concentre davantage sur l'expérience individuelle des étudiants, le développement personnel et leur plaisir de lire face au texte littéraire français.

De même, l'usage de textes littéraires était explicitement mentionné dans L97, en référence aux noms et titres des auteurs spécifiques qui ont été utilisés dans l'enseignement (Vestli, 2008). Avec LK06 arrive un changement radical concernant le statut littéraire (Olsbu et Salkjelsvik, 2008). Dans ce dernier document, il n'y n'a pas de distinction entre les textes littéraires et d'autres types de textes. Cependant, le texte littéraire, a été absorbé dans le terme «*textes authentiques dans des genres différents.*»

Le programme d'aujourd'hui pour la langue étrangère⁴ laisse le champ libre à l'interprétation des termes comme «*textes authentiques dans des genres différents*» et «*différents types de textes.*» Vestli (2008) souligne que ce changement dans le Programme d'étude a comme résultat que la littérature, en tant que discipline indépendante, a été mise de côté. Olsbu et Salkjelsvik (2008) estiment que l'accent mis sur la notion de compétence, qui est le pilier de la terminologie dans le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR), et qui est maintenant transféré au LK06, est la raison pour laquelle l'usage des textes littéraires

⁴ www.udir/læreplanifremmedspråkii.no

diminue avec le temps. Elles ne pensent que la raison en est que les activités d'apprentissage en classe du FLE basées sur les textes littéraires ne peuvent pas être liées aux compétences spécifiques dans le Programme d'étude de la même façon que les autres types de textes.

Si nous jetons un regard sur *Le Portfolio européen des langues 13-18 ans* élaboré par le Utdanningsdirektoratet au niveau national (UDIR, 2007)⁵, on découvre que quand il s'agit de la compétence en lecture sur les différents niveaux, le genre et les compétences en lecture des élèves sont concrétisés, tels que comprendre des poèmes, lire tous les romans et nouvelles qui m'intéressent etc.

Lire B2 deuxième partie

Remplis le formulaire avec des dates au fur et à mesure que tu te fixes des objectifs et les atteins.

Mon objectif	Langue:	J'y arrive		
		un peu	assez bien	très bien
Date:				
	Je peux lire, sans trop de difficultés, la plupart des romans et récits qui m'intéressent, après m'être habitué/e au style de l'auteur.			
	Je peux comprendre nombre de poèmes et de chansons qui m'intéressent, même si leur sens n'est pas exprimé explicitement.			
	Je peux distinguer entre les styles formels et informels.			

Lire C1 deuxième partie

Remplis le formulaire avec des dates au fur et à mesure que tu te fixes des objectifs et les atteins.

Mon objectif	Langue:	Date:	J'y arrive		
			un peu	assez bien	très bien
	Je peux comprendre et suivre des instructions longues et complexes sans rencontrer de problème de langue.				
	Je peux lire presque tous les romans et nouvelles qui m'intéressent.				
	Je peux apprécier et saisir les messages implicites de presque tous les poèmes et de presque toutes les chansons qui m'intéressent.				
	Je peux distinguer entre toute une gamme de niveaux de langage et me rendre compte quand l'auteur change de registre pour exprimer quelque chose, à travers l'ironie par exemple.				

Extrait du Portfolio européen des langues 13-18 ans (UDIR, 2007)

Comme vous pouvez le constater dans le tableau ci-dessus, il y a une référence évidente à la façon dont la littérature est un élément important dans le développement du langage de l'élève. Les différents genres sont spécifiés et directement liés aux compétences en lecture de l'élève. Le Portfolio européen des langues n'est pas encore obligatoire comme outil didactique et pédagogique dans l'enseignement du FLE, mais il est disponible pour toute enseignante ou tout enseignant au Centre national des langues étrangères⁶ où il peut être téléchargé ou commandé en format papier. Néanmoins il peut servir aux enseignants du FLE comme un outil d'apprentissage utile et efficace en concrétisant comment travailler un texte littéraire et comment évaluer la compétence en lecture des élèves.

⁵ http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf

⁶ Fremmedspråksenteret, Halden

1.5 Étude pilote

Le mémoire a débuté par une enquête-pilote au printemps 2014 pour déterminer si le sujet était "fructueux" et intéressant pour le collège d'enseignement dans ma région (Fuglseth, et Skogen, 2006). De plus, l'étude-pilote avait comme but d'obtenir une compréhension plus profonde de la pratique de l'enseignement du FLE, en obtenant les opinions, pensées et décisions concernant le sujet «didactique littéraire» des enseignants du FLE (Johannessen, Tufte et Christoffersen, 2011). De ce fait, il a été décidé d'utiliser une approche qualitative, afin que je puisse obtenir une image réaliste du champ à travers la conversation et de l'observation, et de détecter les variables qui étaient pertinentes pour mon enquête.

L'approche qualitative dans l'étude pilote a donc été menée à l'aide d'interviews individuels en profondeur et de l'observation d'un groupe d'étudiants du FLE, niveau II en première générale.

J'ai réalisé une enquête pilote dans une classe de FLE de 15 élèves en deuxième année dans un lycée de la région d'Østfold. Afin de mieux comprendre la situation en classe de langue, à la fois du point de vue de l'enseignant et celui de l'élève, j'ai décidé d'observer l'enseignement de la littérature en pratique. L'objectif était de vivre une expérience en classe de FLE où on utilise la littérature classique comme outil d'apprentissage dans un cadre naturel.

Par l'observation d'enseignement (au total 5 heures) et une enquête postérieure parmi les élèves, j'ai pu obtenir une image des bénéfices d'apprentissage de ces activités, de ce que les élèves considèrent comme les plus grandes difficultés lors de la lecture des textes français, en outre les préférences d'activités en classe et les préférences de textes, œuvres, genres, sujets, écrivains etc. En outre, j'ai souvent observé qu'un manque de vocabulaire a mené à une difficulté de compréhension de nouveaux textes pour les élèves du niveau II, et que l'usage du passé simple peut rendre le texte étranger plus difficile à comprendre.

En général les données de l'étude-pilote m'ont apporté des faits importants pour l'enquête principale en augmentant ma compréhension et la pré-connaissance dans le domaine d'étude. L'étude-pilote m'a donné des données circonstancielle pour savoir si mes hypothèses étaient conformes à la réalité, et si l'utilisation des notions clés était pertinente. En outre, l'étude-pilote apporte la confirmation que la question de recherche est réalisable et que le sujet d'étude est intéressant professionnellement pour le secteur de l'enseignement (Fuglseth et Skogan, 2006).

1.6 Études antérieures

Dans le domaine de recherche en didactique des langues, surtout la recherche liée à l'apprentissage de la troisième langue étrangère (L3), les publications de ces dernières dizaines d'années traduisent un regain d'intérêt pour le texte littéraire, considéré comme une ressource authentique différente par sa richesse culturelle, sa dimension esthétique et sa force émotionnelle. (Haukås et Vold, 2012). Dans un contexte norvégien, cela inclut la didactique de l'allemand, de l'espagnol et du français. Dans la recherche du L3 en Europe, nous pouvons constater un tournant majeur, passant d'une approche plus théorique à une recherche empirique en se concentrant sur les expériences dans le champ de la pratique (ibid.), qui est aussi le but de cette étude.

Une résurgence de l'usage de la littérature dans l'enseignement des langues a conduit à un nombre croissant d'articles nationaux et internationaux de recherche dans ce domaine (Vestli, 2008 ; Olsbu et Salkjelsvik, 2008 ; Olsbu 2014). Dans ceux-ci on trouve également une tendance à traiter l'enseignement du L3 en général sans prendre égard aux particularités individuelle de chaque langue. Cependant Heimark (2007) affirme qu'il est difficile de parler d'une didactique générale des toutes les langues étrangères à cause des différences linguistiques et certaines différences par rapport aux traditions d'apprentissage. Une exception ici est la recherche d'Olsbu et Salkjelsvik (2008) sur les textes littéraires qui focalise plus spécifiquement sur l'enseignement de l'espagnol au niveau secondaire. Quand il s'agit d'obtenir des données empiriques et l'expérience sur le terrain de la pratique dans la langue française en particulier, il y a cependant moins de recherche dédiée uniquement à la langue française en tant que L3.

Ma question de recherche est ressortie après avoir lu l'article de Vestli «*Fra sokkel til klasserom*» (2008), où elle, dans sa recherche, essaye de trouver des explications possibles au pourquoi nous avons peu de succès dans l'intégration de l'approche didactique dans l'enseignement des langues étrangères. Quand il s'agit de recherche plus récente dans le domaine de didactique des langues étrangères, on trouve un développement du discours de Vestli sur la place de la littérature dans l'article de Olsbu (2014), «*The future of literary texts in the L3 classroom*», où elle est sceptique à l'égard des moyens de subsistance de la littérature dans l'enseignement du FLE.

Elle soutient qu'il ne suffit pas de mener une discussion normative si les textes littéraires devraient faire ou ne pas faire partie du Programme d'études des langues étrangères. Cependant, selon Olsbu (2014), il est nécessaire de se concentrer sur la sélection des textes, la méthodologie, en plus se demander dans quels contextes et dans quel but. L'avenir des textes littéraires dépendra donc de ce qu'elle décrit comme «*a strong FL didactics of literature which actively shows how the use of literary texts can be linked to specific learning outcomes or skills*» (2014:15).

Vestli (2008) et Olsbu (2014) soulignent dans leurs articles qu'il existe encore des défis avant de pouvoir exploiter pleinement le potentiel de la didactique littéraire, des défis qui produisent une lacune entre la théorie et la réalité que les enseignants du FLE rencontrent dans leur approche en classe. Vestli (2008) l'exprime de la manière suivante:

Å finne egnede tekster som har et aktuelt tema og som fenger, som har et akseptabelt språklig nivå og et akseptabelt omfang er imidlertid to av språklærerens største utfordringer (Vestli, 2008:29).

Comme Olsbu, Vestli (2008) a une approche pragmatique par rapport à l'usage de la littérature à son plein potentiel, en donnant des suggestions très concrètes sur comment cela peut être mis en œuvre :

Vi trenger tilgang til tekster som kan danne grunnlag for differensiert undervisning. (...) Dette innebærer at språklæreren både må vite hvor hun eller han finner egnede tekster og at hun eller han har en verktøykasse tilgjengelig som man kan bearbeide tekstene med og lage relevante aktiviteter eller oppgaver for egen undervisning (Vestli, 2008:33).

Dans ce chapitre, j'ai introduit mon étude en spécifiant l'intérêt et l'ambition dont la question de recherche dérive. J'ai posé les problèmes inhérents à mon sujet en montrant comment j'ai tenté de les résoudre. Dans la discussion théorique et méthodique dans les chapitres suivants, je ferai référence à la recherche établie dans le domaine de la didactique de langues étrangère et la linguistique brièvement présentée ci-dessus.

2.0 Fondements théoriques

Ce que je voudrais apporter ici, ce sont quelques pistes proposées par la théorie et la recherche actuelle en linguistique, didactique de la littérature, didactique des langues étrangères et la théorie d'apprentissage des langues, qui sont liées à mon étude et qui serviront comme toile de fond à la discussion des données de l'étude dans le chapitre 5.

Apprendre une nouvelle langue implique l'acquisition de compétences multiples dans un processus intégré : la pratique orale, l'écoute, l'écriture, la lecture et la compréhension du texte, en plus d'obtenir une méta-perspective sur le processus d'apprentissage de la langue. Si les textes littéraires apportent une valeur d'utilité dans ce contexte ou non, les opinions de l'environnement professionnel divergent. Dans la partie qui suit, je tiens donc à présenter ces différentes perspectives théoriques sur la valeur d'utilité de la didactique littéraire en classe du FLE.

2.1 La valeur d'utilité de la littérature en classe du FLE

L'approche didactique de la matière dépend de la compétence langagière que l'on accentue et l'aspect apprentissage qui règne. Les principales tendances méthodologiques d'enseignement de langues étrangères ont passé par une période de la « méthode traditionnelle » avant les années 70, aussi décrit comme « grammaire et traduction » (Costes, 1970). À l'époque les textes littéraires occupaient une place plus importante que actuellement. On s'intéressait alors aux structures formelles de la langue et moins à sa pratique orale. Ensuite les méthodes audio-orales et audio-visuelles ont dominé l'apprentissage des langues étrangères, qui prétendaient une plus grande efficacité que celles qui les ont précédées par des fondements scientifiques. Un changement de paradigme intervient dans les années 70 et 80 dans ce domaine, on vit une transition à l'approche communicative, où l'on accentue la fonction du langage et l'approche communicative. (Bjørke, Dypedal et Myklevold, 2014). Aujourd'hui on voit une revitalisation de l'importance de la grammaire, maintenant aussi importante dans l'apprentissage dominé par la communication et la pratique orale.

Les points de vue concernant la meilleure méthode pour enseigner une langue étrangère ont varié au fil des années suivant les différentes théories d'apprentissage prédominantes, et ceux-ci influencent également sur l'approche choisie face à la littérature dans l'enseignement. Cela implique que la place de la littérature a changé de manière équivalente. Comme Vestli (2008)

le souligne, la littérature joue un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères, indépendamment de la vue sur l'apprentissage. Elle estime que l'approche non-linguistique et la manque de précision du programme officiel pour les langues étrangères a eu pour conséquence que la littérature a perdu sa pertinence dans l'enseignement après la Promotion de la Connaissance (LK06). Néanmoins, l'aspect culturel occupe une place de plus en plus grande dans l'apprentissage de la langue, et la «compétence interculturelle» est considérée comme essentielle pour vivre dans le monde multiculturel et global d'aujourd'hui. Vestli (2008) affirme que la littérature a été absorbée par le concept de la dimension culturelle.

Pour illustrer ces contradictions dans l'enseignement des langues, d'un côté la perspective traditionnelle sur la littérature et de l'autre côté l'approche linguistique ou autre au texte, sans tenir compte des aspects littéraires, je ferai référence à la figure de Paran (2008) sur l'intersection entre la littérature et l'enseignement de langues :

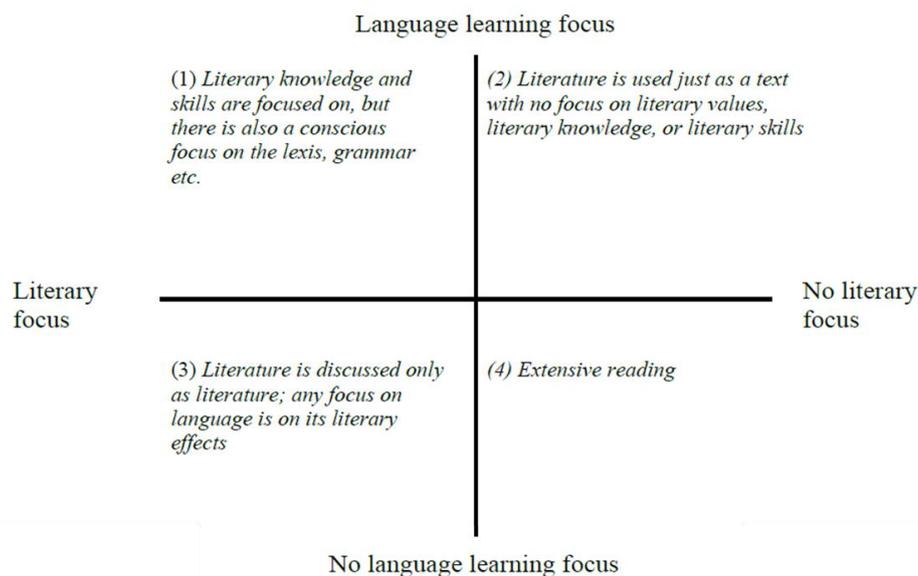


Figure 1 : L'intersection entre la littérature et l'enseignement de langues (Paran, 2008 :7)

La figure est une simplification d'une situation d'enseignement où l'on fait ressortir les extrêmes de l'échelle d'opinion dans l'approche de la littérature. L'axe horizontal indique la mesure dans laquelle l'enseignement peut se concentrer sur la littérature ou les compétences littéraires, tandis que l'axe vertical fait ressortir le degré de focalisation sur l'apprentissage de la langue. La section no. 1 est un exemple d'une situation d'enseignement où l'on met l'accent à la fois sur la didactique littéraire et sur la formation linguistique. La section no. 2, par contre, illustre une situation d'enseignement où l'on utilise un texte littéraire pour introduire

un sujet non-littéraire, et où l'accent est mis avant tout sur l'apprentissage linguistique. Cependant, la section no. 3, indique une situation où seules les qualités littéraires du texte sont intéressantes et pas les aspects linguistiques. Afin de pouvoir participer activement à un tel enseignement, les élèves doivent avoir un niveau linguistique élevé. La dernière section est un exemple de ce que Paran (2008) décrit comme « une lecture approfondie », où l'on ne met l'accent ni sur les qualités littéraires du texte ni sur la syntaxe. Dans l'enseignement réel, d'autres activités d'apprentissage que la formation purement linguistique pourraient se révéler bénéfiques dans le traitement de textes littéraires. Comme exemples, Paran (2008) mentionne la lecture, la compréhension de textes, la compétence culturelle et interculturelle.

Comme il est mentionné précédemment, les différentes approches de l'utilisation du texte littéraire dépendent de l'attitude de base face à l'apprentissage du FLE, et dans l'environnement professionnel les voix critiques et sceptiques s'élèvent dans ce débat. Certains justifient leur usage de textes littéraires en se référant aux caractéristiques mêmes de la littérature, qui selon Vestli (2008) répondent aux objectifs du Programme d'étude officiel du FLE ; *Fagets formål er faktisk som en parafrase over litteraturens egenskaper* (Vestli, 2008:6).

Néanmoins, dans le Programme d'étude officiel du FLE, la littérature est absorbée par le concept de culture et par les diverses notions de texte comme « textes authentiques de genres différents », « différents types de textes », « textes formels et informels ». Cela signifie que l'enseignant de langues étrangères dispose d'une grande liberté au moment d'interpréter les objectifs de compétence du Programme officiel et qu'il peut planifier ses cours de manière autonome, en s'appuyant sur sa compétence, son attitude et ses expériences avec la didactique littéraire.

Olsbu (2014), tout comme Vestli (2008), souligne la nécessité de clarifier les concepts de textes du Programme d'étude officiel du FLE ; « (...) *it also leaves out of sight the differences between a nursery rhyme and don Quijote, or between a text-book story and an authentic literary text* » (p. 8).

Dans son article, Olsbu (2014) affirme sur la situation actuelle des textes littéraires en classe de L3, que l'on est obligé de prendre en compte que les élèves ne sont pas un groupe homogène en termes de maturité ou de niveau culturel et linguistique ;

The different approaches might fill important functions in certain contexts, but prove unfortunate in others. Some of them would for instance need quite a lot of adaptation to be successful in introductory FL courses. This does not imply, however, that authentic literary texts are in themselves unsuitable for beginners. (p. 9)

Par ailleurs elle souligne que le genre «textes littéraires» est une catégorie hétérogène qui ne peut pas être utilisée dans l'enseignement en FLE indépendamment de l'objectif. La question n'est pas de savoir si l'on exploite les textes littéraires en classe de FLE ou non, mais plutôt quels textes littéraires devraient être utilisés et pour quelles raisons.

Dans la théorie de la didactique littéraire, on fait référence aux différentes approches aux textes littéraires en classe, outre les plus traditionnelles, entre autres les approches d'Olsbu (2014) et de Vestli (2008). Chaque approche oriente l'identité disciplinaire des langues étrangères dans une direction différente. Cela indique que la manière de défendre l'usage de la littérature en classe du FLE ne signifie pas qu'il existe une conception commune de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans la partie suivante, je traiterai les approches qui prévalent dans la formation de langues étrangères pour ensuite examiner la compétence de lecture en classe du FLE. Les approches traitées sont;

- 1) L'approche actionnelle
- 2) L'approche stylistique/linguistique
- 3) L'approche expérientielle
- 4) L'approche sociolinguistique/(inter)culturelle
- 5) L'approche canonique
- 6) L'approche non-littéraire

2.1.1 L'approche actionnelle

L'approche traditionnelle et académique de la littérature est caractérisée par l'usage des exercices comme la reproduction, l'analyse de texte, ou la participation orale à la conversation littéraire. L'enseignement est traditionnellement dirigé par l'enseignant et les élèves ont un rôle plus passif.

Par contre, dans l'approche actionnelle, qui occupe une place de plus en plus importante dans l'enseignement de la littérature des dernières décennies, la ligne de démarcation traditionnelle entre l'auteur et le lecteur, ou bien l'enseignant et l'élève est abrogée (Vestli, 2008:18). Vestli (2008) fait valoir que l'enseignement orienté vers l'action et la production offre un grand potentiel pour l'enseignement des matières telles que les langues.

Vestli décrit cette approche comme de l'enseignement où les élèves jouent un rôle plus actif et productif, et où l'on met l'accent sur la créativité dans un contexte esthétique et artistique (Vestli, 2008). A titre d'exemple, l'élève accepte une approche plus subjective et traite le texte qu'il a lu en le réécrivant ou en le développant, ou alors en jouant le texte par l'usage de musique, film, TIC⁷, théâtre ou jeu de rôle.

Olsbu (2014) estime que la force de cette approche réside dans «*its applicability on all language levels, and in its focus on active learners and creative language-production*» (p. 3). Selon Olsbu, l'approche actionnelle convient bien pour se familiariser avec la littérature dans la langue étrangère au niveau débutant. De plus, la méthode fonctionne comme une sorte de «didactique de tremplin», parce que le texte littéraire devient une sorte de prétexte pour introduire un sujet culturel ou d'autres activités linguistiques, sans consacrer beaucoup d'attention au processus de lecture ou d'analyse littéraire. Le but principal n'est pas de lire, de comprendre ni d'interpréter un texte. Par contre, le texte est un moyen, ou un mode d'apprentissage, et non une fin en soi, qui peut déclencher une variété d'activités actionnelles ou productives. Olsbu (2014) recommande toutefois qu'on se centre plus sur les activités linguistiques dans l'étape suivante.

2.1.2 L'approche stylistique/linguistique

Certains didacticiens spécialisés dans les langues étrangères font valoir qu'il est contre-productif d'introduire des textes littéraires tôt dans le processus d'apprentissage, principalement en raison du vocabulaire et des compétences linguistiques limités (Vestli, 2008). La langue littéraire, en particulier dans la littérature française classique, peut être perçue pour certains élèves du FLE comme quelque chose de somptueux et d'éloigné de la langue qu'ils connaissent. La raison pour cela est que la langue évolue au fil des années, mais aussi que la langue française utilise le passé simple, une forme verbale surtout utilisée à l'écrit

⁷ Abréviation de TIC : technologies de l'information et de la communication

comme temps de narration et que les élèves normalement ne maîtrisent pas dans une grande mesure au niveau II du FLE.

D'autre part, il y en a ceux qui affirment qu'on n'est pas obligé d'avoir un certain niveau linguistique avant de commencer la lecture des textes authentiques (Bjørke og Grønn, 2014). Leur argument principal est qu'il est plus motivant pour les élèves de lire ce qui représente «la langue authentique», à travers des textes authentiques, que les textes construits du manuel. Selon Bjørke et Grønn (2014), c'est l'approche de l'enseignant au texte littéraire qui finalement détermine le degré de difficulté et donc le niveau linguistique ; «*Kunsten er å tilpasse oppgaven istedenfor å tilpasse teksten*» (Bjørke og Grønn, 2014:71).

Lightbown et Spada (2006) estiment que «*la meilleure façon d'enrichir son vocabulaire est par la lecture*» (p.188. Adapté et traduit librement.). Lightbown (2006) fait référence à une recherche qui a été menée dans une classe de langue à Montréal, au Canada, où les élèves ont réalisé une lecture indépendante à la maison pendant une période de 6 semaines. La recherche a montré que le vocabulaire des élèves a augmenté grâce à l'accent intensif sur la lecture. Cependant la même recherche a démontré que le lecteur doit comprendre 90% ou plus du texte pour être capable de comprendre le sens des mots nouveaux, ce qui signifie que le niveau de l'apprenant doit être bien adapté au niveau du texte. C'est aussi quelque chose que Krashen souligne dans son hypothèse «the comprehensible input + 1» (Krashen dans Lightbown, 2006). Selon cette hypothèse, parler aux élèves en utilisant des mots, des expressions, et des structures grammaticales qu'ils n'ont pas encore appris leur permet de se les approprier. La logique derrière ce concept est que c'est seulement en essayant toujours de comprendre quelque chose de nouveau, par exemple en lisant un texte littéraire pour en tirer le sens général, qu'on apprend une langue.

Langseth (2010) soutient qu'il est opportun de développer «l'étayage pratique» autour de l'apprentissage des langues des élèves pour vaincre les obstacles de lecture, un terme utilisé d'abord par Jérôme Bruner (1966), et qui est une continuation de la théorie de Vygotsky de "la zone proximale de développement». Les propositions pédagogiques de Bruner annoncent un changement radical de paradigme. Il s'agit de modifier l'enseignement formel de la grammaire dans le sens d'un «étayage» autour de structures linguistiques et d'expressions qui ont un sens et qui peuvent être automatisées (par ex. les syntagmes nominaux, les expressions verbales, les phrases verbales etc.). L'idée essentielle de la méthode est que les compétences

linguistiques des élèves sont construites autour de ces expressions significatives et des structures linguistiques et non par un enseignement de la grammaire traditionnelle et l'apprentissage de mots individuels sans contexte.

2.1.3 L'approche sociolinguistique/(inter)culturelle

La littérature peut être décrite comme "le miroir d'une société" qui reflète les événements historiques d'un pays ou d'une culture. Vestli (2008) souligne que le bénéfice culturel est double : une partie plus passive où l'élève reçoit des informations factuelles sur la géographie, l'histoire et la culture du pays-cible, et une autre partie où l'élève aura la possibilité de s'approcher de l'aspect culturel d'une manière plus active, par la réflexion, la comparaison et la communication d'attitudes et d'opinions. Byram, Gribkova et Starkey (2002) appellent cette dernière «la dimension interculturelle»;

(..) faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres» en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (2002:11).

Cette dimension interculturelle se reflète également dans les objectifs du Programme d'études des langues vivantes étrangères ;

Språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker. (Læreplanen for fremmedspråk, UDIR, 2015:2).

Ainsi, les objectifs de la matière sont considérés comme une paraphrase des caractéristiques littéraires, ce qui milite en faveur d'un enseignement fondé sur la didactique littéraire en classe du FLE ;

Det fins knapt noe annet medium som gir bedre innsikt i hvordan andre mennesker lever, tenker og føler; gjennom litteratur møter leseren ikke bare andre, men også seg selv (Vestli, 2008:6).

Au travers de ces considérations, on voit que la culture est étroitement associée aux textes littéraires, et qu'il surgit un «point de rencontre» entre leur propre culture et la langue cible. Kramsch (1993) décrit ce lieu comme «la troisième place», où il se produit un troisième point de rencontre pour ceux qui acquièrent une nouvelle culture, qui est toujours en mouvement en fonction d'où l'élève se trouve dans le processus d'apprentissage de la langue.

Certains linguistes estiment que les enseignants de langues étrangères devraient utiliser uniquement des matériaux ou des textes qui exposent les étudiants à des structures de la langue qu'ils connaissent déjà, alors que Lightbown et Spada (2006) affirment que c'est important pour les apprenants d'élaborer des stratégies d'apprentissage pour être capable de justement «(...) *dealing with «real» or «autentic» material if they are going to be prepared for language use outside the classroom*» (ibid., 2006:191).

Cela signifie que l'usage des textes littéraires peut contribuer d'une manière bénéfique au développement de la capacité métalinguistique des élèves. En développant cette compétence et en leur fournissant les outils nécessaires pour faciliter l'approche aux textes qui présentent des structures linguistiques inconnues, ils seront mieux préparés à faire face à des textes authentiques, quel que soit leur genre.

Edmondson (1997), cependant, ne partage pas ce point de vue positif de l'appropriation culturelle par la littérature ;

This asserts that literature gives insight into the cultural ethos of the target language and its peoples, and that such insight can be gained best via literary texts. It is of course true that in one sense major literary achievements count as cultural documents, but it is highly implausible to suggest that certain kinds of cultural insight are a precondition for successful language mastery, and equally nonsensical to suggest that literature - maybe treated in a certain way - necessarily gives access to such insight. To put it crudely, if one wishes to discover more about working conditions in England in the 19th century, there may be better sources to consult than the novels of Charles Dickens. (p. 47)

2.1.4 L'approche canonique

Olsbu (2014) affirme pour sa part qu'une approche canonique de la littérature ne devrait pas faire partie de l'enseignement des langues étrangères moderne, mais plutôt appartenir à l'enseignement de la littérature aux études supérieures. Elle estime toutefois que la littérature du pays cible sert comme une référence culturelle importante, comme un «archive historique» de textes culturellement influents. Ainsi, il est pertinent pour tout ou toute élève du FLE d'être capable de connaître par exemple Flaubert et «Madame Bovary» comme une référence culturelle, même si l'on ne lit pas entièrement ces textes. Malgré les nombreuses critiques et l'évolution vers une approche plus pragmatique de la notion de culture dans l'enseignement au cours des dernières décennies, ces textes occupent toujours une place importante dans les

manuels d'anglais (par ex. Shakespeare), d'allemand (par ex. Goethe) et d'espagnol (par ex. Cervantes), ainsi que de français, comme indiqué ci-dessus.

2.1.5 L'approche expérientielle

Olsbu (2014) considère la lecture littéraire comme une activité impliquant «l'être humain entier», à la fois les sentiments, les attitudes et l'autoréflexion du lecteur. Empiriquement, c'est peut-être l'approche didactique la plus difficile ou la plus exigeante, car il faut obtenir toute l'attention de l'apprenant, l'implication dans le texte et la volonté de donner de soi-même. Dans ce cas, l'accent n'est pas mis sur le rendement traditionnel de la lecture, mais plutôt sur la soi-disant «lecture esthétique», où la finalité est la lecture elle-même (Olsbu, 2014). Cette lecture exige donc une toute autre instruction et surveillance de la part du professeur que pour la lecture traditionnelle où le point de vue de l'auteur est le plus important. Dans une approche expérientielle, on découvre le monde à partir de nouvelles perspectives par la littérature et l'accent est mis sur la rencontre entre le texte et le lecteur (ibid.).

Par ailleurs, dans le préambule du Programme d'études des langues étrangères on retrouve les caractéristiques de l'approche expérientielle mentionnées ci-dessus.

Programfaget kan også bidra til å utvikle interesse og toleranse, fremme innsikt i egne livsvilkår og egen identitet, og bidra til leseglede, kreativitet, opplevelse og personlig utvikling ⁸(UDIR, 2015)

Dans ce paragraphe on ne réfère pas explicitement aux textes littéraires, mais plutôt à la matière dans son ensemble. En utilisant une approche expérientielle, on peut considérer la littérature comme un moyen essentiel pour contribuer aux valeurs du préambule du Programme d'études.

2.1.6 L'approche non-littéraire

Parmi les linguistes et les didacticiens on se dispute sur la question de savoir si les textes littéraires ont une place naturelle dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors que certains affirment catégoriquement que la littérature n'a pas de valeur d'utilité en classe du FLE, il y a d'autres enseignants qui prônent les diverses dimensions de la littérature

⁸ Souligné par l'auteur. <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Formaal/>

(Vestli, 2008: 6). La troisième catégorie est ceux qui reconnaissent pleinement le rôle des textes littéraires et sa valeur d'utilité, mais qui en même temps ne pensent pas que la littérature vaille pour toutes les étapes de l'apprentissage de langues, comme par exemple au niveau de l'initiation. Certains élèves trouvent que c'est un saut rude de passer d'un petit texte dans un manuel de FLE à un roman d'une centaine de pages. Pour cette raison, les enseignants qui utilisent la littérature comme matériel pédagogique en classe du FLE, ils se concentrent sur les nouvelles ou les extraits d'œuvres au niveau II au lycée. Martine Fiévet (2013) estime que, de manière générale, il est impossible de réaliser l'étude des œuvres complètes avant le niveau B1 et que ce ne serait qu'au niveau C1 qu'un apprenant du français arrive à « (...) *comprendre les textes factuels ou littéraires longs et à apprécier les différences de style* » (CECRL, 2014). L'objectif de compétence après cinq ans d'études de français en Norvège est d'arriver au niveau B2, où l'on devrait arriver à « (...) *comprendre un texte littéraire contemporain en prose.* » (ibid.).

