

La Farce de Maître Pathelin.

Un projet de littérature dans une classe
néerlandaise



TLMV13001

BA M.L. Muijs, 0219754

Mémoire de maîtrise

Sous la direction de Mme dr. K. Lavéant

MA Franse taal en cultuur: Educatie en Communicatie

Universiteit van Utrecht

Table des matières

PREFACE	6
1. INTRODUCTION	7
2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE DANS LA TWEEDE FASE	11
2.1 Introduction	11
2.2 Les faits et les chiffres	12
2.3 Les <i>eindtermen</i> et l'interrogation	19
2.4 La diminution du temps disponible	24
2.5 Un élève compétent	25
2.5.1 L'approche classique	27
2.5.2 L'approche moderne	28
2.5.3 Deux recherches	30
2.6 Conclusion	32
3. LE LECTEUR ET LA LITTERATURE	34
3.1 Introduction	34
3.2 L'adolescent et la fréquence de lecture	35
3.3 L'adolescent et le niveau de lecture	40
3.4 Le Moyen Âge dans l'enseignement de la littérature	45
3.5 Les activités	51
3.6 Conclusion	56
4. LA RECHERCHE	58
4.1 Introduction	58
4.2 La matière	58
4.3 Le matériel pédagogique	60
	3

4.4 Le projet dans une classe 5 vwo	62
4.4.1 Situation initiale	62
4.4.2 Les cours	63
4.4.2.1 Cours 1	63
4.4.2.2 Enquête 1	64
4.4.2.3 Cours 2	66
4.4.2.4 Cours 3	67
4.4.2.5 Cours 4	68
4.4.2.6 Cours 5	68
4.4.2.7 Cours 6	69
4.4.3 Enquête 2	70
4.4.4 Résultats	73
4.4.5 Recommandations	74
4.5 Le projet dans une classe 6 vwo	76
4.5.1 Situation initiale	76
4.5.2 Une comparaison entre les deux éditions	77
4.5.3 Les cours	79
4.5.3.1 Enquete 1	80
4.5.3.2 Enquête 2	83
4.5.4 Recommandations	88
4.6 Conclusion	89
CONCLUSION	91
DISCUSSION	94
BIBLIOGRAPHIE	95
ANNEXE 1 – STUDIELASTUREN	107
ANNEXE 2 – EINDTERMEN LITERATUUR	108
ANNEXE 3 – LES DESCRIPTIONS DES NIVEAUX DE WITTE	109
ANNEXE 4 – LES NIVEAUX DE WITTE ET LE CECR	112
ANNEXE 5 - ENQUETE SUR LE MOYEN AGE ET LA LITTERATURE	113
ANNEXE 6 – LES RESULTATS DE L'ENQUETE	115

ANNEXE 7 – FICHE D’ELEVE 5 VWO	118
ANNEXE 8 – PLAN DU COURS DE 8 MAI	126
ANNEXE 9 - PLAN DU COURS DE 13 MAI	129
ANNEXE 10 - RESULTATS EXERCICE 2IEME COURS	132
ANNEXE 11 – PLAN DU COURS DE 14 MAI	134
ANNEXE 12 – PLAN DU COURS DE 15 MAI	137
ANNEXE 13 - EXEMPLES DES EXERCICES LE CORBEAU ET LE RENARD 5 VWO	140
ANNEXE 14 – PLAN DU COURS DE 20 MAI	143
ANNEXE 15 – PLAN DU COURS DE 27 MAI	146
ANNEXE 16 – FORMULAIRE D’EVALUATION	150
ANNEXE 17 – ENQUETE APRES LE PROJET 5VWO	153
ANNEXE 18 – EXEMPLES DES EXERCICES <i>LE CORBEAU ET LE RENARD</i> 6 VWO	155
ANNEXE 19 – CONTROLE A LA FIN DU PROJET	162
ANNEXE 20 – ENQUETE APRES LE PROJET 6 VWO	165

Préface

Ce mémoire a été écrit dans le cadre du master Franse taal en cultuur : educatie en communicatie. Le projet a été rédigé pour tous ceux qui enseignent la littérature dans les lycées et qui veulent introduire une pièce médiévale française dans une classe néerlandaise.

Marjolein Muijs

Muiden, juin 2016

1. Introduction

«Il y a quelques semaines que ma fille de 17 ans est rentrée de l'école énormément enthousiaste. Tout à coup elle n'a pas arrêté de parler sur les écrivains et poètes allemands, elle a commencé à s'attarder sur Goethe et Schiller et m'a posé des questions sur la philosophie allemande. Pour un instant on dirait qu'elle est tombée amoureuse. À parler franc je ne savais pas ce qui m'arrivait, car avant elle n'a jamais parlé d'école avec autant d'enthousiasme.

Elle s'avère avoir de l'enseignement par périodes¹. Dans cette période il s'agit de la littérature allemande, une matière donnée par un enseignant d'à peu près soixante ans. Ma fille adorait la façon dont cet homme enseignait et tout ce qu'il traitait dans une heure. Elle n'a jamais vécu une chose pareille. Il traitait des poèmes et des textes avec la classe et il pouvait y parler de façon tellement passionnante. Et comme il savait beaucoup de l'histoire et de la culture ! C'était le plus beau et le meilleur qu'elle a appris à l'école jusqu'ici ; il s'agissait vraiment de la vie elle-même et des choses qui sont vraiment importantes pour le monde». (Verbrugge, 2015)²

Depuis que nous avons commencé à enseigner le français au lycée, il y a 8 ans, nous nous sommes aperçus que les élèves trouvent difficile de lire une œuvre littéraire en français. On a constaté des problèmes fondamentaux dans l'enseignement de la littérature, un domaine

¹ De l'enseignement thématique en périodes de trois ou quatre semaines, les deux premiers cours du jour. Comme cela les élèves peuvent se concentrer sur un seul sujet ou thème.

² «Enkele weken geleden kwam mijn zeventienjarige dochter razend enthousiast uit school. Ze vertelde plotseling honderduit over Duitse schrijvers en dichters, begon uit te wijden over Goethe en Schiller en stelde me vragen over de Duitse filosofie. Het leek wel even of ze verliefd was geworden. Ik wist eerlijk gezegd niet helemaal wat me overkwam, want ze had eerder nooit met zoveel enthousiasme over school gesproken.

Ze bleek zogenoemd periodeonderwijs te hebben. In deze periode ging het over Duitse literatuur, een vak dat werd gegeven door een leraar van een jaar of zestig. Mijn dochter was helemaal vol van de manier waarop deze man les gaf en vooral ook wat hij allemaal behandelde in een uur. Zoiets had ze nog nooit meegemaakt. Hij nam gedichten en teksten met de klas door en hij kon er zo mooi over vertellen. En wat wist hij veel van geschiedenis en cultuur! Dit was het mooiste en beste wat ze tot nog toe op school had gekregen; het ging echt over het leven zelf en over de dingen die werkelijk iets betekenen voor mensen».

que nous aimons beaucoup. Depuis l'introduction de la *Tweede Fase*³ en 1998 beaucoup a changé pour l'enseignement de la littérature. Il y a moins de temps disponible en classe pour des activités littéraires et les élèves ne doivent lire que trois œuvres en français en deux ou trois ans. De plus, les enseignants donnent la préférence à consacrer les cours plutôt aux compétences de communication comme la compréhension écrite et orale aux dépens de l'enseignement de littérature.⁴ En 2009 PISA⁵ (Gille, Loijens, Noijens & Zwitter, 2010) a fait une recherche internationale sur l'engagement à la lecture et le plaisir de lire des élèves de 15 ans. Les résultats ont montré que 49% des jeunes néerlandais ne lit jamais pour le plaisir alors que les élèves qui ont du plaisir à lire sont plus performants dans la compréhension de l'écrit. Le manque de temps et le fait que la moitié des élèves n'aiment pas lire rendent plus difficile d'enseigner la littérature et ce ne sont pas les seuls problèmes que nous avons rencontrés. La lecture des œuvres pose également des problèmes. Premièrement, le niveau de langue est trop difficile, ils ne maîtrisent pas suffisamment le langage pour lire les œuvres offertes (Hommersom-Schreuder, 2010, Toussaint-Dekker, 1988). Deuxièmement, les sujets ne se rapprochent pas de l'univers mental des élèves et troisièmement les œuvres qui ont une importance historique sont écrites dans une ère bien différente de celle des élèves ce qui rend difficile de s'identifier aux personnages, un élément important du plaisir de lire. Le manque de temps fait en sorte que l'enseignant n'a pas la possibilité d'encadrer les élèves pour parer à ces problèmes (Witte, 2008). Ce qui a comme conséquence que les élèves doivent lire l'œuvre à la maison, faire un rapport et des exercices d'approfondissement tout seuls. Selon les enseignants plus de la moitié des élèves de havo et vwo éprouvent des problèmes à comprendre des textes littéraires.

³ Un renouvellement de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas

⁴ «Literatuur als slagveld», paru dans Elsevier du 30 avril 2011, «Literatuur maakt plaats voor keuze A, B of C», paru dans le Volkskrant du 4 juin 2013, «Communicatieve aspecten taal krijgen voorrang», paru dans le Parool du 14 juin 2014

⁵ Programme International pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment)

Donc, on peut dire que l'enseignement de la littérature n'est pas facile et il est encore plus difficile pour les langues étrangères car il y a toujours la barrière linguistique. Pourtant, la lecture importe pour des raisons cognitives et sociales. Selon Cunningham et Stanovich (1998) lire aide à développer un vocabulaire plus riche et des connaissances universelles sur le monde, comme on a pu lire dans l'exemple d'Ad Verbrugge ci-dessus. Pour les langues étrangères c'est aussi une bonne occasion de parler de la culture et de l'histoire d'un pays et d'établir des liens entre passé et présent. La *Stichting Lezen*⁶ souligne que la lecture des histoires et poèmes sert aussi à «se détendre, (...), se mettre dans la peau des personnages et évoquer un monde imaginaire» (2012, p. 5). Cela peut aider le lecteur à «mieux se mettre à la place d'autrui, mieux faire preuve d'indulgence et mieux nouer des contacts».⁷ Pour nous il s'agit surtout de favoriser le plaisir de lire ou plutôt de les avoir une expérience de lecture positive sans les obstacles mentionnés ci-dessus. Les enfants qui ont du plaisir de lire lisent plus souvent. Plus ils lisent, plus leur compréhension écrite monte avec pour conséquence qu'ils lisent plus. Pourtant, la littérature ne doit pas être seulement plaisante. Il faut aussi transmettre un élément de la culture française même si cela ne les intéresse pas à priori.

Comme nous avons constaté les problèmes mentionnés ci-dessus nous avons l'idée de faire un projet en classe dans le but de créer une attitude positive vers la lecture d'une œuvre française, même s'il y a les obstacles comme le langage, le sujet et la période dans laquelle elle est écrite. Nous avons choisi *La farce de maître Pathelin* parce que c'est une farce très connue en France qu'on trouve dans les manuels du collège (souvent enseignée en cinquième), mais aussi au lycée. De plus, c'est une histoire courte donc cela ne prend pas trop de temps du programme d'études et elle sera faisable pour les élèves. Finalement c'est une bonne occasion de parler du Moyen Age en France car Slings (comme cité dans Zeijlstra, 2002) a constaté que la littérature historique se perd à cause de l'introduction de la

⁶ La Fondation de Lecture est une plateforme nationale pour la promotion et protection de lecture qui a comme but de promouvoir la culture de lecture aux Pays-Bas

⁷ <http://www.lezen.nl/waarom-doet-lezen-er-toe>, consulté le 11 août 2015

Tweede Fase alors que les élèves trouvent le Moyen Age bien intéressant. Pour nous le Moyen Age est beaucoup plus que les chevaliers, les princesses, la peste noire et une ère dans laquelle rien ne s'est passé, des choses auxquelles beaucoup de gens pensent par rapport à cette période. C'est une période riche en littérature, théâtre et en art, des formes artistiques qui se chevauchent. Le but sera de favoriser non seulement le plaisir de lire mais aussi la transmission culturelle, donc nous nous posons donc la question suivante :

« Comment un projet de littérature sur une farce médiévale française peut-elle contribuer d'une manière positive au programme d'études de la langue française dans la *Tweede Fase* ? »

Tout d'abord, dans le **chapitre 2**, nous expliquerons comment l'enseignement néerlandais est organisé en mettant l'accent sur l'enseignement de la littérature dans la *Tweede Fase*. Nous expliquerons brièvement la structure de l'enseignement secondaire, puis la place de la littérature dans le curriculum du néerlandais et du français. En outre nous parlerons du temps disponible pour faire un projet en classe et comment il faut l'examiner. Enfin, nous parlerons du but de l'enseignement de la littérature et avec quelle approche atteindre ce but. Dans le **chapitre 3** nous parlerons de l'adolescent en tant que lecteur. Est-ce qu'ils lisent encore pendant leur temps libre ou seulement quand l'école leur y oblige ? D'après Witte, un grand nombre d'élèves de 4 havo et 4 vwo ont un retard de lecture. Tous les élèves du même type d'enseignement n'ont pas le même niveau de lecture, donc comment faire un projet collectivement dans lequel nous tiendrons compte des différents niveaux de lecture mais aussi dans lequel il faudra travailler à faire des progrès ? Nous parlerons aussi du niveau du français et la possibilité d'une traduction. Finalement nous parlerons du rôle du Moyen Age dans l'enseignement de la littérature.

Dans le **chapitre 4** nous présenterons notre recherche que nous avons expérimentée dans une classe néerlandaise du type vwo. Puis nous parlerons des résultats et nous aboutirons à la conclusion. Enfin nous donnerons quelques recommandations pour que le projet soit mis en valeur encore mieux.

2. L'enseignement de la littérature dans la *Tweede Fase*

2.1 Introduction

En 1998 le *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*⁸ a introduit un renouvellement de l'enseignement pour les niveaux havo et vwo à l'école secondaire, ce qu'on appelle la *Tweede Fase*. Ce renouvellement a beaucoup changé le rôle de l'enseignement de la littérature, notamment le temps disponible pour enseigner la littérature qui a été diminué considérablement comme aussi le nombre de livres qu'un élève doit lire. En 2007, quand le Ministère a présenté une révision de la *Tweede Fase* on a aussi adapté le programme d'examen. On a diminué le nombre de critères auxquels un élève doit répondre, ce qui donne beaucoup de liberté à l'école et aux enseignants des langues. Dans l'enseignement de la littérature il y a deux approches : une approche qui met l'accent sur la connaissance de l'histoire littéraire, les faits sur les auteurs les plus importants et les plus grandes œuvres et une approche dans laquelle on met l'accent sur le développement individuel de la compétence littéraire (Bolscher, 2004). Depuis longtemps les avis sont partagés et on discute sur la façon dont on doit enseigner la littérature. Cette discussion est aussi due au fait que les jeunes lisent de moins en moins. Ce sont des problèmes qui se posent à l'enseignement de la littérature aujourd'hui. Des problèmes didactiques mais aussi sociaux. D'après Witte (2008), l'enseignement de la littérature est l'objet d'une attention permanente. Il mentionne des problèmes structurels comme « . . . de moeilijkheid om bij verschillende leerlingen aan te sluiten, de toenemende ontleding, motivatieproblemen bij sommige leerlingen en het ontbreken van een goed gestructureerd curriculum » (p. 30).⁹

⁸ Le ministère de l'éducation, de la culture et de la science

⁹ « . . . la difficulté de rejoindre la situation de départ de différents élèves, une croissance de l'abandon de la lecture, des problèmes de motivation chez certains élèves et le manque d'un programme d'études bien structuré ».

Que faut-il enseigner et comment? Pour savoir comment nous pouvons introduire un projet de littérature il faut d'abord connaître les éléments principaux de l'enseignement de littérature dans la *Tweede Fase*. Comment est-il organisé pour les langues étrangères ? Combien de temps serait-il disponible pour faire un projet et comment devons-nous l'examiner ? Puis nous nous concentrerons sur les problèmes que pose l'enseignement de la littérature.

2.2 Les faits et les chiffres

Comment l'enseignement de la littérature des langues étrangères est-il organisé ? Combien de temps est disponible pour la lecture de livres et l'enseignement de la littérature ? Quels sont les critères auxquels un élève doit répondre ? Ce sont des questions importantes auxquelles nous allons répondre dans les paragraphes suivants avant de faire un projet dans une classe néerlandaise

L'enseignement secondaire aux Pays-Bas diffère de celui en France mais aussi d'autres pays européens. Dans ce mémoire nous parlerons beaucoup du système éducatif néerlandais et des organisations éducatives notamment en ce qui concerne la *Tweede Fase*. Donc, d'abord nous voudrions expliquer comment l'enseignement secondaire est organisé aux Pays-Bas.

Dès l'âge de quatre ans la plupart des enfants vont à l'école primaire ce qui est obligatoire pour tous les enfants 'le premier jour du mois qui suit son cinquième anniversaire.'¹⁰ Après huit ans de l'enseignement primaire l'élève va à l'école secondaire. Il y a trois types d'enseignement secondaire :

¹⁰ <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=8809&acro=living&lang=fr&parentId=7822&countryId=NL&living=> site web d'EURES, le portail européen sur la mobilité de l'emploi, consulté le 8 août 2015

- l'enseignement secondaire professionnel préparatoire pendant 4 ans (*vmbo - voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*)
- l'enseignement secondaire général avancé pendant 5 ans (*havo - hoger algemeen voortgezet onderwijs*)
- l'enseignement pré-universitaire pendant 6 ans (*vwo - voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*)

Souvent il est difficile de déterminer quel type est convenable pour l'élève. Pour aider l'élève, les parents et l'enseignant à choisir, l'élève fait l'épreuve Cito¹¹ dans la huitième année de l'école primaire (le groupe 8). Le résultat est une indication du niveau de l'élève, qui aide à choisir le type d'enseignement secondaire.

Pour notre recherche le type VMBO n'est pas pertinent pour de diverses raisons. Les élèves n'atteindront jamais le niveau nécessaire pour lire *La Farce de Maître Pathelin* en tant que la maîtrise de langue. Deuxièmement, à ce niveau on n'enseigne pas l'histoire littéraire, cela ne fait pas partie du curriculum. Finalement nous enseignons seulement aux niveaux havo et vwo donc il ne sera pas possible de faire un projet dans une classe vmbo. Donc à partir d'ici nous ne mentionnerons plus ce type d'enseignement secondaire.

La première année de l'enseignement secondaire est 'la première' ce qui est 'la cinquième' en France. Les trois premières années du havo et vwo sont appelées *de onderbouw* et les deux ou trois ans après sont appelés *de bovenbouw*. On peut dire que *de onderbouw* est le collège en France et *de bovenbouw* le lycée. Tableau 1 montre une comparaison entre les Pays-Bas et la France.

¹¹ Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Institut National pour le développement de tests scolaires

Âge	Pays-Bas		France	
11	Le groupe 8	Enseignement primaire	6 ^e	Collège
12	1 ^e		5 ^e	
13	2 ^e		4 ^e	
14	3 ^e		3 ^e	
15	4 ^e	Bac vmbo	2 ^e	Lycée
16	5 ^e	Bac havo	1 ^e	
17-18	6 ^e	Bac vwo	Terminale	

Tableau 1 : l'enseignement secondaire aux Pays-Bas et en France

Le ministre et le secrétaire d'Etat de l'éducation, de la culture et de la science sont responsables du système éducatif aux Pays-Bas. C'est le ministère qui détermine les conditions légales pour l'enseignement. Les provinces n'ont que des tâches juridiques et de surveillance. L'administration et la gestion des écoles primaires et secondaires et de l'enseignement professionnel secondaire sont organisées localement.¹²

Dans la loi sur l'enseignement secondaire¹³ on trouve toutes les obligations en ce qui concerne entre autres le programme d'enseignement, le temps d'enseignement et l'action didactique. Nous donnerons quelques exemples de ces obligations mais aussi de ce que la direction de l'école peut décider elle-même. Depuis 2006 il y a 58 objectifs principaux à atteindre dans sept domaines dans l'*onderbouw*. Auparavant, c'était le gouvernement qui imposait aux écoles et aux enseignants exactement ce que les élèves devaient apprendre et comment par 300 objectifs principaux. Aujourd'hui la direction de l'école est libre à choisir comment ces objectifs doivent être atteints dans le programme d'enseignement. Par exemple, l'objectif 45 est appelé '*Europese samenwerking*' et se trouve dans le domaine '*mens en maatschappij*'. Selon cet objectif l'élève « . . . leert de betekenis van Europese

¹²<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis//.php/Nederland:Overzicht>, site web d'Eurypedia, European Encyclopedia on national educational systems, consulté le 8 août 2015

¹³ *De Wet op het voorgezet onderwijs*

samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld».¹⁴ Mais c'est la direction qui peut choisir le contenu du programme et comment atteindre cet objectif : dans la classe d'histoire ou de géographie ou par une collaboration des deux matières ou encore par un projet. En tant que le temps d'enseignement la loi a déterminé le nombre d'heures par type d'enseignement. Chaque an il faut avoir enseigné au moins 189 jours et après cinq ans un total de 4700 heures (havo) et après six ans 5700 heures (vwo). La direction est complètement libre de déterminer le nombre d'heures pour les différentes parties du curriculum. De plus, il faut avoir des enseignants compétents/certifiés, mais on est libre de déterminer le nombre d'enseignants, comment les engager et de choisir le matériel. Finalement, en ce qui concerne la justification la direction doit se justifier devant la *Inspectie van het Onderwijs*¹⁵ par un plan scolaire¹⁶ et devant les parents, les élèves et les employés par un guide scolaire.

Après trois ans, l'élève va au lycée, *de bovenbouw*. Depuis 1998 *de bovenbouw* a été renouvelé. Ce renouvellement, appelé la *Tweede Fase*, avait trois buts : (1) une amélioration de la transition entre le havo et vwo et l'enseignement supérieur, (2) moderniser le programme d'enseignement dans les dernières années scolaires du havo et vwo et (3) une plus grande cohésion de ce programme et finalement plus d'élasticité pour les propres choix des écoles.¹⁷

¹⁴ « . . . l'élève apprend à comprendre la signification de la collaboration européenne et l'Union européenne en elle-même, pour les Pays-Bas et le monde ». <http://ko.slo.nl/vakgebieden/00005/00003/00011/>, site web du SLO, Stichting LeerplanOntwikkeling, consulté le 20 août 2012

¹⁵ Inspection de l'enseignement primaire/secondaire

¹⁶ Un document dans lequel l'école décrit ce qu'elle fait pour contrôler et améliorer la qualité de l'enseignement, mais aussi la politique didactique et la gestion du personnel. Le document est fait tous les quatre ans.

