



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea in Lingue e
Letterature Europee e Americane

Repenser la littérature en classe de Français Langue Étrangère : vers une approche innovante

Relatore

Michela Landi

Correlatore

Marco Lombardi

Candidata

Eleonora Baroncelli

« Cette tête de l'homme du peuple, cultivez-la [...], éclairez-la [...], vous n'aurez pas besoin de la couper. »

« Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne. »

Victor Hugo

TABLE

AVANT-PROPOS	3
INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1	14
L'EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE	14
1.1 La notion de littérature	14
1.2 Éducation linguistique et littéraire : un rapport de dépendance mutuelle	16
1.3 Littérature et enseignement du FLE : repères historiques	21
1.4 Le texte littéraire : outil et objet d'apprentissage	28
1.5 La crise didactique de la littérature	34
1.6 La question du canon littéraire	36
1.7 Éducation littéraire, éducation interculturelle et communication interculturelle	40
1.8 Enseigner les langues vivantes et la littérature : deux systèmes éducatifs comparés	42
CHAPITRE 2	50
L'IMPORTANCE DES ÉTUDES LITTÉRAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES	50
2.1 Contexte de recherche et démarche méthodologique du recueil des données	50
2.1.1 Description des participants	51
2.2 Apprentissage du FLE et éducation littéraire	56
2.2.1 Préférences de lecture des élèves	59
2.2.2 Approches pédagogiques pour l'enseignement du FLE	63
2.2.3 Évaluation et facteurs d'influence	69
2.2.4 Relation élève-enseignant : suggestions pour la didactique du FLE	75
CHAPITRE 3	79
REPENSER LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE : LE SERVICE-LEARNING, UNE APPROCHE INNOVANTE	79
3.1. Définition, fondements théoriques et application du Service Learning	79
3.1.1 « Itinéraire » pour l'application du Service Learning	83
3.2 Notre proposition	88
CONCLUSIONS	97
BIBLIOGRAPHIE	100
SITOGRAPHIE	111
REMERCIEMENTS	112

AVANT-PROPOS

Ce mémoire a pour objectif d'analyser, à la suite d'une expérience de stage auprès du lycée linguistique Copernico à Prato, en Toscane, comment la littérature contribue à l'apprentissage du Français Langue Étrangère (que nous abrégeons dorénavant par FLE)¹. Nous envisageons de contribuer au progrès de l'enseignement littéraire en FLE par le biais d'une enquête qui analyse le point de vue des élèves et recueille leurs suggestions didactiques. De plus, à l'aune des résultats obtenus qui soulignent un certain désintérêt pour la littérature, nous souhaitons sensibiliser les élèves à l'importance capitale de celle-ci dans leur formation. Notre objectif est donc de les impliquer davantage dans leur apprentissage. Pour ce faire, nous proposons un projet qui combine l'enseignement du FLE et le *Service Learning [apprentissage par le service communautaire/apprentissage par la communauté]*, une méthode pédagogique qui vise à rattacher les contenus disciplinaires aux enjeux sociaux. En démontrant comment les réflexions des auteurs permettent de mieux comprendre le passé et la réalité contemporaine, les élèves pourront saisir l'importance de la littérature et agir en conséquence.

La première partie de notre étude établit un cadrage théorique sur la relation d'interdépendance entre la langue et la littérature dans l'apprentissage du FLE. Nous examinons également les différentes modalités d'intégration de la littérature dans les programmes scolaires au fil du temps. Ensuite, nous aborderons des questions d'actualité telles que la crise de la littérature, la présence du canon littéraire dans les programmes scolaires et l'interculturalité. En outre, un entretien avec un enseignant de français langue maternelle a permis de réaliser une analyse comparative entre les systèmes italien et français dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

La deuxième section de ce travail est consacrée à une enquête anonyme réalisée auprès d'un échantillon de 85 élèves des classes de *terza*, *quarta* et *quinta* du lycée linguistique susmentionné. Les réponses des élèves permettent d'explorer différents sujets, tels que la répartition démographique des participants, leur intérêt pour la littérature, leurs préférences de lecture, les méthodes d'enseignement et d'évaluation privilégiées, les facteurs influençant leur rendement et la relation entre l'enseignant et l'élève.

¹ En didactique, il s'agit de l'apprentissage et de l'enseignement du français à des non-francophones, à savoir à des apprenants qui ne parlent pas le français comme langue maternelle.

L'enquête a révélé que les élèves interrogés ne sont pas pleinement conscients de la valeur de la littérature dans l'apprentissage du FLE. Les participants ont également souligné qu'ils se sentirait plus intéressés par cette discipline dans un environnement scolaire plus interactif. Notre proposition pour repenser la littérature en classe de FLE s'appuie sur ces observations.

Nous avons élaboré un projet visant à revaloriser la littérature comme sujet et outil d'apprentissage, tout en encourageant la participation active des élèves. Pour ce faire, nous avons choisi le *Service Learning*, une approche éducative innovante qui favorise leur engagement grâce à l'apprentissage expérientiel.

Notre projet pilote s'ouvre par une exploration littéraire approfondie. Après une présentation contextuelle et une introduction sur l'auteur, les élèves seront amenés à analyser et à interpréter de manière critique des extraits d'œuvres de Victor Hugo. Ce sera l'occasion de débattre des problématiques soulevées par les textes littéraires et des intentions critiques de l'auteur, tout en les mettant en relation avec le contexte contemporain. À partir de cette analyse, les élèves choisiront le champ dans lequel ils souhaitent s'engager activement.

Dans le cadre de notre exemple d'application, le poème de Hugo intitulé *Écrit après la visite d'un bagne*² inspire les élèves à agir dans le domaine de l'éducation à la légalité et de la prévention de la délinquance juvénile. Avec le soutien des enseignants, ils organisent des rencontres avec des jeunes détenus et réalisent une enquête approfondie pour comprendre les causes de leurs comportements criminels. Sur la base de ces observations, les élèves élaborent une campagne de sensibilisation, traduite dans les diverses langues étudiées, visant à promouvoir l'éducation scolaire comme moyen efficace pour prévenir et contrer la criminalité.

Ce projet permet aux élèves de renforcer leurs compétences linguistiques et littéraires tout en développant leur sens civique. L'initiative favorise également l'interdisciplinarité, en établissant des liens entre les différentes matières étudiées et les enjeux sociaux contemporains. De plus, les élèves acquièrent des compétences transversales telles que l'analyse critique, la communication efficace et la résolution de problèmes. Ces aptitudes sont essentielles pour réussir à l'école et dans la vie professionnelle. En fin de compte, cette approche encourage les apprenants à s'investir

² Victor Hugo, *Le quatre vents de l'esprit*, Paris, Émile Testard et C. Éditeurs, 1889, pp. 82-87.

pleinement dans leur éducation (en particulier dans l'apprentissage du FLE), ce qui a un impact positif sur leur motivation et leur intérêt pour la littérature.

INTRODUCTION

La littérature représente un pilier essentiel dans l'enseignement des langues étrangères³, offrant aux apprenants une occasion précieuse de perfectionner leurs compétences linguistiques et de découvrir les nuances culturelles de la langue étudiée. Dans le cadre scolaire, elle est un objet et un instrument pédagogique⁴. Elle est reconnue comme un sujet d'enseignement, car l'étude et l'analyse des œuvres littéraires figurent parmi les objectifs d'apprentissage des programmes scolaires. En parallèle, elle constitue un outil pédagogique essentiel qui permet de développer de multiples compétences : linguistiques, critiques et culturelles.

L'éducation linguistique et littéraire sont intimement liées⁵, puisque la maîtrise des compétences linguistiques est indispensable pour aborder efficacement la lecture du texte littéraire⁶. En effet, bien que l'apprentissage d'une langue étrangère puisse s'apparenter à celui de la langue maternelle⁷, il nécessite un engagement conscient de la part de l'apprenant⁸ et, surtout, l'utilisation de stratégies spécifiques⁹, généralement acquises dans le cadre scolaire, à l'aide d'un médiateur, voire l'enseignant. Cela est particulièrement vrai en matière d'enseignement littéraire, car la complexité des textes littéraires, qu'elle soit linguistique, culturelle, référentielle ou conceptuelle, nécessite une compréhension approfondie, une maîtrise avancée de la langue et une implication profonde dans l'apprentissage de la part de l'élève. Cette difficulté est souvent une raison pour laquelle les élèves perdent leur intérêt pour les textes littéraires. Cependant, comme le souligne Gruca, cette même complexité peut devenir un atout si elle est utilisée pour stimuler la curiosité et la motivation des apprenants¹⁰.

³ Justyna Bajda, « Le rôle de la littérature dans l'enseignement du FLE : exemple d'étudiants polonais à l'épreuve de littérature française du début du XXe siècle », *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves* [En ligne], Numéro 6, 2017, p.1.

⁴ Emmanuel Fraisse, « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne, cf. sitographie], 2012, p. 36.

⁵ Camilla Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2020, p.13.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Ece Korkut, *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*, Ankara, Pegem Akademi, 2018, p. 3.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Estelle Riquois, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », dans *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, Université de Genève, 2010, p. 250.

¹⁰ Isabelle Gruca, *Les enjeux de la littérature en didactique des langues, cultures : entre identité et altérité, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Actes du colloque international des 4 et 5

De plus en plus, le système scolaire italien a intégré l'éducation littéraire dans les programmes de langues étrangères des différentes filières du secondaire. En particulier, le rôle de la littérature au sein de l'enseignement du FLE a connu des évolutions contrastées, allant de l'hégémonie à la marginalisation, puis à la remise en cause¹¹. Dans un premier temps, conformément à la méthode « traditionnelle »¹², l'apprentissage des langues se faisait exclusivement par le biais des textes littéraires, considérés comme une représentation privilégiée des normes linguistiques. Toutefois, seuls les apprenants ayant un niveau de langue avancé pouvaient véritablement en profiter¹³, car la complexité des textes littéraires représentait un défi considérable pour ceux qui ne maîtrisaient pas encore pleinement la langue cible. Dès les années cinquante, les méthodes « audio-orales » et « audio-visuelles »¹⁴ ont réduit l'importance des études littéraires, privilégiant le développement des compétences orales. L'étude de la littérature a été reléguée à un niveau plus avancé des compétences linguistiques ; à des niveaux plus élémentaires de la connaissance linguistique au lieu d'utiliser des textes littéraires authentiques, on privilégiait des textes écrits en « français facile », à savoir des versions d'œuvres littéraires adaptées et simplifiées. Les approches pédagogiques des langues sont devenues plus adaptatives aujourd'hui, permettant aux apprenants d'acquérir progressivement des connaissances linguistiques avant d'aborder la lecture de textes littéraires, présentés ainsi dans leur forme authentique¹⁵. L'éducation littéraire doit être envisagée comme un « laboratoire critique et dialectique »¹⁶, où le lecteur est encouragé à s'engager activement dans l'analyse, la compréhension et l'interprétation des œuvres.

À l'école, la lecture et l'écriture sont les fondements de l'éducation littéraire¹⁷. La lecture inspire l'écriture en exposant les élèves à une variété de styles, de techniques et d'idées. À son tour, l'écriture renforce la compréhension de la langue et la maîtrise du discours, ce qui permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et

juin 2009, Fridériki, 2010, p. 175.

¹¹ Coralie Hostiou, « La littérature entre en jeu, la littérature par le jeu en classe de FLE : de l'analyse théorique à la pratique », *Linguistique*, 2010, p. 29.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Michela Landi (a cura di), *Letteratura francese, dalle origini al Settecento*, Firenze, Le Monnier Università, 2021, p. 3.

¹⁷ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Piero Manni, 2000, p. 81.

d'expression. Les activités d'écriture créative, comme la rédaction de contes ou la composition poétique, sont spécialement conçues pour ce but¹⁸. La compréhension, l'analyse et l'interprétation des œuvres sont néanmoins essentielles en matière d'éducation littéraire¹⁹. Toutes ces pratiques comportent des aspects problématiques qui méritent notre attention.

Pour discuter de la lecture du texte littéraire en classe de langue, nous nous appuyons sur la réflexion de Daniel Pennac²⁰ qui se fonde sur l'affirmation suivante : « Le verbe lire ne supporte pas l'impératif »²¹. Dans son essai *Comme un roman*, il relate son aversion pour la lecture pendant son adolescence et il tente de remonter aux origines de cette hostilité en explorant son passé. Il s'aperçoit que sa perte du goût de lire correspond à son entrée à l'école. Cela s'explique par le fait que, dans le cadre scolaire, la lecture devient souvent une obligation rigide²² qui suscite l'hostilité chez les apprenants. De plus, il arrive fréquemment qu'on limite la liberté d'interprétation des jeunes lecteurs en privilégiant une vision unidimensionnelle et « toute prête » du texte, ce qui les désintéresse encore plus. De toute façon, il convient de souligner que l'interprétation des textes littéraires est marquée par « le paradoxe d'une liberté conditionnée »²³ : bien que la proposition de nouvelles interprétations soit encouragée, il est crucial de préserver les intentions originelles des auteurs. En raison de la pluralité du texte littéraire²⁴, il est donc possible de proposer une interprétation personnelle, à condition qu'elle soit consciente et respectueuse de la volonté de l'écrivain. Ainsi, les élèves²⁵ constituent un « cercle herméneutique »²⁶ et développent ensemble leur opinion critique²⁷.

Quel est le rôle spécifique de l'école ? C'est de développer l'esprit critique dont j'ai parlé plus haut. [...] Il ne s'agit pas de faire de l'école un espace de prêchage du dogmatisme

¹⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 115.

¹⁹ Ivi, p. 17.

²⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

²¹ Ivi, p.13.

²² Ivi, p. 69.

²³ R. Luperini, *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 24.

²⁴ François Richaudeau, « En lisant Roland Barthes : écriture, lecture, relecture et lisibilité », dans *Communication et langages*, n° 6, 1970, p.16.

²⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 61.

²⁶ Cf. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.

²⁷ Ivi, p.76.

mais d'empêcher les contrecoups, le retour de la monologie, du sens imposé²⁸.

Une autre pratique de l'éducation littéraire à l'école réside dans la tendance à étudier uniquement les œuvres désignées comme *classiques* ou *canoniques*, faisant partie de la « bonne littérature »²⁹. Brioschi, Di Girolamo et Fusillo définissent le canon littéraire comme « une série de textes qu'une société donnée considère comme fondamentaux pour sa culture et sa tradition et exemplaires sous tous les points de vue »³⁰. En vertu de leur importance culturelle, ces œuvres sont intégrées dans les programmes scolaires. En ce sens, selon Calvino, la fonction de l'école est celle de :

Faire connaître, tant bien que mal, un certain nombre de classiques, parmi lesquels (ou par rapport auxquels) chacun pourra reconnaître ensuite ses classiques. L'école est tenue de nous donner des instruments pour opérer un choix ; mais les choix qui comptent sont ceux qui se font après et en dehors d'elle³¹.

Ainsi, bien que le canon littéraire soit indispensable pour s'orienter dans le panorama littéraire, il est essentiel d'encourager les élèves à construire leur propre sélection d'œuvres « canoniques » en fonction de leurs intérêts. Cela vise à les inciter à cultiver leur passion pour la littérature en dehors du milieu scolaire dans une perspective d'apprentissage continu (*lifelong learning*)³². À ce stade, en effet, le but est de former des lecteurs éclairés de textes produits dans leur langue d'apprentissage plutôt que des experts en littérature.

Plusieurs études sur les habitudes de lecture des jeunes³³ montrent que le canon littéraire des élèves est constitué d'œuvres de *paralittérature*³⁴. Cela nous intéresse en tant qu'observateurs des phénomènes sociaux, car inclure ces types de textes dans le programme scolaire pourrait engager davantage les élèves dans l'apprentissage et créer

²⁸ Roland Barthes, « Littérature / Enseignement. Entretien avec Roland Barthes », dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 5, 1975, p. 21.

²⁹ R. Barthes, « Littérature / Enseignement. Entretien avec Roland Barthes », cit., p.17.

³⁰ Franco Brioschi, Costanzo Di Girolamo, Massimo Fusillo, *Introduzione alla letteratura*, Roma, Carocci, 2003, p. 44.

³¹ Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p.10.

³² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.31.

³³ Rosemary Hopper, « What Are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices », *Literacy* 3, 2005.

³⁴ Le terme « paralittérature » désigne un ensemble d'œuvres écrites qui ne répondent pas aux critères traditionnels de la littérature, c'est-à-dire des textes à vocation artistique et esthétique. Parmi les formes que peut prendre la paralittérature, on retrouve les scénarios de films ou de séries télévisées, les bandes dessinées, les romans-feuilletons, certaines œuvres de science-fiction ou de fantasy, ainsi que les fanfictions.

un lien entre leurs lectures personnelles et les lectures institutionnelles³⁵. De plus, ce serait l'opportunité d'introduire dans l'enseignement des exemples de littérature contemporaine, souvent négligée en milieu scolaire.

En raison de la transformation progressive de l'environnement scolaire, toujours plus multiculturel, il est également crucial d'insérer dans le canon des textes littéraires reflétant les dynamiques sociales et culturelles d'autres pays pour encourager l'inclusivité des élèves étrangers³⁶. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'on étudie une langue étrangère : les études littéraires permettent de développer des compétences cognitives et émotionnelles qui s'avèrent fondamentales pour la compréhension critique du monde et la reconnaissance de la diversité comme une valeur ajoutée plutôt qu'une menace.

Le dernier aspect problématique que nous entendons traiter voit l'éducation littéraire en FLE encore profondément ancrée dans l'application des méthodes directes : l'enseignant explique des notions, lit et analyse des extraits d'œuvres, puis évalue l'apprentissage des élèves en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue et des contenus. Cependant, « enseigner la littérature n'équivaut pas, ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature »³⁷. L'élève doit, en revanche, établir un dialogue avec le texte littéraire. Cela se réalise par le biais d'activités qui le placent au centre de son apprentissage, l'encouragent à aiguiser son sens critique, à partager démocratiquement ses réflexions et à établir des correspondances avec l'actualité³⁸. Selon Luperini pour comprendre un texte il faut le maîtriser, ce qui rend l'apprentissage de l'histoire littéraire et l'analyse textuelle quand même indispensables³⁹.

À la lumière de ces considérations, il ressort que l'implication des élèves est fondamentale pour que l'apprentissage soit efficace et laisse une trace durable, au-delà de la simple acquisition des notions. Comme le souligne Brint, l'acquisition des connaissances scolaires est indéniablement cruciale pour les élèves les plus studieux et les plus doués⁴⁰. Toutefois, selon de nombreuses études, la majorité des élèves, lorsqu'ils réfléchissent à leur parcours scolaire, se souviennent davantage des

³⁵ Ivi, p. 131.

³⁶ Ivi, p. 130.

³⁷ Amor Seoud, *Pour une didactique de la Littérature*, Paris, Didier, 1997, p.132.

³⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 83.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Steven Brint, *Scuola e Società*, Bologna, Il Mulino, 2008, p. 136.

expériences vécues à l'école que des connaissances acquises⁴¹. Les résultats de notre enquête ont également révélé que les élèves s'intéresseraient davantage à la littérature en FLE s'ils étaient impliqués dans des activités plus interactives et expérientielles. C'est dans cette optique que se développe notre réflexion.

La notion d'apprentissage expérientiel⁴² élaborée par John Dewey nous semble particulièrement pertinente à ce sujet. Dewey critique l'école pour son manque de lien avec la réalité contemporaine et souligne la nécessité d'établir des connexions interdisciplinaires entre les savoirs⁴³. Il insiste sur le rôle actif des élèves dans la définition des objectifs d'apprentissage et leur participation à des tâches significatives qui permettent d'appliquer les connaissances scolaires à des situations concrètes. Cette approche favorise une compréhension plus profonde et durable du savoir et rend l'apprentissage plus fructueux. Pareillement, elle permet de développer des compétences relationnelles, préparant les élèves à devenir des individus compétents et engagés. Dans ce processus, la tâche des enseignants est de supporter l'apprentissage, encourageant la compréhension des connexions entre savoirs théoriques et pratiques⁴⁴.

À ce sujet, nous proposons un projet pédagogique pour l'enseignement littéraire en FLE. Associé à l'apprentissage expérientiel, ce projet fait du texte littéraire le point de départ d'une réflexion et d'une action qui dépasse l'enseignement direct et l'apprentissage théorique traditionnel. Dans cette optique, le *Service Learning* (que nous abrégeons dorénavant par SL) constitue le terrain fertile pour sa mise en œuvre. Promu en Italie par l'Institut National Documentation Innovation Recherche Éducative (INDIRE)⁴⁵, le SL est une approche pédagogique novatrice qui vise à lier les connaissances théoriques acquises en classe à leur application concrète dans le contexte social. Cette méthode, décrite comme « a transformative experiential learning approach that aims to connect course content to community needs via active engagement across stakeholders »⁴⁶ (en français : « une approche d'apprentissage expérientiel transformatrice visant à relier le contenu des cours aux besoins de la communauté grâce à une implication active de

⁴¹ Ivi, p. 137.

⁴² Cf. John Dewey, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968.

⁴³ Philippe Perrenoud, *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998, p. 1.

⁴⁴ Marc Boutet, « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique », *Phronesis*, 5(2), 2016, p. 33.

⁴⁵ INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa).

⁴⁶ Christine E. Poteau, *Effects of Service-Learning in Foreign and Second Language Courses*, New York, Routledge, 2021, p. 2.

toutes les parties prenantes »), invite les élèves à s’engager activement⁴⁷ dans la vie sociale, ce qui produit des résultats concrets au niveau personnel, scolaire et collectif⁴⁸. En somme, l’éducation littéraire devient une aventure intellectuelle et expérientielle qui enrichit les habiletés cognitives, métacognitives et civiques des élèves.

La lecture et l’analyse du texte littéraire en FLE constituent les étapes préliminaires du projet. À ce stade, c’est à l’enseignant de proposer la lecture d’œuvres littéraires qui abordent des sujets problématiques susceptibles d’inciter les apprenants à agir. Par exemple, dans notre projet pilote, nous avons choisi de présenter aux élèves des extraits d’œuvres de Victor Hugo, auteur connu pour ses dénonciations sociales et dont les thèmes sont toujours d’actualité. Successivement, il est essentiel que les élèves réfléchissent et discutent en français autour des thèmes proposés, en explorant comment ces questions demeurent pertinentes dans leur actualité, en se reproposant dans leur propre communauté. Cette phase permet aux apprenants de développer une attitude proactive⁴⁹ et empathique fondée sur le dialogue démocratique et le respect des autres. Ensuite, après avoir détecté le besoin social le plus urgent, ils conçoivent et réalisent un projet qui essaie d’y répondre. Cela peut prendre différentes formes, telles que l’intervention directe ou indirecte, une campagne de sensibilisation ou encore une recherche⁵⁰. Pendant toute la durée du projet, les élèves doivent réfléchir sur l’expérience, la documenter et évaluer leur travail.

Par ailleurs, le SL s’aligne sur les objectifs de l’éducation civique, qui incluent la connaissance de la Constitution italienne, le développement durable et la citoyenneté numérique. Depuis le 2019, cette discipline est obligatoire à tous les niveaux d’éducation et de formation⁵¹ et est transversale, ce qui signifie que tous les enseignants lui doivent consacrer des cours. Ainsi, notre projet s’avère particulièrement pertinent à cette demande éducative, car il intègre l’apprentissage du FLE avec le développement de compétences civiques. Cela vise à créer une dynamique d’apprentissage favorisant l’interdisciplinarité⁵², engageant les élèves de manière significative et actualisant

⁴⁷ Luisa Canuto, « Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera », *EL.LE*, Vol.5, n.2, 2016, p. 233.

⁴⁸ Dwight E. Giles, Janet Eyler, *Where’s the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999, p. 8.

⁴⁹ J. Michael Crant, Thomas S. Bateman, « The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates », *Journal of organizational behavior*, 14, 1993, pp. 103-118.

⁵⁰ C. E. Poteau, *Effects of Service-Learning in Foreign and Second Language Courses*, cit., p. 3.

⁵¹ Loi n° 92 du 20 août 2019.

⁵² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 30.

l'enseignement littéraire pour qu'il réponde aux exigences et aux défis d'aujourd'hui.

CHAPITRE 1

L'EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE

Dans la présente étude, l'objectif n'est pas d'approfondir les questions relatives à la théorie de la littérature, mais plutôt d'enquêter sur les méthodes didactiques qui caractérisent son enseignement dans les classes de Français Langue Étrangère (FLE). À cette fin, il est nécessaire de définir la notion de littérature et de la contextualiser dans l'enseignement scolaire italien pour mettre en évidence le rôle déterminant qu'elle joue dans l'apprentissage des langues étrangères.

1.1 La notion de littérature

La notion de littérature a connu de nombreuses évolutions, à tel point qu'il est impossible de lui attribuer une définition univoque. Dans cette section, nous illustrerons les différents sens que ce terme a acquis au cours des siècles, ce qui nous permettra de voir les caractéristiques qui le rendent fondamental pour l'étude des langues, surtout dans l'environnement scolaire.

Dans la tradition latine, le mot *litteratura* dérivé de *littera* (qui signifie *lettre*), a d'abord désigné l'alphabet, puis la grammaire et la philologie⁵³. À la fin du Moyen Âge, le mot *litteratura* désignait l'ensemble des textes écrits⁵⁴ et les *litterati*⁵⁵ étaient des érudits, souvent des religieux, qui détenaient le savoir de l'époque en raison de leur maîtrise de la langue latine. Au XVIIe siècle, l'essor de l'industrie du livre et de la presse contribue à élargir le public de lecteurs⁵⁶. La littérature devient plus accessible et n'est plus réservée seulement à une élite restreinte de personnes. Ainsi, le lecteur assume un rôle central, témoigné par l'importance croissante de l'interaction entre les œuvres littéraires et le public. Jusqu'à cette époque, la distinction entre ce qui correspond et ce qui ne correspond pas à la littérature est bien définie. En effet, le patrimoine littéraire se composait d'un nombre précis et restreint d'œuvres, codifiées selon des critères précis de contenu et de forme⁵⁷ et selon le genre littéraire⁵⁸.

⁵³ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 18.

⁵⁴ M. Landi (a cura di), *Letteratura francese, dalle origini al Settecento*, cit., p. 4.

⁵⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 18.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Les premières tentatives de classification des textes en genres littéraires remontent à Platon et Aristote.

Tout au long du XXe siècle, l'émergence du formalisme russe⁵⁹ et du structuralisme⁶⁰ a suscité le besoin de définir la notion de littérature. Deux courants antithétiques se sont développés. Le premier se fonde sur *l'autonomie du texte littéraire* et son caractère universel⁶¹ : la littérature véhicule des valeurs qui demeurent pertinentes indépendamment du contexte de réception. Roman Jakobson, qui est l'un des principaux représentants de cette ligne de pensée, affirme que l'étude de la littérature s'intéresse à la *littérarité*⁶², c'est-à-dire aux caractéristiques linguistiques et formelles du texte littéraire, qui s'écartent de l'usage ordinaire de la langue⁶³. À ce propos, René Wellek et Austin Warren⁶⁴ établissent une distinction entre les textes littéraires et les textes non-littéraires selon leurs objectifs respectifs. D'après eux, les textes littéraires se distinguent des autres types de textes par l'absence de but pragmatique et par l'utilisation d'un registre de langue prestigieux, à savoir le langage littéraire⁶⁵. Il convient de souligner que cette définition a des limites dans la mesure où la catégorisation d'un texte en tant que littéraire dépend largement des normes conventionnelles de chaque époque⁶⁶ et ne peut donc pas être considérée comme universellement reconnue. Le deuxième courant, à savoir le *relativisme*, reprend cette critique et considère que l'interprétation des œuvres littéraires est intrinsèquement liée au contexte historique et culturel dans lequel elles sont produites et lues⁶⁷. En ce sens, Terry Eagleton, critique littéraire anglais, conteste l'idée que la littérature puisse être considérée comme une forme d'expression uniquement artistique ou détachée de la réalité sociale⁶⁸. Au contraire, il affirme que le texte littéraire est intimement façonné par l'idéologie dominante de la société où il est produit et apprécié⁶⁹. Il s'ensuit que

Dans *La République*, Platon établit une classification basée sur le degré de fidélité à la réalité, distinguant ainsi les textes narratifs (poésie lyrique), les textes mixtes (poèmes épiques) et les textes mimétiques (tragédie et comédie). Dans *La Poétique*, Aristote propose une classification tripartite des genres littéraires qui perdure jusqu'à nos jours. Il divise les textes en prose, poésie et théâtre.

⁵⁹ 1914-1930 ; l'application de la linguistique à l'étude de la littérature.

⁶⁰ 1965-1980 ; courant qui vise à privilégier d'une part la totalité par rapport à l'individu, d'autre part la synchronicité des faits plutôt que leur évolution, et enfin les relations qui unissent ces faits plutôt que les faits eux-mêmes dans leur caractère hétérogène et anecdotique.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Terry Eagleton, *Literary theory : An introduction*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996, p.5.

⁶³ Ivi, p. 2.

⁶⁴ Cf. René Wellek, Austin Warren, *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1987.

⁶⁵ T. Eagleton, *Literary theory : An introduction*, cit., p. 2.

⁶⁶ Loredana Chines, Carlo Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci, 2001, p. 10.

⁶⁷ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 19.

⁶⁸ Ivi, pp.8-10.

⁶⁹ *Ibidem*.

l'étude des œuvres littéraires devrait englober non seulement l'analyse des aspects linguistiques et esthétiques, mais également les perspectives sociologiques qu'elles ouvrent.

Ces deux définitions, bien qu'elles soient opposées entre elles, mettent en lumière deux caractéristiques spécifiques du texte littéraire : l'*esthétique* et la *polysémie*. L'analyse des œuvres littéraires, de fait, invite à une réflexion aussi bien sur le plan linguistique et esthétique que sur la diversité des sens qu'elles peuvent revêtir dans des contextes de réception spatio-temporels différents⁷⁰ ; de plus, d'un point de vue anthropologique, elles représentent un *miroir de la culture*⁷¹ cible de l'enseignement (dans ce cas spécifique, la culture française). Ainsi, le texte littéraire résulte extrêmement fonctionnel pour l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où il offre aux élèves la possibilité de développer parallèlement leurs compétences linguistiques et leur conscience critique.