De la même manière, il y a des voix critiques qui s'élèvent dans le domaine de la recherche didactique littéraire par rapport à cette valeur d'utilité. Edmondson (1997) est l'un de ceux qui soutiennent l'argument que la maîtrise de la langue est la raison principale pour étudier des langues étrangères, et qu'une approche actionnelle à la littérature ne peut être justifiée :

Nor is it enough for our purposes to argue or show that - given that literature is on the timetable - it can be exploited in potentially interesting ways for the purposes of language learning. The fact that you can, as it were, smuggle a bit of language learning into your teaching of literature is not a justification for literature being there in the first place. (p.51)

Par contre, il fait valoir que «le langage est toujours du langage» et les textes littéraires ne sont pas plus adaptés à l'apprentissage des langues que d'autres types de textes :

Of course there is a place for creativity in foreign-language teaching and learning, and arguably also a place for texts that exhibit unusual cultural and linguistic features. Surely we all accept this. What I believe we do not have to accept is that without literary texts, classroom language is doomed to sterility. (p. 46)

Selon Edmondson, il existe de meilleures approches pour traiter la perspective culturelle que l'approche littéraire. La littérature peut même sembler décourageante pour les élèves, de toute manière pas plus motivante que la lecture d'autres textes. Contrairement à Olsbu (2014) et sa théorie sur l'approche expérientielle, il estime aussi que les textes littéraires n'activent pas les mécanismes cognitifs différemment que d'autres textes.

Olsbu (2014) mentionne également Horowitz⁹ comme exemple d'une autre voix critique qui nie qu'il existe une corrélation entre les objectifs de compétences tels que l'empathie, la pensée critique et la littérature. Horowitz estime que le genre littéraire n'offre pas de meilleures possibilités de travailler avec ces objectifs de compétences que d'autres genres de textes.

2.2 Lire dans une langue étrangère

La lecture est une compétence qui peut être formée d'innombrables façons. Il se peut que le caractère vague du Programme d'études crée une grande variété de pratiques d'enseignement. La section «*Langue, Culture et Civilisation*» du Programme d'études des langues étrangères laisse place à l'interprétation ; «*Arbeid med ulike typer tekster og møte med kulturelle uttrykksformer fra målspråklandet ...*» (UDIR, 2015:2). Parmi les *divers types de textes*, quels textes et quels genres faut-il choisir ? Les contemporains ou les classiques ? Souvent les enseignants du FLE gardent des doutes concernant ces questions fréquemment posées.

Lire dans la langue étrangère, que ce soit des textes factuels ou des textes littéraires, est l'une des compétences de base en FLE, en plus d'être une activité clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui constitue également le fond pour une variété d'autres exercices de formation (LK06);

Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. (UDIR, 2015:2)

Dans le guide du Programme d'études¹⁰ on incite à l'usage d'autres textes que ceux du manuel et ceci, dès le début de l'apprentissage. En outre, on spécifie ce qu'on entend par la lecture de différents genres, textes authentiques, formels et informels : "(...) *romaner og noveller for barn, unge og voksne, bildebøker, dikt, tegneserier og fagtekster på fremmedspråket*» (UDIR, 2015).

⁹ D. Horowitz, "Fiction and nonfiction in the ESL/EFL classroom: Does the difference make a difference?", LAND ESSAYS, 17, 2001, pp. 109-116

¹⁰<http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr% E5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/index.html>

2.2.1 Les stratégies de lecture et les schémas mentaux

Traditionnellement, la lecture à haute voix, souvent en séance plénière, reste une activité répandue dans l'apprentissage de langues avant tout pour les débutants. Le but de cette activité est d'enseigner aux élèves la prononciation et de découvrir la relation entre l'écriture et les sons. Cependant, la Direction de l'Éducation (Utdanningsdirektoratet) souligne dans les lignes directrices du Programme d'études en langues étrangères qu'il est toujours important de faire la distinction entre la compétence en phonétique et la compétence en lecture. Lorsqu'on parle de la lecture en tant que compétence dans le Programme d'études, il ne s'agit pas de la prononciation, mais par contre de la compréhension de texte au travers de la lecture.

Pour de nombreux apprenants et enseignants du FLE, la lecture dans la langue étrangère est vécue comme une activité difficile. Pour cela, la connaissance des stratégies de lecture et la formation de lecture sont des éléments essentiels dans l'approche de toutes sortes de texte, en particulier les textes authentiques et littéraires. La mise en application de ces stratégies de lecture peut contribuer à une meilleure compréhension et à une accélération de la vitesse de lecture.

Ceci s'explique par le fait que quand on lit dans sa langue maternelle, on a seulement besoin de se concentrer sur le développement cognitif, parce que la langue est connue, alors que dans la langue étrangère, il faut comprendre le texte à la fois linguistiquement et cognitivement (Hansejordet, 2012), et par conséquent le processus de lecture devient plus complexe et demande plus de temps.

Hansejordet (2012) fait ressortir une technique de lecture qui est bien connue par les apprenants de L3, et qui souvent est la raison pour laquelle de nombreux élèves éprouvent la lecture et la compréhension de texte comme exigeante et décourageante : Ils décodent des parties du texte en cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire ou d'autres sources accessibles. Ensuite ils regroupent ces fragments de textes pour obtenir une compréhension de l'ensemble. Bien qu'ils ne comprennent pas toute de suite ces parties ou ces mots recherchés au départ, les élèves au bout du compte travaillent d'une manière intensive afin d'arriver à comprendre le contenu. Selon Hansejordet (2012), cette technique de lecture remonte à la méthode « grammaire-traduction », où les manuels fonctionnaient essentiellement comme un

"moyen de transfert" pour le contenu réel, que ce soient des structures grammaticales ou du vocabulaire.

Afin de mieux comprendre le processus de lecture dans la langue étrangère, Hansejordet (2012) considère comme pertinent le modèle de la psychologie cognitive autour des schémas mentaux qui sont développés au niveau individuel et culturel du lecteur. Elle met en évidence trois sortes de schémas qui peuvent être utiles dans le cadre de la lecture en langue étrangère :

Innhaldsskjemaet rommar kunnskap og førestellingar om verda («korleis ting er»), kulturell kunnskap og kunnskap om temaet for teksten.

Formalsskjemaet omhandler teksttypar, sjangrar, tekstsamanheng, innleiing og avslutning, tekstmarkørar (t.d. uttrykk som «derimot», «likevel») osv.

Språkskjemaet inneheld kunnskap og førestellingar om vokabular, ortografi, syntaks, morfologi, uttale osv. (p.7)

Comme mentionné dans la partie précédente, dans la technique de lecture traditionnelle, il s'agit de commencer par le schéma linguistique, à savoir les détails. Ensuite on aborde le « schéma objectif » et finalement le « schéma du contenu ». Par contre, selon Hansejordet (2012), les élèves seront de meilleurs lecteurs dans la langue étrangère s'ils commencent le processus de la lecture du côté opposé, autrement dit le « schéma du contenu ». Dans ce cas, l'élève commence par la compréhension de l'ensemble du contexte en activant ses connaissances préalables, au lieu de toute de suite entrer dans les détails. Cette technique peut aider les élèves à obtenir un aperçu du texte initialement, ce qui les rend ensuite moins vulnérables au moment de rencontrer des mots inconnus. Par ailleurs, un principe didactique important dans le processus de lecture pour développer un tel schéma est de premièrement aborder les éléments connus du texte, pour ensuite essayer de déchiffrer ce qui est inconnu. Ceci se fait soit par la connaissance de l'enseignant ou bien par la propre recherche de la part du lecteur.

Dans son article Hansejordet (2012) fait référence à une étude qui a été réalisée parmi des élèves du FLE au sujet de l'usage des stratégies de lecture, celle-ci a révélé une différence remarquable dans la pratique. Certains élèves savaient s'orienter d'après les en-têtes, le contexte, ils n'hésitaient pas à sauter par-dessus des mots inconnus, à lire des paragraphes plus longs à la fois, à chercher des mots en un dernier recours, etc. Tandis que d'autres avançaient mot-à-mot par la traduction des phrases courtes sans ignorer des mots du texte. C'est un fait qu'il est difficile pour les élèves de savoir quels mots du texte il vaut mieux consulter dans un dictionnaire ou autre, et lesquels ils peuvent ignorer.

Hansejordet (2012) fait valoir que la maîtrise du vocabulaire exige un travail continu, notamment à travers la lecture de textes où les élèves rencontrent le vocabulaire dans des contextes significatifs et des compositions naturelles. Afin d'aborder la lecture et les stratégies de lecture en classe, elle recommande l'usage du « modèle du schéma » déjà mentionné ci-dessus. En outre, elle ajoute que l'on peut travailler avec de multiples objectifs de compétence sur la base d'un texte, et que ce n'est pas le texte qui détermine le degré de difficulté, mais les tâches qu'on leur donne en relation avec la lecture.

Comme exemples de techniques de lecture utiles, elle recommande aussi : l'activation des connaissances antérieures, le survol du texte, la 2^{ème} lecture, le parcours du texte, l'activation du «schéma linguistique» (vocabulaire et grammaire) et l'après-lecture. La Direction de l'Éducation (2015) incite également dans les lignes directrices du Programme d'études en langue étrangère II à travailler régulièrement les différentes stratégies de lecture dans le but d'améliorer les compétences en lecture dans une langue étrangère, de sorte que l'élève puisse comprendre des textes de plus en plus complexes et longs, en plus de savoir réfléchir sur son contenu.

2.2.2 L'exposition à la langue-cible

Pour un professeur de langue étrangère, il ne fait guère de doute que la lecture des textes dans la langue étrangère, quel que soit le genre du texte, joue un rôle important dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, il y a ceux qui estiment qu'on devrait éviter la lecture des textes trop longs jusqu'à ce que les élèves aient atteint une compétence linguistique d'un niveau moyen à élevé afin de pouvoir atteindre les résultats d'apprentissage attendus.

Cependant, Bjørke, Dybedahl et Myklevold (2014) présumant que l'on doit lire des textes authentiques indépendamment du niveau des compétences. Ce qui est important selon eux, c'est d'adapter la manière d'aborder le texte en fonction du niveau des élèves. La raison en est que les textes construits et adaptés aux niveaux linguistiques sont moins motivants pour les élèves car ils donnent souvent un sentiment d'être sans contexte et réalisme, et donc moins «réels» aux yeux du lecteur.

Des linguistes et des scientifiques de langue au niveau mondial ont étudié l'importance pour l'apprenant d'être exposé fréquemment à l'apport écrit et oral dans la langue-cible : «*Kimen*

til all språklæring ligger i å bli eksponert for språket» (Bjørke, Dybedahl et Myklevold, 2014:27).

Pour les élèves du FLE, il est rare que l'on soit exposé à la langue étrangère au-delà de la salle de classe. Pour cette raison il est plus important que les élèves soient exposés à la langue cible dans la mesure du possible au cours de l'enseignement des langues :

All lesing er positivt for språkutviklingen. Jo mer elevene eksponeres for tekst på målspråket, desto mer vil de lære av ord og strukturer, og desto mer vil de være i stand til selv å produsere muntlig og skriftlig tekst. ¹¹ (UDIR, 2015).

L'hypothèse "d'input" de Krashen est une tentative pour expliquer comment les élèves acquièrent une deuxième ou troisième langue étrangère par l'exposition à la langue cible (Krashen, 1985). Il estime qu'on apprend une langue le mieux inconsciemment au travers de l'apport linguistique, tant à l'oral qu'à l'écrit. Lorsque l'élève est exposé à ce qu'il appelle «input compréhensible + 1", qui se trouve à un niveau juste au-dessus des compétences de langue de l'élève à tout moment, Krashen fait valoir que l'élève connaîtra une progression au sein de "l'ordre naturel". Étant donné que le niveau linguistique des élèves varie, Krashen propose que «l'apport compréhensible» soit adapté à chaque élève, afin de permettre une progression naturelle dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère.

Barbier (2012) souligne également l'importance de l'ouverture de la salle de classe à l'« authentique », et fait ressortir que le Cadre Européen de Référence¹² pour l'apprentissage des langues (2001) comprend une « orientation actionnelle et réelle » de l'enseignement, ce qui exige notamment l'utilisation de matériaux d'apprentissage authentiques. Comme un exemple de matériel authentique, il cite la littérature pour les enfants et la jeunesse, ainsi que la musique, la télévision, l'Internet, les journaux, etc. Cependant les enseignants de langues ont souvent des objections claires et nettes contre l'utilité des textes authentiques dans l'apprentissage des langues, en particulier au niveau de débutant. Selon Barbier (2012) les objections concernent avant tout le degré de difficulté élevé. Barbier (2012) met lui-même en doute ces attitudes vécues en rapport aux textes authentiques ;

¹¹ <http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Lesestrategier/index.html>

¹² Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Editions Didier [en ligne]. Disponible sur [\[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf\]](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Vad orsakerna än kan vara, ovana, behov av fasta strukturer, en smula konservatism kanske, men framför allt sund tveksamhet inför det okända, är det legitimt för mången ansvarig språklärare att ställa sig frågande inför en sådan utveckling» (s. 52).

Il affirme que c'est un avantage inestimable d'ouvrir la salle de classe au monde extérieur, et que les élèves devraient connaître les textes authentiques de la langue cible à un stade précoce. En choisissant soigneusement les textes et les méthodes, il estime que les textes authentiques ne sont pas plus difficiles que les textes construits des manuels scolaires :

En sak tror jeg mig ha bevisat; när de väljs med omsorg – och utifrån klara kriterier – är autentiske dokument varken svårare att använda för lärarna eller att förstå för inlärarna än gängse läromedelsmaterial eller annat «pedagogiskt» stoff (s. 56).

Bjørke et Grønn (2014) appuient la théorie de Krashen dans leur article sur la lecture en langues étrangères. Ils considèrent la lecture comme un élément clé "d'apport" dans le processus de l'apprentissage de langues. Le principal argument pour accentuer la lecture en classe du FLE est que ces rencontres avec des textes écrits sont la principale source d'exposition pour les apprenants de langues étrangères.

Malgré le fait que les Programmes d'études langues étrangères ont vécu des changements considérables, depuis la réforme de '94 jusqu'à la réforme L06, les objectifs de compétences restent plus ou moins les mêmes. Par contre, on vit un tournant en termes d'approche méthodologique, où l'on passe d'un enseignement axé sur la linguistique à une approche plus actionnelle et orientée vers la réalité (Barbier, 2012; Vestli, 2008).

Dans ce chapitre, j'ai présenté la théorie sur laquelle se fonde cette étude, et dans la partie suivante je traiterai les considérations méthodiques concernant le processus de la recherche.

3.0 Approche méthodique et conception de la recherche

L'objectif de l'étude est de dresser un état de l'approche des enseignants de français en matière de textes littéraires au niveau « Français II » (Fransk II) au lycée. Dans ce chapitre, je vais présenter la route menant à l'atteinte de cet objectif. Je reviens sur le déroulement du processus d'enquête ainsi que sur les différents choix et évaluations que j'ai effectués pour assurer la validité et la crédibilité de l'étude. Je vais d'abord présenter la perspective de l'étude, et ensuite les méthodes de collecte de données et d'analyse de celle-ci. Enfin, je poserai un regard critique sur les découvertes et conclusions de l'étude en ce qui concerne leur validité et leur fiabilité.

3.1 Perspective de l'étude

Dans ce texte de recherche, j'ai comme objectif de mettre en évidence les perspectives et les voix des professeurs de français dans leur contexte situationnel, de sorte qu'elles apparaissent, ensemble, comme un « récit intersubjectif » (Postholm, 2010:130). De cette manière, on pourra obtenir un aperçu de « la réalité » des professeurs, une réalité conçue par les participants eux-mêmes et en constant développement, ce qui caractérise une vue herméneutique de la réalité (Jacobsen, 2005). Cette perspective est également définie comme *individualisme ontologique* ; une perspective de base de la réalité permettant de faire ressortir les expériences de celle-ci par l'individu (Johannessen, Tufte, et Christoffersen, 2011).

3.2 La conception de l'enquête de l'étude

Dans le travail de façonnage de la méthode d'enquête optimale par rapport à la problématique, on doit s'appuyer sur deux dimensions (Jacobsen, 2005) ;

- D'une part une conception explicative par opposition à une conception descriptive et
- le nombre de variables que l'on souhaite intégrer dans l'enquête. D'autre part, avec quelle spectre on souhaite procéder (une conception extensive par opposition à une conception intensive).

Pour cette étude, j'ai choisi une conception descriptive parce que je souhaite dresser un état d'un « phénomène », l'utilisation des textes littéraires dans la matière Français II, et des différentes variables influençant ce phénomène.

La distinction entre une conception intensive et une conception extensive de l'étude n'a pas été simple, car je souhaitais inclure plusieurs variables dans l'étude (intensif), et en même temps travailler « en largeur » (extensif). À travers une conception intensive, on fera souvent ressortir les données pertinentes et justes, mais celles-ci donnent rarement la possibilité de généraliser à une population plus vaste. Une conception extensive donne par contre la possibilité de généraliser, mais offre, sur le plan du contenu, des données plus superficielles (Jacobsen, 2005).

Par conséquent, j'ai choisi de combiner des enquêtes extensives avec des enquêtes intensives, une conception « en triangulation » car, en plus d'une connaissance en profondeur, je souhaitais être en mesure de pouvoir effectuer une certaine généralisation (Jacobsen, 2005). L'objectif est par conséquent double. J'ai choisi un « dispositif mixte » (ibid.), c'est-à-dire que j'opère avec des variables relativement nombreuses dans l'enquête pour obtenir une description plus précise des pratiques d'enseignement des professeurs de français, et en même temps j'atteins une plus grande largeur et un empirisme supérieur. La quantité d'informations est néanmoins exploitable de sorte que le travail d'analyse peut être fructueux. Cependant, j'ai dû me limiter un peu par rapport au nombre de variables dont je disposais à l'origine.

Je suis intéressée par le fait de comprendre la façon avec laquelle les professeurs de français pensent de manière didactique dans leur approche à la littérature ainsi que les mécanismes à l'origine des décisions sur l'utilisation ou non de textes littéraires et ceci est un argument parlant en faveur d'une conception intensive. À travers une généralisation naturaliste, on pourrait produire une connaissance dite « contextuelle » sur le champ de pratique (Postholm, 2010) qui peut généralement être utile, à la fois lors de l'enseignement du français dans d'autres contextes et lors de l'enseignement d'autres langues étrangères. L'argument parlant en faveur d'une conception extensive est de pouvoir se constituer une image de la fréquence d'un phénomène et que, avec un certain degré d'incertitude, on puisse tirer des enseignements à partir du panel de l'étude transposable à une population plus vaste (Jacobsen, 2005).

3.3 Sélection des personnes à sonder

Dans mon étude, le groupe cible est constitué de tous les professeurs de français de lycées en Norvège. J'estime ce groupe à env. 560 professeurs au total. Il existe environ 430 lycées en Norvège, et on peut supposer qu'il y a en moyenne 1,3 professeur de français par école. La problématique renferme un souhait de pouvoir s'exprimer sur le groupe cible, parce que l'objectif de l'étude est de dresser un état des tendances en matière de pratique de l'enseignement à l'intérieur du champ de cette matière. Étudier tout le groupe cible représenterait un processus nécessitant beaucoup de ressources. Mon objectif lors de la sélection de la méthode était donc de constituer un panel de personnes appartenant au groupe cible.

Pour me procurer une sélection de personnes répondant dans tout le pays, j'ai contacté « l'association des professeurs de français en Norvège » pour demander la permission d'utiliser le registre des membres afin d'envoyer le questionnaire électronique via e-mail et les médias sociaux. À la date d'envoi, l'association avait env. 220 membres enregistrés répartis sur tout le pays. En plus de l'éclatement géographique, ceci me donna une unité d'enquête offrant beaucoup de variété en termes d'expérience d'enseignement, de pratique de l'enseignement, d'âge et de répartition par sexe. J'ai choisi de limiter le panel aux professeurs qui enseignaient en niveau Français II, mais étant donné que plusieurs d'entre eux enseignaient à plusieurs niveaux, à la fois Français I, II et III, les trouvailles reflètent de toute façon des considérations intéressantes autour des différences entre les niveaux linguistiques liées à l'approche didactique de la littérature.

En dépit d'un souhait de pouvoir généraliser à partir du panel choisi, le nombre de personnes sondées est trop faible pour pouvoir le faire. Ce sont au total 70 professeurs de français qui ont participé à l'enquête électronique, dont 43 personnes ont répondu partiellement et 27 personnes ont fourni un questionnaire intégralement rempli. Plus de 120 personnes ont été enregistrées car elles avaient activé le lien menant au formulaire d'enquête électronique, mais elles n'ont pas répondu aux questions.

3.3.1 « Informateurs » lors des entretiens en profondeur

Lorsque j'ai dû choisir des informateurs (personnes interviewées) pour les entretiens en profondeur, il était important pour moi de choisir des professeurs de français travaillant dans

différentes écoles, et offrant une certaine variété en ce qui concerne leur longévité dans la profession d'enseignant et leur histoire par rapport à la langue française. Les informateurs doivent être le plus différent possible afin d'obtenir une source de données la plus polyvalente et pertinente possible (Repstad, 2007). Le français était la langue natale de certains professeurs et la seconde ou troisième langue pour d'autres. Alors que l'entretien en profondeur de l'enquête pilote a été réalisé localement dans ma propre école, les cinq entretiens en profondeur de l'enquête principale ont été réalisés dans quatre écoles différentes de deux comtés. Pour choisir les informateurs des entretiens en profondeur j'ai d'abord adressé un e-mail commun à tous les responsables de l'enseignement des langues dans tous les lycées du comté de l'Østfold. Dans celui-ci, je demandais la permission d'avoir le nom des professeurs de français dans chaque école et de les contacter directement à propos d'un entretien en profondeur. Étant donné qu'il est difficile d'obtenir des participants pour un tel projet, j'ai immédiatement pris rendez-vous avec les professeurs ayant répondu positivement à ma demande. Les entretiens ont été réalisés à l'école où ils travaillaient, à l'exception d'un cas pour lequel la personne en question est venue sur mon lieu de travail. Le tableau ci-dessous affiche un aperçu des participants aux entretiens en profondeur, leur ancienneté en tant que professeur de français, leur niveau d'enseignement et le comté dans lequel ils travaillent en tant que professeur de français.

Tableau 1 : Les participants aux entretiens en profondeur

Noms fictifs	Nombre d'années d'expérience de l'enseignement du FLE	Français I, II et/ou III	Département
« Elisabeth »	34 ans	Français I, II et III	Østfold
« Sylvie »	6 ans	Français II	Østfold
« Martin »	20 ans	Français II	Østfold
« Christine »	17 ans	Français II et III	Oslo
« Marie »	10 ans	Français II	Østfold

3.4 Méthode de collecte des données

3.4.1 Une conception descriptive à travers deux stratégies de collecte

Je souhaitais principalement collecter à la fois des données qualitatives et quantitatives par le biais d'une méthode à la fois intensive et extensive. Ceci implique que j'explore le phénomène « utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français » à partir de plusieurs perspectives en utilisant différentes méthodes de collecte de données (Johannessen, Tuftte et Christoffersen, 2011). Dans cette étude, j'ai ainsi utilisé deux stratégies de collecte des données ; une enquête électronique quantitative au niveau du pays parmi les professeurs qui enseignent en français langues étrangères au lycée, ainsi que cinq entretiens en profondeur avec des professeurs de français du comté de l'Østfold et d'Oslo. L'enquête a été envoyée début octobre 2014 et terminée en décembre 2014, tandis que les entretiens en profondeur ont été réalisés au cours de 3 semaines de novembre 2014.

3.4.2 L'enquête électronique

Début octobre 2014, j'ai envoyé une enquête par e-mail à env. 230 membres de « l'association des professeurs de français en Norvège » et, parallèlement, j'ai posté un commentaire sur la page Facebook de l'association qui comportait un lien menant vers l'enquête¹³.

L'étude a été annoncée auprès du médiateur pour la recherche en charge de la confidentialité (*Personvernombudet for forskning - NSD*)¹⁴, et ce dernier a souligné le besoin d'effectuer quelques modifications simples dans la note d'informations. En dépit du fait que le formulaire d'enquête électronique ne comporte pas de renseignements personnels, on peut en fait retrouver la personne sondée par le biais de l'adresse e-mail. Par conséquent, NSD a attiré mon attention sur le fait que je devais formuler les choses autrement dans la note d'informations. Ils m'ont ainsi demandé de remplacer le mot « anonyme » par « anonymisé » (rendu anonyme de manière réversible), et d'ajouter que les données seraient rendues définitivement anonymes (de manière non réversible) avant la fin du projet. Ipsos MMI était le prestataire de services traitant les données du projet.

¹⁴ Voir l'appendice 1 - Approbation de l'enquête électronique de la part de NSD (Personvernombudet for forskning).

Les premières semaines suivant l'envoi du premier e-mail et du commentaire sur Facebook, peu de professeurs ont pris le temps de répondre au formulaire d'enquête. Pour accroître le nombre de personnes sondées, j'ai donc choisi, après environ un mois, de modifier la note d'informations et l'introduction de l'e-mail, en espérant générer un intérêt plus grand à l'aide d'un message plus « vendeur » (tel qu'indiqué ci-dessous). Je me suis notamment davantage concentrée sur ce que les professeurs de français pouvait obtenir en participant à l'enquête, et sur le fait et que tous les participants auraient la possibilité de recevoir un aperçu des trouvailles de l'enquête, entre autres la sélection des textes et les approches méthodiques. Ceci a permis d'accroître le nombre de personnes ayant répondu à l'enquête. De plus, au mois de novembre, une journée de cours fut organisée pour les professeurs de français dans l'ouest de la Norvège sous la direction d'Utdanningsforbundet, le syndicat norvégien des pédagogues. J'ai contacté l'organisateur pour demander l'autorisation d'envoyer le formulaire d'enquête aux participants du cours. Il a donné son accord et le nombre de personnes s'est encore un peu accru.



Commentaire sur la page Facebook de l'Association des professeurs de français en Norvège.

Pour finir, pour s'assurer d'obtenir une réponse sûre de la part du pays entier, j'ai envoyé l'enquête par courrier à un échantillon aléatoire de professeurs de français (au total 15 personnes) de lycées des comtés du Vestfold, Télémarch, Troms, Finnmark, Hordaland, Hedmark et Sogn & Fjordane. J'ai obtenu les coordonnées nécessaires de ces professeurs en prenant contact par téléphone avec le directeur des langues étrangères de toutes les écoles à

partir de la liste du site www.utdanning.no. J'ai eu l'occasion de délimiter la problématique en la faisant concerner un secteur géographique moindre, par exemple les professeurs de français du comté de l'Østfold, mais étant donné que l'objectif de l'enquête était de dresser un état d'un phénomène pour obtenir une image générale de la situation, je souhaitais obtenir des personnes sondées de tout le pays. L'idée de base était que plus j'avais un champ d'impact large, plus j'avais de chances d'obtenir des sources de données intéressantes.

Lorsqu'on utilise une méthode quantitative en recherche, le but est à la base de rassembler une information standardisée (Jacobsen, 2013), ce que des questions ouvertes n'apportent pas. Les questions ouvertes permettent en effet d'obtenir des données qualitatives pures ne pouvant pas être standardisées. Jacobsen (2013) argumente en faveur du fait que l'utilisation de questions ouvertes dans un questionnaire quantitatif puisse être rendu juste si nous ne disposons pas de l'aperçu de toutes les alternatives de réponses pensables. Ceci est le cas dans mon questionnaire en ce qui concerne les questions 3, 5, 8, 9 et 13.¹⁵

Si j'avais choisi une conception de l'enquête purement extensive, j'aurais alors pu choisir moins de variables et inclure davantage de contextes, par exemple l'enseignement du français au collège. Une enquête plus simple avec moins de variables aurait probablement pu permettre d'avoir davantage de personnes sondées et une possibilité plus grande de généraliser à tout le groupe cible, mais je considère que cela n'aurait pas donné un empirisme aussi intéressant à la problématique.

Dans la rédaction du formulaire d'enquête, au total constitué de 13 questions, dont 5 étaient ouvertes, j'ai pris conscience du défi que représentait l'envoi d'un formulaire si « exigeant ». J'ai néanmoins terminé la version originale du formulaire, parce que je sentais que c'était justement ces questions « exigeantes » qui fourniraient les réponses les plus intéressantes et, par conséquent, qui répondraient le mieux à la problématique.

¹⁵ Voir l'appendice 2 pour le questionnaire de l'enquête électronique

Dans l'aperçu ci-dessous, sont présentées les données que je souhaitais obtenir par le biais de l'enquête.

Tableau 2 : Objectif à partir des données collectées

Questions	Source de données	Forme des questions
1	Langue natale (variable de fond)	Alternative
2	Nombre d'années d'expérience de l'enseignement (variable de fond)	Ouverte
3	Interprétation des concepts de textes dans le plan d'enseignement (textes « informels » et « formels »)	Ouverte
4	Degré d'emploi didactique de la littérature	Échelle
5	Justification de l'emploi didactique de la littérature	Ouverte
6	Outil pédagogique utilisé	Ouverte
7	Évaluation de l'accès aux textes littéraires par le biais de l'outil pédagogique	Échelle
8	Sélection personnelle de textes littéraires	Ouverte
9	Approches méthodiques sur les textes littéraires	Ouverte
10	Facteurs régissant le choix de textes	Alternative
11	Degré d'adaptation par le biais du choix de textes littéraires	Alternative
12	Utilisation de textes littéraires venant de France et/ou d'autres pays francophones	Alternative
13	Facteurs qui entraînent une utilisation accrue de textes littéraires	Ouverte

Il existe un grand nombre de questions mais, ensemble, elles illustrent le rôle joué par la littérature dans l'enseignement de niveau Français II. Le formulaire d'enquête est construit de telle manière qu'il commence avec deux variables de fond : la langue natale des personnes sondées et leur expérience de l'enseignement du français. Ensuite, il y a une question concernant l'interprétation du plan d'enseignement des langues étrangères niveau II. Le reste des questions concerne la pratique personnelle de l'enseignement relative aux textes littéraires et, pour cette raison, la majorité des questions sont ouvertes. L'objectif est de faire en sorte que la personne sondée justifie son approche personnelle par rapport à la littérature, qu'elle raconte le type de sélection de textes et de quelle méthode elle se sert. L'objectif de la dernière question est de mettre le feu des projecteurs sur ce qu'il faut concrètement faire pour que la personne en question se serve dans une plus grande mesure de textes littéraires. Il est donc implicite que la personne sondée n'utilise pas intégralement le potentiel à ce jour, et que les réponses les plus intéressantes seront données par les personnes sondées se servant

moyennement ou peu de la littérature dans leur enseignement. De plus, la question prend comme point de départ que l'utilisation de textes littéraires a une fonction précieuse dans l'apprentissage des langues. Après coup, je vois que les questions 4 et 13 ont offert des réponses assez semblables dans leur contenu, mais la différence réside dans le fait que la question 4 doit justifier l'approche actuelle, tandis que la question 13 concerne l'avenir et exige un changement dans la pratique.

Après la fin de l'enquête, j'ai effectué un choix par rapport aux questions que je souhaitais conserver dans la partie de discussion/d'interview. La raison à cela est que l'enquête a généré un matériel de données important, et que le panel a été constitué pour pouvoir apporter la meilleure réponse possible à la problématique de l'étude. Les questions sur lesquelles je souhaitais me concentrer dans la partie concernant la théorie et la discussion étaient les suivantes :

Tableau 3 : Aperçu des questions et les sources de données

Questions	Source de données	Forme des questions
3	Interprétation des concepts de textes dans le plan d'enseignement (textes « informels » et « formels »)	Ouverte
4	Degré d'emploi didactique de la littérature	Échelle
5	Justification de l'emploi didactique de la littérature	Ouverte
8	Sélection personnelle de textes littéraires	Ouverte
9	Approches méthodiques sur les textes littéraires	Ouverte
10	Facteurs régissant le choix de textes	Alternative
13	Facteurs qui entraînent une utilisation accrue de textes littéraires	Ouverte

3.4.3 Les entretiens en profondeur

Les entretiens en profondeur semi-structurés ont été effectués parallèlement à l'enquête, ce qui présentait à la fois des avantages et des inconvénients. Après coup, je me rends compte que le formulaire d'enquête aurait probablement été rédigé différemment si tous les entretiens en profondeur avaient été réalisés après, parce que j'aurais alors pu aller davantage en profondeur sur ce thème, et j'aurais eu une plus grande connaissance préalable qui m'aurait permis d'affiner encore mes questions. Parallèlement, les entretiens en profondeur m'ont donné une possibilité de complément empirique dans les domaines où je sentais que l'enquête n'était pas suffisante ou comportait des manques.