¹⁷ Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 1997, 322. Consulté le 5 mai 2016 sur <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-1997-322.html>

Pour une bonne préparation à l'enseignement supérieur l'élève doit choisir un ensemble de matières du baccalauréat ce qu'on appelle '*het profiel*'. Il y a quatre *profielen*¹⁸ et chaque '*profiel*' prépare l'élève pour des orientations différentes :

- *cultuur en maatschappij*, préparation pour des études d'enseignement, d'art et de culture, sociales
- *economie en maatschappij*, préparation pour des études économiques, touristiques ou de communication
- *natuur en gezondheid*, préparation pour des études biologiques et de médecine
- *natuur en techniek*, préparation pour des études exactes et pour la technique

Chaque *profiel* consiste en quelques parties.¹⁹ : (1) des matières obligatoires, '*het gemeenschappelijk deel*', ce sont les mêmes matières pour tous les *profielen* comme le néerlandais et l'anglais, (2) des matières du '*profiel*', '*het profieldeel*', (3) un travail écrit, '*het profielwerkstuk*', (4) une autre matière d'examen que l'élève peut choisir, (5) une partie totalement libre, la direction est complètement libre de décider de ce qu'elle veut faire dans cette partie. Les élèves vwo doivent choisir au moins une langue étrangère comme matière obligatoire, donc ils peuvent choisir l'allemand, le français et parfois aussi l'espagnol ou le chinois. Les élèves havo ne sont pas du tout obligés de choisir une langue étrangère sauf les élèves avec le *profiel* 'culture et société'.

Pour chaque matière le Ministère a introduit les *studielasturen*, c'est une unité de temps pour indiquer combien une matière pèse dans l'ensemble des matières du baccalauréat, pour chaque matière et par rapport aux matières ensemble.²⁰ Une *studielastuur* comprend les cours, les devoirs, les excursions et la lecture du matériel. L'idée est que l'élève doit consacrer 40 heures par semaine à l'école. Une année scolaire comprend 40 semaines,

¹⁸ Culture et société, économie et société, nature et santé, nature et technique

¹⁹ Annexe 1, schéma des cinq parties de chaque *profiel*

²⁰ <http://www.onderwijserfgoed.nl/content/leerplicht-en-onderwijstijd>, consulté le 8 août 2015

donc c'est *studielasturen* par an. Puis, on a attribué à chaque matière un certain nombre de *studielasturen*. Pour le néerlandais et le français par exemple l'élève vwo doit consacrer 480 heures en trois ans, ce qu'on peut voir aussi en annexe 1.

Avant 1998, la littérature faisait partie du curriculum de la langue mais aujourd'hui l'école a aussi le choix d'enseigner la littérature des langues étrangères dans un cours commun qu'on appelle *Geïntegreerd Literatuuronderwijs* (GLO). Donc, l'enseignement de la littérature est placé en dehors du curriculum des langues. Selon Bolscher (2004) cette coopération « . . . zal zeker tijdsbesparing opleveren en de helderheid en overzichtelijkheid voor de leerling vergroten, maar vergt vanzelfsprekend veel overleg en duidelijke afspraken tussen de betrokken vaksecties » (p. 232).²¹ Ils doivent être prêts à travailler ensemble et y être plus ou moins être d'accord sur les buts de l'enseignement de la littérature. Par exemple, ils doivent être d'accord sur la matière, le matériel éducatif, la didactique, la division des *studielasturen* etc. Dans l'article de Geljon (2003) on mentionne que le GLO a comme avantage que « . . . zowel bij het verwerven van termen en begrippen als bij de literatuurgeschiedenis de leerlingen zelf gingen inzien dat het bij de verschillende talen en literatuurtradities op dezelfde manier werkt » (p. 40).²² Pourtant on voit plus d'inconvénients que d'avantages de cette approche. Bolscher ne trouve pas que c'est une bonne idée de séparer la littérature de la langue. Selon elle une langue n'est pas seulement de la grammaire et de l'orthographe : il faut aussi « . . . aandacht besteden aan de beeldende kant van taal in referentiële teksten, aan de taal van het essay van bespiegelingen en beschouwingen » (p. 165).²³ Selon Hill (1986) les élèves ont besoin d'un contexte signifiant, des documents authentiques car cela renforcera ce qu'ils ont déjà étudié. Elle dit que

²¹ «...fait gagner du temps et peut agrandir la clarté pour l'élève, mais il faut bien avoir de bons accords et beaucoup de délibérations entre les enseignants de différentes langues».

²² « . . . lors de l'acquisition des notions et termes comme l'acquisition de l'histoire littéraire les élèves eux-mêmes étaient conscients que cela fonctionne de la même manière dans les différentes langues et les traditions littéraires».

²³ « . . . prêter attention à l'aspect imagé de la langue dans des textes référentiels, au langage de l'essai, des contemplations et des exposés».

The system of teaching languages which consists of setting isolated sentences to illustrate particular language points prevents the learners from making any analysis on the basis of context. . . . They need a meaningful context to work from and to which they can relate what they learn, and an interesting text can supply that need. (p. 8-9)²⁴

De plus, on a constaté « . . . een gebrek aan extra facilitering van de docenten die een leergang literatuur gaan opzetten en het feit dat GLO in veel gevallen staat of valt met het enthousiasme van één of enkele gemotiveerde docenten » (Nicolaas, 2008, p. 10).²⁵ Witte (comme cité dans Geljon, 2003) dit que les enseignants de néerlandais ont en général plus d'affinité avec la littérature que les enseignants des langues étrangères qui se concentrent plutôt sur l'acquisition de la langue et donc leur contribution dans le GLO est encore faible. Finalement, Geljon dit qu'une condition importante est la collaboration de la direction de l'école car la coopération est souvent dans une impasse à cause des problèmes d'organisation.

La littérature fait aussi partie de la matière CKV1 (*Culturele en Kunstzinnige Vorming*) dans laquelle on doit aussi prêter attention à la littérature comparée. Donc, souvent il y a un enseignant d'une langue étrangère qui coopère avec l'enseignant de CKV1 et en général ils combinent un genre artistique avec la littérature, par exemple le roman et le film, mais aussi le théâtre, ce qui pourra intéresser pour notre recherche. On y reviendra plus tard dans ce mémoire.

²⁴ « Le système d'enseignement des langues qui consiste de faire des phrases isolées pour illustrer certains aspects de langage empêche les élèves de faire une analyse fondée sur le contexte. Ils ne peuvent pas s'associer au sens. . . . [Donc,] ils ont besoin d'un contexte signifiant à partir duquel ils peuvent travailler et auquel ils peuvent associer ce qu'ils apprennent et un texte intéressant peut subvenir à ce besoin ».

²⁵ « . . . un manque de facilitation supplémentaire des enseignants qui vont lancer une programme littéraire et le fait que le GLO, dans de nombreux cas, dépend entièrement de l'enthousiasme d'un ou quelques enseignants motivés ».

2.3 Les *eindtermen* et l'interrogation

Pour atteindre les buts de la *Tweede Fase* le Ministère a introduit quelques changements dans l'enseignement. En 1998, le Ministère a formulé des critères nationaux, pour que chaque école suive les mêmes directives et que chaque élève obtienne le même niveau. On appelle ces directives les *eindtermen* qui sont incorporés dans le programme d'examen. Pour le néerlandais on a établi trois *eindtermen*²⁶ : au niveau du développement littéraire, des termes littéraires et de l'histoire de la littérature :

1. le candidat peut faire un rapport argumenté de ses expériences de lecture d'au moins 8 œuvres littéraires pour le havo, 12 pour le vwo
2. le candidat peut reconnaître et distinguer des types de textes littéraires et manier les termes littéraires dans l'interprétation de textes littéraires
3. le candidat peut se faire une idée globale de l'histoire de la littérature et placer les œuvres littéraires lues dans cette perspective historique

Selon le SLO, *Stichting Leerplanontwikkeling Nederland*, le premier critère est le plus important : « . . . door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen, ontwikkelt de leerling zich literair in tweeërlei opzicht: hij ontwikkelt een persoonlijke leesmaak, en hij ontwikkelt een visie op mens en maatschappij mede op grond van wat hij leest » (Nicolaas, 2008, p. 13).²⁷ Les deux autres critères servent le premier. Ils ont comme but d'appliquer la connaissance des termes littéraires et l'histoire de la littérature au profit des expériences de lecture et du développement littéraire. L'essentiel n'est pas la connaissance en soi mais comment l'élève utilise ces connaissances. Cette vision vient d'un changement dans l'enseignement de la littérature depuis les années 80. À ce moment-là on a commencé à se concentrer plus sur la relation entre l'élève et le texte, une approche visant la réception du texte auprès des lecteurs (Janssen, 1998). Nous parlerons de différentes approches dans paragraphe 2.5.

²⁶ Annexe 2

²⁷ « . . . en lisant des textes variés l'élève se développe à deux égards: il développe un goût personnel et il développe une vision sur l'homme et la société également en raison de ce qu'il lit ».

Pour les langues étrangères les critères diffèrent un peu. L'élève doit lire au moins trois œuvres littéraires dans la langue originale. Il y a une liste de littérature appelée le 'canon'²⁸, mais le but de l'enseignement de la littérature n'est pas que les élèves doivent lire des livres les plus importants : il s'agit du développement de lecture et du plaisir de lire. Donc, les enseignants sont libres de décider quelles œuvres les élèves peuvent lire. Les critères 2 et 3 ne sont pas obligatoires au niveau havo.

Outre les directives nationales, il y a aussi des directives européennes pour les langues étrangères. En 1991 le Conseil de l'Europe a décidé de développer un nouveau cadre de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Ce nouveau cadre a été publié en 2001 et

. . . a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.²⁹

Le CECR a une perspective actionnelle ce qui veut dire qu'il considère l'apprenant d'une langue comme acteur social «ayant à accomplir une tâche»³⁰ dans les contextes de quatre domaines : éducationnel, professionnel, public et personnel. Le tout est basé sur la compétence à communiquer et non pas sur la connaissance d'une langue (la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe) ce qui est évidemment nécessaire pour réaliser une tâche communicative, mais ne doit pas être le but en soi. Les compétences reposent sur le savoir-faire. Pour «. . . mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à

²⁸ Une liste de livres qui ont une certaine importance (classique ou culturelle) pour une langue. Ici, classique veut dire une œuvre qui est lu pendant des décennies, dont on parle toujours, qui a défié le temps. On dit aussi que c'est une liste de chefs-d'œuvre.

²⁹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté le 21 juin 2015

³⁰ Conseil de l'Europe, 2001, p. 15

tout moment de la vie»³¹ le CECR a défini des niveaux de compétence. Il y a trois niveaux généraux, qu'on peut à leur tour diviser en deux (figure 2).

A Utilisateur élémentaire		B Utilisateur indépendant		C Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Tableau 2 : les trois niveaux du CECR

L'élève doit atteindre un certain niveau dans cinq activités de communication réceptives, productives ou interactives : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire. Pour chaque activité le CECR a établi un niveau que l'élève doit avoir atteint pour son examen. Le niveau qu'un élève néerlandais doit atteindre dans le domaine 'lire' varie selon la langue et le type d'enseignement (figure 3).

	Allemand	Anglais	Français	Espagnol
havo 5	B2	B2	B1	B1
vwo 6	B2	B2	B1	B1

Tableau 3 : les niveaux à atteindre dans le domaine 'lire'

On voit qu'un élève néerlandais doit atteindre niveau B1 pour le français, mais qu'est-ce que cela veut dire ? Pour chaque niveau le CECR a établi des descripteurs (*can do-statements*), qui « . . . définissent en détail les compétences à acquérir de l'apprenant »³². Pour chaque niveau et chaque activité de communication il y a des descripteurs généraux. La figure 4 comprend les descripteurs pour l'activité 'Lire'.

³¹ Ibidem, p. 9

³² <https://delfdalf.ch/index.php?id=176>, consulté le 20 juin 2015

A1	A2	B1
Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
B2	C1	C2
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	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.

Tableau 4 : les descripteurs par niveau pour le domaine 'lire'

Chaque activité de communication est divisée en d'autres activités. Pour la lecture ce sont des activités relevant de la réception: comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions³³. Un exemple d'un descripteur de 'Lire' B1 est 'Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.' Ce descripteur relève de l'activité 'lire pour s'orienter'.

³³ Conseil de l'Europe, 2001, p. 57

La littérature est incorporée dans le domaine 'lire' à partir du niveau B2 (figure 4). Un élève qui atteint ce niveau peut « comprendre un texte littéraire contemporain en prose. »³⁴ Un élève néerlandais n'atteint pas le niveau pour comprendre ce type de texte ou des textes plus compliqués. Le CECR considère la littérature plutôt sous forme d'usage esthétique. Cela comprend des activités comme «le théâtre (écrit ou improvisé)» et «la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes . . . [et] représenter et regarder ou écouter . . . un opéra, une pièce de théâtre etc.»³⁵ Il souligne que la littérature est d'une grande importance pour le patrimoine culturel et il faut surtout l'incorporer dans le curriculum car elle a « . . . de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives [et] linguistiques . . . »³⁶

Pour l'application du CECR à l'enseignement aux Pays-Bas on a des *Taalprofielen* publiés sur l'ordre du ministère de l'éducation, de la culture et de la science. Il fallait jeter un pont entre le développement sur la base du savoir-faire d'un élève (non plus des programmes orientés sur la matière mais du travail axé sur les compétences) et les programmes scolaires d'aujourd'hui et les livres scolaires qui sont encore trop axés sur ce qu'un élève doit connaître. Dans ce document la littérature apparaît déjà au niveau B1 dans la forme d'un roman pour les adolescents, d'une histoire courte et écrite en langue pas trop difficile sur un sujet attrayant, et d'un poème simple. Au niveau B2 on voit des histoires et romans courts d'écrivains contemporains, une biographie ou un thriller. Des romans contemporains et plus anciens et des textes descriptifs et narratifs d'un large éventail de sujets apparaissent au niveau C1. Sur la base de ces exemples on peut dire que *La farce de maître Pathelin* est un œuvre qui relève du niveau C1 ou même C2 donc il faut trouver une manière dont on peut enseigner ce texte en considérant entre autres les difficultés du texte (le langage, le sujet, la période). Nous parlerons de ces éléments dans chapitre 3.

³⁴ Ibidem, p. 27

³⁵ Ibidem, p. 47

³⁶ Ibidem, p. 47

L'examen aux Pays-Bas est divisé en deux : le *schoolexamen* et l'examen central. Le *schoolexamen* est organisé par l'école et l'examen central est national. La littérature fait partie du *schoolexamen*. Le SLO propose quatre formes de contrôle: le *leesdossier*, une conversation, un texte ou présentation et une épreuve écrite (Nicolaas, 2008). Dans la majorité des cas l'examen de littérature est un examen oral à l'aide du *leesdossier*. C'est un dossier de lecture dans lequel l'élève a compris au moins les rapports des trois livres lus avec les exercices d'approfondissement. On peut aussi ajouter l'autobiographie de lecture. Pour l'enseignant et l'élève ce dossier peut être un bon document pour suivre le développement de l'élève comme lecteur pendant les deux ou trois ans de la *Tweede Fase* (Bolscher, 2004). Le dossier n'est pas obligatoire donc l'enseignant peut choisir n'importe quel type d'examen pour ses élèves, par exemple une présentation ou un examen écrit dans lequel l'élève décrit son développement littéraire. L'histoire de la littérature est souvent sanctionnée par un examen écrit, mais l'enseignant peut aussi choisir de l'examiner oralement.

2.4 La diminution du temps disponible

Le plus grand changement de l'introduction de la *Tweede Fase* est le temps réservé pour l'enseignement de la littérature et aussi le temps qu'un élève doit consacrer à la lecture des livres. On a décidé de réduire la part de littérature en faveur de la maîtrise de la langue. Avant 1998 il est était normal que les enseignants de néerlandais consacrent 60% du total des heures de cours à l'enseignement de la littérature (Bolscher, 2004). Cela a été rendu possible parce que les élèves n'avaient que six ou sept matières en total donc les matières avaient plus d'heures pendant la semaine. Aujourd'hui ces heures doivent être partagées entre 11 ou 12 matières. Selon l'enquête de Janssen (1998) réalisée de 1990 à 1991 parmi les enseignants de néerlandais au niveau havo et vwo la moyenne d'heures n'est pas 60%, mais environ 36%. Pour le théâtre c'est respectivement 9 et 11% ce qui est le plus bas des trois genres (prose et poésie). En outre, avant la *Tweede Fase* les élèves devaient lire entre 17 et 30 livres. Donc, le temps disponible pour la littérature et le nombre de livres à lire ont été réduits de moitié (tableau 5).

Période	Type	Nombre d'heures	Heures pour la lecture	Heures en classe	Nombre d'œuvres	L'histoire littéraire
Avant 1998	havo	298	170	128	environ 17	1170-présent
	vwo	488	240	248	environ 24	1170-présent
Après 1998	havo	140	80	60	8	Supprimé
	vwo	168	120	48	12	1170-présent

Tableau 5 : la division du temps avant et après 1998³⁷

Pour les langues étrangères il y a 80 heures disponibles au niveau vwo dont l'élève utilise environ 30 à 40 heures pour la lecture de trois livres. Pourtant, dans la pratique l'élève a besoin de beaucoup plus de temps, parce que la lecture dans une langue étrangère prend plus de temps que la lecture en langue maternelle. Mais si on part de ces 40 heures il reste 40 heures pour d'autres activités en trois ans visant à atteindre les *eindtermen* deux et trois: prêter attention à une période de l'histoire littéraire, discuter un (fragment d'un) texte lu dans la classe ou faire un projet (Bolscher, 2004).

Havo – deux ans	40 SLU	Vwo – trois ans	80 SLU
Lecture de 3 livres	40 SLU	Lecture de 3 livres	30-40 SLU
		Autres activités	40-50 SLU

Tableau 6 : le temps disponible pour l'enseignement de la littérature étrangère

2.5 Un élève compétent

Le but de l'enseignement de la littérature aujourd'hui est qu'un élève soit compétent littérairement. Il y a plusieurs définitions de ce concept qui sont plus ou moins les mêmes.

³⁷ Slings (2000), p. 148

Nous donnons la définition qui correspond le plus avec les *eindtermen*. Selon Geljon (comme cité dans Vriend, 1997) la compétence littéraire implique

. . . dat leerlingen na het verlaten van de school kennis hebben van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en de vaardigheden bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten zij in staat zijn op de tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen. Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. (p.11)³⁸

Outre la compétence littéraire il y aussi d'autres fonctions de l'enseignement de la littérature selon Geljon. La plupart des enseignants espèrent aussi contribuer à la formation culturelle et personnelle et ils s'efforcent de sauvegarder et de favoriser le plaisir de lire. Mais, comment y arriver ?

Comment enseigner la littérature pour que les élèves soient compétents ? Depuis longtemps c'est une question de laquelle il n'y a pas de consensus. Selon Witte on sait peu sur la lecture littéraire à l'école parce qu'on n'a guère recherché comment enseigner la littérature. Il y a peu de recherches pour le néerlandais et encore moins pour le français. L'enseignement de la littérature fait partie *des ill-structured domains*, un domaine peu structuré ce qui veut dire que les scientifiques ne sont pas d'accord de la structure ce que Witte, Rijlaarsdam et Schram (2008) expliquent : « [er is] geen doorlopende leerlijn en zijn docenten verdeeld over de doelen en inhoud van het curriculum en zijn docenten verdeeld over de doelen en inhoud

³⁸ « . . . qu'après avoir passé le bac les élèves ont des connaissances sur ce qu'on peut lire dans le domaine de la littérature et qu'ils possèdent les compétences pour aborder les différents genres d'une manière adéquate. De plus ils sont capables de réfléchir sur le texte pour déterminer leur propre rapport/relation avec le texte. Ils doivent aussi pouvoir formuler un jugement de valeur sur un texte et pouvoir l'étayer et être prêt et capable à confronter ce jugement au jugement d'autres élèves.»

van het curriculum » (p. 20).³⁹ Avant la *Tweede Fase* (1968-1998) le but de l'enseignement de la littérature était « . . . de kennis van en het inzicht in letterkunde. De theorie en de geschiedenis van de letterkunde dienen bij het onderzoek slechts te worden betrokken, voorzover de aan de orde komende onderdelen in relatie staan tot de door de kandidaat gelezen werk » (Witte, 2008, p. 24).⁴⁰ Selon Witte cette description globale a fait surgir beaucoup d'approches didactiques. S'il n'y a pas de consensus entre les enseignants d'une langue sur l'approche de la littérature il est possible qu'il y aura une sorte de dispersion. Janssen (1998) a aussi constaté ces différentes visons et elle distingue quatre approches: l'approche historique (formation culturelle), l'approche visant le texte (formation littéraire-esthétique), l'approche visant le contexte (formation sociale) et l'approche visant le lecteur (développement individuel). Après sa recherche elle a constaté que les approches visant le texte et le contexte ont peu de signifiante parce que dans la pratique, pendant les cours, ces deux approches ne sont pas visibles chez les enseignants. Donc, en théorie les enseignants avaient un certain but comme la formation littéraire-esthétique et la formation sociale, mais en pratique ces types d'approches n'étaient pas visibles. Quelques ans plus tard Bolscher (2004) et Verboord (2003) ont groupé ces quatre approches en deux : l'approche classique (ou culturelle) dans laquelle on met l'accent sur l'histoire de la littérature et la transmission culturelle, et l'approche moderne, visant la réception auprès des lecteurs.