1.2 Éducation linguistique et littéraire : un rapport de dépendance mutuelle

L'*éducation littéraire* et l'*éducation linguistique* s'influencent mutuellement⁷². D'un côté, sans un niveau de maîtrise linguistique suffisant, il est impossible d'aborder le texte littéraire. De l'autre, l'*éducation littéraire* permet de progresser dans le parcours d'acquisition d'une langue étrangère⁷³. L'*éducation linguistique* se concentre sur l'étude des règles grammaticales, du vocabulaire et de la syntaxe, tandis que l'*éducation littéraire* se focalise sur la lecture, la compréhension et l'analyse des œuvres littéraires. Idéalement, l'interaction entre l'*éducation littéraire* et l'*éducation linguistique* évolue tout au long du parcours de l'apprenant. Conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (QCER), les compétences linguistiques requises pour lire et comprendre les œuvres littéraires correspondent aux niveaux intermédiaires (B1 et B2) et avancés (C1 et C2) de maîtrise langagière⁷⁴. En effet, en l'absence d'une compétence linguistique expérimentée, la lecture, si elle est théoriquement possible, risque d'être

⁷⁰ Lisa Artois, Theeten Griet, *La Littérature En Fle - Une Étude de Cas de la Pratique en Flandre*, 2017, p.9.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 13.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Cf. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reférence-pour-les-langues-cecrl>

superficielle ou partielle⁷⁵. Dans une perspective didactique optimale, les apprenants développent graduellement leurs compétences linguistiques, ce qui leur permet d'aborder des textes de plus en plus complexes, tant du point de vue linguistique que culturel (au fur et à mesure que leur contexte de production s'éloigne du contexte de réception)⁷⁶.

Dépendance mutuelle entre éducation linguistique et littéraire dans l'apprentissage du FLE

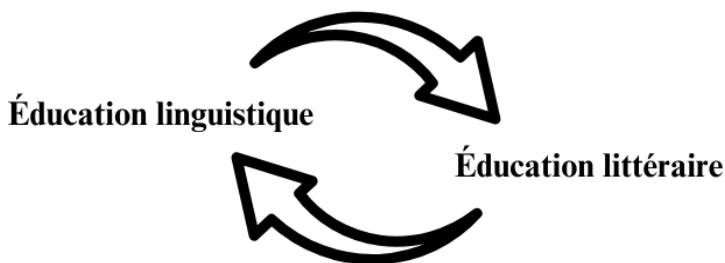


Fig. 1, *Dépendance mutuelle entre éducation linguistique et littéraire dans l'apprentissage du FLE*

Le texte littéraire est utilisé dans l'enseignement de toutes les langues étrangères, selon le niveau de compétence des apprenants⁷⁷. Les objectifs de l'enseignement littéraire ne se limitent pas simplement au développement des compétences linguistiques et littéraires⁷⁸ ; ils englobent d'autres dimensions. Tout d'abord, la *dimension historique-culturelle*⁷⁹ qui met l'accent sur la connexion entre les œuvres et leur contexte historique de référence, permettant aux apprenants de comprendre les influences culturelles et sociales qui ont marqué l'auteur et son travail. En deuxième lieu, la *dimension éthique*⁸⁰ qui implique la comparaison entre le point de vue de l'auteur, des critiques, du professeur et des camarades de classe qui peuvent interpréter le même texte de façon différente. Ensuite, la *dimension psychologique*⁸¹ qui se réfère à

⁷⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 85.

⁷⁶ Ivi, p. 84.

⁷⁷ J. Bajda, « Le rôle de la littérature dans l'enseignement du FLE : exemple d'étudiants polonais à l'épreuve de littérature française du début du XXe siècle », cit., p. 1.

⁷⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 14.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*.

l'approfondissement de la connaissance de soi grâce aux réflexions qui émergent de la lecture. Enfin, la *dimension esthétique*⁸² incite les apprenants à identifier les techniques littéraires employées par les auteurs, à interpréter les symboles et les images, ainsi qu'à formuler des interprétations éclairées. Toutes ces capacités, chacune avec son apport particulier, encouragent le développement d'une pensée critique qui est essentielle par le *lifelong learning*, à savoir la poursuite continue et volontaire de l'apprentissage post-scolaire.

En ce qui concerne le système scolaire italien⁸³, l'enseignement de la littérature en langue étrangère commence, comme on sait, au lycée. En effet, au collège, on priviliege l'étude de la langue, dans le but d'acquérir les compétences langagières de base. Au lycée, c'est le même professeur qui enseigne aussi bien la langue que la littérature⁸⁴ en classe de FLE, ce qui permet aux apprenants de percevoir l'éducation littéraire et linguistique comme étroitement liées⁸⁵ tout au long de leur parcours d'études. La figure de l'enseignant est déterminante dans le processus d'acquisition des compétences nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire. En effet, celui-ci devient le *médiateur* entre le *destinataire*⁸⁶, à savoir l'auteur de l'œuvre littéraire⁸⁷, et le *destinataire* de la communication littéraire qui, dans le contexte scolaire, correspond aux élèves⁸⁸.

L'identification de l'enseignant avec le *médiateur* implique un changement de perspective par rapport à l'image traditionnelle du professeur en tant que seul détenteur du savoir⁸⁹. La psychologie cognitive définit le concept de *médiation* comme « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés,

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage précoce de la langue française par la littérature cf. l'expérience réalisée à Campiglia Marittima dont le compte-rendu peut être consulté dans le site de l'Association des Amis de l'Institut Français de Florence (www.aaiff.it): "Undici anni del Progetto Pilota "Imparare il francese con il teatro nella scuola per l'infanzia" publié à la date de 2020. A consulter aussi le compte-rendu du Colloque « Una scuola per l'Europa » (2016).

⁸⁴ Ivi, p. 84.

⁸⁵ Ivi, p. 13.

⁸⁶ Cf. Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963.

⁸⁷ Cf. Costanzo Di Girolamo, Franco Brioschi, *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984.

⁸⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., pp. 27-28.

⁸⁹ Bruno Robbes, « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger », *Spécificités*, vol. 4, n°. 1, 2011, p. 204.

procédures d'action, solutions) »⁹⁰. Selon ce modèle⁹¹, qui est axé sur l'interaction entre les professeurs et les apprenants, l'enseignant doit prendre en compte les intérêts et les compétences préalables des élèves dans la planification des cours, encourager leur participation et favoriser la collaboration active et l'échange d'idées en classe⁹². Cette approche vise également à stimuler le plaisir d'apprendre chez les élèves et à maintenir leur intérêt pour la littérature même après la fin de leur scolarité.

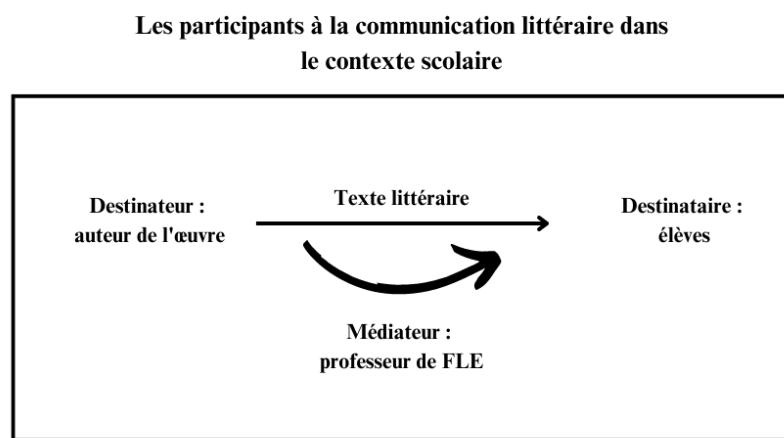


Fig. 2, *Les participants à la communication littéraire dans le contexte scolaire*

Au cours des cinq années du lycée linguistique italien, il est essentiel de trouver un équilibre ainsi que les éléments en commun entre les moments consacrés à l'éducation linguistique et à l'éducation littéraire⁹³. Pendant les deux premières années du lycée, l'objectif principal des études en FLE est, en principe, d'acquérir une connaissance correcte du discours écrit et oral. Ainsi, l'éducation littéraire est considérée comme subsidiaire à l'étude de la langue⁹⁴. À ce stade, l'enseignement littéraire est employé dans le but de développer les compétences linguistiques des apprenants. À ce propos, on accorde une attention particulière à la paraphrase⁹⁵, ce qui permet d'enrichir le répertoire lexical des élèves et leurs habiletés syntaxiques. Le texte littéraire peut

⁹⁰ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*, Paris, E.S.F., 1997, p. 220.

⁹¹ Louise Capra, Lucie Arpin, « La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets », *Québec français*, (126), 2002, pp. 67–71.

⁹² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., pp. 30-31.

⁹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 11.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ Ivi, p. 12.

également être utilisé pour établir des comparaisons entre les différentes langues étudiées et les différents registres linguistiques⁹⁶. Dans ce contexte, il est essentiel de lire aussi d'autres types de textes (journalistiques, scientifiques, dramatiques, etc.) pour enrichir le vocabulaire spécifique à chaque domaine⁹⁷.

Au cours des trois dernières années du lycée, l'élève devient progressivement un « lecteur conscient », car il acquiert de nouvelles compétences linguistiques visant à argumenter logiquement, problématiser les textes et à en débattre de manière critique⁹⁸.

Selon Bajda,

Le modèle suivant, celui de « lecteur conscient », est plus large et pose comme objectif principal de former un lecteur qui peut travailler un texte, mis dans un contexte culturel, aussi bien dans la perspective linguistique que littéraire. D'après ce modèle, un texte littéraire est traité surtout comme support motivant un apprenant à la lecture autonome⁹⁹.

Alors que pendant les deux années précédentes l'étude de la langue est centrale, dans cette phase elle n'est qu'un élément secondaire de l'enseignement littéraire¹⁰⁰. En effet, à ce stade, l'enseignement est axé sur l'analyse, la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires. La compréhension est présentée comme une phase réceptive, tandis que l'interprétation devient active et créative¹⁰¹. En ligne générale, il convient de privilégier une approche herméneutique, encourageant la diversité des interprétations¹⁰², afin que les élèves puissent procéder à une évaluation personnelle, critique et raisonnée du texte littéraire.

De quelle manière peut-on aborder la lecture d'un texte littéraire ? Wellek et Warren¹⁰³ distinguent l'approche intrinsèque (qui se fonde sur l'analyse des aspects linguistiques, formels et stylistiques) de l'approche extrinsèque (on examine les circonstances de la création du texte, la vie de l'auteur, les influences sociales et politiques de l'époque). Certains préfèrent combiner ces deux approches, reconnaissant que la compréhension complète d'un texte peut bénéficier à la fois de l'analyse intrinsèque et extrinsèque. Cela est particulièrement vrai dans le contexte scolaire, où l'apprentissage des langues

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Ivi, p. 11.

⁹⁹ J. Bajda, « Le rôle de la littérature dans l'enseignement du FLE : exemple d'étudiants polonais à l'épreuve de littérature française du début du XXe siècle », cit., p. 4.

¹⁰⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 13.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Ivi, p. 15.

¹⁰³ Cf. René Wellek, Austin Warren, *Teoria della letteratura*, cit., 1987.

étrangères présente un double objectif : améliorer les compétences linguistiques et développer une conscience critique des élèves.

Plus récemment, Truong Thi My Van propose une distinction supplémentaire parmi les différentes approches de l'éducation littéraire. Selon le *New Criticism approach*¹⁰⁴, il y aurait une seule interprétation possible, objective et interne des textes littéraires que l'enseignant doit transmettre aux élèves. Le *structuralisme*¹⁰⁵ s'intéresse à la relation entre les composantes littéraires et linguistiques des œuvres. Le *stylistic approach*¹⁰⁶, ou approche stylistique, vise à analyser les caractéristiques stylistiques de la langue littéraire. Ensuite, le *language-based approach*¹⁰⁷, ou approche à base linguistique, a pour but de développer la conscience des spécificités de la langue littéraire. Ces approches sont, justement, *text-oriented* (orientées vers le texte), car elles se basent sur l'étude des aspects intrinsèques des textes littéraires. Par ailleurs, le *reader response approach*¹⁰⁸ est axé sur le rôle actif des lecteurs, à savoir les élèves, dans l'interprétation des œuvres. Finalement, le *critical literacy approach*¹⁰⁹ étudie l'emploi de la langue littéraire à des fins sociales et philosophiques. Ces deux dernières méthodes sont plutôt *reader-oriented*, ce qui signifie que l'attention se porte sur le lecteur (à savoir les apprenants dans le milieu scolaire), appelé à interagir activement dans l'interprétation et la construction du sens de l'œuvre littéraire.

1.3 Littérature et enseignement du FLE : repères historiques

Au fil des siècles, la place de la littérature dans le domaine de l'enseignement des langues a connu des changements significatifs. Les approches adoptées varient considérablement en fonction des contextes, tant géographiques que chronologiques. Dans le cadre spécifique de l'étude du Français Langue Étrangère (FLE), il est possible d'observer le développement de différentes méthodes en matière d'éducation littéraire. Le rôle du texte littéraire dans les premières méthodes d'enseignement du FLE est notable, puisque jusqu'à la fin du XIXe siècle les approches « traditionnelles »

¹⁰⁴ Truong Thi My Van, « The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom », *English Teaching Forum*, 47 (3), 2009, p. 3.

¹⁰⁵ Ivi, p. 4.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Ivi, p. 6.

¹⁰⁸ Ivi, p. 5.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

accordaient une importance centrale aux textes littéraires :

Considérée comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, l'esthétique, l'intellectuel et le moral, la littérature occupe une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle et ce jusqu'aux années 1950¹¹⁰.

Les œuvres littéraires représentent encore aujourd'hui un outil pédagogique extrêmement fonctionnel pour l'apprentissage, dans la mesure où ils constituent un modèle linguistique et un miroir de la culture cible de l'enseignement. Toutefois, il convient de souligner que, selon cette méthode, ils servent généralement de prétexte à un apprentissage axé sur la grammaire.

La méthode traditionnelle s'inspire de l'enseignement des langues anciennes (telles que le latin et le grec) qui se fonde sur l'étude approfondie de la grammaire et sur la pratique de la traduction, permettant ainsi « de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible »¹¹¹. Elle s'articule en deux sous-méthodes. Dans un premier temps, on a privilégié la méthode « grammaire-traduction » qui implique l'enseignement déductif des règles grammaticales¹¹² par le biais de la traduction de phrases tirées des œuvres littéraires (que ce soit de la langue cible vers la langue source ou viceversa)¹¹³. Cela permet de travailler sur les aspects grammaticaux des deux langues (L1 et L2) et d'élargir le répertoire lexical des apprenants afin d'améliorer leur précision linguistique. Par la suite, c'est la méthode « version-grammaire » qui s'est imposée. On ne se limite plus à traduire des phrases tirées des textes littéraires ; au contraire, on s'engage dans la traduction de textes entiers vers la langue maternelle ou vers la langue cible dans le but d'expliquer, cette fois-ci de manière inductive¹¹⁴, les règles grammaticales qui acquièrent ainsi une place secondaire par rapport à l'acte de traduction.

Cette méthode est largement critiquée au cours du siècle suivant en raison de son emphase sur la traduction et l'étude de la grammaire, mettant davantage l'accent sur

¹¹⁰ Anne Sophie Morel, « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde*, n° 9, 2012, p. 141.

¹¹¹ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, 1993, p.102.

¹¹² Cette méthode consiste à présenter les règles grammaticales aux apprenants, puis à leur proposer des exercices d'application.

¹¹³ Ivi, p. 103.

¹¹⁴ Cette approche consiste à faire découvrir les règles grammaticales aux apprenants à partir d'exemples ou de situations-problèmes (dans ce cas spécifique par le biais de la traduction, soit thème, soit version, du texte littéraire).

l'expression écrite que sur l'expression orale¹¹⁵. En effet, à partir du XXe siècle, les progrès technologiques et l'internationalisation des échanges ont justement conduit à une demande accrue pour des compétences en communication orale renforcées. Même si la méthode traditionnelle continue à être utilisée par certains enseignants considérés comme conservateurs, une nouvelle approche fait son apparition, connue sous le nom de méthode « directe »¹¹⁶. Cette approche implique que les élèves apprennent une langue étrangère sans avoir recours à leur langue maternelle. À ce sujet, l'enseignant utilise exclusivement la langue étrangère (L2) pour communiquer avec les apprenants. Ainsi, les élèves sont incités à penser directement dans la langue cible¹¹⁷ dès le début de leur parcours d'apprentissage. Dans ce cadre, la littérature perd son prestige, car la langue est étudiée dans un but purement pragmatique, visant principalement à favoriser la communication interculturelle¹¹⁸.

Dans les années suivantes, on a tenté de mettre fin à la querelle entre la méthode « traditionnelle » et la méthode « directe » et de proposer une nouvelle approche qui combine les caractéristiques des deux. La méthodologie dite « active », appelée également « éclectique » ou « mixte », fait son essor après la Première Guerre mondiale et est utilisée jusqu'aux années 1960¹¹⁹. L'importance de l'expression écrite et de la lecture se réaffirme, tandis que l'expression orale constitue une phase préparatoire à la lecture des textes. Le recours à la langue maternelle est autorisé dans la mesure où il est nécessaire pour vérifier la compréhension des textes. Les textes littéraires choisis se concentrent principalement sur le récit et le dialogue, ce qui donne l'opportunité aux élèves de s'immerger dans de situations de communication authentiques¹²⁰.

Dans les années soixante, des méthodes empruntées aux États-Unis, notamment l'approche « audio-orale » et « audio-visuelle », ont été adoptées en France¹²¹. La première se concentre sur les pratiques d'écoute et de répétition dans le but de favoriser l'acquisition linguistique, tandis que la deuxième est centrée sur la communication, à la fois verbale et non verbale (mimique, illustrations, etc.). Dans les deux cas, la langue est

¹¹⁵ Estelle Riquois, « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », *Linguistique*, Université de Rouen, 2009, pp.16-17.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Ivi, p. 19.

¹¹⁸ Ivi, pp. 20-21.

¹¹⁹ Ivi, p. 22.

¹²⁰ Ivi, p. 23.

¹²¹ Sabrina Mathis Tebib, « L'œuvre littéraire intégrale en classe de FLE », *Sciences de l'Homme et Société*, 2023, p. 29.

considérée comme « un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue, c'est la parole en situation »¹²² qui est privilégiée. L'enseignement du FLE s'effectue par le biais de textes ou de dialogues spécialement conçus à des fins pédagogiques¹²³. L'objectif est de privilégier une acquisition linguistique plus naturelle et intuitive.

La transition vers ces nouvelles approches a eu un impact notable, créant un clivage entre l'éducation linguistique et l'éducation littéraire. En effet, on constate que la littérature perd de sa suprématie au profit d'un intérêt croissant pour la pratique de la langue orale dans des contextes réels de communication. D'après les défenseurs de cette méthode, les textes littéraires ne répondent pas aux exigences d'une situation concrète, car ils se déroulent la plupart du temps dans des situations fictives. Ainsi, ils ne sont pas adaptés à l'enseignement des langues, qui s'oriente de plus en plus vers une dimension pragmatique et spécialisée des connaissances langagières¹²⁴. Selon Bourdet :

L'explosion scolaire (dans tous les sens du mot), la transformation du public adulte de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologues à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle¹²⁵.

Dans ces approches, on évite délibérément le recours à la langue maternelle, afin de prévenir toute influence indue des habitudes linguistiques de la L1. En effet, on cherche à immerger les apprenants dans un environnement linguistique conçu pour répondre à leurs besoins d'apprentissage. Le texte littéraire cède ainsi sa place aux dialogues préfabriqués, accompagnés d'images qui doivent inciter les élèves à parler. L'accent est mis sur la mémorisation de structures linguistiques spécifiques et sur leur utilisation dans des contextes réels. En ce sens, les règles grammaticales ne sont pas expliquées directement, mais de façon inductive, favorisant une assimilation naturelle des éléments linguistiques¹²⁶.

¹²² Isabelle Gruca, Jean-Pierre Cuq, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 261.

¹²³ S. Tebib, « L'œuvre littéraire intégrale en classe de FLE », cit., p. 30.

¹²⁴ Belén Artunedo Guillén, Laurence Boudart, « Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE », Universidad de Valladolid, *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida, 2002, p. 52.

¹²⁵ Jean-François Bourdet, « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », dans *Le Français dans le monde*, Littérature et enseignement, la perspective du lecteur, n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, 1988, p. 145.

¹²⁶ E. Riquois, « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », cit., pp. 25-29.

L'éducation linguistique revêt ainsi un rôle prépondérant, tandis que l'éducation littéraire est reléguée aux marges, principalement pour deux raisons majeures¹²⁷. D'un côté, elle est discréditée en raison de sa complexité et sa distance formelle de la langue courante¹²⁸. D'autre part, elle est perçue comme un « contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste »¹²⁹. Toutefois, il convient de souligner que l'exploitation du texte littéraire, bien que moins répandue, demeure présente dans les cours du FLE aux niveaux de maîtrise langagière avancée¹³⁰. Dans ce cadre, les textes littéraires sont intégrés dans les dossiers de civilisation¹³¹ qui visent à approfondir des thématiques spécifiques et à susciter des débats autour de ces sujets.

Finalement, vers les années 1970, les approches « communicatives » font leur apparition au sein de l'enseignement du FLE. Le changement par rapport aux méthodes précédentes est perceptible dès leur dénomination. En effet, le choix du mot « approches » et l'usage du pluriel suggère une rupture avec les tendances antérieures (notamment la méthodologie audiovisuelle)¹³². De plus, cette approche rejette le « totalitarisme didactique » et vise à adapter l'apprentissage aux besoins des apprenants. Selon Cuq :

De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. [...] Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du "processus d'apprentissage", l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui¹³³.

Dès lors, les élèves revêtent un rôle crucial et actif dans le processus d'apprentissage ; en conséquence le professeur, qui n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir, doit être prêt à ajuster les programmes didactiques selon les connaissances préalables et les progrès des apprenants. D'après Gruca et Cuq :

Dans cette conception, le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action

¹²⁷ Anne Godard, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Les Éditions Didier, 2015, p. 24.

¹²⁸ Ivi, p. 26.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ E. Riquois, « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », cit., p. 28.

¹³¹ Isabelle Gruca, *Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio- orale et audio-visuelle du FLE : histoire d'une désacralisation*, Travaux de didactique du français langue étrangère, 1995, pp. 11-14.

¹³² Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé international, 2003, p. 24.

¹³³ Ivi, p. 21.

d'enseignement et d'apprentissage. Il est conçu comme une construction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant¹³⁴.

Selon cette approche, l'éducation littéraire est intégrée dès le début des programmes d'enseignement de français langue étrangère (FLE). Cependant, il est important de noter que le texte littéraire ne retrouve pas son statut « élitiste » en tant que document esthétique et artistique. Les textes littéraires sont simplement considérés comme des documents authentiques, sans être élevés au statut d'une représentation prestigieuse de la langue en question. Ils servent de déclencheurs d'interactions communicatives et sont exploités uniquement pour le développement de compétences linguistiques, plutôt que pour l'analyse de la culture cible ou le développement de l'esprit critique des élèves. Ainsi, pour citer Jakobson, la « littérarité »¹³⁵ du texte est négligée¹³⁶.

À partir des années 2000 et, en particulier, à la suite de la création du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)¹³⁷ en 2001, une nouvelle approche fait son apparition : la perspective « actionnelle » ou méthodologie « active ». La communication demeure un point crucial. De fait, l'accent est mis sur les raisons pour lesquelles l'apprenant nécessite de communiquer¹³⁸. Les élèves sont en même temps des *usagers* de la langue et des *acteurs sociaux* dans la mesure où ils doivent accomplir des tâches au sein d'un environnement social spécifique. Comme l'indique le CECR :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé¹³⁹.

Cette approche représente une innovation par rapport aux précédentes. Elle se

¹³⁴ I. Gruca, J.-P. Cuq, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 144.

¹³⁵ Roman Jakobson, *La Poésie moderne russe*, esquisse 1, Prague, Tipografija "Politika", 1921, p. 11.

¹³⁶ E. Riquois, « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », cit., pp. 35-36.

¹³⁷ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, 2001.

¹³⁸ Cf. Christian Puret, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes* [en ligne, cf. sitographie], 2006.

¹³⁹ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, cit., p. 15.

distingue des autres parce que l'accent est mis sur la collectivité, ce qui signale la transition d'un apprentissage individuel vers un apprentissage collaboratif, axé sur l'agir social et communicationnel. Les apprenants sont encouragés à collaborer dans le but d'atteindre des objectifs partagés qui se réalisent dans des contextes authentiques¹⁴⁰.

Au sein du CECR, la littérature reste très peu évoquée, mais son importance est tout à fait reconnue :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques¹⁴¹.

La littérature est mentionnée parmi les compétences de référence aux niveaux B2, C1 et C2. On s'attend à l'accomplissement de diverses habiletés selon les niveaux de connaissances linguistiques : la compréhension d'un texte littéraire en prose et la capacité de narrer l'intrigue tout en exprimant ses réactions (B1), l'analyse des textes littéraires plus complexes d'un point de vue stylistique ainsi que la production d'un résumé et d'un commentaire critique à ce sujet (C1) ; finalement, la capacité de lire sans effort tout type de texte, qu'il soit littéraire ou non (C2)¹⁴².

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même si il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquelles les auteurs adoptent une attitude particulière sur un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les difficultés de sens. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

Fig. 3 *Niveaux communs de compétences*, CECR (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>)

Il est essentiel de souligner que le texte littéraire est utilisé dans tous ces cas avec un seul but pratique, correspondant à l'accomplissement de certaines tâches. Ainsi, le

¹⁴⁰ Charlotte Argoud, « Apports de la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle en classe de FLE : expérimentation et analyse d'un dispositif engageant à l'Alliance Française de Monterrey », *Sciences de l'Homme et Société*, 2022, pp. 33-34.

¹⁴¹ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, cit., p. 47.

¹⁴² Ivi, p. 27.

risque de percevoir la lecture comme une activité purement scolaire plutôt que littéraire devient évident¹⁴³. Anne-Sophie Morel, professeure agrégée de l'Université de Franche-Comté, recommande, pour éviter ce risque, de mettre en place des activités de lecture collaborative. Ces activités visent à encourager l'engagement des apprenants en leur permettant de choisir les textes littéraires qu'ils apprécient, en favorisant le partage de leurs impressions¹⁴⁴. Cette pratique peut également être associée à l'écriture, c'est-à-dire à la production d'autres textes inspirés des œuvres littéraires¹⁴⁵. Ainsi, le texte littéraire n'est plus un simple support pédagogique, mais devient un véritable outil de médiation qui priviliege d'un côté la connaissance de soi et de l'autre la collaboration avec les autres. La littérature s'affirme finalement comme un « laboratoire langagier »¹⁴⁶ riche en possibilités d'apprentissage, tant sur le plan linguistique que culturel.

1.4 Le texte littéraire : outil et objet d'apprentissage

L'étude de l'évolution historique des méthodes didactiques de la littérature au sein de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) incite à une réflexion plus approfondie sur les différentes approches possibles pour aborder un texte littéraire en classe. Comme mentionné précédemment, l'éducation littéraire a occupé une place variable dans l'apprentissage du FLE. Le texte littéraire a été utilisé soit pour approfondir les compétences linguistiques, soit pour favoriser l'échange interculturel entre les apprenants. La fonction attribuée au texte littéraire est largement influencée par la manière dont il est présenté aux apprenants par le médiateur, à savoir l'enseignant de langue, qui agit comme guide dans le processus d'apprentissage.

L'une des premières activités lorsqu'on aborde un texte littéraire est indéniablement la lecture, étape essentielle de l'initiation à cette discipline. Dans le contexte scolaire¹⁴⁷, c'est à l'enseignant qu'il revient, conformément aux programmes ministériels, d'une part de sélectionner les extraits des textes littéraires à aborder ; d'autre part, de déterminer la

¹⁴³ A. S. Morel, « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », cit., p.143.

¹⁴⁴ Ivi, pp.144-147.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ Jean Peytard, « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, 1988, p. 16.

¹⁴⁷ Il fait référence au contexte scolaire italien, en particulier aux lycées. Dans d'autres types d'écoles secondaires, tels que les écoles techniques et professionnelles, les textes littéraires sont souvent remplacés par d'autres types de textes en fonction du centre d'intérêt des enseignements.

façon de les présenter en classe. Dans ce processus, il est essentiel de prendre en considération le niveau de maîtrise de la langue de l'apprenant ainsi que ses compétences préalables afin de lui proposer des textes d'une complexité adaptée. De plus, il est nécessaire de tenir compte des contraintes temporelles (par exemple la durée des cours) et les objectifs d'apprentissage à atteindre.

Le lecteur, et donc dans le milieu scolaire, l'élève, n'a pas toujours été au centre de l'intérêt de l'éducation littéraire. En effet, la centralité du lecteur et l'herméneutique sont des pratiques récentes, car pendant longtemps, on étudiait les textes littéraires seulement dans une perspective historique ou en fonction de leur auteur. Conventionnellement, on distingue trois phases selon l'axe de référence pour l'analyse des textes littéraires¹⁴⁸. Tout d'abord, celle de l'*intentio auctoris*¹⁴⁹, qui met l'accent sur la centralité de l'auteur. Ensuite, l'*intentio operis*¹⁵⁰ se fonde sur l'étude de l'œuvre évaluée dans son autonomie. Enfin, l'*intentio lectoris*¹⁵¹, qui déplace l'attention vers le public, la réception de l'œuvre et l'horizon d'attente. À leur tour, les différentes phases s'articulent autour de différentes approches et méthodes de la didactique de la littérature. Dans cette section, nous analyserons les différentes approches de la lecture d'un texte littéraire ainsi que leurs implications pour l'enseignement contemporain du FLE.

Dès le début du XIXe siècle, notamment avec l'émergence du romantisme et l'affirmation des États nationaux, l'analyse des œuvres littéraires s'est souvent concentrée sur l'étude de l'auteur en tant que « sujet historique »¹⁵². L'objectif principal est de rendre explicite le lien entre le contexte historique, le vécu des auteurs et leurs œuvres. En ce sens, l'attention portée à la langue et aux aspects formels de l'écriture passe au second plan¹⁵³, laissant place à une exploration plus approfondie des influences externes sur la création littéraire. D'une part, les élèves bénéficient d'un cadre historique, social et culturel clair qui leur permet de situer la vie des auteurs et leurs œuvres. D'autre part, cette approche peut être trop axée sur la mémorisation des faits biographiques et historiques, ne stimulant pas suffisamment les élèves à entreprendre une réflexion critique ou à actualiser le contenu des œuvres pour les lier aux défis

¹⁴⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 37.