Toutes les personnes sondées avaient répondu à l'enquête à l'avance, de sorte qu'elles étaient préparées aux questions qui allaient venir lors de l'entretien. En outre, on leur avait demandé à l'avance de trouver les textes littéraires qu'ils ont l'habitude d'utiliser, dans l'outil pédagogique et hors de celui-ci, ce qu'ils avaient tous fait. Dans la mesure où les participants étaient occupés par leur enseignement la journée, la plupart des entretiens ont été réalisés tôt le matin sur leur lieu de travail avant le début de leurs cours. L'avantage de réaliser l'entretien dans un contexte naturel est que cela réduit la probabilité que la personne interviewée change de comportement (cela entraîne ce que l'on appelle un « effet de contexte » (Jacobsen, 2010). Par contre, j'ai constaté l'inconvénient d'un tel contexte : la personne interviewée peut plus facilement être dérangée par des collègues, le téléphone, etc. Un entretien a été réalisé le soir à ma propre école, après un examen de candidats libres auquel nous avons tous deux participé en tant qu'examineur et censeur, ce qui s'est avéré être une bonne forme d'interview. Ici, il a été important pour moi de me concentrer sur le changement de rôle, (collègue et examineur un instant, puis nécessité d'endosser le rôle d'enquêteur et d'interviewer l'instant suivant).

Mon objectif sur les entretiens en profondeur était de récupérer « le point de vue de l'acteur », ou la perception de la réalité des professeurs de français, leurs motifs et manières de penser en ce qui concerne leur pratique quotidienne (Repstad, 2007:19). De manière générale, j'ai perçu les entretiens comme des réunions très agréables et intéressantes avec des professeurs que je ne connaissais pas préalablement dans des écoles où je n'avais jamais mis les pieds auparavant. Ils semblaient tous bien préparés et tous « en avaient gros sur le cœur » et souhaitaient vivement partager leurs expériences. Je les ai trouvés ouverts et honnêtes, et ils avaient de nombreux points de vue et expériences autour de l'utilisation de textes littéraires qu'ils souhaitaient soulever avec moi. Il s'agissait spécialement de partage de leurs propres expériences autour des textes littéraires, en résumant à la fois les bonnes et moins bonnes expériences.

Ils ont bien pris leur temps, et j'ai pu passer en revue toutes les questions qui étaient prévues. Chaque entretien durait environ 40 à 60 minutes. Les conversations ont été enregistrées sur dictaphone, et j'ai pris des notes au fur et à mesure. En dépit du fait que l'utilisation du dictaphone peut rendre l'entretien un peu plus tendu, cela représente un grand avantage d'avoir une reproduction totalement correcte de l'entretien pour la phase d'analyse (Repstad, 2007).

J'avais un guide d'entretien auquel me conformer¹⁶, mais j'ai laissé la conversation se dérouler naturellement en fonction des contributions qui apparaissaient au gré de la conversation. Le guide d'interview fonctionnait comme un manuscrit structurant le cours de l'entretien (Kvale et Brinkman, 2009), une ligne directrice par rapport aux thèmes. Toutes les questions des entretiens ont été posées dans un ordre différent en fonction du déroulement de l'entretien. Tous les enregistrements sonores ont été transcrits peu de temps après les entretiens en profondeur, c'est-à-dire à un moment où j'avais toujours les conversations bien en mémoire.

3.5 Choix de la méthode d'analyse des données

Le formulaire d'enquête comportait à la fois des données quantitatives et qualitatives, ce qui implique naturellement que ce formulaire a été analysé à la fois quantitativement et qualitativement. Les entretiens en profondeur ont été analysés à l'aide de moyens d'analyse qualitatifs.

3.5.1 Analyse quantitative du formulaire d'enquête

Le formulaire d'enquête comportait à la fois des données quantitatives et qualitatives qui furent traitées et présentées à l'aide du propre logiciel d'Ipsos MMI (MI Pro) et de SPSS¹⁷. Les questions qui furent analysées quantitativement étaient au nombre de 8 :

Tableau 4 : Les questions utilisées dans l'analyse quantitative

Questions	Source de données	Forme des questions
1	Langue natale (variable de fond)	Alternative
2	Nombre d'années d'expérience de l'enseignement (variable de fond)	Ouverte
4	Degré d'emploi didactique de la littérature	Échelle
6	Outil pédagogique utilisé	Ouverte
7	Évaluation de l'accès aux textes littéraires par le biais de l'outil pédagogique	Échelle
10	Facteurs régissant le choix de textes	Alternative
11	Degré d'adaptation par le biais du choix de textes littéraires	Alternative
12	Utilisation de textes littéraires venant de France et/ou d'autres pays francophones	Alternative

¹⁶ Voir appendice 4: Guide d'entretien

¹⁷ Abréviation du logiciel appelé « Statistical Product and Service Solutions »

Ces questions ont été analysées quantitativement dans des tableaux en format Excel, et ensuite présentées en diagrammes en barres et en camemberts. De plus, j'ai choisi de me pencher sur le rapport entre l'expérience de l'enseignement des professeurs (question n° 2) et le degré d'emploi de textes littéraires (question n° 4), ce que j'ai analysé à l'aide d'un tableau croisé bivarié.¹⁸ Pour représenter le rapport entre ces deux questions, j'ai choisi de recodifier la question 2 concernant l'année l'enseignement en 4 catégories : 0-10 ans, 10-20 ans, 20-30 ans, plus de 30 ans. En ce qui concerne la question 6, j'ai analysé ceux-ci quantitativement même si la question était ouverte, parce que ce sont principalement deux outils pédagogiques qui y sont mentionnés (« Contours » et « Enchanté »).

3.5.2. Analyse qualitative des données de l'enquête

Le formulaire d'enquête comportait cinq questions ouvertes qui ont été analysées qualitativement :

Tableau 5 : Les questions utilisées dans l'analyse qualitative

Questions	Source de données	Forme des questions
3	Interprétation des concepts de textes dans le plan d'enseignement (textes « informels » et « formels »)	Ouverte
5	Justification de l'emploi didactique de la littérature	Ouverte
8	Sélection personnelle de textes littéraires	Ouverte
9	Approches méthodiques sur les textes littéraires	Ouverte
13	Facteurs qui entraînent une utilisation accrue de textes littéraires	Ouverte

Les réponses ouvertes dans l'enquête telles qu'indiquées ci-dessus ont été présentées brutes (non traitées) dans les fichiers Excel pour une analyse ultérieure. De nombreuses personnes sondées avaient répondu de manière très complète et approfondie aux questions ouvertes, ce qui a fourni des données au contenu riche et intéressant liées à la question de recherche de l'exercice. La théorie que j'ai utilisée pour systématiser ces données a été de créer des catégories reflétant le contenu des réponses des personnes sondées, ou ce que l'on appelle la « condensation » (Kvale, 1997). Ceci implique que l'on réduise de longs textes d'entretien en des déclarations plus courtes (ibid.). On trouve l'opinion centrale contenue dans le matériel de

¹⁸ Voir le tableau dans le paragraphe 4.3.3 p. 77

données en recherchant des unités naturelles d'opinion pour ensuite trouver des catégories qui expriment le thème de celles-ci. Un extrait de la liste des réponses à la question 5 est rendu ci-dessous. Il s'agit d'une liste qui a été utilisée pour créer des catégories et trier les réponses en différentes catégories à partir du contenu des réponses.

Tableau 6 : Extrait de la liste des réponses ouvertes à la Q5 (Excel)

Q5 Hvordan vil du begrunne din bruk av litterære tekster i din franskundervisning?										
Tekster som tar for seg den tematikken vi holder på med, grammatikk som kan trekkes ut, vokabular, en del av den franske kulturen. 1										
Kunnskap om fransk kultur og historie på mange forskjellige områder. Opplevelse- mulighet for innlevelse i andre menneskers måte å være på, tenke på, handle										
Jeg bruker franskboken og av litteratur der er det vel le Petit Prince og noe dikt jeg ev bruker. har brukt en del La Parure for å gi elevene en HEL historie og ikek ku										
Litterære tekster er viktig - men manglende nivå gjør det vanskelig å bruke hensiktsmessig før de siste månedene av opplæringen. 1										
Bruker en del av de litterære tekstene som står i læreboken, dvs dikt og utdrag av romaner, henter sangtekster fra nettet. Differensierer, slik at flinke elever alle										
Det er vanskelig å finne litterære tekster som passer til elevenes nivå og interesser samtidig. 1										
har nok tenkt at det kreves store språklige kunnskaper for å forstå litterære tekster. Det kan være vanskelig på norsk også å lese mellom linjene på eget språk, og										
Øker ordforråd . Kultur. 1										
Eg har som regel fulgt læreboka og der er det liten grad av litterære tekstar. I tillegg er det mykje vanskeleg og lite tilpassa språk i litterære tekstar. 1										
Studentene trenger å se hvordan språket brukes i litteratur, og de trenger å se hvordan setninger er satt sammen for å utvikle en forståelse av hva som høres riktig										
for å bli eksponert til et mer autentisk språk, og vanskeligere. 1										
Er ikke sikker på om jeg forstår spørsmålet, men hvis det betyr hvilke kriterier jeg legger til grunn ved valg av litterære tekster: Språklig tilgjengelighet (vanskel										
Litterære tekster er en viktig del av den franske kulturen. 1										
For vanskelig for elevene. 1										
Godt utgangspunkt for å forklare grammatiske fenomener. Knytte tekst opp mot tema, slik at elevene lettere kan samtale om temaet og uttrykke egne synspunkt										
Fordi man bør anvende autentiske tekster, og den finner man i litteraturen. 1										
Noe vanskelig å finne passende og interessante tekster som gjør at det blir for få tekster som leses. Utfordringen er å finne tekster som interesserer elevene. 1										

Le même procédé a été utilisé dans l'analyse des questions n° 8¹⁹ et n° 13²⁰. Dans l'analyse des questions 3 et 9, j'ai utilisé une méthode d'analyse un peu non-traditionnelle afin de trouver quelles notions de textes étaient les plus souvent mentionnées en relation avec les textes « informels » et « formels », et les méthodes utilisées dans l'approche aux textes littéraires. En entrant tous les mots qui ont été mentionnés dans le programme « Wordle » le résultat est présenté sous la forme d'un nuage de mots dans lequel l'épaisseur des mots est fonction de la fréquence avec laquelle ils sont apparus dans un texte. En dépit du fait que ceci n'est pas une méthode d'analyse établie de manière traditionnelle dans la recherche, c'est une bonne méthode pour obtenir un aperçu rapide d'un phénomène.

En ce qui concerne les questions 5 et 13, j'ai pris comme point de départ le contenu des déclarations et j'ai défini différentes catégories de justifications des professeurs. Les justifications étaient à la fois positives et négatives par rapport à l'utilisation de textes

¹⁹ Voir l'appendice 5

²⁰ Voir l'appendice 6

littéraires, ce que les catégories reflètent également. Ensuite, j'ai passé en revue la liste des réponses ouvertes²¹, et j'ai placé les déclarations dans une catégorie. Le tableau ci-dessous montre les différentes catégories que j'ai utilisées dans le tri des déclarations sur la question 5, et les exemples de déclarations appartenant aux différentes catégories :

Tableau 7 : Classification des réponses ouvertes à la question 5

CATÉGORIE	Comment justifieriez-vous votre utilisation de textes littéraires dans votre enseignement de français ?
Vocabulaire	« Accroît le vocabulaire. Culture. »
Oralité	« Utilise la littérature comme point de départ de la conversation ».
Texte authentique	« Parce que l'on doit se servir de textes authentiques, et qu'on trouve ceux-ci dans la littérature ».
Lire pour le plaisir	« Les textes littéraires apportent plus à l'âme que de nombreux textes de manuels et il est important de les présenter aux élèves ».
Grammaire	« Un bon point de départ pour expliquer des phénomènes grammaticaux »
Immersion linguistique	« Connaissances sur les différentes manières d'écrire, connaître de bons textes, une bonne langue, différents moyens. »
Pertinence des textes littéraires	« De plus, les textes littéraires comportent un langage souvent difficile et peu adapté.»
Une partie de la France	« Je considère qu'il est important que les élèves connaissent les écrivains français classiques : cela représente une grande partie de la culture française et c'est important pour façonner leur image d'ensemble de la société française.»
Outil pédagogique	« En général, j'ai suivi le manuel scolaire et il comporte peu de textes littéraires.»
Manque de compétences linguistiques et d'intérêt	Les textes littéraires sont importants, mais un niveau insuffisant dans la langue fait qu'il est difficile de les utiliser de manière opportune avant les derniers mois de l'enseignement.
Culture/histoire	Connaissance de la culture française et de l'histoire de ce pays dans de très nombreux domaines.

La plupart des personnes sondées ont donné plusieurs justifications, par exemple une déclaration appartenant à la catégorie « Vocabulaire » et d'autres, ce qui fait qu'il y a plusieurs croix par personne. Après avoir divisé les différentes réponses en catégories, ces dernières ont pu être présentées en graphique à barre pour illustrer les résultats d'ensemble du panel²². Pour voir la classification de la question 13, veuillez voir l'appendice 4.

²¹ Tel qu'indiqué au tableau 6 : Extrait de la liste des réponses ouvertes à la Q5 (Excel)

²² Voir la figure 5 p. 76 : Les justifications de l'usage et non-usage des textes littéraires

3.5.3. Analyse qualitative des données des entretiens en profondeur

Au total, les entretiens en profondeur représentent 200 minutes d'enregistrements sonores et 22 pages transcrites qui furent analysées (à la fin) à l'aide de l'analyse descriptive (Postholm, 2010). Ceci implique que le matériel soit réduit aux catégories et qu'il soit systématisé, de sorte que l'on puisse facilement évaluer et comparer les découvertes (ibid.). De la même manière que dans l'analyse des données qualitatives de l'enquête, j'ai également utilisé la condensation ici (Kvale, 1997). Après avoir transcrit les entretiens, j'ai localisé les déclarations pertinentes liées à la thématique et la formulation du problème de l'étude (Nilsen, 2012), et relié celles-ci aux questions dans le guide d'interview.

Ensuite j'ai rassemblé ces déclarations dans un formulaire pour pouvoir facilement comparer et soulever les différences et similitudes concernant les thèmes suivants :

- Le nombre d'années d'enseignement du français
- L'utilisation personnelle de textes littéraires
- La justification de l'utilisation personnelle de textes littéraires
- Les interprétations de notions de textes du plan d'enseignement
- Les activités d'apprentissage
- Ressenti de l'élève en terme de plaisir de lire dans la langue étrangère
- Sélection de textes littéraires
- Différenciation de l'enseignement
- Facteurs influençant le choix de textes
- Outil pédagogique
- Facteurs qui augmentent l'utilisation de textes littéraires en cours de Français II

Un extrait de ce formulaire est indiqué ci-dessous²³. Celui-ci offrit un bon point de départ pour pouvoir évaluer les trouvailles issues des entretiens en profondeur par rapport aux données provenant de l'enquête.

²³ Voir l'appendice 7 pour examiner le formulaire dans sa totalité.

Tableau 8 : Condensation des entretiens en profondeur transcrits (extrait)

TEMA	«Elisabeth» 34 år	«Sylvie» 6 år	«Martin» 20 år
Antall undervisningsår i fransk			
Egen bruk av litterære tekster	I stadig mindre grad.	Flere ganger i måneden.	I nokså liten grad.
Begrunnelser for egen bruk av litterære tekster	Elevene mangler basisferdigheter, vokabular og arbeidsvilje. De litterære tekstene har for høy vanskelighetsgrad. Tidsknapphet. Litterære tekster kan man prate om til eksamen.	Gir elevene innblikk i kulturen. Inngang til grammatiske konstruksjoner. Litterær tekst er utgangspunkt for muntlig trening.	Har ikke tid til å lese lange tekster. Autentisk litteratur krever ganske mye i en stresset hverdag. Vanskelige tekster virker demotiverende.
Tolkninger av læreplanens tekstbegreper	Usikker rundt forståelsen av tekstbegrepene i læreplanen.	«Contours» dekker «ulike typer tekster» ganske bra. «Uformelle og formelle tekster» er relatert til sosial kompetanse. Tekster er både muntlige og skriftlige.	«Formelle tekster»: skriv fra departement, offisielle søknader. «Uformelle tekster»: de autentiske «Ulike typer tekster»: søknader, klage, novelle, dikt, sang. Ikke nødvendigvis litteratur.
Læringsaktiviteter	Tradisjonell undervisning. Muntlige aktiviteter; skrive stikkord til avsnitt, gjenfortelling, spørsmål til teksten, individuell høring.	Kombinerer utdrag av tekster og filmklipp. Taktile metoder. Speed date på innhold. Muntlige aktiviteter.	L-O-G-5 – lese, oversette, glose og samtale. Øve på lesestrategier (øke tempo og tekstforståelse), nærlæsing av utvalgte avsnitt for å jobbe med idiomatiske uttrykk.
Elevenes opplevelse av leseglede på fremmedspråket	For vanskelig å oppnå.	Ja, hvis tekstene er tilpasset elevenes nivå.	Nevnes ikke spesifikt i intervjuet.
Tekster som anvendes i franskundervisningen	Utdrag fra «Le sang des autres», «La voix sans visage», «La bicyclette bleue».	«Astérix og Obélix», «L'étranger», «Le Petit Prince», bøker fra hun selv studerte, tekster fra internett.	Sanger «Aux Champs-Élysées», Yannick, autentisk brev fra 1. verdenskrig skrevet av en soldat, utdrag fra «La bicyclette bleue».
Differensiering av undervisningen	Nevnes ikke spesifikt i intervjuet.	Elevene får valgmuligheter, f.eks. «ekspertlapp».	Lite tilpasning.
Faktorer som påvirker valget av tekster	Valget av tekster styres av temaene i læreplanen.	Anbefalinger fra kolleger. Delingskultur. Elevenes ønsker og interesser.	Anvender mest konstruerte tekster fra læreverket, tips fra kolleger.

L'ensemble des découvertes issues de la collecte qualitative et quantitative des données est présentée dans le chap. 4.

3.6 Défis méthodologiques

Dans ce chapitre, je souhaite exposer le rôle du chercheur au contact du champ de recherche, de même qu'examiner de plus près la validité et la fiabilité de l'étude.

3.6.1 Le rôle du chercheur

Postholm (2010) souligne que le chercheur est le plus important instrument dans la recherche qualitative, et que la subjectivité du chercheur doit ainsi apparaître dans la recherche. Pour cette raison, je ferai référence à mon point de vue théorique, ma compréhension préalable, et mon histoire personnelle, de la même manière que je mettrai en avant les perspectives théoriques.

De plus, en ce qui concerne mon rôle en tant que chercheur, il est important d'être conscient de sa propre subjectivité dans le processus d'enquête, et de la manière avec laquelle celle-ci influencera l'étude. Dans la mesure où j'enseigne moi-même le français, il pourrait être difficile de faire la distinction entre mon rôle de collègue et celui de chercheur. De temps en temps, la répartition des rôles s'est davantage orientée vers « nous les professeurs de français

», que vers la répartition traditionnelle des rôles entre « le chercheur » et « le professeur de français ». À cet égard, un avantage est que je suis moi-même professeur de français. Personnellement, j'ai donc trouvé que ceci était une discussion professionnelle enrichissante mettant l'accent sur des domaines d'amélioration et de développement dans mon propre domaine. Il m'était ainsi facile de me mettre à la place des personnes interviewées et de leur poser des questions de suivi lorsque ceci était nécessaire. Postholm (2010) souligne que, dans une étude qualitative, mettre la subjectivité du chercheur de côté pour atteindre la plus grande objectivité possible dans l'étude n'est pas un objectif. Par contre, le plus important pour moi était de rendre mes perspectives visibles dans le travail d'analyse et d'interprétation.

À travers tout le processus d'enquête, à la fois dans la communication écrite et orale avec la sélection de professeurs et lors des rencontres physiques avec les personnes ayant répondu à l'enquête, j'ai été préoccupée par mon rôle et ma position. La sélection des personnes pour les entretiens en profondeur s'est faite de manière aléatoire (il s'agissait de personnes que je ne connaissais pas). En plus de nous rencontrer lors de différentes missions d'examens et de censure, nous disposons de lieux de rencontres communs pour le développement des compétences et l'échange d'expériences. Pour cette raison, je considère les personnes interviewées comme des collègues, bien que nous travaillions dans différentes écoles de plusieurs parties du pays.

Par conséquent, créer la distance nécessaire par rapport aux participants des entretiens a été un défi. En ayant ce double rôle à leurs yeux, un danger existait qu'ils répondent ce qu'ils croyaient être « juste » dans ce contexte, ou qu'ils répondent ce qu'ils croyaient être ce que je voulais entendre. Par exemple il existait un danger que la personne sondée se sente obligée de dire qu'elle se sert de textes littéraires, même s'il n'en est pas ainsi dans la réalité. Afin d'empêcher cela, j'étais soucieuse de donner une image objective de la situation pour commencer et que certains professeurs aient une bonne expérience, tandis que d'autres en avaient moins quant à l'utilisation de textes littéraires.

Pour moi, il a été important d'exposer ce qu'était mon objectif à travers l'enquête, de sorte que le plus de gens possible perçoivent l'importance de participer et que personne n'ait un sentiment qu'on « regarde ses cartes », ou que j'apparaisse comme moralisatrice ou portant des jugements sur la pratique d'un collègue.

De manière générale, j'ai cependant perçu que les personnes sondées étaient honnêtes et directes, qu'elle ne tournait pas autour du pot pour se protéger ou me faire plaisir. Cinq des quatre entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail de la personne sondée, à la fois pour des raisons pratiques, mais également parce que j'étais soucieuse que la personne soit dans un environnement habituel et plus à l'aise dans la situation d'interview elle-même. J'ai démarré tous les entretiens par une explication approfondie de l'arrière-plan de l'entretien et de l'étude afin de créer le climat de confiance, la curiosité et l'implication nécessaires de la part du professeur pour tirer le meilleur bénéfice possible de l'entretien.

3.6.2 La validité

La validité de l'étude est un paramètre qui exprime quelque chose par rapport à la qualité des conclusions que nous avons tirées à partir de nos données collectées (Jacobsen, 2005). Ici, on se comporte de manière critique par rapport à la qualité des données et on a un objectif sur *la validité interne* et *la validité externe* (ibid).

3.6.2.1 Validité interne

Pour obtenir une validité interne la plus grande possible, un passage en revue critique des phases les plus centrales sera nécessaire (Jacobsen, 2005) :

- 1) Ai-je interviewé les *bonnes* personnes, et celles-ci ont-elles fourni une information *juste/vraie* ?
- 2) Les données sont-elles reflétées avec exactitude dans la classification que j'ai effectuée ?
- 3) Mon analyse des données est-elle réelle ou est-elle au contraire une réalité construite de toute pièce ?

Pour obtenir une image la plus exacte possible de la réalité des professeurs de français, j'étais soucieuse de disposer d'un éclatement géographique et d'expériences d'enseignement variées au sein du panel. Les personnes utilisées pour les entretiens en profondeur étaient choisies de manière fortuite, mais il s'est avéré qu'il existait une grande différence interne dans le panel en termes de personnalité, d'histoire, de style d'enseignement, d'attitudes. etc., ce qui, à mon avis, caractérise une source de données de qualité. Je considère également que les personnes sondées avaient une expérience, des connaissances et une proximité suffisantes par rapport au phénomène que je souhaitais mettre en lumière, de sorte que j'ai perçu l'information qu'ils m'ont donné comme juste/vraie par rapport à leur contexte subjectif d'enseignement.

Dans la discussion autour des sources d'erreur possibles dans cette étude, je constate que ma compréhension préalable peut, aussi bien inconsciemment que consciemment, avoir influencé l'empirisme, par exemple, des entretiens et de l'observation, en ce qui concerne ce qui a été souligné et la manière avec laquelle j'ai interprété ce qui a été dit et fait. Nilssen (2012) souligne que la recherche qualitative sera toujours influencé par l'histoire/l'origine et la compréhension préalable du chercheur. Il est important d'être conscient que les connaissances que je possède déjà, mes valeurs et attitudes/principes « coloreront » ma manière de « collecter » de l'empirisme, et qu'en tant que chercheur, il existe un « danger » de trouver justement exactement ce que l'on souhaite chercher...

En introduction, j'ai décrit que la motivation à l'origine de la sélection du thème et de la problématique était, entre autres, liée à mes propres expériences dans le domaine. Par conséquent, ma subjectivité est inévitable. Pour assurer la qualité de la recherche et produire des interprétations crédibles, il est recommandé que le chercheur soit en permanence conscient de sa partialité et de sa propre subjectivité. (Nilssen, 2012).

Par conséquent, le point sur lequel je peux être critique est dans quelle mesure les personnes sondées se sentent obligées de répondre positivement à la question sur le degré d'utilisation de la littérature. Les sondés ont-ils répondu honnêtement, ou espéraient-ils « maquiller » la réponse, parce qu'ils sentaient que c'était ce qu'il y avait de plus « correct » à faire ? Peut-être que certains sentaient qu'ils faisaient quelque chose de « pas bien » s'ils répondaient ne pas se servir de textes littéraires dans leur enseignement ?

Même si je n'ai pas l'intention de changer mes pratiques, il est clair que certaines questions pouvaient influencer certains participants dans une telle direction :

J'ai certainement pensé que de grandes connaissances linguistiques étaient nécessaires pour comprendre des textes littéraires. En norvégien, il peut également être difficile de lire entre les lignes, et lorsqu'on lit des textes littéraires dans une langue étrangère, on peut perdre de nombreuses nuances. Mais quand je réponds à cette enquête, cela me fait penser à ma propre pratique et ça me donne envie de travailler davantage avec de tels textes. Les textes littéraires apportent plus à l'âme que de nombreux textes de manuels et il est important de les présenter aux élèves.

Les deux affirmations montrent cependant que les personnes sondées sont honnêtes par rapport à leur pratique personnelle de l'enseignement.

3.6.2.2 La validité externe

Tandis que la validité interne concerne la manière avec laquelle j'ai décrit le phénomène « textes littéraires au niveau Français II », la validité externe concerne la mesure avec laquelle les découvertes de mon étude peuvent être généralisées.

Cette étude avait comme objectif de collecter à la fois des données qualitatives et quantitatives par le biais de la triangulation. L'objectif du matériel de données qualitatif n'a pas été de généraliser au groupe cible de professeurs de français, mais de comprendre et d'approfondir le phénomène « textes littéraires » à travers une généralisation naturaliste (Postholm, 2010). De plus, le panel de participants utilisé pour les entretiens en profondeur est déséquilibré, car ces personnes ne sont pas représentatives du groupe cible « professeurs de français » (Jacobsen, 2010), parce que j'ai choisi un nombre limité de participants pour pouvoir aller en profondeur.

En ce qui concerne les données quantitatives de l'enquête, celles-ci offrent l'occasion de généraliser la fréquence du phénomène « textes littéraires » au niveau Français II. On appelle cela la généralisation statistique (Jacobsen, 2010). Cependant, en raison du faible pourcentage de réponse à l'enquête, je ne peux m'exprimer qu'avec un faible degré de sécurité par rapport au fait que les résultats s'appliquent à une population plus large de professeurs de français. Par contre, j'ai obtenu quelques indices sur le phénomène, et sur la base de ceux-ci, je suis en mesure de tirer quelques conclusions.

3.6.2.3 Validité des notions/idées

En ce qui concerne l'exigence de validité des idées, c'est-à-dire l'obtention d'une conformité entre le phénomène général devant être étudié et la mesure elle-même ou l'opérationnalisation (Johannessen, 2010), deux notions, en particulier, ont engendré des défis certains, à la fois dans le formulaire d'enquête et l'entretien en profondeur.

La première notion était celle de « littérature ». Dans le premier entretien en profondeur, je me suis aperçue que la personne sondée n'était pas très sûre de ce que j'entendais par la notion de « littérature », et que cette personne avait besoin d'une réelle clarification de la notion pour être en mesure de répondre précisément. Par conséquent, j'ai décidé de modifier continuellement la notion de « textes littéraires » dans le formulaire d'enquête.

Dans les entretiens en profondeur, la notion de « texte » est interprétée et utilisée de différentes manières par les personnes sondées, ce qui peut être une source d'erreur possible dans les réponses. Parfois, les personnes sondées font référence aux « textes littéraires », et d'autres fois à des textes factuels ou à des textes dans un film. Par conséquent, cette notion a été utilisée dans des cadres spécifiques, en plus d'être employée dans une forme plus générale. Dans les entretiens, j'ai vécu comme un défi le fait de devoir maintenir un accent sur le thème de la recherche, c'est-à-dire « le texte littéraire ». Pour assurer la validité de la notion, j'ai posé la question de suivi de type « Quelle sorte de texte voulez-vous dire ici ? » et « Est-ce que ceci est un texte littéraire à vos yeux ? ».

De plus, la question 4 concernant le degré d'utilisation par les professeurs des textes littéraires dans leur enseignement comportait un classement subjectif. Ce que chacun considère comme « assez souvent » ou « très souvent » est très subjectif et peut donc beaucoup varier d'une personne à l'autre. Cela peut constituer une source d'erreur possible lorsqu'on doit comparer les réponses. Après coup, je vois que ceci est une question que j'aurais dû concrétiser, par exemple en utilisant les catégories réservées à la fréquence hebdomadaire, mensuelle ou annuelle.

Puisque j'ai examiné la même problématique sous différents angles d'incidence méthodiques, à la fois avec le questionnaire et les entretiens en profondeur, et les trouvailles semblant aller dans la même direction, ceci est un argument fort pour soutenir que les conclusions sont valables. De plus, ces angles d'incidence correspondent à une recherche préalablement effectuée, ce qui étaye encore davantage la validité de l'étude. De plus, Jacobsen (2005) recommande que les sources soient indépendantes les unes des autres afin d'atteindre la validité interne, ce qui est le cas dans mon étude.

3.6.3 Fiabilité

De nombreuses personnes argumenteront probablement que la fiabilité dans un entretien en profondeur est quelque chose d'impossible à atteindre. En effet, on doit prendre en considération le fait que la méthode soit très dépendante du contexte et que l'empirisme reflète une réalité complexe et subjective où, en tant que chercheur, j'obtiens un aperçu dans les pensées, opinions et sentiments liées à la pratique personnelle de l'enseignement de chaque professeur. Un autre panel de professeurs aurait apporté un empirisme tout à fait différent. La

même chose se serait probablement produite si l'interviewer était une autre personne. Mais le but d'une telle enquête est cependant d'obtenir le plus de nuances et de perspectives par rapport au phénomène « textes littéraires » et « utilisation didactique », et pas nécessairement le niveau le plus élevé d'intersubjectivité. Pour cette raison, Jacobsen argumente (2013) en faveur de l'utilisation de la triangulation dans le travail fait pour accroître à la fois la validité et la crédibilité, parce que nous contrebalançons ainsi les faiblesses qui sont liées au fait de seulement utiliser une méthode. De plus, il accorde plus d'importance à la réflexivité du chercheur qu'à l'utilisation de méthodes qualitatives, ce qui implique que le chercheur réfléchisse sur son propre rôle et l'interaction elle-même entre l'interviewer et le sujet interviewé pour rendre l'étude crédible.

Dans ce chapitre, j'ai essayé de clarifier mes choix en termes de méthodes afin de rendre le processus d'enquête le plus compréhensible et disponible possible et d'assurer la crédibilité de mon étude. Dans le chapitre suivant, je vais dorénavant présenter les trouvailles de l'étude.

4.0 Les données de l'étude

4.1 Introduction

Dans cette section du mémoire, je vais présenter les résultats fondés de l'enquête sur les données quantitatives et qualitatives et les cinq entrevues en profondeur menées auprès des enseignants du FLE au niveau secondaire dans le département. Le premier paragraphe du chapitre porte sur les données concernant la question de recherche principale de la thèse, et les titres des sous-chapitres reflètent les différentes variables explicatives concernant la question de recherche. En conclusion, il y aura un résumé de l'ensemble des données principales, quelle que soit la méthode de collecte, qui formera la base de discussion dans le chapitre cinq.

4.2 Les données des interviews approfondies

J'ai réalisé des entrevues en profondeur avec cinq enseignants du FLE, niveau II, de trois lycées différents à Østfold et un à Oslo. Je ferai référence à leurs citations dans la partie suivante en utilisant des noms fictifs.

L'objectif des interviews approfondies n'est autre que l'identification de l'interprétation fournie par les professeurs de français du Programme d'études au sujet de l'usage des textes littéraires, ainsi que leur application en classe pendant l'enseignement de FLE. Ces interviews étaient une intéressante occasion pour qu'ils puissent exprimer leurs vues sur la valeur didactique littéraire en FLE. D'ailleurs, ces interviews approfondies m'ont largement permis d'entamer un dialogue enrichissant avec les enseignants qui utilisent toujours les textes littéraires comme une importante composante de l'enseignement. On constate également un visible intérêt pour d'autres types de textes ou d'autres matériaux d'apprentissage au détriment de la littérature.