2.5.1 L'approche classique

Le but principal de l'approche classique est de mettre l'accent sur la connaissance de notre histoire littéraire, la connaissance des auteurs les plus importants et les plus grands œuvres de notre histoire de la littérature. En outre on se concentre sur la transmission ou formation culturelle et sur la formation littéraire-esthétique. On met l'accent sur l'étude des textes et on les traite souvent dans l'ordre chronologique dès la classe 4 vwo. Ils ont un rôle secondaire

³⁹ « il n'y a pas de ligne didactique continue et les enseignants n'ont pas les mêmes opinions sur les buts et sur le contenu du curriculum ».

⁴⁰ « . . . la connaissance et la compréhension de la littérature. La théorie et l'histoire de la littérature ne doivent qu'être impliquées dans la recherche, pour autant que les sujets qu'on traite plus tard soient en relation avec l'œuvre lue par le candidat ».

parce qu'ils ne servent que pour illustrer l'histoire de la littérature. Les élèves doivent analyser les textes pour découvrir le sens et ensuite arriver à un jugement de valeur esthétique du texte. Ils peuvent le faire à l'aide d'un outillage conceptuel comme « perspective », « motif », « fable », « sujet » etcetera. Comme l'élève doit aussi lire des livres il n'y pas (beaucoup) de temps pour d'autres activités collectives comme lire des textes en classe ou faire des présentations sur un certain sujet. De plus il n'y aura pas beaucoup de temps pour suivre le développement individuel, dont nous avons déjà parlé dans paragraphe 2.3, ce qui est essentiel pour atteindre les *eindtermen* et le but de l'enseignement de la littérature. Si les enseignants ne mettent l'accent que sur la transmission culturelle les élèves seront « . . . gedemotiveerd door hun geringe mogelijkheden tot eigen inbreng, in de keuze van teksten, in de benadering van teksten, in motieven om te lezen en in de interactie in de literatuurlessen » (Bonset & Braaksma, 2008, p. 15).⁴¹ De plus il y a le risque que le cours devienne plutôt un cours d'histoire (Gemert, 2002).

2.5.2 L'approche moderne

À la fin des années 20 du 20^{ième} siècle on avait déjà inventé une théorie dans laquelle, lors de la lecture, on ne mettait pas l'accent sur l'écrivain ou le texte, mais sur le lecteur et le processus de lecture. Surtout à partir des années 80 on était intéressé par l'idée que non tout lecteur ne lit, n'interprète et ne juge pas une histoire de la même manière. Le lecteur ne trouve pas le sens d'un texte mais le crée soi-même (Janssen, 1998). Cette conception a eu des noms différents comme l'esthétique de la réception et la *reader response theory*. L'approche moderne, comme on l'appelle aujourd'hui se concentre sur le contexte social dans lequel se trouve le texte. Quel rapport la littérature a-t-elle à la réalité sociale ? « De normen en waarden van de lezer, zijn of haar kennis en opvattingen over literatuur en over de wereld, spelen een belangrijke rol bij het tot stand brengen van een interpretatie » (Janssen,

⁴¹ « . . . démotivés parce qu'il peuvent guère contribuer au choix des livres, à l'approche des textes et à l'interaction pendant les cours de littérature ».

1998, p. 6).⁴² L'identification et la perception personnelle, sont importantes. Le but de cette approche est la formation sociale, la prise de conscience et la formation personnelle et le développement individuel. La connaissance sur l'histoire de la littérature n'est qu'un aspect du développement littéraire. Mulder (comme cité dans Verboord, 2004) dit que dans l'enseignement de la littérature on met l'accent sur ce but : les élèves doivent apprendre à travailler de façon plus autonome et l'enseignement de la littérature est plus concentré sur l'élève. Selon Carter (1991) il faut que l'élève aura « . . . a lasting pleasure in reading and a deep satisfaction in a continuing growth of understanding » (p. 3).⁴³ De plus on se concentre sur le développement du goût ce qui veut dire « . . . een verbreding en verdieping van de belangstelling voor verschillende soorten literaire teksten » (Bolscher, 2004, p. 169).⁴⁴ La littérature doit se rapprocher de l'univers mental des élèves: la littérature trop difficile est considérée non pertinente (Verboord, 2004. Geljon (comme cité dans Bonset & Braaksma, 2008) propose de prêter attention aux autres fonctions de la littérature comme la formation esthétique, l'épanouissement individuel, les activités d'éveil et le plaisir de lire d'une manière équilibrée. Pour augmenter l'intérêt pour l'enseignement de la littérature l'enseignant doit donner plus de liberté aux élèves et poser des questions encourageantes auprès l'offre de textes et stimuler une attention active pour les perceptions et expériences personnelles que les élèves acquièrent pendant la lecture d'un certain texte. Selon Ribnick (2002) la tâche d'un enseignant est « . . . to train our students in the skills they need in order to approach, understand and appreciate work of literature » (p. 38).⁴⁵ Il ne s'agit pas de les laisser apprécier la littérature ou de les obliger à lire les classiques. Il s'agit de les nourrir par une approche individuelle en mettant l'accent sur la relation entre le lecteur et le texte. Stokmans (2009) est du même avis. Selon elle l'attitude de lecture est « . . . een positieve of negatieve

⁴² «Les règles de la vie en société du lecteur, sa connaissance et ses conceptions de la littérature et du monde jouent un rôle important dans l'interprétation d'un texte».

⁴³ « . . un plaisir permanent et une satisfaction profonde dans un développement de compréhension continu».

⁴⁴ « . . un élargissement et approfondissement de l'intérêt pour les différents types de textes littéraires».

⁴⁵ « . . de former les élèves aux compétences dont ils ont besoin dans l'approche, la compréhension et l'appréciation d'un œuvre littéraire».

houding ten aanzien van het lezen die gebaseerd is op ervaringen».⁴⁶ Ces expériences sont énormément importantes pour changer l'attitude car elles

. . . vormen namelijk de basis voor de opvatting dat lezen nuttig is om bijvoorbeeld kennis te vergaren of om de leesvaardigheid te vergroten (Stokmans, 2007). . . hoe vaker iemand plezierige ervaringen heeft met het lezen van fictie, hoe sterker de associatie lezen - plezier en hoe positiever de leeshouding worden. (Van Overwalle & Siebler, 2005 comme cité dans Stokmans, 2009, p. 35)⁴⁷

Pour que l'attitude monte il faut prêter attention aux émotions des élèves et leurs propres expériences pendant la lecture.

2.5.3 Deux recherches

Il y a deux recherches expérimentales, celle de Janssen (1998) et celle de Verboord (2003). Janssen a fait une recherche sur la pratique de l'enseignement de la littérature néerlandaise au niveau havo et vwo et Verboord a fait une recherche sur les tendances et effets de l'enseignement de la littérature dans la période 1975 à 2000. Selon la recherche de Verboord parmi des anciens élèves sur les effets de l'enseignement de la littérature, les deux approches ont différentes conséquences sur la fréquence de lecture. L'approche classique a comme conséquence que les élèves lisent moins dans la vie après l'école alors que l'approche moderne a un effet positif sur la fréquence et la motivation après que les enseignants ont stimulé le plaisir de lire. Donc les élèves développent une attitude positive. La connaissance de la littérature influence aussi la fréquence de lecture d'une manière positive mais ce n'est pas par l'approche classique en soi mais le nombre d'heures consacrées à l'enseigner qui compte. Le nombre d'heures a aussi un effet positif sur le

⁴⁶ « . . . une attitude positive ou négative à l'égard de la lecture fondée sur les expériences.»

⁴⁷ . . . forment en effet la base pour la notion que lire est utile pour acquérir de la connaissance par exemple ou pour améliorer les compétences de lecture (Stokmans, 2007) . . . plus quelqu'un a des expériences positives de lire de la fiction plus souvent, plus l'association lire-plaisir devient plus forte et l'attitude de lecture devient plus positive.

niveau de lecture. Donc, si l'enseignant souhaite une haute fréquence et un bon niveau de lecture il faut consacrer beaucoup d'heures à la littérature et l'enseigner selon l'approche moderne. Mais qu'est-ce que les élèves pensent de l'enseignement de la littérature en soi ? Qu'est-ce qu'ils préfèrent en classe, donc à court terme ?

La recherche de Janssen a montré qu'à court terme les élèves qui ont reçu un enseignement d'après la méthode classique étaient les plus positifs sur la littérature et l'enseignement, ce qui est un résultat inverse à celui de Verboord. Une différence importante est que Janssen n'a fait sa recherche qu'avec quatre enseignants très enthousiastes. Les anciens élèves ont apprécié la narration captivante et humoristique, l'enthousiasme des enseignants, la façon détendue d'enseigner, la discussion ouverte, penser et travailler par soi-même. Même les élèves qui ont un dégoût contre la littérature peuvent être captivés par le cours de littérature, avoir de bonnes notes et avoir le sentiment qu'on peut apprendre la matière malgré leur niveau.

Verboord, comme Janssen, ajoute que ces deux approches ne sont pas à l'opposé l'un de l'autre parce qu'en pratique les deux se mélangent. Sur la base des résultats de Verboord et Janssen nous sommes d'avis qu'il ne faut pas se concentrer sur une seule approche. Slings (2002) le déconseille aussi. Selon lui l'enseignement de la littérature a aussi des rapports avec les disciplines l'histoire, l'instruction civique, la conception de la vie, l'art et la philosophie. Dans sa recherche il montre que la littérature historique est importante pour deux raisons :

Ten eerste staat het middeleeuwse wereldbeeld ver af van het tegenwoordige, zodat de leerling kennismaakt met mensen met een heel andere belevingswereld ; op die manier leert hij zijn eigen opvattingen en stellingnames relativiseren. Ten tweede zijn diezelfde mensen in sociaal-cultureel opzicht onze voorouders; dat wij vaak verder kunnen kijken dan zij, komt – om een authentiek middeleeuws beeld te gebruiken –

omdat wij dwergen zijn die staan op de schouders van reuzen. De Middeleeuwen zijn dus vertrouwd maar toch ook vreemd. (p. 160)⁴⁸

Pour atteindre une contribution positive à l'enseignement il faut que les élèves développent une attitude positive envers la lecture en soi (après l'école), mais aussi envers l'enseignement de la littérature. Pour le projet de *La Farce de Maître Pathelin* il est impossible de négliger l'aspect historique et culturel, de ne pas donner suffisamment d'informations sur le Moyen Age et de parler des autres aspects comme le langage et le théâtre. Or, il faut le faire avec enthousiasme et il faut limiter ces informations pour que les cours ne deviennent pas des cours d'histoire et pour laisser de la marge pour la propre contribution. Sans leur propre contribution les élèves peuvent être démotivés. Chaque élève a ses propres besoins : il y a des élèves qui aiment écouter l'enseignant et d'autres qui veulent découvrir l'histoire eux-mêmes à l'aide des exercices ou en discutant avec leur camarades de classe. Il y a des élèves qui préfèrent apprendre en étudiant la matière et d'autres qui préfèrent apprendre en faisant des exercices. Le but de l'enseignement de la littérature est le développement de chaque élève individuel donc un bon mélange de ces deux approches est à recommander.

2.6 Conclusion

L'introduction de la *Tweede Fase* a changé l'enseignement de la littérature. Depuis les années 80 il y a un changement dans l'approche et le but de l'enseignement de la littérature. Il ne s'agit plus du texte mais du développement du lecteur. Le but n'est plus la connaissance des auteurs et du texte en soi, mais ce que le lecteur fait avec cette connaissance. Un élève doit être compétent pour communiquer avec et sur la littérature.

⁴⁸ «Premièrement la vision médiévale du monde se trouve loin de celle d'aujourd'hui, pour que l'élève fasse connaissance avec des gens ayant un autre univers: ainsi il apprend à relativiser ses propres conceptions et prises de position. Deuxièmement ces gens sont nos ancêtres à un égard socioculturel; qu'on puisse regarder plus loin qu'eux c'est parce que – pour utiliser une image authentiquement médiévale – nous sommes des nains aux épaules des géants. Le Moyen Age est donc familier mais aussi étranger».

Cela a aussi été incorporé dans les *eindtermen* et les examens. La communication est le principal objectif dans les examens orales et écrites, mais aussi dans les activités de lecture comme le *leesdossier*. Les enseignants sont libres de décider comment atteindre les directives, soit dans un cours commun de toutes les langues, le GLO, soit comme partie du cours de langue même. Cela donne aussi des problèmes car tous les enseignants n'ont pas de mêmes opinions et ils ne voient pas l'enseignement de la littérature sous le même angle. Au niveau européen on considère la littérature plutôt comme une forme esthétique et non pas comme indication du niveau de lecture. C'est plutôt un aspect culturel de la langue. Donc il y a deux aspects de l'enseignement de la littérature, l'aspect culturel et le développement de l'élève en tant que lecteur. Faut-il enseigner selon l'approche classique ou moderne? Verboord et Janssen ont montré qu'un bon mélange des deux est désirable. Selon leurs recherches il y a certains aspects qui donnent un effet positif sur la fréquence et le niveau de lecture. Un enseignant doit être enthousiaste et doit donner de bons cours. De plus les élèves, apprécient un caractère narratif du cours. Or, il faut qu'ils puissent contribuer au cours eux-mêmes. Finalement il faut consacrer beaucoup d'heures à l'enseignement de la littérature. Pourtant depuis la *Tweede Fase* il y a beaucoup moins de temps disponible pour l'enseignement de la littérature et pour suivre le développement de tous les élèves qui diffèrent entre autres en niveau, intérêt et caractère.

3. Le lecteur et la littérature

3.1 Introduction

Après avoir montré comment l'enseignement en général et celui de la littérature aux Pays-Bas sont organisés, il y a un autre aspect qu'il faut considérer avant d'introduire un projet de littérature en classe : l'adolescent en tant que lecteur. Le but de ce projet est avant tout de contribuer d'une manière positive à l'enseignement de la littérature française aux Pays-Bas. Le but est que les élèves ont eu une expérience positive dans la lecture d'une œuvre française. Dans le chapitre 2 on a déjà constaté que pour atteindre ce but l'enseignement selon les deux approches est désirable, parce que les deux peuvent contribuer à une attitude positive de l'élève. De plus, il faut consacrer le plus de temps possible au projet et être enthousiaste à ce qu'on enseigne.

Pour faire un projet en classe il est important de comprendre les adolescents en tant que lecteurs. Est-ce qu'ils lisent encore (de la littérature) dans leur temps libre ? Une enquête⁴⁹ parmi 1741 élèves de 13 à 18 ans montre que 55% ne lit jamais de livres de fiction. Selon Witte (comme cité dans Raukema et al. 2002) l'enseignement de la littérature est en crise parce que beaucoup d'élèves perdent le plaisir de lire à l'école. Ils ont du mal à comprendre les textes littéraires. Ils n'ont aucune idée de quels livres sont appropriés et ils font des exercices qui n'ont aucune signification. Donc, comment faire un projet dans lequel tous les élèves doivent lire la même œuvre quand ils sont tous différents (au niveau de leur univers mental, mais aussi en ce qui concerne leurs intérêts et leur niveau de français) et donc comment atteindre une attitude positive ? De plus, pour savoir ce que les élèves pensent de l'enseignement de la littérature (en général et la littérature médiévale) et de ce qu'ils savent du Moyen Âge nous avons distribué une enquête⁵⁰ parmi tous les élèves vwo du *bovenbouw* à l'école où nous sommes enseignant, le *Erfgooiers College* à Huizen. C'est une école pour tous les niveaux : vmbo, havo et vwo et compte environ 1300 élèves. Tous les élèves ont

⁴⁹ Stichting Kennisnet, Monitor Jeugd en Media 2015

⁵⁰ Annexe 5

indiqué d'avoir des cours de la littérature. Nous avons comparé les résultats⁵¹ et nous en parlerons dans les paragraphes suivants.

3.2 L'adolescent et la fréquence de lecture

Avant de continuer de parler sur le rôle la lecture dans la vie des adolescents il faut déterminer ce que nous entendons par cela. Nous prenons la définition de Meeus (2002).

Lire est un

« . . . vrijetijdsbesteding gericht op literair lezen van boeken of daaraan verwant, tijdschriften of misschien zelfs kranten... » (p. 28).⁵²

« Comment peut-on être lecteur à l'ère des mass média? ». C'est une question posée par Toussaint-Dekker déjà en 1987 (1988, p. 157). À cette époque-là il n'y avait pas encore l'Internet, des portables ou des tablettes tactiles. Pourtant, depuis les années soixante-dix le pourcentage du temps libre consacré à la lecture des médias imprimés⁵³ a baissé pratiquement à chaque génération (Huysmans, 2011, Huysmans 2013).⁵⁴ Cette baisse est surtout due à la progression de la télévision et l'usage de l'Internet. De 2005 à 2015 le total de la lecture des médias⁵⁵ a été réduit de 90 minutes à 12 minutes par semaine.

Qu'est-ce qui peut expliquer cette forte baisse ? Comme on peut voir dans Tableau 7⁵⁶ l'utilisation de l'ordinateur (jaune), écouter de la musique (vert), l'utilisation du portable (gris) et consulter les médias sociaux (violet) augmentent et la lecture des livres baisse de plus de deux tiers (de 68% à 21%)

⁵¹ Annexe 6

⁵² « . . . un loisir ciblé sur la lecture littéraire des livres ou quelque chose y rapprochant, des magazines ou peut-être même des journaux... ».

⁵³ Livres, journaux, hebdomadaires, dépliants publicitaires, périodiques gratuits

⁵⁴ De 4,7 heures par semaine en 1975 à 1,5 heures par semaine en 2005

⁵⁵ Cela inclut aussi les médias digitaux

⁵⁶ <http://www.leesmonitor.nu/leestijd-kinderen>, consulte le 19 mai 2016

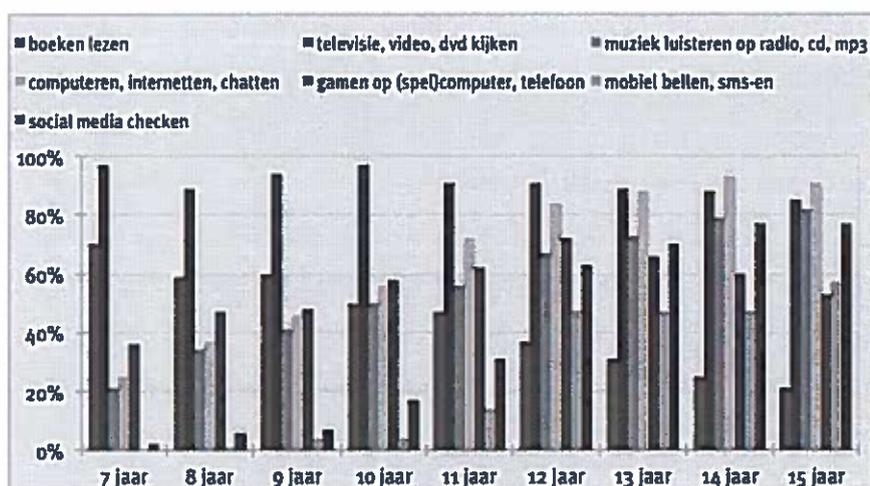


Tableau 7 : L'usage des médias, quotidiennement

Sur le palmarès des occupations quotidiennes des adolescents de 13 à 25 ans 'la lecture' occupe la 9^{ème} place.⁵⁷ Les pourcentages pour les 16 à 17 ans, notre groupe-cible, sont montrés dans tableau 8.

Place sur le palmarès	Activité	Pourcentage (au moins une fois par semaine jusqu'à presque tous les jours)
1	Jouer sur l'ordinateur, l'Internet	98%
2	Portable (téléphoner, textos, Whatsapp)	96%
3	Média sociaux	93%
4	Télévision, DVD, vidéo	91%
5	Écouter de la musique	87%
6	Faire du sport	70%
7	Jouer aux jeux vidéo	66%
8	Lire le journal	36%
9	Lire un livre	30%

Tableau 8 : occupations des jeunes de 16 à 17 ans

⁵⁷ <http://www.nuv.nl/nieuws/tweederde-van-de-jongeren-vindt-lezen-een-leuke-vrijtijdsbesteding>, consulté le 15 mai 2016

Ils consacrent même sept heures par jour aux médias électroniques.⁵⁸ Cela comprend que la lecture numérique est plus populaire que jamais : des e-mails, blogs, tweets, sites-d'infos. Mais cela pose aussi un problème : «Ze raken zó gewend aan snel en oppervlakkig heen en weer gaan tussen verschillende vormen van informatie en verstrooiing dat langere tijd aandachtig lezen, of dat nu van een beeldscherm of van een papier is, steeds moeilijker wordt» (Driessen, 2013, p. 5).⁵⁹ D'après Standaert (comme cité dans Verhamme, 2007) le progrès des jeux vidéo mène à la régression de la culture de lecture. Les adolescents deviennent paresseux intellectuellement. La concentration serait stimulée par la lecture de longs textes, des textes complets et linéaires donc dans ce cas-là on craint la perte de cette compétence (Soetaert, Schram, Mottart, Rutten, & Bakker, 2006). Pourtant cette crainte n'est pas juste selon Stichting Lezen (2012). La numérisation peut donner de nouvelles possibilités car les élèves seront possiblement tentés de lire sur une liseuse ou une tablette tactile. De plus, par les médias sociaux ils peuvent être stimulés plus directement à lire des histoires. En outre, les nouveaux média peuvent offrir de nouvelles façons de raconter les histoires comme la vidéo, l'audio, les images et les possibilités interactives etcetera.

À part les médias et les autres obligations comme le sport il y a d'autres hypothèses sur la diminution de la lecture. Tout d'abord c'est une période dans laquelle beaucoup de choses changent : c'est la période «. . . van lichamelijke rijping, psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders. Ook de verandering van school, klas en onderwijsvorm eist veel aandacht van de jonge adolescent» (Witte et al. 2008, p. 19).⁶⁰ L'importance des amis et des personnes du même âge augmente pendant l'adolescence (Meeus, 2002). Ils veulent appartenir à un groupe et devenir indépendants de leurs parents et la lecture ne les aide pas à accomplir cela. Ils passent plus de temps avec eux et ils sont moins souvent à la

⁵⁸ Wennekers, Van Troost & Wiegman, 2016

⁵⁹ «Ils s'habituent tellement à changer vite et superficiellement des différentes formes d'informations et de dispersion qu'il devient de plus en plus difficile de lire attentivement plus longtemps soit sur écran soit sur papier».