¹⁴⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 40.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 41.

¹⁵³ Ivi, p. 42.

contemporains¹⁵⁴.

Au début du XXe siècle, l'attention se porte sur l'*intentio auctoris*, mettant en avant le rôle central de l'auteur en tant que « sujet psychologique »¹⁵⁵. C'est avec l'émergence des théories psychanalytiques de Freud que l'intérêt pour les motivations, les désirs refoulés et les conflits internes des auteurs, susceptibles d'influencer leur processus d'écriture, prend de l'ampleur¹⁵⁶. L'approche biographique inaugurée par Sainte-Beuve, selon laquelle la connaissance de la vie de l'auteur est essentielle à la lecture des œuvres¹⁵⁷, permettant d'éclairer ses choix stylistiques, ses thèmes récurrents et même son imaginaire créatif, est mise en question, notamment en raison de sa tendance à simplifier la relation entre la vie de l'auteur et son œuvre¹⁵⁸. De plus, elle peut mener, selon ses détracteurs, à une lecture biaisée et à des interprétations excessivement spéculatives du texte littéraire. Les lecteurs peuvent être tentés de voir des éléments psychologiques là où il n'y en a pas nécessairement, ou d'attribuer des motivations personnelles à des aspects de l'œuvre qui pourraient avoir une signification différente pour l'auteur¹⁵⁹. La didactique de la littérature est appréciée sur le plan esthétique et l'interprétation se fait à travers l'identification des élèves avec l'auteur, ce qui a pour but de mieux permettre de comprendre les motivations les plus intimes d'une écriture¹⁶⁰.

Avec la naissance du formalisme russe, le centre de l'analyse littéraire se déplace de l'auteur à l'œuvre¹⁶¹ en tant qu'unité indépendante. En effet, le texte littéraire est considéré dans son autonomie, son objectivité et son intemporalité. On travaille pour définir toutes les caractéristiques propres au texte littéraire, à tel point que la littérature s'avère être une sorte de science qui se fonde sur des données empiriques. Par exemple, en 1928, Vladimir Propp¹⁶² catégorise une série d'éléments récurrents dans un corpus de fables russes, ce qui permet de rattacher les différents événements et aspects structurels à un schéma explicatif unique¹⁶³.

Les théories formalistes ont atteint leur apogée avec le structuralisme qui s'est répandu

¹⁵⁴ Ivi, p. 43.

¹⁵⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 41.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 44.

¹⁵⁸ Cf. Marcel Proust, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Editions Gallimard, 2016.

¹⁵⁹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 44.

¹⁶⁰ Ivi, pp. 45-46.

¹⁶¹ Ivi, p. 48.

¹⁶² Cf. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.

¹⁶³ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 49.

en Italie entre 1960 et 1975¹⁶⁴. Ce courant vise à l'analyse objective des caractéristiques qui font d'un texte un texte littéraire. L'objectif de l'enseignement est maintenant de donner aux apprenants tous les outils dont ils ont besoin pour procéder à l'analyse objective du texte¹⁶⁵. Les centres d'intérêt de l'analyse du texte de type structurel sont la langue, la narratologie, la métrique et la structure interne¹⁶⁶. On préfère donc l'analyse formelle à l'interprétation du texte, car cette dernière échappe à une définition objective et peut être contaminée par l'opinion personnelle du lecteur¹⁶⁷. L'enseignant de littérature est considéré comme un « technicien »¹⁶⁸, chargé de transmettre aux élèves uniquement des compétences pragmatiques. À ce propos, on priviliege la lecture intégrale de textes écrits (dans le passé, il était courant d'étudier exclusivement des extraits de textes, qui étaient pourtant plus faciles à manipuler) se situant à des époques plus récentes pour éviter une distance linguistique et culturelle excessive entre la production et la réception. Tous les genres littéraires sont proposés par les manuels, ainsi que des fiches d'analyse textuelle¹⁶⁹ pour guider et aider le travail sur le texte de la part des apprenants.

Entre le milieu des années '60 et la fin des années '70, une nouvelle approche pour l'éducation littéraire se développe au sein du courant structuraliste, désignée sous le nom unifié d' « approche sémiotique-structuraliste »¹⁷⁰. Même si le texte reste le centre d'intérêt principal pour l'étude des œuvres littéraires, on reconSIDÈRE l'influence exercée par l'auteur et le contexte historico-culturel dans la construction du sens global de l'œuvre. De plus, on accorde une nouvelle attention au lecteur, qui est activement impliqué dans le processus d'interprétation¹⁷¹. Effectivement, à cette époque, se fixe l'idée commune selon laquelle la compréhension d'un texte ne se limite pas à l'étude de sa structure, mais nécessite également l'exploration des éléments implicites, le « non-dit »¹⁷². Ces indices, disséminés et cachés dans le texte par l'auteur, contribuent à l'interprétation de l'œuvre¹⁷³. En effet, l'analyse de ces éléments permettrait aux

¹⁶⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 42.

¹⁶⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., pp. 49-52.

¹⁶⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 44.

¹⁶⁷ Ivi, p. 43.

¹⁶⁸ Ivi, p. 44.

¹⁶⁹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 50.

¹⁷⁰ Ivi, p. 53.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² U. Eco, *Lector in fabula*, cit., p. 265.

¹⁷³ Ivi, p. 55.

lecteurs de comprendre les intentions de l'auteur et d'approfondir ainsi la compréhension du texte.

Le développement de théories sur la réception littéraire¹⁷⁴ en Allemagne à la fin des années 1960 a incontestablement déterminé un changement de paradigme, mettant en avant la centralité du lecteur au sein de l'éducation littéraire¹⁷⁵. En milieu scolaire, cela se traduit par une valorisation maximale de la participation de l'apprenant à l'acte herméneutique. En ce sens, les cours de littérature commencent par la compréhension de l'aspect esthétique et analytique du texte littéraire, puis par l'étude de son contexte de production, et finalement par la reconstitution des interprétations passées et nouvelles¹⁷⁶ possibles. Ce processus encourage les élèves à s'engager activement dans la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires, favorisant ainsi un apprentissage plus profond.

À partir des années 1980, l'herméneutique¹⁷⁷ étudie les mécanismes d'interprétation des œuvres, largement tributaires de l'expérience personnelle des lecteurs et du contexte historique dans lequel le texte littéraire est apprécié. Parmi les principaux théoriciens de l'herméneutique littéraire, Gadamer (1960)¹⁷⁸ soutient que la compréhension d'un texte littéraire ne se réalise jamais dans des conditions neutres, car nous sommes toujours immersés dans notre subjectivité.

Au niveau scolaire, l'« approche herméneutique » comprend plusieurs étapes clés. Tout d'abord, une phase initiale de commentaire repose sur l'analyse textuelle ainsi que sur la contextualisation historique, littéraire et culturelle de l'œuvre¹⁷⁹. Ensuite, une deuxième étape amène les élèves à interpréter le texte¹⁸⁰, à le confronter avec leur expérience et à formuler des jugements personnels, critiques et raisonnés¹⁸¹. Ces différentes étapes sont guidées par l'enseignant qui joue le rôle de médiateur entre l'auteur, le texte littéraire et les lecteurs¹⁸². La classe se transforme ainsi en une véritable communauté

¹⁷⁴ À ce propos, Hans Robert Jauss dans *L'histoire littéraire comme provocation* (1967) élabore le concept d'« horizon d'attente » qui décrit la relation entre le texte littéraire et le lecteur. Selon Jauss, chaque lecteur apporte avec lui un ensemble d'attentes, de préjugés et de connaissances préalables, ce qui influence la façon dont il interprète et comprend le texte.

¹⁷⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 56.

¹⁷⁶ Ivi, p. 59.

¹⁷⁷ Ivi, p. 60.

¹⁷⁸ Cf. Hans-Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000.

¹⁷⁹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 61.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ Ivi, pp. 64-65.

¹⁸² Ivi, p. 65.

herméneutique¹⁸³. Cette approche incite les élèves à ne pas considérer la lecture comme une tâche scolaire imposée, mais plutôt comme une opportunité de collaboration autour d'un objectif commun : lire, comprendre, discuter et interpréter le texte littéraire. Cela permet non seulement de développer leur sens critique, mais aussi de les former en tant que citoyens démocratiques, capables de coopérer¹⁸⁴. En collaborant activement, les élèves apprennent à respecter les opinions et les interprétations différentes de la leur, à écouter les points de vue des autres et à travailler ensemble.

En parallèle, entre la France et la Suisse, s'affirme la « critique thématique » et la « thématologie »¹⁸⁵. La première adopte une perspective synchronique et se fonde sur une enquête autour d'un thème présent dans une œuvre ou dans la production littéraire d'un auteur¹⁸⁶. La deuxième, quant à elle, se base sur la diachronie et explore l'étude d'un même thème dans une perspective comparatiste entre plusieurs auteurs et œuvres¹⁸⁷. Sur le plan didactique, cette méthode, qui prend son essor à partir des années 2000¹⁸⁸, propose des parcours thématiques visant à établir des liens entre les œuvres et les auteurs de différentes époques, ce qui favorise l'interdisciplinarité¹⁸⁹ et constitue l'occasion pour comparer la dimension présente et passée de la littérature¹⁹⁰. La connaissance de l'historiographie doit être considérée comme un prérequis pour une interprétation correcte, raisonnée et critique des textes comparés¹⁹¹. En effet, l'un des risques de cette approche est une connaissance limitée du contexte de production, ainsi qu'une attention réduite à l'analyse textuelle¹⁹². Pour cette raison, il est important, dans un premier temps, d'aborder le texte d'un point de vue général (contexte historique et analyse linguistique), et, plus tard, de stimuler les élèves à établir des comparaisons entre les différents auteurs, mouvements littéraires, etc.

En conclusion, il existe plusieurs façons de lire et de présenter le texte littéraire en classe. Plutôt que de choisir une seule méthode, il serait plus intéressant d'en proposer plusieurs à la fois, permettant ainsi d'observer les réactions et les réponses des élèves.

¹⁸³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 56.

¹⁸⁴ Ivi, p. 56.

¹⁸⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 68.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Ivi, p. 69.

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 48.

¹⁹¹ Ivi, p. 49.

¹⁹² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 70.

Cette diversité d'approches offre également la possibilité d'évoluer vers des méthodes plus inclusives et interactives, qui redonnent toute sa valeur au texte littéraire¹⁹³.

1.5 La crise didactique de la littérature

En Italie, l'enseignement de la littérature a toujours constitué la pierre angulaire de l'éducation¹⁹⁴. Dès lors, il n'est pas surprenant que la crise de l'éducation corresponde pareillement à une crise de la littérature. En effet, ces dernières années, plusieurs auteurs¹⁹⁵ ont observé une crise dans la didactique de la littérature ainsi qu'une diminution de la reconnaissance du rôle du critique littéraire et de l'enseignant des sciences humaines.

Quelles sont les causes de ce changement ? Romano Luperini, critique littéraire et écrivain italien, réfléchit à ce propos. Jusqu'aux années '70, les valeurs patriotiques étaient prédominantes dans l'éducation littéraire. Ainsi, la littérature constituait un moyen pour renforcer l'identité nationale¹⁹⁶. Avec l'évolution des valeurs sociales, l'importance accordée au patriotisme est diminuée et on a progressivement arrêté d'utiliser cette méthode. Successivement, on a assisté à une transition vers les modèles didactiques dits « scientifiques » qui correspondent à une approche plus analytique et technique de l'enseignement littéraire¹⁹⁷. Toutefois, d'après Luperini, cela peut avoir découragé certains élèves qui se sentaient dépassés par la technicité accrue de la méthode qui résulte, dans une certaine mesure, défaillante¹⁹⁸.

Ces derniers temps, de nouveaux défis sont apparus en matière d'enseignement de la littérature. En effet, dans la société moderne, axée sur la productivité et la technologie, les disciplines humanistes, y compris la littérature, perdent leur prestige au profit des sciences. De plus, avec la digitalisation et l'avènement des médias, on assiste à un changement dans la manière dont les gens s'informent, lisent et écrivent¹⁹⁹. On constate que les apprenants s'éloignent progressivement des formes littéraires traditionnelles,

¹⁹³ Cf. Jean-Pierre Gerfaud, Jean-Paul Tourrel, *La littérature au pluriel Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, Bruxelles, De Boeck, 2004

¹⁹⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 63.

¹⁹⁵ Cf. Guido Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008. ; Federico Bertoni, *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2018.

¹⁹⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 10.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 126.

notamment des livres papier²⁰⁰, concurrencés par des formes d'apprentissage centrées sur le divertissement, et la facilitation visuelle (c'est le cas des médias, des films ou encore des réseaux sociaux). Cela se reflète également dans le contexte scolaire, car dans le passé, on étudiait la littérature seulement dans les livres papier, tandis qu'aujourd'hui, on se sert également des contenus multimédias²⁰¹.

Un autre défi pour l'école italienne est la diversité ethnique croissante²⁰². Dans une classe hétérogène, les enseignants doivent être prêts à répondre aux besoins variés des apprenants. L'adoption d'approches didactiques interculturelles peut justement contribuer à valoriser la diversité de chacun et à créer un environnement éducatif inclusif.

Comme on vient de le dire, ces facteurs ont un impact significatif sur les méthodes d'enseignement qui doivent évoluer pour répondre aux nouvelles exigences et attentes des apprenants. Selon Luperini, l'éducation littéraire peut récupérer son importance décisive dans le système scolaire italien à condition qu'elle soit novatrice²⁰³. Cela peut se produire dans deux conditions : soit réduire l'espace et la fonction de la littérature dans l'enseignement, soit la relancer en proposant de nouvelles approches didactiques en ligne avec les changements culturels en cours²⁰⁴. Personnellement, à l'égal de Luperini, nous faisons confiance en la deuxième possibilité.

Dans cette optique, Luperini considère fondamentale la reprise de la lecture comme pratique herméneutique²⁰⁵ et interactive, indispensable pour la formation linguistique et culturelle des élèves. Le critique compare la première lecture d'un texte à la première rencontre avec une personne, qui s'articule en différentes étapes telles que la connaissance, le jugement, le commentaire, l'interprétation, l'écoute et l'évaluation²⁰⁶. De même, la lecture comporte différentes phases. Dans un premier temps, que l'on peut désigner « historico-philologique », l'élève fait preuve de compétences linguistiques, techniques et culturelles²⁰⁷. Dans la deuxième phase, qu'on appelle herméneutique, on commente et actualise l'œuvre²⁰⁸. Le moment interprétatif résulte essentiel dans la

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 65.

²⁰² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 63.

²⁰³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 10.

²⁰⁴ Ivi, p. 63.

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ Ivi, p. 14.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ Ivi, p. 15.

mesure où la lecture ne doit pas être une activité passive, mais plutôt stimulante et conversationnelle.

Luperini souligne donc la nécessité pour l'enseignant de se détacher de la « centralité du texte » et d'encourager l'engagement actif des élèves²⁰⁹. Par exemple, les professeurs peuvent proposer au groupe classe des parcours thématiques qui établissent des liens entre l'expérience de vie des élèves et l'imagerie littéraire²¹⁰, ce qui incite leur participation active et leur intérêt vers la discipline. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette approche s'avère très utile, car elle encourage aussi l'interdisciplinarité et l'interculturalité. De plus, les élèves apprennent à interagir dans une société où le conflit est abordé par le dialogue constructif et où on respecte les opinions des autres²¹¹. De cette façon, les élèves acquièrent trois compétences fondamentales : la capacité cognitive (à savoir l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles), la capacité critique (c'est-à-dire l'éducation au caractère problématique du présent) et la capacité imaginative²¹².

1.6 La question du canon littéraire

Le canon (du grec *kanón* signifiant norme ou règle) est un système de classement des œuvres littéraires considérées comme les plus représentatives des valeurs culturelles et esthétiques d'une communauté²¹³. Tout comme la mémoire individuelle, la mémoire collective est sujette à l'évolution et au changement au fil du temps. En conséquence, le canon littéraire est, lui aussi, en constante transformation²¹⁴. Le fait que les valeurs, les perspectives et les préoccupations culturelles évoluent, comporte la réévaluation constante des œuvres considérées comme importantes et significatives²¹⁵. Il revient aux institutions littéraires d'établir ou de repositionner la place des œuvres dans le canon : les académies, les prix littéraires, les maisons d'édition, ont dans son maintien ou dans ses variations un rôle majeur. Un observatoire privilégié de la canonisation est

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ Ivi, p. 71.

²¹¹ *Ibidem*.

²¹² Ivi, p. 78.

²¹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 96.

²¹⁴ Ivi, p. 112.

²¹⁵ Ivi, p. 24.

l'institution scolaire²¹⁶. Dans ce paragraphe nous allons explorer l'influence que le canon scolaire exerce sur le canon littéraire en général, ainsi que les changements nécessaires en vue de le maintenir inclusif et représentatif, reflétant la richesse et la complexité du monde dans lequel nous vivons.

Les œuvres qui font partie du canon littéraire sont souvent qualifiées de « classiques », en raison de leur statut durable et de leur importance culturelle. Dans son ouvrage *Pourquoi lire les classiques*, l'écrivain italien Italo Calvino définit un classique comme un « livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire »²¹⁷. Cette définition met en évidence l'intemporalité de certaines œuvres littéraires qui acquièrent un nouveau sens à chaque relecture²¹⁸. Dans cette perspective, la réception des œuvres de la part des lecteurs joue un rôle crucial dans la perpétuation de la valeur d'une œuvre littéraire. En effet, c'est grâce à l'interaction dynamique entre le lecteur et le texte que la résonance de ce dernier se perpétue au fil du temps.

L'introduction des classiques dans les programmes scolaires présente une double opportunité : non seulement elle permet à ces œuvres d'être transmises à des générations différentes de lecteurs, mais elle permet aussi d'enrichir le dialogue littéraire.

Calvino explore également l'influence que la lecture des classiques peut exercer sur la vie des individus. Il remarque que, souvent, « les lectures de jeunesse peuvent se révéler peu profitables par suite de l'impatience, de la distraction, de l'inexpérience des modes d'emploi, de l'inexpérience de vie »²¹⁹. Ce point de vue est également partagé par Luperini : à ses yeux « les textes littéraires semblent désespérément obsolètes pour les jeunes »²²⁰. Ce phénomène est particulièrement évident dans le contexte scolaire, où les élèves sont confrontés à la lecture d'œuvres littéraires sans être, dans la plupart des cas, suffisamment mûrs pour en saisir les subtilités formelles et stylistiques autant que les aspects thématiques et symboliques. Dans la lecture de textes littéraires en FLE, et plus généralement en langue étrangère, la langue elle-même constitue une difficulté

²¹⁶ Informations fournies par le séminaire *Construction du canon scolaire, construction de la littérature* donné par Martin Jey le 9 mars 2021 au Collège de France. Le séminaire s'est penché sur l'évolution du canon scolaire en France entre le XIXe et le XXe siècle, et, plus précisément, sur les critères de sélection des auteurs au sein du canon, mais aussi sur les instances de consécration. Cf. <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/seminaire/les-bibliotheques-invisibles/construction-du-canon-scolaire-construction-de-la-litterature>

²¹⁷ I. Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, cit., p. 9.

²¹⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 81.

²¹⁹ I. Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, cit., p. 8.

²²⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 82.

supplémentaire. Toutefois, selon Calvino, ces lectures sont fondamentales parce qu'elles contribuent à la formation des apprenants en fournissant des modèles et des références qui conditionnent positivement leurs expériences futures. En effet, même si l'on ne se souvient pas nécessairement du livre en lui-même, certains aspects de son message nous influencent de manière subreptice en réapparaissant lorsque l'on s'y attend le moins : « l'œuvre littéraire possède cette force spécifique : se faire oublier en tant qu'une œuvre tout en laissant sa semence »²²¹. C'est pourquoi la lecture des textes littéraires, notamment dans le domaine scolaire, est une pratique incontournable : au-delà de l'étude des textes en elle-même, elle contribue à forger l'identité des lecteurs, que ce soit intentionnellement ou en « se dissimulant dans les replis de la mémoire par assimilation à l'inconscient collectif ou individuel »²²².

Est-il juste de restreindre la lecture scolaire aux seuls classiques ? Bien que ces derniers soient censés offrir une base solide pour l'éducation littéraire des élèves, il est important de donner aux apprenants la possibilité de découvrir d'autres types de textes littéraires. Ces dernières années, on a assisté dans le contexte scolaire à une réévaluation des littératures considérées « minoritaires »²²³ (littératures coloniales, littérature LGBT, etc.) qui étaient jusqu'à présent éclipsées par les œuvres canoniques. En 1987, à l'Université de Stanford un débat se déclenche au sujet de l'introduction des œuvres non canoniques dans les programmes didactiques des lycées.

Au-delà des points de vue des partisans et des opposants à ce changement, John Guillory²²⁴ et successivement Susan V. Gallagher²²⁵ soulignent la confusion qui subsiste autour de la question : il existe une différence fondamentale entre l'ensemble des œuvres idéalement incluses dans le canon littéraire et celles qui sont effectivement au programme d'enseignement. Un « canon imaginaire »²²⁶ englobe, notamment, un corpus d'ouvrages reconnus comme influents pour une culture donnée. En revanche, le « canon

²²¹ I. Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, cit., p. 8.

²²² *Ibidem*.

²²³ Dans le domaine des études littéraires, les termes « minoritaire » et « mineur » renvoient aux liens hiérarchisés entre littératures et langues qui se traduisent au sein des instances de légitimation littéraire. Plus spécifiquement, le terme « minoritaire » vise un corpus littéraire produit par une minorité dans une langue non dominante ou un corpus littéraire non légitime du point de vue littéraire.

²²⁴ John Guillory, *The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1993, p. 30.

²²⁵ Susan V. Gallagher, « Contingencies and Intersections: The Formation of Pedagogical Canons », *Pedagogy*, n. 1, 2001, p. 53.

²²⁶ Natalie Dupré, Monica Jansen, Inge Lanslots e Maria Bonaria Urban, « Il canone e l'insegnamento della letteratura italiana oltre frontiera. Risultati di un'inchiesta empirica negli atenei belgi e olandesi », *Narrativa*, 38, 2016, p. 57.

pédagogique »²²⁷ repose sur le *syllabus*, c'est-à-dire la liste des ouvrages prévus dans les programmes scolaires. L'établissement du syllabus est particulièrement significatif dans la mesure où il influence directement ce que les élèves étudient et apprennent à l'école²²⁸. De plus, il reflète les valeurs dont la société se fait porteuse et les priorités éducatives et culturelles de la communauté dans laquelle il est appliqué. Les deux canons, bien que liés entre eux, ne coïncident donc pas parfaitement : il est possible que certaines œuvres du canon imaginaire ne soient pas étudiées en milieu scolaire, tandis que certaines œuvres du canon pédagogique ne jouissent pas nécessairement d'une reconnaissance égale dans le canon imaginaire²²⁹.

Un texte littéraire est intégré dans le canon scolaire à la suite d'un processus de légitimation. Ce processus est influencé par différents facteurs tels que le lieu, le temps, les acteurs impliqués et les besoins didactiques. Dans le sillage des études de Kaplan et Rose²³⁰, Gallagher identifie les facteurs qui façonnent la création des canons pédagogiques : des critères matériels (tels que la disponibilité d'éditions et de traductions), occasionnels (par exemple, la mention d'une œuvre lors d'une conférence) et esthétiques (critères axés sur les jugements des critiques littéraires)²³¹. Les facteurs didactiques (tels que l'utilité thématique de l'œuvre, sa représentativité pour un mouvement littéraire ou pour une période historique, etc.)²³² et idéologiques jouent un rôle tout aussi crucial.

Dans cette perspective, la réflexion de Gallagher nous incite à considérer l'influence décisive des institutions éducatives dans la transmission des œuvres littéraires et à réfléchir sur le rôle spécifique des enseignants dans la constitution du canon pédagogique²³³. Bien que les programmes ministériels limitent la liberté de choix des enseignants, ceux-ci ont souvent une certaine marge de manœuvre pour sélectionner des textes littéraires qui suscitent l'intérêt des élèves et les stimulent à apprendre. Cette liberté leur permet d'introduire à la fois des classiques (perpétuant ainsi le canon imaginaire) et des œuvres moins connues. Cette pratique reflète une évolution

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 82.

²²⁹ J. Guillory, « The Problem of Literary Canon Formation », cit., p 1.

²³⁰ Cf. Kaplan Carey, Rose Ellen Cronan, *The Canon and the Common Reader*, Knoxville, University of Tennessee Press, 1990.

²³¹ S.V. Gallagher, *Contingencies and Intersections: The Formation of Pedagogical Canons*, cit., p. 57.

²³² Ivi, pp. 62-63.

²³³ Ivi, p. 55.

dynamique du canon, où de nouvelles voix et perspectives sont progressivement reconnues et intégrées, enrichissant ainsi l'expérience éducative des élèves, surtout dans l'apprentissage des langues étrangères.

1.7 Éducation littéraire, éducation interculturelle et communication interculturelle

Dans le contexte scolaire, les élèves ont une opportunité unique : celle d'apprendre une nouvelle langue et de découvrir une culture différente par le biais de l'éducation littéraire, car « le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel »²³⁴. Les apprenants, confrontés à un univers différent, ont la chance de remettre en question leur propre vision du monde et de vivre une expérience interculturelle enrichissante. Ils peuvent ainsi développer une conscience aiguë de leurs identités distinctes, ainsi que de la complexité du monde et des relations humaines.

Il existe une convergence entre l'éducation littéraire, l'éducation interculturelle²³⁵ et la communication interculturelle²³⁶. La réalité scolaire italienne contemporaine favorise l'identification d'objectifs communs entre ces trois domaines. Cela est dû au taux élevé de mouvements migratoires, qui a entraîné la transition d'une réalité scolaire monoculturelle à une réalité scolaire multiculturelle. Pour promouvoir le passage d'un environnement scolaire multiculturel, caractérisé par une séparation entre les élèves italophones et non italophones, à une dynamique interculturelle, il est essentiel que les disciplines s'orientent dans cette direction. En ce sens, l'éducation littéraire revêt un rôle crucial.

L'éducation littéraire interculturelle peut être mise en œuvre de diverses manières, selon le niveau scolaire. Dès le collège, il est important de promouvoir la lecture et l'étude de textes littéraires (dans la langue maternelle ou en langue étrangère), offrant ainsi aux élèves un premier contact avec d'autres cultures²³⁷. Pendant les deux premières années du lycée, les programmes pédagogiques doivent inclure des textes littéraires, des

²³⁴ Luc Colles, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot, 1994, p. 20.

²³⁵ Correspond à un éventail de moyens pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse présente dans l'espace scolaire.

²³⁶ Correspond à la communication entre individus de cultures différentes.

²³⁷ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 98.

chansons, des films, etc., afin de stimuler la réflexion sur les divergences et les similitudes (verbales et non verbales) avec la culture de référence²³⁸. Finalement, au cours des trois dernières années du lycée, la lecture de textes littéraires offre l'opportunité de débattre sur les défis de la communication interculturelle²³⁹.

Camilla Spaliviero propose une approche interculturelle de l'éducation littéraire, qui se décline en quatre étapes distinctes²⁴⁰. Les deux premières phases sont centrées sur la sphère personnelle des lecteurs et leur relation avec le texte. Les deux dernières étapes, en revanche, se concentrent sur la collectivité et reposent sur l'interaction entre les élèves²⁴¹. Nous les examinerons attentivement en identifiant leur capacité à favoriser la création d'un environnement scolaire interculturel.

La première étape de cette méthode concerne la « rencontre avec l'Autre » par le biais de la lecture des œuvres littéraires. Si la confrontation avec la diversité dans la vie réelle peut générer de la résistance ou de la peur, la lecture offre aux élèves une opportunité « sécurisée » et confortable d'explorer une variété de pensées, d'émotions et de comportements différents des nôtres²⁴². Le texte littéraire correspond ainsi à un « espace d'action virtuel »²⁴³ où les élèves déploient leur imagination et entrent en relation avec d'autres cultures. Dans la deuxième phase, qui correspond à la « rencontre avec soi-même », il est essentiel d'encourager les apprenants à explorer et à comprendre une variété de perspectives littéraires. Cela leur permettra d'approfondir la connaissance de soi-même et de développer leur sensibilité aux différentes expériences humaines²⁴⁴. Il est temps ensuite, et ce sera la troisième étape, de se confronter aux autres élèves. Cette pratique herméneutique favorise l'amélioration de leurs compétences relationnelles, les encourage à participer à des débats, à remettre en question les stéréotypes et à résoudre les conflits²⁴⁵. À ce point, l'enseignant doit être un médiateur apte à garantir une communication efficace entre ses élèves²⁴⁶. Familiariser les apprenants avec l'esprit de dialogue, la communication efficace et surtout, la gestion des conflits est crucial, car

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ *Ibidem*.

²⁴⁰ Ivi, p. 99.

²⁴¹ *Ibidem*.

²⁴² Ivi, pp. 100-101.

²⁴³ Massimo Salgaro, *L'opera letteraria si realizza nella coscienza del lettore. Estetica della ricezione, psicologia cognitiva e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2009, p. 153.

²⁴⁴ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura* cit., pp. 102-103.

²⁴⁵ Ivi, pp. 103-104.

²⁴⁶ Angelica Edna Calò Livne, Silvia Guetta, *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti*, Roma, Aracne Editrice, 2024, p. 90.

cela leur permettra de se sentir mieux préparés face à de telles situations à l'avenir²⁴⁷. Enfin, après s'être confronté au texte littéraire, à lui-même et aux autres, l'élève acquiert lors de la dernière étape une plus grande conscience de lui-même et de la réalité qui l'entoure, développant ainsi un esprit critique²⁴⁸.

Favoriser l'interaction entre l'éducation littéraire, l'éducation interculturelle et la communication interculturelle peut conduire finalement à une plus grande conscience de soi, des autres et du monde. Le texte littéraire représente le point de départ de cette évolution, tant au niveau individuel que collectif. Dans un premier temps, par le biais de la lecture, les élèves entrent en contact avec les personnages des œuvres issus de réalités temporelles, spatiales et sociales différentes. Cela leur permet de remettre en question leurs perceptions et leurs préjugés, ce qui les conduit à une meilleure compréhension de la diversité humaine. Ensuite, ils ont l'opportunité de mettre en pratique leurs compétences transversales, de dialoguer et d'enrichir leur expérience grâce à l'interaction avec leurs pairs. Ce processus les amène à perfectionner leur développement intellectuel, en renforçant leurs compétences linguistiques et littéraires, tout en favorisant leur épanouissement social.