Par ailleurs, l'approfondissement de ces interviews a été une bonne occasion de découvrir les témoignages justifiés des enseignants au sujet de leur pratique en classe. En se basant sur la littérature ils ont pu me décrire leur propre programme d'enseignement, en plus de m'apporter les raisons sous-jacentes du programme. Ils ont également essayé de me convaincre de la réussite de cette méthode.

J'ai remarqué que mon interview a éveillé la conscience du professeur vis-à-vis des textes littéraires dont il ne voyait pas l'intérêt auparavant. Un participant a achevé notre entretien en me remerciant d'avoir éveillé sa conscience envers un sujet aussi important qu'est la littérature. Dans l'enquête électronique, la réplique d'un enseignant au sujet d'approches méthodologiques aux textes littéraires était la suivante : *Eg har ikkje brukt litterære tekstar enda, men eg bør nok prøve å få gjort det etterkvart. Det vil berike undervisninga.*

Encore une fois, je ressens la nécessité de la création de forums entre professeurs afin qu'il y ait un échange d'expériences dans le but d'enrichir nos pratiques et de les rendre accessibles à l'environnement professionnel.

4.2.1 L'usage des textes littéraires

L'une des questions principales de l'interview est étroitement liée à la place que prennent les textes littéraires dans les pratiques d'enseignement actuelles par rapport aux Programmes d'études précédents. Suite à diverses expériences professionnelles des participants, on a incontestablement conclu que la place que prenait la littérature dans l'enseignement a carrément changé positivement et parfois négativement vis-à-vis des résultats espérés de l'apprentissage.

Un professeur du FLE, riche d'une expérience de 34 ans, me fait la constatation frappante du changement radical des bases de travail des textes littéraires. Elle observe que les textes littéraires ont généralement un niveau linguistique trop élevé pour la majorité des élèves en FLE au niveau II. Selon elle, la raison n'est autre que le manque de compétences de base constaté chez les élèves, qui manifestent également un manque de maîtrise du vocabulaire et malheureusement un manque de volonté aussi.

Paradoxalement, la facilité qui consiste à rendre les dictionnaires et les manuels accessibles, a malheureusement un effet négatif sur la motivation des élèves vis-à-vis l'apprentissage linguistique. Cette pratique de l'usage du dictionnaire occupe énormément l'élève à faire des recherches qui sont fastidieuses et le démotivent au point d'abandonner. Il n'y a ensuite qu'un pas pour abandonner la matière même. Le répondant insiste aussi que l'usage des affirmes que l'accès aux ressources en support tels que les dictionnaires et le manuel pour la plupart des contrôles, les épreuves trimestrielles et l'examen à l'écrit, font que les élèves considèrent l'apprentissage du vocabulaire comme une activité inutile. Cela a pour conséquence que les

élèves passent leur temps à chercher dans le dictionnaire. Après peu de temps ils se découragent, parce qu'ils découvrent qu'il y a trop de «mots difficiles» qui les empêchent de comprendre :

Nå ser jeg at jeg må legge vekk de litterære tekstene mer og mer. Jeg må i hvert fall hjelpe de igjennom på en helt annen måte som gjør at de ikke har opplevelsen av å ha lest litterær tekst selv. Og det er trist. Nei, du får ikke ta fra de hjelpemidlene. Du får ikke lov til å kreve at de pugger. Vi har egentlig tapt den innlæringen.

En plus du manque de vocabulaire, elle souligne que le temps verbal passé simple, qui est principalement un temps utilisé en littérature, est un défi ressenti par les élèves pendant la lecture des textes littéraires ;

Ja, de mangler altfor mye i bunnen, og da blir det vanskelig å lese en litterær tekst, for da blir en passé simple en uoverkommelig greie. Selv om du sier at det er en form dere bare skal gjenkjenne og ikke bruke, så er det fullstendig stopp.

Tous les répondants s'accordent sur les inconvénients causés par le niveau linguistique élevé de certains textes littéraires qui en terme du temps est pesant. Pour cette raison, ils mentionnent le facteur temps comme la cause principale pour expliquer pourquoi les textes littéraires sont utilisés dans une moindre mesure que dans le passé, comme la déclaration "Elizabeth" confirme ;

Nei, rett og slett fordi du ikke rekker mer. Før leste jeg også utdrag fra «Les Misérables». Det rekker jeg ikke lenger, og det er også dumt. Du bruker så lang tid på å gjennomgå grammatikk.

Les résultats montrent qu'il y a "quelque chose" qui se passe dans la transition du niveau 2 au 3. Certains enseignants observent une amélioration visible chez les élèves passant au niveau Français III, ce qui facilite l'approche littéraire en classe. Cela a une influence tellement positive sur l'élève au point que l'introduction d'un roman entier comme instrument d'enseignement de la langue française peut être couronnée de succès. Cela s'explique par la motivation qu'on ressent chez les élèves du niveau III qui fréquemment obtiennent de bonnes notes. On peut également souligner qu'un séjour dans un pays francophone contribue à ce que la pratique de la langue française leur devienne plus familière, alors ils ont une meilleure base pour profiter d'un texte littéraire que les élèves en général du niveau II. "Martin" enseigne aussi de temps en temps le FLE niveau III, et alors la sélection des textes littéraires est plus variée :

Jeg har også hatt fransk III fra tid til annen, og da er det mer lødig stoff. Da er det Simone de Beauvoir, Camus og litt sånn forskjellig. Men da må du opp på det nivå lissom. Da bør de være spesielt motiverte.

Après une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement secondaire, Marie a conclu que les changements dans le Programme d'études ont contribué à l'amélioration des manuels et à un enseignement plus adapté au niveau réel des élèves. Pour elle, c'est la raison pour laquelle les élèves tiennent à finir leurs années scolaires.

De andre bøkene var nok annerledes. Det var lengre tekster. Jeg synes det, at det krevde enda mer fordypning fra elevene da, og kanskje enda flere falt ut, følte jeg òg, på det nivå 1 eller C-språk som det het. Og da husker jeg hadde en stor klasse med både idrettselever, allmennfag da, og da var det mange av de idrettselevne, det var tungt for dem. Så det er mer tilpasset, tenker jeg, nå for alle. Jeg føler det sånn.

Cependant, "Elizabeth" a la nostalgie de ces anciens longs textes qui d'après elle, étaient mieux adaptés pour la pratique orale ;

Den gang brukte jeg en del litterære tekster, og så la jeg opp det som gikk på «civilisation», rett og slett bakgrunnstekster. Lite av de som du har nå ... sånne løse smågreier, det var ikke der. Det var tekster med lengde og sammenheng som lot seg bruke. Sånne små saktekster, litte grann om «le portable», «la langues des jeunes»... Det faller sammen i løpet av veldig kort tid. Mens en litterær tekst, den gir deg jo en mulighet til å snakke litt, og det savner jeg.

Parlant des textes littéraires, un répondant de 20 ans d'expérience en FLE au lycée reconnaît son manque de réflexion sur la modification du Programme d'études précédent. Malgré ça, il trouve avantageux d'avoir un Programme d'études comme aujourd'hui, grâce à la liberté qu'il procure. Autrement dit, il serait démotivant pour les apprenants d'être "forcés" à lire par exemple un roman comme "Jean Valjean" ou autre :

Nei, Hugo skriver kanskje ikke så fryktelig vanskelig, men du hadde vel tekster der som var litt ekstra plundrete, tror jeg. For mye konjunktiv og passe simple og sånt noe. Det kan du gå lettere over nå da, så det ikke blir altfor forvirrende. Det gjør jeg altså – Konjunktiv det bare berører vi, sånn at de kjenner det igjen. Og så kanskje ett spesialuttrykk, il faut que osv, Så får de slå opp og finne formen. Vi har liksom nok med å skille passé composé og imparfait, personlige pronomen, indirekte objekt og alt mulig sånt når det gjelder skriftlig. Passé simple kan man godt holde seg så langt unna, bare de kjenner igjen formene. Sånn ser jeg på det i hvert fall, og da er det en fordel med den læreplanen vi har nå kanskje, for da er det ikke så mange former i de tilrettelagte tekstene.

C'est la raison pour laquelle l'usage des textes littéraires n'est pas fréquent en classe du FLE. Par contre il reconnaît les avantages de l'usage des textes adaptés à l'apprentissage de langues dans le manuel "Contours", parce qu'ils les trouvent plus accessibles que les textes authentiques.

Autentisk litteratur krever ganske mye i en stresset hverdag. Du skal rette bunker osv. Man har kanskje lett for å kjøre på det gamle, for å si det sånn.

En même temps, il trouve navrant que les textes authentiques exigent plus de temps et de connaissances plus approfondies de la langue, et insiste sur les avantages des textes littéraires en FLE :

Hvis du kan velge, så tar du kanskje ikke det vanskeligste. Men på en annen side, så kan det jo hende det hadde vært morsommere. For eksempel Simone de Beauvoir skriver jo ikke så veldig vanskelig egentlig, så kan godt hende at lærerne kunne tenke litt mer på å trekke inn mer autentisk litteratur, ja. Fokuset blir veldig mye på det formelle istedenfor å åpne opp for kreativitet og hva som kan være litt vakkert i språket kanskje. Det har sin egenverdi å lese ordentlig fransk liksom og ikke tilrettelagt.

4.2.2 Les notions du Programme d'études langues étrangères vivantes et leurs compréhensions

Le Programme d'études langues étrangères vivantes II (UDIR, 2015) ne contient pas de notions telles que «la littérature» ou «textes littéraires» ni dans la partie « Domaines principaux »²⁴ ni dans la partie de «Objectifs de compétence»²⁵. Au lieu d'utiliser ces notions, on applique d'autres concepts de texte qui peuvent être interprétés dans un sens littéraire, comme «*textes authentiques*», «*textes formels et informels*» et «*différents types de textes.*» Afin de pouvoir identifier et comparer entre les diverses interprétations des professeurs du FLE, j'ai fait appel à ces concepts de texte. Je demeure hésitante sur la façon d'interpréter de ce Programme d'études par les professeurs. Est-ce que les textes littéraires sont une composante naturelle des objectifs de compétence ou bien n'associent-ils pas ces notions mentionnées à l'utilisation littéraire ?

Les résultats montrent que certains enseignants ne sont pas conscients de la façon dont les différents concepts de texte sont interprétés et mis en pratique. Les interprétations divergent largement quand on veut définir les notions et analyser l'appartenance naturelle de ces textes littéraires et les définir catégoriquement. Certains font l'amalgame entre «*textes informels* » et «*textes authentiques*», d'autres interprètent la notion «*textes informels*» comme langue orale, lettres personnelles etc. Par contre, les «*textes formels*» sont interprétés plus dans la direction de lettres formelles, telles que les sollicitations, les articles et la prose explicative ou textes factuels, sans nécessairement inclure les textes littéraires.

²⁴ <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Hovedomraader/>

²⁵ <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/Fremmedsprak-niva-II/>

"Sylvie" ne fait aucune distinction entre les textes écrits et oraux et elle interprète « *textes formels et informels* » comme ayant trait à la compétence sociale.

Det er en måte å fortelle elevene på at språket har forskjellige sosiale funksjoner, og det er ikke et skille mellom skriftlig og muntlig. Det tror jeg er lett å misforstå, fordi du kan være formell muntlig eller uformell muntlig, og det samme skriftlig. Men det er heller ikke så lett å forklare til elevene. Det går mye på sosial kompetanse, og det er litt viktig å vise de forskjellene. Det kan man fint finne forskjellige klipp på youtube eller du kan demonstrere det selv, eller du kan finne tegneserier eller filmer, og da blir det veldig tydelig.

Le choix des enseignants des textes en général pour l'enseignement du FLE est essentiellement concentré sur la sélection de sujets pertinents en vue des examens oraux et écrits. Ensuite, ils font une sélection d'une variété de textes selon les sujets du Programme d'études, des textes factuels et les textes littéraires, en l'occurrence la géographie, l'histoire, la francophonie etc., sans prendre en considération s'il s'agit d'un texte informel ou formel, authentique ou autre;

En uformell tekst, det må jo være en eller annen tekst som er konstruert. En formell tekst må være en eksisterende tekst da ... for meg ... Men jeg vet ikke ... rett og slett. Så det jeg gjør, er å prøve å dekke områdene mine så godt som mulig, med litt forskjellig type tekst. Elisabeth

La plupart des enseignants interrogés s'accordent sur l'usage du manuel "Contours" (Lokøy et Ankerheim, 2009). Quant à l'accès aux textes variés, la majorité en est satisfaite. Pour ce qui est de la partie dédiée à la grammaire et aux textes littéraires, certains ont souligné que les deux manuels les plus utilisés en FLE au lycée, "Enchanté" (Hønsi, Kjetland et Liautaud, 2013) et "Contours", se complètent bien. "Enchanté" obtient des résultats moyens concernant la sélection de littérature, mais il contient une partie grammaire bien développée et de bons exercices oraux, tandis que dans "Contours" il y a d'autres types de textes, comme par exemple des extraits d'œuvres classiques comme « Alexandre » (Dumas), « Les Misérables » (Hugo) et « Le Sang des autres » (Simone de Beauvoir). Même si certains manuels ont des extraits d'œuvres littéraires, « Christine » souligne que cela ne signifie pas nécessairement que les étudiants désirent lire la suite de ce livre. Malgré l'importance littéraire de certains extraits, avant tout les œuvres classiques françaises, « Christine » ne reconnaît pas un effet significatif sur l'intérêt des élèves.

4.2.3 La valeur ajoutée de la littérature dans l'enseignement du FLE

Dans l'évaluation de l'exercice de la pratique de la totalité des enseignants, "Marie" a conclu d'après son expérience que son propre usage des textes littéraires sera essentiellement dans la

catégorie «moyenne»²⁶. Elle justifie son choix sur l'intérêt que manifestent les élèves dans la découverte dans ces textes authentiques, un autre concept de texte utilisé dans le Programme d'études. Elle qualifie les «textes authentiques» comme poèmes, par exemple l'extrait du « Petit Nicolas », les chansons etc., et elle a vécu de bonnes expériences avec ce genre de pratiques littéraires en classe de FLE.

"Sylvie" a une perception positive de l'application des textes littéraires dans l'enseignement, et elle en recommande une pratique fréquente mensuelle. D'après elle, le but reste clair : les textes littéraires sont d'une grande efficacité comme approche didactique pour expliquer entre autres les constructions grammaticales :

Oliver Adame har skrevet en bok, og det et utdrag her som heter «Á l'ouest», og den bruker vi akkurat nå for å lære forskjellen på passé composé med hjelpeverbet être og avoir. Og så når vi gikk igjennom her, så var det 3 elever som oppdaget det at partisippen var bøyd selv om det ble brukt «avoir», så da gikk vi også igjennom unntaket da med objektspronomenet foran hjelpeverbet, at de bøyer partisippen. Men før det, så har vi gått igjennom hovedreglene, og ikke vært borti unntakene i det hele tatt. Så det kommer først her.

Elle défend fermement la pratique de l'usage des textes littéraires dont le but de donner aux élèves le désir d'apprendre et de découvrir la culture contrairement à la méthode habituelle des manuels basée sur les textes adaptés. Autrement dit, elle démontre que les textes adaptés ont été spécialement conçus pour mettre en évidence une construction grammaticale, et non pas pour donner une meilleure réflexion de la culture. Selon « Sylvie », ni les textes factuels ni les statistiques ne sont capables d'aider à une exploitation culturelle de la même manière que la littérature.

Abordant la question concernant la valeur des textes littéraires pour les élèves, "Sylvie" répond que tout dépend de l'intérêt des élèves. Quand il s'agit de textes plus longs et de romans entiers, « Sylvie » les a toujours réservés aux élèves les plus doués linguistiquement.

Uniquement trois des enseignants interrogés confirment qu'ils pratiquent l'usage des textes littéraires à une fréquence moyenne, et exceptionnellement un enseignant l'utilise plusieurs fois par mois. Ils ont reconnu que ces textes fonctionnent convenablement pour relancer la pratique orale, tant en séance plénière et par les auditions individuelles. Les élèves reçoivent

²⁶ «Moyenne» fait référence à une échelle de valeurs de 1 à 5 (1= en grande mesure et 5= non-usage) du questionnaire.

des questions sur le texte ou des exercices où ils doivent écrire des mots-clés et faire un résumé du contenu.

"Marie" fait partie des nombreux enseignants qui ont une bonne expérience avec poésie comme méthode facilitant la pratique orale :

Dikt har jeg brukt en del av, særlig også når det gjelder «le monde francophone». Det har fungert bra med dikt. Jeg har pleid å ha noen elever med afrikansk bakgrunn, det er ofte gjerne en eller to elever. Da er det litt ålright å snakke rundt det her og ... Så det har fungert ganske bra synes jeg. Men ellers så synes jeg at det blir for lite av det, i forhold til det jeg ønsker, men jeg må jo tilpasse elevenes nivå og at de ikke har de referansene som vi har når det gjelder litteratur. De klarer ikke å plassere tekster så godt.

La méthode de l'apprentissage à travers les chansons est une méthode populaire aux yeux des élèves, ce qui lui donne un caractère pédagogique stimulant l'intérêt de l'élève et l'aidant à se familiariser avec plus de termes français. Les chansons sont un moyen pédagogique considéré par les répondants qui aident les élèves à mieux prononcer et accroître le vocabulaire.

Og så er det noen autentiske tekster innimellom, det kan være en sang, «Aux Champs-Élysées» for eksempel. Vi prøver å synge litt, for uttale og man husker gloser. Det er ikke så lett å glemme et vers som det er å glemme noen prosalinjer. Og «Le Président» for eksempel og så er det han kule tennisspilleren Yannick. Han har jo sånne innholdsmetta tekster. De er jo autentiske. Martin.

"Sylvie" reconnaît l'efficacité de la méthode qui combine de différentes approches à un sujet en utilisant les textes littéraires tout en visionnant le film correspondant. À titre d'exemple, elle combine la bande dessinée « Astérix et Obélix » avec quelques extraits de l'un des films comiques pour mieux illustrer une construction grammaticale.

4.2.4 La différenciation de niveau dans l'approche littéraire

Au cours de l'interview, j'ai également abordé la question de la pratique de différenciation liée au niveau des élèves dans l'approche didactique littéraire. La réponse la plus souvent donnée était que les élèves avaient tous le même texte au point de départ, mais que les tâches liées au texte dépendaient largement du niveau linguistique de l'élève.

Par contre «Sylvie» a essayé ce qu'elle appelle «ekspertløp» où les élèves qui ont besoin de plus grands défis suivent un programme où ils étudient de façon plus autonome. Elle avoue

que ces programmes ne réussissent pas toujours, parce que les élèves trouvent que le contenu est trop difficile. A propos de la pratique de différenciation en lecture, elle a fait les commentaires suivants :

Det kommer an på teksten. For hvis den er for vanskelig, kan du ikke pålegge alle å lese den samme teksten, og i forrige uke når vi begynte med passé composé via film, så hadde jeg tre forskjellige som de kunne velge mellom, og noen får da alltid noen idéer ut i fra de klippene som jeg legger ut. For det er litt viktig at de tenner litt på det. Det er ikke alltid at man treffer der. Man kan trå skikkelig feil også. Som regel så liker de å få velge. Sånn som når jeg prøvde på ekspertløp, så var det bare noen få som satte i gang med den, og jeg hadde da en annen tekst til alle de andre.

"Christine" ne pratique pas une différenciation dans une approche didactique littéraire. Elle se voit dans l'obligation de traduire de grandes parties du texte, afin de permettre aux élèves de tous les niveaux des élèves de progresser simultanément. Elle donne par exemple aux élèves les moins doués linguistiquement la possibilité de lire simultanément le même texte en norvégien :

Jeg ser at når vi for eksempel leser en bok sammen, så oversetter jeg mye, altså ikke sånn ord for ord, men vi leser et stykke og så oversetter jeg kjapt. For å få det med seg, eller så sier jeg at de svakeste må simultan lese. Så det tenker jeg på når vi velger bok, at vi kan simultan lese på norsk, ellers så blir det vanskelig. Og jeg tror ikke at man vil ha for mye motstand, for da gidder man ikke mer. Da er det ikke morsomt lenger ...

En outre, elle a opté pour la lecture de ces textes en classe et non pas à la maison, afin d'éviter la démotivation des élèves au cas où ils rencontrent des obstacles linguistiques. Elle est aussi favorable à l'utilisation des activités d'apprentissage plus traditionnelles, telles que la lecture, l'acquisition du vocabulaire et la conversation sur le contenu du texte dans la langue cible.

4.2.5 Lire avec plaisir dans une langue étrangère

Un objectif du Programme d'études actuel est que les élèves éprouvent un plaisir dans la lecture de la langue-cible. Les participants de cette étude ont observé clairement que cet objectif est tellement ambitieux qu'il devient disproportionnel par rapport aux compétences linguistiques des élèves.

La section nommée «Langue, culture et civilisation» du Programme de langue étrangère vivante II (UDIR, 2015) met l'accent sur la notion «culture» au sens large du mot. Dans cette partie du Programme on parle également des « différents types de textes », sans sous-estimer l'importance qu'apporte la joie de la lecture au développement personnel. Toutefois, la

plupart des répondants estimaient que cela est un défi majeur pour les élèves du niveau II, car il est nécessaire d'arriver à un niveau supérieur de la langue afin de la maîtriser.

Un enseignant du FLE bien expérimenté organisait parfois une évaluation orale basée sur un texte littéraire, une activité dont il maîtrise. Elle a estimé que cette activité motive les élèves à travailler sérieusement avec le texte en s'investissant plus dans la matière, tout simplement parce que l'épreuve a été évaluée avec des notes. Ensuite les activités théâtrales et de dramaturgie étaient également des activités d'apprentissage qui ont bien fonctionné dans l'approche du texte, parce que les élèves sont plus actifs et l'enseignement est perçu comme un amusement.

Certains enseignants éprouvent une grande frustration dans les efforts qu'ils font pour stimuler le plaisir envers la lecture, avant tout parce qu'il est difficile de trouver des textes littéraires n'ayant pas un niveau linguistique trop élevé et qui captivent le groupe d'élèves :

De er ikke interessert i kultur. De er ikke interessert i litteratur. De er ikke interessert i geografi. Så jeg vet ikke riktig hva du skal gjøre for at det skal fenge. De kan godt se på en film, men da skal de heller ikke se på en film som sier noe om landet. Da skal de se på noe som er sånn skyting og en amerikansk variant. «Leseglede er jeg ikke sikker på, fordi det er for vanskelig. Enkelt og greit for vanskelig. Elisabeth.

"Christine" pense qu'il est possible d'atteindre une joie à lecture dans la langue ciblée, mais elle peine à trouver des textes linguistiquement séduisant raisonnablement en dehors du zone de confort du lecteur ;

«Ja, det tror jeg, men jeg ser jo selv når jeg leser bøker på fransk at det skal ikke så mye motstand til før jeg mister lesegleden. Så min personlige oppfatning er at for meg henger leseglede sammen med å forstå. Jeg får ikke noe leseglede ved å kjempe mot en tekst, på en måte, hvor jeg skal slå opp masse gloser og... Fransk er jo vanskelig da, det er jo veldig vanskelig å lese, så da tenker jeg at det må være såpass lett at man er litt utenfor komfortsonen, men ikke så langt. Det er vanskelig å finne gode tekster her da, tenker jeg. Jeg føler med sånne tekster at jeg må jobbe med de i klassen, da. Det er ikke så lett å gjøre det hjemme, hvis du ikke er sånn intuitivt flink, superfrankofil og de har vi jo ikke så mange av.

4.2.6 Les différentes pratiques d'enseignement et leur impact sur les résultats des élèves

En notre qualité d'enseignants de FLE, nos diverses approches et interprétations dans l'application du concept de texte, ont-elles une réelle signification sur les résultats des examens ainsi que sur la compétence acquise ? C'est une question fréquemment posée aux enseignants expérimentés dans l'évaluation des examens oraux et écrits du FLE.

«Une liste de lecture »²⁷ peut être considérée comme un résumé du vécu des élèves à l'égard des «textes authentiques », de «différents types de textes» et de «textes formels et informels» au cours de deux ans d'enseignement de FLE. Elle constitue la base de l'examen oral. Selon une examinatrice des examens oraux du FLE, qui faisait partie de mes répondants, les professeurs du FLE font généralement de bonnes listes de lecture, et que les élèves lisent une grande variété de textes au cours de son apprentissage. Sur la nécessité à ce qu'il y aurait un accord entre enseignants afin qu'on arrive à une entente professionnelle concernant la contenu que devrait avoir une bonne liste de lecture, "Marie" répond :

Ja, det burde kanskje ha vært en mal som definerte hvilke tekster som burde være med. Men nå følger kanskje mange de samme læreverkene og da blir det til at man kjenner de samme tekstene, og legger opp de samme tekstene. For jeg synes at det har fungert bra når jeg har vært ute som muntlig sensor. Jeg ser at vi gjør de samme tingene, og det betyr vel at det fungerer sånn noenlunde også.

"Christine" enseigne le FLE depuis 1998 et possède une vaste expérience à titre d'examinatrice au FLE. A propos des conséquences du fait que les professeurs du FLE choisissent des solutions si différentes dans leur approche du texte littéraire dans l'enseignement, elle répond que ce n'est pas tant important *quels* textes les élèves ont lu, que *comment* les élèves appliquent le contenu des textes dans leurs rédactions. Elle remarque que le jour de l'examen il y a si peu de traces dans les textes écrits ou dans la présentation orale de ce que les élèves ont lu pendant ces deux ans. Elle reste avec l'impression que les élèves sont des jeunes sans contexte culturel.

Nei, jeg vet ikke om det slår så veldig mye ut i forhold til eksamen. I hvert fall når jeg har vært sensor, så tenker jeg at DET har ikke slått så mye ut, i hvert fall nivå 1 og 2, så har ikke DET vært så synlig. Ikke hvilke tekster man har lest, kanskje. Men det er mer på hvordan man er drillet til å skrive tekst selv. Jeg synes elevene er dårlig til å trekke inn det de har lest. Elever generelt. Det står som kompetansemål at du får uttelling hvis du trekker inn kulturkunnskap, i den grad det er relevant, og det er elevene fryktelig dårlig på. Så det synes jeg at slår ut, at de skriver sånn bla, bla tekster ... Det er ikke slik at man nødvendigvis blir trukket for det, men at man i hvert fall kan score mer på å trekke inn ting man har lest, og kanskje vise at man har lest en novelle, vise til et dikt man har lest. For det sier jeg til elevene når vi hører på en sang, at denne teksten handler om et tema, kan jo hende at dere kan trekke inn den når dere skal skrive om et tema. Vi sitter ofte ikke bare og hører for å høre ...

"Christine" recommande une stratégie de lecture et écriture qui consiste à ce que les enseignants fassent travailler les élèves différemment, afin que les élèves puissent se servir de

²⁷ Une liste de lecture donnera un aperçu aux examinateurs de ce que le candidat a préparé pour l'examen, tant que le manuel ou d'autres textes.

toutes leurs connaissances dans le cas de besoin, dans les domaines de base comme la géographie, la culture, la civilisation, la littérature ou autres.

Og det kan jo hende, hvis man leser mer litteratur, at det er lettere å huske og flette inn, og vise til. For det er man veldig flinke til på nivå III og det scorer man på. Sånn som i fjor når de skrev om solidaritet og de kunne vise til «Les Misérables» og Victor Hugo. Da ser man at de har kunnskap, så det er viktig da.

4.2.7 La sélection des textes littéraires

Au cours des interviews en profondeur, j'ai eu la chance d'avoir accès au large éventail de textes littéraires utilisés dans le passé ou actuellement par les enseignants du FLE, ainsi qu'à leurs expériences s'aboutissant à de meilleures pratiques d'enseignement. Il est quelque fois difficile pour un enseignant de se rappeler les noms et les titres des différents textes utilisés durant une longue carrière, mais je suis reconnaissante pour le professionnalisme de qui avaient consulté leurs archives pour pouvoir me faire découvrir les romans, les manuels, les listes de lecture etc. qu'ils aimaient utiliser.

En ce qui concerne la répartition des textes sélectionnés entre la littérature contemporaine récente et les classiques, les professeurs participant à mon étude reconnaissent la difficulté des élèves du niveau II vis-à-vis de la littérature classique par rapport à la contemporaine.

Det er jo ikke så veldig mange av de gamle klassikerne vi kommer innom, altså. Det er ikke det ... Litt kanskje Misérables da, bare så vidt ... Men det er mest nyere tekster, men det er jo dikt også så, men jeg tenker på litterære tekster som sanger da. Så det blir jo en blanding sånn sett. De gamle klassikerne er det lite av i min undervisning. Jeg ser at det ikke er lett å komme dit. Den største utfordringen for å komme igjennom disse er for det første at elevene ikke har den interessen for litteraturen, det er gammeldags og det er ... og da trenger man mer tid, tenker jeg. Hvis du virkelig skulle gå løs på disse gamle, trenger du mange flere timer enn det vi har, kanskje vise utdrag av filmer, kunne dramatisere, bruke lang tid på det, men jeg ser jo at vi har jo så mye annet vi skal gjøre. De skal lære seg å skrive, lese, snakke og, så det er noe med det. Men jeg tror det kunne la seg gjøre, men det er det å ha timer til det.

"Sylvie" trouve que c'est intéressant de combiner des textes avec des clips-vidéo, et est satisfaite des textes du manuel "Contours", mais elle préfère aussi rajouter d'autres genres de textes provenant d'autres sources comme la littérature classique française :

Jeg bruker internett og bøker som jeg leste selv da jeg studerte, f.eks. utdrag fra «L'étranger» (Camus). Den er veldig artig å bruke. «Le petit Prince» – det er en slager som jeg også bruker. Og så bruker jeg faktisk Asterix og Obelix. Jeg bruker forskjellige typer, og tegneserier er veldig viktig i fransk kultur. Det drar jeg også nytte av. Da tar jeg utdrag. Så jeg bruker altså den parallelt med «A l'ouest», så du får to forskjellige tekster der du hører at de bruker passé composé.

Bien que "Christine" dispose de pas mal de sources alternatives lui permettant de trouver des textes convenant aux élèves linguistiquement (elle cite l'internet comme une très riche source pour ce genre de recherches), elle qualifie la recherche de ce qu'elle définit comme «de bons textes» comme une tâche désespérée voire inutile. Elle opte pour une recherche régulière dans le paysage médiatique des pays francophones, afin de trouver, entre autres, des nouvelles qui sont adaptées au niveau II.

En même temps, elle déconseille l'utilisation des textes authentiques de français pour les niveaux 1 et 2, en argumentant que la langue écrite française est particulièrement difficile pour ce groupe d'élèves :

Men samtidig tenker jeg at det franske skriftlige språket, selv om jeg har vært gift med en franskmann og snakker godt fransk, med en gang jeg skal lese ting, så er det jo ord som jeg aldri har sett før. Det er det jeg synes er utfordrende på fransk, da. De skriftlige tekstene er på en måte på et helt annet nivå. De er så langt over det nivået elevene våre er på at ... Hvor mange gloser skal de slå opp før de har skjønt poenget? Så det er klart at fransk har en utfordring der. Dette skriftlige språket og hvor vanskelig det egentlig er. Og finner du barnebøker er de ikke noe lettere.

Pour cette raison, elle recommande plus l'usage de nouvelles adaptées en français ou d'extraits d'informations des sites internet, tels que le "Journal des enfants" et "1jour1actu."

Lorsqu'on lui demande ce que ses élèves aiment lire, elle souligne que les élèves aiment les histoires basées sur les intrigues ou comportant des éléments captivants. Elle a également une bonne expérience de l'utilisation des livres et des magazines pour enfants, tels que «Astrapi», qu'elle décrit comme «texte authentique facile».

4.2.8 Le potentiel de la didactique littéraire

L'enquête avait comme but de découvrir s'il existe un potentiel inutilisé dans l'approche actuelle des textes littéraires en classe du FLE, et éventuellement d'indiquer les éléments qui pourraient encourager les enseignants à acquérir un savoir-faire pour une meilleure exploitation de ce potentiel.

De nombreux enseignants expriment clairement que leur «boîte à outils didactiques" a un grand potentiel d'amélioration. Selon les répondants ils ont tendance à réutiliser les démarches pédagogiques dont ils ont une bonne expérience, sans nécessairement les changer

ou apporter des éléments nouveaux au cours. Ils mentionnent le manque de temps comme la principale raison pour ne pas modifier les cours d'année en année.