⁶⁰ «. . . de la maturation physique, du développement psycho sexuel et du détachement des parents. Aussi le changement d'école, de classe et de forme d'enseignement demande beaucoup d'attention de ces jeunes».

maison donc ils lisent moins. Et quand ils sont à la maison ils préfèrent faire d'autres activités. De plus, ils ont moins de temps libre. Ils consacrent beaucoup de temps à leur petit boulot, à l'école et à faire du sport.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature les adolescents n'ont pas eu des expériences positives. Selon une enquête faite par l'université de Groningue⁶¹ 75% des élèves ont eu des expériences négatives et ont été frustrés. Ils ont dû lire beaucoup de livres, il y avait trop peu de marge pour une contribution des propres expériences de lecture et il y avait peu de variation des méthodes de travail et des activités d'apprentissage (Van Woerkom, 1992; Boekhout en van Hattum, 1992; Mulder & Wijffels, 1992; Hoogeveen & Bonset, 1999 comme cité dans Witte, 2002). Ils doivent lire de manière différente que les leurs (Witte, 2008). Ces expériences plutôt négatives sont aussi visibles dans notre enquête. Les réponses à la question 2 sont en général négatives. Il est remarquable que chaque année scolaire les élèves deviennent moins positifs et plus négatifs sur l'enseignement de la littérature. La plupart des élèves 6 vwo ont répondu que ce n'est pas intéressant ni important pour leurs études par exemple. De plus, c'est 'casse-pieds' et 'inutile'. Quelques-uns ont indiqué que cela peut être intéressant et utile mais au même temps casse-pieds, que l'enseignant n'était pas enthousiaste et ne leur motivait pas. Selon nous c'est une situation préoccupante car :

Niets is zo fruikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemdt van de eigen leeservaringen. Niet alleen leerlingen raken gefrustreerd, ook docenten zijn minder gemotiveerd, omdat zij steeds meer moeite moeten doen om de leerlingen te interesseren en de kloof tussen hen en de leerlingen alsmaar groter dreigt te worden. (Geljon, comme cité dans Schram & Raukema, 2006 p. 64)⁶²

⁶¹ Rijksuniversiteit Groningen (RUG)

⁶² Rien n'est aussi funeste à la promotion de la lecture qu'un enseignement de la littérature qui donne peu de satisfaction aux élèves et les éloigne de leurs propres expériences de lecture. Non seulement les élèves seront frustrés, les enseignants aussi sont moins motivés, parce qu'ils doivent faire plus

Knulst en Kraaykamp (in De Moor en Vanheste 1999) mentionnent aussi que l'agitation a augmenté à cause de la surabondance des titres. Cette surabondance est aussi reconnue par Leysen (dans Soetaert et al, 2006) et Stalpers (2007). La société est devenue plus individualiste donc les jeunes sont plus libres de faire leurs propres choix, des choix dont ils sont responsables. Ces choix, qui sont souvent obligatoires, causent une sorte de fatigue de choix.⁶³ De plus, ils n'ont pas suffisamment de connaissance sur les livres pour bien choisir et ils choisissent souvent un livre dont la couverture leur plaît, mais la couverture peut ne rien avoir à faire à l'histoire (Stalpers, 2007). Donc il faut que les promoteurs de lecture comme les enseignants offrent le livre approprié au moment opportun (Saedeleer comme cité dans Soetaert et al., 2006).

Toussaint-Dekker (1987) a montré que lire beaucoup de textes variés pendant les loisirs ne suffit pas à expliquer les différences en compréhension et appréciation pour un texte français ironique. Même une préférence pour les livres humoristiques, comme moyen pour pouvoir lire ou pour vivre le livre ne joue aucun rôle. Pour pouvoir prendre la distance du texte littéral une combinaison de connaissance préalable, de compétences et d'intérêt est d'une importance décisive. On retrouve ces trois éléments aussi dans la théorie de Hill (1986). D'après elle, le plus grand problème de l'enseignement de la littérature est qu'on insère des œuvres classiques dans le cours photocopié alors que les élèves ne savent pas manier ce niveau. Pour bien choisir une œuvre il est important de tenir compte de trois éléments: « . . . the needs and abilities of the students, the linguistic and stylistic level of the text, the amount of background information required for a true appreciation of the material» (p. 15).⁶⁴

d'efforts pour éveiller l'intérêt des élèves et l'abîme entre eux et les élèves risque de devenir plus grand.

⁶³ Generatie Y is niet lui, maar moe van de excellentiedruk, <http://www.trouw.nl/tr/nl/6704/Sociale-Vraagstukken/article/detail/3665032/2014/06/01/Generatie-Y-is-niet-lui-maar-moe-van-de-excellentiedruk.dhtml>, consulté le 27 juillet 2015

⁶⁴ « . . . les besoins et les compétences des élèves, le niveau linguistique et de style du texte, et la disposition des informations de base indispensables pour une véritable appréciation du matériel».

3.3 L'adolescent et le niveau de lecture

Comme nous avons déjà mentionné dans le paragraphe 2.5 Witte a constaté que l'enseignement de la littérature est un domaine peu structuré pour diverses raisons. Les élèves n'ont aucun soutien dans le choix du livre, dans la compréhension et l'appréciation des textes littéraires. Ils ont besoin de ce soutien car ils rencontrent des problèmes pendant la lecture et pendant l'exécution des exercices. Il manque un parcours d'apprentissage longitudinal qui va des livres faciles à plus difficiles. En plus, le problème qui est probablement le plus important c'est une bonne adhésion/correspondance à la situation initiale des élèves. Au début de la *Tweede Fase* les élèves ont du mal à changer des livres pour les adolescents à la littérature plus complexe. Si on regarde les réponses à la question 3, les élèves de 4^{vo} sont en effet les plus négatifs sur la lecture de la littérature. Presque 40% ne le trouve pas (du tout) amusant. Après trois ans d'avoir lu de la littérature pour les adolescents nous pensons que ces réponses peuvent être causés par la grande transition du collège au lycée, de la littérature pour les adolescents à la littérature pour adultes. C'est aussi ce que la recherche de Witte a montré dont on parle dans ce paragraphe. Pourtant, la différence avec 5^{vo} (35%) n'est pas grande, mais ils sont plus positifs. Les élèves de 6^{vo} sont les moins négatifs, mais aussi les moins positifs. Ils sont surtout neutres.

Pour tenir compte des différents niveaux de lecture les enseignants doivent adapter leur but au niveau des élèves et à leur univers mental. Les élèves choisissent souvent des livres dans leur zone de confort, des livres des écrivains qu'ils connaissent déjà et qu'ils apprécient. Or, pour se développer il faut qu'ils soient incités. Berlyne (comme cité dans Witte, 2008) souligne l'importance d'une jonction optimale entre la capacité d'assimilation et la complexité de l'œuvre : « . . . hoe minder mentale inspanning de lezer moet verrichten om tot begrip en waardering van een tekst te komen, des te meer capaciteit blijft er over om de tekst te waarderen en te interpreteren » (p. 83).⁶⁵ Or, les tâches doivent causer une sorte de conflit ce qui permet à l'élève de vouloir le résoudre. Selon Vygotsky (comme cité dans

⁶⁵ « . . . moins l'élève doit se casser la tête pour comprendre et apprécier l'œuvre plus il reste de la capacité pour interpréter et apprécier l'œuvre et pour accomplir les tâches ».

Witte, 2008) la tâche doit se trouver entre deux niveaux : le niveau de développement présent (un niveau sur lequel l'élève peut accomplir la tâche de manière autonome, leur zone de confort) et le niveau de développement potentiel (un niveau sur lequel l'élève a besoin d'aide de quelqu'un plus expert, un adulte ou des élèves plus expérimentés). On l'appelle la zone proximale de développement. Comme cela, la tâche constitue une gageure et la résolution de la tâche procure une satisfaction positive ce qui est une condition pour le développement littéraire. Si la tâche est trop facile elle peut faciliter de l'ennui et si la tâche est trop difficile elle peut causer de la frustration et du stress. Donc il s'agit d'être très précis. Selon Witte il y a quatre conditions pour l'enseignement de la littérature axées sur le développement. Il faut avoir défini les différents niveaux de compétences et les élèves doivent pouvoir bâtir sur les connaissances et les expériences déjà acquises. De plus, il faut avoir de l'interaction sociale, avec l'enseignant, les autres élèves et lecteurs. La dernière condition est qu'il faut que les livres et les exercices causent un certain conflit dans la zone proximale de développement. C'est pour cela Witte a conçu six niveaux de compétence pour suivre le développement de la compétence littéraire et pour mieux tenir compte des différences en niveau entre les élèves. Les niveaux distinguent les différences entre les élèves et les phases dans le procès de développement.⁶⁶

Niveau	L'élève lit d'une façon :
1	<i>belevend</i> , il vit la narration ⁶⁷
2	<i>herkennend</i> , il s'identifie à la narration
3	<i>reflecterend</i> , il réfléchit sur la matière de la narration
4	<i>interpreterend</i> , il interprète la narration et la composition,
5	<i>letterkundig</i> , il doit être capable de placer la narration dans le contexte littéraire-historique
6	<i>academisch</i> , il est capable de mettre l'œuvre et la littérature dans un contexte élargi et d'établir des rapports entre les autres disciplines académiques

Tableau 9 : la façon de lecture par niveau

⁶⁶ En annexe 3 on peut lire les descriptions pour chaque niveau.

⁶⁷ Ils reconnaissent les aventures dans le livre comme ils peuvent vivre ces aventures eux-mêmes.

Witte a constaté que la moitié des élèves à l'école secondaire ont un retard dans leur compétence littéraire. Au début de la quatrième classe plus de la moitié des élèves n'arrivent qu'au niveau 1 ou 2. En classe 5 havo ils doivent avoir atteint au moins niveau 3 et un élève de 6 vwo au moins niveau 4. Il est rare qu'ils atteignent niveau 5 et dans sa recherche aucun élève n'a atteint niveau 6. Donc en trois ans les élèves doivent avancer trois ou quatre niveaux. Sa recherche a montré que deux ou trois niveaux est le maximum, mais c'est réalisable car les élèves qui commencent à un niveau bas avancent plus vite que les élèves qui ont un niveau plus haut au début. Il n'est pas possible de sauter un niveau car les niveaux sont hiérarchiques et cumulatifs. Cela veut dire que le développement peut être empêché si on saute un niveau. L'élève ne sera pas capable de bien maîtriser les techniques du niveau précédent, le fondement du niveau précédent n'est pas complet.

Pour chaque niveau Witte a décrit la disposition de l'élève, les caractéristiques des textes un élève est capable de lire, les compétences à propos de la communication avec et sur la littérature. Il y a aussi la description du principal objectif didactique ce qui permet à chaque enseignant d'encourager le développement de l'élève à ce niveau. Pour chaque niveau il y a une liste de livres et d'exercices qui ont comme but de stimuler une certaine façon de lire. Avant la lecture il faut avoir une bonne connaissance de la situation initiale des élèves. Donc, pour que les élèves soient engagés dans leur processus de lecture il est recommandé que l'élève écrive une autobiographie de lecture au début de la *Tweede Fase* dans laquelle il décrit ce qu'il sait sur la base de ses expériences de lecture et l'enseignement de la fiction dans le *onderbouw*. Il parle de son goût, ce qu'il préfère lire et ce qu'il n'aime pas lire. Il peut faire une liste avec deux titres : 'J'aime les livres qui...' et 'je n'aime pas les livres qui...'. Ainsi l'enseignant peut avoir une idée de ses préférences et notamment une idée de quels types de livres il était positif et négatif et pourquoi. Avec ces informations l'enseignant peut mieux suivre l'élève et travailler au développement du goût. Pour les enseignants et les élèves on a fait un site-web sur lequel on peut trouver ces livres et exercices.⁶⁸ Il y a aussi une liste pour l'allemand et le frison. Sur ce site-web les élèves peuvent eux-mêmes aussi déterminer

⁶⁸ www.lezenvoordelijst.nl, consulté le 27 mai 2016

leur niveau à l'aide des descriptions, appelées les '*strookjes*'⁶⁹. Pour chaque livre l'élève doit faire six exercices : deux au niveau du livre, deux au niveau plus bas et deux au niveau plus haut. Donc, pour un livre de niveau 3 l'élève fait deux exercices au niveau 2 (niveau de développement présent), deux au niveau 3 (la zone proximale de développement) et deux au niveau 4 (niveau de développement potentiel). Les exercices sont ciblés sur le propre développement. Il ne s'agit pas de répondre correctement aux questions mais de donner des opinions, de partager des expériences et pensées. Donc n'y aura pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Les œuvres datant d'avant 1880 apparaissent au niveau 5. Les élèves doivent être compétents pour comprendre, interpréter et apprécier ces œuvres. Ils doivent avoir suffisamment de connaissance universelle, historique et littéraire pour se plonger dans la thématique et la structure mais aussi dans le style et le contexte historique. Les œuvres ont souvent des personnages et une thématique qui se trouvent loin de leur univers mental. Le langage et les conventions littéraires sont aussi souvent différents que d'habitude. Pour comprendre ces œuvres ils n'ont pas suffisamment de connaissance préalable et leur niveau de compétence est trop bas. Ce n'est qu'à partir du niveau 3 que les élèves sont plus réceptifs aux choses inconnues et étrangères. C'est pour cela que beaucoup d'élèves ne sont pas prêts à lire des livres anciens de manière autonome. Pourtant, même si un livre n'a qu'un niveau il est possible de le lire au niveau précédent ou suivant. Donc un livre de N3 peut être lu par N2 et N4, mais non pas par N1 (trop difficile) ou N5 (trop facile). Dans ce cas il faut offrir des exercices aux trois niveaux.

En ce qui concerne les langues étrangères dans la *Tweede Fase* il y a deux changements pour les élèves. Il y a la transition de la littérature pour les adolescents à la littérature pour adultes, mais aussi la transition des exercices oraux et écrits d'une langue étrangère au début de la lecture dans cette langue. Le processus de lecture est dirigé par les attentes, la connaissance préalable et l'intérêt en ce qui concerne le contenu et la nature du texte, mais

⁶⁹ http://www.lezenvoordelijst.nl/media/1993694/3b_strookjes_bb.pdf, consulté le 27 mai 2016

aussi par la connaissance de langue. Les jeunes qui lisent des textes français rencontrent des problèmes qui sont entre autres causés par le manque de connaissance sémantique (Westhoff dans Toussaint-Dekker, 1990). Selon Steenmeijer (1992) le langage est un handicap pour les élèves dans l'enseignement secondaire. Hommersom-Schreuder (2010) dit qu'en général un élève néerlandais n'atteindra jamais le niveau pour lire librement une œuvre littéraire dans la langue française. Il faut avoir au moins niveau B2 pour être capable de lire de manière autonome des histoires et romans courts des écrivains contemporains, un biographie ou un thriller. Donc elle s'est demandée comment on peut tenir compte du niveau de lecture des élèves et de leur niveau du français pour qu'ils puissent se développer sans être frustrés ou démotivés. Elle a combiné les niveaux de Witte et les niveaux du CECR pour le français.⁷⁰ Witte a constaté que dans une classe vwo il y a des élèves du N1 au N5, donc un groupe très hétérogène. Selon Hommersom-Schreuder on peut lire la même œuvre en classe à condition que l'œuvre satisfasse à quelques critères. L'œuvre doit être disponible en différentes éditions avec différents niveaux de langues, il faut utiliser plusieurs médias et l'œuvre doit avoir un maximum de 200 pages, elle doit traiter un sujet actuel, avoir de l'action et le style d'écriture et l'art dramatique doivent être suffisamment intéressants à étudier et l'histoire doit être placée dans un contexte historique. Comme on peut voir en Annexe 4 elle a aussi inclus des traductions. Pour réduire le seuil on peut offrir la traduction côté du texte original (Geljon & Schram dans Andringa & Schram, 1990). Steenmeijer, (1992) dit qu'on manque un certain sens des réalités si on veut que les élèves lisent un livre en édition originale : « . . . de leesvaardigheid van de leerlingen schiet daartoe nog veel te veel te kort » (p. 118).⁷¹ Ils comprennent souvent très peu de l'histoire et cela est funeste pour leur enthousiasme et motivation. Il plaide pour des éditions bilingues à condition que tout le texte complet y soit incorporé et que la traduction soit fidèle. Pourtant, il faut faire en sorte que les élèves ne lisent que la traduction donc il faut intégrer la langue cible dans le contrôle. Van Heck (1992) est partiellement d'accord car selon lui la traduction est rarement congruente à l'original. De plus « de band tussen taal en literatuur [is] niet alleen esthetisch, maar ook in

⁷⁰ Annexe 4

⁷¹ « . . . la compréhension écrite des élèves n'est pas du tout à la hauteur ».

maatschappelijk opzicht fundamenteel. Want de taal blijft het enig werkelijk geldige paspoort tot een ander land, een ander volk. . . » (p. 125).⁷² La littérature montre bien que la langue peut être variée, expressive et riche. Comme Steenmeijer il est d'avis que s'il n'est pas possible de lire l'œuvre dans la langue cible on peut utiliser des traductions, mais à côté du texte original, donc comme ressource ce que soulignent Van Oostrom & Pleij aussi (1997). Nous supposons que le langage de *La farce de maître Pathelin* est considéré comme trop compliqué, même en français contemporain, donc nous nous attendons que les élèves auront assez de difficulté à comprendre le texte. La farce est un texte plein d'humour, d'ironie et de morale. S'ils ne comprennent pas ces choses à cause du langage trop difficile nous manquerons notre but, qui n'est pas l'acquisition du français, mais de transmettre un aspect de la culture française et le plaisir de lire. Dans son rapport final, la *Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen vwo en havo*⁷³ a négligé délibérément l'aspect de l'acquisition d'une langue par l'enseignement de la littérature (Kwakernaak dans Durlinger & de Moor, 1986).⁷⁴ La langue étrangère ne doit pas être une barrière et il faut réduire ce seuil. Selon les critères de Hommersom-Schreuder nous pouvons lire *La farce de maître Pathelin* en classe. Pour le projet nous commencerons à utiliser tout d'abord une édition spécialement pour les élèves en secondaire et si elle est trop difficile nous offrirons la traduction néerlandaise. Nous parlerons du matériel pédagogique dans chapitre 4.

3.4 Le Moyen Âge dans l'enseignement de la littérature

Le contenu du curriculum de la littérature française dépend pour la plus grande partie de l'enseignant. Donc, nous nous posons la question : quel est le rôle du Moyen Age et du théâtre dans l'enseignement de la littérature aux Pays-Bas ? Comme nous avons fait un

⁷² « Le lien entre la langue et la littérature n'est pas seulement fondamental esthétiquement mais aussi socialement. Car la langue est le vrai passeport pour l'accès à un autre pays, un autre peuple. . . ».

⁷³ Commission Renouvellement des Programmes d'examens fin d'études pour les langues étrangères aux niveaux havo et vwo

⁷⁴ «Vermenging van literaire vaardigheden en productieve vaardigheden dient voorkomen te worden».

projet non seulement avec une œuvre du Moyen Age mais aussi une pièce de théâtre nous incluons cet élément aussi. Quelques recherches sur le curriculum datent d'avant la *Tweede Fase*. Donc en ce temps-là les enseignants avaient plus de temps et peut-être une différente approche que celle d'aujourd'hui. Pourtant, les chiffres peuvent quand même donner une idée sur ce qu'on enseigne en classe. Nous nous concentrons surtout sur la recherche de Slings (2000).

Pour l'histoire de la littérature, *eindterm* 3 dit que l'élève doit avoir une idée globale de l'histoire de la littérature. Dans la plupart des cas on commence avec des œuvres du Moyen Age, la Renaissance, le siècle des Lumières, le Romantisme puis le 19^e et 20^e siècle. Un enseignant peut utiliser une méthode comme *Eldorado*⁷⁵ ou il peut choisir ses propres textes. Si l'enseignant enseigne de façon classique il choisit souvent des textes du 'canon'. Sur la liste du 'canon' il y a 125 œuvres dont onze qui datent du Moyen Age (jusqu'à l'année 1550).⁷⁶ Le canon a été établi par une enquête faite par le DBNL en 2002⁷⁷ parmi les membres de la Société de la littérature néerlandaise (un grand groupe représentatif de critiques littéraires, historiens, écrivains, éditeurs et publicistes). Sur la question 'À quelle(s) période(s) (un maximum de deux réponses) doit-on prêter le plus d'attention ?' le Moyen Age mord la poussière⁷⁸. L'enquête de Janssen (1998) faite parmi des enseignants du néerlandais montre des chiffres un peu plus positifs : 23% des textes littéraires enseignés datent d'avant 1880 au niveau havo et au niveau vwo c'est 30 %. En classe ils traitent notamment les œuvres *Karel ende Elgeast*, *Mariken van Nieumeghen*, *Van den vos Reynaerde* et *Beatrijs* (Slings, 2000). Si on regarde les réponses à la question 8 de notre enquête ils ont presque tous lu *Van den vos Reynaerde*. L'œuvre fait partie du programme en classe 4 vwo. Les élèves de 5 vwo sont moins positifs et les élèves de 4 vwo les plus

⁷⁵ *Eldorado* est un méthode pédagogique spécialement pour la littérature. Il y a un livre de base pour toutes les langues et un livre d'exercices pour chaque langue

⁷⁶ Le canon littéraire des Pays-Bas, sur : http://nl.wikipedia.org/wiki/Canon_van_de_letterkunde, consulté le 26 mars 2016

⁷⁷ Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren, http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/dbnlmnl_21062002.htm, consulté le 26 mars 2016

⁷⁸ Le temps moderne 90,3%, le Siècle d'or (XVII^e siècle) 39,5%, 19^e siècle 29,8%, le Moyen Age 18,7%, 18^e siècle 3,3%, sans réponse 5%

positifs. Nous n'avons pas posé des questions sur la façon d'enseigner, mais nous sommes d'avis que le rôle de l'enseignant est important dans ce cas. Nous savons que l'enseignant de classe 5 vwo n'est pas enthousiaste, qu'il enseigne selon l'approche classique donc pour les élèves il n'y a pas de possibilités de participer eux-mêmes. De plus, les élèves doivent lire l'œuvre en moyen néerlandais ce qui est plus difficile qu'en langue contemporaine. Les élèves de 6 vwo sont les plus négatifs de cette œuvre, ils ont eu le même enseignant que les élèves de 5 vwo. La plupart des élèves de 5 vwo et 6 vwo ne veulent plus lire une œuvre médiévale, surtout les élèves de 6 vwo sont négatifs.