1.8 Enseigner les langues vivantes et la littérature : deux systèmes éducatifs comparés

Dans le cadre de notre recherche, nous avons jugé essentiel de comparer le système éducatif italien à celui de la France. Cette confrontation se focalise sur l'apprentissage des langues étrangères, avec une attention particulière pour l'éducation littéraire. À cet effet, nous avons eu la chance de nous entretenir avec Mélanie Preveraud, professeure de langue française L1 au lycée Niccolò Copernico de Prato. Cette entrevue s'est révélée très enrichissante, car elle a permis de mettre en évidence les différences et les similarités entre ces deux systèmes. Dans la suite de ce paragraphe, nous présenterons les réponses de Mme la professeure suivies de nos commentaires.

Q. Compte tenu du fait que vous connaissez bien le système scolaire français, pourriez-vous nous expliquer comment l'apprentissage des langues étrangères se déroule en France ?

²⁴⁷ Ivi, pp. 113-114.

²⁴⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 104.

R. L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité du système scolaire français. Les élèves commencent à apprendre les langues étrangères dès l'école primaire. Cependant, c'est au collège qu'ils choisissent les langues qu'ils veulent approfondir. À l'entrée en sixième, les élèves choisissent la première langue vivante (LV1) ; lors de leur entrée en cinquième, ils choisissent la deuxième langue vivante (LV2). Au lycée, ils peuvent décider d'étudier facultativement une troisième langue (LV3).

Il est intéressant de constater que, tant en France qu'en Italie, l'enseignement des langues étrangères constitue une priorité. Cela dépend de l'importance croissante accordée au plurilinguisme²⁴⁹ dans les récentes politiques de l'Union européenne en faveur de la diversité linguistique. En France, comme en Italie, l'anglais est la première langue étrangère enseignée dès l'école élémentaire, avec la possibilité pour les élèves de choisir une deuxième langue vivante au collège²⁵⁰. Les programmes des lycées offrent également une diversité d'options pour l'apprentissage des langues vivantes, avec des horaires et des objectifs variés selon les filières²⁵¹.

De la réponse donnée, il ressort que les élèves français bénéficient d'une plus grande liberté par rapport à leurs homologues italiens. En effet, ils peuvent étudier une ou plusieurs langues étrangères en option. Cette opportunité leur permet de personnaliser leur parcours d'études en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs futurs, ce qui les aide à développer une plus grande autonomie et responsabilité²⁵².

Q. Quelles sont les langues vivantes les plus étudiées ?

R. En fonction de l'offre de l'établissement, on peut étudier : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, l'arabe, le chinois, l'hébreu, le japonais, le néerlandais, le polonais, le portugais, le russe ou les langues régionales. Néanmoins, l'anglais reste la langue vivante la plus étudiée et reconnue dans le système éducatif français.

²⁴⁹ Paolo E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET, 2009, p. 104.

²⁵⁰ Paola Berzetti di Buronzo, *L'insegnamento della lingua straniera nella scuola italiana (con particolare riferimento alla lingua tedesca)*, Università degli Studi di Trieste, 2003, pp. 38-40.

²⁵¹ Ivi, p. 41.

²⁵² Nathalie Bélanger, Diane Farmer, « Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada) », *Éducation et Sociétés* 2012/1 (n° 29), p. 173.

En 1995, la Commission²⁵³ et le Conseil de l'Europe²⁵⁴ ont conjointement défini comme objectif prioritaire d'offrir à tous les citoyens européens la possibilité d'apprendre au moins deux langues communautaires L2. Toutefois, en France comme en Italie, cette vision du plurilinguisme est en partie éclipsée par la prédominance de l'anglais. À titre d'exemple, selon les données les plus récentes (5 avril 2024), 95,4 % des élèves français optent pour l'anglais comme LV1²⁵⁵. Dans le système scolaire italien, l'hégémonie de l'anglais trouve ses origines dans la réforme Gelmini (2009), qui a supprimé l'obligation d'étudier une deuxième langue vivante au collège et a introduit l'*inglese potenziato*, un cours de renforcement d'anglais. Les experts critiquent cette disposition, car elle s'oppose aux objectifs initiaux des réformes, à savoir ceux de promouvoir la diversité linguistique²⁵⁶.

Q. À quel moment les élèves commencent-ils à étudier en France la littérature en langue étrangère ?

R. En France, l'étude de la littérature en langue étrangère débute généralement au lycée. Le choix de retarder l'introduction de ce type de cours est dicté par deux facteurs principaux : d'abord, la nécessité d'acquérir une connaissance et une maîtrise linguistiques plus approfondies, ensuite, le développement d'une maturité accrue chez les élèves.

Pendant les premières années du lycée, l'accent est mis sur l'éducation linguistique plutôt que sur la littérature. C'est surtout dans le cycle terminal du lycée général que les élèves ont l'opportunité d'approfondir leur compréhension littéraire.

Les similarités entre les systèmes scolaires français et italien dérivent de leur alignement sur les directives du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Dans ce cadre, l'enseignement littéraire se situe entre les niveaux intermédiaire (B2) et avancé (C1/C2) de connaissance de la langue²⁵⁷, généralement

²⁵³ Commission Européenne, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Luxembourg, 1995.

²⁵⁴Résolution du Conseil de l'Europe sur l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs de l'Union (31 mars 1995).

²⁵⁵ Cf. <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes>

²⁵⁶ P. E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit., p. 108.

²⁵⁷ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, cit., p. 47.

atteints vers la fin du parcours d'études scolaires. Par conséquent, la littérature en langue étrangère est souvent abordée en classe pendant les dernières années du lycée : au niveau de la classe de première ou de terminale en France²⁵⁸, et durant le *triennio* (trois dernières années du lycée) en Italie. Les élèves étant plus mûrs à ce stade de leur formation avec une meilleure compréhension de la langue sont plus aptes à aborder la lecture des textes littéraires, ce qui explique ce choix politique.

Q. Comment sont structurés les cours de littérature en langue étrangère en France ? Quelles sont les différences par rapport au système italien ?

R. L'une des principales différences entre l'approche française et l'approche italienne réside dans la manière dont elles abordent les textes littéraires. Alors que l'Italie privilégie une présentation chronologique des auteurs et des œuvres, accompagnée d'une analyse historique et sociale, la France adopte plutôt une approche thématique.

En France, l'enseignement de la littérature est souvent structuré autour de thèmes spécifiques²⁵⁹, ce qui permet de créer des liens entre différentes œuvres et de favoriser une approche interdisciplinaire²⁶⁰. Cependant, cette pratique peut parfois entraîner une vision moins claire de l'évolution de la littérature chez les élèves. Les enseignants éprouvent des préoccupations concernant la *sur-thématisation*, craignant que cela ne limite la compréhension globale de la discipline et ne compromette la perception diachronique de la littérature. En ce sens, selon Luperini, il est crucial pour un enseignant de savoir élaborer des parcours thématiques tout en contextualisant les textes littéraires²⁶¹. Cette approche permet aux élèves de comprendre les liens entre les différentes œuvres et de les relier à d'autres matières scolaires, favorisant ainsi une approche interdisciplinaire de l'apprentissage²⁶².

²⁵⁸ Cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019738a.htm>

²⁵⁹ Dans le bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, publié dans le site internet du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, on définit les thématiques à aborder lors des cours du programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère (cycle terminal de la série littéraire). Voici la liste : le « je » de l'écrivain et le jeu de l'écriture, la rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié, le personnage avec ses figures et ses avatars, l'écrivain dans son siècle, le voyage, le parcours initiatique, l'exil et l'imaginaire.

²⁶⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 17.

²⁶¹ Ivi, p. 19.

²⁶² *Ibidem*.

Q. Quels supports sont utilisés pour le cours de littérature en langue étrangère ?

R. L'utilisation des Tableaux Blancs Interactifs (TBI) est de plus en plus répandue dans les écoles françaises, y compris dans l'enseignement de la littérature en langue étrangère. Les enseignants apprécient les TBI pour leur capacité à dynamiser les cours et à stimuler l'engagement des élèves. Grâce aux TBI, les enseignants peuvent partager des présentations interactives comprenant des textes littéraires, des images, des vidéos et d'autres contenus multimédias.

La révolution technologique en cours affecte profondément la société contemporaine²⁶³. Par conséquent, il est essentiel de reconnaître que les établissements scolaires doivent s'adapter à cette évolution. Le sigle TICE désigne les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, un domaine crucial dans l'intégration des outils numériques dans l'éducation. En Italie, l'adoption de ces technologies dans les écoles a été encouragée dès la fin des années 1990 avec le *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche* (Programme de Développement des Technologies Éducatives). Depuis ce moment, l'Italie a continué à promouvoir l'utilisation des outils numériques par le biais de divers projets, tels que le *Piano Scuola Digitale* lancé en 2011, ou la loi 107 du 2015, également connue sous le nom de *La Buona Scuola* (La Bonne École). Une utilisation proactive²⁶⁴, critique et coopérative des technologies peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.

L'intégration de ces outils dans l'éducation littéraire joue un rôle essentiel tout aussi bien dans la revalorisation du texte littéraire au sein du système scolaire. En sortant des méthodes traditionnelles, voire en les réinventant, les enseignants stimulent la motivation des élèves et favorisent un apprentissage plus engageant. Les travaux de Legros et Crinon²⁶⁵ soulignent l'efficacité de la présentation simultanée d'écrits, de sons et d'images (à savoir une combinaison de codes sémiotiques) pour promouvoir l'apprentissage. Ce travail multimodal permet de développer un large éventail de compétences : linguistiques, visuelles, orales, écrites, sociales et interculturelles²⁶⁶.

²⁶³ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, « L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE », *Synergies Portugal* n° 2, 2014, p. 109.

²⁶⁴ Paolo Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Mondadori, 2008, p. 29.

²⁶⁵ Cf. Denis Legros, Jacques Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2002.

²⁶⁶ M. Lebrun, N. Lacelle, « L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE », cit., p. 114.

Ainsi, cette méthode ouvre la voie à la réalisation complète des objectifs de l'éducation littéraire, car elle offre aux élèves tous les moyens nécessaires pour comprendre, analyser et apprécier les œuvres littéraires.

Q. Privilégie-t-on l'évaluation écrite ou orale ?

R. En France, l'évaluation écrite est généralement préférée à l'évaluation orale. Les élèves sont en tout cas régulièrement amenés à produire des travaux écrits, des présentations orales ou des projets de recherche sur les textes littéraires étudiés, que ce soit de manière individuelle ou en groupe. L'objectif de ces contrôles est de mesurer la compréhension des œuvres étudiées, la capacité d'analyse littéraire, la compétence linguistique des élèves.

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, il est important de distinguer entre le contrôle et l'évaluation²⁶⁷. Le contrôle renvoie à une approche traditionnelle où l'accent est mis sur la transmission de connaissances vérifiées par rapport à ce qui est mémorisé²⁶⁸. En revanche, l'évaluation est davantage centrée sur le processus d'apprentissage lui-même, visant à soutenir les élèves dans l'atteinte des objectifs fixés²⁶⁹. Il en existe plusieurs types : l'*évaluation diagnostique* est utilisée pour évaluer le niveau initial des apprenants, l'*évaluation formative* sert à suivre les progrès des apprenants et les aider, enfin, l'*évaluation sommative* évalue la capacité des élèves à mobiliser les compétences acquises²⁷⁰. Le but est de transformer les connaissances spécifiques en savoirs décontextualisés. Ainsi, l'évaluation va au-delà de la simple vérification des connaissances acquises, car il faut tenir compte du processus d'apprentissage dans son ensemble. Cela est particulièrement vrai pour l'apprentissage des langues étrangères, où le parcours d'étude se fonde aussi bien sur l'acquisition de compétences linguistiques que littéraires. L'évaluation des élèves demande la prise en compte de leur compétence linguistique, leurs aptitudes extralinguistiques, leur compréhension interculturelle (à savoir leur sensibilité aux valeurs et aux traditions de

²⁶⁷ Anne Vicher, Claire Bourguignon, Philippe Delahaye, « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *Éla*, Études de linguistique appliquée, vol. n° 140, n° 4, 2005, p. 460.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ *Ibidem*.

²⁷⁰ Ivi, p. 461.

la culture étudiée), ainsi que leurs connaissances historico-culturelles et philosophiques²⁷¹.

Les différentes manières de vérifier l'acquisition des connaissances et des compétences qui y sont associées peuvent être évaluées par des *méthodes individuelles, collaboratives* ou d'*autoévaluation*²⁷². D'abord, la vérification individuelle correspond à un test de compétence visant à évaluer l'acquisition des contenus du cours par les élèves. Les techniques pédagogiques à utiliser sont principalement les questions ouvertes, le remplissage de grilles et de tableaux, le résumé, la paraphrase, l'interprétation textuelle et la production écrite créative²⁷³. Ensuite, la vérification collaborative équivaut à des activités de réécriture créative des contenus à réaliser en binôme ou en groupe. Ces exercices visent à favoriser la participation active des apprenants et à encourager l'interaction entre pairs²⁷⁴. Les techniques pédagogiques à utiliser sont principalement la dramatisation, le jeu de rôle, les interviews, les scénarios et les émissions-débats²⁷⁵. Finalement, l'autoévaluation permet aux élèves de réfléchir de manière subjective, critique et constructive sur les compétences acquises, de prendre conscience des résultats obtenus et d'identifier les aspects à améliorer pour renforcer l'apprentissage²⁷⁶. Trouver un équilibre entre ces différentes méthodes d'évaluation permet d'atteindre beaucoup d'objectifs pédagogiques, tout en offrant aux apprenants l'opportunité de démontrer leurs compétences langagières et littéraires. Les enseignants peuvent également répondre aux besoins variés des élèves en intégrant des activités écrites et orales, favorisant ainsi un apprentissage inclusif.

²⁷¹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., pp. 112-113.

²⁷² Ivi, p. 142.

²⁷³ Ivi, p. 143.

²⁷⁴ *Ibidem*.

²⁷⁵ *Ibidem*.

²⁷⁶ Ivi, p. 144.

Sections	Type de contrôle	Techniques didactiques
Évaluation individuelle	Objectif, écrit	Choix binaire, choix multiple, <i>cloze</i> , exercices à trous/de répétition/d'appariement/de transformation/de reformulation/d'expansion/de distinction/de repérage/de classement, détection d'erreurs, etc.
	Subjectif, écrit	Questions ouvertes, remplissage de grilles/de tableaux, synthèse, paraphrase, interprétation de textes, transcodage, réécriture
Évaluation collaborative	Subjectif, oral	Dramatisation, jeu de rôle, interviews, scénarios et émissions-débats
Autoévaluation	Subjectif, écrit	Choix binaire, choix multiple

Fig. 4, *Vérification et évaluation dans la méthode herméneutique et relation*

CHAPITRE 2

L'IMPORTANCE DES ÉTUDES LITTÉRAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES

En raison des considérations précédemment exposées, il résulte que l'éducation littéraire est cruciale pour l'apprentissage des langues et le développement des compétences transversales des apprenants. Après avoir présenté un cadre théorique à ce sujet, nous avons jugé nécessaire d'engager directement les élèves qui, à tous les effets, sont ceux qui expérimentent en première personne l'apprentissage du FLE. Ainsi, nous avons mené une enquête en décembre 2024 auprès d'un groupe de 85 lycéens fréquentant le lycée linguistique Niccolò Copernico de Prato afin de rendre compte de leurs impressions sur l'apprentissage du FLE et sur l'importance des études littéraires. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de la recherche, suivis de nos commentaires.

2.1 Contexte de recherche et démarche méthodologique du recueil des données

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi Google Forms, une plateforme en ligne gratuite qui permet de créer des enquêtes. Nous avons voulu garder l'anonymat pour favoriser un environnement dans lequel les élèves se sentent libres d'exprimer leurs opinions sans crainte du jugement de la part des enquêteurs et pour les encourager à s'engager activement.

Les questions ont été rédigées en italien afin de faciliter la compréhension de la part des élèves. Elles étaient principalement à choix multiple ou à échelle (de 1 à 10), à l'exception de la dernière, qui invitait les participants à formuler des conseils pour améliorer la qualité de l'enseignement du FLE. Les premières questions portent sur l'analyse des profils personnels des élèves (classe, étude préalable du FLE et autoévaluation de la connaissance linguistique), tandis que les autres approfondissent des points spécifiques liés à l'apprentissage du FLE et à l'éducation littéraire. Plusieurs aspects ont été pris en considération, tels que l'opinion des apprenants sur le rôle de l'éducation littéraire dans l'apprentissage du FLE, les techniques didactiques

privilégiées, les modèles d'interaction entre enseignants et apprenants, les types d'évaluations utilisés, etc.

2.1.1 Description des participants

La première section de l'enquête concerne l'analyse des profils personnels des participants. Cette étape est essentielle pour saisir certaines caractéristiques démographiques des élèves, telles que l'âge, ainsi que leur perception de compétence en FLE, ce qui nous permet d'interpréter leurs réponses de manière plus éclairée. En tenant compte des résultats obtenus, nous les commenterons au fur et à mesure.

Dans la première question, les élèves sont invités à préciser la classe du lycée qu'ils fréquentent. Les participants sont issus des classes de *terza*, *quarta* et *quinta* de la filière linguistique. Les élèves de *prima* et *seconda* n'ont pas été inclus dans l'enquête, car ils n'étudient pas encore la littérature française. Comme le montre le graphique, la plupart des élèves participants, 47,1 %, fréquentent la *quinta*, à savoir la dernière année du lycée. 34,1 % des élèves fréquentent la *terza*, tandis que 18,8 % fréquentent la *quarta*, ce qui représente le pourcentage le plus bas.

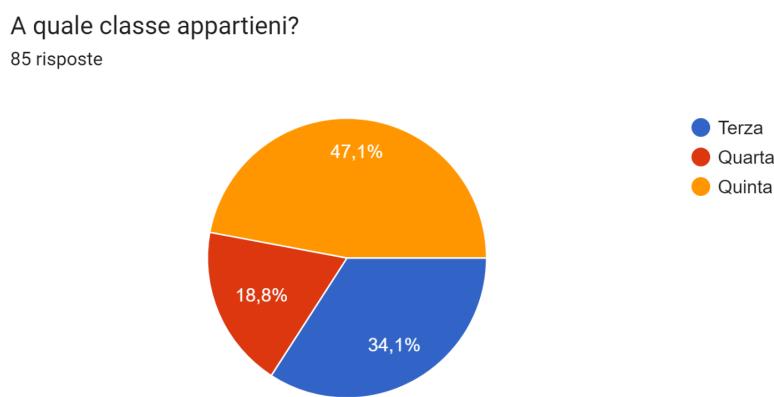


Fig.5, Répartition des élèves interrogés dans les différentes classes

Les élèves interrogés ont trois différents professeurs de français. Ce choix a permis d'éviter tout biais lié au style d'enseignement spécifique d'un seul professeur et d'obtenir des résultats plus authentiques et représentatifs de l'expérience d'apprentissage.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves d'indiquer leur genre, au cas où ils ou elles

souhaiteraient répondre à la question. Comme le montre le graphique, 75,3 % des personnes interrogées ayant tranché sur leur genre sont des filles, contre 23,5 % de garçons. Ce résultat est intéressant, car il souligne que, même aujourd'hui, les études de langues restent un domaine privilégié du sexe féminin. Cela fait état d'un certain déséquilibre lié au genre qui mérite d'être examiné de plus près.

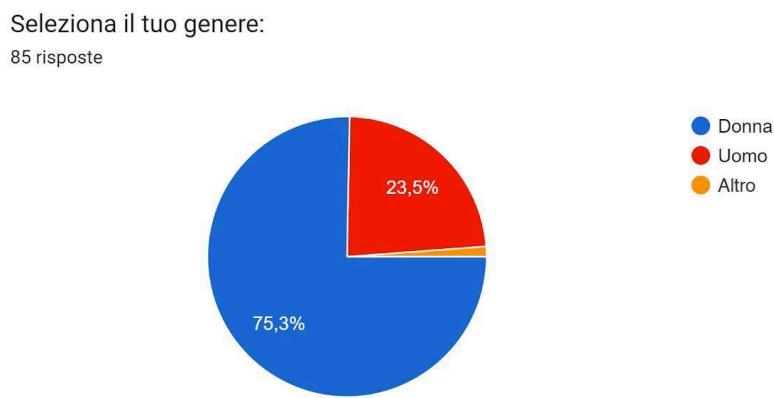


Fig. 6, *Répartition des élèves interrogés par genre*

Cette tendance est profondément ancrée dans les stéréotypes qui façonnent l'esprit des individus dès les premières années de vie. En raison de ce phénomène, il n'est pas surprenant que, depuis l'enfance, nous soyons orientés vers des activités qui correspondent à ces images conventionnelles. C'est pourquoi, selon Vouillot :

Les filles manifestent plus d'intérêt pour les activités sociales, artistiques et tertiaires, et les garçons pour les activités scientifiques et techniques. Ils préfèrent rechercher, inventer, fabriquer, réaliser, produire, tandis qu'elles aiment aider, soigner, s'occuper des autres, informer, communiquer et enseigner²⁷⁷.

Toutefois, plusieurs études ont conclu que le genre ne détermine pas les choix de vie des individus. Ce sont plutôt les stéréotypes qui jouent un rôle prépondérant, définissant les rôles sociaux attribués à chaque genre. Les stéréotypes peuvent influencer les attentes et les aspirations des jeunes, ce qui peut avoir un impact significatif sur leurs décisions futures en matière d'éducation et de carrière professionnelle.

De fait, l'orientation scolaire est souvent influencée par les stéréotypes de genre qui

²⁷⁷ Françoise Vouillot, *Les métiers ont-ils un sexe ? : Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*, Paris, Humensis, 2017, p. 21.

dirigent les élèves vers des parcours d'études spécifiques en fonction de leur sexe²⁷⁸. C'est pour cette raison que les élèves choisissent, même inconsciemment, des filières en accord avec les attentes sociales associées à leur genre. Les élèves développent progressivement une « catégorisation sexuée des disciplines ou des professions »²⁷⁹. Ainsi, les filles s'orientent moins que les garçons vers les filières mathématiques et scientifiques, tandis que les garçons sont moins enclins à s'intéresser aux disciplines littéraires et aux sciences de l'éducation. Au contraire, l'école devrait être un environnement dans lequel les élèves sont encouragés à choisir des parcours d'études en fonction de leurs intérêts personnels, indépendamment des attentes sociales liées au genre. La prérogative de l'institution scolaire doit donc être de déconstruire ces stéréotypes et de favoriser la liberté d'expression.

Successivement, nous avons interrogé les participants sur leur expérience d'étude du français au collège. Les résultats montrent une répartition presque égale entre ceux qui ont étudié le FLE au collège (49,4 %) ou pas (50,6 %). Il est important de souligner que les lycées italiens garantissent des opportunités d'apprentissage équitables pour tous les élèves, qu'ils aient ou non déjà étudié la matière en question. En effet, dès la première année, les langues vivantes L2 et L3 sont enseignées à partir des bases, garantissant à tous les élèves une opportunité d'apprentissage égalitaire.

Hai studiato francese alle scuole medie?
85 risposte

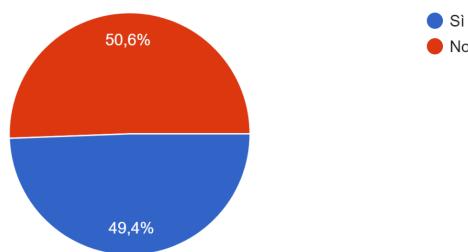


Fig. 7, *FLE au collège*

Pour conclure, nous avons demandé aux participants d'autoévaluer leur connaissance de la langue française sur une échelle de 1 à 10. Il est intéressant de

²⁷⁸ Adinda Vanheerswyngels, Ann Valkeneers, Mateo Alaluf, Najat Imatouchan, Pierre Marage, Serge Pahaut, Robertine Sanvura, *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003, pp. 36-37.

²⁷⁹ Marie Duru-Bellat, « À l'école du genre », *Enfances & Psy*, n° 69, 2016, p. 94.

constater qu'un pourcentage significatif d'élèves estime être compétent en FLE, avec 40 % d'entre eux affirmant avoir une bonne connaissance de la langue (7 sur une échelle de 10).

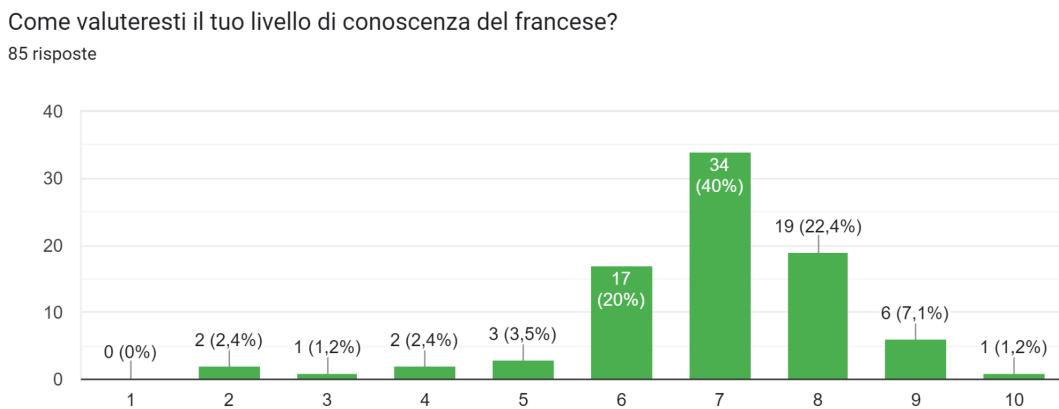


Fig. 8, *Autoévaluation connaissance du FLE*

Selon Bandura et Wood, « the conception of ability with which people approach complex activities is likely to have a significant impact on the self-regulatory influences that govern ongoing motivation and personal accomplishments »²⁸⁰ (en français : « la conception de la capacité avec laquelle les individus abordent des activités complexes est susceptible d'avoir un impact significatif sur les influences d'autorégulation qui régissent la motivation continue et les réalisations personnelles »). En d'autres termes, la perception de compétence influence de manière décisive l'intensité de l'effort investi pour accomplir une tâche et l'efficacité du résultat. Ainsi, les individus qui se perçoivent comme compétents tendent à faire preuve d'une productivité accrue par rapport à ceux qui doutent de leurs capacités. Cela est particulièrement significatif dans le contexte scolaire, où la perception de compétence peut réellement motiver les élèves à s'engager davantage. Une perception d'efficacité plus forte amène les élèves à poursuivre des objectifs plus ambitieux qui stimulent la motivation et l'épanouissement personnel²⁸¹.

L'autoévaluation représente ainsi une étape fondamentale dans le développement de

²⁸⁰ Albert Bandura, Robert Wood, « Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making », *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), p. 407.

²⁸¹ Ivi, p. 408.

l'autonomie de l'élève, qui apprend à valoriser ses points forts, à identifier ses faiblesses, à s'améliorer et à dépasser ses limites. Pour que cela soit possible, il est nécessaire que l'apprenant s'implique activement dans la pratique.

Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intérieurisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser²⁸².

Cette compétence est également précieuse en dehors du cadre scolaire, car elle peut être appliquée à tous les aspects de la vie quotidienne. En effet, selon Cardinet : « l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment »²⁸³. Ou encore, d'après le célèbre pédagogue John Dewey²⁸⁴, la réflexion sur l'expérience nous enseigne davantage que l'expérience elle-même.

Même si l'autoévaluation doit être réalisée en exprimant un jugement le plus objectif possible, le processus peut être influencé par plusieurs facteurs, notamment la perception individuelle des compétences (dans ce cas spécifique, on se réfère aux compétences linguistiques), la confiance en soi et la comparaison avec les pairs²⁸⁵. Cette démarche implique une volonté de se confronter à ses propres limites, ce qui peut être déstabilisant, surtout à l'âge scolaire.

Les exigences d'un tel recul et d'une telle distanciation sont considérables, car elles obligent l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau ou sous d'autres angles²⁸⁶.

C'est pourquoi le soutien de l'enseignant s'avère fondamental pour guider les élèves dans le développement de leur capacité à s'évaluer de manière critique. La médiation

²⁸² Jean Rouiller, Marlyse Pillonel, « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, n. 393, 1993, p. 3.

²⁸³ Jean Cardinet, *La maîtrise, communication réussie*, dans Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p.155.

²⁸⁴ Cf. John Dewey, *How we think*, New York, Prometheus Books, 1991.

²⁸⁵ Carol Rolheiser, Barbara Bower, Laurie Stevahn, *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom*, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2000, pp. 34-35.

²⁸⁶ Louise Belair, *L'évaluation dans l'école*, ESF, Paris, 1999, p. 65.

pédagogique leur permet de devenir conscients de leurs propres modes d'apprentissage et de réussir ainsi à les exploiter à leur avantage. L'enseignant-médiateur se devrait d'aider ses élèves à porter un regard critique sur leur façon d'apprendre et de leur enseigner des stratégies efficaces pour maximiser leurs points forts, dans le contexte scolaire et au-dehors.

2.2 Apprentissage du FLE et éducation littéraire

Cette section de l'enquête entre dans le vif du sujet. L'objectif est d'explorer le point de vue des élèves sur l'importance de l'étude de la littérature dans l'apprentissage du FLE. En plus, il sera question des stratégies pédagogiques privilégiées par les apprenants, des outils d'évaluation jugés les plus efficaces, ainsi que des facteurs pouvant influencer le rendement scolaire. Finalement, les participants sont invités à proposer des suggestions pour améliorer la qualité de l'enseignement du FLE.

En premier lieu, nous avons demandé aux élèves d'évaluer l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage des langues étrangères sur une échelle de 1 à 10.

Quanto pensi che sia utile lo studio della letteratura nell'apprendimento di una lingua straniera (in questo caso il francese)?