"Christine" voit clairement un potentiel en didactique de la littérature. Elle estime qu'il est nécessaire de trouver de nouveaux auteurs et des textes qui sont plus actuels. En même temps, elle affirme qu'il est également important de transmettre *comment* les textes littéraires sont utilisés didactiquement en classe :

Det som jeg kunne tenke meg som lærer, det er å kunne få anbefalinger eventuelt, fordi det er veldig tidkrevende å lete etter sånne tekster. Så det begrenser seg egentlig fordi jeg ikke har tid til å lete så mye. Det er der det stopper, fordi det finnes vanvittig mye å ta av. Når du sitter og leter, så finner du vanvittig mye, men det tar så lang tid å finne det som du kanskje mener passer. Så da hadde det vært fint hvis det hadde vært noe ferdig utvalg, det hadde jeg ønsket meg, men det skal mye til å få til. Men jeg så jo det på den nivå3-boka som kom ut nå, så synes jeg de hadde tatt en del av de novellene som allerede er brukt i mange år da. Nye lærebokforfattere må faktisk finne ..., ta sitt ansvar og lage litt nye. Noen kunne godt lage en tekstsamling med gode tekster, synes jeg også. Det savnes litt i faget vårt.

Tous ceux qui ont participé aux entrevues en profondeur ont été d'accord à propos des éléments primordiaux pour mieux exploiter le potentiel de la littérature didactique, à savoir l'importance d'un environnement professionnel et engagé où il existe une culture commune pour échanger sur les meilleures pratiques d'enseignement. Sur la question de ce qu'il faudrait faire pour que les professeurs du FLE utilisent les textes littéraires dans l'apprentissage dans une plus large mesure, «Marie» a répondu le suivant :

De (tekstene) må være tilgjengelige da ... og at vi kanskje har flere møtesteder hvor vi kommer sammen og diskuterer det her, å dele osv., at det kunne være flere muligheter til det, f.eks. kursdagen vi hadde nå (i november), hvor vi kan komme sammen og snakke om det. Nå er vi veldig få fransklærere her på skolen. Hvordan utvider vi repertoaret? Vi har sikkert mye vi kan dele.

4.3 Les données principales du sondage électronique

Sur les 70 répondants qui ont activé le questionnaire en ligne et soumis leur réponse, 43 personnes ont répondu partiellement, tandis que 27 ont fourni un questionnaire complet. Etant donné que certaines questions ont obtenu moins de réponses, les données d'échantillon seront précisées davantage dans la présentation des différentes constatations. La présentation des données sera basée sur la structure du questionnaire, et comprendra à la fois des données quantitatives et qualitatives.

4.3.1 Le français comme langue maternelle et expérience de l'enseignement

Initialement le sondage électronique contient deux variables de fond pour définir si le répondant a le français comme langue maternelle ou pas, et le nombre d'années qu'il ou elle a enseigné le FLE II au niveau secondaire. La raison d'inclure ces variables est de déterminer si l'expérience d'enseignement et /ou la langue maternelle ont une signification pour la pratique de l'enseignement quand il s'agit de l'utilisation de textes littéraires en FLE.

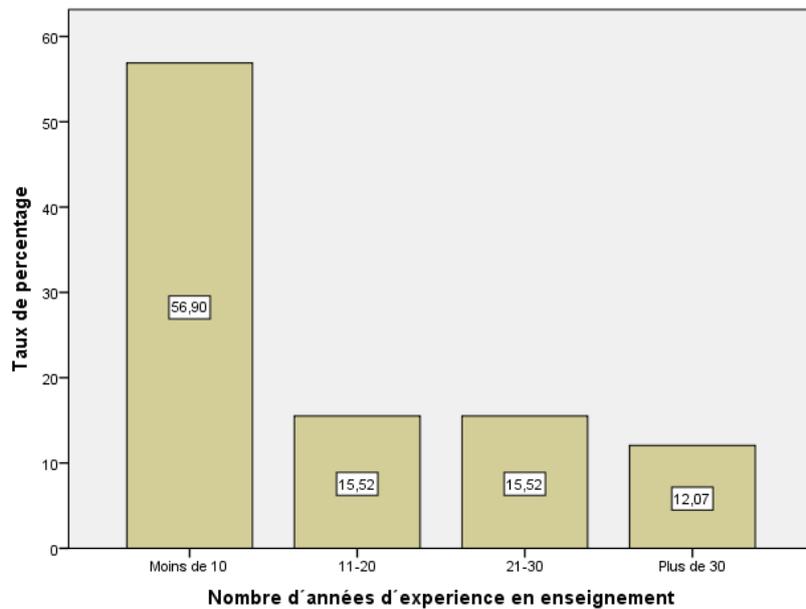


Figure 2: Expérience en enseignement du FLE

En ce qui concerne l'expérience d'enseignement des répondants, l'échantillon de 58 professeurs du FLE avait une moyenne de 13,9 ans, s'étalant de 1 à 35 ans. Nous voyons que près de 60% des répondants ont moins de 10 ans de pratique de l'enseignement. Ceci est un élément qui doit être pris en considération dans la poursuite des travaux d'analyse, parce qu'il est logique de penser que la pratique de l'enseignant change au même rythme que le développement professionnel, didactique et personnel de l'enseignant. Les autres répondants sont répartis de façon relativement uniforme dans les trois autres intervalles, ce qui est positif, car cela permet d'obtenir des réponses d'enseignants ayant une expérience d'enseignement différente.

Sur les participants qui ont répondu à toutes les questions, il y en avait seulement deux qui avaient le français comme langue maternelle. En ce qui concerne la question sur leur propre usage des textes littéraires, il y avait 7 des 44 enseignants qui étaient francophones. Cela

signifie que la proportion d'enseignants francophones dans l'échantillon total est faible, et je choisis donc de ne pas mettre l'accent sur cette variable dans l'analyse décrite plus loin dans le chapitre. Le taux de réponses faible en provenance des francophones pourrait probablement s'expliquer par le fait que le questionnaire était en norvégien et que la plupart des questions étaient ouvertes.

Dans la partie suivante, j'entrerai plus en détails sur la variable "expérience de l'enseignement" en la mettant en combinaison avec le degré d'approche de la didactique littéraire dans l'enseignement du français.

4.3.2 L'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement du français

L'une des questions principales de l'enquête était de savoir si les professeurs du FLE utilisent des textes littéraires dans leur enseignement. Sur une échelle de 1 à 5²⁸, 44 professeurs ont évalué leur propre pratique d'enseignement basée sur leur interprétation personnelle de la notion «textes».

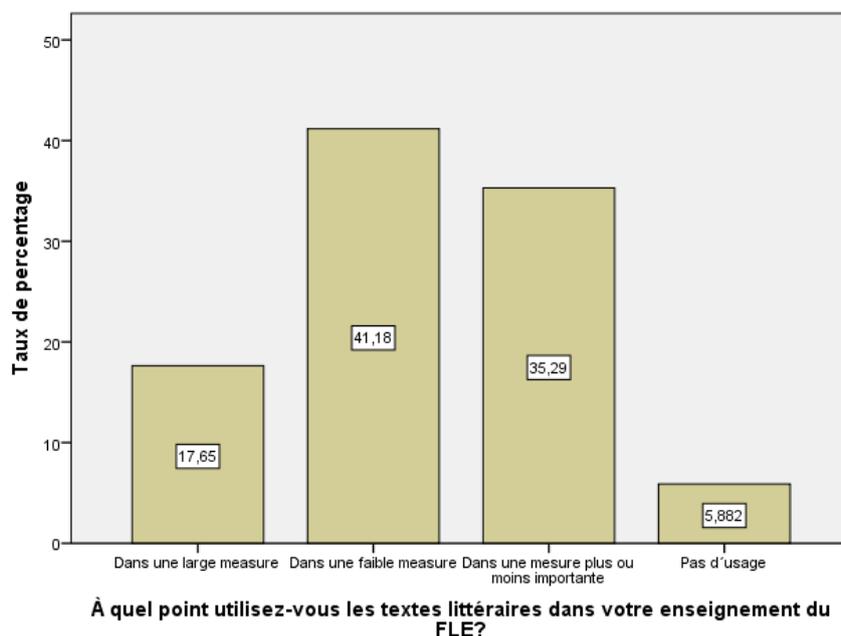


Figure 3 : Le degré d'utilisation des textes littéraire dans l'enseignement du FLE

Les conclusions de l'étude montrent que env. 41% des personnes interrogées emploient les textes littéraires dans une faible mesure, tandis que près de 53% l'utilisent moyennement ou

²⁸ Aucun répondant avait choisi la valeur 5 «I svært stor grad », par conséquent elle n'est pas incluse dans la graphique à barres.

dans une grande mesure. Il y a 4,5% des répondants qui n'incluent pas les textes littéraires dans leur enseignement des langues du tout. La valeur moyenne est d'environ, ce qui suggère que l'échantillon utilise les textes littéraires à un degré moyen ou plus. L'écart type de 0,78 indique une variation relativement importante dans les réponses, ce qui signifie que les professeurs faisant partie de l'échantillon pratiquent différemment l'approche didactique de l'enseignement du FLE. Dans la section 4.3.4, je traiterai les raisons données par l'échantillon par rapport à cette question, afin d'expliquer pourquoi la pratique varie.

4.3.3 La liaison entre l'expérience d'enseignement et l'usage de textes littéraires

Pour décrire la relation entre l'expérience en enseignement et l'utilisation de textes littéraires, j'ai réalisé une analyse croisée de deux variables d'un échantillon de 44 répondants, où le nombre d'années d'expérience est la variable dépendante et l'usage de textes littéraires est la variable indépendante. Le tableau ci-dessous montre que le degré d'approche didactique littéraire ne change pas, que la personne ait enseigné le FLE pendant un an ou 35 ans.

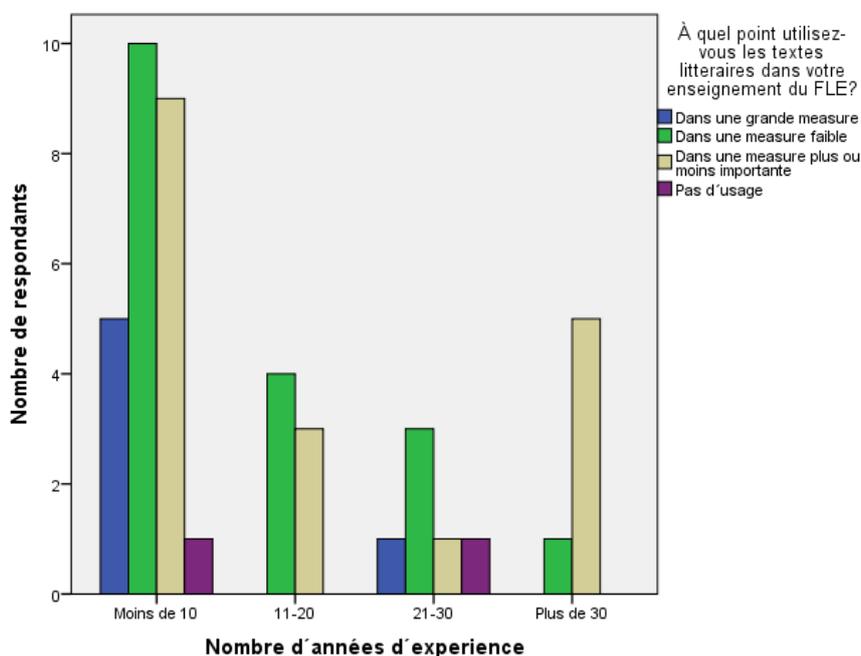


Figure 4 : La liaison entre expérience d'enseignement l'usage des textes littéraires

L'utilisation de textes littéraires de l'échantillon ne montre aucune corrélation claire en ce qui concerne le nombre d'années enseignées en FLE. Alors que les enseignants ayant le moins d'expérience occupent le plus grand pourcentage par rapport à l'usage dans une grande

mesure, environ le même nombre de répondants utilisent des textes littéraires dans une mesure plus ou moins importante. Par contre, les données montrent que les professeurs du FLE ayant plus de 30 ans d'expérience en enseignement utilisent des textes littéraires dans une moindre mesure que ceux qui ont moins d'expérience.

4.3.4 Les justifications de l'approche littéraire

Après avoir obtenu un aperçu de la fréquence de l'usage des textes littéraires, cette étude cherchait aussi à identifier les justifications des enseignants sur leur choix concernant la pratique didactique littéraire. Pour ce faire, le questionnaire contenait une question ouverte, ce qui impliquait un classement catégorique des réponses dans la phase d'analyse. Les catégories appliquées dans la présentation et l'analyse des données sont les suivantes : « pratique orale », « grammaire », « manque de compétences linguistiques et d'intérêt », « culture et l'histoire », « une partie de la France », « lire pour le plaisir », « convenance des textes », « authenticité », « vocabulaire », « immersion linguistique » et « manuel ». La répartition de l'ensemble des réponses ouvertes est présentée dans le graphique 4 qui suit ci-dessous.

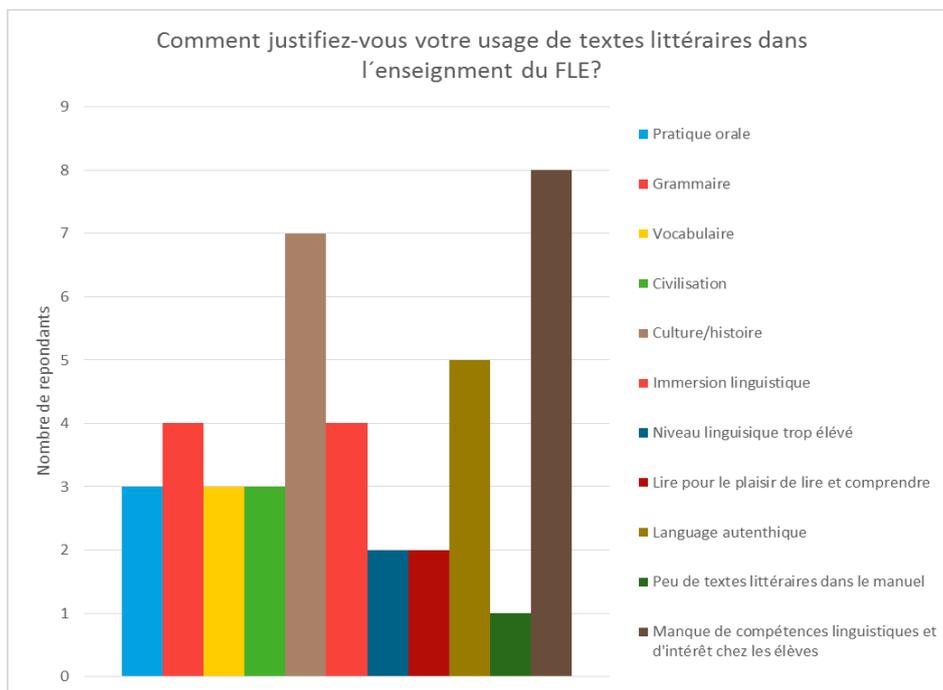


Figure 5 : Les justifications de l'usage et non-usage des textes littéraires

Certains répondants ont donné plusieurs raisons et sont ainsi représentés dans plusieurs catégories. Les justifications en faveur de l'usage des textes littéraires sont en majorité, tandis

que les contre-arguments ne sont représentés que dans trois catégories. Cela signifie que les répondants qui ne possèdent pas une expérience positive concernant la littérature ont donné une justification relativement égale de leur approche. Ils justifient leur pratique soit par un usage exclusif du manuel et que celui-ci contient peu de textes littéraires, soit par le manque de compétences linguistiques et d'intérêt des étudiants, ce qui entrave l'apprentissage efficace. La dernière raison pour ne pas utiliser les textes littéraires est que le langage n'est pas adapté au public-cible. Pour cette raison, d'autres genres de textes, avant tout les textes non-littéraires, fonctionnent mieux en apprentissage du FLE, par exemple en activités orales.

Les données de l'étude montrent que les enseignants négatifs à l'usage des textes littéraires se trouvent dans les deux groupes, francophone ou pas :

Si "litterær" veut dire des livres ou des poésies de la grande littérature, alors je trouve que c'est inutile et peu intéressant pour les niveaux I et II. Je n'enseigne pas le niveau III. Mais on utilise des chansons ou des articles de journaux.

Si l'on considère l'ensemble des justifications, les réponses les plus souvent mentionnées sont liées au manque de compétences linguistiques et à la difficulté de trouver des textes appropriés. Certaines justifications comprennent à la fois des arguments pour et contre dans la même réponse, ce qui indique que l'enseignant peut être conscient de la valeur des textes littéraires, mais en même temps les trouver difficile à mettre en pratique.

Litterære tekster er viktig - men manglende nivå gjør det vanskelig å bruke hensiktsmessig før de siste månedene av opplæringen.

Viktig for kulturen og språket, men vanskelig å finne noe som egner seg.

Jeg bruker litterære tekster i mindre grad på grunn av det faglige nivået til elevene. Det er vanskelig å få elevene opp til nivået som trengs for å fordype seg i store litterære tekster på videregående skole. Dette skyldes for få timer i selve oppsett.

Une autre déclaration indique également que le répondant peut changer d'attitude face à la didactique littéraire lors de sa participation au sondage électronique :

Har nok tenkt at det kreves store språklige kunnskaper for å forstå litterære tekster. Det kan være vanskelig på norsk også å lese mellom linjene på eget språk, og når man leser litterære tekster på et fremmedspråk kan mange nyanser gå tapt. Men når jeg svarer på denne undersøkelsen, tenker jeg over egen praksis og får lyst til å arbeide

mer med slike tekster likevel. Litterære tekster gir mer for sjelen enn mange læreboktekster og det er jo viktig å formidle.

À part cela, les données du sondage montrent que les répondants considèrent qu'il est approprié d'appliquer les textes littéraires dans un large éventail de domaines de compétences dans l'apprentissage des langues. Le fait que la littérature soit une source importante pour la découverte d'une nouvelle culture et la connaissance de l'histoire du pays est l'argument le plus souvent mentionné, ce qui se reflète également dans les thèmes des textes littéraires mentionnés par l'échantillon²⁹. Les extraits des œuvres classiques tels que "Le sang des autres" (Beauvoir, 1945) et "La bicyclette bleue" (Deforges, 1981) sont les plus fréquemment utilisés et ils sont souvent liés à des thèmes qui portent sur la France pendant la deuxième guerre mondiale. De la même façon, on emploie les extraits de par exemple «No et moi» (Delphine de Vigan, 2008) en traitant les sujets comme «la société française actuelle» ou «la situation des SDF en France», ou bien on se sert des poèmes africains comme par exemple «Poème à mon frère blanc» (Senghor, 1961) et «Afrique» (Diop, 1956) pour parler de l'«Afrique francophone».

L'un des objectifs d'apprentissage en «Communication» est que les élèves participent à des conversations spontanées sur différents thèmes et des sujets d'actualité pour apprendre à exprimer leurs expériences, opinions, attitudes, désirs et émotions. Dans cette étude il y a ceux qui justifient l'usage de la littérature justement pour la pratique orale en prenant le thème des textes comme le point de départ pour cette activité.

D'autres professeurs de l'étude considèrent la rencontre avec une langue authentique comme capitale dans l'apprentissage de langues. Les répondants mettent en évidence l'intérêt d'usage pour l'élève de pouvoir lire et comprendre un texte authentique d'une certaine valeur reconnue. Les textes authentiques montrent une langue plus vivante, c'est-à-dire que la langue est utilisée d'une manière différente des textes ordinaires des manuels, qui sont souvent conçus pour l'apprentissage d'un sujet grammatical particulier. Être capable de lire et de comprendre des textes authentiques semble être plus satisfaisant pour les élèves et donne une plus grande confiance linguistique.

²⁹ Voir l'aperçu des ouvrages littéraires dans l'appendice 5.

En plus, ces textes authentiques apportent aussi l'opportunité de donner ce que certains appellent une «immersion linguistique» : les élèves arrivent à voir les nuances de la langue d'une manière différente que dans les textes construits. À travers la littérature, les élèves sont exposés à différents genres et styles, ce qui offre également la possibilité d'illustrer les différences entre le langage formel et informel. Une autre méthodologie que certains mentionnent comme efficace, est d'exploiter le texte littéraire pour expliquer la grammaire. De cette façon, les élèves voient les phénomènes grammaticaux appliqués dans des exemples réels, ce qui pourra contribuer à une meilleure compréhension.

Les textes littéraires sont encore mentionnés comme une bonne base pour travailler le vocabulaire de l'élève. Cependant, il y a des opinions divergentes. Certains pensent que lorsque la quantité de mots inconnus devient trop importante dans un texte littéraire, il devient difficile d'utiliser le texte de manière appropriée. L'expérience montre que les élèves perdent alors leur motivation en route. Pour cette raison, il est donc indispensable de réussir à trouver des textes appropriés qui reflètent le niveau de langue des élèves et leur champ d'intérêt.

Ceci explique le fait que certains choisissent d'utiliser des textes non littéraires, tels que par exemples les textes factuels, qu'ils considèrent mieux adaptés à la pratique orale, parce qu'ils comptent moins de mots, en plus de souvent traiter des sujets plus concrets pour les élèves comme la géographié, la civilisation et les différences culturelles.

«La littérature donne plus à l'âme que la plupart des textes des manuels» déclare un répondant pour justifier sa pratique d'enseignement. Lire pour le plaisir de lire, c'est précisément cela, l'un des objectifs pour l'enseignement du FLE selon le Programme d'études langue vivante étrangère (UDIR, 2015). Il faut que la lecture de divers types de textes donne aux élèves la joie de la lecture, de l'expérience, des émotions et l'occasion d'un développement personnel.

4.3.5 La sélection des textes littéraires par les enseignants du FLE

L'un des objectifs de l'étude était de recenser la sélection littéraire et la méthodologie utilisée en classe de français au niveau II, enseignement secondaire, dans l'approche didactique littéraire. J'ai fait un aperçu de l'ensemble des ouvrages littéraires mentionnés dans le sondage électronique en fonction de la fréquence de mention. Le contenu de l'aperçu sera ensuite discuté à partir des perspectives didactiques et culturelles dans le chapitre 5. Par

ailleurs, il s'en suit de discuter cet aperçu en termes des éléments que les enseignants perçoivent comme les plus influents dans leur choix des textes, représenté ci-dessous par la figure 5.

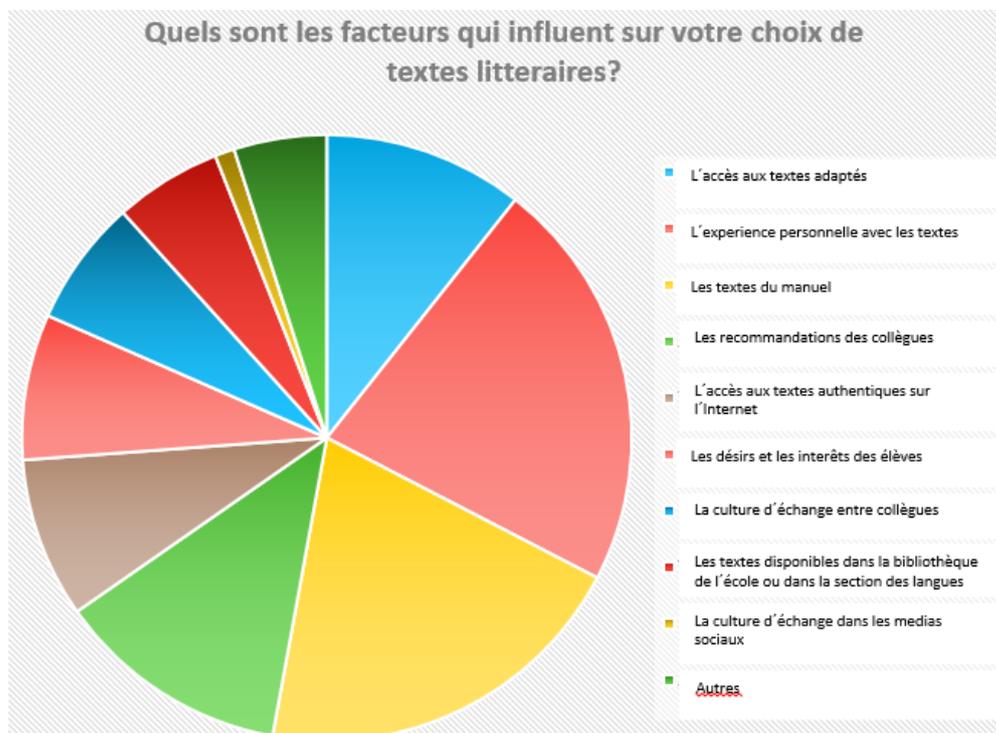


Figure 6 : Les facteurs influant sur le choix des textes littéraires

4.3.5.1 Les caractéristiques de la sélection complète des ouvrages littéraires

Contrairement au Programme d'étude des langues étrangères vivantes II précédent³⁰, le Programme d'études actuel ne contient pas de sélection de textes qui soit spécifiés en termes de genre, titres ou auteurs, ni une répartition entre la littérature classique et la littérature contemporaine. Cependant le Programme d'étude fait référence à des concepts plus généraux comme «différents types de textes» et «textes formels et informels», et mentionne que les élèves devront s'initier à « différents genres» tout en travaillant les quatre compétences linguistiques : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite.

Cela se reflète aussi dans les données de cette étude qui montrent une grande variation en termes de genre littéraire, auteurs et titres³¹. Toutefois, il y a quelques titres qui sont

³⁰ Læreplanen for videregående opplæring, B-/C-språk, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996.

³¹ Voir appendice nr. 5 – L'aperçu de l'ensemble des ouvrages littéraires

mentionnées par plusieurs répondants et cela vaut notamment pour les romans classiques tels que «Les Misérables» d'Hugo, «Le sang des autres» de Beauvoir et «La bicyclette bleue» de Deforges. Dans le genre poésie, les poèmes de Prévert sont les plus souvent mentionnés, et on en trouve plusieurs représentés dans les manuel d'enseignement «Contours» (Gyldendal, 2009) et «Enchanté» (Cappelen Damm, 2013). Dit au passage, ces manuels sont utilisés s'utilise d'ailleurs par la majeure partie de l'échantillon dans cette étude.

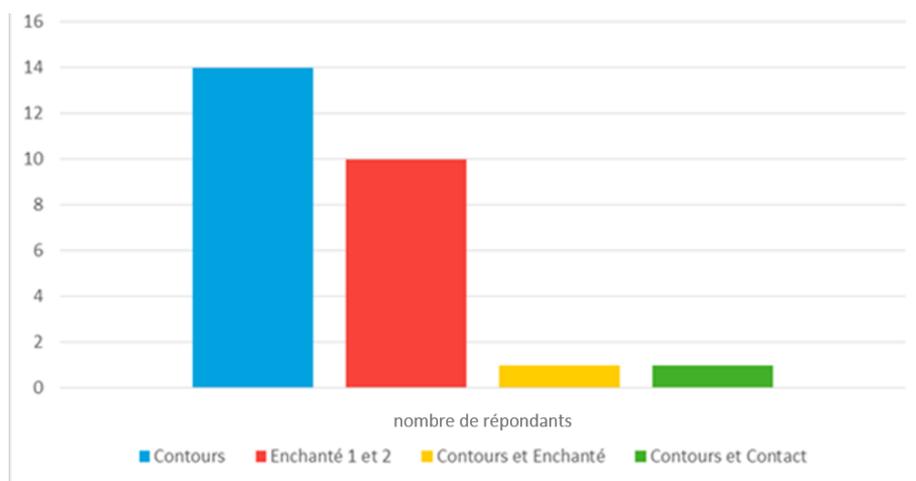


Figure 7 : L'usage de manuel en FLE au niveau II

En plus des œuvres classiques de la littérature française, les répondants font référence à différentes chansons, poèmes, dessins animés, lettres, contes et nouvelles qu'ils utilisent dans leur enseignement, et qui sont, selon les répondants, des «œuvres littéraires». Certains des titres sont des extraits de romans plus récents des manuels, y compris «À l'ouest (2007), «Kiffe kiffe demain» (2004) og «No et moi» (2007). Outres ces titres, il y a une minorité de titres qui appartiennent à la catégorie de la littérature contemporaine dite « nåtidslitteratur» (Vassenden, 2007)³². La littérature contemporaine se définit dans la Promotion de la Connaissance comme «litteratur fra elevenes samtid».³³

Quand on en vient aux facteurs qui influencent le choix des textes littéraires, le graphique ci-dessous montre que ce sont les expériences personnelles avec des textes qui est le facteur le plus souvent cité (22% des répondants), ce que la citation suivante appuie également : *Prøver forskjellige ting, gjenbruger det som fungerer. Har droppet mye som elevene syntes var for vanskelig. Jeg var mye mer prøvende de første årene.*

³² Définition de «littérature contemporaine» dans l'article de Vassenden (2007)

³³ <http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>

Cette citation illustre probablement quelque chose que chaque enseignant reconnaît. Quand on est inexpérimenté, on doit constamment tester et évaluer de nouvelles façons de faire les choses, avant de trouver les démarches pédagogiques qui fonctionnent. Les expériences qu'on collecte en tant qu'enseignant font qu'on souhaite ajuster en permanence la sélection de textes et les méthodes d'enseignement en fonction des objectifs de compétences, comme la citation suivante indique : *Stor fan av Marcel Pagnol, men har måttet gi opp å bruke det. Fenger ikke elevene, de forstår ikke mentaliteten.*

Comme la figure 5 l'indique, le manuel est un facteur important dans le choix des textes littéraires. 20% des enseignants ont répondu que leur sélection dépend du manuel du Programme d'études. Ensuite, les données montrent que les recommandations de collègues (12%) et l'accès à des textes adaptés (9%) jouent un rôle dans la détermination de la sélection de texte. Une culture d'échange des expériences entre collègues en générale est citée comme un facteur significatif (7%), tandis qu'une telle culture d'échange à travers les médias sociaux en particulier (1%) se révèle être moins importante dans la sélection de texte pour les enseignants du FLE. Enfin, les souhaits et les intérêts des élèves affectent dans une certaine mesure (8%). Quant à la disponibilité dans la bibliothèque des lycées ou dans la section des langues étrangères, elle influe le choix dans 6% des cas.

4.3.6 Les méthodologies d'enseignement dans l'approche didactique littéraire

Une des questions de l'étude concerne les approches méthodologiques employées pour l'utilisation de textes littéraires. Parmi les méthodes les plus fréquemment mentionnées, on trouve la lecture et la compréhension des textes, ainsi que l'oralité et l'écoute. Ces réponses se reflètent également dans le graphique du nuage de mots ci-dessous.

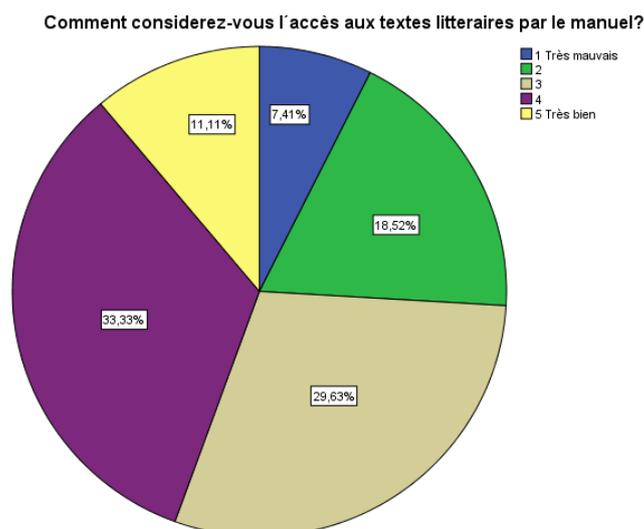


Figure 9 : L'évaluation de l'accès aux textes littéraires à travers le manuel

4.3.6 Le potentiel dans la didactique littéraire

À la question sur ce qu'il faudrait faire pour que les textes littéraires soient utilisés dans une plus grande mesure, l'essentiel des réponses se concentre sur plusieurs thèmes identiques déjà mentionnés dans le paragraphe 3.5.2.³⁵

Les résultats montrent clairement un engagement chez certains enseignants pour que les textes littéraires obtiennent une plus grande place dans des cours de français d'aujourd'hui. Plusieurs répondants ont des suggestions concrètes sur ce qui devrait être fait, à la fois en termes de ressources d'apprentissage et du Programme d'études.

Concernant les manuels et d'autres ressources d'apprentissage utilisés par les enseignants du FLE actuellement, les données indiquent il serait souhaitable que la littérature soit accordée une place plus importante dans les manuels du FLE. Les enseignants du FLE demandent un plus grand accès aux «textes littéraires adaptés», qui contiennent également des démarches pédagogiques pertinentes.