Pour les langues étrangères 43% des enseignants de langues traitent des œuvres datant d'avant 1900 (Els & Buis dans de Moor, 1996). Pourtant, il faut remarquer que ce sont des chiffres d'avant la *Tweede Fase*. En 2011 Frank Marcus a fait une enquête parmi des enseignants de français sur l'enseignement de la littérature à laquelle 27 ont répondu. Nous nous rendons compte que cette enquête n'est pas suffisamment représentative mais cela peut quand même nous donner une idée de ce que les enseignants du français traitent en classe. À la question « Quelles œuvres traitez-vous ? » il n'y a aucune œuvre médiévale spécifique, mais quelques enseignants (ou un seul enseignant) ont répondu par le nom d'un écrivain. Les fables de la Fontaine, les œuvres de Louise Labé, Chrétien de Troyes, Pierre de Ronsard, Rabelais ont été nommés une fois.

Il n'est pas étrange que la littérature historique perde du terrain. Selon van Gemert (2003-2004) les *eindtermen* sont décevants car ils restent à la surface alors qu'il faut 'remâcher' et 'digérer' la littérature historique et cela demande du temps. Mais pourquoi traiter des textes historiques et comment doit-on introduire un texte médiéval auprès de l'adolescent ? Pendant l'adolescence les jeunes sont fixés sur eux-mêmes et leurs relations avec d'autres. Selon Slings (2002) il faut discerner l'environnement dans lequel ils vivent et l'univers mental des élèves. Selon Dasberg (comme cité dans Slings, 2002) « . . . hoeft een boek niet zozeer aan te sluiten op de . . . leefwereld . . . , maar op de belevingswereld, het geheel van gevoelens, gedachten, verwachtingen, en meningen die door die uiterlijke gegevens in het

kind omgaan » (p. 97).⁷⁹ Selon Geljon & Schram (1990) les textes doivent « . . . aansluiten bij hun belevingswereld maar tevens de mogelijkheid bieden de grenzen van hun leefwereld te overschrijden » (p.205).⁸⁰ Le texte doit être visé sur ce que les élèves ne connaissent pas encore. La littérature historique peut aider aux élèves à « . . . kritisch leren staan ten opzichte van het heden en daardoor leren de eigen cultuur, hun eigen positie en identiteit te relativiseren » (Slings, 2007, p.1).⁸¹ C'est par la littérature historique que « leerlingen gaan beseffen dat hun heden het product is van een duizenden jaren omvattende ontwikkeling . . . » (p. 1).⁸² Donc cela peut nous donner de la reconnaissance par exemple dans le cas de résoudre des problèmes. « Het is een eerlijk gesprek aanknopen met mensen van vroeger, het is eerbiedig luisteren naar hun problemen en antwoorden daarop . . . » (Boven, Janssens & Uyttendaele, 1982, p. 21).⁸³

Que pensent les élèves du Moyen Age et de la littérature médiévale ? Selon notre enquête la plupart des élèves savent que le Moyen Age a eu lieu entre 500 et 1500. Tous les élèves de 4 vwo ont répondu correctement ce qui n'est pas étonnant parce qu'on commence par le Moyen Age en classe 4 vwo. De plus nous nous attendons à un regard plutôt négatif sur le Moyen Age mais si on regarde les réponses à la question 5 la plupart sont d'une association positive (romantique) ou ni positives ni négatives (religieux, historique, autre association) tout comme les résultats de l'enquête de Slings (2000, p. 95). Ce sont surtout les élèves de 4 vwo qui ont donné des réponses d'une association négative. De tous les élèves ils se souviennent le plus des cours de l'histoire. La plupart des élèves de 5 vwo et 6 vwo ont indiqué d'avoir oublié beaucoup de cette période-là. En tout cas, ces résultats nous ont

⁷⁹ « . . . un livre ne doit pas nécessairement de correspondre à leur environnement mais surtout à leur univers mental, l'ensemble de sentiments, pensées, attentes et d'opinions qui se passent dans la tête de l'élève sous l'influence de l'environnement ».

⁸⁰ « . . . s'approcher de l'univers mental, mais ils doivent aussi donner la possibilité de franchir les frontières de leur environnement ».

⁸¹ « . . . regarder le présent d'un œil critique et en faisant cela ils peuvent relativiser leur propre culture, position et identité ».

⁸² « . . . les élèves vont se rendre compte que leur présent soit l'aboutissant d'un développement de milliers d'années

⁸³ « C'est entrer en contact avec les gens d'autrefois, écouter respectueusement leurs problèmes et leurs réponses là-dessus [...] ».

étonné d'une manière positive. En ce qui concerne la question 6 nous sommes d'avis qu'il fallait mieux formuler les réponses. En fait, il y a deux réponses positives (A, B) et une réponse négative (E). Les raisons pour la réponse C ('je ne sais pas') et D ('ça va') sont quand même soit positives soit négatives donc la réponse et la raison ne sont pas toujours concordantes. Par exemple, un élève 4 vwo a répondu D parce que « er niet veel gebeurd en er werd veel oorlog gevoerd ».⁸⁴ Réponse D indique une certaine neutralité, mais la raison est négative. Donc nous prenons seulement les réponses A, B et E pour la comparaison. Dans ce cas-là les élèves 4 vwo sont les plus positifs et les moins négatifs. Donc même s'ils ont donné des réponses à la question 5 d'une association négative cela ne veut pas dire que les élèves eux-mêmes ont une association négative. Les élèves 6 vwo sont les plus négatifs, mais plus positifs que négatifs. Les élèves de 5 vwo sont les moins positifs. En tout cas les élèves sont plus positifs que négatifs (4 et 6 vwo) ou dans le cas de 5 vwo le même pourcentage positif que négatif. Ces résultats montrent donc que ce que nous nous attendions avant l'enquête n'est pas juste, les élèves sont plus positifs que négatifs sur le Moyen Age. C'est aussi le résultat de l'enquête de Slings (2000) : « De houding ten opzichte van de Middeleeuwen is dus over het geheel genomen bepaald niet negatief te noemen. . . » (p. 100).⁸⁵

Quand les élèves sont confrontés à la littérature historique ils peuvent rencontrer quelques barrières. D'après Rivers (dans Tuk, 1990) il y a trois couches de sens: les couches lexicale, grammaticale-syntaxique et socioculturelle. Cette dernière est la plus difficile à saisir car souvent l'auteur suppose une certaine connaissance du lecteur, sur le pays et le peuple et le manque peut causer des problèmes (Westhoff dans Toussaint-Dekker, 1990). Il est essentiel d'activer les connaissances préalables pour lire et comprendre des histoires et d'autres textes. Westhoff parle de « . . . 'kennis van de wereld', d.w.z. kennis van de werkelijkheid waarnaar ook de tekst verwijst » (dans Toussaint-Dekker, 1987, p. 77).⁸⁶ On ne

⁸⁴ «Il ne s'est passé pas grand-chose et on faisait la guerre beaucoup».

⁸⁵ «Donc, en général on peut dire que l'attitude à l'égard du Moyen Age n'est pas certainement négative. . . ».

⁸⁶ «. . . 'la connaissance du monde', ce qui veut dire la connaissance de la réalité à laquelle le texte renvoie ».

peut pas enseigner l'histoire de la littérature sans prêter attention à la situation politique, économique et culturelle dans laquelle l'œuvre a été écrite (Boven et al., 1982). Pour réduire le seuil de difficulté il faut prêter beaucoup d'attention à l'introduction du thème, surtout quand il s'agit des textes difficiles (Geljon & Schram dans Andringa & Schram, 1990).

Pour aider les élèves à vaincre les barrières mentionnées par Slings il faut prêter attention à quelques aspects. Tout d'abord il faut se rapprocher de la situation initiale des élèves tout comme Witte a montré. Puis, il ne faut pas avoir qu'une seule approche. Il est désirable de prêter attention à la transmission culturelle, la prise de conscience historique et la formation littéraire. En ce qui concerne l'approche de l'enseignant chaque élève a besoin de sa propre approche. L'élève du niveau 1 ne trouve pas son compte dans l'approche classique et en faisant une analyse structurée (Geljon & Schram comme cité dans Andringa & Schram, 1990). De plus le texte doit être attirant. Selon van Gemert (2002) le secret de l'enseignement de la littérature de bonne qualité est l'offre des textes qui font savoir quelque chose aux élèves et qui les enthousiasment. Slings est pour l'utilisation du texte original à côté de la traduction. Le texte original peut causer des problèmes car d'un côté l'élève doit lire les annotations constamment et de l'autre il faut s'interroger sur ce qui est écrit. Il faut aussi utiliser beaucoup d'illustrations, des miniatures comme au Moyen Age. Finalement il propose de bien pourvoir le texte de questions et exercices.

En résumant les résultats de notre enquête on peut dire que les élèves de 4 vwo sont relativement les plus positifs de l'enseignement de la littérature, du Moyen Age et de la littérature médiévale. Les informations des cours de l'histoire dans les trois premières années de l'école sont encore tout fraîches dans le mémoire. De plus, ils ont un autre enseignant que celui de 5 vwo et 6 vwo, un enseignant qui est enthousiaste et qui donne plus de liberté aux élèves de participer en classe. Dans ce cas-ci il faut remarquer que c'est notre observation et non pas celle des élèves car nous n'avons pas inclus des questions sur la façon d'enseigner. Pourtant, les élèves de 4 vwo sont les plus négatifs sur la lecture des livres en général ce qu'on peut expliquer par la grande transition et le niveau de lecture dont on a parlé dans les paragraphes précédents. Ce que nous trouvons dommage c'est le pourcentage d'élèves élevé qui n'ont rien répondu à la question 9 ('Zou je Middeleeuwse

literatuur willen lezen'). Ce sont des pourcentages significatifs. Il est possible qu'ils n'avaient plus envie de répondre à cette question ou ils n'avaient plus de temps parce que le cours a été fini.

3.5 Les activités

Selon Toussaint-Dekker (1988) ce ne sont pas les objectifs qui posent des problèmes dans l'enseignement de la littérature, mais les activités faites en classe. Elles sont encore trop reproductives, en ce qu'elles font appel à la mémoire alors qu'elles doivent être productives. Ces activités favorisent les processus d'apprentissage. Ce sont surtout les activités de l'enseignant qui dominent les cours. En faisant les activités il faut se garder qu'elles ne seront pas trop écrites un problème que signale Janssen (van der Wiel, 2007). L'écriture empêche la discussion sur la littérature et les livres. De plus, les élèves travaillent de façon de plus en plus autonome, ils lisent les livres souvent tout seul. Or, il est essentiel de parler avec les autres élèves. Si l'enseignement est centré sur les activités d'élèves cela sera plus efficace et motivant. Toussaint-Dekker dit : « Faire agir, réfléchir, discuter les élèves signifie les prendre au sérieux, leur faire confiance » (1988, p. 160). Puis il est important que l'enseignant traite des textes en classe systématiquement, des textes courts et longs de différents genres, comme le poème, pour que l'élève sache manier des textes littéraires. L'enseignant doit surtout faire des conversations en classe pour que les élèves éprouvent que tout le monde lit et apprécie le même texte. L'enseignant peut poser des questions comme 'Qu'est-ce que tu penses du comportement des personnages ?' et 'Quels passages t'ont le plus captivés?' Pourtant, selon Andringa (dans Andringa & Schram, 1990) il faut ajouter d'autres activités pour que la discussion ne soit pas une 'coquille vide', les élèves doivent être actifs eux-mêmes, mettre en scène un dialogue ou une discussion. Selon Bolscher (2004) c'est « . . . de klassikale uitwisseling van lees- en leerervaringen die leidt tot de groei van de individuen » (p. 203).⁸⁷

⁸⁷ « . . . l'échange collectif des expériences de lecture et d'apprentissage qui mène au développement de l'individu ».

Les textes peuvent aussi être utilisés pour comprendre et apprendre les notions littéraires comme 'motif', 'thème' et 'métaphore'. L'élève peut aussi appliquer ce qu'il a appris en classe dans la lecture des trois livres. L'élève doit faire un rapport de lecture sur chaque livre lu qui consiste en un résumé, des premières réactions sur le livre, une analyse des expériences de lecture et une évaluation dans laquelle il parle des points forts et moins forts du livre. Souvent, ce rapport est clôturé par un exercice d'approfondissement. C'est un exercice qui doit montrer le développement de l'élève, si l'élève a vraiment lu le livre. Ce sont des exercices au niveau du style, de l'expérience de l'histoire et pour agrandir la capacité de se mettre à la place des personnages. Un exemple d'un de ces exercices peut être 'Écris une correspondance entre le personnage principal et un autre personnage sur une question qui est importante dans l'histoire. Il faut écrire trois lettres : une lettre, la réponse et la réaction sur la réponse.' Comme les élèves ne doivent lire que trois livres pour les langues étrangères il est important, selon Verboord (2003), de bien choisir les sujets, d'utiliser d'autres médias et des tâches créatives pour tenir compte des besoins et intérêts de l'élève. « The activities should be carried out by the pupils, and if possible, initiated by them as well » (Ribnick, 2002, p. 28).⁸⁸ On doit aspirer à leur réponse personnelle par des activités dans lesquelles ils peuvent se décider, poser des questions, former des opinions et faire des choix ou trouver d'autres formes d'expression personnelle. Le roman-photo (une bande dessinée étendue écrit par et pour les adultes, qui traite un contenu important d'une manière artistique en utilisant du papier et des techniques de production d'une grande qualité⁸⁹), peut y contribuer pour promouvoir le plaisir de lire parce que c'est une forme plus accessible. Il satisfait au besoin des jeunes de visualisation car nous vivons dans une culture visuelle qui s'accroît. Ce sont surtout les garçons qui peuvent profiter des images directes et visuelles car ils lisent moins que les filles (Hardeman comme cité dans Schram, 2015). Selon *Stichting Lezen*⁹⁰ le roman-photo peut aussi encourager un mauvais lecteur à lire. Les éléments

⁸⁸ « Les activités doivent être visées sur l'élève, faites par eux-mêmes et si possible introduites par eux-mêmes aussi ».

⁸⁹ <http://muse.jhu.edu//elt/summary/v053/53.1.tabachnick.html>, consulté le 3 avril 2016

⁹⁰ <http://www.lezen.nl/verhalen-in-beeld>, consulté le 26 mai 2016

visuels soutiennent la signification d'une histoire et comme cela les lecteurs peuvent prendre l'histoire plus facilement. La *Stichting Leerplan Ontwikkeling* préconise l'utilisation de matériaux d'accompagnement comme des photos, des films pour stimuler l'imagination et pour favoriser le plaisir de lire.

Selon Vygotsky les élèves se développent surtout en interagissant avec l'enseignant et les autres élèves. Comme cela ils peuvent réussir une tâche au niveau du développement potentiel. La recherche de Pelgrim (2011) a montré que lire ensemble accroît la motivation. Janssen propose de commencer avec des histoires courtes ou des poèmes, puisque les élèves n'ont pas encore un niveau élevé. Au début de la classe 4 havo ou vwo il faut prêter attention à la façon dont on doit lire un texte littéraire ou comme Ribnick (2002) le dit : « . . . to train our students in the skills the need in order to approach, understand and appreciate works of literature. . . » (p. 38)⁹¹, car ils manquent la 'tolerance of ambiguity', ils ne comprennent pas encore les textes ambigus et cela peut causer de l'incompréhension et de l'irritation. Elle propose de penser tout haut : les élèves lisent un texte à haute voix et de raconter au même temps à quoi ils pensent. Comme cela ils peuvent réagir l'un à l'autre et avoir une vision qui porte au-delà de leur propre vision et ils peuvent réfléchir à leur propre processus d'apprentissage. Dans une recherche, elle a montré que ce sont surtout les non-lecteurs qui profitent des exercices qui permettent aux élèves de poser des questions et d'en parler avec les camarades de classe. Ils montrent moins d'incompréhension et plus de profondeur dans leurs interprétations. Dans ce processus le rôle de l'enseignant est important car les élèves ont souvent des questions mais sont peu encouragés par l'enseignant à les poser. « De leerlingen zijn gevoelig voor het vakmanschap, het enthousiasme en de betrokkenheid van de docent. . . » (Witte, 2007, p. 14).⁹² C'est aussi ce que souligne Toussaint-Dekker (1988), l'enseignant doit avoir une attitude positive et encourageante. La devise de Slings (2000) pour sa recherche est « Naast en boven het boek, naast en boven het gedicht of verhaal staat de docent *die tot leven wekken moet* »

⁹¹ « . . . leur apprendre à aborder, comprendre et apprécier les œuvres. . . ».

⁹² Les élèves sont touchés du savoir-faire, l'enthousiasme et la participation de l'enseignant. . . ».

(p.5).⁹³ Mottart et Soetaert (2002) soulignent le savoir-faire de l'enseignant dans le dialogue avec les élèves. Ils mentionnent le 'contact zone' de Bizzell qui propose que le curriculum de littérature est une zone dans laquelle on peut créer et discuter la connaissance partagée. En discutant on est confronté avec d'autres arguments et positions qui permettent aux autres de mieux comprendre leur propre position et argumentation. La connaissance est une condition pour un débat raisonnable parce que cela rend possible de comprendre et étudier les différentes perspectives sur les textes. Dans le débat l'enseignant n'a pas seulement le rôle du spécialiste, mais aussi celui de moniteur, ce que souligne aussi Bleich (comme cité dans Dirksen, 2007). Il souligne l'importance d'une conversation de classe dans laquelle ce sont les élèves qui 'font' la connaissance et où l'enseignant est l'animateur.

«There are fifty ways of saying Yes and five hundred of saying No, but only one way of writing them down» (George Bernard Shaw comme cité dans Rowan, 1992, p. 145).⁹⁴ C'est une phrase qui explique la différence entre la lecture et la mise en scène d'une pièce de théâtre. La mise en scène permet aux élèves de prendre des décisions, de montrer comment bouge un personnage et comment prononcer les phrases. Ils doivent interpréter la signification du texte. Pour beaucoup d'élèves l'élément de théâtre est inédit. De plus, par la mise en scène les élèves peuvent «. . . both see and hear the character speak and can thus identify him in a concrete way » (Hill, 1986, p. 42).⁹⁵ Cette identification veut dire qu'ils se sentent concerné par ces personnages et c'est important pour la lecture et l'interprétation car l'intérêt et l'imagination favorisent la compréhension écrite. En outre ils voient les dialogues comme une série d'échanges personnels significatifs.

Bolscher, elle aussi, dit qu'il faut voir, entendre et vivre le théâtre (2004). Pour le faire en classe les exercices dramatiques peuvent être très effectifs, mais ils ne sont pas faciles à faire et souvent il y a un manque de temps. Selon Rowan (2002) il y a quelques critères si on

⁹³ « À côté et au-dessus du livre, à côté et au-dessus du poème ou de l'histoire il y a l'enseignant qui doit aviver ».

⁹⁴ « Il y a cinquante façons de dire Oui et cinq cents de dire Non, mais seulement une façon de les écrire ».

⁹⁵ « . . . voir et entendre parler le personnage en ils peuvent s'identifier à ces personnages ».

veut introduire une pièce de théâtre. Il faut être conscient que les activités dramatiques sont quelque chose de nouveau et d'inconnu donc il faut commencer par des sessions courtes. Les textes doivent être accessibles, donc pas trop longs ni trop littéraires ou d'un langage archaïque. Les personnages doivent être simples, non complexes. Puis on peut commencer par montrer comment quelqu'un parle et comment ses mouvements soulignent les mots et y donnent une certaine valeur. Par ces fragments courts les élèves peuvent être conscients de ce qui se cache derrière les mots et expressions qui semblent simples à première vue. Geljon (1992) ajoute qu'il faut lire les fragments à haute voix aussi car cela donne une idée des pauses et silences dans le texte. Comme il y aura toujours des élèves qui ne se sentent pas à l'aise en faisant ces activités il faut offrir d'autres activités aussi. On peut ajouter de la musique ou les élèves peuvent écrire leurs propres textes, ce qui est aussi bon pour le développement de la créativité et l'expression.

Vroomen (1986) propose quatre exercices dramatiques à faire en classe dont deux plus abstraits dans lesquels il s'agit moins de l'aspect affectif mais plutôt de créer/transmettre une idée/une pensée. Ce sont des exercices faits pour les élèves qui ont peu d'expérience dans ce domaine. Le premier exercice est de faire un tableau vivant. Vroomen donne un exemple de la pièce *Lanseloet van Denemarken*. Les élèves devraient représenter la relation entre les personnages de Lanseloet et sa mère. Il y a toujours un spectateur qui regarde le tableau d'une distance. Il peut donner des instructions pour améliorer la mise en forme et l'expression. Comme on a déjà montré, il ne faut pas seulement avoir un exercice, mais il faut aussi parler de ce qu'on lit et joue, donc Vroomen souligne que les élèves doivent discuter sur la relation de Lanseloet et sa mère avant et durant la représentation. Bolscher (2004) propose que les élèves prennent position sur la scène et pensent sur leur comportement, ce qu'ils expriment d'une manière non-verbale. Comme Vroomen elle dit qu'il faut surtout en parler avec les autres élèves qui peuvent aussi prendre le rôle de spectateur. Le deuxième exercice est la mise en scène de petits fragments de l'histoire spontanément ou avec un peu de préparation. L'enseignant doit demander des détails. Ce sont des détails dont les élèves peuvent discuter. Ils doivent réfléchir de la réalité historique, mais aussi, ajoute Bolscher, il s'agit surtout de l'action, comment ils interprètent les choses non verbales,

comme les émotions par exemple. En complément de ces deux exercices, Bolscher en propose un autre dans lequel les élèves doivent se mettre dans la peau d'un des personnages, ils doivent s'y identifier et parler à la première personne de ce qui leur est arrivé par exemple sous forme d'une interview.