85 risposte

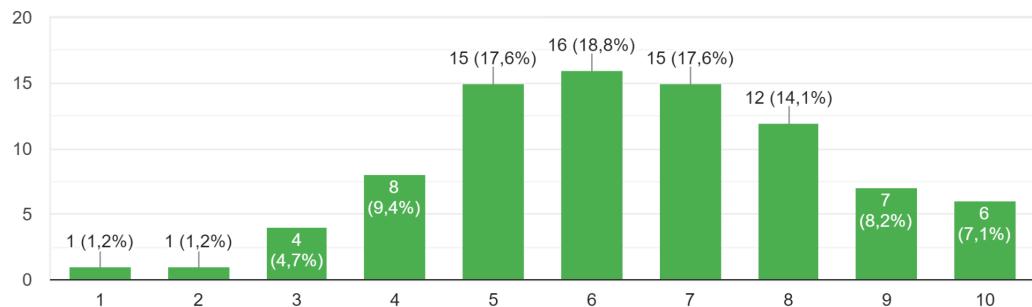


Fig. 9, *Importance des études littéraires dans l'apprentissage du FLE*

La majorité des répondants (18,8 %) a attribué une importance relative à l'enseignement littéraire, lui donnant une note de 6 sur 10. Cela contraste avec l'opinion des chercheurs exposée dans le chapitre précédent ; ces derniers considèrent en effet la littérature comme un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc

crucial de sensibiliser les apprenants à l'importance de l'éducation littéraire, afin qu'ils en reconnaissent la véritable valeur et ne la traitent pas comme une discipline d'une importance secondaire.

Le tableau ci-dessous illustre le niveau d'intérêt des participants pour les études littéraires, révélant des opinions diversifiées. La majorité des élèves (17,6 %) considère la littérature française peu intéressante (5 sur une échelle de 10), 15,3 % trouve l'éducation littéraire suffisamment passionnante (6 sur une échelle de 10) et 14,1 % la juge discrètement captivante (8 sur une échelle de 10). Les apprenants pourraient s'intéresser davantage à la littérature s'ils comprenaient les bénéfices qu'elle offre tant pour la maîtrise de la langue que pour l'acquisition de compétences interculturelles.

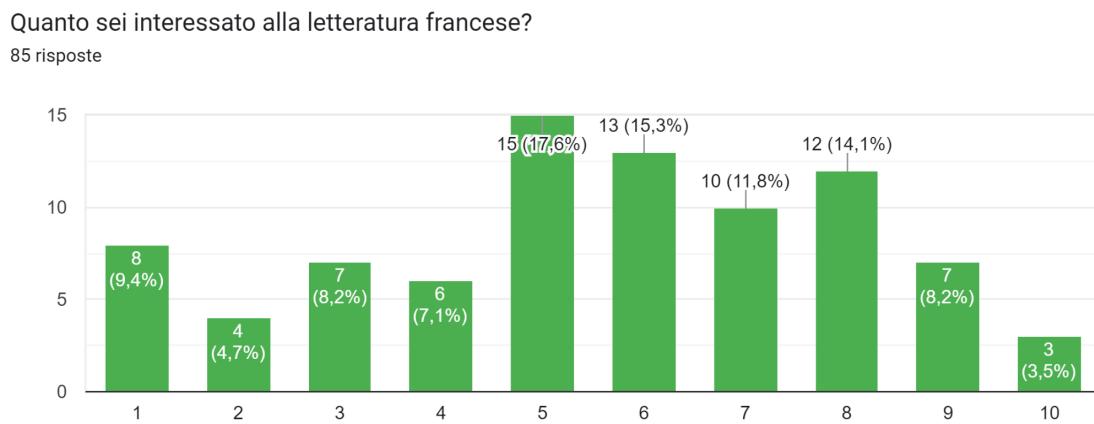


Fig. 10, *Intérêt pour la littérature française*

L'intérêt se définit comme « une attention et/ou engagement d'un individu envers des événements et objets particuliers »²⁸⁷. Dans le milieu scolaire, l'intérêt est essentiel pour que l'apprentissage s'avère efficace. En effet, il est démontré que plus les élèves sont intéressés par les disciplines, mieux, ils apprennent, se comportent en classe et obtiennent des résultats plus satisfaisants²⁸⁸.

Dans le contexte scolaire, il existe différents types d'intérêt. L'*intérêt situationnel*, qui est temporaire et lié à une situation d'apprentissage particulière, favorise l'*intérêt individuel*²⁸⁹ qui motive les élèves à accomplir des tâches pour atteindre des objectifs de

²⁸⁷ Anne K. Renninger, Suzanne Hidi, « Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest », *Educational Psychologist*, 46(3), p. 169.

²⁸⁸ Cf. Angelica Moè, Rossana De Beni, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.

²⁸⁹ A. K. Renninger, S. Hidi, « Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest,

formation, stimule la curiosité intellectuelle et favorise l'apprentissage continu²⁹⁰. Les deux types d'intérêt se rattachent à la notion plus large d'*intérêt émotionnel*, selon laquelle nous nous intéressons à quelque chose parce qu'elle éveille en nous des sentiments positifs, et à l'*intérêt cognitif*, qui dépend du degré de familiarité que nous avons avec un sujet. En conséquence, lorsque nous connaissons le contexte de production des œuvres, que nous sommes familiarisés avec le sujet et que nous pouvons établir des liens pertinents entre elles, notre engagement dans la lecture augmente. De plus, la curiosité est accrue lorsque le texte littéraire évoque des images concrètes²⁹¹.

On pourrait supposer que le désintérêt actuel pour la littérature de la part de la majorité des élèves interviewés est dû à la difficulté linguistique et culturelle des textes littéraires. En effet, les programmes scolaires abordent un vaste panorama de textes littéraires, dont certains remontent à des époques révolues. La complexité du texte, tant linguistique que culturelle, peut décourager les élèves et limiter leur enthousiasme pour cette discipline. Pour cette raison, il est crucial de les engager, tant émotivement que cognitivement, en concevant des situations d'apprentissage significatives pour eux²⁹². Par exemple, il est souhaitable d'établir des liens entre les thèmes littéraires et les expériences quotidiennes des élèves²⁹³ (comme nous le montrons au chapitre trois) et d'encourager une analyse critique des œuvres.

Ensuite, les élèves ont été invités à dire pourquoi à leur avis la littérature en langue étrangère est étudiée au lycée. Cette question ne suppose pas qu'une réponse soit plus correcte que l'autre, mais vise à inciter les élèves à réfléchir au rôle que joue l'enseignement littéraire dans l'apprentissage du FLE.

21,2 % d'entre eux considèrent l'enseignement littéraire comme un moyen de perfectionner leurs compétences linguistiques, écrites et orales. 23,5 % affirment que l'étude de la littérature permet de favoriser le développement d'un environnement scolaire multiculturel et inclusif. Le pourcentage le plus élevé, 55,3 %, considère la littérature comme l'expression de la langue et de la culture d'un peuple et, par conséquent, comme une connaissance fondamentale si on a l'intention d'étudier une

Educational Psychologist », cit., pp. 111-127.

²⁹⁰ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.14.

²⁹¹ Mark Sadoski, « Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text », *Educational Psychology Review*, 13(3), 2001, 263-281.

²⁹² André Tricot, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017, pp. 41-53.

²⁹³ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 140.

langue étrangère.

Secondo te perché si studia letteratura in lingua straniera al liceo?

85 risposte



Fig. 11, *Pourquoi étudier la littérature en langue étrangère*

2.2.1 Préférences de lecture des élèves

Actuellement, au sein de l'enseignement secondaire, l'analyse des textes littéraires est en concurrence avec celle d'autres types de textes. En effet, contrairement à ce qui se passait auparavant, le texte littéraire ne jouit plus, comme on l'a vu, de l'hégémonie sur les autres typologies textuelles²⁹⁴ dans l'enseignement des langues vivantes. Argyro Proscollli remarque dans une étude que, par ailleurs, la plupart des manuels de littérature de FLE accordent une plus grande importance aux textes en prose par rapport aux textes poétiques. Cela a changé les attentes de Proscollli qui croyait trouver dans les mêmes manuels plus de textes poétiques, en vertu de leur « forme elliptique supposée plus facile, et son aspect agréable, plaisant et facile appel à l'imagination, susceptible de motiver les jeunes apprenants »²⁹⁵. En effet, comme l'observe Mireille Naturel, la poésie attire beaucoup moins les élèves que la prose, et notamment la prose contemporaine²⁹⁶. Selon elle, plus les élèves progressent dans leur scolarité, plus l'intérêt pour le texte

²⁹⁴ I. Gruca, J.P. Cuq, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde cit.*, p. 374.

²⁹⁵ Argyro Proscollli, « La littérature dans les manuels de FLE », dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes, Université d'Athènes, 2009, p.136.

²⁹⁶ Mireille Naturel, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Étrangères, 1955, p. 14.

poétique se dégrade²⁹⁷. Ainsi, ce n'est pas surprenant que les auteurs des livres scolaires choisissent de réduire la quantité des textes poétiques au profit des textes en prose. Toutefois, il serait préférable de faire l'inverse : au lieu d'ajuster l'offre aux préférences actuelles des élèves, il serait plus bénéfique de les encourager à explorer une diversité de textes littéraires, ce qui enrichirait leur expérience de lecture.

À l'aune de ces considérations, nous avons demandé aux participants d'exprimer leur préférence entre les textes en prose et les textes poétiques. En observant les résultats, on constate une répartition presque équitable entre les partisans de la prose et les partisans de la poésie, avec une différence d'environ 10 %. Toutefois, la prose arrive en tête des choix, récoltant 55,3 % des voix. Ce résultat est intéressant à analyser, car il contredit le point de vue de M. Naturel²⁹⁸ selon lequel les textes poétiques sont moins appréciés par les élèves plus âgés. Bien que les textes en prose aient recueilli le pourcentage de préférence le plus élevé, l'écart n'est pas significatif, ce qui suggère que le texte poétique est également apprécié par les élèves interviewés, en dépit de leur âge plutôt mûr (de 16 à 19 ans).

Preferisci studiare testi poetici oppure in prosa?
85 risposte

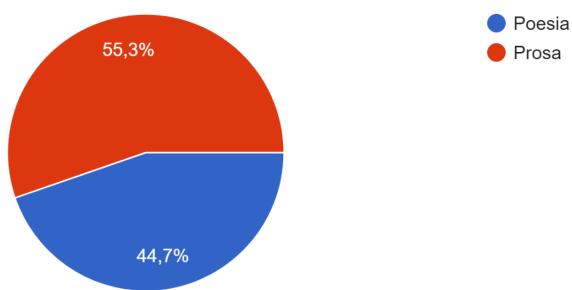


Fig. 12, *Préférence entre poésie et prose*

Les raisons de ce décalage peuvent être attribuées à une différente tradition littéraire en Italie et en France. L'Italie a une longue tradition poétique qui remonte au Moyen Âge et s'impose avec la Renaissance²⁹⁹. Selon le philosophe Benedetto Croce,

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ *Ibidem*.

²⁹⁹ Francesco De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, Firenze, Einaudi, 1965, pp.1-58.

dont les idées ont largement influencé l'enseignement scolaire, la poésie est une forme d'expression qui permet de transmettre des vérités profondes et des émotions complexes de manière intuitive et immédiate, ce qui la place au-dessus de la prose³⁰⁰. En revanche en France le mouvement des Lumières a promu l'argumentation rationnelle et, par conséquent, la prééminence de la prose³⁰¹. Ces orientations se reflètent dans les programmes scolaires, influençant la formation des élèves et les compétences valorisées dans chaque culture. Les élèves italiens préservent ainsi leur fascination pour la poésie, ce qui diffère des tendances observées dans d'autres pays où cet intérêt diminue généralement avec l'âge.

L'étude de la littérature en langue étrangère suppose par ailleurs la connaissance de la littérature dramatique. Nous avons demandé aux élèves d'indiquer s'ils avaient déjà été confrontés à la lecture de ce type de texte. 87,1 % des personnes interrogées ont effectivement étudié au moins une pièce de théâtre au fil de leur parcours d'études.

Hai mai studiato testi teatrali?

85 risposte

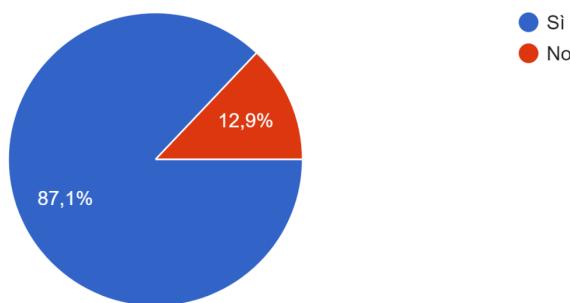


Fig. 13, *Étude des textes dramatiques*

Le théâtre est un outil pédagogique très utilisé dans le contexte scolaire, particulièrement efficace dans l'enseignement des langues étrangères, y compris le FLE. En effet, grâce au théâtre, l'apprenant développe ses habiletés communicatives en participant à « des situations de communication –certes fictives– mais qui permettent un

³⁰⁰ Benedetto Croce, *Filosofia, poesia, storia : pagine tratte da tutte le opere a cura dell'autore*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1951, p.196.

³⁰¹ Cf. Monique Cottret, *Culture et politique dans la France des Lumières : 1715-1792*, Paris, Colin, 2002.

réel échange langagier et humain »³⁰². Deuxièmement, selon Cuq, le théâtre est particulièrement utile pour l'acquisition de compétences orales :

Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique : acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle³⁰³.

Comme les élèves sont souvent mal à l'aise pour parler en classe, la répétition des dialogues dramatiques leur permet, selon l'opinion de Corral Fullà, de gagner en confiance et en spontanéité dans l'expression orale³⁰⁴. En outre, selon Cuq, le théâtre permet de « faire découvrir une culture »³⁰⁵, favorisant l'ouverture d'esprit des élèves.

Ainsi, il s'avère essentiel de combiner la lecture et l'analyse du texte en classe avec l'engagement actif des élèves, qui s'impliquent et expérimentent directement le théâtre³⁰⁶. Cette approche s'éloigne de la vision traditionnelle de l'éducation littéraire, proposant une perspective dynamique où la centralité, l'action et la participation des apprenants se trouvent favorisés. Les participants à l'interview ont été invités à décrire les méthodes pédagogiques qu'ils ont expérimentées en lien avec les textes dramatiques.

³⁰² Adrien Payet, *Activités théâtrales et classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, Clé International, 2010, p. 14.

³⁰³ J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p.237.

³⁰⁴ Anna Corral Fullà, « *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción* », *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 25, 2013, p.120.

³⁰⁵ J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p.237.

³⁰⁶ Cf. Terzuoli Eliana, « Formarsi teatralizzando », *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, 2014.

Se la risposta precedente è affermativa, seleziona una degli approcci didattici che sono stati usati dai tuoi professor*
85 risposte

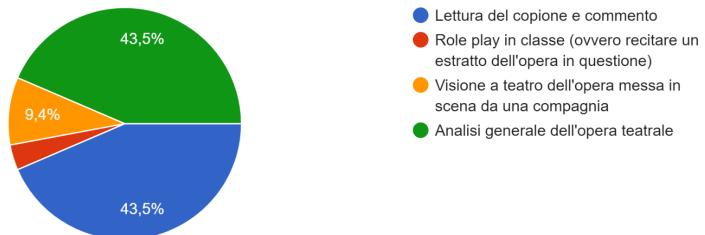


Fig. 14, *Approches pédagogiques des textes dramatiques*

Les résultats montrent que les méthodes didactiques traditionnelles restent prédominantes, privilégiant l'enseignement direct en classe par rapport à l'expérience hors du milieu scolaire ou à l'attribution de tâches authentiques (par exemple les jeux de rôle). En effet, 43,5 % des élèves affirment avoir discuté en classe au sujet d'un texte dramatique donné uniquement en termes généraux ou bien n'en avoir lu qu'un extrait. Seul 9,4 % a répondu avoir vu la pièce mise en scène par une compagnie de théâtre. Finalement, le pourcentage le plus faible a participé à des jeux de rôle qui consistent à mettre en scène des extraits de la pièce étudiée.

2.2.2 Approches pédagogiques pour l'enseignement du FLE

Nous avons demandé aux élèves d'exprimer leur ou leurs préférence(s) pour les approches pédagogiques qu'ils considèrent selon leur expérience comme les plus fonctionnelles pour l'apprentissage du FLE (linguistique et littéraire). Dans cette section, nous analyserons les résultats obtenus et les commenterons en soulignant l'efficacité des différentes méthodes.

Seleziona le strategie didattiche che preferisci

85 risposte

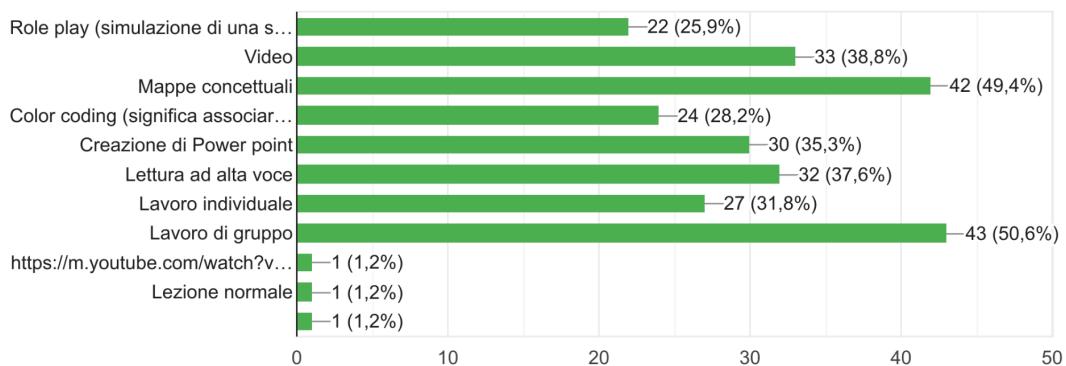


Fig. 15, *Approches pédagogiques pour la didactique du FLE*

Les valeurs les plus élevées ont été enregistrées avec 43 votes pour le travail en groupe, 42 votes pour les cartes conceptuelles, 33 votes pour le visionnage de vidéos, 32 votes pour la lecture à haute voix et 30 votes pour les présentations multimédias. Ce résultat est significatif, car il indique qu'il faut engager activement les élèves dans le processus d'apprentissage. De cette façon, ils se sentent pleinement engagés, partie prenante de leur parcours éducatif, ce qui les motive à réussir. Par ailleurs, la diversité des styles d'enseignement particuliers des professeurs expose les élèves à différents points de vue et attitudes, favorisant le développement de compétences d'adaptation qui sont également précieuses en dehors du cadre scolaire. Il est donc souhaitable de créer un compromis entre le style d'enseignement propre à l'enseignant et les préférences des élèves.

Maintenant, nous passons en revue toutes les méthodes mentionnées pour en montrer les points forts. Le jeu de rôle représente un précieux outil pédagogique pour promouvoir la participation des élèves en classe de langue. Il s'agit de simuler une situation, fictive ou réelle, dans laquelle les élèves jouent un rôle.

Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée³⁰⁷.

³⁰⁷ J.P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit.,

Cette approche promeut le développement des compétences linguistiques interactives³⁰⁸, des habiletés communicatives et du savoir-agir dans des situations authentiques. En effet, « ces activités permettent aux apprenants d'utiliser, de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquises au cours des leçons en les faisant sortir du cadre dans lequel ils les ont appris »³⁰⁹. En outre, selon Cuq, « le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève »³¹⁰. Cette méthode est particulièrement bénéfique pour susciter l'intérêt des élèves en matière d'éducation littéraire, car elle permet d'actualiser le message des œuvres.

Les vidéos constituent un autre moyen largement utilisé pour l'enseignement du FLE, tant sous l'aspect linguistique que littéraire, puisqu'elles provoquent « l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage »³¹¹. Ainsi, le pourcentage de 38,8 % des participants appréciant cette méthode ne nous surprend point. Les vidéos utilisées en classe de langue sont nombreuses : reportages, interviews, publicités, etc. Ces supports permettent de développer simultanément plusieurs compétences telles que l'observation, le décodage, l'imagination, la formulation d'hypothèses et la synthétisation. En outre, ils offrent l'opportunité d'exposer les apprenants à des situations réelles d'utilisation de la langue et de renforcer leur compréhension orale. À ce propos, l'enseignant est chargé de choisir la durée et le type de vidéo en fonction de l'âge des élèves, de leur maîtrise de la langue et de leurs intérêts³¹². De cette façon, avant, pendant et après le visionnage du contenu audiovisuel, l'élève se verra impliqué activement dans l'apprentissage.

Près de 50 % des élèves interrogés estiment que les cartes conceptuelles sont très utiles dans l'apprentissage du FLE. Une carte conceptuelle est « une représentation écrite, organisée et hiérarchisée d'un ensemble de concepts et des relations de sens qui les

p.142.

³⁰⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 139.

³⁰⁹ François Weiss, *Jeu et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983, p. 8.

³¹⁰ *Ibidem*.

³¹¹ Carmen Compte, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993, p. 7.

³¹² Lise Desmarais, *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Logiques, 1998, p.189.

relient »³¹³. Donald Joseph Novak a été le premier à développer cet outil pédagogique pour organiser les données de ses recherches³¹⁴. Ensuite, dans les années 1970, le psychologue anglais Tony Buzan a inventé le système du *Mind Mapping* (en français appelé carte heuristique, carte cognitive, carte mentale ou carte des idées), un instrument graphique pour prendre des notes en utilisant des branches et des codes couleurs dans le but de favoriser la mémorisation des connaissances³¹⁵.

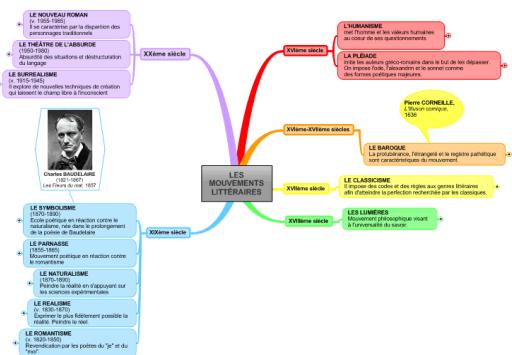


Fig. 16, Exemple de *Carte heuristique sur les mouvements littéraires*

(<https://www.biggerplate.com/mindmaps/g302106/les-mouvements-litt%C3%A9raires>)

L'utilisation des cartes conceptuelles aide l'élève à développer la capacité de sélectionner les informations à retenir, de les organiser de manière claire et structurée, et de synthétiser les contenus à apprendre. Cette stratégie est particulièrement efficace pour l'enseignement littéraire, car elle permet de promouvoir l'apprentissage grâce à des repères visuels et cognitifs (tels que des dates, des mots-clés, des couleurs et des flèches) qui stimulent la mémoire et renforcent la compréhension des notions étudiées. Naturellement, même avec cette approche, il est crucial de favoriser le développement du sens critique des élèves. Si, dans un premier temps, l'enseignant pourra fournir aux élèves des cartes conceptuelles toutes prêtes pour encourager l'étude, il est crucial que ceux-ci apprennent progressivement à les créer eux-mêmes. L'autonomisation des élèves promeut une meilleure appropriation des connaissances et renforce leurs compétences cognitives.

Les présentations multimédias sont un autre moyen très utilisé par les enseignants pour

³¹³ Pascale Meyer, « Les cartes conceptuelles : un outil créatif en pédagogie », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 102, n° 3, 2010, p. 37.

³¹⁴ Ivi, p. 36.

³¹⁵ Cf. Tony Buzan, *Muscler son cerveau avec le Mind Mapping*, Paris, Éd. Eyrolles, 2008.

exposer le contenu des cours de manière logique et organisée. 35,3 % des interviewés apprécient cette méthode, car elle aide à comprendre les informations et à prendre des notes structurées et complètes. Pour que les présentations multimédias soient efficaces, il est important de considérer deux aspects. Tout d'abord, les diapositives ne doivent pas être projetées trop rapidement, comme cela empêche la bonne compréhension du contenu³¹⁶. Ensuite, les diapositives ne doivent pas contenir d'informations superflues parce que cela risque de surcharger la mémoire de travail³¹⁷ des élèves, ce qui entraîne la perte de contenus importants³¹⁸. Ainsi, les diapositives doivent inclure uniquement des phrases brèves, des mots-clés, des images ou des graphiques³¹⁹. Encore une fois, il est essentiel que les élèves ne se contentent pas d'écouter passivement la leçon, mais qu'ils soient invités à participer activement et à exprimer leurs opinions.

Un autre moyen de faire participer activement les élèves en cours de FLE est la lecture. C'est notamment le cas lorsqu'on approche un texte littéraire, car elle représente le premier pas vers sa compréhension et son interprétation³²⁰. Il existe différentes approches de lecture ; parmi les plus connues, il y a la lecture silencieuse (ou personnelle) et la lecture à haute voix, qui est souvent sous-estimée. En effet, cette dernière est très peu pratiquée en classe de langue³²¹ se voyant remplacée par la lecture silencieuse individuelle³²².

³¹⁶ Ronald M. Harden, « Death by PowerPoint – the need for a „fidget index” », *Medical Teacher*, 2008, pp. 833-885.

³¹⁷ C'est une forme de mémoire à court terme qui permet de stocker et manipuler des informations pendant une courte durée.

³¹⁸ Jeroen J.G Van Merriënboer, John Sweller, « Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies », *Medical Education*, 2010, pp. 85-93.

³¹⁹ Alexander Renkl, Donald Wortham, Sharon J. Derry, Robert K. Atkinson, *Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research*, Review of Educational Research, 2000, pp. 181-214.

³²⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p.83.

³²¹ Meta Lah, « La lecture à haute voix en classe de langue étrangère - une activité à réhabiliter ? », *Linguistica*, 53(1), 2013, p. 204.

³²² Georges Jean, *Lire à haute voix : histoire, fonctions et pratiques de la “lecture oralisée”*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/ Les Éditions Ouvrières, 1999, p. 78.

Quanto ritieni sia utile la lettura ad alta voce del libro in classe?

85 risposte

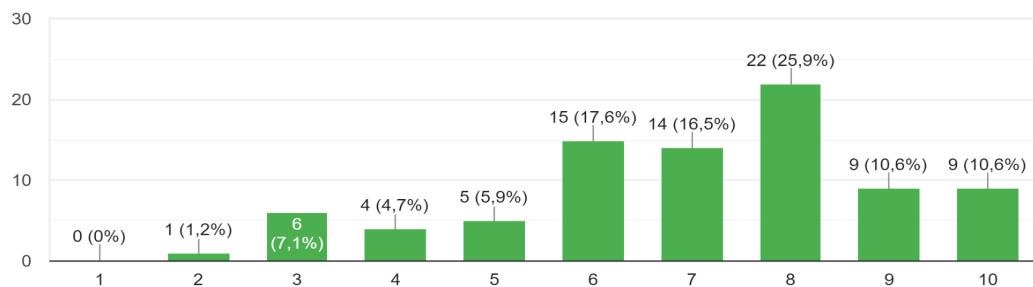


Fig. 17, *Utilité de la lecture à haute voix*

Toutefois, selon les résultats de notre enquête, malgré la sous-utilisation de la lecture à haute voix dans le contexte scolaire, de nombreux participants en reconnaissent l'utilité et la classent parmi les stratégies d'enseignement préférées. D'ailleurs, elle permet d'améliorer la prononciation³²³ et l'intonation de la langue étrangère, ainsi que les compétences de production orale des apprenants, leur permettant d'accéder à une connaissance plus spécialisée de la langue elle-même³²⁴. En tout état de cause, pour en tirer pleinement profit, il est nécessaire qu'elle soit précédée d'une préparation adéquate, à savoir une prélecture³²⁵ individuelle, qui permet « d'activer des connaissances préalables correspondant à la thématique du texte, donner des renseignements contextuels nécessaires à la compréhension, faciliter l'accès à la structure du texte et activer des réserves lexicales »³²⁶.

Pour conclure, il convient de souligner que, d'après les réponses des élèves, le travail en groupe est nettement préféré au travail individuel, avec 50,6 % des élèves exprimant cette préférence. À ce propos, comme l'affirme le sociologue américain Steven Brint, il est important de rappeler que l'école est avant tout un lieu de socialisation³²⁷. Par

³²³ Estelle Riquois, *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, Université de Genève, 2010, p. 249.

³²⁴ M. Lah, « La lecture à haute voix en classe de langue étrangère - une activité à réhabiliter », cit., pp. 204-205.

³²⁵ Maciej Smuk, *De variables influençant la lecture en langue étrangère, Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*, Série Pluralités européennes, 1/27, 2019, p. 35.

³²⁶ *Ibidem*.

³²⁷ Steven Brint, *Scuola e Società*, Bologna, Il Mulino, 2008, p.151.

conséquent, il est essentiel d'encourager de plus en plus ce type d'activité en classe. Il est préférable de créer des groupes hétérogènes³²⁸ afin de maximiser l'apprentissage de chaque élève et de favoriser l'enrichissement mutuel³²⁹. En ce sens, le travail de groupe donne des résultats bien supérieurs à ceux du travail individuel, car il intègre les contributions de plusieurs esprits. Cette approche est adaptée à l'éducation littéraire : effectivement, elle incite les élèves à collaborer pour analyser, commenter et évaluer de manière critique les textes littéraires³³⁰. Au-delà de l'acquisition des compétences linguistiques, littéraires et communicatives, cette démarche permet d'acquérir des habiletés relationnelles³³¹, telles que le respect de l'autre, la capacité d'écoute et le dialogue constructif.

2.2.3 Évaluation et facteurs d'influence

L'apprentissage et l'évaluation sont indissociables³³², que ce soit à l'école ou dans des situations de formation « informelle »³³³. Autrefois, l'évaluation servait à classer les élèves en fonction de leur mérite³³⁴. À ce propos, Perrenoud a montré, dans son livre *La fabrication de l'excellence scolaire*³³⁵, que l'école a pour tradition de créer des hiérarchies sociales grâce à ce système. Au fil du temps, la pédagogie a travaillé pour éradiquer la sélection dans les écoles et les rendre toujours plus inclusives. Ainsi, dans le contexte scolaire actuel, l'évaluation doit être axée sur l'apprentissage et encourager la progression des élèves en cas de difficulté³³⁶.

Il existe différentes méthodes pour évaluer les élèves. Dans cette étude, nous nous sommes concentrées sur l'*évaluation formative*, qui sert à mesurer le niveau des

³²⁸ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.134.

³²⁹ A.E. Calò Livne, S. Guetta, *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti*, cit., p.163.

³³⁰ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.134.

³³¹ *Ibidem*.

³³² Marcel Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Paris, De Boeck Supérieur, 2019, p. 358.

³³³ Ce type de formation se déroule en dehors des cadres éducatifs et professionnels formels, dans des contextes variés et souvent de manière spontanée.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ Cf. Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 2010.