Ils sont nombreux ceux qui mentionnent qu'on doit accorder plus d'attention aux besoins du groupe cible, leurs désirs et leurs intérêts pour mieux réussir en classe du FLE. L'étude

³⁵Voir appendice 6 : Condensation des réponses sur la question 13 - *Quelles sont les conditions nécessaires pour que vous utilisiez davantage les textes littéraires dans votre enseignement du FLE ?*

montre, en outre, qu'il devrait choisir des textes littéraires mieux adaptés au niveau des élèves, de sorte qu'ils maîtrisent plus facilement la lecture dans la langue étrangère et ainsi vivent un plus grand plaisir à travers la littérature. Cela dépend entre autres du choix de thème et de genre. Les résultats indiquent que les professeurs préfèrent par exemple les dialogues simplifiés, plus de textes contemporains et qu'on choisit des thèmes actuels pour les jeunes. Les répondants mentionnent que nous devrions être mieux à l'écoute des besoins des élèves, de sorte que l'on puisse faire ressortir les intérêts des élèves, que ce soit la culture, l'histoire, la société ou autres.

En outre, les réponses indiquent que la relation entre l'emploi du temps et la valeur d'utilité concernant l'approche littéraire est importante à la fois pour l'enseignant et l'élève. Tant que l'utilisation de la littérature ne soit pas concrétisée par rapport aux objectifs du Programme d'études, il se peut que les deux ressentent que ce n'est pas faire bon usage du temps, comme la citation suivante l'exprime :

De fleste av mine elever er målbevisste og vil helst være sikker på at det de lærer har en hensikt med tanke på prøver, heldagsprøver og eksamen. Litterære tekster må gi større uttelling på kort sikt for å virke motiverende.

Par ailleurs, les données indiquent que généralement les enseignants estiment que la préparation des cours ayant un contenu didactique littéraire exige plus de temps que d'autres approches. Ils mentionnent en particulier que la recherche de ces textes appropriés dans le paysage médiatique francophone prend beaucoup de temps. Cela vaut également pour le travail réel avec l'utilisation de textes littéraires en classe, où l'enseignant passe beaucoup de temps à faire comprendre le contenu des textes aux élèves. Pour cette raison, certains choisissent d'autres textes en faveur des textes moins exigeants linguistiquement, souvent des non-littéraires, qui sont soit des textes construits du manuel, soit des textes qui sont plus accessibles pour la majorité des élèves.

Le commentaire suivant, donné par un participant de l'étude, montre qu'il croit au potentiel inexploité chez les élèves en ce qui concerne leur capacité d'identifier le contenu d'un texte ;

La elevene få tilgang til litterære tekster på et tidlig tidspunkt slik at de blir vant med å identifisere innholdet i en tekst uten at de forstår alt.

En introduisant les textes littéraires à un stade précoce et de travailler activement sur les différentes stratégies de lecture, certains participants de l'étude sont convaincus que l'acquis d'apprentissage des élèves augmente progressivement.

5.0 Discussion

Dans ce chapitre, je désire discuter les résultats de l'étude dans le cadre théorique défini dans l'introduction de ce mémoire.

Les principaux résultats peuvent se résumer ainsi :

Les professeurs de français ont des pratiques différentes lorsqu'il s'agit de leur approche des textes littéraires dans l'enseignement du français niveau II pour les raisons suivantes :

- **Le Programmes d'étude pour les langues vivantes étrangères.** Les professeurs du FLE interprètent le concept de texte différemment.
- **Les manuels.** Les manuels qui couvrent le français II n'offrent pas les mêmes accès aux textes littéraires, proposent peu de textes adaptés pour le public cible et peu de supports ou activités didactiques orientés vers la littérature pour soutenir leur enseignement didactique.
- **L'attitude personnelle du professeur, sa connaissance et son expérience de l'usage des textes littéraires.** On note, chez les enseignants, une grande variation dans leur conviction de l'intérêt à utiliser la littérature dans la salle de classe du FLE.

Dans la première partie de la discussion, je désire débattre le résultat principal de l'étude en rapport avec le grade d'utilisation de la littérature en didactique du français II. Lorsque je discute les raisons de cette variation dans la pratique enseignante, je m'appuie sur trois aspects : le Programme d'étude officiel, les manuels et le «paysage mental» (Olsbu & Salkjevik, 2008:867), autrement dit l'attitude personnelle du professeur, ses connaissances et ses expériences au contact des textes littéraires. Ces trois points forment le tissu de cette partie débat de ma thèse.

5.1 L'usage actuel des textes littéraires en FLE au niveau II

Malgré son enthousiasme pour la littérature et sa conviction qu'elle est utile dans l'enseignement des langues étrangères, Vestli (2008) brosse un tableau plutôt sombre de son rôle dans l'enseignement général des langues étrangères actuellement en Norvège :

(...) litteraturdidaktikk er en sjelden aktivitet i fremmedspråkundervisning i skolen. Bruk av litterære tekster er i mange tilfeller begrenset til noen klassiske dikt i læreboka. I verste fall virker dette litterære alibiet kontraproduktivt (p. 4).

Il est bon de noter que cet article a été écrit il y a plusieurs années³⁶, mais, d'après son auteur, la situation n'a pas véritablement changé depuis. Il n'existe pas de recherche en Norvège qui nous informe de la situation actuelle en ce qui concerne les textes littéraires et le français comme langue étrangère. Le but de cette étude est donc de découvrir si ces perspectives peu encourageantes sont également valables pour le français II dans l'enseignement secondaire en Norvège.

L'affirmation de Vestli (2008) comme quoi l'usage de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères se fait de plus en plus rarement au fil des années, semble confirmer en partie les résultats de cette étude. L'analyse des réponses des participants à l'étude sur l'intérêt de l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement des langues montre que leur opinion à ce sujet est divisée et leur expérience dans l'intégration de ces textes variable.

Plus de la moitié des personnes interrogées (55%) rapportent qu'elles utilisent des textes littéraires dans une moyenne à grande mesure. Etant donné que cette réponse n'est pas spécifiée plus précisément, il est impossible de savoir le nombre exact de fois où chaque professeur a recours à ce type de textes, mais on peut tout de même noter que cela arrive assez souvent. Un des enseignants questionnés indique par exemple dans l'interview approfondi que cela lui arrive «plusieurs fois par mois». Il faut également prendre en considération que les professeurs de français ont des interprétations différentes de l'expression «textes littéraires», ce qui a également une influence sur leurs réponses. Alors que certains professeurs considèrent que seules les œuvres de fiction font partie de la littérature, d'autres considèrent que les bandes dessinées ou bien les textes de chansons y appartiennent également. Une discussion plus approfondie sur l'interprétation des notions de textes se poursuit dans le paragraphe 5.2.1.

Bien que la majorité des enseignants aient une expérience positive lorsqu'ils utilisent des textes littéraires, il existe de nombreux professeurs qui sont d'avis que ces textes n'apportent rien d'intéressant à l'enseignement des langues. Ainsi, 41 % des interrogés répondent les utiliser dans une faible mesure, alors que 4,5 % ne le font «pas du tout». Parallèlement, il y a un nombre de professeurs qui comprennent l'intérêt à utiliser des textes littéraires dans l'apprentissage de la langue, mais qui trouvent que l'approche didactique par la littérature est

³⁶ Information obtenue par correspondance avec Vestli 16.09.14

difficile à mettre en pratique dans la classe. C'est la raison qu'ils invoquent pour le faire si rarement. Une autre question importante dans ce débat est quel est le bon moment pour introduire la littérature ? Certains enseignants interrogés partagent l'avis de Bjørke, Dybedahl et Myklevold (2014) et Olsbu et Salkjelsvik (2008) qui suggèrent que des textes littéraires peuvent être proposés dès le début de l'apprentissage. Ils sont d'avis qu'en choisissant des textes avec soin et en ajustant les exercices au niveau des élèves, il est alors possible de travailler les bases élémentaires, même si l'on est débutant. Cela correspond d'ailleurs aux conseils donnés par le Programme d'études pour le français II, à savoir démarrer le plus vite possible à utiliser d'autres textes que ceux du manuel³⁷. D'autres estiment que la littérature ne peut pas être introduite avant que les connaissances de base soient acquises, c'est-à-dire, au plus tôt, au français III. L'argumentation des uns et des autres sera discutée plus en détails au paragraphe 5.1.3.

Il m'a semblé judicieux de demander aux professeurs avec une expérience d'enseignement plus longue et ayant ainsi pu suivre de près l'évolution professionnelle et didactique des dix dernières années, dans quel degré ils avaient remarqué un changement dans le rôle de la littérature dans l'enseignement du français. Le Programme d'études de L97 décrivait de manière explicite un programme littéraire en nommant auteurs et œuvres comme liste de références, alors que le Programme d'études, celui du LK06, semble ignorer l'importance de la littérature et place cette matière dans le fourre-tout non linguistique appelé «culture».

Tout en reconnaissant qu'ils ne réfléchissaient pas souvent à ce type de problématique, certains ont souligné le fait que les prémisses pour travailler à partir de textes littéraires avaient changé. En discutant de thèmes comme l'accès aux ressources pour enseigner, le contenu des manuels, la bonne volonté et les efforts des élèves pour apprendre, est apparue une tendance nostalgique au «tout était mieux avant». L'accès constant aux moyens d'aide, comme par exemple les dictionnaires et les programmes de traduction sur l'internet, est ressenti par certains comme un obstacle à pouvoir travailler sur des textes littéraires avec efficacité. Une tendance se dessine dans laquelle les élèves développent l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre des mots ou des expressions par cœur, puisqu'ils sont facilement

³⁷ <http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledner-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Lesestrategier/index.html>

disponibles sur internet ou bien dans un dictionnaire. Le problème se pose à la lecture de textes authentiques d'une certaine longueur, où il manque à l'élève un nombre important de mots pour pouvoir comprendre. Il est commun chez les élèves de L3 d'utiliser dans ces cas le « schéma de langue » (Hansejordet, 2012) et de travailler sur certains mots en essayant de les juxtaposer pour comprendre la trame du texte. C'est une technique de lecture exigeante et minutieuse et bon nombre d'élèves abandonnent en route. Dans de tels cas, les aides techniques semblent poser plus de problèmes qu'elles n'en règlent, alors qu'elles devraient être d'alliées importantes.

Pour cette raison, il est important, en tant que professeur, d'être conscient de la manière dont on utilise ces aides. Les élèves se doivent d'acquérir un vocabulaire de base sans être dépendants du dictionnaire pour pouvoir comprendre un texte ou bien s'exprimer par écrit ou oralement sans que cela pour autant les empêche de savoir comment utiliser efficacement les ressources à leur disposition. Certains professeurs préparent leurs cours en prévoyant que les élèves auront accès aux différentes aides, mais peuvent également limiter cet accès à certaines portions du programme d'étude, ou bien à certaines portions de l'enseignement. Ainsi ils s'assurent que les élèves maîtrisent les deux situations.

Dans la partie précédente, nous avons évoqué ce qui peut se passer lorsque l'accès libre aux outils d'étude supplémentaires rend les élèves moins autonomes dans leur approche du texte et leur compréhension à la lecture. L'usage de l'ordinateur personnel ainsi que l'accès sans limites à toutes sortes de sources d'informations font partie de la digitalisation grandissante de l'enseignement des langues et reflètent bien l'évolution technologique de la société dans les domaines de la connaissance et des informations. Au-delà de ces énormes changements dans les conditions d'enseignement, il reste important que l'élève qui apprend une nouvelle langue puisse constamment élargir son répertoire de mots et d'expressions afin de savoir faire face à diverses situations de communication, en utilisant des outils digitaux et d'autres aides d'une manière critique et indépendante (UDIR, le Programme d'études en langues vivantes étrangères, 2015). Certains professeurs du FLE ont une expérience positive lorsqu'ils utilisent les textes littéraires pour atteindre ce but. J'en discuterai plus en détails dans le chapitre 5.4.3.

Comme je l'ai fait remarquer plus haut, il existe plusieurs aspects qui peuvent influencer la pratique enseignante des professeurs et ainsi expliquer leurs approches individuelles différentes face à la littérature en didactique du français II. L'un de ces facteurs, et il est

capital, est le Programme d'étude de la matière, un document directif pour planifier et réaliser l'enseignement au quotidien. L'importance de ce document dans la pratique de l'enseignement du français II est discutée dans le paragraphe qui suit.

5.2 La littérature dans LK06 et son importance dans la pratique enseignante

L'un des buts de cette étude était d'examiner l'approche des professeurs de français du Programme d'études et de certains des concepts de texte qu'il utilise. Je souhaitais ainsi me faire une image de la manière dont les enseignants de français abordent ce programme et comment ils le mettent en pratique dans la classe. Selon ma propre expérience et compréhension initiale, je suis d'avis que le Programme d'études laisse à chacun une grande marge d'interprétation et d'initiative lorsqu'il s'agit du choix de textes, ce qui automatiquement amène des pratiques différentes dans la classe.

Bien que les Programme d'études antérieurs aient intégré l'usage de textes littéraires comme une partie naturelle de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire, on ne retrouve aucune référence spécifique au rôle de la littérature dans LK06. Pour Olsbu (2015), c'est bien LK06 qui est l'un des principaux responsables de l'éviction de la littérature de l'enseignement des langues étrangères. Les données qui ressortent de cette étude semblent montrer que les préoccupations de Vestli (2008) et Olsbu (2015) étaient fondées. On voit qu'il existe, dans la salle de classe FLE, une approche des textes littéraires qui varie et le fait que les professeurs interprètent les notions de texte différemment pourrait bien en être l'une des raisons.

Comme mentionné dans mon introduction, l'apparition du concept de compétence dans le Programme d'études a eu pour conséquence de créer une expectative vis-à-vis l'approche pratique de la matière. Les objectifs du Programme d'études s'expriment maintenant sous la forme de qualification concrète «Je sais...» etc. Pour Olsbu (2015), cela laisse peu de place aux textes littéraires dans le programme, vu que les activités linguistiques autour de textes littéraires se transforment plus difficilement en connaissances pratiques que d'autres types de textes. Elle va même jusqu'à douter qu'à l'avenir, la littérature fasse partie du cursus dans l'enseignement L3, à moins que l'on ne décide d'inclure la compétence littéraire à la structure actuelle des compétences du Programme d'études.

Comme déjà souligné, le Programme d'études pour les langues étrangères décrit dans LK06, inclut différents types de textes mais ne nomme pas explicitement les «textes littéraires» dans ces objectifs de compétence. Aux yeux de Vestli, ce flou porte atteinte à l'importance de la littérature. Par contre, le concept «littérature» est employé dans le paragraphe introduisant le but du Programme d'études et formulant les objectifs communs aux trois niveaux (français I, II et III):

Kompetanse i språk og kultur skal gi den enkelte mulighet til å forstå, leve seg inn i og verdsette andre kulturers samfunns- og arbeidsliv, livsvilkår og levemåte, tenkesett, historie, kunst og **litteratur**. Programfaget kan også bidra til å utvikle interesse og toleranse, fremme innsikt i egne livsvilkår og egen identitet, og bidra til leseglede, kreativitet, opplevelse og personlig utvikling³⁸ (UDIR, 2015).

Le Programme d'études encourage, dans sa partie «conseils pour la mise en application», à démarrer le plus tôt possible l'usage d'autres textes que ceux du manuel. Il ne décrit par contre pas dans son ensemble ce qui peut être qualifié de littérature, alors que dans sa partie conseils, on trouve des suggestions de genres qui conviennent à la lecture dans l'enseignement d'une langue étrangère :

Uten tilgang til et utvalg av romaner og noveller for barn, unge og voksne, bildebøker, dikt, tegneserier og fagtekster på fremmedspråket, vil ikke elevene bli trygge og kan ikke lese lengre tekster med flyt og hastighet (UDIR, 2015).

Cela veut dire que même si la façon d'exprimer les objectifs de compétence ne contient pas de description concrète incluant le genre littéraire, il n'empêche que la partie «conseils pour mise en application» encourage fortement le professeur de français à utiliser le genre littéraire. Personne, parmi les personnes ayant répondu au questionnaire, n'a jamais fait allusion à cette partie du Programme d'études ni à son contenu, ce qui confirme ma théorie qu'elle est connue et suivie par très peu. Afin de rendre plus évident le rôle de la littérature et quels textes pourraient ou devraient être lus au cours des deux années du programme Français II, je voudrais recommander que cette partie-conseils du Programme d'études soit mieux mise en avant et devienne partie intégrante du texte principal.

Plus loin dans le Programme d'études on trouve des expressions telles que «texte authentique», «différents types de textes», «textes formels et informels». Les données de l'étude montrent également que ces expressions sont comprises fort différemment. Je souhaite soutenir l'idée que le Programme d'études pour l'enseignement des langues étrangères II

³⁸ <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Formaal>

dispose d'une grande marge d'amélioration en ce qui concerne l'utilisation de ces différentes expressions. J'ai découvert que les différences dans la compréhension de ces expressions étaient aussi larges chez les professeurs avec une longue expérience dans la classe (plus de 20 ans) que chez ceux ayant moins d'expérience (moins de 10 ans). Cela indique que, malgré leur expérience acquise, il n'est pas plus facile pour les professeurs de longue date de comprendre le Programme d'études. Ceci dit, Vestli insiste sur le fait que le Programme d'études pour les langues étrangères n'exclut pas l'usage des textes littéraires, mais qu'en «dissimulant» la littérature derrière les expressions citées plus haut, il ne promeut pas non plus l'intérêt et la valeur de l'approche didactique littéraire.

Quelles sont donc les conséquences au fait que les professeurs de français utilisent plus ou moins souvent les textes littéraires dans leur enseignement ? Il est également pertinent de se poser la question suivante : dans quelle mesure les différences dans la pratique des professeurs au niveau du choix des textes influent-elles la compétence finale des élèves et/ou leurs résultats à l'examen ? Je ne considère pas cette différence dans la pratique comme un problème en soi, mais je me demande si elle peut avoir des conséquences pour le niveau final des élèves et au bout du compte pour leurs résultats à l'examen. La variation dans le choix des textes va par exemple pouvoir se retrouver dans des listes de textes différentes pour les examens oraux.

La tradition veut que les listes de lecture d'examens soient rédigées en fonction des manuels. Leurs variations pourraient donc bien jouer un rôle lorsque des professeurs dépassent la sélection du manuel et prennent l'initiative d'ajouter aux listes d'autres textes littéraires, de fait, tout comme les conseils donnés dans le Programme d'études les y encouragent. J'ai donc profité de cette étude pour analyser plus précisément cette question dans les interviews approfondis, d'autant plus que trois des enseignants interrogés possédaient une longue expérience en tant qu'examineurs à l'examen oral français II. Il est ressorti au travers de leurs réponses qu'il serait souhaitable d'avoir une même base de départ, une sorte de modèle à suivre, qui proposerait entre autres une liste commune de textes littéraires. Selon un autre participant de l'étude, le principal défi pour les élèves aux examens oraux et écrits concerne leur aptitude à communiquer le contenu de ce qu'ils ont lu, une compétence également liée à la compétence de lecture. On retrouve cet objectif de compétence dans LK06, où il est écrit que l'élève doit pouvoir « *lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger* » (UDIR, 2015).

Elle avouait également que l'élève marquait des points lorsqu'il était capable de donner des références de textes littéraires en rapport avec le thème de l'examen oral, par exemple le contenu général dans *Les Misérables*, lorsque le sujet était la Révolution française. Si cette attitude parmi les professeurs de français et les examinateurs pour les examens en français II est généralisée, alors il serait logique de penser que les élèves qui, durant les deux années de lycée, ont travaillé assidûment à comprendre ce qu'ils lisaient et ont étudié des textes littéraires, auront donc un avantage à l'examen, écrit ou bien oral.

5.2.1 L'interprétation des notions de textes dans le Programme d'études (LK06)

L'un des objectifs de compétence formulés dans le LK06 pour les langues étrangères II est que l'élève doit pouvoir «*lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger*» (UDIR, 2015). L'étude avait comme but de mieux comprendre la manière des professeurs de français d'interpréter ces notions de texte, et de voir s'ils leurs assimilent le genre littéraire.

Il s'est avéré que, dans la classification, le blog était la forme la plus souvent citée comme texte informel, suivi de la lettre, du journal intime et du message électronique. En plus du blog, d'autres plateformes digitales étaient nommées comme sources de textes informels : les sms, les vidéos sur internet, les messages électroniques ainsi que Twitter, Facebook et Chat. Que ces plateformes médiatiques soient également considérées comme une source d'accès normale de textes en 2015, également dans le cadre de l'enseignement linguistique, illustre bien que le développement technologique aura une influence sur la manière dont le professeur de langues interprétera le concept «texte informel». Les plateformes digitales ont-elles pris le dessus sur les formats de textes plus traditionnels lorsqu'il s'agit d'avoir accès à un texte ? Les conseils directives du Programme d'études (UDIR, 2015) semblent confirmer cette évolution, où l'on voit que le concept de texte s'élargit pour inclure également des textes composites trouvés dans les médias digitaux et basés sur texte, son et image, en plus du texte traditionnel imprimé sur papier. Vestli (2007) parle également de texte aux formats nouveaux et met l'accent sur le format multimédia comme une nécessité pour que l'élève puisse participer à ce qu'elle appelle «le discours culturel» :

Dagens litteratur (og dette gjelder ikke minst barne- og ungdomslitteratur) er en del av en multimedial kultur som i tillegg til å informere og markedsføre også åpner opp for ulike kommunikasjonsformer, gjennom f.eks. chat, blogg og wiki knyttet til forlagenes og forfatterenes hjemmesider eller (...). Samtidslitteratur blir mer og mer bundet opp

til andre medier. Dette kjennetegner vår tids kulturelle praksis, en praksis de fleste elever er godt kjent med og har et forhold til og som derfor kan by på nye muligheter i undervisningen, også i språkfag. (s.6)

Les interprétations montrent ainsi que le Programme d'étude n'est pas figé, mais qu'il va changer au rythme de l'évolution de la société. Par contre, les textes littéraires ne sont pas cités comme une source importante dans ce cadre, bien qu'il existe des textes littéraires en «langue informelle», comme par exemple des lettres littéraires, du théâtre, etc.

Les deux « nuages de mots » dans le chapitre 4 montrent bien la tension qui existe lorsqu'il s'agit d'interpréter les concepts «textes formels» et «textes informels» et illustrent à quel point la pratique enseignante du français peut varier. Plusieurs citent les bandes dessinées comme des textes littéraires qu'ils utilisent en classe, alors que beaucoup d'autres placent les «textes littéraires» parmi les textes formels. C'est également le cas pour les textes de chansons qui sont souvent employés comme outil d'enseignement. Un autre enseignant voit dans ces formulations l'occasion de travailler la compétence sociale et utilise les textes formels et informels comme outil pour enseigner les différentes fonctions et codes sociaux de la langue. Au travers de ces résultats, il semble donc apparaître une incertitude quant à la signification réelle des termes employés, sans que cela pour autant appelle à une réflexion quotidienne. Certains enseignants – pourtant expérimentés - admettaient dans les interviews approfondis qu'ils ne savaient pas trop comment ces formulations devaient être comprises, un fait qui confirmerait l'affirmation d' Olsbu (2015) et de Vestli (2008) comme quoi il existe un réel besoin d'éclaircir la définition des termes employés dans le Programme d'études.

5.3 Les manuels et leur influence sur la pratique enseignante

Le deuxième facteur qui joue un rôle dans la pratique de l'enseignement est le choix du manuel. Ce n'était pas mon but dans cette étude de recenser le contenu des manuels en pensant particulièrement aux textes littéraires, ce qui pourrait être le thème principal d'une autre étude. J'avais malgré tout inclus deux questions concernant le manuel employé et l'expérience concernant l'accès aux textes littéraires. On peut noter par ailleurs qu'en réponse à plusieurs questions ouvertes, entre autres sur les raisons de la pratique de chacun et – la dernière question «Que faudrait-il pour que vous utilisiez plus de textes littéraires?», plusieurs sont ceux qui ont évoqué l'importance du manuel.

Les changements dans le Programme d'études ont eu pour conséquence la production systématique de nouveaux manuels qui reflètent les derniers objectifs de compétence. Dans l'étude, la plupart des professeurs utilisent le livre *Contours* (Cappelen Damm), alors qu'un plus petit nombre travaille à partir d'*Enchante* (Aschehoug forlag), ou bien combinent les deux.

Pour beaucoup, le choix de textes littéraires se fait principalement en fonction du manuel, bien que les directives du Programme d'études encouragent au plus de lecture possible en dehors du manuel. En étudiant les données de l'étude, j'ai eu l'impression que les enseignants se sentent «sur terrain solide», tant que le livre qu'ils ont choisi contient un éventail varié de textes et de thèmes, sans nécessairement réfléchir sur la notion de textes «formels» ou «informels» ou bien encore «authentiques». Les textes tirés du manuel donnent donc la direction principale à l'enseignement de beaucoup et peu ressentent le besoin de compléter ou de changer quelque chose au manuel, tant qu'ils en restent à leur interprétation des objectifs de compétence. Les textes littéraires sont d'ailleurs rarement cités au moment d'interpréter les notions de textes.

Par contre, les données de cette étude montrent que beaucoup voient un potentiel d'amélioration des manuels en ce qui concerne les textes littéraires. Olsbu & Salkjevik (2008) affirment que les manuels utilisés dans l'enseignement des langues étrangères en général ont peu de textes appropriés et peu de démarches pédagogiques qui montrent comment s'en servir. Ce phénomène semble également s'appliquer aux manuels français, puisque plusieurs interrogés commentent que c'est justement cela qu'ils souhaiteraient. Sur ce thème, il semble souhaitable que soient proposées d'autres approches de la littérature que celle trouvée traditionnellement dans les manuels qui consiste à reformuler, analyser et interpréter. Vestli (2009) attire l'attention sur le besoin de donner au lecteur, autrement dit l'élève, un rôle plus actif dans une approche actionnelle. Ceci, à son tour, se reflèterait dans les différentes activités choisies pour travailler les textes des manuels.

5.4 L'attitude du professeur, ses connaissances et ses expériences passées au vu de la pratique enseignante

Il existe un troisième facteur qui colore la pratique d'enseignement du professeur : son attitude, ses connaissances ainsi que les expériences qu'il amasse continuellement et qui

déterminent chaque choix concernant son style d'enseignement. En analysant les raisons qui poussent les professeurs de français à utiliser des textes littéraires ou pas, il apparaît que l'attitude, les connaissances et les expériences personnelles de chacun varient. La conséquence en est que les professeurs se sont fait une opinion sur l'intérêt d'utiliser des textes littéraires ou pas. Les données montrent que leur avis est partagé. Les paragraphes 5.1.3 jusqu'à 5.1.3.8 évaluent les arguments en faveur de l'utilisation des textes littéraires, et les paragraphes restants les arguments contre, tels qu'ils apparaissent dans l'étude.

5.4.1 La littérature comme «didactique de tremplin»

Plusieurs participants à l'étude expliquent leur approche de la littérature en disant que le texte fonctionne comme un point de départ à différents types d'activités linguistiques pédagogiques, par exemple, la lecture, l'écriture ou bien des exercices oraux³⁹. Dans ce cas, ce n'est pas forcément la qualité littéraire du texte qui compte le plus, mais plutôt que les thèmes qu'il aborde soit intéressants et permettent l'apprentissage oral ou écrit. Olsbu (2014) appelle cela une sorte de «didactique de tremplin», parce que le texte littéraire sert d'alibi pour introduire un thème culturel ou bien une série d'activités linguistiques, sans insister en premier lieu sur le processus même de lecture ou d'analyse littéraire. Pour faire une référence à la figure de Paran sur l'intersection entre la littérature et l'enseignement de langues, il s'agit ici de la section numéro deux, celle où l'enseignement linguistique est la finalité et non pas le côté littéraire.

Que ce soit dans l'étude ou bien dans les interviews approfondis, plusieurs participants rapportent des expériences positives de ce que Vestli (2008) décrit comme une approche basée sur l'action et la production. L'un des professeurs réfère à une méthode d'enseignement dans laquelle on utilise un texte littéraire comme point de départ à l'étude d'une construction grammaticale particulière, ou bien comme «tremplin» à des activités pédagogiques qui donnent à l'élève une place plus active : jeux de rôles ou bien dramatisation. Cependant, il apparaît que les professeurs de français appliquent des méthodes d'approche à la littérature plus traditionnelles de manière générale : lecture à voix haute, reformulation du texte, écoute active, compréhension du texte au travers de questions et exercices oraux divers.

³⁹ Voir la figure 4 qui montre les raisons de l'usage de textes littéraires dans l'enseignement du français

De l'avis de Vestli (2008), cette approche fondée sur la participation active de l'élève convient particulièrement bien à l'introduction de la littérature dans l'apprentissage des langues étrangères au niveau débutant. Plus tard, on peut mettre plus l'accent sur des activités linguistiques plus difficiles. Olsbu (2014) partage cet avis et pense que le côté positif de cette approche concerne: *«its applicability on all language levels, and in its focus on active learners and creative language-production»* (p. 3). En prenant mieux en considération ces différentes approches dans leur travail de conception des manuels de classe, les maisons d'édition donneraient aux professeurs de français la possibilité de mieux réussir leur enseignement à partir de textes littéraires.

5.4.2 L'aspect (inter) culturel

L'une des justifications les plus fréquentes des répondants pour défendre leur usage des textes littéraires a concerné la valeur de la dimension culturelle ajoutée à l'enseignement. Pour eux, la littérature offre la possibilité de mieux s'identifier aux pensées, actions et façons d'être d'autres individus, une expérience qui, à son tour, va pouvoir participer à la création d'un «troisième lieu de rencontre» entre la culture propre de l'élève et celle du pays de la langue cible (Kramersch, 2003).

Le terme «culture» est utilisé dans plusieurs parties du Programme d'études et ouvre la possibilité à une vaste interprétation. Vestli (2008) pense qu'il est en fait devenu un «fourre-tout » incluant également le terme littérature. L'étude montre que la culture est un thème bienvenu en salle de classe car il ouvre la possibilité de travailler sur les quatre compétences. Ceci dit, les professeurs ont des opinions différentes sur la manière d'introduire la dimension culturelle dans leur enseignement (Vestli, 2008). Certains utilisent la littérature dans le but de faire passer des informations concrètes sur la culture et l'histoire, alors que d'autres pensent que *«la littérature permet de s'identifier aux pensées, actes ou façons d'être d'autres humains»*⁴⁰. Cette dernière approche réfère à la «dimension interculturelle» de l'enseignement (Byram, 2002) qui se développe lorsque l'on compare d'autres expériences culturelles avec les siennes propres.

Il faut tout de même noter que, dans cette étude, les participants parlaient plus souvent de l'acquisition d'une culture dans une perspective plus générale qu'interculturelle. La raison en

⁴⁰ Voir figure 4 – Les raisons pour l'usage/non-usage des textes littéraires en FLE.

est vraisemblablement que le terme «interculturel» n'est pas utilisé explicitement dans le Programme d'études, mais est remplacé par d'autres expressions dans le document de présentation du Programme d'études et des objectifs de compétences. On y parle de l'importance pour l'élève de pouvoir comparer différentes cultures, faire preuve d'empathie etc. : *drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.* (UDIR, 2015:8)

5.4.3 L'aspect linguistique

L'étude-pilote montre que les professeurs de français justifient leur approche des textes littéraires par le fait qu'ils sont une ressource importante pour l'apprentissage des connaissances linguistiques de l'élève. Olsbu (2014) appelle cela l'approche stylistique. Plusieurs des raisons évoquées ci-dessous dans l'étude touchent donc à la compétence linguistique des élèves :

«J'utilise la littérature comme point de départ pour expliquer des phénomènes grammaticaux».

«J'utilise la littérature pour travailler le vocabulaire».

«La littérature plonge les élèves dans un bain linguistique et leur donne des connaissances sur les styles d'écriture et les façons typiques de s'exprimer».⁴¹

En utilisant ainsi la littérature comme outil de travail, on passe à la section 1 de Paran, là où l'attention porte sur l'enseignement de la langue, mais où l'on utilise également des éléments de didactique littéraire en fonction du niveau des élèves.

Lorsque les professeurs de français parlent de «donner un bain de langue», c'est pour illustrer l'idée que l'élève fait un plongeon en profondeur dans les textes littéraires dans la langue étrangère. Cela lui donne ainsi l'occasion de travailler de plus près les nuances et les domaines d'utilisation de la langue. Dans ce cas de figure, le but est d'aider l'élève à mieux comprendre comment la langue étrangère s'utilise pour créer un sens, à l'aide de différents mots, constructions de phrases et effets de style.