À la base de ces propositions nous avons conçus quelques activités pour notre projet. Ce sont des activités dont nous sommes d'avis que tous les élèves peuvent les faire malgré les différences en niveau. Ce qui veut dire aussi qu'il n'y aura pas de réponses fausses ou des résultats faux. Il s'agit de leur propre contribution et développement. De plus nous avons bien fourni le texte de questions qu'ils peuvent faire à la maison et dont on parlera pendant les cours en posant des questions encourageantes et en donnant suffisamment de liberté aux élèves pour poser des questions. Nous souhaitons faire bien attention à la participation des élèves eux-mêmes. De plus, nous voudrions mettre l'accent sur les différentes exercices pour que les élèves comprennent mieux l'aspect théâtrale et la culture française au Moyen Age. Nous expliquerons ces activités dans chapitre 4 dans la description des différents cours.

3.6 Conclusion

Depuis les années soixante-dix on voit une baisse des heures consacrées à la lecture des médias imprimés chez les jeunes. On s'inquiète car les jeunes lisent aussi de moins en moins de littérature. D'une part cela est dû aux progrès techniques comme la télévision, l'Internet et les jeux vidéo. Pendant le temps libre ils préfèrent faire d'autres activités que lire pour se détendre comme les jeux vidéo, la télévision, le portable et le sport. Mais ce n'est pas la seule raison. De toute façon, l'adolescence est une période dans laquelle il y a beaucoup de changements qui font en sorte que les jeunes ne trouvent pas que la lecture est importante. Des changements qu'on peut attribuer d'une part à la période de maturation physique et psychique. À cet âge ce sont surtout les amis qui importent et ils se trouvent moins à la maison. La lecture ne leur donne pas suffisamment de satisfaction. Cela demande du temps et de la concentration. Il est plus facile de regarder la télévision et de jouer des jeux vidéo. D'autre part il y a des changements à l'école. Ils éprouvent beaucoup

de difficultés : peu de soutien dans le choix des livres et dans la façon dont ils doivent lire, souvent d'une manière autonome. De plus, les livres ne correspondent pas à leur niveau ce qui peut causer de la frustration ou de l'ennui. Witte a conçu six niveaux de compétence. Au début de la quatrième classe il faut déterminer le niveau de chaque élève pour qu'on puisse recommander des livres à leur propre niveau accompagnés d'exercices qui leur donnent de la satisfaction mais aussi qui les incite pour qu'ils se développent. Pour le français Hommersom-Schreuder a combiné les niveaux de Witte aux niveaux du CECR. Cela permet aux enseignants de bien choisir les livres à lire. Dans la lecture des livres il ne s'agit pas nécessairement d'acquérir la langue mais plutôt de transmettre la culture, de bien comprendre l'histoire. Il faut surtout se garder que le langage ne sera pas une barrière. Il est souhaitable que la traduction soit offerte à côté du texte original. Si le livre satisfait à quelques critères on peut le lire avec toute la classe même si les élèves n'ont pas tous le même niveau. Quand il s'agit d'une œuvre médiévale on le retrouve à partir du niveau 5. Il vaut mieux la lire en terminale, car à partir du niveau 3 les élèves sont plus réceptifs à une autre culture et c'est surtout le contexte historique qui importe. Il faut activer la connaissance préalable, bien introduire l'œuvre auprès des élèves. Puis il faut bien choisir les activités. À côté des questions il est important de parler avec les élèves en classe et que les élèves puissent discuter entre eux. Comme cela ils peuvent comprendre leur propre position et argumentation et celles des autres. De plus l'aspect visuel doit être présent aussi en forme d'images ou d'un roman-photo, et dans le cas du théâtre il est désirable de montrer des vidéos de la représentation. Lire à haute voix peut aider à avoir une idée des pauses et de plus cela permet aux autres élèves de réagir et dire ce qu'ils pensent et de parler de la communication non verbale dans une scène. Les élèves ont souvent peu d'expérience dans le domaine de théâtre. C'est pour cela que l'enseignant doit choisir des exercices accessibles, des exercices simples comme un tableau vivant, mais aussi des exercices pour ceux qui ne se sentent pas à l'aise à jouer une scène. Enfin, tout cela n'a aucune valeur sans un enseignant qui est enthousiaste, passionné et positif à ce qu'il enseigne et qui peut encourager les élèves.

4. La recherche

4.1 Introduction

Pour faire le projet nous avons choisi le faire à l'école où nous travaillions déjà comme enseignante : le *Erfgooiers College* à Huizen déjà mentionné dans paragraphe 3.1. Nous avons mené le projet deux fois : dans une classe 5 vwo et fondé sur les résultats et recommandations de ce projet nous l'avons mené une deuxième fois dans une classe 6 vwo. Il n'était pas possible de le faire dans d'autres classes, comme 4 vwo, car nous n'avions que ces deux classes dans le *bovenbouw* et nous nous sommes d'avis – et c'est aussi ce que nous avons montré dans paragraphe 3.5 - qu'il faut avoir une bonne relation avec les élèves, qu'ils nous connaissent et qu'ils ont confiance en nous pour avoir la liberté de poser des questions. Il est important de les connaître, de savoir leurs noms, de savoir quels élèves sont timides, s'ils peuvent bien travailler ensemble et cetera. De plus, nous considérons le niveau du français des élèves 4 vwo encore trop bas pour bien pouvoir lire et comprendre l'histoire en français. Dans ce dernier chapitre nous commencerons à décrire le projet dans la classe 5 vwo, les résultats et les difficultés rencontrées. Finalement, nous décrivons le projet dans la classe 6 vwo de la même façon afin de formuler une conclusion et des recommandations.

4.2 La matière

Pour le projet nous avons choisi *La farce de Maître Pathelin*, une farce qui est écrite entre 1456 et 1460. Pour une farce elle est relativement longue, car elle a 1600 vers au lieu d'environ 500. Cette farce a défié le temps et a été représentée pendant des siècles. Elle doit son succès probablement aussi à la simplicité de l'histoire et son caractère qui n'est pas forcément chrétien avec une morale forte. De plus, le texte est accessible, l'histoire en soi est relativement simple avec seulement cinq personnages : l'avocat Pierre Pathelin, sa femme Guillemette, le marchand de tissus Guillaume Joceaulme, le Juge et le berger Thibaut l'Agnelet. L'histoire se déroule en quelques heures et commence avec Pathelin qui dit à sa femme que les affaires marchent bien mal : « Malgré la peine que je mets à

chaparder et à ramasser, nous ne pouvons rien amasser ».⁹⁶ Guillemette se plaint aussi : « Nous mourons tout simplement de faim. Nos robes sont plus usées que l'étamine, et nous ne savons pas comment nous pourrions nous en procurer d'autres ».⁹⁷ Pourtant, Pathelin décide d'aller à la foire pour acheter du drap car « nous n'avons aucun vêtement qui vaille quelque chose ».⁹⁸ Il va chez Guillaume Joceaulme où il trouve de beaux draps, mais il n'a pas d'argent. Donc il demande au drapier de donner les draps à crédit ou plutôt de venir chercher la somme (« en or ou en monnaie »⁹⁹) chez Pathelin plus tard en l'invitant au déjeuner. Une fois à la maison Pathelin et Guillemette forgent un projet pour tromper le drapier. Guillemette ouvre la porte et elle dit que Pathelin n'est jamais allé à la foire, qu'il est « au plus mal »¹⁰⁰ depuis onze semaines et qu'il va bientôt mourir. Pathelin délire en plusieurs langues et le drapier part en croyant que Guillemette dit la vérité. Dans la dernière séquence le drapier est en colère parce qu'il soupçonne son berger d'avoir volé ses moutons. Il décide d'aller au tribunal. Le berger choisit Pathelin comme son avocat et quand le drapier voit Pathelin il est si troublé qu'il mélange draperie et bergerie ce qui a comme conséquence que le juge acquitte le berger. Mais quand Pathelin vient chercher le berger pour être payé la seule réponse du berger est 'bée'. C'est l'histoire du trompeur trompé.

Depuis toujours nous nous intéressons au Moyen Age. Selon nous c'est une période très captivante et intéressante surtout au niveau des arts et nous avons le désir d'en parler et de montrer que ce n'est pas seulement une période barbare. De plus cette farce a une place permanente dans le curriculum de littérature en France. C'est une œuvre qui importe pour la culture et la langue française. Même aujourd'hui certains mots et expressions sont employés, comme l'adjectif *patelin(e)*. Parler sur un ton patelin veut dire parler de façon fausse et douce ou de façon hypocrite et flatteuse. *Un patelin* est une «*personne qui affecte*

⁹⁶ La farce de maître Pathelin, 2008, p. 21

⁹⁷ Ibidem

⁹⁸ Ibidem, p. 22

⁹⁹ Ibidem, p. 31

¹⁰⁰ Ibidem, p. 49

*une douceur et une amabilité trompeuses destinées à duper son entourage et à dissimuler ses véritables intentions*¹⁰¹. De plus l'expression « Revenons à nos moutons ! » est une expression qui trouve ces origines dans cette farce. Ces mots sont prononcés par le juge pendant le procès. Pathelin est l'avocat du berger et à un certain moment le drapier reconnaît Pathelin et ils vont discuter entre eux de la ruse de Pathelin. Puis c'est le juge qui dit de « revenir à nos moutons », c'est –à-dire de revenir au sujet.

4.3 Le matériel pédagogique

Tout d'abord nous avons composé nous-mêmes une fiche d'élève avec la description des cours, les exercices et le texte de *La Farce de Maître Pathelin*. Selon Slings le matériel pédagogique doit surtout être accessible. Une édition d'un texte doit pouvoir être lue par les élèves de 15 ans mais aussi par ceux de 18 ans:

«de basisstof moet voldoende uitleg en commentaar bevatten om de historische tekst te kunnen volgen en in de context te kunnen plaatsen. De verdiepingsstof zou de leerling kennis kunnen laten maken met diverse literaire en historische aspecten die met de tekst samenhangen» (p. 175).¹⁰²

Pour les élèves nous avons fait un polycopié contenant le texte intégral de *La Farce de Maître Pathelin*. Nous avons choisi celui des Petits Classique de Larousse. C'est une édition avec un dossier de trois parties : *Avant d'aborder l'œuvre, Avez-vous bien lu ?* et *Pour approfondir*. De plus, après chaque scène il y a les *Clefs d'analyse* avec des questions ou exercices en ce qui concerne 'l'action' et 'les personnages', 'la langue', 'le genre' ou 'les thèmes', 'l'écriture' et 'pour aller plus loin'. Il y a de la diversité dans les questions et exercices ce qui permet aux élèves de choisir les questions à leur niveau de lecture. L'action

¹⁰¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/patelin>, consulté le 29 avril 2016

¹⁰² « La matière de base doit contenir suffisamment d'explication et glose pour suivre le texte historique et pour le placer dans le contexte. La matière d'approfondissement pourra laisser faire connaître les élèves avec les divers aspects historiques et littéraires qui sont en rapport avec le texte».

et les personnages conviennent aux niveaux 1 en 2, le genre et les thèmes aux niveaux 3 en 4 et les autres questions et exercices sont pour les niveaux 5 et 6 parce qu'elles demandent une bonne compréhension du français, au moins niveau B1.

Le dossier *Avez-vous bien lu ?* est constitué de *L'action* avec des questions à choix multiple, *Les personnages* avec des descriptions des personnages dans lesquelles on doit barrer ce qui est faux, des *Citations* où les élèves doivent dire qui a dit les citations données, *Les tromperies* où on doit compléter un tableau des tromperies, les acteurs, la victime, le bénéficiaire et dans quelle séquence et scène la tromperie se passe, *Le triomphe du berger des champs* où on doit classer les événements donnés dans l'ordre chronologique, *Les mots du Moyen Âge* où on doit associer le mot du Moyen Âge à un synonyme contemporain, *Le genre* où on doit compléter un texte avec des mots donnés, *Le langage du théâtre* où on doit relier les mots à leur définition.

Outre l'édition du texte intégral nous avons aussi trouvé un roman-photo de David Prudhomme. Il a dessiné les personnages qui ont des particularités zoomorphes. Les pages sont constituées de quatre cases et la mise en couleur est d'Alexandre Clérisse. Les couleurs principales sont le blanc, le noir et l'orange.

Pour le premier projet nous avons décidé de ne pas donner la traduction néerlandaise dès le début. Nous avons demandé à notre présidente de la section française de le donner à côté du texte original, mais elle nous a dit de faire le projet d'abord sans traduction et si les élèves éprouveraient des difficultés on pourrait leur donner la traduction. Pour le projet dans la classe 6 vwo nous avons donné la traduction à côté du texte original. On trouve la traduction dans le livre *Europees toneel. Van middeleeuwen naar Renaissance*, sous la direction de prof. dr. M. Gosman. La farce est traduite par J. van Os qui dit dans l'introduction :

Eenzijds is er gestreefd naar de oorspronkelijke, vijftiende-eeuwse tekst zo getrouw mogelijk weer te geven, naar de letter, maar vooral ook naar de geest en toon.

Anderzijds is ook gepoogd te komen tot een, wellicht speelbare, maar in elk geval homogene, twintigste-eeuwse Nederlandse tekst. (p. 91)¹⁰³

Non seulement trouve-t-on la traduction en néerlandais sur chaque page à droite mais sur chaque page à gauche on peut lire le texte aussi en moyen français.

De tous ces documents nous avons mis la numérisation de quelques pages sur une clé USB pour donner une idée de ce que nous parlons.

4.4 Le projet dans une classe 5 vwo

4.4.1 Situation initiale

La classe 5 vwo se compose de 18 élèves, 7 filles et 11 garçons. Comme on a prévu il n'y avait pas beaucoup de temps pour le projet. En fait, c'était la première fois qu'on faisait un projet de littérature pour le français dans cette école depuis l'introduction de la *Tweede Fase*. Normalement, les élèves doivent choisir trois livres eux-mêmes et lire d'une manière autonome donc on ne réservait pas de temps dans le curriculum. Finalement l'enseignant donne une interrogation écrite avec des questions sur l'œuvre. Donc il n'était pas facile de demander du temps pour le projet car on a dû changer les heures normalement disponibles pour les autres compétences comme la compréhension et expression écrites et la compréhension et expression orales. De plus, c'était dans le dernier trimestre et c'est toujours une période très chargée. La présidente de la section française nous a donné cinq cours pour les activités et la lecture et un cours pour les présentations finales (l'interrogation). Il était clair que les problèmes de l'enseignement de la littérature comme décrits dans chapitre 2 et 3 étaient bien présents à cette école : un manque de temps, aucun soutien pour les élèves, la lecture d'une manière autonome et aucune discussion en classe.

¹⁰³ « D'un côté on a aspiré à rendre le texte original du quinzième siècle aussi fidèle que possible, à la lettre mais surtout aussi à l'esprit et au ton. De l'autre côté on s'est efforcés d'arriver à un texte, peut-être jouable, mais en tout cas un texte néerlandais du vingtième siècle homogène ».

4.4.2 Les cours

Dans ce paragraphe nous expliquerons ce que nous avons fait pendant les cours, les activités faites en classe. Toutes les activités conçues sont fondées sur la théorie décrite dans les paragraphes 3.4 et 3.5. De tous les cours nous avons fait un plan que nous avons mis en annexe.

4.4.2.1 Cours 1¹⁰⁴

À l'entrée dans la classe les élèves ont montré une attitude négative, ils n'étaient pas du tout motivés. Nous n'étions pas surprise parce que c'était le dernier cours le vendredi. Normalement ils n'ont pas de motivation non plus. Pourtant, comme ils savaient qu'on irait lire une œuvre médiévale ils étaient encore moins motivés. Premièrement, nous avons commencé à lire la *fiche d'élève*. Deuxièmement nous avons montré la présentation Powerpoint¹⁰⁵ et nous avons donné des informations sur le Moyen Âge, le théâtre et la farce. Dans le paragraphe 3.5 nous avons montré qu'il faut tout d'abord prêter attention à la situation politique et culturelle dans laquelle l'œuvre a été écrite et prêter beaucoup d'attention à l'introduction du thème. Pendant la présentation ils étaient silencieux et ils avaient l'air de s'intéresser au sujet.

Avant de continuer nous avons dit que nous étions consciente que les élèves n'ont jamais eu des cours de théâtre donc la transition d'un roman à une pièce de théâtre est grande, surtout parce que nous avons inclus la mise en scène. Il faut donc prêter attention aux différents élèves et nous avons dit qu'ils ont la liberté de ne pas participer, mais de regarder, d'être spectateur. Comme cela ils sont tous participant au jeu et personne ne reste sur la touche.

Troisièmement nous avons lu la scène 1 devant la classe à haute voix. Lire à haute voix peut aider à avoir une idée des pauses, des gestes, de la communication non verbale en général. Pourtant, les élèves avaient l'air un peu choqué par le français car ils n'ont pas tout compris, mais c'est exactement ce que nous avons dit avant l'exercice, de ne pas vraiment écouter le

¹⁰⁴ Préparation du cours en annexe 8

¹⁰⁵ Sur la clé USB

langage, mais de se concentrer sur l'intonation. Cet exercice montre donc que le roman-photo peut-être un bon complément au texte. Après nous avons posé des questions sur la relation entre Guillemette et Pathelin et comment se passe la scène. C'est en interagissant avec l'enseignant et les camarades de classes que les élèves se développent. Ils ont bien compris que Pathelin et Guillemette se sont disputés.

Finalement, il est important aussi que les élèves eux-mêmes soient actifs en mettant en scène un dialogue ou une discussion (Andringa dans Andringa & Schram, 1990). C'est pour cela que nous avons pris la traduction néerlandaise pour faire un exercice qui avait comme but de mieux comprendre la mise en scène, les gestes, les expressions. C'est partiellement fondé sur le tableau vivant proposé par Vroomen (1986). Pour cet exercice nous nous sommes inspirée d'un exercice qui s'appelle 'De Doventolk'¹⁰⁶ du programme de télévision appelé *De Lama's*. C'est un programme avec quatre comédiens qui doivent faire des exercices de théâtre fondés sur l'improvisation. Dans 'De Doventolk' un 'Lama' interviewe l'autre sur son hobby, ou il y a un chanteur qui chante sa chanson et un autre 'Lama' doit mimer ce qu'il raconte.¹⁰⁷

Nous avons divisé le texte en 8 parties et les élèves en binômes (deux élèves étaient absents). Puis nous avons donné un numéro à chaque binôme dont un était Pathelin et l'autre Guillemette. Chaque fois nous avons lu le passage à haute voix, puis les élèves ont dû le mimer devant la classe sans préparation, dans l'ordre correct. Ils ont trouvé cela drôle mais aussi difficile. Ils n'ont jamais fait de théâtre, mais tous les élèves ont participé!

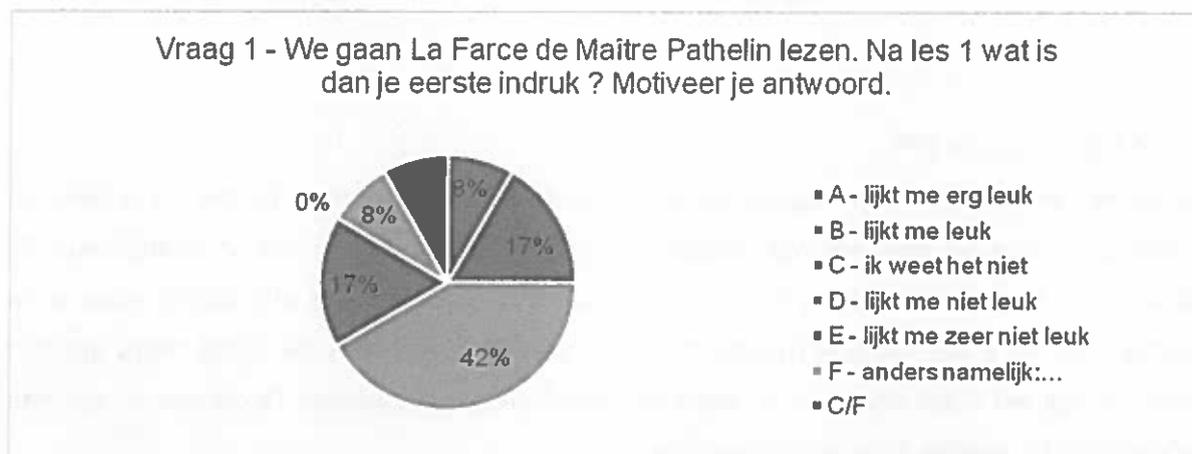
4.4.2.2 Enquête 1

À la fin du cours nous leur avons demandé de répondre aux questions de l'enquête dans leur fiche (page 2). Il n'y avait plus de temps de remplir les questions en classe, donc nous avons demandé de nous donner l'enquête le prochain cours. Nous en avons reçu 12 dont nous montrerons les résultats ci-dessous.

¹⁰⁶ 'L'interprète en langue des signes'

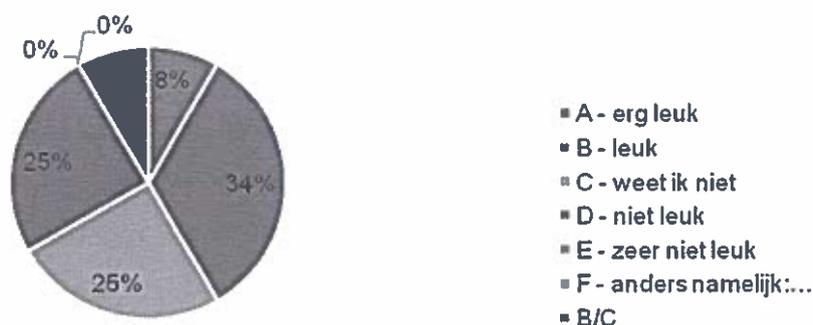
¹⁰⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=wuPKyXJW4oI>, consulté le 30 mai 2016

A la première question la plupart ont coché réponse C 'je ne sais pas' (« Verhaal is wel langdradig », « kan pas oordelen als ik meer gelezen heb », « Ik vond het niet bijzonder leuk, wel grappig. Zelf ook toneelspelen was wel leuk. Maar wat ik van de rest verwachten weet ik niet. ») La réponse F n'est ni positive ni négative (« Op zich wel leuk, maar wordt misschien wel saai »). Le nombre des réponses B et D sont pareils. Personne n'a coché réponse E 'lijkt me zeer niet leuk' ce qui nous rend positif. Ces chiffres montrent qu'il faut peut-être prêter plus d'attention à l'introduction pour donner une meilleure image du projet.