³³⁶ M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, cit., p. 358.

connaissances et des compétences acquises au fil du temps par les élèves³³⁷. En outre, elle permet aux enseignants d'ajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage au fur et à mesure en fonction des besoins des élèves, ce qui aiguille leur progression vers les objectifs de formation³³⁸. Parmi les différents types d'évaluation formative, nous avons déjà mentionné les plus innovants : l'*autoévaluation* (l'élève s'évalue lui-même), l'*évaluation mutuelle* (plusieurs élèves s'évaluent entre eux)³³⁹ et la *co-évaluation* (l'auto-évaluation de l'élève est confrontée à l'évaluation de l'enseignant)³⁴⁰. Ces méthodes placent l'élève au centre de son apprentissage, y compris à ce stade. Selon les approches traditionnelles, en revanche, c'est l'enseignant qui évalue la performance individuelle des élèves par le biais d'interrogations orales ou de travaux écrits.

Pour évaluer les élèves en matière de littérature en FLE, les enseignants doivent considérer différents aspects, lesquels varient également en fonction du type de contrôle sélectionné (oral ou écrit). D'abord, ils doivent évaluer la qualité de l'expression linguistique (la correction grammaticale, l'utilisation du vocabulaire, la clarté de l'exposé, etc.). Ensuite, ils doivent tester la maîtrise des sujets littéraires. Enfin, ils doivent apprécier le niveau de la maturité critique³⁴¹ des élèves par le biais de questions qui portent sur leur interprétation du texte littéraire³⁴². En effet, conformément aux principes de la *méthode herméneutique*, un des objectifs de l'éducation littéraire est justement le développement de sa propre pensée critique³⁴³. À cette fin, comme nous l'avons souligné, il est quand même fondamental d'encourager les apprenants à respecter l'intention du texte (*l'intentio operis*).

Pour réduire également au minimum la composante subjective dans l'évaluation, il est conseillé d'établir des critères de correction clairs³⁴⁴ et de les partager en avance avec les élèves. Cela se fait par le biais de grilles comprenant les indicateurs et les descripteurs qui définissent les compétences à acquérir, ainsi que les niveaux de compétence

³³⁷ Ivi, p. 359.

³³⁸ *Ibidem*.

³³⁹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.142.

³⁴⁰ Linda Allal, « Auto-évaluation en situation de formation », *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 2004, p. 2.

³⁴¹ *Ibidem*.

³⁴² *Ibidem*.

³⁴³ Luigi Zammartino, « Il testo letterario per stimolare l'espressione dell'apprendente », *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, 2016, p. 42.

³⁴⁴ M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, cit., p. 364.

correspondants (excellent, bon, suffisant, médiocre, insuffisant)³⁴⁵. Il est important de créer des grilles d'évaluation distinctes en fonction du type de contrôle, qu'il s'agisse d'une évaluation écrite ou orale. Ci-dessous, un exemple de grille d'évaluation de la production écrite et orale en FLE utilisée dans le lycée dans lequel l'enquête a été menée.

FRANCESE e SPAGNOLO - Griglia di valutazione della produzione scritta; punteggio massimo: 100 punti

INDICATORI	PUNTI	ALUNNO/A : DESCRIPTORI	DATA :	CLASSE :	Punteggio totale : ... / 100	Voto : ... / 10	Punti
Aderenza alla traccia/contenuto	40	La tipologia testuale è rispettata e sviluppata in maniera completa, corretta e equilibrata, con ricchezza e originalità di argomenti ed esempi					
	36 - 39	La tipologia testuale è rispettata e sviluppata in maniera chiara e completa, corretta ed equilibrata in tutte le sue parti					
	32 - 35	La tipologia testuale è rispettata e sviluppata in maniera completa e quasi sempre corretta ed equilibrata					
	28 - 31	La tipologia testuale è rispettata e sviluppata in maniera generalmente corretta; possono esserci parti trattate in maniera poco equilibrata					
	24 - 27	La tipologia testuale è sostanzialmente rispettata nelle linee essenziali, seppur con qualche carenza					
	20 - 23	La tipologia testuale è rispettata solo parzialmente ed è sviluppata, talvolta, in modo poco pertinente					
	16 - 19	La tipologia testuale è rispettata solo parzialmente; la traccia è sviluppata in maniera confusa e/o superficiale e/o lacunosa					
	12 - 15	La tipologia testuale è rispettata in maniera limitata e/o la traccia è svolta con scarsa pertinenza					
	8 - 11	La tipologia testuale non è rispettata; la traccia è svolta in maniera inadeguata					
	2 - 7	La traccia non è svolta					
Ricchezza e padronanza lessicale e semantica, correttezza ortografica (relativamente al livello di riferimento)	30	Lessico molto ricco e articolato, preciso, usato in maniera sempre adeguata al contesto e al registro linguistico, privo di errori di ortografia					
	27 - 29	Lessico ampio, adeguato al contesto e al registro linguistico, con poche e lievi imprecisioni ortografiche					
	24 - 26	Lessico abbastanza ampio e adeguato al registro linguistico, con qualche errore non grave					
	21 - 23	Lessico abbastanza ampio e generalmente adeguato al registro linguistico, seppur con errori, raramente gravi					
	18 - 20	Lessico semplice ma generalmente adeguato al registro linguistico, con pochi errori ortografici					
	15 - 17	Lessico semplice, talvolta poco adeguato e non sempre appropriato, con alcuni errori ortografici					
	12 - 14	Lessico di base, talvolta inappropriato al registro linguistico e/o scorretto dal punto di vista semantico, con vari errori ortografici					
	9 - 11	Lessico di base, spesso usato in maniera scorretta, inappropriata, ripetitiva, con molti errori ortografici.					
	6 - 8	Lessico ristretto, spesso usato in maniera scorretta con molti errori					
	2 - 5	Lessico molto ristretto, usato in modo scorretto, con molti errori ortografici					
Uso delle strutture morfosintattiche e dei connettori, chiarezza espositiva (relativamente al livello di riferimento)	30	Le strutture utilizzate sono corrette e riflettono una sicura padronanza delle difficoltà grammaticali; i connettori sono vari e usati in modo sempre appropriato; l'elaborato risulta coerente e scorrevole					
	27 - 29	Le strutture morfosintattiche e i connettori sono generalmente corretti e adeguati; possono essere presenti poche imprecisioni. L'elaborato è coerente e scorrevole.					
	24 - 26	Le strutture morfosintattiche sono generalmente corrette, anche se sono presenti alcuni errori non gravi; anche i connettori sono usati in maniera adeguata, ma possono essere presenti alcune imprecisioni o errori lievi. L'elaborato resta sempre coerente e scorrevole.					
	21 - 23	Le strutture morfosintattiche sono generalmente corrette, ma sono presenti degli errori, che, in qualche caso possono essere anche gravi; i connettori sono generalmente usati correttamente o quasi sempre correttamente. L'elaborato resta chiaro e coerente.					
	18 - 20	Le strutture morfosintattiche sono usate con qualche difficoltà, anche con la presenza di errori gravi; i connettori possono, talvolta, essere scorretti o ripetitivi. L'elaborato è comunque sempre chiaro e facilmente comprensibile.					
	15 - 17	Le strutture morfosintattiche sono usate con difficoltà e sono presenti anche diversi errori gravi, soprattutto sulle strutture più complesse. I connettori non sono sempre adeguati.					
	12 - 14	Le strutture morfosintattiche presentano numerosi errori; i connettori possono essere inappropriati, scorretti o ripetitivi. L'elaborato è comprensibile, ma con qualche difficoltà.					
	9 - 11	Le strutture morfosintattiche sono spesso scorrette e i connettori possono essere scarsi e/o spesso usati in maniera impropria; almeno un periodo del testo risulta confuso e/o poco chiaro.					
	6 - 8	Le strutture grammaticali sono quasi sempre scorrette, l'uso dei connettori è inadeguato. L'elaborato non è chiaro.					
	2 - 5	Le strutture grammaticali sono scorrette, i connettori pressoché inesistenti e l'elaborato risulta incomprensibile.					

³⁴⁵ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 143.

FRANCESE - Nuova griglia di valutazione della produzione orale. Punteggio massimo: 100 punti

INDICATORI	PUNTI	ALUNNO/A: DATA: CLASSE: Punteggio totale: ... / 100	Punti
Contenuto (conoscenze)	39 - 40	Conoscenze complete, corrette e approfondite e/o con apporti personali	
	36 - 38	Conoscenze complete e corrette	
	32 - 35	Conoscenze quasi del tutto complete	
	28 - 31	Conoscenze discrete	
	24 - 27	Conoscenze poco estese o poco approfondite ma comunque sufficienti	
	20 - 23	Conoscenze insufficienti perché talvolta incomplete e/o lacunose	
	16 - 19	Conoscenze decisamente insufficienti perché spesso incomplete, lacunose o errate	
	12 - 15	Conoscenze gravemente insufficienti, limitate, spesso errate	
	8 - 11	Conoscenze molto gravemente insufficienti, estremamente scarse e limitate	
	0 - 7	Conoscenze quasi nulle	
Correttezza grammaticale/sintattica e chiarezza espositiva	29 - 30	Utilizza con sicurezza strutture semplici e complesse del livello di riferimento	
	27 - 28	Utilizza strutture semplici e complesse del livello di riferimento seppur con qualche lieve imprecisione	
	24 - 26	Utilizza strutture semplici e complesse del livello di riferimento con errori non gravi e poco numerosi	
	21 - 23	Utilizza le strutture semplici del livello di riferimento con sicurezza, mentre ha qualche difficoltà nelle strutture complesse	
	18 - 20	Utilizza con qualche difficoltà le strutture del livello di riferimento, pur mantenendo un livello di correttezza grammaticale/sintattica tale da non compromettere la chiarezza espositiva	
	15 - 17	Utilizza le strutture del livello di riferimento con difficoltà e commette numerosi errori che talvolta possono compromettere la chiarezza espositiva	
	12 - 14	Utilizza le strutture del livello di riferimento con difficoltà e commette molti errori che spesso compromettono la chiarezza espositiva	
	9 - 11	Utilizza le strutture grammaticali/sintattiche con grande difficoltà rendendo difficile la comprensione	
	6 - 8	Non sa utilizzare la maggior parte delle strutture grammaticali e sintattiche	
	0 - 5	Non sa utilizzare le strutture del livello di riferimento e la produzione non è comprensibile	
Uso del lessico	20	Lessico vario, esteso, specifico e appropriato	
	18 - 19	Lessico vario, esteso, generalmente appropriato	
	16 - 17	Lessico vario e abbastanza esteso e generalmente usato correttamente	
	14 - 15	Lessico piuttosto vario, abbastanza esteso, di norma appropriato	
	12 - 13	Lessico comune, sufficientemente vario, di norma appropriato ma talvolta usato con qualche difficoltà	
	10 - 11	Lessico comune, poco esteso e spesso ripetitivo	
	8 - 9	Lessico piuttosto scarso e ripetitivo	
	6 - 7	Lessico povero, ripetitivo e spesso usato scorrettamente	
	4 - 5	Lessico povero, ripetitivo e quasi sempre usato in maniera scorretta	
	0 - 3	Lessico non appropriato	
Correttezza di pronuncia e intonazione	10	Pronuncia e intonazione corrette	
	8 - 9	Pronuncia e intonazione quasi sempre corrette	
	7	Pronuncia di norma corretta, con tentativi di rendere la giusta intonazione	
	6	Diversi errori di pronuncia, anche su fonemi semplici, che però non compromettono la comprensione	
	4 - 5	Molti errori che talvolta compromettono la comprensione	
	0 - 3	Pronuncia e intonazione scorrette; il messaggio non passa	

Fig. 18, *Grilles d'évaluation de la production écrite et orale (créées pour les élèves du lycée Niccolò Copernico de Prato)*

Nous avons demandé aux élèves d'exprimer leur préférence entre les contrôles écrits et oraux. Les résultats montrent une répartition presque égale, avec 51,8 % des élèves préférant les évaluations orales et 48,2 % les travaux écrits. Il est crucial que les élèves perçoivent les deux méthodes d'évaluation comme équitables, parce que cela signifie qu'ils ont l'impression de recevoir une évaluation juste et objective dans les deux cas.

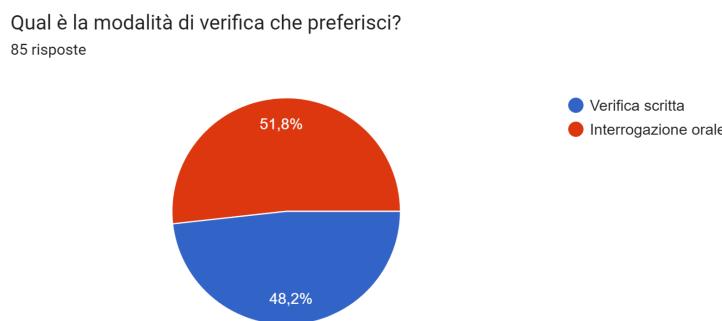


Fig. 19, *Préférence entre évaluation écrite et orale*
Ensuite, nous avons enquêté sur les raisons qui sont à l'origine des préférences des

élèves pour un type de contrôle par rapport à l'autre. 32,9 % ont avoué se sentir plus à l'aise. 27,1 % ont précisé que cette méthode leur permettait de s'exprimer mieux en FLE. 18,8 % ont préféré une méthode à l'autre parce qu'ils estiment qu'elle est plus efficace pour mettre en pratique les compétences acquises. 18,8 % s'est concentré sur l'obtention de notes, montrant une vision pragmatique de l'apprentissage. Ces données illustrent deux sujets problématiques que nous analyserons tout de suite.

Perché preferisci l'una all'altra (fai riferimento alla domanda precedente)?

85 risposte



Fig. 20, *Raison de la préférence*

On a constaté qu'un bon nombre de participants semble accorder plus d'importance aux notes qu'à la qualité de l'apprentissage. McMorran et al. soutiennent que ce phénomène a un impact négatif sur l'apprentissage et le bien-être psychologique des élèves³⁴⁶ : « grades appear to play on students' fears of punishment or shame, or their desires to outcompete peers, as opposed to stimulating interest and enjoyment in learning tasks »³⁴⁷ (en français : « les notes paraissent jouer sur les craintes, de la part des élèves, de la punition ou de la honte, ou sur leurs désirs de surpasser leurs pairs, plutôt que de stimuler l'intérêt et le plaisir dans les tâches d'apprentissage ») . En effet, les élèves peuvent s'identifier à leur note, ce qui peut affecter la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et contribuer à créer un système de compétition entre camarades. Schinske et Tanner soulignent que l'obtention de bonnes notes peut motiver davantage

³⁴⁶ Chris McMorran, Kiruthika Ragupathi, Simei Luo, « Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 2017, pp. 361-377.

³⁴⁷ Jeffrey Schinske, Kimberly Tanner, « Teaching More by Grading Less (or Differently) », *CBE-Life Sciences Education*, 13 (2), 2014, p.161.

les élèves les plus doués. En revanche, les notes peuvent également être décourageantes et augmenter le niveau d'anxiété de performance chez les élèves les plus en difficulté.

Rather than motivating students to learn, grading appears to, in many ways, have quite the opposite effect. Perhaps at best, grading motivates high-achieving students to continue getting high grades-regardless of whether that goal also happens to overlap with learning. At worst, grading lowers interest in learning and enhances anxiety and extrinsic motivation, especially among those students who are struggling³⁴⁸.

Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, l'anxiété est vue presque toujours comme un facteur débilitant pour l'apprentissage³⁴⁹. À la suite d'une étude menée sur 97 étudiants de FLE, MacIntyre et Gardner³⁵⁰ ont conclu que ceux qui déclarent éprouver de l'anxiété face à un contrôle trouvent effectivement plus difficile de s'exprimer et tendent à sous-estimer leurs capacités. À ce propos, les deux chercheurs ont remarqué que, parmi les activités qui concernent l'apprentissage des langues, la production orale est l'un des principaux agents de l'anxiété³⁵¹, car l'oral suppose la participation active et personnelle des élèves : « anxiety arousal can impact the quality of communication output as the retrieval of information may be interrupted by the “freezing-up” moments that students encounter when they get anxious »³⁵² (en français : « l'anxiété peut affecter la qualité de la production communicationnelle, car la récupération des informations peut être interrompue par des moments de blocage émotionnel que les élèves expérimentent lorsqu'ils sont anxieux »).

Les résultats de notre enquête indiquent pareillement que la plupart des élèves interviewés perçoivent l'anxiété de performance comme un facteur déterminant qui influence leur rendement. En effet, la majorité des élèves interviewés, représentant 22,4 % d'entre eux, a attribué la valeur la plus élevée (10 sur 10) au niveau d'influence de l'anxiété sur leur rendement, ce qui atteste une perception diffuse du stress pendant les

³⁴⁸ Ivi, p. 162.

³⁴⁹ Na Zhao, « A study of high school students' English learning anxiety », *The Asian EFL Journal* 9.3, 2007, p. 24.

³⁵⁰ Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, « The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language », *Language Learning*, 44, 1994, pp. 283-305.

³⁵¹ Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, « Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature », *Language Learning*, 41, 1991, pp. 85-117.

³⁵² Ying Zheng, « Anxiety and second/foreign language learning revisited », *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1.1, 2008, p. 5.

évaluations.

Quanto l'ansia da prestazione influisce sul tuo rendimento?

85 risposte

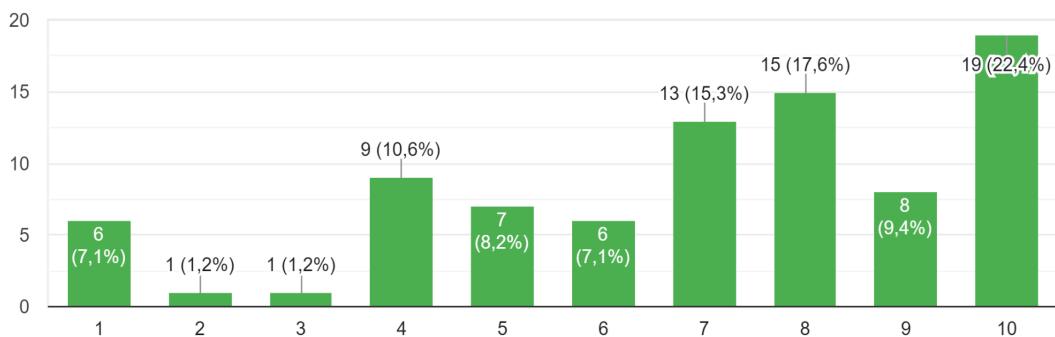


Fig. 21, *Anxiété de performance et rendement*

Il s'ensuit que les élèves peuvent mieux s'exprimer, se sentir à l'aise et renforcer leur confiance en eux dans un environnement dépourvu de facteurs d'anxiété. Cela est particulièrement pertinent dans l'enseignement de la littérature en FLE. En effet, la méthode herméneutique, que nous réputons la plus efficace pour engager les élèves dans cette discipline, demande leur participation active, ce qui est facilité dans un contexte qui encourage le dialogue constructif et minimise les jugements.

2.2.4 Relation élève-enseignant : suggestions pour la didactique du FLE

Ces dernières années, le rôle de l'enseignant a profondément changé. Massimo Recalcati, psychanalyste et écrivain italien, réfléchit dans l'introduction de son livre *L'ora di lezione* (*L'heure de cours*) sur ce phénomène contemporain. Dans le passé, le professeur était considéré comme une autorité incontestable. On le comparait à la figure du *pater familias*, le patriarche respecté et considéré comme ayant raison a priori. Aujourd'hui l'enseignant ne peut plus faire appel à la « force de la tradition »³⁵³, mais il doit seulement compter sur son savoir-faire, son expérience et sa qualification pour être motivant et transmettre des savoirs et des compétences aux élèves.

³⁵³ Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, p.1.

Dès lors, il est désormais inapproprié d'associer la figure du professeur au pouvoir qu'impose le savoir, car cette perception ne fait que provoquer le rejet et l'indifférence chez la plupart des jeunes, qui sont les destinataires de l'enseignement³⁵⁴. L'objectif prioritaire de l'enseignant est pourtant de nourrir leur désir d'apprendre en cultivant leur curiosité, leur engagement et leur esprit critique. C'est pourquoi Recalcati affirme qu'une heure de cours peut changer la vie³⁵⁵.

Roland Barthes, philosophe et sémiologue français, réfléchit lors d'un entretien (1975), sur le rôle de l'enseignant en fonction de son expérience personnelle :

Je suis très loin, c'est un fait, de la pratique scolaire. J'ai été jeune professeur de Lettres durant la guerre, dans un lycée où j'enseignais le français et le latin. L'éloignement dans le temps, (1939/40) fait que j'ai peu de souvenirs ; et même si j'en avais, les conditions d'enseignement et l'environnement institutionnel ont très certainement changé³⁵⁶.

Cette réponse met l'accent sur une autre caractéristique incontournable de l'enseignant, à savoir la capacité d'adaptation. Dans une société en constante évolution, il est essentiel d'être prêt à s'adapter au fur et à mesure que de nouveaux besoins des élèves se manifestent.

Mon second préalable est le suivant : on se préoccupe le plus souvent des contenus dans l'enseignement de la langue et de la littérature. Mais la tâche ne porte pas seulement sur les contenus ; elle porte aussi sur la relation, sur la cohabitation entre des corps ; cohabitation dirigée, et en grande partie faussée, par l'espace institutionnel. Le vrai problème est de savoir comment l'on peut mettre dans le contenu, dans la temporalité d'une classe dite de lettres, des valeurs ou des désirs qui ne sont pas prévus par l'institution, quand ils ne sont pas refoulés par elle³⁵⁷.

L'auteur critique l'institution scolaire pour son manque fréquent de considération des valeurs, des désirs et des relations interpersonnelles des apprenants. Il exprime donc l'urgence de trouver un équilibre entre les programmes institutionnels et les exigences particulières du groupe classe, ce qui relève du devoir de l'enseignant. Pour garantir la réussite de l'apprentissage, il est crucial d'établir une relation de confiance entre enseignants et élèves. Ainsi, le modèle traditionnel, selon lequel le professeur détient toute l'autorité et l'élève est un simple exécutant, est obsolète. Selon le psychopédagogue Feuerstein, l'enseignant doit plutôt s'assumer le rôle de médiateur³⁵⁸

³⁵⁴ M. Landi (a cura di), *Letteratura francese, dalle origini al Settecento*, cit., p. 6.

³⁵⁵ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 4.

³⁵⁶ Roland Barthes, « Littérature / Enseignement. Entretien avec Roland Barthes », dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°5, 1975, p.16.

³⁵⁷*Ibidem*.

³⁵⁸ A. E. Calò Livne, S. Guetta, *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le*

entre les notions à apprendre, l'intériorité des élèves et le monde en dehors de l'école³⁵⁹. À l'aune de ces considérations, nous avons voulu étudier la relation entre les élèves interrogés et leurs enseignants. Nous leur avons demandé s'ils feraient appel à leur professeur pour obtenir des clarifications en cas de besoin. Environ 30,6 % des élèves ont affirmé consulter leur enseignant, soulignant ainsi la disponibilité de celui-ci à fournir des explications supplémentaires. 34,1 % sollicitent l'aide des camarades, ce qui montre une bonne collaboration au sein du groupe classe.

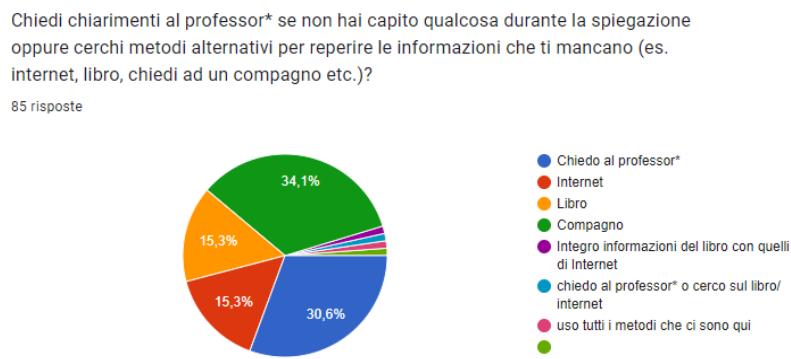


Fig. 22, *Moyens d'obtenir des éclaircissements*

En outre, les participants ont exprimé leur satisfaction ou leur insatisfaction quant au style d'enseignement de leurs enseignants. 67,1 % se dit satisfaite de l'approche adoptée, tandis que 32,9 % ne l'apprécie pas ou souhaite des changements.



Fig. 23, *Niveau de satisfaction des élèves concernant le style pédagogique de l'enseignant*

arti, cit., p. 164.

³⁵⁹ Cristina Vedovelli, « La metodologia Feuerstein nell'ambito della Scuola Primaria. Principi e strumenti della mediazione educativa per favorire il successo scolastico », *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 2013, p.105.

Nous avons démontré que la relation entre enseignants et élèves doit évoluer vers un échange mutuel et une collaboration continue. À ce propos, il est crucial que les élèves puissent exprimer leurs opinions et leurs préférences, ce qui permettra d'accroître leur satisfaction et leur motivation scolaire. Comme nous l'avons déjà souligné, les questionnaires anonymes sont idéaux à cet effet parce qu'ils éliminent chez l'apprenant tout sentiment d'embarras ou de peur de jugement. En conclusion de l'enquête, les élèves ont été invités à fournir des conseils afin d'améliorer la qualité de leur apprentissage du FLE, tant sur le plan linguistique que littéraire. Cette réponse était obligatoire dans le but de les inciter à réfléchir sur le sujet et à formuler des suggestions constructives. Nous rapportons les réponses les plus fréquentes, qui indiquent que les élèves partagent souvent les mêmes nécessités.

Tout d'abord, les élèves expriment un désir accru de travailler en groupe. À ce sujet, nous avons observé que l'apprentissage coopératif est une pratique particulièrement bénéfique pour développer les compétences linguistiques et littéraires ainsi que pour renforcer les relations interpersonnelles³⁶⁰. Ensuite, les participants souhaitent que leurs professeurs adoptent des méthodologies d'enseignement plus variées. Ils sont mécontents des méthodes traditionnelles d'enseignement direct et préfèrent davantage une approche axée sur l'interactivité et sur l'utilisation de ressources numériques. De plus, ils conseillent aux enseignants de consacrer du temps à la révision des sujets, ce qui permet de clarifier les doutes et d'assimiler progressivement les notions³⁶¹. Enfin, les élèves expriment le souhait d'approfondir leurs compétences en traduction littéraire, compétences jugées très utiles dans le monde professionnel.

Tous ces conseils sont très pertinents et nous incitent à envisager des améliorations pour l'avenir. En résumé, pour promouvoir une didactique plus inclusive, il est primordial de répondre autant que possible aux attentes et aux préférences des élèves afin qu'ils se sentent valorisés et considérés comme des acteurs clés de leur propre réussite. Ils doivent être intégrés activement dans le processus d'apprentissage et constamment engagés dans l'atteinte d'objectifs individuels, collectifs et sociaux.

³⁶⁰ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.134.

³⁶¹ Emilie Gerbier, Thomas C. Toppino, « About Practice: Repetition, Spacing, and Abstraction », *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 60, 2014, p. 113-189.

CHAPITRE 3

REPENSER LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE : LE SERVICE-LEARNING, UNE APPROCHE INNOVANTE

L'enquête présentée dans le chapitre précédent a montré que les élèves interviewés ne sont pas complètement conscients de la valeur de la littérature dans l'apprentissage du FLE. Cela a également un impact sur leur intérêt pour la discipline, qui est directement proportionnel à l'importance qu'ils sont disposés à accorder à l'éducation littéraire. Les participants ont pareillement souligné que, dans un environnement scolaire plus interactif, ils se sentirraient plus investis dans l'apprentissage de cette discipline. Notre proposition pour repenser la littérature en classe de FLE se développe à partir de ces observations.

Nous avons élaboré un projet visant à revaloriser la littérature comme outil d'apprentissage, tout en encourageant la participation active des élèves. Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter l'approche pédagogique du *Service Learning*, qui combine le contenu des programmes scolaires avec une application concrète sous forme de service communautaire (direct, indirect, de sensibilisation ou de recherche). Cette méthode permet d'actualiser les textes littéraires dans une perspective de développement civique et de sensibilisation individuelle. De plus, le *Service Learning* contribue à réduire les disparités associées aux difficultés d'apprentissage rencontrées avec les méthodes traditionnelles³⁶², créant ainsi un environnement scolaire de plus en plus inclusif.

3.1. Définition, fondements théoriques et application du *Service Learning*

Le *Service Learning* (que nous abrégeons dorénavant par SL) est une approche pédagogique apparue dans les années 1960 en Amérique du Nord, puis adoptée à travers le monde. Cette méthode a acquis une telle importance que, en 2021, l'UNESCO a reconnu son potentiel pour encourager la solidarité et l'engagement social chez les

³⁶²Italo Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Firenze, Mondadori, 2015, p.17.

nouvelles générations³⁶³.

Selon la définition d'Andrew Furco, chercheur renommé dans ce domaine : « Service Learning seeks to engage students in activities that both combine community service and academic learning »³⁶⁴ (en français : « Le Service Learning cherche à impliquer les élèves dans des activités qui combinent à la fois le service à la communauté et l'apprentissage scolaire »). Le SL, qui est partie intégrante des programmes d'enseignement, fait l'objet d'une évaluation systématique, ce qui le distingue du volontariat ou des projets solidaires que l'on propose souvent à l'école. Ses objectifs principaux sont de renforcer le but formatif des enseignements et d'améliorer l'ensemble de l'expérience vécue par l'élève à l'école, ce qui va le rendre plus adapté à tous les niveaux scolaires et à toutes les disciplines. Ce but va être atteint uniquement au cas où tous les critères suivants seraient respectés³⁶⁵ : d'abord, l'implication active des élèves³⁶⁶ dans la définition du projet et de ses résultats ; ensuite, l'offre d'un service significatif *pour et avec la communauté*³⁶⁷ et, enfin, le développement des habiletés métacognitives ainsi que des compétences de citoyenneté active³⁶⁸.

Selon les objectifs fixés par les élèves pour leur projet de SL, différentes approches d'action peuvent être identifiées³⁶⁹. D'abord, la méthode dite « directe » vise à fournir un service direct à la communauté³⁷⁰. En revanche, l'approche « indirecte » ne nécessite pas de contact direct avec les bénéficiaires du service, mais elle prévoit la conception de projets destinés à intervenir dans le contexte concerné³⁷¹. La méthode dite d'« *advocacy* » envisage la création de campagnes de sensibilisation, tandis que la démarche appelée « *research based* » consiste à mener des recherches dont les données sont utilisées pour

³⁶³ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021, p. 52.

³⁶⁴ Andrew Furco, Shelley H. Billig, *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich (CT), Information Age Pub, 2002, p. 25.

³⁶⁵ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 61.

³⁶⁶ Ivi, p.13.