Le poème est un des exemples de texte littéraire souvent utilisé en français II. Il donne en effet la possibilité d'utiliser l'approche stylistique. De nombreux professeurs interrogés disent avoir une expérience positive de l'usage du poème, car les manuels d'apprentissage

⁴¹ Voir la figure 4 qui montre les raisons de l'usage de textes littéraires dans l'enseignement du français.

comportent un éventail relativement large de ce type de texte tenant compte du niveau de connaissances. Ainsi, plusieurs décrivent qu'ils commencent par utiliser une approche basée sur l'action, par exemple, en lisant le poème «Déjeuner du matin» de Prévert. Cela permet aux élèves d'apprendre le vocabulaire lié aux routines matinales (« Il a mis le café dans la tasse » etc.) Ceci fait, il leur est demandé de jouer le poème, en le dramatisant ou bien au travers de jeux de rôles. Une possibilité d'approche stylistique du poème peut également être de se pencher sur ses effets de style linguistiques – une valeur didactique supplémentaire dans l'apprentissage.

Olsbu (2014) partage également l'avis que l'approche stylistique a de la valeur à être utilisée en cours. En combinant, dans son approche pédagogique, la compétence linguistique et littéraire des élèves, le professeur augmente ainsi leur motivation à lire et à apprécier un plus grand nombre de textes littéraires. Elle souligne cependant que cette méthode peut apparaître comme trop avancée pour les élèves du niveau débutant, du fait qu'elle mette trop l'accent sur la langue et exige une compétence linguistique minimum. C'était également l'expérience de nombreux enseignants de français participant à cette étude.

Mes propres expériences à l'usage de l'approche linguistique de textes littéraires montrent que la clé du succès est la suivante : le niveau du texte ne doit pas être si difficile que l'élève en ressent du découragement, mais il doit tout de même rester dans le concept énoncé par Vygotsky, la zone proximale de développement (Vygotsky dans Langseth, 2010). Le texte doit être bien adapté au niveau linguistique de l'étudiant, afin qu'il puisse comprendre 90 % ou plus de son contenu (Lightbown et Spada 2006). Ainsi, l'élève va pouvoir progressivement se familiariser avec la langue étrangère, grâce à une adaptation optimale, suivant «l'ordre naturel» (Krashen dans Lightbown et Spada, 2006).

La principale difficulté dans une telle approche – et cela apparaît clairement dans l'étude-pilote - consiste justement à avoir à sa disposition des textes adaptés. Les participants expriment que c'est difficile de repérer et d'avoir accès à un éventail suffisant de textes littéraires et que c'est la raison pour laquelle ils abandonnent souvent les textes littéraires au profit d'autres textes.

5.4.4 Lire pour le plaisir

Une autre valeur didactique des textes littéraires reconnue par plusieurs est celle de pouvoir «*Lire pour le plaisir de lire et de comprendre. La littérature enrichit plus l'âme qu'un grand nombre de textes de manuels scolaires*»⁴². C'est une conception qu'Olsbu (2014) nomme l'approche basée sur l'expérience personnelle, celle où c'est la rencontre entre le texte et le lecteur qui compte. Dans ce cas, on considère la littérature comme un médium important pour faire passer les valeurs décrites plus haut. Elle considère que lire de la littérature, c'est engager «l'être humain tout entier», ses émotions, ses valeurs et sa réflexion personnelle. C'est pour cela qu'une telle activité exige un tout autre suivi et des activités pédagogiques différentes de l'approche traditionnelle de la lecture.

Plusieurs des professeurs interrogés trouvaient que c'était un but irréalisable de contribuer au plaisir de lire de leurs élèves. La raison en est la difficulté de les motiver et de capter suffisamment leur attention pour qu'ils aient envie de faire un effort supplémentaire pour travailler un texte littéraire en langue étrangère. Avoir du plaisir à lire dépend de la capacité à comprendre ce qu'on lit. Le nœud du problème est donc de trouver comment augmenter cette compréhension chez les élèves en travaillant avec des techniques de lecture et les stratégies de lecture, afin que les élèves soient de plus en plus indépendants à la lecture. En outre, ce facteur est étroitement lié à la sélection de texte qu'on fait. Pour parvenir à la joie de la lecture chez les élèves, ceci dépendra bien évidemment si l'élève trouve un texte intéressant ou pas.

5.4.5 Les textes authentiques

Un argument de poids en faveur de l'usage des textes littéraires est qu'ils permettent de mettre en pratique les principaux objectifs de compétence dans l'étude du français II, aussi bien en ce qui concerne la communication que l'apprentissage linguistique. Je pense plus particulièrement ici à l'objectif d'utiliser des sources de textes authentiques et de pouvoir comprendre le contenu de tels textes, même assez longs. En utilisant des textes littéraires, on atteint ainsi cet objectif qui est de mettre l'élève en contact avec différents genres de langue authentique.

Les résultats de l'étude-pilote montrent que la notion de «texte authentique» laisse également la place à des interprétations variables. Fenner dans Olsbu & Salkjevik (2008) mettent en

⁴² Voir tableau xx dans le paragraphe 5.4

garde contre le fait que l'attention positive que les textes authentiques reçoivent, ne veut pas pour autant dire qu'il en va automatiquement de même avec l'utilisation de textes littéraires :

(...) Authenticity is emphasised in many foreign language classrooms, but more often than not, the authentic texts used are texts presenting facts from the foreign culture, often through newspapers or the Internet. Especially as far as teaching and learning culture is concerned, realia texts play an important part. Literature is, to a much lesser extent, used as material for language learning and for developing linguistic and cultural awareness at this level. (Fenner i Olsbu & Salkjevik 2008:867)

Comme la citation ci-dessus le montre clairement, les textes non-littéraires font bien partie de la catégorie «textes authentiques». Le nouveau Programme d'études met d'ailleurs également clairement en avant l'approche pratique de la matière, ce qui signifie que l'élève doit comprendre toutes sortes de textes authentiques, tels que les fiches techniques, brochures, menus, horaires de bus etc. inclus.

De nombreux participants considèrent la littérature comme une source naturelle de langage authentique (Barbier, 2012) et affirment que pour les élèves, les textes authentiques sont plus satisfaisants et intéressants que les textes construits et donc sans contexte. Mais pour certains, utiliser des textes authentiques, cela veut également dire devoir faire face à des difficultés linguistiques supplémentaires.

Les textes authentiques ne doivent pas forcément être considérées comme plus exigeants que les textes adaptés pour l'apprentissage de la langue, à la condition qu'on choisisse des textes en rapport avec le niveau linguistique et la maturité du groupe d'élèves. Si l'on les sélectionne avec soin (Bjørke et Grønn, 2014), on peut parfaitement défendre l'usage des textes authentiques en cours.

Ces expériences concordent en partie avec ma propre pratique d'enseignement en classe et avec les observations que j'ai pu faire dans la partie préliminaire de ma recherche. Dans un groupe travaillant sur un extrait du roman «Le sang des autres» de Simone de Beauvoir, une œuvre existentialiste du temps de la deuxième guerre mondiale, j'ai pu remarquer que la plupart des élèves n'étaient pas capables de comprendre l'action du texte sans que le professeur ne traduise en route. Malgré ces difficultés linguistiques, les élèves aimaient étudier le texte, parce que, pour eux, le thème «deuxième guerre mondiale» et «situation des Juifs» était intéressant et stimulant. De plus, j'ai trouvé positif que les élèves puissent utiliser

les 4 compétences linguistiques (écouter, lire, parler et écrire) en prenant un texte littéraire comme base.

Les résultats de cette étude confirment en partie l'affirmation que certains enseignants de langues étrangères utilisent rarement et quelque fois même jamais la littérature comme base de travail.

Dans les pages précédentes, j'ai discuté les arguments avancés par les participants à l'étude au sujet de leur approche des textes littéraires. Dans la partie suivante, je vais prendre en considération les contre-arguments et les comparer à la théorie existante.

5.4.6 Manque de connaissances et degré de difficulté trop élevé

De manière générale, les textes littéraires ont un degré de difficulté trop élevé pour la plupart des élèves de français II à qui il manque les connaissances de base, le vocabulaire et la motivation nécessaires pour pouvoir tirer parti de l'étude de tels textes. À cause de leur degré de difficulté inhérente, les textes littéraires prennent plus de temps à étudier en classe, une raison qui pousse de nombreux professeurs à les éviter et à plutôt choisir d'autres types de textes. Les textes littéraires sont donc souvent laissés de côté lorsque le professeur est en manque de temps, une tendance que Vestli (2008) confirme dans son article.

5.4.6.1 La lecture, une des compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Comme décrit dans la partie théorique, la lecture est une des compétences de base dans l'apprentissage du français II (LK06). Peu d'enseignants rapportent que leurs élèves ont suffisamment de compétence pour lire et pour comprendre ce qu'ils lisent, pour avoir du plaisir à lire dans une langue étrangère.

Les challenges évoqués par plusieurs dans l'étude sont dus au fait qu'il est difficile de motiver des élèves à lire des textes littéraires quand cela signifie qu'ils doivent travailler à la fois les difficultés linguistiques et cognitives s'ils veulent comprendre le sens du texte. Il semblerait que de nombreux élèves ne choisissent pas la bonne stratégie de lecture lorsqu'ils lisent dans une langue étrangère. Ils utilisent une méthode appelée «de bas en haut» (Hansejordet, 2012), qui invite le lecteur à essayer de comprendre le texte dans son ensemble grâce aux détails, en

s'appuyant sur un « schéma linguistique », et non pas en activant le schéma du contenu qui, lui, contient des connaissances présentant le thème, le contexte ou bien la société actuelle.

Beaucoup de professeurs expliquent qu'ils choisissent des textes littéraires, parce que leur lecture augmente le vocabulaire et que de tels textes se prêtent bien à des exercices qui vont dans ce sens. Dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire, on peut considérer la lecture comme une spirale positive : en augmentant le vocabulaire, on va pouvoir augmenter la capacité à comprendre ce qui est lu, ce qui, à son tour, va augmenter le plaisir de lire. Comme je l'ai décrit auparavant, ce même type d'effet de spirale peut également fonctionner en sens inverse, une situation que beaucoup de professeurs décrivent comme le principal problème qu'ils rencontrent lorsqu'il s'agit de lire des textes littéraires au niveau français II.

Un des participants à l'étude soulignait le fait que l'accès libre et constant à des aides comme les dictionnaires, les manuels de classe, etc., était une des raisons pour lesquelles les élèves avaient un vocabulaire plus pauvre qu'avant. Ils prennent, en effet, l'habitude de chercher systématiquement la traduction des mots qu'ils ignorent, ce qui prend énormément de temps et les démotivent rapidement. Le même participant émettait le souhait que les élèves, afin d'améliorer leur niveau de connaissances, se remettent à apprendre par cœur le glossaire, comme c'était le cas auparavant. Il y a d'autre part peu de participants qui nomment qu'ils utilisent les stratégies de lecture comme un approche méthodique. On peut en conclure qu'il existe un besoin de plus de compétence et de conseils dans ce domaine spécifique.

5.4.6.2 Le passage de français II à français III

En ce qui concerne le passage au français III, les participants à cette étude font remarquer qu'il existe une grande différence dans les compétences linguistiques, la motivation et le désir de travailler des élèves. Plusieurs expriment clairement qu'à leur avis il n'existe pas de bonne raison d'introduire les textes littéraires plus tôt dans le cursus. J'ai eu l'impression que les arguments utilisés contre l'utilisation active de textes littéraires en français II, disparaissaient lorsqu'il s'agissait d'enseigner les élèves de français III. Certains professeurs, par contre, avaient eu des résultats positifs en «jetant les élèves à l'eau» dès le départ, de manière à les habituer rapidement à travailler sur des textes exigeants et des connaissances linguistiques et une compréhension cognitive (Olsbu, Salkjelsvik et Soriano, 2008 :873).

Lorsque j'ai demandé quelle était la raison de ce changement si évident, la réponse a été que les élèves qui choisissent le niveau III possèdent ce qu'il manque aux élèves du niveau II, à savoir les compétences linguistiques de base, la motivation et le zèle au travail. Dans un des interviews approfondis, j'ai demandé si certains élèves, qui en fin de dernier semestre Vg2 ont donc presque cinq années de français derrière eux, aimeraient être stimulés par l'étude du texte littéraire du même niveau que des élèves de français III. Leur réponse : oui, absolument, dans le cas de meilleurs élèves.

Je crois que, en ce qui concerne l'intérêt des textes littéraires, le passage au niveau III représente pour un grand nombre une croisée de chemins mentale, même si beaucoup d'élèves, en réalité, possèdent la même compétence linguistique. Parallèlement, l'expérience que les élèves qui choisissent le niveau III ont de bonnes notes dans cette matière et qu'ils sont souvent généralement mûrs et indépendants dans leurs études. Ces aptitudes rendent l'étude de textes littéraires plus facile. De manière traditionnelle, ces groupes d'élèves du niveau III sont également petits, ce qui donne au professeur la chance unique de pouvoir guider chaque élève dans son processus d'apprentissage de lecture. Au niveau II, par contre, les groupes comptent généralement plus d'étudiants aux niveaux linguistiques variables. Cela complique l'organisation des cours et le suivi en classe par le professeur et tous les élèves ne profitent donc pas de l'utilisation de textes littéraires.

5.4.7 Accès à des textes appropriés

En ce qui concerne le choix des textes, on devrait avoir comme critère que les textes illustrent les tendances réelles ou les phénomènes centraux de la vie du pays cible, qu'ils contribuent à rendre la culture, la société et l'histoire du pays plus vivantes pour les apprenants de français. Le défi est de trouver les textes appropriés au groupe d'élèves en termes de longueur des textes et de niveau de difficulté.

Les données de l'étude montrent que la variation de textes disponible pour les enseignants et les apprenants est très limitée. La littérature française disponible actuellement dans les bibliothèques scolaires de ma région, se compose essentiellement des œuvres classiques françaises, un lot de 30 livres du même titre pour une classe entière. Malheureusement les thématiques de ces livres ne captivent pas toujours l'attention des apprenants à cause de leur manque d'actualité, ou simplement parce que le niveau linguistique est trop élevé pour les apprenants au niveau de base ou même au niveau intermédiaire.

D'après mon expérience personnelle en tant qu'enseignante, il existe un manque de différenciation dans l'approche littéraire. Souvent, tous les élèves lisent le même texte, quelle que soit leur maturité linguistique, le niveau de la langue, leurs intérêts ou désirs, ce qui peut résulter en une mauvaise expérience de lecture et la réduction de la motivation des apprenants. Certains élèves trouvent que c'est un saut rude de passer d'un petit texte dans un manuel de FLE à un roman d'une centaine de pages, pourtant c'est le rôle de l'enseignant de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes

Les professeurs de français engagés dans cette étude rapportent avoir un accès aux textes littéraires par les manuels de classe assez bon, mais beaucoup soulignent également que ces manuels comportent peu de textes appropriés pour le groupe-cible.

Si l'on observe de plus près l'éventail de textes évoqué par les professeurs interrogés dans cette étude, on voit que ce sont les textes qu'Olsbu (2014) qualifient de «textes emblématiques» qui dominent toujours dans les livres de classe de français II. Il s'agit en l'occurrence des «*major national contributions to universal cultural heritage* (p. 7) » de la France, incluant, par exemple, des textes des œuvres de Victor Hugo, Simone de Beauvoir, Arthur Rimbaud, E. Ionesco, etc. Se servir des grandes œuvres de la littérature du pays de la langue-cible est une méthode que l'enseignement moderne des langues a héritée des études classiques du latin et du grec. L'argumentation derrière cette approche a traditionnellement été et reste encore le désir d'utiliser ce qui est considéré comme le summum en matière de réussites littéraires, ou bien, comme Olsbu l'écrit «*the best that has been thought and said*» (p. 7). C'est également bien ce que mes résultats d'étude montrent lorsque certains des professeurs interrogés expliquent qu'ils utilisent des textes français tout simplement parce qu'ils représentent une partie importante de la culture française et qu'il est important de découvrir les auteurs français classiques qui ont influencé l'histoire originelle du pays, sa vie politique, philosophique et sa civilisation.

Olsbu (2014), elle, voit la littérature du pays de la langue-cible comme une référence culturelle d'importance, comme une archive historique de textes ayant une influence culturelle. Être capable de placer, par exemple, Flaubert et Madame Bovary comme une référence culturelle peut être intéressante pour toute personne qui apprend la langue française, même sans en étudier les textes en profondeur. Cette opinion a été très critiquée et la tendance

de ces dernières dix années va vers une approche plus pragmatique du concept de culture dans l'enseignement.

Aux dires des enseignants interrogés, le challenge principal à l'étude de la plupart de ces textes classiques reste leur grande difficulté linguistique, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la langue française est riche dans son vocabulaire et sa syntaxe. Ensuite, les textes utilisent la forme de conjugaison littéraire «le passe simple» qui souvent est étudiée tard dans le cursus, ou même pas du tout.

Un autre facteur déterminant est l'actualité des textes par rapport aux lecteurs, dans le cas étudié, des jeunes de 16 à 18 ans. L'étude montre qu'il est difficile de trouver des textes dont les thèmes les intéressent et leur donnent envie de lire. Aux yeux de ce type d'utilisateurs, un texte bien choisi est un texte qui les engage, les fait rire et les intéresse. Certains pensent peut-être que seuls des textes «frais sortis» peuvent y arriver, parce qu'un texte contemporain commente la société de nos jours de manière différente. D'autre part, il peut également sembler être plus motivant pour les élèves de travailler sur des textes actuels, auxquels ils peuvent plus facilement s'identifier. Parmi les personnes interrogées, plusieurs écrivent que pour qu'ils utilisent plus souvent des textes littéraires dans leurs cours de français, il faudrait qu'ils remplissent certains critères comme justement «plus de littérature moderne» «des thèmes auxquels les jeunes peuvent s'identifier» et «être mieux à l'écoute des élèves».

Un autre challenge est le fait que le groupe-cible pour les textes classiques authentiques se compose de francophones ayant la langue française comme sa langue maternelle. Cela explique les difficultés linguistiques et contextuelles rencontrées et que les participants à l'étude soulignent bien. Vestli (2008) estime que, pour réussir l'apprentissage, il faut qu'il existe une certaine harmonie entre le niveau linguistique des élèves et le niveau de difficulté et la complexité structurelle des textes.

Personnellement, je pense que le plus important est d'engager plus activement les élèves dans le choix du texte, qu'il n'est pas absolument nécessaire qu'ils lisent tous les mêmes textes, mais que c'est bien de leur donner la possibilité de choisir eux-mêmes, selon leurs intérêts et leurs souhaits. Pour ce faire, je trouve que les textes classiques comme contemporains peuvent convenir, selon l'angle d'approche et les activités didactiques choisies. Si on laisse les étudiants faire mieux connaissance avec l'auteur et que l'on arrive d'une façon ou d'une autre

à relier le thème du texte à l'époque actuelle, les chances de réussite augmentent. En même temps, il est possible, à l'aide de la littérature contemporaine, d'actualiser la littérature ancienne et ainsi d'aiguiser la curiosité pour les œuvres classiques.

Vestli (2008) continue l'argumentation de son article en écrivant qu'il n'existe que peu de matériel de didactique littéraire en matière d'enseignement des langues étrangères, comme par exemple des concepts d'apprentissage, des projets de lecture ou bien des exemples d'exercices appropriés. En matière de textes littéraires, trop d'enseignants se bornent à n'utiliser que quelques poèmes classiques qu'ils trouvent dans le manuel de classe. Les professeurs de français de l'étude se retrouvent complètement dans ce qu'elle décrit, à savoir qu'il y a un choix relativement large de textes littéraires dans les manuels d'enseignement, mais que, de l'avis de beaucoup, peu sont vraiment *appropriés*. On peut interpréter cette remarque des professeurs comme expliquant qu'il y a *assez de textes* dans les manuels, mais qu'il leur manque des textes qui conviennent mieux au groupe-cible selon leur niveau linguistique et leurs centres d'intérêt.

Après avoir étudié les interviews approfondis ainsi que les questionnaires, ma nette impression est que ce que la grosse majorité des professeurs désire, c'est un éventail de choix plus large de textes appropriés accompagnés de concepts pédagogiques qui fonctionnent avec ces textes concrets. De manière générale, beaucoup souhaitent en fait recevoir de nouveaux outils de travail dans leur « caisse » qui les aideront, entre autres, à choisir les textes qui vont être étudiés, à augmenter la compétence des élèves à lire et à mener une conversation littéraire. Afin d'arriver à mieux réussir l'intégration de l'approche didactique littéraire, Vestli (2008) propose les résolutions suivantes :

Vi trenger tilgang til tekster som kan danne grunnlag for differensiert undervisning. Ikke alle må lese samme tekst eller samme mengde tekst, ikke alle elever må jobbe på samme måte med samme tekst. Dette innebærer at språklæreren både må vite hvor hun eller han finner egnede tekster og at hun eller han har en verktøykasse tilgjengelig. (...) (s. 33)

Si l'on considère les réponses des participants au sujet des facteurs qui jouent un rôle dans le choix des textes littéraires, seulement 6 % ont répondu que le choix offert par la bibliothèque de l'école et/ou la section «langues» était le facteur principal. Il me semble qu'il existe là un gros potentiel d'amélioration. On pourrait, par exemple, encourager une meilleure collaboration entre les écoles, de manière à avoir accès à un répertoire plus précis des textes et



1460 livres électroniques en français à télécharger

1460 livres électroniques en français à télécharger, sous tous formats, .pdf, iPod, ePub, Librie et autres.

CURSUS.EDU

Photo : Exemple d'un site internet pour télécharger des livres électroniques

œuvres existants et à en faciliter la circulation. Dans la partie d'instruction du Programme d'études, on voit d'ailleurs que la responsabilité d'organiser cela repose sur les écoles : *For å oppfylle målene i LK06 bør derfor skolen organisere en variert bok-/tekstsamling tilpasset elevgruppen.*» (UDIR, 2015)⁴³

Ce processus est encore plus aisé aujourd'hui, grâce au développement des moyens technologiques qui permet facilement de trouver des textes dans des formats nouveaux et sur des plateformes nouvelles. Avec la possibilité actuelle de téléchargement de livres digitaux par internet – comme décrit dans l'annonce ci-dessous⁴⁴, les professeurs de langues étrangères pourront assurer bien plus aisément la diffusion et la distribution de textes littéraires et d'œuvres en provenance du pays de la langue-cible.

De nombreux professeurs de langues étrangères savent déjà bien utiliser ces possibilités. Environ 9 % des personnes interrogées dans l'étude ont répondu que c'était la possibilité d'accès aux textes authentiques sur Internet qui guidait leur choix de textes littéraires. De plus, notre groupe-cible a l'habitude de lire en plus des textes plus élaborés dans les médias digitales, comme par exemple les textes composites, une raison de plus pour que la didactique des langues étrangères suive également cette tendance grandissante.

Vestli (2008) affirme également que la plupart des professeurs de langues étrangères en Norvège possèdent un solide bagage littéraire qu'ils ont acquis pendant leurs études

⁴³ <http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Lesestrategier/index.html>

⁴⁴ <http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/12977/1460-livres-electroniques-francais-telecharger/#.VS1r0nl03mI>

supérieures ou universitaires. Mais elle souligne en même temps le fait que l'enseignement traditionnel de la littérature dans le cadre des études des langues étrangères ne correspond pas aux besoins pratiques des futurs professeurs. Mon expérience personnelle confirme cette opinion. Je ressens en effet qu'il existe réellement un gros écart entre la littérature telle qu'elle nous est présentée durant nos études – principalement la littérature classique – et celle qui convient à l'enseignement des langues étrangères. C'est peut-être la raison pour laquelle je ne suis pas la seule à hésiter à utiliser des textes littéraires autres que ceux que je trouve dans le manuel de classe, exactement comme les résultats de cette étude le montrent. De plus, de l'avis de beaucoup, la recherche de nouveaux textes pouvant être d'actualité pour le groupe-cible, prend trop de temps. Cela explique pourquoi la tendance est à utiliser les textes que l'on connaît déjà bien, sans chercher à innover.

Dans ce chapitre, j'ai discuté les principaux résultats du questionnaire, qui montrent, entre autres, que les professeurs de français suivent des pratiques différentes lorsqu'il s'agit d'utiliser des textes littéraires. Nous avons également examiné l'influence du Programme d'études, des manuels de classe ainsi que des expériences personnelles, connaissances et attitudes des professeurs sur leur choix de pratique pédagogique. Dans le dernier chapitre, je vais résumer la discussion et faire quelques commentaires finaux.

6.0 Conclusion et commentaires finaux

Cette étude avait pour but de découvrir à quel point les textes littéraires sont utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère, au niveau II, dans le système scolaire en Norvège. De plus, j'ai souhaité indiquer les raisons pour lesquelles un enseignant souhaite les utiliser en classe de FLE. Finalement, mon but était de mieux connaître leurs démarches pédagogiques concernant la sélection des textes littéraires et la méthodologie choisie en FLE. La recherche s'est réalisée par un sondage électronique au niveau national et des interviews approfondis avec cinq professeurs de français dans Østfold et à Oslo dans l'enseignement secondaire.

Dans le domaine de l'enseignement, on trouve des partisans et opposants à l'emploi de la didactique littéraire dans l'enseignement des langues étrangères en général. La crainte d'Olsbu concernant «*La aparente desaparicion del texto literario como herremienta útil para la enseñanza de lenguas extranjerias en Europa*» (2014:865) apparaît donc partiellement fondée dans le cadre du FLE au niveau II dans l'enseignement secondaire en Norvège. Les données de cette étude reflètent effectivement une lacune importante quand il s'agit de l'approche littéraire dans l'enseignement du FLE.

L'une des raisons principales de la divergence dans la pratique en FLE est que les notions de texte utilisées dans le Programme national d'études des langues vivantes étrangères (UDIR, 2015) sont vagues et laissent la porte ouverte à des interprétations différentes. Le Programme national d'études n'oblige pas l'usage des textes littéraires. Il offre une liberté méthodique et la responsabilité d'interpréter les objectifs est celle des enseignants. Le résultat en est que les enseignants suivent le manuel d'apprentissage actuel d'une manière plus étroitement, et qu'ils agissent de manière moins autonome dans leur pratique d'enseignement.

Par contre, il existe une forte recommandation dans l'instruction du Programme d'études d'inclure des textes littéraires dès le début de l'apprentissage, quelque chose qui est souvent négligé par l'enseignant selon les données de cette étude. De plus, les objectifs de compétences traitent l'usage des «différents types de textes», «texte authentique dans différents genres» et «textes formels et informels des genres différents». Les données montrent que ces notions donnent lieu à diverses interprétations, et que certains professeurs de français ne relient pas automatiquement ces notions de textes à la littérature.

Le fait que le Programme d'études soit interprété différemment amène logiquement à une grande divergence dans la pratique en classe ; une différence qui se reflète avant tout dans la sélection de textes, la méthodologie et le temps dédié aux activités littéraires en classe. Nous percevons la valeur et le rôle de la littérature en FLE différemment et nous ne lui donnons pas la même priorité dans la planification didactique.

Néanmoins, ce n'est pas une fin en soi que l'enseignement du FLE soit presque identique, mais, en même temps, il faut savoir que tous les enseignants planifient leur cours sur la base du même programme d'étude et qu'ils travaillent vers les mêmes objectifs de compétence et les mêmes examens nationaux.

Pour moi, personnellement, il est souhaitable qu'il y ait des objectifs et des prescriptions plus concrets dans le Programme d'études. Il me manque des outils de gestion qui me permettraient d'optimiser l'enseignement, un point de vue que je partage avec Vestli également, qui parle d'une didactique littéraire normative dans son article :

Naturellement on pratique l'usage des textes littéraires en langues étrangères aussi, mais la pratique partiellement aléatoire, peut-être même non réfléchi, en tout il est mal décrit. (Vestli, 2008:14, adapté et traduit librement.)

Par conséquent, je recommande que, lors de la prochaine révision du Programme d'étude, il faille rediscuter l'usage de la terminologie et reconsidérer si la liberté d'interprétation affecte positivement la valeur d'apprentissage et l'autonomie des enseignants. Il conviendrait également qu'on redéfinisse les objectifs du Programme d'étude au niveau local pour concrétiser encore plus les notions de texte selon les besoins locaux.

Il me semble qu'il règne un consensus entre les enseignants de FLE, et qu'ils trouvent que c'est enrichissant pour tout professeur de FLE d'ouvrir son enseignement à la littérature française et/ou francophone, et que l'entraînement des quatre compétences linguistiques devra également se faire en utilisant la littérature. En dépit de cela, la pratique est différente lorsqu'il s'agit du temps consacré, du contenu et des méthodes, en raison des incertitudes liées au Programme d'études pour les langues étrangères mentionnées précédemment.

L'attitude, la connaissance et les expériences passées des professeurs sont également un élément décisif par rapport aux textes littéraires. Il y a chez les professeurs une grande

diversité dans le degré d'utilité supposé de la littérature pour la classe de FLE. Il y a ceux qui expriment un désir d'inclure par exemple la littérature classique en classe, mais qui se rendent compte que c'est une chose qui ne fonctionne pas dans la pratique. Cela peut indiquer un besoin spécifique d'améliorer les compétences des enseignants des langues étrangères concernant la didactique littéraire en classe de FLE.

Selon les participants à cette étude, les arguments principaux pour garder la littérature comme une partie essentielle de l'enseignement du français est que les textes littéraires fournissent une importante valeur d'apprentissage culturelle et linguistique que les textes fabriqués ne peuvent pas transmettre. De nombreux professeurs de FLE ont une bonne expérience avec l'utilisation de textes littéraires dans le travail à l'oral et avec le vocabulaire en classe, et ils signalent l'importance d'exposer les étudiants à la langue authentique.

Cependant, il y avait d'autres participants qui défendent une approche non-littéraire en classe de FLE. Les principaux arguments utilisés pour ne pas donner la priorité aux textes littéraires sont avant tout liées à la valeur d'apprentissage réduite des élèves. Le plaisir de lire dépend étroitement de la capacité à comprendre. Les professeurs de FLE constatent souvent que les élèves ne comprennent pas les textes littéraires, et que le niveau linguistique des textes n'est pas suffisamment adapté au niveau des élèves. La littérature authentique est perçue comme plus difficile que les textes construits et demande plus de temps en classe. Ayant un horaire d'enseignement chargé, certains préfèrent les textes fabriqués du manuel au détriment des textes littéraires. Ils sont rassurés que les manuels d'apprentissage contiennent la sélection de texte «idéale», et pour cela ils ne voient pas de raison de la compléter.

L'étude révèle que certains changent d'attitudes à l'encontre de la valeur didactique de la littérature au moment où l'élève commence le niveau Français III, bien que le point de départ de l'élève, en termes de niveau linguistique, puisse être relativement similaire à celui du niveau II. Au niveau III, les professeurs de français sont immédiatement plus positifs pour utiliser des textes littéraires, parce que leurs expériences antérieures indiquent que les élèves sont plus capables d'aborder la littérature. Par contre, si l'on pouvait encourager les enseignants dans une plus grande mesure à réussir avec la littérature dès le français niveau II, il serait probablement possible de changer ces attitudes à long terme.

L'échantillon de l'étude montre des avis divergents en ce qui concerne le degré d'usage approprié des textes littéraires dans l'enseignement du FLE au niveau II. D'une part, il y a ceux qui perçoivent la littérature comme une base privilégiée pour mettre en œuvre les compétences répertoriées dans le programme d'étude, et l'utilisent activement en classe. D'autre part, il y a ceux qui donnent la priorité à d'autres types de textes dans l'apprentissage de la langue, parce qu'ils ont l'impression d'une plus grande valeur d'utilité didactique pour les élèves en introduisant des textes non littéraires.

Une troisième catégorie d'enseignants sont ceux qui voient l'utilité des textes littéraires en FLE, mais qui en même temps trouvent que c'est une tâche ambitieuse de les mettre en pratique en classe. C'est la raison pour laquelle la didactique littéraire devrait occuper une place plus importante dans les études et le perfectionnement des enseignants, pour que la matière, les techniques et les pratiques de classe continuent à se développer.

En outre les enseignants expriment un besoin de partager entre eux compétence et expériences autour de la didactique de la littérature. Avant tout il s'agit de la nécessité d'avoir un plus grand accès aux ressources liées à *l'utilisation* didactique des textes, comme par exemple les fiches pédagogiques, pour que les professeurs puissent travailler de façon différenciée sur les stratégies de lecture, l'oral, l'écrit et la compréhension de textes etc. Pour cette raison, il serait approprié pour le milieu professionnel de passer la didactique littéraire en classe de FLE sous la loupe et de créer les conditions d'un meilleur partage des expériences et des compétences dans le domaine.