À la deuxième question un tiers a coché la réponse B (« beter dan in je eentje »). Un quart des élèves ont coché C (« je weet waar je aan toe bent als je klassikaal bezig bent », et D (« ik houd niet van lezen, dus dat is zeer spijtig voor het gevolg van deze projecten »). Malheureusement ils n'ont pas tous motivé leur réponse. Personne n'a coché réponse E ou F, donc personne n'a une opinion très négative du projet.

Vraag 2 - Wat vind je van een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk dat wordt afgesloten met een opdracht? Motiveer je antwoord.



4.4.2.3 Cours 2¹⁰⁸

Les élèves avaient l'air plus motivés et étaient prêts à faire l'exercice. Ils ont dû le faire en binômes. Chaque binôme était responsable de traduire quelques phrases en néerlandais. Ils n'aiment pas traduire, mais nous leur avons dit que cela ne devait pas être littéral, mais qu'ils pouvaient en faire une version moderne. C'est aussi dans le cadre de 'écrire leurs propres textes, ce qui est aussi bon pour le développement de la créativité et l'expression', comme Geljon (1992) a montré dans le paragraphe 3.5.

Pendant le travail nous avons vu des phrases amusantes et ici et là nous avons aidé à traduire (« *vous n'avez ni denier ni maille* » → « *geen dubbeltje en geen stuiver* »). Quelques élèves avaient du mal et ont choisi de faire une traduction littérale. D'autres étaient très créatifs.¹⁰⁹ Après nous avons coupé les phrases et marquées d'un numéro. Puis nous avons distribué les phrases aux élèves. Nous leur avons donné un peu de temps pour réfléchir sur la mise en scène, sur les gestes, comment utiliser leur voix et cetera. Puis nous avons divisé la classe en Pathelins et Guillemettes et nous les avons placé en face l'un de l'autre, donc tous les Pathelins d'un côté et toutes les Guillemettes de l'autre. Ils étaient agités et nerveux,

¹⁰⁸ Préparation du cours en annexe 9

¹⁰⁹ Les résultats sont en annexe 10

car ils devaient jouer une partie de la scène devant tous les élèves. Numéro 1 a dû commencer et puis numéro 2, 3 etcetera. Donc ils ont dû faire bien attention. Pendant la mise en scène il y avaient quelques élèves qui ont bien utilisé des gestes et en élevant la voix. C'était vraiment amusant et nous avons ri beaucoup. Dire qu'ils n'avaient jamais fait de théâtre ! Pourtant on a remarqué qu'ils s'étaient si concentrés sur leur rôle et la mise en scène qu'ils n'avaient pas vraiment appris ce qui se passe dans la scène.

4.4.2.4 Cours 3¹¹⁰

Nous avons commencé le troisième cours par une évaluation du deuxième cours. Les élèves étaient enthousiastes et ils ont pu se former une idée par la mise en scène. Puis ils ont travaillé en groupe pour parler des devoirs et discuter de leurs réponses aux questions. Nous avons remarqué qu'ils n'avaient pas fait leurs devoirs. Nous avons voulu en parler ensemble et poser des questions, mais personne ne savait les réponses. Ils ont indiqué avoir des devoirs plus importants : ils avaient beaucoup d'épreuves à apprendre et beaucoup d'autres projets qui comptaient plus. Puis nous avons introduit le poème *Le corbeau et le renard* et nous avons lu le poème en néerlandais pour que la langue ne soit pas un seuil, car les élèves devaient réfléchir sur les ressemblances avec la situation de Pathelin et Guillemette. Ils ont tous compris la ressemblance et nous avons lu le poème en français à haute voix. Puis, nous avons montré deux vidéos *Youtube* pour montrer ce qu'on peut faire avec ce poème et parce que l'aspect visuel peut aider les élèves à mieux comprendre le poème. Finalement ils ont dû faire l'exercice : ils devaient réciter devant la classe le prochain cours. Ils trouvaient cela amusant. Il n'y avait pas suffisamment de temps donc ils ont dû le finir à la maison.

Les élèves s'habituent de plus en plus à la farce, mais la farce n'est pas encore très vivante. Cela peut être causé par le fait que nous n'avons lu que la séquence 1.

¹¹⁰ Préparation du cours en annexe 11

4.4.2.5 Cours 4¹¹¹

Les élèves n'ont pas fait leurs devoirs de lecture (Séquence II, scène 1-4). Après ils ont dû réciter le poème devant la classe. Nous étions vraiment étonné de leur créativité, l'originalité et qu'ils l'ont fait d'une manière sérieuse.¹¹² Après nous avons commencé à lire la Séquence II et ils devaient finir par la lire eux-mêmes.

Nous avons donné le devoirs de finir le livre. Ce n'était pas comme prévu, mais il n'y avait plus de temps. Nous n'avions qu'un cours pour réviser, donc il fallait qu'ils aient lu la farce jusqu'au bout.

4.4.2.6 Cours 5¹¹³

Dans le dernier cours les élèves ont dû faire un résumé en groupes car ils avaient besoin de ce résumé pour leurs présentations. De plus, ce travail demande de la délibération et de discussion. Dans ce procès nous sommes moniteur, ils doivent être capable de montrer qu'ils ont bien compris l'histoire. Chaque groupe était responsable de quelques scènes pour qu'il y ait un seul résumé de tous ces petits résumés. Nous avons aussi demandé à chaque élève individuel de choisir deux éléments caractéristiques et drôles. C'est un exercice dans lequel ils peuvent parler avec leurs camarades de classe, poser des questions, faire des choix et donner leur opinion. Pourtant, personne n'a fini le livre. Donc, c'était un problème car ils ont dû le faire en classe. Il n'y avait pas assez de temps pour le faire, donc les résumés n'étaient pas finis non plus. De plus, ils ont indiqué que le français était difficile à comprendre et que le roman-photo ne les a pas aidé. Ils trouvent que les images sont assez bizarres en ce qui concerne les particularités zoomorphes par exemple. De plus, le roman-photo n'est pas attrayant, les couleurs sont assez sombres. Pourtant, pour le deuxième projet nous l'inclurons quand même parce qu'il est possible que les élèves de 6 vwo seraient plus ouverts aux images.

¹¹¹ Préparation du cours en annexe 12

¹¹² Quelques exemples se trouvent en annexe 13

¹¹³ Préparation du cours en annexe 14

Finalement nous avons parlé du dernier cours et de ce que les élèves devaient faire. Ils avaient encore une semaine pour la préparation.

Pour nous ce cours était une déception même si nous savions que les élèves avaient d'autres obligations plus importantes pour eux. Dans la *Tweede Fase* il n'est plus obligatoire de faire les devoirs, on le considère comme leur propre responsabilité. Comme cela on les prépare plus à l'enseignement supérieur. Pourtant, c'était la troisième fois qu'ils n'avaient pas lu les Séquences et cela nous gênait dans l'exécution du projet. De plus, ils ont indiqué avoir tellement du mal à lire et comprendre le français, même avec le roman-photo. Ils n'ont pas compris les nombreuses notions religieuses par exemple. Les notions difficiles et le langage ont bloqué la compréhension de l'histoire. C'était le seuil dont nous avons parlé dans chapitre 3.

4.4.2.7 Cours 6¹¹⁴

Il fallait finir le projet par une forme d'interrogation. Il n'était pas possible de ne pas donner de notes car dans cette école on donne des notes pour les trois livres lus. Donc nous n'avions pas le choix, mais nous avons décidé de ne pas donner une épreuve mais de leur faire une présentation en groupes. Pour les présentations dans le cours 6 nous leur ont donné beaucoup de liberté parce que nous avons voulu stimuler leur créativité, leur propre contribution, mais aussi montrer que nous leur faisons confiance. Nous avons montré les critères, mais ils étaient libres de choisir la forme (jouer une scène, réécrire la fin etcetera). De nouveau nous étions très contente, car les présentations étaient amusantes et en général de bonne qualité.¹¹⁵ Nous avons deux exemples d'une présentation Powerpoint qu'on ajoute sur une clé USB.

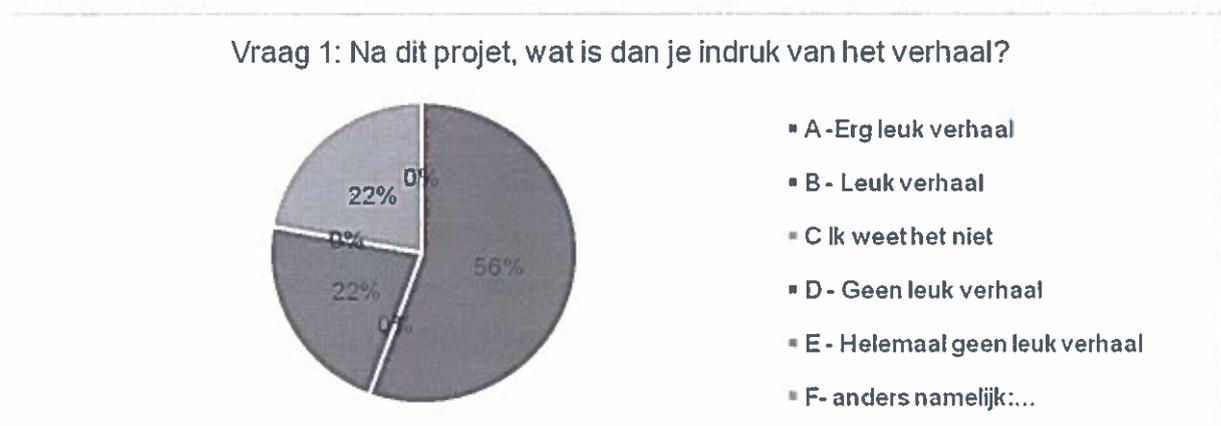
¹¹⁴ Préparation du cours en annexe 15

¹¹⁵ Le formulaire d'évaluation se trouve en annexe 16

4.4.3 Enquête 2

Après le projet nous avons demandé aux élèves de remplir l'enquête¹¹⁶ et de nous l'envoyer par e-mail. Pourtant, seulement neuf élèves l'ont fait ce que nous trouvons dommage. Nous avons essayé à encourager les autres élèves à la remplir et à nous l'envoyer. Malheureusement, nous n'avons pas réussi, donc nous montrerons les résultats de 9 sondés dans les graphiques ci-dessous.

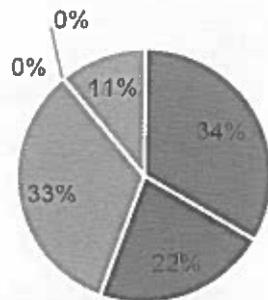
La plupart sont positifs de l'œuvre (question 1). Les deux réponses F n'étaient pas négatives non plus, plutôt positifs ou neutre (« ik vond het wel een leuk verhaal maar met de schrijfstijl heb ik niet zoveel. Het was nogal dramatisch en ouderwets.», «het verhaal was leuk om te lezen, interessant om de link naar de vos en de raaf te zien.»). Depuis la première enquête on peut dire que les élèves se sont montrés plus positifs sur l'œuvre.



Les résultats de question 2 sont très positifs aussi. Plus de la moitié des élèves ont indiqué d'avoir (bien) aimé le projet.

¹¹⁶ Annexe 17

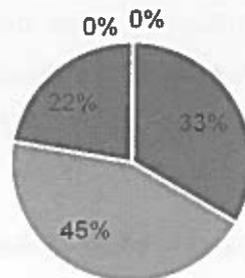
Vraag 2 - Wat vind je van een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk dat wordt afgesloten met een opdracht? Motiveer je antwoord.



- A - erg leuk
- B - leuk
- C - weet ik niet
- D - niet leuk
- E - zeer niet leuk
- F - anders, namelijk:...

La plupart des élèves étaient contents de la durée du projet ou ils la trouvaient trop longue. Un tiers a indiqué qu'il n'y avait pas assez de temps pour la lecture (« Wat betreft de omvang van het te lezen werk te kort. Er moet meer tijd in de les gegeven worden om het verhaal goed te begrijpen - vertellen waar het over gaat per onderdeel. Wat betreft opdrachten en presentatie was de omvang goed. »).

Vraag 3 - Wat vond je van de tijdsduur van het projet (5 lessen)? Denk daarbij onder andere aan de omvang van het te lezen werk.



- A - veel te kort
- B - te kort
- C - goed
- D - te lang
- E - veel te lang

Les réponses à la question 4 sont nombreuses. Nous mentionnons les aspects positifs et négatifs comme les élèves les ont écrits sur leur papier. Ce sont des réponses qu'on peut utiliser pour nos recommandations.

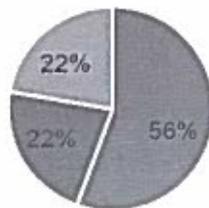
Vraag 4 – Het lezen van een theaterstuk vergt een andere aanpak dan van een roman.

Wat vond je van de opdrachten ?

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> - Opdrachten nuttig en leuk - Leuk, gelachen - Eindopdracht en gedicht - Leuk verzonnen, anders dans saaie les literatuur - Creatief - Leuk om anderen te zien acteren, begrip achter verhaal beter - Alternatieve opdrachten waren leuk om te doen en zien, weer eens wat anders dan saai lezen - Leuk, goed bedacht 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertalen was lastig - Veel groepjes deden hetzelfde - Leert er minder van dan van echt een boek lezen - Niet veel met de Franse taal te maken - Geen fan van acteren - Matig

La plupart des réponses sont positives. Les élèves ont indiqué que les exercices sont créatifs, amusants, utiles et différents d'un cours ennuyeux. De l'autre côté il y avait aussi un élève qui n'aime pas faire du théâtre, quelqu'un qui avait des difficultés à traduire les phrases. De plus, quelqu'un a indiqué que les exercices n'avaient pas beaucoup à voir avec la langue française, mais nous avons déjà indiqué que cela n'était pas le but.

Vraag 5 - Zou je nog een farce willen lezen? Motiveer je antwoord.



- A - ja
- B- nee
- C -ja, mits op dezelfde manier

Même si la plupart des élèves ont bien aimé l'histoire, le projet et les exercices 56% ne veulent plus lire une farce pour diverses raisons : « Ik ben niet echt geïnteresseerd in dat soort verhalen, ik hou er absoluut niet van om in deze vorm (toneelstuk) iets te lezen », « liever een gewoon leesboek volgende keer =) », « ik houd sowieso niet zo van lezen, laat staan middeleeuwse literatuur. (Kan ik ook niks aan doen) ». Pourtant, 22% ont répondu 'oui' et l'autre 22% 'oui', à condition qu'on le fasse en forme de projet, comme nous l'avons fait. Nous comprenons qu'une fois suffit, surtout quand les élèves ne doivent que lire trois œuvres pour le français. De plus, ils doivent aussi lire des œuvres médiévales pour les autres langues, donc nous comprenons que les élèves ne veulent plus lire une farce mais plutôt un roman, quelque chose de différent.

Puis les élèves ont donné quelques recommandations (question 6). Il manquait une traduction néerlandaise, du matériel visuel, plus d'attention pour la lecture, plus d'explication sur l'histoire. De plus, deux élèves ont indiqué préférer une histoire plus intéressante et lire d'une manière autonome et faire une épreuve. Finalement, le mois de mai est une période qui prend beaucoup de temps des élèves. Ils ont indiqué avoir beaucoup d'autres projets qui étaient plus importants car ils faisaient partie de leur examen. De plus, la semaine après le projet était la semaine d'épreuves. Cela explique pourquoi ils n'ont pas fait les devoirs. Ils ont donné la préférence à d'autres projets et aux épreuves.

4.4.4 Résultats

En ce qui concerne les cours les élèves ont très bien exécuté les différents exercices. Même s'ils n'ont jamais fait du théâtre ils ont tous participé. Nous sommes très surprise par la créativité des élèves, leurs poèmes et les présentations. Nous avons conçu différents exercices pour les différents niveaux dont on a parlé dans paragraphes 3.5 : la discussion avec les élèves et les élèves entre eux, ils ont été actifs eux-mêmes dans la mise en scène d'un dialogue dans des sessions courtes. Ils ont dû écrire leurs propres textes et s'exprimer d'une manière non-verbale. Avant le projet la plupart des élèves n'avaient pas encore une bonne impression du projet et de l'œuvre. Du projet en soi 34% étaient positifs et 50%

étaient soit neutres ou négatifs. Après le projet la plupart des élèves étaient positifs sur l'œuvre et du projet. Ils étaient surtout positifs sur les exercices comme nous avons pu voir pendant les cours. Tous les élèves ont bien participé et ont bien faits les exercices, comme on peut voir en annexe aussi. Pourtant, à cause d'un manque de temps nous n'avons pas lu beaucoup en classe et les élèves avaient beaucoup d'autres devoirs plus importants, mais en même temps la plupart ont indiqué que cinq cours est assez. Pour nous il sera mieux d'avoir plus de temps en général pour mieux diviser les activités. Il est dommage que les cours ne durent que 50 minutes. Il sera mieux d'avoir des cours d'au moins une heure ou un bloc de cours. Pourtant, on ne peut pas changer la durée des cours.

4.4.5 Recommandations

Pour la prochaine fois nous voudrions donner quelques conseils :

1. Il ne faut pas faire un projet à la fin de l'année scolaire. Les élèves ont indiqué d'avoir beaucoup d'épreuves et normalement cette période est toujours très intensive.
2. Pour le premier cours nous recommandons de parler un peu plus de la farce, de lire tranquillement la première scène avec les élèves, d'expliquer si nécessaire. Donc, prenez le temps et ne faites pas un exercice immédiatement. Beaucoup d'élèves n'avaient pas encore une bonne impression ou une idée de l'œuvre et du projet.
3. Il n'y avait pas assez de temps pour lire l'œuvre en classe, en parler et en discuter plus. Nous avons aussi remarqué qu'à la fin du projet les élèves n'ont pas beaucoup appris sur l'histoire car ils n'ont pas lu les passages comme devoirs. De plus, ils avaient du mal à comprendre le français. Pour le deuxième projet nous recommandons d'ajouter au moins deux cours. Il faut avoir plus de temps pour parler avec les élèves, de poser des questions, nous dans le rôle de 'moniteur' et 'd'animateur' et pour donner du temps pour lire en classe. De plus, nous recommandons de bien pourvoir le texte de questions pour une meilleure compréhension de l'histoire ce que Slings conseille aussi dans le paragraphe 3.4.
4. De plus, on peut considérer d'inclure la participation et les devoirs dans la note finale pour encourager les élèves à vraiment lire les passages et à faire leurs devoirs. Dans notre cas il était clair que s'il n'y a pas une sorte de sanction ou contrôle ils ne feront

pas leurs devoirs.

5. Nous recommandons de changer l'interrogation finale pour inciter les élèves à lire spontanément (voir point 4). Au lieu des présentations nous mettrons l'accent sur une interrogation individuelle pour savoir s'ils ont vraiment compris l'histoire. De plus, comme cela ils doivent vraiment faire leurs devoirs et répondre aux questions, sinon ils ne réussissent pas le contrôle. Donc, d'une part ils seront encore responsables l'un de l'autre dans les différentes exercices, mais aussi de soi-même pour bien réussir le contrôle.
6. Le français de l'édition 'Larousse' est encore trop difficile pour les élèves. Nous avons cherché une autre édition dont nous parlerons dans le paragraphe suivant. Puis, nous recommandons d'ajouter la traduction néerlandaise à la fiche d'élève pour que le langage ne soit pas un seuil.
7. En général presque tous les élèves étaient enthousiastes sur exercices sauf le dernier. Nous recommandons de seulement remplacer le dernier exercice dont nous n'étions pas satisfaite non plus. Il dépend de l'effort des élèves, s'ils ont fait leurs devoirs. Aucun élève n'a lu jusqu'au bout ou même la dernière Séquence. Donc, tant pis pour le temps perdu. Pour le deuxième projet nous avons conçu un autre exercice visant la langue française.
8. Il faut ajouter plus de matériel visuel. Nous n'avons pas trouvé de bon matériel du jeu ou de mise en scène par exemple. Il y a des vidéos d'amateurs sur *Youtube*, mais elles ne sont pas de bonne qualité. Peut-être que la prochaine fois il y aura du matériel disponible sur Internet.
9. Les présentations finales étaient en général de bonne qualité et créatives. Pourtant nous n'avons pas mis l'accent seulement sur *La farce de maître Pathelin*. Ils ont pu faire une présentation sur une autre farce aussi ou un autre sujet relié au projet. Nous sommes d'avis qu'il faut plutôt se concentrer sur un aspect de *La farce de maître Pathelin*. Ils ne seront pas moins libres dans leur choix, mais il faut mieux l'encadrer. De plus, on n'a pas pu suivre le développement et la participation de chaque membre du groupe parce qu'il n'y avait plus de temps pour la préparer en classe. Cela prendrait encore trois cours au moins. Nous avons demandé la répartition des

tâches, mais on n'a pas pu le vérifier.

4.5 Le projet dans une classe 6 vwo

4.5.1 Situation initiale

La classe 6 vwo se compose de 18 élèves, 7 filles et 11 garçons exactement comme 5vwo, pur hasard. Nous avons adapté le projet sur les points suivants :

- Le projet n'est plus en mai, mais nous commençons début décembre. Ce sont des semaines relativement calmes, donc nous espérons que les élèves auront plus de temps pour faire leurs devoirs.
- Pour le premier cours nous avons plus d'informations et nous avons supprimé le dernier exercice pour avoir plus de temps pour la lecture et les questions et pour remplir l'enquête.
- Les élèves du projet précédent ont indiqué que cinq cours étaient suffisant. Pourtant, un tiers a indiqué ne pas avoir eu suffisamment de temps pour la lecture. Nous avons surtout remarqué qu'en général il y avait un manque de temps pour bien exécuter les exercices. Les cours sont trop courts. De plus, les recherches ont montré qu'il est tellement important de parler et discuter en classe, et de donner la possibilité de lire en classe. C'est pour cela que nous avons ajouté deux cours de plus. Le projet ne doit pas durer trop longtemps non plus. Il y a aussi des élèves qui préfèrent lire à la maison s'ils ont le temps, donc nous ne voulons pas tout lire en classe.
- Nous avons choisi une autre édition du texte français qui est écrit en français moderne plus facile que celle de 5 vwo à savoir celle de *Bibliocollège*. Ci-dessous nous donnerons quelques exemples des deux textes pour montrer les différences. De plus, nous avons ajouté la traduction néerlandaise au matériel. Nous prévoyons qu'ils ne vont plus lire le texte français. C'est pour cela que nous avons conçu des questions en français pour chaque scène. Les questions sont fondées sur la version française, donc cela les oblige à lire les passages en français mais ils ont toujours le texte en néerlandais à leur disposition.
- Comme nous avons deux cours de plus nous avons bien pourvu le texte de plus de

questions pour en parler et discuter et pour une meilleure compréhension de l'histoire. Nous avons choisi des questions qui se trouvent déjà dans l'édition de *Bibliocollège*.