³⁶⁷ Ivi, p. 5.

³⁶⁸ L. Canuto, *Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera*, cit., p.234.

³⁶⁹ E. Poteau, *Effects of Service-Learning in Foreign and Second Language Courses*, cit., p. 3.

³⁷⁰ *Ibidem*.

³⁷¹ *Ibidem*.

enquêter sur le problème en question³⁷².

Le projet du SL nécessite la présence de plusieurs « acteurs » : le proviseur (qui garantit l'engagement institutionnel), les enseignants (qui soutiennent et encadrent les actions des élèves), les parents (qui autorisent la participation aux activités en dehors de l'école), la communauté (qui co-participe au projet) et les élèves (qui sont les protagonistes du projet)³⁷³.

Les théories à la base de cette méthode pédagogique novatrice trouvent leurs fondements dans les travaux de plusieurs pédagogues dont nous citons les plus représentatifs. Tout d'abord, il est essentiel de mentionner la *pédagogie par l'expérience*³⁷⁴ élaborée par John Dewey qui repose sur la devise « *learning by doing* », affirmant que l'expérience et la réflexion sur celle-ci constituent le principe de l'apprentissage et de sa consolidation³⁷⁵. Cette approche s'avère particulièrement pertinente à la lumière des réflexions du sociologue Steven Brint : bien que l'école ait pour fonction primaire de transmettre des notions aux élèves, ces connaissances sont souvent oubliées peu après³⁷⁶. En revanche, les élèves se souviennent davantage des expériences qui les ont amenés à agir concrètement³⁷⁷, mettant en pratique les connaissances acquises.

En ce sens, selon le modèle de David A. Kolb, l'apprentissage se configure comme un cycle qui alterne action et réflexion³⁷⁸. Comme illustré par le graphique, le développement de connaissances transférables nécessite la participation des élèves dans des expériences concrètes (engagement avec le sujet d'étude), des moments de réflexion approfondie (analyse de l'expérience), de conceptualisation abstraite (transformation des réflexions en modèles généraux applicables dans divers contextes) et d'expérimentation active (application des théories à de nouvelles situations)³⁷⁹.

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., pp.76-78.

³⁷⁴ Cf. John Dewey, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968.

³⁷⁵ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 5.

³⁷⁶ S. Brint, *Scuola e Società*, cit., p.137.

³⁷⁷ *Ibidem*.

³⁷⁸ Cf. David A. Kolb, *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, New Jersey, Englewood Cliffs, 1984.

³⁷⁹ *Ibidem*.

**Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb
(1984)**

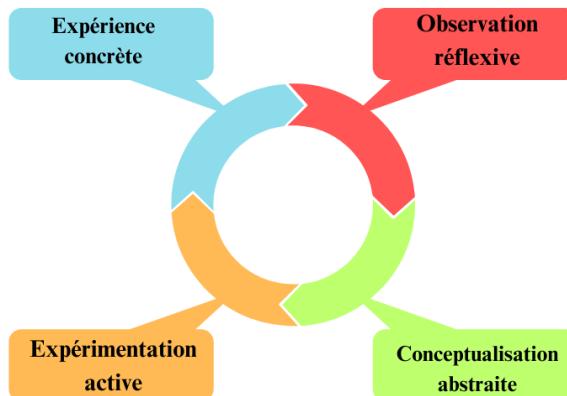


Fig. 24, *Le modèle de Kolb*

Dans ce processus, l'élève devient protagoniste de son apprentissage, tant en classe qu'en dehors du milieu scolaire. Selon Paulo Freire³⁸⁰, l'institution scolaire a pour mission de transformer la réalité par la conscientisation des élèves, afin de former des individus libérés des « oppresseurs »³⁸¹ et prêts à agir pour assurer le bien-être de la communauté³⁸². Le SL s'inspire de cette idée, éveillant chez l'élève une conscience croissante de soi, des autres, des enjeux sociaux et du potentiel de chacun en vue d'un changement social à l'échelle locale et mondiale³⁸³. Cette approche se rattache aux mêmes objectifs qui ont amené à inclure dans les programmes scolaires l'éducation civique qui, depuis le 2019³⁸⁴, est devenue obligatoire à tous les niveaux scolaires en Italie. En effet, les domaines d'action de cette discipline (la légalité, la citoyenneté numérique et le développement durable) intéressent de près les projets de SL.

En Italie, cette démarche a émergé plus tardivement, avec les premières initiatives

³⁸⁰ Cf. Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, Toward a Sociology of Education, London, Routledge, 1970.

³⁸¹ Ivi, p. 49.

³⁸² Thomas Deans, « Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism », *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1999, p. 20.

³⁸³ Alvaro Ribeiro, Berta Paz-Lourido, Pilar Aramburuzabala Higuera, « European service-learning experiences in higher education and the Freirean concept of seminar », *Saber E Educar*, 31(2), 2023, pp. 6-8.

³⁸⁴ Loi n° 92 du 20 août 2019.

entamées dans les années 2000³⁸⁵. Le professeur Italo Fiorin a été le premier à expérimenter un véritable projet de SL en 2011 avec les étudiants de son cours de *Pédagogie et didactique spécialisée* à l'université LUMSA de Rome³⁸⁶. Les étudiants ont travaillé avec l'*Associazione Persone Down* (Association Personnes Down) de Rome, ce qui leur a permis d'appliquer les connaissances acquises pendant leur formation universitaire dans un contexte non scolaire et, surtout, réel. Ce projet était entièrement intégré à leur plan d'études et comportait une documentation continue ainsi qu'une évaluation finale. Selon Fiorin, les résultats d'apprentissage ont été remarquables et ont eu un impact positif sur la motivation et la satisfaction des étudiants. Il s'ensuit que cette approche est applicable aux classes de tous les niveaux, à condition d'adapter les objectifs en fonction de l'âge des élèves.

3.1.1 « Itinéraire » pour l'application du *Service Learning*

La création d'un projet de SL suit un « itinéraire » défini, articulé en plusieurs étapes : la *motivation*, le *diagnostic*, la *planification*, la *mise en œuvre* et la *conclusion*³⁸⁷. À chaque phase, trois processus transversaux s'activent : la *réflexion* pour une analyse approfondie de l'expérience vécue, la *documentation* pour enregistrer les progrès et partager ensuite les résultats avec la communauté scolaire, et l'*évaluation* des acquis³⁸⁸. Dans cette section, nous les analyserons en détail.

³⁸⁵ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p.6.

³⁸⁶ Ivi, pp. IX-XI.

³⁸⁷ Ivi, p.74.

³⁸⁸ Ivi, p.75.

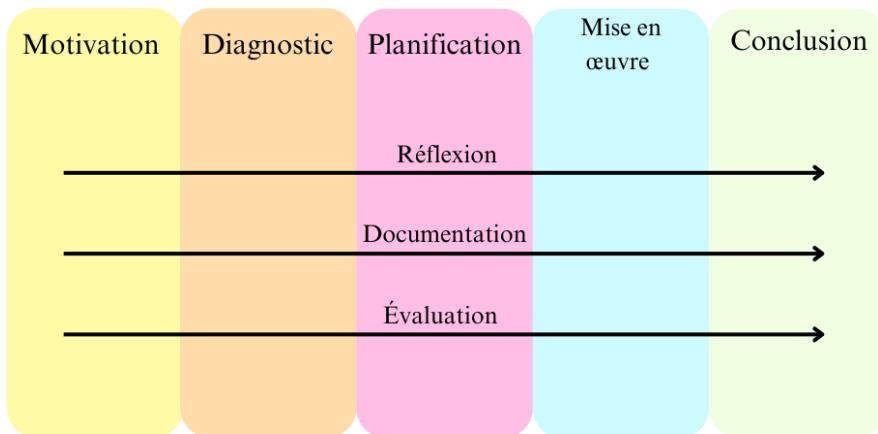


Fig. 25, *Phases et processus transversaux du Service Learning*

La *motivation* constitue la première étape essentielle dans la réalisation d'un projet de SL. Elle peut découler d'une analyse des besoins de la communauté, d'une initiative solidaire à laquelle l'établissement scolaire participe déjà ou encore d'une injustice sociale qui affecte directement les élèves ou encore d'un débat en classe³⁸⁹. Comme cette approche demande l'engagement actif des élèves, il est crucial de stimuler leur motivation intrinsèque³⁹⁰, à savoir leur intérêt naturel pour un sujet ou leur désir d'apprendre sans influence extérieure. Cette stimulation permet d'identifier des besoins significatifs pour eux, ce qui les motive à s'engager davantage³⁹¹. Faute de cela, le projet risque d'échouer.

La phase du *diagnostic* vise à identifier, à partir des suggestions des élèves, un besoin ou un problème existant qui sera au cœur du projet³⁹². Il peut arriver que les élèves ne montrent pas immédiatement un intérêt égal pour un champ d'intervention. Grâce au dialogue constructif³⁹³ et à l'utilisation d'outils comme la grille *G.U.C.*³⁹⁴, qui évalue la gravité, l'urgence et le degré de contrôle du problème, les élèves parviennent à choisir un sujet partagé à explorer. Ils commencent alors à recueillir des informations sur les groupes et les institutions qui travaillent dans ce domaine, en analysant aussi les

³⁸⁹ *Ibidem*.

³⁹⁰ Barbara McCombs, James E. Pope, *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento, 1996, pp. 17-18.

³⁹¹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 75.

³⁹² I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 82.

³⁹³ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 95.

³⁹⁴ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 84.

facteurs sociaux, les variables, les potentialités et les limites de l'action³⁹⁵. À ce stade, l'utilisation de l'*arbre à problèmes* permet de représenter graphiquement la situation problématique (en analysant ses causes et ses conséquences), ce qui en permet la compréhension³⁹⁶.

La phase de *planification* joue un rôle clé dans la définition des composantes du projet. Tout d'abord, il convient de préciser la nature du projet et les motivations qui le sous-tendent. Ensuite, il est essentiel de formuler de manière précise les objectifs du projet, qu'ils soient liés à l'engagement civique ou à l'apprentissage, et d'identifier les bénéficiaires du service. Enfin, les activités prévues doivent être planifiées, spécifiant les lieux de réalisation, les temps, les responsabilités de chacun et les coûts éventuels³⁹⁷. La *conclusion* du projet revêt une importance capitale, car elle marque un moment de reconnaissance du travail et de l'engagement des élèves. Ce moment est crucial, effectivement, car il renforce chez les élèves le sentiment d'avoir accompli un bon travail, ce qui améliore leur estime de soi et les encourage à réitérer l'expérience à l'avenir³⁹⁸. Souvent, il est proposé de célébrer ou d'organiser un moment de partage pour profiter ensemble des résultats obtenus³⁹⁹. C'est également à cette étape que les élèves sont évalués (comme nous l'avons mentionné, le SL fait partie intégrante des programmes scolaires et inclut donc une évaluation finale), qu'ils réfléchissent sur les compétences acquises et qu'ils systématisent le projet⁴⁰⁰.

Ces phases s'accompagnent de trois processus transversaux. Tout d'abord, la *réflexion*, qui est la clé de la transformation d'une expérience enrichissante en une connaissance durable⁴⁰¹. La réflexion doit avoir lieu tout au long du projet avec plusieurs fonctions : analyse et recherche critique d'informations initiales, résolution des problématiques et aide à la compréhension en cours de projet, et enfin, apprentissage et évaluation de

³⁹⁵ Ivi, p. 82.

³⁹⁶ Ivi, p. 85.

³⁹⁷ Ivi, pp. 86-87.

³⁹⁸ A. Furco, S. H. Billig, *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, cit., pp. 28-29.

³⁹⁹ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p.89.

⁴⁰⁰ Ivi, p. 88.

⁴⁰¹ Andrew Furco, *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio*, Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario, 2009, pp. 27-36.

l'expérience⁴⁰². Elle peut être formelle, à savoir dirigée par l'enseignant, ou informelle, lorsque les élèves partagent spontanément leurs avis ou leurs émotions⁴⁰³. Ensuite, la *documentation*, qui se fait à l'aide d'un journal de bord, vise à garder trace de la progression des activités du projet, des défis qui émergent ou des ajustements⁴⁰⁴. Ces informations sont essentielles pour partager et promouvoir le projet au sein de la communauté éducative. Enfin, l'*évaluation* s'éloigne des méthodes traditionnelles en adoptant une approche qui valorise la participation des élèves, leurs progrès et le renforcement de leurs compétences⁴⁰⁵. Il est fondamental que les élèves participent également à des activités d'autoévaluation⁴⁰⁶, les incitant à développer une pensée critique, à réfléchir sur leur expérience et à formuler des suggestions.

3.1.2 *Service Learning* et apprentissage des langues étrangères

Le SL est une approche adaptable à toutes les disciplines scolaires et à une grande variété de contenus. Notamment, il se révèle extrêmement bénéfique pour l'apprentissage des langues étrangères⁴⁰⁷. Les premières applications du SL dans l'enseignement des langues vivantes remontent aux années 1990. Elles confirment déjà leur efficacité pour faciliter une assimilation naturelle du vocabulaire et de la grammaire, renforçant ainsi l'indépendance de l'apprenant dans l'utilisation de la langue⁴⁰⁸.

En implémentant le SL en classe, l'enseignant offre aux élèves l'opportunité de renforcer leurs connaissances de manière autonome⁴⁰⁹. Outre le développement de l'autonomie, le SL semble avoir une influence positive sur la motivation des apprenants,

⁴⁰² I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p.89.

⁴⁰³ *Ibidem*.

⁴⁰⁴ Ivi, p. 90.

⁴⁰⁵ Ivi, p. 91.

⁴⁰⁶ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.144.

⁴⁰⁷ L. Canuto, *Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera*, cit., p. 237.

⁴⁰⁸ Jonathan F. Arries, *Critical Pedagogy and Service in Spanish: Crossing Borders in the Freshman Seminar*, Construyendo Puentes (Building Bridges), New York, Stylus, 1999, pp. 33-48.

⁴⁰⁹ L. Canuto, *Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera*, cit., p.238.

leur propension à communiquer et leur attitude interculturelle⁴¹⁰. En effet, l'apprentissage collaboratif, combiné au plaisir de contribuer à une tâche utile, favorise une acquisition plus spontanée de la langue⁴¹¹. Au fil du projet, les enseignants doivent promouvoir l'utilisation active de la langue étrangère, que ce soit pour communiquer directement avec les bénéficiaires des services, pour élaborer des campagnes de sensibilisation ou encore pour mener des recherches. Ces activités permettent aux élèves de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans des contextes réels, renforçant leur intérêt.

Compte tenu des résultats prometteurs obtenus par la combinaison de l'enseignement des langues étrangères et de l'approche du SL, nous souhaitons approfondir ses bénéfices en l'associant à l'enseignement de la littérature en FLE. Nous suggérons d'utiliser le texte littéraire comme point de départ pour susciter des réflexions sur des questions qui serviront de base aux projets de SL. Les élèves auront ainsi l'opportunité de saisir la valeur de la littérature, tant pour connaître le passé et les autres cultures que pour développer une vision critique et éclairée sur les enjeux sociaux persistants qui nécessitent d'être résolus. En effet, les problématiques soulevées par les auteurs dans certaines œuvres restent pertinentes encore aujourd'hui. De cette manière, les élèves seront en mesure de s'engager de manière informée pour apporter une contribution significative à la société⁴¹².

En combinant l'enseignement du FLE (linguistique et littéraire) et l'approche du SL, nous visons à créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif, où la littérature devient un outil puissant pour comprendre et transformer le monde contemporain⁴¹³. Cette approche favorise le développement de compétences linguistiques avancées, tout en renforçant l'engagement civique et la responsabilité sociale des élèves. Dans la section suivante, nous présentons un projet novateur qui ouvrira la voie à l'association du SL avec l'enseignement littéraire en FLE.

⁴¹⁰ *Ibidem*.

⁴¹¹ Jill Pellettieri, « Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses », *Hispania*, 94 (2), 2011, pp. 285-302.

⁴¹² I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 69.

⁴¹³ Ivi, p.8.

3.2 Notre proposition

Comme nous l'avons précisé plus loin, notre proposition de projet ne constitue qu'un exemple d'application. En effet, pour la réussite du SL, il est crucial que les élèves identifient un sujet qui les intéresse particulièrement et l'élaborent eux-mêmes, l'enseignant servant uniquement de guide.

Ce projet pilote cible les élèves de terminale fréquentant un lycée dans lequel l'enseignement du FLE est dispensé. Ce choix est motivé par la sélection d'extraits des œuvres de Victor Hugo, auteur inscrit justement dans les programmes scolaires de la dernière année du lycée. En optant pour un auteur déjà inclus au programme, nous souhaitons renforcer l'apprentissage tant sur le plan théorique que pratique, en encourageant la participation active des élèves⁴¹⁴ Bien que nous ayons choisi un auteur canonique, il est envisageable à l'avenir de proposer également la lecture d'œuvres d'auteurs moins connus ou contemporains pour diversifier l'expérience éducative.

Dans notre exemple, la lecture de textes littéraires en FLE constitue le point de départ pour encourager la réflexion chez les élèves. Les enseignants commencent par présenter la biographie de l'auteur, sa pensée et ses implications, éléments indispensables à une compréhension éclairée du texte⁴¹⁵. Comme le souligne Luperini, il est essentiel, en effet, de ne pas procéder à une « actualisation sauvage »⁴¹⁶ du texte qui en ferait perdre la spécificité. Une telle approche risquerait de réduire la complexité de l'œuvre à une simple projection de notre interprétation personnelle. Il est préférable de créer un dialogue avec le texte, visant à rapprocher le passé et le présent.

Les enseignants sélectionnent ensuite des extraits de Hugo, en poésie et en prose, abordant des sujets problématiques. Grâce au travail préparatoire effectué en classe, les élèves seront capables de détecter eux-mêmes de tels sujets et d'exprimer leur pensée critique, ce qui correspond également aux principes clés de la méthode herméneutique⁴¹⁷. Pour atteindre ce but, il est essentiel de favoriser l'action coopérative⁴¹⁸, car les échanges interpersonnels sont propices à l'apprentissage et à sa

⁴¹⁴ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.143.

⁴¹⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 83.

⁴¹⁶ *Ibidem*.

⁴¹⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p.76.

⁴¹⁸ Mario Polito, *Educazione alla cittadinanza e apprendimento cooperativo, Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009, pp.149-62.

consolidation⁴¹⁹. En plus, le travail en équipe favorise l'exploration de perspectives diversifiées et permet de pallier les lacunes présentes chez les membres du groupe, qui s'entraident pour enrichir leur compréhension collective.

À cet effet, nous proposons de diviser la classe en quatre groupes. Chaque groupe se voit assigner un extrait ou un poème de Hugo à analyser et à présenter en classe. Plutôt que de leur proposer une interprétation « préétablie » du texte, les élèves s'engagent activement dans la recherche du message véhiculé par le texte. La présentation de la part des élèves doit comprendre l'analyse stylistique et thématique ; les apprenants s'appuient également sur des questions fournies par l'enseignant. La fiche pédagogique que nous avons préparée (voir ci-dessous) servira d'exemple. En exposant directement les élèves à la langue littéraire et au micro langage⁴²⁰ de la littérature, en particulier à la terminologie de l'analyse textuelle, ils perfectionnent aussi leurs compétences linguistiques.

Écrit après la visite d'un bagné

Victor Hugo, 1853

Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.
 Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagné
 Ne sont jamais allés à l'école une fois,
 Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.
 C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.
 L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.
 Ou rampe la raison, l'honnêteté pérît.

Amis, sur cette terre où les hommes sont ivres,
 Les allés des esprits dans les pages des livres.
 Tout homme qui a l'ivre a trouvé une aile, et peut
 Planer au haut du ciel sans échapper au sort.
 L'école est sanctuaire autant que la chapelle.
 L'alphabet que l'enfant avec son doigt école
 Contient sous chaque lettre une verte ; le cœur
 S'éclaire doucement à cette humble lueur.
 Donc au petit enfant donne le petit livre.
 Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre.

La nuit produit l'erreur et l'erreur l'asténotat.
 Toute d'enseignement, on lève dans l'abîme
 Des hommes animaux, têtes inachevées,
 Tristes instincts qui vont les prunelles crevées,
 Aveugles effrayants, au regard sépulcral,
 Qui marchent à tâtons dans le monde moral.
 Allumons les esprits, c'est notre loi première,
 Et du sulf le plus vif faisons une lumière.
 L'intelligence veut être ouverte à ce-bas ;
 Le germe a droit d'éclorer, et tout ne passe pas
 Ne vit pas. Ces voleurs avaient le droit de vivre.
 Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre,
 Tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or.

Je dis que ces voleurs possédaient un trésor,
 Leur pensée immortelle, auguste et nécessaire,
 Je dis qu'ils ont le droit, du fond de leur misère,
 De se servir de l'ivresse, à droite et à jour sourit,
 Et que sans rien contre dire de leur droit,
 Je dis qu'ils étaient l'homme et qu'ils en fit la brute ;
 Je dis que je nous blâme et que je plains leur chute ;
 Je dis que ce sont eux qui sont les débouillés ;
 Je dis que les forfaits dont ils se sont souillés
 Ont pour point de départ ce qui n'est pas leur faute ;
 Pouvaient-ils s'éclairer du flambeau qu'on leur ôte ?
 Ils sont les malheureux et non les ennemis.
 Le premier crime fut sur eux-mêmes commis ;
 On a de la pensée étroit en eux la flamme :
 Et la société leur a voté leur âme.

Analyse

- Contexte du document et présentation de l'auteur
- Grands enjeux soulevés par l'œuvre

- Quelle est l'idée essentielle défendue par le poète ici ? Et comment est-elle développée au fil du texte ?
- Comment les images de la lumière et de l'ombre sont-elles utilisées dans le poème ?
- Comment le poète suscite-t-il l'adhésion du lecteur ?
- Comment comprenez-vous dans le texte le passage du «vous» au «nous» dans les vers : «Et de vous demander compte de leur esprit» / «Je dis que je nous blâme et que je plains leur chute» ?

Fig. 26, Exemple de fiche pédagogique

⁴¹⁹ Jerome S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 80.

⁴²⁰ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.138.

Les extraits que nous avons sélectionnés traitent de questions toujours actuelles. Notamment :

- *Écrit après la visite d'un bagne*⁴²¹ : ce poème aborde le lien étroit entre le manque d'instruction et le taux de criminalité. En analysant ce texte, les élèves pourront discuter des implications sociales et éducatives dans la prévention de la délinquance.
- *Demain, dès l'aube*⁴²² : ce poème explore le thème de la mort et du travail du deuil. Les élèves pourront réfléchir à la manière dont la littérature peut exprimer la douleur, et aider ainsi à surmonter le chagrin éprouvé suite à la perte d'une personne chère.
- « *Cosette était laide* », extrait du roman *Les Misérables* (Deuxième partie, Livre troisième, chapitre VIII)⁴²³ : il s'agit d'une dénonciation de l'exploitation des enfants. Les élèves pourront explorer les thèmes de l'injustice sociale et des droits des enfants.
- L'incipit du roman *Le dernier jour du condamné* (Chapitre I)⁴²⁴ : cet extrait traite de la peine de mort et de la violence extrême comme forme de punition irréversible. L'analyse de l'incipit permettra aux élèves de débattre des questions éthiques autour de la peine capitale.
- Extrait de *La Condition animale: Un Bestiaire très singulier*⁴²⁵ : un texte de Hugo sur le respect des animaux qui, au vu des maltraitances animales chez les jeunes, incite à réfléchir à l'absence d'empathie envers les êtres les plus faibles.

Les élèves mettent en pratique différentes compétences : linguistiques⁴²⁶, littéraires, relationnelles et communicationnelles. Ces activités constituent une opportunité unique d'approfondir leur capacité à se confronter⁴²⁷, à présenter divers points de vue et à mener une analyse critique approfondie du texte littéraire. Il s'agit d'une « activité stimulante [...] qui fait appel à l'intuition des élèves, les amène à construire ensemble »⁴²⁸. En plus,

⁴²¹ V. Hugo, *Le quatre vents de l'esprit*, Paris, Émile Testard et C. Éditeurs, 1889, pp.82-87.

⁴²² Victor Hugo, *Les contemplations*, Paris, Hachette, 1856.

⁴²³ Victor Hugo, *Les Misérables*, Paris, Gallimard, 2018.

⁴²⁴ Victor Hugo, *Le dernier jour du condamné*, Paris, Charles Gosselin, 1829.

⁴²⁵ Victor Hugo, *La Condition animale: Un Bestiaire très singulier*, Paris, Sous La Lime, 2014.

⁴²⁶ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.138.

⁴²⁷ Ivi, p.147.

⁴²⁸ Paolo E. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET, 2008, p.106.

déjà à ce stade, les processus transversaux du SL⁴²⁹ s'activent. Les élèves sont invités à aborder de manière critique leur réflexion, à suivre l'évolution de leur travail et à évaluer les présentations de leurs camarades.

Après avoir présenté les différents extraits en classe, les élèves sont invités à partager leurs opinions sur les sujets problématiques qui ont émergé pendant la lecture ou à proposer leurs propres interprétations, ce qui peut soulever d'autres questions. L'objectif est de stimuler les élèves à établir des liens entre le message des textes littéraires, les autres disciplines⁴³⁰ et leur vie quotidienne⁴³¹. Nous souhaitons que les élèves débattent entre eux/elles sur ces sujets.

Savoir argumenter et communiquer efficacement sont deux compétences fondamentales à développer à l'école et les activités de débat sont très utiles à cette fin. Toutefois, certains élèves peuvent ne pas se sentir à l'aise pour exprimer spontanément leurs opinions. C'est pourquoi nous proposons une alternative : utiliser une plateforme conçue pour les débats en ligne, par exemple *KialoEdu*, qui permet de formuler des argumentations de manière anonyme, ce qui contribue à réduire le malaise des élèves.

Nous allons identifier parmi les questions soulevées celle qui suscite le plus l'intérêt des élèves, car stimuler leur motivation affective⁴³² est essentiel pour les impliquer pleinement dans l'expérience de lecture. Nous incitons les élèves à exprimer leur préférence quant au domaine dans lequel ils veulent intervenir. Pour ce faire, nous pouvons recourir à la méthode du remue-méninges⁴³³ ou à un débat. Dans notre exemple, nous supposons que les élèves, après en avoir discuté, décident de fonder leur projet sur l'influence de l'éducation dans la prévention de la délinquance juvénile, une question soulevée lors du débat sur le poème *Écrit après la visite d'un bagne*. Ce sujet est particulièrement pertinent, car il se rattache aussi au premier des trois piliers de l'enseignement de l'éducation civique, qui concerne la légalité et la lutte contre la criminalité⁴³⁴.

Les élèves procèdent à une analyse détaillée du problème, examinant ses causes, ses

⁴²⁹ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p.75.

⁴³⁰ Ivi, p. 51.

⁴³¹ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.140.

⁴³² M. Mezzadri, *I nuovi ferri del mestiere*, cit., p. 65.

⁴³³ P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica*, cit., p.133.

⁴³⁴ Émilie Tellier, Giovanna Schinardi, Patrizia Revellino, *Idee per insegnare la letteratura francese*, Bologna, Zanichelli, 2022, pp.12-13.

effets, ses implications, ainsi que les limites ou les contraintes susceptibles d'influencer les solutions envisageables. À titre d'exemple, ils pourraient commencer par mener des recherches en vue de comprendre comment la délinquance juvénile et l'éducation scolaire sont interconnectées. Inciter les élèves à lire des articles en français pour se documenter est une excellente idée pour renforcer leur maîtrise de la langue. Ils pourront ensuite présenter les résultats de leur enquête à l'aide de l'arbre à problèmes, un outil graphique qui illustre le problème (tronc), ses causes (racines) et ses effets (branches)⁴³⁵.

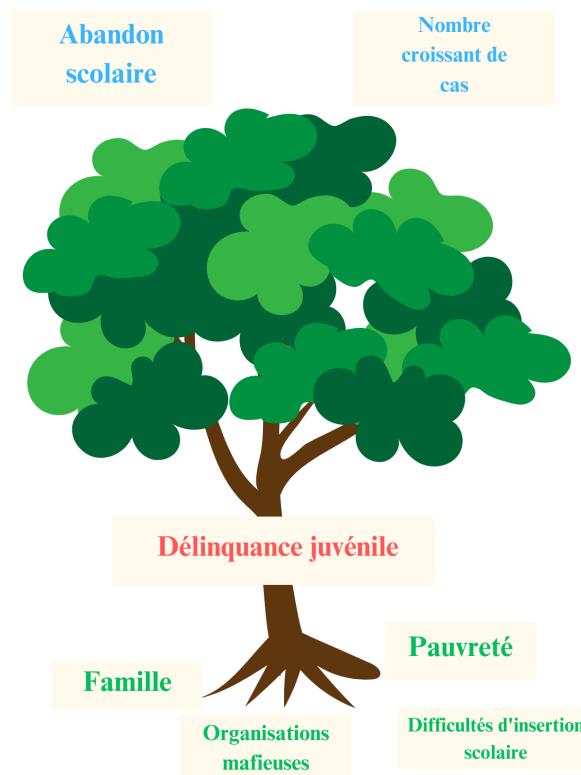


Fig. 27, *Exemple d'arbre à problème*

Conscients du problème, les élèves peuvent mieux cerner leur contribution concrète au projet et en définir les objectifs. Cette démarche repose sur le principe de l'apprentissage par problème⁴³⁶ selon lequel il n'existe pas de solutions prédefinies : ce

⁴³⁵ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 85.

⁴³⁶ Cf. Benoît Raudent, Bernard Bourret, *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP, apprentissages par problèmes et par projets*, Toulouse, INSA Toulouse, 2010.

sont les élèves qui doivent les proposer⁴³⁷. L'objectif est de stimuler leur engagement intellectuel et leur créativité dans la recherche de solutions.

Nous supposons que les élèves décident de mettre en place une campagne de sensibilisation⁴³⁸. Dans un premier temps, ils se rendront dans les établissements pénitentiaires pour mineurs afin de se confronter directement aux jeunes délinquants. L'objectif sera d'enquêter sur les motivations de leurs crimes et sur leurs relations avec leurs familles et l'école. Ces informations seront cruciales pour développer ensuite une campagne de sensibilisation ciblée et pertinente, permettant aux jeunes de s'identifier véritablement avec le message diffusé. La campagne sera traduite en français et, dans une perspective interdisciplinaire⁴³⁹, elle le sera également dans les autres langues étudiées à l'école.