Comme nous l'avons vu dans l'étude, comprendre un texte littéraire est un défi majeur dans l'apprentissage du FLE d'aujourd'hui. Face à cette situation, je pose la question suivante en la poussant à l'extrême : Faut-il adapter les textes littéraires au niveau des élèves, ou bien faut-il faire tout le contraire, à savoir adapter le niveau des élèves aux textes ? Ces deux scénarios nécessiteront deux mesures différentes. Dans le premier cas, il faut trouver des versions adaptées, comme par exemple les livres "faciles à lire" ou autres, éventuellement couper, modifier et ajuster les textes authentiques choisis. Le second cas implique qu'on travaille davantage sur les stratégies de lecture, et qu'on donne aux élèves les outils nécessaires pour aborder les textes authentiques dès le début de l'apprentissage. En outre, il sera important pour l'enseignant de différencier les exercices liés aux textes, «to grade the tasks, not the

texts» (Williams, 2014), de sorte que tous les élèves puissent avoir différentes exercices liés au texte selon leur niveau linguistique.

Tel que discuté précédemment, on a un plus large éventail de possibilités en tant que professeur pour aborder la littérature, au-delà de la méthode traditionnelle d'analyse et l'interprétation. Vestli (2008) souligne que l'approche actionnelle et productive a un grand potentiel dans l'enseignement des langues étrangères. C'est une approche qui met l'accent sur l'expérience propre des élèves, et pour cela il est probablement mieux adapté au public cible que l'approche traditionnelle. Ensuite Olsbu (2014) parle de la possibilité d'appliquer une approche linguistique et culturelle/historique lorsqu'on aborde un texte littéraire. Je pense que les approches décrites par Vestli (2008) et (Olsbu) ne sont pas très répandues comme pratique d'enseignement, ce qui me fait dire qu'on devrait avoir comme but d'accroître le niveau des compétences des enseignants dans ce domaine. De plus, les manuels scolaires varient peu dans leur approche et contiennent normalement une approche traditionnelle telle que l'analyse et la reproduction des textes. Souvent il n'y a pas d'exercices liés directement aux textes du tout.

Il serait en outre bénéfique de trouver une sélection de texte appropriée à l'enseignement du FLE et d'en faire une publication, tel que par exemple le manuel récemment publié "Autrement dit" (Éditions Aschehoug, 2015) pour le français III, qui contient de nombreux textes authentiques, entre autres des extraits littéraires d'écrivains célèbres, mais aussi des textes plus récents. Certains interviewés soulignent que les éditeurs devraient assumer la responsabilité à cet égard et entrer en dialogue avec les professeurs de français pour faire le point sur les besoins réels qui existent en terme de futurs manuels du FLE.

Conformément à la recommandation de Vestli concernant les enseignants des langues étrangères en général, je recommande au domaine professionnel du FLE d'organiser systématiquement la recherche, la sélection et l'échange des textes littéraires et de fiches pédagogiques, de sorte que l'on puisse éventuellement acquérir un éventail de textes et de matériaux auxquels tout ou toute enseignant(e) aura accès.

Les données révèlent qu'il existe une nécessité d'avoir une culture de partage plus répandue dans le domaine de la matière. Par ailleurs, les répondants de l'étude expriment le désir d'être mieux en mesure de s'orienter dans le paysage médiatique du pays ciblé, ce qui est une

compétence importante afin de fournir des ressources d'apprentissage adéquates. Ils sont nombreux dans cette étude qui ont exprimé le désir et le besoin d'une culture d'échange plus répandue, à savoir un meilleur échange des compétences et des expériences de chacun sur le thème de la didactique de la littérature.

Cette étude a été réalisée du point de vue de l'enseignant et de ses expériences réelles de l'enseignement en classe de FLE. Pour vraiment connaître la valeur d'utilité réelle des textes littéraires sur l'apprentissage du français, il pourrait être intéressant de faire une recherche du point de vue des élèves dans l'avenir. Comment les élèves vivent-ils l'enseignement littéraire et leur propre situation d'apprentissage ? Dans ce domaine, je pense qu'il est important de faire des études, parce que les compétences de ceux qui apprennent la langue, leur motivation, leur attitude, l'intérêt, etc., sont en constante évolution. Pour réussir en tant qu'enseignants, nous devons connaître en permanence notre public cible, et tenir compte des expériences précédentes des élèves d'apprenant d'une deuxième langue et/ou une troisième langue.

A good language teaching theory would meet the conditions and needs of learners in the best possible way” (Stern i Heimark, 2007:6).

Quel que soit le centre d'intérêt désirable dans la formation, littéraire ou non-littéraire, c'est l'élève lui-même qui le mieux peut décréter quelles démarches pédagogiques et quelles activités d'apprentissage conduisent à la maîtrise de la langue cible. Par ailleurs, je crois que la principale tâche de l'enseignant est d'être critique à l'égard de ses propres pratiques et de constamment analyser et évaluer la qualité de son enseignement.

L'usage de la discipline littérature dans l'enseignement langue étrangère est une démarche pédagogique essentielle pour beaucoup d'enseignants, et elle est considérée comme la continuation d'un patrimoine culturel. Le principal défi est d'accrocher l'intérêt des élèves pour ce «patrimoine culturel», un sujet qui peut apparaître comme sujet éloigné dans le temps et l'espace, à voir « vieillot » pour les élèves de 16-18 ans. Que faudrait-il faire pour faire participer les élèves ? Est-ce que les textes en soi sont suffisants pour transmettre l'histoire, ou bien est-ce que l'enseignant doit ajouter des éléments pour rendre la littérature plus vivante et actuelle ? Comment pouvons-nous trouver les textes appropriés aux élevés ? Et peut-être que nous pouvons trouver l'intemporel dans ces anciens textes qui, malgré avoir été rédigés il y a de nombreuses années, contiennent un sujet qui est pertinente pour le présent ?

Les anthologies de texte des manuels d'apprentissage deviennent vite dépassées. Pour mieux réussir dans le domaine littéraire, je pense qu'il est indispensable de présenter des textes littéraires contemporains plus récents. La sélection devrait constamment présenter des « produits frais », car elle reflète la société actuelle et elle établit une passerelle entre la littérature et la civilisation. Notre sélection littéraire devrait donc s'approcher du monde propre des élèves, tout en préservant les classiques. Le principal défi consiste à susciter la curiosité et l'intérêt des élèves et de trouver des textes pertinents et actuels. De plus, la littérature peut être utilisée dans de nouvelles formes de communication, telles que blogs, wiki, pages Web, qui sont tous bien connus par les étudiants et qui motivent souvent les élèves. Il est important de rester à jour et de suivre l'évolution, de sorte que nous puissions appliquer pleinement ces adaptations. Pour cela, je pense que c'est un travail primordial pour l'enseignant de se tenir au courant de ce qui se passe dans la littérature contemporaine dans la langue cible.

Pour réaliser ceci, il peut également être utile envisager une démarche pédagogique transversale, parce que je remarque souvent que les élèves sont plus intéressés si j'aborde des auteurs et des textes qui ont été touchés dans d'autres matières aussi, comme par exemple l'histoire, la philosophie et la géographie. Le but est d'accrocher quelque chose d'inconnu sur quelque chose qui est connu. Dans cette approche, les élèves vivent le thème et textes littéraires comme quelque chose de familier, en plus d'avoir la possibilité d'apprécier la version authentique, comme par exemple le "Pacte social" de Rousseau, qui fait partie du programme en Histoire et en Philosophie 1 en première générale, en plus de Montesquieu et Descartes.

Cette étude a été une tentative pour explorer le travail de recherche de Vestli et Olsbu concernant l'enseignement de L3 en général, et de le développer dans le contexte de FLE niveau II dans l'enseignement secondaire en Norvège. Au niveau européen, ce domaine de recherche a engagé les enseignants, les linguistes et les scientifiques en langues étrangères depuis une dizaine d'années, mais quand il s'agit de la Norvège, il existe peu de recherches en didactique littéraire et encore moins concernant l'enseignement du français langue étrangère.

Espérons que cette étude jette une nouvelle lumière sur la place actuelle de la didactique littéraire en FLE et les différents points de vue sur la didactique littéraire qui existent actuellement parmi les enseignants du FLE. Par ailleurs, j'espère que l'étude transmet les

expériences, à la fois positives et négatives, que les enseignants font en classe en utilisant des textes littéraires, qu'elle puisse contribuer à faire des choix réfléchis dans la sélection ou l'élaboration d'outils d'enseignement pour les cours futurs du FLE. Pour ce faire, je termine ce mémoire en citant l'un de mes participants :

Litteratur gir mer for sjelen enn mange læreboktekster.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R & Hedges, Larry V. (2012). *Research methods & methodologies in education*. London: Sage Publications Ltd.
- Barbier, M. (2012). *Att läsa på nybörjarnivå med referensramens textbegrepp*. *Communicare* nr. 1 – 2012, s. 52-56. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Bjørke, Dypedal og Myklevold (2014). *Hva er fremmedspråksdidaktikk?* I: Bjørke, Dypedahl og Myklevold (red.) *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 19-28). Oslo: Cappelen Damm AS.
Fremmedspråksdidaktikk (s. 180-194). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørke og Grønn (2014). *Lesing i språkfagene*. I: Bjørke, Dypedahl og Myklevold (red.) *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 58-71). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bruner, J.S.; Olver, Rose R.; Greenfield, Patricia M., et al.(1966). *Studies in cognitive growth*. Oxford, England: Wileypp
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier [en ligne]. Disponible sur URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Coste, D. (1970) *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970* .Volume 8, numéro 8, pp. 7-23.
Disponible sur URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525
- De nasjonale forskningsetiske komitéer (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Disponible sur URL: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>
- Edmondson, W. (1997) *The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments* AILA Review No. 12, 42-55.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hansejordet, Ingunn (2012). *Å lese på framandspråket: Strategisk arbeid for å skape mening*. *Communicare* nr. 1 – 2012, s. 4-11. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Haukås, Åsta & Vold, Eva Thue (2012). *Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. (5), s 386- 401
- Heimark, Gunn Elin (2007). *Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv*. *Acta Didactica Norge*, 2007

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Johannessen, A., P. Tufte & L. Kristoffersen (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999). *Læreplan for videregående opplæring B-/C-språk*. Disponible sur URL : <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Langseth, I. (2010) *Stillasbygging – i fremmedspråk og engelsk*. I Dobson, Stephen og R. Eng (red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: University Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsbu, Inger & Salkjelsvik, Kari Soriano (2008). *Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega. Hispania*. ISSN 0018-2133. 91(4), s 865- 876
- Olsbu, I. (2014). *The future of literary texts in the L3 classroom*. Acta Didactica Norge, 8(2), Art. 10, 18 sider. Disponible sur URL: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/373/428>
- Paran, A. (2008). *The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey*. Disponible sur URL: <http://eprints.ioe.ac.uk/2413/1/ParanStateoftheArt2008.pdf>.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2007). *Læreplan i fremmedspråk – kompetansemål*. Disponible sur URL: <http://www.udir.no/kl06/FSP101/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-1464567501>

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2015). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning og vurdering*. Disponible sur URL:
http://www.udir.no/upload/verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2015). *Veiledning til læreplan i fremmedspråk*. Disponible sur URL:
<http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Lesestrategier/index.html>

Vassenden, E. (2007). *Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger*. Edda,04/2007. Disponible sur URL:
http://www.idunn.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrepshistoriske_o

Vestli, E.N. (2008). Fokus på språk.13/2008. *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget*. Halden: Fremmedspråksenteret.

Williams, Damian (2014). *Revisiting ELT Mantras #5: Grade the task, not the text*. Disponible sur URL: <http://www.richmondshare.com.br/revisiting-elt-mantras-5-grade-the-task-not-the-text/>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Anita Normann
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.10.2014

Vår ref: 40032 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.09.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40032	<i>En kartlegging av den litteraturredidaktiske tilnærmingen til fransk fremmedspråk i den videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anita Normann</i>
<i>Student</i>	<i>Gry Cathrine Lislud Lundebry</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- "anonymt" erstattes med "avidentifisert"
- at data vil bli anonymisert innen prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

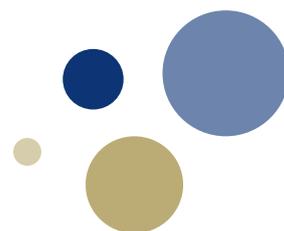
Ipsos MMI er databehandler for prosjektet. NTNU skal inngå skriftlig avtale med Ipsos MMI om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Personvernombudet ber om kopi av avtalen for arkivering (sendes: personvernombudet@nsd.uib.no).

Forventet prosjektslutt er 05.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Ipsos MMI) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

APPENDICE 2 Questionnaire du l'enquête électronique



SPØRRESKJEMA til forskningsprosjektet «En kartlegging av den litteraturredaktiske tilnærmingen i fransk fremmedspråkundervisning i den videregående skolen»

I forbindelse med masterstudiet i fremmedspråkdidaktikk (Program for lærerutdanning) ved NTNU i Trondheim, ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse rettet mot lærere i hele landet som underviser i fransk fremmedspråk i den videregående skolen (nivå II). Formålet med studien er å belyse hvordan litteratur anvendes didaktisk i franskundervisningen, for å få økt innsikt i litteraturens plass og potensiale, derav tittelen;

«Étude sur l'approche didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE au lycée norvégien».

Det er frivillig å delta i denne spørreundersøkelsen, og alle svar blir avidentifisert.

Ansvarlig for prosjektet: Universitetslektor Anita Normann, NTNU

Mastergradstudent: Gry Cathrine Lislud Lundebø

Q1	Har du fransk som morsmål?	
Ja		<input type="radio"/> 1
Nei		<input type="radio"/> 2
Q2	Hvor lenge har du undervist i fransk som fremmedspråk i den videregående skolen?	
Noter antall år		<input type="text"/> <input type="text"/> 1
Q3	Hvordan tolker du begrepet «formelle og uformelle tekster» fra læreplanen i fremmedspråk nivå II?	
		Open

Q4	I hvilken grad anvender du litterære tekster i franskundervisningen?
I svært stor grad	<input type="radio"/> 1
I stor grad	<input type="radio"/> 2
I middels grad	<input type="radio"/> 3
I liten grad	<input type="radio"/> 4
Anvender ikke	<input type="radio"/> 5

Q5	Hvordan vil du begrunne din bruk av litterære tekster i din franskundervisning?
	Open

Q6	Hvilke(t) læreverker bruker du?
	Open

Q7	Hvordan vurderer du tilgangen på litterære tekster gjennom læreverket på en skala fra 1-5? (1 = svært dårlig, 5= svært god)
1 Svært dårlig	<input type="radio"/> 1
2	<input type="radio"/> 2
3	<input type="radio"/> 3
4	<input type="radio"/> 4
5 Svært god	<input type="radio"/> 5

Q8A1	Hvilke litterære tekster velger du i franskundervisningen? SKRIV TITTEL OG FORFATTER
	Open

Q8A2	
	Open

Q8A3	
	Open

Q8B1	På hvilket nivå bruker du de ulike tekstene (f.eks. Fransk II, VG1). Tekst 1:
	Open

ID:8C

Q8C1	Hvilken sjanger tilhører de ulike tekstene? Tekst 1:
Roman	<input type="radio"/> 1
Novelle	<input type="radio"/> 2
	Open

ID:8D

Q8D1	Bruker du hele teksten eller kun utdrag fra teksten? Tekst 1:
Hele teksten	<input type="radio"/> 1
Utdrag fra teksten	<input type="radio"/> 2
	Open

ID:q9_13

Q9	Hvilke metodiske tilnæringer benytter du i litteraturundervisningen? Kommenter gjerne de ulike kompetanseområdene LYTTING, SKRIVING, MUNTlighET, LESING & TEKSTFORSTÅELSE, INTERKULTURELL KOMPETANSE OG DIGITAL KOMPETANSE.
	Open

Q10	Hva styrer ditt valg av litterære tekster? Flere kryss er mulig
Personlige erfaringer med tekstene	<input type="checkbox"/> 1
Tekstene i læreverket	<input type="checkbox"/> 2
Tekstene i skolens bibliotek/språkseksjonen	<input type="checkbox"/> 3
Tilgang til adapterte tekster «livres faciles à lire»	<input type="checkbox"/> 4
Tilgang til autentiske tekster på Internett (Youtube, nettsteder osv.)	<input type="checkbox"/> 5
Anbefalinger fra kolleger	<input type="checkbox"/> 6
Delingskultur blant kolleger	<input type="checkbox"/> 7
Delingskultur på sosiale medier (Facebook)	<input type="checkbox"/> 8
Elevenes ønsker og interesser	<input type="checkbox"/> 9
	Open

Q11	Hvordan tilpasser du opplæringen gjennom valg av litterære tekster?
Alle leser de samme tekstene	<input type="checkbox"/> 1
Jeg bruker tekster på flere språklige nivå	<input type="checkbox"/> 2
Elevene velger selv tekster de vil lese	<input type="checkbox"/> 3

Q12	Bruker du hovedsakelig litterære tekster fra Frankrike eller bruker du tekster fra ulike fransktalende land og kulturer?
Hovedsakelig litterære tekster fra Frankrike	<input type="radio"/> 1
Bruker tekster fra ulike fransktalende land og kulturer	<input type="radio"/> 2

Q12B	Fra hvilke andre land bruker du litteratur?
	Open

Q13	Helt til slutt, hva mener du skal til for at litterære tekster anvendes i større grad i din fransk undervisning?
	Open

APPENDICE 3 Enquête envoyé par e-mail



Ønsker du forslag til «ulike typer tekster» og metodiske verktøy til bruk i din franskundervisning?

Kjære fransklærerkolleger,

Hvordan tolker vi «ulike typer tekster» i læreplanen for fremmedspråk, nivå II? Og hvordan anvender vi disse tekstene didaktisk i vår undervisning? Det er grunn til å tro at vi har ulik tolkning av «tekstbegrepet», og derav ulik metodisk tilnærming.

Av den grunn ønsker jeg å rette søkelyset mot dagens undervisningspraksis i fransk fremmedspråk i den videregående skolen (nivå I og/eller II) hva angår litteraturdidaktikk i mitt masterprosjekt i fremmedspråkdidaktikk (Program for lærerutdanning, NTNU). Gjennom å samle disse praksiserfaringene fra deg og dine franskkolleger, er min ambisjon å sette søkelys på litterære teksters potensiale i faget, og til å motivere og inspirere til å videreutvikle egen «verktøykasse».

Hva med å dele erfaringer på området, slik at vi samlet utvider vårt litterære curriculum i faget?

Delta i denne spørreundersøkelsen HER; <http://bit.ly/1xUEaAx>, og legg inn en kommentar i kommentarfeltet, så vil du vil få tilsendt en oversikt over aktuelle tekster og metodiske tilnærminger som kommer frem i undersøkelsen.



Det er frivillig å delta i denne spørreundersøkelsen, og alle svar blir aidentifisert. Studien er for øvrig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Forskningsprosjektet skal ferdigstilles i løpet av mai 2015.

Tusen takk for at du deltar i dette forskningsprosjektet!

APPENDICE 4 Guide d' entretien

INTERVJUGUIDE

INNLEDNING

- Presentere meg selv
- Informere om prosjektet og hva man kommer til å stille spørsmål om
- Si litt om betydningen av å være med på intervjuet, om tilbakemelding og om resultat
- Hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet
- Garantere anonymitet
- Informere om informantens rett til å avbryte intervjuet når som helst
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare

FAKTASPØRSMÅL

- Hvor lenge har du undervist i fransk fremmedspråk?
- På hvilke nivåer underviser du fransk fremmedspråk?

INTRODUKSJONSSPØRSMÅL

- Hva slags erfaringer har du med bruk av litteratur i franskundervisningen?
- Hvordan tolker du lærerplanens hovedområde innen «Språk, kultur og samfunn»? :
«Arbeid med **ulike typer tekster** og møte med kulturelle uttrykksformer fra målpråklandet kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt ...»
Fransk II: Kompetansemål innen Kommunikasjon:
«Lese **formelle og uformelle tekster i ulike sjangere** og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger»

NØKKELSPØRSMÅL

- Hvilke litterære tekster/verk har din franskklasse jobbet med/skal dere jobbe med dette skoleåret? Samtidslitteratur versus klassikere? Hva er bakgrunnen for valget av litteratur?
- Hvilke undervisningsopplegg/læringsaktiviteter anvender du i arbeidet med litteratur i forhold til de ulike språkkompetansene? Endrer du praksis, eller gjør du likt fra år til år?
- Hvor viktig er det at litteraturen representerer ulike fransktalende land og kulturer?
- Er det noen form for elevtilpasning, eller leser alle det samme? Var elevene selv engasjerte i utvalget?
- Hvilke kompetansemål og læringsmål har dere fokus på i aktivitetsperioden?
- Tror du ulik praksis har noen betydning for betydning for sluttkompetansen til elevene eller eksamensresultatene?
- Hvordan opplever du endringene i læreplanen fra L97 til LK06 når det gjelder fokus på tekster/litteratur? Føler du at litteraturen blitt satt i skyggen/Er litteratur «et forsømt kapittel»?
- Er det ønskelig at litteratur får en mer fremtredende rolle i læreplanen?
- Hva tenker du om påstanden om at det er behov for å utvide «det litterære curriculum» til lærerne, fordi det er vanskelig å finne egnede tekster, som vekker interesse hos målgruppen.
- Hva synes du om utvalget av litteraturredidaktisk stoff, undervisningsopplegg, leseprosjekt og oppgaveforslag?
- Hva tenker du om tilgangen til egnede tekster som grunnlag for differensiert undervisning? Bruker du «easy readers» versjoner i fransk?
- Åpner digitale tjenester opp for muligheter?
- Hva er litteraturens potensiale? Er det ønskelig at litteratur blir mer fremtredende rolle i læreplanen?
- Er det mulig å få til «leseglede», «selvstendighet» og «språklig utbytte» ved lesing på fremmedspråket?

APPENDICE 5 L'aperçu de la sélection des textes littéraires

Auteur	Titre	Genre littéraire	Popularité	Présent dans le manuel
Apollinaire, Guillaume	Calligrammes (1966)	poème	11	
Andersen, H.C	Contes (traduits en français)	contes		
Adam, Olivier	A l'ouest (2007)	roman	111	Contours (extrait)
Beauvoir, Simone de	Le sang des autres (1945)	roman	111111	Contours (extrait)
Boudjera, Rachid	Alphabétisation (1941)	poème	1	Contours
Brahimi, Karim	Le Roi de Rome (Youssef et la couronne de Charlemagne)	nouvelle	1	Enchanté 2
Bruel, Patrick	Pour la vie (2000) (album Juste avant)	chanson	1	
Camus, Albert	L'Étranger (1942)	roman	1	
Charpentreaux, Jacques	L'école (1977)	poème	1	
Delerm, Philippe	Aller aux mûres		1	
Deforges, Régine	La bicyclette bleue (1981)	roman	111111	Contours (extrait)
Diop, David	Afrique (1956) dans le recueil Coups de pilon	poème	111	Contours
Friot, Bernard	Petite annonce (Série des « Histoires pressées ») (2007)	nouvelle	1	Contours
Gary, Romain	La vie devant soi (1975)	roman		
Goscinnny, René	Je fais de l'ordre		11	Contours
Goscinnny, René	Asterix & Obelix	BD	1	
Goscinnny, René	On a répété pour le ministre		1	Contours
Gall, France	Évidemment et Elle a (1987)	chansons	1	
Guène, Faïza	Kiffe kiffe demain (2004)	roman	1	Contours (extrait)
Gjorven/Trebbi, Rita et T.	Passages: franske tekster (1996)	recueils de textes littéraires	1	
Hugo, Victor	Les Misérables/Jean Valjean (1862)	roman	11111111	Contours (extrait)
Hugo, Victor	Notre Dame de Paris (1831)	roman	1	
Ionesco, Eugène	La leçon (1950)	théâtre	111111	Contours (extrait)
Lisle, Roger de	La Marseillaise (1792)	hymne national	1	Contours
Mohr, Joseph	Douce nuit (1816)	chant de Noël	1	Contours
Rimbaud, Arthur	Le dormeur du val (1870)	poème	11	Enchanté 2
Rosnav, Tatiana de	Elle s'appelait Sarah (2007)	roman	1	
Saint-Exupéry, Antoine de	Le Petit Prince (1943)	conte poétique et philosophique	1111	
Schmitt, Eric- Emmanuel	Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran (2001)	roman	1	
Sempé/Goscinnny :	Le petit Nicholas (1960)	œuvre de littérature pour la jeunesse	111	
Triolet, Elsa	Les Amants d'Avignon (1943)	nouvelle	1	Enchanté 2
Prévert, Jacques	Paris at night	poème	11	Contours
Prévert Jacques	L'automne	poème	111	Contours
Prévert, Jacques	Le Cancre	poème	11	
Prévert, Jacques	Déjeuner du matin (1946)	poème	11111	Enchanté 2, Contours
Pineau, Gisèle	La vie carnaval	nouvelle	1	Contours
Vian, Boris	Le déserteur (1954)	chanson	11	Contours
Vigan, Delphine de	No et moi (2008)	roman	11	Extrait Enchanté 2
Villard, Marc	La voix sans visage (1984)	nouvelle	111	Extrait Contours
Yan, Mens	Grumes (2005)	nouvelle	1	Contours
Auteur inconnu	Les œufs de Pâques (1995)	nouvelle	111	Contours

APPENDICE 6 Condensation des réponses sur la question 13 (extrait)

Q13 : Quelles sont les conditions nécessaires pour que vous utilisiez davantage les textes littéraires dans votre enseignement du FLE?

LÆREVERK	<p>«Gode og varierte tekster i læreverkene, fra ulike tidsepoker, tekster som beskriver ulike sider ved samfunnsforhold, historie og kultur i den fransktalende verden, både litteratur for ungdom og voksne.»</p> <p>«Bedre opplegg i læreboka, gjerne med tilpasset også på nett. Tips og triks til læreren er viktig.»</p> <p>«Litteratur bør få en større plass i læreverkene.»</p> <p>«Vi bruker Contours. De litterære tekstene er stort sett for vanskelige for elever i VG 1 og 2 best for VG3. Jeg mener at elevene bør ha vært igjennom kjent fransk litteratur, men at det burde legges mer vekt på enklere litteratur, slik at elevene føler de kan mestre lesing uten at lærer må følge opp svært nøye for at de skal få utbytte/glede av tekstene.»</p> <p>«Flere tekster i læreverket.»</p> <p>«At de finnes i læreverkene som brukes i den videregående skolen. Institut Français formidler gode tekster og forfattere på kurs eller via mail.»</p> <p>«Lærer bør frigjøre seg fra boka.»</p>
TIDSAKTOREN	<p>«Flere fransktimer! Vi har ikke tid til mer innenfor de rammene som er gitt.»</p> <p>«Ha mer tid disponibelt for å søke frem egnede tekster.»</p> <p>«Flere timer fransk i uka.»</p> <p>«Jeg har vanskelig for å se at det er tid til å anvende litterære tekster i større grad enn jeg gjør. Det må i så fall være de gangene det dukker opp gode sangtekster - som f.eks. Noah, Obispo, Goldmann og Benabar kan prestere.»</p> <p>«Alt handler om den begrensede ressursen TID, og for meg er det helt avgjørende at elevene sitter igjen med et mer eller mindre konkret utbytte, og det fordrer at tekstene både er innenfor et overkommelig vanskelighetsnivå (at mange litterære er skrevet i passé simple f. eks. er potensielt mer forvirrende enn berikende), at de ikke er for lange og at de helst gir et dobbelt utbytte innholdsmessig (kunnskap om samfunnsforhold eller historie f.eks.)»</p>
LESESTRATEGI	<p>«La elevene få tilgang til litterære tekster på et tidlig tidspunkt slik at de blir vant med å identifisere innholdet i en tekst uten at de forstår alt.»</p>
TEMAVALG, TILPASNING OG TILGJENGELIGHET	<p>«Mer samtidslitteratur. Lettere tekster. Kortere tekster.»</p> <p>«Benytte mer tekster med dialog. Temaer ungdommen kan identifisere seg med. Ha den norske oversettelsen tilgjengelig. Bruke kjente historier.»</p> <p>«Tilgang til flere tegneserier med mer innhold (historie, samfunn) som er tilpasset.»</p> <p>«Lettere tilgang til litterære tekster på ulike nivåer og tema.»</p> <p>«Bra å bruke litterære tekster som er film.»</p> <p>«Finne temaer som interesserer ungdommer og som ikke er for vanskelig å lese.»</p> <p>«Større tilgjengelighet av tekster tilpasset målgruppen, og at det kommer tydeligere frem i læreplanen.»</p> <p>«At de er tilpasset elevens nivå. Altså utdrag med forenklet språk i de aller fleste tilfellene.»</p> <p>«Være flinkere til å høre på elevene.»</p>
ELEVENES SPRÅK-KOMPETANSE	<p>«Jeg må rett og slett ha litt flinkere elever, mer interessert i kultur, litteratur. Dette er ikke enkelt med idrettselever. Så enkelt er det.»</p> <p>«Elevenes språklige kompetanse må heves betraktelig. De skjønner lite, og det tar for lang tid.»</p> <p>«Bedre nivå hos elever.»</p> <p>«Tenker at nivået til elevene bør vere ganske høgt for at dei skal forstå litterære tekstar. At ein gjennomgår meir ordforråd og verbtider først.»</p> <p>«Hvis elevene er interessert nok og har et tilstrekkelig språklig nivå, vil jeg tilby flere litterære tekster.»</p>

APPENDICE 7 Condensation des entretiens en profondeur transcrits

TEMA	«Elisabeth»	«Sylvie»	«
Antall undervisningsår i fransk	34 år	6 år	
Egen bruk av litterære tekster	I stadig mindre grad.	Flere ganger i måneden.	I nokså liten gra
Begrunnelser for egen bruk av litterære tekster	Elevene mangler basisferdigheter, vokabular og arbeidsvilje. De litterære tekstene har for høy vanskelighetsgrad. Tidsknapphet. Litterære tekster kan man prate om til eksamen.	Gir elevene innblikk i kulturen. Inngang til grammatiske konstruksjoner. Litterær tekst er utgangspunkt for muntlig trening.	Har ikke tid til å Autentisk littera en stresset hve virker demotive
Tolkninger av læreplanens tekstbegreper	Usikker rundt forståelsen av tekstbegrepene i læreplanen.	«Contours» dekker «ulike typer tekster» ganske bra. «Uformelle og formelle tekster» er relatert til sosial kompetanse. Tekster er både muntlige og skriftlige.	«Formelle teks departement, o «Uformelle tek «Ulike typer tel nouvelle, dikt, sa litteratur.
Læringsaktiviteter	Tradisjonell undervisning. Muntlige aktiviteter; skrive stikkord til avsnitt, gjenfortelling, spørsmål til teksten, individuell høring.	Kombinerer utdrag av tekster og filmklipp. Taktile metoder. Speed date på innhold. Muntlige aktiviteter.	L-O-G-S – lese, samtale. Øve p tempo og tekst utvalgte avsnitt idiomatiske utt
Elevenes opplevelse av leseglede på fremmedspråket	For vanskelig å oppnå.	Ja, hvis tekstene er tilpasset elevenes nivå.	Nevnes ikke sp
Tekster som anvendes i franskundervisningen	Utdrag fra «Le sang des autres», «La voix sans visage», «La bicyclette bleue».	«Asterix og Obelix», «L'étranger», «le Petit Prince», bøker fra hun selv studerte, tekster fra internett.	Sanger «Aux CH Yannick, autent verdenskrig skr utdrag fra «La b
Differensiering av undervisningen	Nevnes ikke spesifikt i intervjuet.	Elevene får valgmuligheter, f.eks. «ekspertløp».	Lite tilpasning.
Faktorer som påvirker valget av tekster	Valget av tekster styres av temaene i læreplanen.	Anbefalinger fra kolleger. Delingskultur. Elevenes ønsker og interesser.	Anvender mest læreverket, tips
Læreverk	«Contours»	Fornøyd med «Contours», fordi den gir stor frihet til å variere, men supplerer også med andre verk.	«Contours»
Faktorer som vil øke bruken av litterære tekster i fransk II	Fjerne hjelpemidlene og kreve at elevene «pugger» i større grad.	Få anbefalinger om tekster. Tidkrevende å lete etter tekster på egenhånd.	Kreativt fagmilj viktig uten forn lærere.