Il est primordial de définir les bénéficiaires du service, à savoir les jeunes détenus. C'est pourquoi le cadre d'intervention se situe dans les établissements pénitentiaires pour mineurs. Les élèves se rendent sur place pour mener des enquêtes, interagir avec les détenus, puis mettre en œuvre leur campagne de sensibilisation. Plusieurs disciplines sont impliquées dans le projet, notamment les différentes langues étudiées (avec une attention particulière pour le FLE), ainsi que l'éducation civique.

Le projet vise à sensibiliser les jeunes à la non-violence et à la lutte contre la criminalité en promouvant l'éducation scolaire comme un moteur de développement positif. Clarifier les buts du projet facilite les ajustements nécessaires et permet d'évaluer sa réussite. Parmi les *objectifs du service*, nous identifions les suivants :

- Sensibiliser les jeunes à la non-violence et à la prévention de la criminalité à travers des activités éducatives.
- Encourager l'engagement civique des jeunes.
- Promouvoir l'intégration sociale, l'acceptation et la solidarité envers les détenus.
- Encourager la prévention de la criminalité à tous les niveaux de l'éducation pour contrer le crime et la violence.

⁴³⁷ Thomas J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000, pp.87-94.

⁴³⁸ E. Poteau, *Effects of Service-Learning in Foreign and Second Language Courses*, cit., p. 3.

⁴³⁹ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 51.

Parmi les *objectifs de l'apprentissage*, nous mentionnons :

- Connaître et comprendre le texte littéraire, être capable de l'analyser de manière critique, comprendre les intentions de l'auteur et le contexte de production.
- Établir des liens entre les thèmes littéraires et l'actualité.
- Renforcer les compétences linguistiques en FLE à travers les activités d'analyse du texte, de recherche et de rédaction d'autres textes pour la campagne de sensibilisation.
- Rattacher entre elles les notions des différentes disciplines étudiées.
- Améliorer les compétences de recherche, d'analyse et de prise de décision des élèves.
- Comprendre le système judiciaire italien et son fonctionnement.
- Approfondir le thème de la condition humaine dans le contexte de la détention.
- Développer les *soft-skills* (travail en équipe, communication efficace, résolution de problèmes, autonomie, etc.)⁴⁴⁰.
- Développer la pensée critique et créative.
- Développer les compétences numériques et graphiques.

Les élèves doivent ensuite élaborer un calendrier des activités qu'ils vont réaliser (planification). La première étape est, comme nous venons de le rappeler, l'identification du problème à traiter en s'inspirant du poème de Hugo. Il sera nécessaire de lire les autres textes de l'auteur sur la question en classe, car il s'est exprimé à plusieurs reprises sur la nécessité de l'éducation publique contre la délinquance. L'intertexte est essentiel dans l'enseignement, pour montrer que le texte n'est pas une monade, mais fait partie d'un système de pensée complexe. Puis, les élèves devront effectuer une recherche approfondie⁴⁴¹ sur le système pénitentiaire en Italie, son fonctionnement et les raisons pour lesquelles l'absence d'éducation scolaire favorise la criminalité. Ces activités se déroulent en classe, pendant les cours de français, encourageant les élèves à établir un lien entre le contenu disciplinaire (linguistique et littéraire) et l'éducation civique (légalité et enjeux sociaux associés)⁴⁴².

⁴⁴⁰ Ivi, p. 58.

⁴⁴¹ Alfredo Giunti, *La scuola come centro di ricerca. Una proposta per il cambiamento*, Brescia, La scuola, 2012, pp.25-31.

⁴⁴² Cristiano Ciappei, Maria Cinque, *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco

C'est le moment de dépasser les frontières de la salle de classe. Dans cette optique, nous imaginons que les élèves, avec l'aide de l'enseignant, prennent l'initiative de contacter les responsables des établissements pénitentiaires pour mineurs afin de se rendre sur place et d'acquérir une compréhension directe de la situation. Une fois sur le terrain, ils réaliseront une enquête approfondie pour explorer les causes profondes des comportements criminels des jeunes détenus. Il est essentiel de préparer les questions pour l'entretien à l'avance, et c'est à l'enseignant d'apprendre aux élèves comment s'y prendre et comment communiquer efficacement⁴⁴³.

Chaque élève se voit attribuer un rôle précis : certains s'occuperont des entretiens avec les jeunes détenus, tandis que à d'autres il reviendra de prendre des notes détaillées. Une équipe sera chargée de documenter la situation à l'aide de photos, de vidéos ou d'enregistrements audio (dans la mesure où cela est autorisé), tandis que d'autres élèves résumeront et présenteront les informations recueillies en classe. La répartition de ces rôles est essentielle, car elle permet à chaque élève de contribuer de manière significative au projet⁴⁴⁴, ce qui renforce leur satisfaction et leur motivation, tant sur le plan individuel que collectif⁴⁴⁵.

Une fois les données collectées, les élèves vont proposer une campagne de sensibilisation destinée à être présentée dans d'autres écoles ainsi que dans des établissements pénitentiaires pour mineurs. Encore une fois, chaque élève aura une tâche particulière. Certains rédigeront le contenu de la campagne, tandis que d'autres seront responsables de la traduction des documents. Les élèves qui ont de bonnes compétences en numérique réaliseront la partie iconographique et les supports visuels, tandis que d'autres se chargeront de présenter la campagne au public.

Les élèves se rendront dans les écoles et les centres de détention pour mineurs afin de diffuser leur campagne de sensibilisation, qui inclura des témoignages et des échanges interactifs. Parallèlement, ils assureront la promotion de cette campagne à travers les médias, en particulier sur le site web de l'école et sur les réseaux sociaux.

À la conclusion du projet, les élèves seront chargés d'organiser une réunion pour

Angeli, 2014, pp. 215-218.

⁴⁴³Par exemple, les enseignants pourraient faire référence aux cinq axiomes de la communication développés par Paul Watzlawick.

⁴⁴⁴ Italo Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente*, Brescia, La scuola, 2012, pp. 5-10.

⁴⁴⁵ Carl K. Rogers, *Freedom to learn*, Ohio, Charles E. Merrill, 1969, pp.103-129.

célébrer les résultats obtenus, ce qui favorisera leur sentiment d'auto-efficacité⁴⁴⁶. Cette étape comportera aussi une *évaluation authentique* des élèves, visant à examiner les objectifs disciplinaires réalisés, leur engagement dans les activités, leur développement personnel et leur esprit critique⁴⁴⁷. De plus, les élèves seront invités à remplir un questionnaire d'auto-évaluation, afin de les encourager à réfléchir sur leur parcours.

Cet exemple démontre que l'association de l'enseignement littéraire en FLE avec l'approche du SL produit des résultats significatifs à plusieurs niveaux. Tout d'abord, cette méthode permet de considérer le texte littéraire comme un outil pour comprendre le monde, ce qui stimule un intérêt accru des élèves pour la discipline. Ensuite, elle offre aux élèves la possibilité de développer diverses compétences : disciplinaires, relationnelles et civiques. Quant aux jeunes délinquants bénéficiaires du projet, ils profitent d'un environnement d'écoute et de compréhension propice à leur réinsertion sociale. Enfin, la communauté est encouragée à promouvoir des mesures préventives visant à contrer ces enjeux sociaux. En résumé, nous jugeons que les bases de notre proposition sont largement satisfaisantes et qu'il serait intéressant de la mettre en œuvre pour en démontrer l'efficacité.

⁴⁴⁶ Michele De Beni, *Essere educatori*, Roma, Città Nuova, 2013, pp. 128-134.

⁴⁴⁷ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit., p. 51.

CONCLUSIONS

Ce mémoire a tenté de mettre en lumière le rôle crucial de la littérature dans l'apprentissage du FLE ainsi que son interdépendance avec l'éducation linguistique et interculturelle. De nos jours, en effet, l'éducation littéraire a perdu son rôle hégémonique dans la formation des élèves au profit des matières scientifiques et principalement technologiques. Ce phénomène est ultérieurement exacerbé par une approche didactique qui reste encore largement ancrée dans la tradition et apparaît désuète aux yeux des apprenants. Comme le souligne Luperini, « il serait nécessaire de développer un nouveau paradigme éducatif qui tienne compte non seulement des acquis du passé, mais aussi de la nouvelle composition de l'école »⁴⁴⁸. Cette constatation est confirmée par les résultats de notre enquête, qui révèlent un désengagement croissant des élèves en matière d'éducation littéraire. Il est donc impératif de repenser l'enseignement de cette discipline⁴⁴⁹ pour en restaurer l'importance et l'attrait auprès de la communauté scolaire.

En ce sens, il est essentiel que les futurs enseignants transmettent aux élèves la valeur de la lecture littéraire, non pas comme une obligation⁴⁵⁰, mais comme un moyen d'explorer d'autres cultures, époques et idées. Cette approche vise à réaffirmer la place centrale de la littérature dans la formation intellectuelle et à revitaliser son rôle dans l'enseignement du FLE.

Nous mettons en avant le rôle de médiation⁴⁵¹ que joue l'enseignant entre les œuvres littéraires et les élèves. L'enseignant est chargé d'aider les apprenants à naviguer dans l'immense panorama des textes littéraires. En les exposant à une gamme variée de styles, de courants de pensée et d'approches, il leur fournit « la boîte à outils » nécessaire pour analyser en profondeur et comprendre les spécificités de chaque œuvre. Grâce à cette formation, les élèves développent la capacité de sélectionner de manière réfléchie et autonome les textes qui constitueront leur « canon » personnel, dans une perspective d'apprentissage continu⁴⁵².

⁴⁴⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p.16.

⁴⁴⁹ Ivi, p.100.

⁴⁵⁰ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, cit., pp.24-25.

⁴⁵¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp.12-13.

⁴⁵² C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.147.

La maturation, à travers l'approche de textes de divers genres et significations et l'expérience d'analyses directes menées sur ceux-ci, d'un intérêt plus spécifique pour les œuvres littéraires, conduisant à la « découverte » de la littérature comme une représentation des sentiments et des situations universels dans lesquels chacun peut se reconnaître, et un espace où même les groupes sociaux inscrivent et reconnaissent leurs expériences, aspirations et conceptions⁴⁵³.

Dans ce processus, nous affirmons l'importance d'exposer les élèves aux œuvres littéraires dans leur version originale, accompagnées d'une analyse textuelle, d'une contextualisation historique et culturelle, ainsi que d'une étude des biographies des auteurs⁴⁵⁴. Cette démarche est essentielle pour une compréhension approfondie des contenus, permettant une interprétation critique éclairée⁴⁵⁵ et favorisant une réflexion interculturelle pertinente.

En réponse à ces observations, nous avons conçu un projet qui combine l'enseignement littéraire en FLE avec le SL. Ce projet vise à démontrer la pertinence de la littérature pour comprendre la réalité contemporaine et encourager une participation active des élèves. Nous avons proposé une approche interactive et pratique, axée sur l'analyse critique des œuvres de Victor Hugo. Cette démarche est complétée par des actions concrètes menées par les élèves pour lutter contre la délinquance juvénile, une problématique soulevée justement par la lecture d'un poème de Hugo. En impliquant les élèves dans des activités liées aux thématiques étudiées, le projet pilote, qui comprend la création d'une campagne de sensibilisation, montre comment la littérature peut être un outil puissant pour développer des compétences transversales et promouvoir l'engagement civique.

Pour l'avenir, il serait pertinent de réitérer l'enquête auprès des élèves du lycée susmentionné afin d'analyser les données sur une période prolongée et de suivre les évolutions éventuelles. Bien que les résultats proviennent d'un nombre restreint d'élèves et qu'il soit nécessaire d'effectuer des recherches complémentaires, un nouveau sondage permettrait de mieux cerner les progrès réalisés.

De plus, nous souhaitons concrétiser notre projet pour en démontrer l'efficacité et identifier ses points forts et ses axes d'amélioration. Par la suite, on pourrait mener une

⁴⁵³ Piani Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1991, p.101.

⁴⁵⁴ C. Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p.147.

⁴⁵⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 83.

étude approfondie qui examinerait sa faisabilité pratique, les défis rencontrés et les résultats observés. Une réflexion future devrait également inclure l'analyse des réactions des élèves afin de comprendre comment cette méthode influence concrètement leur motivation scolaire, leur intérêt pour la littérature en FLE et le développement de leur sens civique.

En conclusion, cette recherche souligne l'importance de réévaluer l'enseignement de la littérature en FLE en tenant compte, autant que possible, des évolutions pédagogiques et des attentes des élèves. L'objectif est de susciter un nouvel intérêt pour la littérature et de créer un environnement scolaire inclusif qui valorise les points forts de chaque élève et rend l'apprentissage significatif. Il s'agit de promouvoir un cadre éducatif dans lequel chaque élève peut s'épanouir et où les connaissances acquises constituent des atouts précieux pour leur avenir personnel et professionnel. Pour reprendre les mots de Hugo, « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne »⁴⁵⁶ : investir dans l'amélioration de l'enseignement scolaire permet d'offrir aux nouvelles générations une éducation de qualité et les moyens nécessaires pour devenir des individus engagés, prêts à contribuer de manière notable au bien-être de la société.

⁴⁵⁶ V. Hugo, *Le quatre vents de l'esprit*, cit., pp.82-87.

BIBLIOGRAPHIE

Alaluf Mateo et al., *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003.

Allal Linda, « *Auto-évaluation en situation de formation* », Mesure et évaluation en éducation, vol. 27, n°2, 2004.

Argoud Charlotte, « *Apports de la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle en classe de FLE : expérimentation et analyse d'un dispositif engageant à l'Alliance Française de Monterrey* », Sciences de l'Homme et Société, Mémoire de master, Université Grenoble Alpes, 2022.

Armellini Guido, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008.

Arries Jonathan F., « *Critical Pedagogy and Service in Spanish: Crossing Borders in the Freshman Seminar* », Construyendo Puentes (Building Bridges), New York, Stylus, 1999.

Artois Lisa et Griet Theeten, *La Littérature En Fle - Une Étude de Cas de la Pratique en Flandre*, Mémoire de master, Université Gent, 2017.

Artunedo Guillén Belén, Boudart Laurence, *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, Universidad de Valladolid, dans La lingüística francesa en el nuevo milenio (actes du Congreso Universidad de Lleida, noviembre 2001), Lleida, 2002, pp. 51-60.

Aramburuzabala Higuera Pilar, Berta Paz-Lourido, Ribeiro Alvaro, « European service-learning experiences in higher education and the Freirean concept of seminar », *Saber E Educar*, vol. 31, n° 2, 2023, pp. 1-11.

Atkinson Robert K., Derry Sharon J., Renkl Alexander, Wortham Donald, « *Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research* », Review of Educational Research, vol. 70, n° 2, 2000, pp. 181-214.

Balboni Paolo E., *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET, 2008.

Balboni Paolo E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET, 2009.

Bajda Justyna, « *Le rôle de la littérature dans l'enseignement du FLE : exemple d'étudiants polonais à l'épreuve de littérature française du début du XXe siècle* », Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves [En ligne], n° 6, 2017, pp. 1-20.

Bandura Albert, Wood Robert, « *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making* », *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, n° 3, pp. 407-415.

Barthes Roland, « *Littérature / Enseignement. Entretien avec Roland Barthes* », dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°5, 1975, pp. 15-21.

Bateman Thomas S., Crant J. Michael, « *The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates* », *Journal of organizational behavior*, vol.14, 1993, pp. 103–118.

Belair Louise, *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF,1999.

Bélanger Nathalie, Farmer Diane, « *Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada)* », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 29, 2012, pp. 173-191.

Bertoni Federico, *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2018.

Billig Shelley H., Furco Andrew, *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich (CT), Information Age Pub, 2002.

Bloom Harold, *The western canon*, New York, Brace & Company, 1994.

Bourdet Jean-François, « *Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation* », dans *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la perspective du lecteur*, n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, 1988, pp. 145-192.

Bourret Bernard, Raucent Benoît, *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP, apprentissages par problèmes et par projets*, Toulouse, INSA Toulouse, 2010.

Bourguignon Claire, Delahaye Philippe, Vicher Anne, « *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents* », Éla, *Études de linguistique appliquée*, vol. n.140, n°. 4, 2005, pp. 459-473.

Boutet Marc, « *Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique* », *Phronesis*, vol.5, n° 2, 2016, pp. 23-34.

Brint Steven, *Scuola e Società*, Bologna, Il Mulino, 2008.

Brioschi Franco, Di Girolamo Costanzo, *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984.

Brioschi Franco, Di Girolamo Costanzo, Fusillo Massimo, *Introduzione alla letteratura*, Roma, Carocci, 2003.

- Bruner Jerome S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Buzan Tony, *Muscler son cerveau avec le Mind Mapping*, Paris, Éd. Eyrolles, 2008.
- Calò Livne Angelica Edna, Guetta Silvia, *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti*, Roma, Aracne Editrice, 2024.
- Calvino Italo, *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- Canuto Luisa, « *Service learning: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera* », EL.LE, vol.5, n° 2, 2016, pp. 231-250.
- Capra Louise et Arpin Lucie, « *La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets* », Québec français, vol. 126, 2002, pp. 67-71.
- Cardinet Jean, *La maîtrise, communication réussie*, dans Huberman, M. (éd.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- Carey Kaplan, Ellen Cronan Rose, *The Canon and the Common Reader*, Knoxville, University of Tennessee Press, 1990.
- Chines Loredana, Varotti Carlo, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci, 2001.
- Ciappei Cristiano, Cinque Maria, *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Colles Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, 2001.
- Corral Fullà Anna, « *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción* », Didáctica, Lengua y Literatura, vol. 25, 2013, pp. 117-133.
- Cottret Monique, *Culture et politique dans la France des Lumières : 1715-1792*, Paris, Colin, 2002.
- Crahay Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Paris, De Boeck Supérieur, 2019.
- Crinon Jacques (dir.), Legros Denis, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2002.

Croce Benedetto, *Filosofia, poesia, storia : pagine tratte da tutte le opere a cura dell'autore*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1951.

Culler Jonathan, *Literary Theory: A Very Short Introduction*, New York, Oxford University Press, 2011.

Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Cuq Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé international, 2003.

De Beni Michele, *Essere educatori*, Roma, Città Nuova, 2013.

De Beni Rossana, Moè Angelica, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.

De Sanctis Francesco, *Storia della letteratura italiana*, Firenze, Einaudi, 1965.

Deans Thomas, *Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism*, Michigan Journal of Community Service Learning, 1999, pp. 15-29.

Defays Jean-Marc, Delbart Anne-Rosine, Hammami Samia, Saenen Frédéric, *La littérature état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette français langue étrangère, 2014.

Desmarais Lise, *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Logiques, 1998.

Dewey John, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968.

Dewey John, *How we think*, New York, Prometheus Books, 1991.

Dupré Natalie, Jansen Monica, Lanslots Inge e Bonaria Urban Maria, « *Il canone e l'insegnamento della letteratura italiana oltre frontiera. Risultati di un'inchiesta empirica negli atenei belgi e olandesi* », Narrativa, vol.38, 2016, pp. 55-76.

Duru-Bellat Marie, « *À l'école du genre* », Enfances & Psy, n° 69, 2016, pp. 90-100.

Eagleton Terry, *Literary theory An introduction*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.

Eco Umberto, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.

Eyler Janet, Giles Dwight E., *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

Fabre Daniel, *Écritures ordinaires*, Paris, Gallimard, 1993.

Fiorin Italo, *Scuola accogliente, scuola competente*, Brescia, La scuola, 2012.

Fiorin Italo, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Firenze, Mondadori, 2015.

Fraisse Emmanuel, « *L'enseignement de la littérature : un monde à explorer* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 2012. Disponible à : <https://journals.openedition.org/ries/3842> (consulté le 19 juillet 2024).

Freire Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, Toward a Sociology of Education, London, Routledge, 1970.

Furco Andrew, *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio*, Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario, 2009.

Gadamer Hans-Georg, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000.

Gallagher Susan V., « *Contingencies and Intersections: The Formation of Pedagogical Canons* », Pedagogy, n° 1, 2001, pp. 53-67.

Gardner Robert C, MacIntyre Peter D., « *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language* », Language Learning, n° 44, 1994, pp. 283-305.

Gardner Robert C, MacIntyre Peter D., « *Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature* », Language Learning, n° 41, 1991, pp. 85-117.

Gary-Prieur Marie-Noëlle, « *La notion de connotation(s)* », Littérature, n° 4, 1971, pp. 96-107.

Gerbier Emilie, Toppino Thomas C., « *About Practice: Repetition, Spacing, and Abstraction* », Psychology of Learning and Motivation, vol. 60, 2014, pp. 113-189.

Germain Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, 1993.

Giunti Alfredo, *La scuola come centro di ricerca. Una proposta per il cambiamento*, Brescia, La scuola, 2012.

Giraudeau François, Lombardi Marco, *Littératures. Histoire et anthologie des productions de l'aire culturelle française*, Bologna, Zanichelli, 1992.

Godard Anne, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Les Éditions Didier, 2015.

Gruca Isabelle, *Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du FLE : histoire d'une désacralisation*, Travaux de didactique du français langue étrangère, 1995.

Gruca Isabelle, *Les enjeux de la littérature en didactique des langues, cultures : entre identité et altérité, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Édités par Fridériki Tabaki-Iona, Argyro Proscollí, Kyriakos Forakis, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Faculté des Lettres, 2010.

Guillory John, *The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1993.

Harden Ronald M., *Death by PowerPoint – the need for a fidget index*, Medical Teacher, 2008.

Hopper Rosemary, « *What Are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices* », Literacy 3, 2005, pp.113-120.

Hostiou Coralie, *La littérature entre en jeu, la littérature par le jeu en classe de FLE : de l'analyse théorique à la pratique*, Linguistique, 2010, pp. 1-78.

Hugo Victor, *Le dernier jour du condamné*, Paris, Charles Gosselin, 1829.

Hugo Victor, *Les contemplations*, Paris, Hachette, 1856.

Hugo Victor, *Le quatre vents de l'esprit*, Paris, Émile Testard et C. Éditeurs, 1889.

Hugo Victor, *Les Misérables*, Paris, Gallimard, 2018.

Hugo Victor, *La Condition animale: Un Bestiaire très singulier*, Paris, Sous La Lime, 2014.

International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021.

Jakobson Roman, *La Poésie, moderne russe, esquisse 1*, Prague, Maison des États, 1921.

Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963.

Jean Georges, *Lire à haute voix : histoire, fonctions et pratiques de la "lecture*

oralisée”, Paris, Les Éditions de l’Atelier/ Les Éditions Ouvrières, 1999.

Korkut Ece, *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*, Ankara, Pegem Akademi, 2018.

Lacelle Nathalie, Lebrun Monique, « *L’ère numérique : un défi pour la didactique du FLE* », Synergies Portugal, n° 2, 2014, pp. 107-117.

Lah Meta, « *La lecture à haute voix en classe de langue étrangère - une activité à réhabiliter ?* », *Linguistica*, vol.53, n°1, 2013, pp. 199-207.

Landi Michela (a cura di), *Letteratura francese, dalle origini al Settecento*, Firenze, Le Monnier Università, 2021.

Lavinio Cristina, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Francoangeli, 2005.

Lombardi Marco, « *Il teatro della didattica* », DIDATTICAMENTE, 2003, pp. 167-182

Lombardi Marco, « *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue/culture* », DIDATTICAMENTE, 2005, pp. 291-197.

Lombardi Marco, Terzuoli Eliana, « *La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione* », in COPPOLA D., *Percorsi di formazione dell’insegnante di lingua*, CLUEB, Bologna, 2005, pp. 43-67.

Luperini Romano, *Il dialogo e il conflitto. Per un’ermeneutica materialistica*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

Luperini Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Piero Manni, 2000.

Macé Marielle, « *Barthes « romanesque »* », Fabula / Les colloques, Réflexions, Actualité de Roland Barthes (2000) (dir. Alexandre Gefen, Marielle Macé), 2022.

Mathis Tebib Sabrina, « *L’œuvre littéraire intégrale en classe de FLE* », *Sciences de l’Homme et Société*, 2023.

McCombs Barbara, Pope James E., *Come motivare gli alunni difficili*, Trento, Erickson, 1996.

Mezzadri Marco, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci-Loescher, 2015.

Meyer Pascale, « *Les cartes conceptuelles : un outil créatif en pédagogie* », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 102, n° 3, 2010, pp. 35-42.

McMorran Chris, Luo Simei, Ragupathi Kiruthika, « *Assessment and learning without*

grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol.42, n°3, 2017, pp. 361-377.

Morel Anne Sophie, « *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives* », *Synergies Monde*, n° 9, 2012, pp. 141-148.

Naturel Mireille, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé International, coll. Didactique des Langues Étrangères, 1955.

Payet Adrien, *Activités théâtrales et classe de langue*, Paris, Clé International, Coll. Techniques et pratiques de classe, 2010.

Pellettieri Jill, *Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses*, *Hispania*, vol.94, n°2, 2011, pp. 285-302.

Pennac Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 2010.

Perrenoud Philippe, *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998.

Peytard Jean, *Des usages de la littérature en classe de langue*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, 1988.

Piani Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1991.

Pillonel Marlyse, Rouiller Jean, « *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant* », *Cahiers pédagogiques* [en ligne], n° 393, 1993.

Polito Mario, *Educazione alla cittadinanza e apprendimento cooperativo. Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.

Poteau Christine E., *Effects of Service-Learning in Foreign and Second Language Courses*, New York, Routledge, 2021.

Propp Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.

Proscollí Argyro, « *La littérature dans les manuels de FLE* », dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Athènes, Université d'Athènes, 2009.

Raynal Françoise et Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*, Paris, E.S.F.. 1997.

Recalcati Massimo, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

Renninger Anne K., Hidi Suzanne, « *Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest* », *Educational Psychologist*, vol.46, n°3, 2011, pp. 168-184.

Renninger Anne K., Hidi Suzanne, « *The four-phase model of interest development* », *Educational Psychologist*, vol.41, n°2, 2006, pp. 111-127.

Revellino Patrizia, Schinardi Giovanna, Tellier Émilie, *Idee per insegnare la letteratura francese*, Bologna, Zanichelli, 2022.

Richaudeau François, « *En lisant Roland Barthes : écriture, lecture, relecture et lisibilité* », dans *Communication et langages*, n° 6, 1970, pp. 15-26.

Riquois Estelle, « *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier* », *Linguistique*, Thèse de doctorat - Université de Rouen, 2009.

Riquois Estelle, « *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile* », dans *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, Université de Genève, 2010, pp. 247-251.

Robbes Bruno, « *Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger* », *Spécificités*, vol. 4, n° 1, 2011, pp. 199-216.

Robelin Jean, « *Aristote a-t-il fondé la théorie littéraire ?* », *Nouvelle revue d'esthétique*, vol. 27, n° 1, 2021, pp. 89-98.

Rogers Carl K., *Freedom to learn*, Ohio, Charles E. Merrill, 1969.

Sadoski Mark, « *Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text* », *Educational Psychology Review*, vol.13, n°3, 2001, pp. 263-281.

Salazar Morales Roberto, *Harold Bloom, The Western Canon : retour sur le canon*, Paris, Comparatismes en Sorbonne, Centre de Recherche en Littérature Comparée, 2013.

Salgaro Massimo, *L'opera letteraria si realizza nella coscienza del lettore. Estetica della ricezione, psicologia cognitiva e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2009.

Sartre Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.

Schinske Jeffrey, Tanner Kimberly, « *Teaching More by Grading Less (or Differently)* », *CBE-Life Sciences Education*, vol.13, n°2, 2014, pp. 159-166.

Smuk Maciej, « *De variables influençant la lecture en langue étrangère* », Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue français, Série Pluralités européennes 1/27, 2019, pp. 26-36.

Seoud Amor, *Pour une didactique de la Littérature*, Paris, Didier, 1997.

Sergiovanni Thomas J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000.

Spaliviero Camilla, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2020.

Sweller John, Van Merriënboer Jeroen J.G, « *Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies* », *Medical Education*, vol.44, n° 1, 2010, pp. 85-93.

Terzuoli Eliana, « *L'uso di documenti orali autentici in FLE* », *Scuola e Lingue Moderne*, n. 5-7, 2007, pp. 54-59.

Terzuoli Eliana, « *Formarsi teatralizzando* », *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, 2014, pp. 46-56.

Terzuoli Eliana, « *Intercultura e teatro: un laboratorio per gli insegnanti* », *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4-6, 2015, pp. 42-46.

Tricot André, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017.

Vedovelli Cristina, « *La metodologia Feuerstein nell'ambito della Scuola Primaria. Principi e strumenti della mediazione educativa per favorire il successo scolastico* », *Formazione & Insegnamento*, vol.11, n°3, 2013, pp. 103-112.

Vouillot Françoise, *Les métiers ont-ils un sexe ? : Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*, Paris, Humensis, 2017.

Weiss François, *Jeu et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983.

Wellek René , Warren Austin, *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1987.

Zhao Na, « *A study of high school students' English learning anxiety* », *The Asian EFL Journal*, vol. 9, n° 3, 2007, pp. 22-34.

Zammartino Luigi, « *Il testo letterario per stimolare l'espressione dell'apprendente* », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 40, 2016, pp. 41-46.

Zheng Ying, « *Anxiety and second/foreign language learning revisited* », *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et*

chercheurs en éducation, vol. 1, n° 1, 2008, pp. 1-12.

SITOGRAPHIE

Section *Didattica del francese* Sito Associazione Amici Istituto Francese Firenze :
<https://www.aaiff.it/>

<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

<http://francelangue.weebly.com/la-litteacute-terature-en-fle.html>

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/seminaire/les-bibliotheques-invisibles/construction-du-canon-scolaire-construction-de-la-litterature>

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes>

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019738a.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=qeWYhg79uf4>

<https://www.unodc.org/dohadeclaration/fr/news/2017/02/education-as-a-tool-to-preventing-crime-and-promoting-a-culture-of-lawfulness.html>

<https://www.stileliberonews.org/una-scuola-per-leuropa-a-campiglia/>

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Michela Landi, ma directrice de thèse. Je vous remercie sincèrement pour le temps et l'énergie que vous avez consacrés à ce projet. Je remercie aussi mon deuxième directeur de thèse, Marco Lombardi, pour sa disponibilité.

Mes remerciements s'adressent aussi aux professeures Eleonora Vignali, Monica Cannito et Mélanie Preveraud pour m'avoir intégré dès le premier jour dans leur équipe et pour m'avoir prodigué des conseils précieux.

J'exprime également ma reconnaissance aux élèves du lycée Niccolò Copernico de Prato pour leur participation active à la recherche et leur coopération.