- Sur la base de ces questions, de nos remarques sur les présentations finales et les devoirs en général et de la compréhension de l'histoire nous avons remplacé les présentations par un contrôle, à titre d'essai. Nous espérons que cela incite les élèves à faire leurs devoirs : lire les passages et à répondre aux questions. De plus, nous sommes d'avis qu'il est bien d'avoir plusieurs possibilités d'interrogation.
- Nous avons adapté la fiche d'élève et nous avons fait une fiche d'enseignant¹¹⁷ : c'est mieux ordonné, nous avons formulé les buts, la durée et le matériel. De plus, nous avons remplacé le dernier exercice (faire un résumé) par un autre visant le moyen français.
- Nous avons cherché pour plus de matériel visuel, mais il n'y en a pas d'approprié. Les vidéos sont soit trop amateurs, soit difficile à comprendre ou à suivre.

4.5.2 Une comparaison entre les deux éditions

Pour le deuxième projet nous avons choisi d'utiliser une autre édition de *La farce de maître Pathelin* adapté en français moderne par Fanny Marin¹¹⁸. Nous avons choisi celle du Biblio Collège. C'est une édition plus claire avec moins de notes en bas de pages. Cette édition se compose du texte intégral, des questionnaires ('Avez-vous bien lu ?', 'Étudier le vocabulaire', 'Étudier la fonction de la scène dans la pièce', 'Étudier le genre', 'À vos plumes !', 'Lire l'image', 'Étudier un thème' etcetera) et un 'Dossier Bibliocollège' contenant entre autres le 'schéma dramatique et des informations sur 'Le théâtre en France à la fin du Moyen Âge'. Ci-dessous nous montrerons dans un tableau quelques différences en ce qui concerne le langage.

¹¹⁷ Voir la clé USB

¹¹⁸ Voir la clé USB

Scène	Petits Classique Larousse	Biblio Collège
1	Que nous vaut ceci ?	Qu'est-ce que cela nous rapporte ?
	Nos robes sont plus usées que l'étamine, et nous ne savons pas comment nous pourrions nous en procurer d'autres. Eh ! Que nous vaut votre science ?	Nos vêtements sont tout râpés, et nous ne savons comment nous procurer du tissu pour nous faire d'autres. Alors ! À quoi nous sert-elle votre fameuse science ?
	Vous n'avez ni denier ni maille : qu'y ferez-vous ?	Vous n'avez pas le moindre sou. Comment allez-vous faire ?
	Quel marchand faudra-t-il qu'il rencontre ?...Maintenant plaise à Dieu qu'il n'y voie goutte !	Quel marchand va-t-il trouver... ! Pourvu qu'il ne s'aperçoive de rien !
2	Y trouve-t-on encore à se vêtir et à manger ?	Vous permettent-elles de vous habiller et de vous nourrir correctement ?
	Je l'ai fait faire tel quel de la laine de mes bêtes.	Je l'ai fait faire tout exprès avec la laine de mes brebis.
3	Il faut que nous tenions ferme, afin qu'il ne s'aperçoive de rien.	Nous devons tous les deux bien tenir notre rôle, afin qu'il ne s'aperçoive de rien.
5	Par la noble Vierge Marie, jamais je ne fus si ahuri !	Par la très noble Sainte Marie, jamais chose aussi ahurissante ne m'était arrivée !
SIII 3 ou scène 8	Puissé-je renier Dieu si ce n'est pas vous ;	Je désavoue Dieu, si ce n'est vous,

Tableau 10 : quelques différences linguistiques entre deux éditions

Comme on peut voir les différences ne sont pas très grandes, mais le français de l'édition *Bibliocollège* est plus facile et plus accessible avec des mots plus reconnaissable pour les élèves néerlandais comme 's'habiller' au lieu de 'vêtir'. De plus, on a remplacé le passé simple par d'autres temps.

4.5.3 Les cours

Dans ce paragraphe nous expliquerons ce que nous avons fait pendant les cours, les activités faites en classe. Nous ne décrivons plus les activités qui sont les mêmes que dans le premier projet. Dans ce cas nous décrivons seulement le déroulement du cours et comment les élèves ont travaillé. Comme nous avons plus de temps pour parler en classe et pour donner la possibilité aux élèves de travailler ensemble nous voulions utiliser l'activité 'check-in-duo's' (Ebbens & Ettekoven, 2009). Dans le paragraphe 3.4 nous avons écrit que c'est « . . . de klassikale uitwisseling van lees- en leerervaringen die leidt tot de groei van de individuen » (p. 203).¹¹⁹ L'activité 'check-in-duo's' permet à l'enseignant de vite vérifier les réponses des élèves. Le but est que les élèves vérifient les réponses, ils sont responsables de leur propre résultat. Premièrement ils doivent faire l'exercice seul, comme devoirs. Deuxièmement ils comparent leurs réponses avec un camarade de classe. S'il y a des différences il doivent chercher la bonne réponse ensemble. Troisièmement si on veut on pourrait composer de nouveaux couples. Finalement il y a la vérification en classe dans laquelle on parle des questions sur lesquelles on n'a pas pu trouver de consensus.

Tout d'abord nous avons distribué les fiches et nous avons lu l'introduction et montré ce qui est dans la fiche. Puis nous avons donné des informations sur le projet.¹²⁰ Nous avons donné suffisamment de temps aux élèves pour poser des questions. Puis nous avons commencé à lire scène 1 à haute voix et nous avons indiqué qu'il faut faire attention à l'intonation et la communication non-verbale. Puis ils ont dû répondre aux questions dans la fiche en binômes ou en groupes. Puis nous avons en parlé en classe. Finalement les élèves ont rempli l'enquête. Nous avons remarqué que nous étions plus calme que dans le cas de 5 vwo car nous n'étions pas pressée par le temps. Nous avons pris le temps pour bien expliquer le projet et de lire scène 1. Les élèves avaient l'air plus motivé et curieux que les

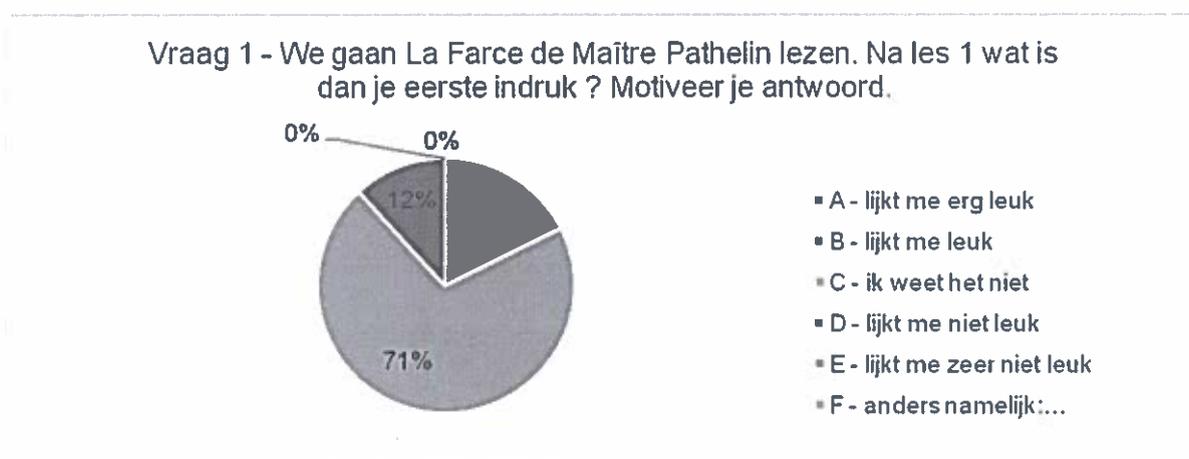
¹¹⁹ « . . . l'échange collectif des expériences de lecture et d'apprentissage qui mène au développement de l'individu ».

¹²⁰ Voir la clé USB

élèves de 5 vwo. Pourtant cela ne se voit pas dans les résultats de l'enquête. Comme les élèves 5vwo ils n'ont jamais fait de projets de littérature pour la matière du français.

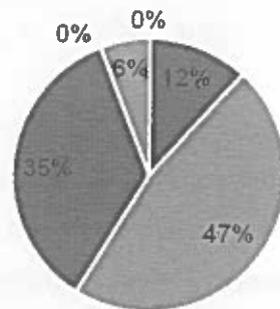
4.5.3.1 Enquete 1

Un élève était absent donc nous avons 17 sondés. A la première question la plupart ont coché réponse C 'je ne sais pas'. Ils ont indiqué que cela dépend de la langue, si c'est facile à comprendre ou pas, ils n'aiment pas la lecture obligatoire ou ne savent pas à quoi s'attendre. Un élève a coché réponse C à cause de la difficulté du français mais sur la pièce elle est positive (« ...maar het stuk klinkt op zich wel leuk, omdat het een plezierstuk is. »). Personne n'a coché réponse A ni E ni F.



À la deuxième question plus d'un tiers ne sont pas positifs. Ils ont indiqué qu'ils ont beaucoup de cours de littérature pour l'anglais et le néerlandais, un autre pense que la participation de la classe ne sera pas optimale et un autre a indiqué ne pas aimer l'histoire. Les réponses C sont différentes. Il y a des élèves qui veulent lire la pièce d'une manière autonome, il y a une élève qui est positive que c'est un projet collectif (pourtant elle a coché la réponse C) et un autre qui pense que ce sera intéressant mais aussi fatiguant à la longue. Personne n'a coché réponse E donc personne n'a une opinion très négative du projet. Nous sommes curieuse de savoir ce que les résultats de l'enquête 2 montreront.

Vraag 2 - Wat vind je van een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk dat wordt afgesloten met een opdracht? Motiveer je antwoord.



- A - erg leuk
- B - leuk
- C - weet ik niet
- D - niet leuk
- E - zeer niet leuk
- F - anders namelijk:...

Après le premier cours nous avons commencé chaque cours en parlant des devoirs, des questions et de(s) passage(s). Tout d'abord il ont dû comparer les réponses en binômes, le 'check-in-duo's'. Puis nous en avons parlé. Les élèves indiquaient avoir suffisamment de temps pour faire les devoirs. De plus, ils indiquaient bien savoir qu'il fallait les faire s'ils voulaient réussir le contrôle. Ils ont tous bien aimé l'exercice 'De Doventolk'. Nous avons le temps de montrer tout d'abord la vidéo¹²¹ pour de leur donner une idée. Puis nous avons lu l'exercice dans la fiche. La différence est qu'ils ont eu un peu de temps pour se préparer. De plus, nous avons déplacé toutes les tables et chaises pour avoir plus d'espace et liberté pour se déplacer. Tous les élèves ont participé et tout comme chez les élèves 5vwo nous avons beaucoup ri. Le suivant cours nous avons expliqué le rôle du drapier et sa profession. Puis nous avons lu la scène à haute voix et les élèves pouvaient continuer à lire et à faire les exercices en binômes ou en groupes. Ils ont dû préparer le poème *Le Corbeau et le Renard* eux-mêmes, regarder des vidéos *Youtube* à la maison et répondre à quelques questions. Comme cela nous avons le temps d'abord de parler des devoirs ('check-in-duo's' etcetera), puis d'expliquer l'exercice. Comme chez 5 vwo ils ont dû le faire en binômes et les réciter

¹²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=wuPKyXJW4oI>, consulté le 30 mai 2016

dans la classe le suivant cours. De nouveau nous avons reçu de beaux poèmes, des poèmes amusants.¹²²

Nous avons commencé le cours 6 comme les autres cours. Ils ont dû lire les scènes 5 et 6. Après avoir parlé et discuté des devoirs nous avons introduit le tableau vivant comme Vroomen a proposé dans le paragraphe 3.5.

Les élèves devaient représenter le dialogue entre Pathelin, Guillemette et le drapier. Nous avons montré la vidéo des 'Lama's' qui jouent le jeu de diapositives pour leur donner une idée de ce que nous allions faire en classe. Nous avons demandé à trois spectateurs qui pouvaient donner des instructions après la représentation pour améliorer la mise en forme et l'expression et 4 groupes de trois personnes. Pourtant, s'il y avait des élèves qui se sentaient mal à l'aise nous avons accepté aussi des groupes de quatre par exemple. Puis, nous avons commencé à lire la scène et à un certain moment les deux groupes devaient interpréter la scène. Tous les élèves ont participé. Chaque fois deux groupes devaient donner leur interprétation au même temps. Après les spectateurs ont donné un retour de d'expérience. Pour les encourager nous avons fait aussi une petite compétition. Ce sont les spectateurs et les autres camarades de classe qui pouvaient voter pour la meilleure représentation. Au début ils avaient du mal à imaginer un tableau vivant et ils ont dû réfléchir à la participation des autres camarades du groupe, donc comment ils devaient travailler ensemble et faire un tableau vivant sans communication. Ce sont les spectateurs qui ont aidé à résoudre ce 'problème'. Nous n'avons rien dit sauf 'notre' texte. Après 10 minutes ils ont dominé l'exercice. Les élèves se sont respectés l'un l'autre et ils ont donné de bonnes recommandations. Après chaque tableau vivant ils ont discuté eux-mêmes sur l'interprétation. Les dernières 5 minutes nous avons réfléchi sur l'exercice. Les élèves ont indiqué avoir eu une meilleure impression de la scène, de l'absurdité de la tromperie de Pathelin et comment Guillemette et lui exagèrent. De plus, c'était très amusant aussi.

Le dernier cours nous avons fait un exercice sur le moyen français. Cela peut être difficile, mais nous avons fait un exercice que tout le monde peut faire quel que soit leur niveau. Il n'y

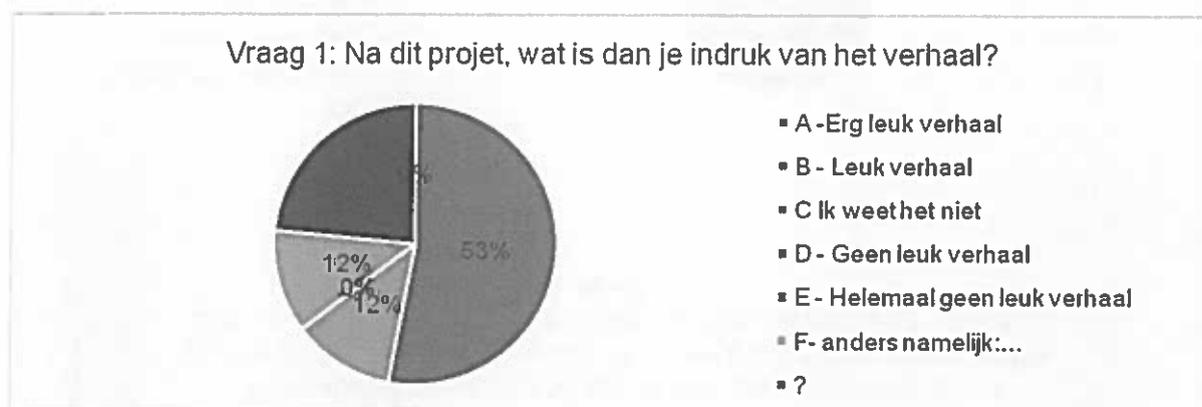
¹²² Annexe 18

a pas de mauvaises réponses. Il s'agit de leurs propres observations. Puis ils devaient remplir l'enquête dont nous montrerons les résultats ci-dessous.

Nous avons fini le projet avec un contrôle¹²³.

4.5.3.2 Enquête 2¹²⁴

Deux élèves étaient absents donc nous avons 16 sondés. Nous avons mis les résultats dans les graphiques ci-dessous. Nous sommes très contente de voir que plus de la moitié des élèves ont aimé l'histoire. Ils ont surtout indiqué que c'est une histoire drôle. Au début, après le premier cours c'était 18%. Quatre élèves ont coché deux réponses ou rien du tout. Deux élèves n'ont rien coché mais leurs motivations étaient positives (« Ik vond het leuker dan gewoon een boek lezen. Het was wel interessant en je hebt een goed beeld gekregen », « was wel grappig »). Un autre élève a coché les réponses B et C.

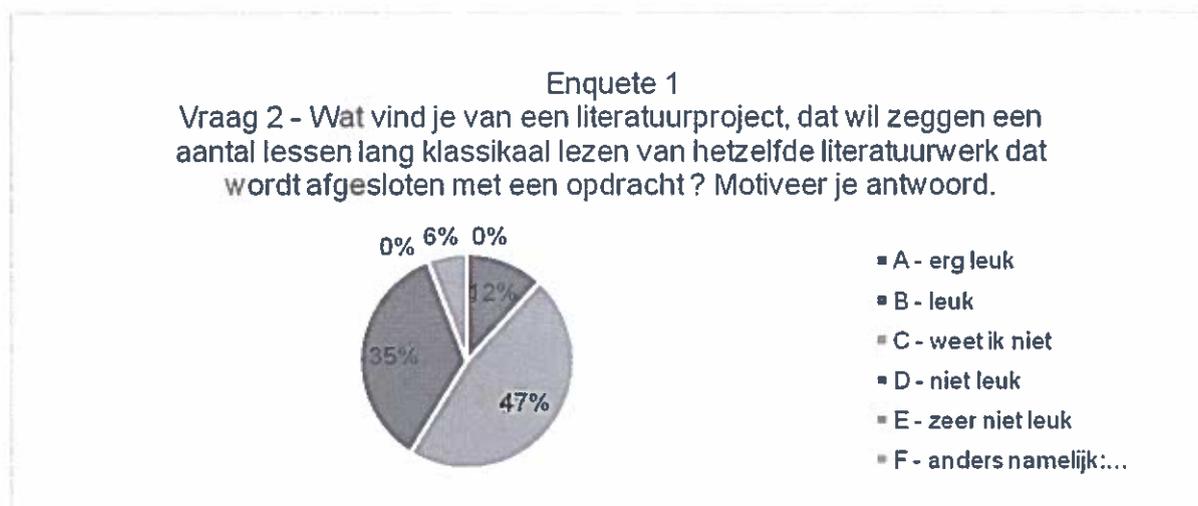
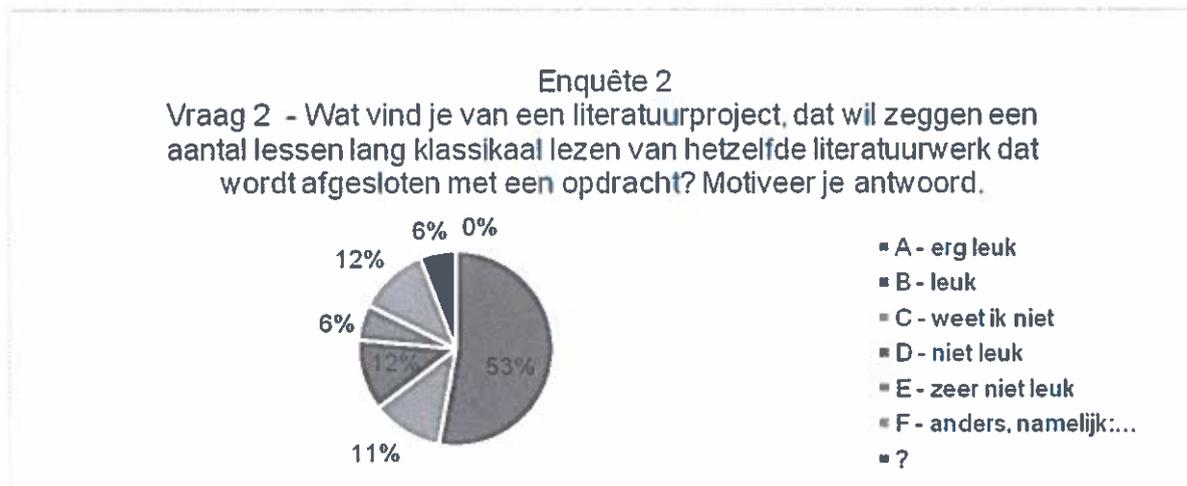


Puis, nous avons posé la même question que dans la première enquête. Nous les avons comparé comme on peut voir ci-dessous. Au début seulement 12% étaient positifs, après le projet 53%. Les élèves ont apprécié les exercices qui ont aidé à mieux comprendre l'histoire, ils ont indiqué que les questions les ont vraiment aidé à comprendre l'histoire, mais ils ont

¹²³ Annexe 19

¹²⁴ Annexe 20

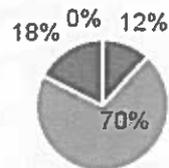
aussi apprécié la collaboration avec les autres élèves. Seulement un élève a coché réponse E. Elle dit : « Het interesseert me totaal niet. De lessen werden wel leuk en enthousiast gebracht. Maar het blijft niet leuk, niet belangrijk. ». Donc elle était contente des cours, ce qui est relativement positif. Le pourcentage de la réponse D a baissé aussi considérablement. En faisant les exercices et les questions et en travaillant ensemble la plupart des élèves ont eu une opinion positive.



La plupart des élèves trouvent que la durée est bonne et 12% même trop courte. Seulement 18% pense que le projet a durée trop longtemps. Nous sommes d'avis que sept cours est le minimum. Nous avons voulu faire d'autres exercices comme l'interview par exemple, mais il

n'y avait plus de temps. Donc, il à été bien d'ajouter deux cours et d'avoir plus de temps pour parler avec les élèves, de réfléchir sur les devoirs et de prendre le temps pour les exercices. Nous avons pu nous concentrer plus sur les expériences des élèves pendant les cours.

Vraag 3 - Wat vond je van de tijdsduur van het projet? Denk daarbij onder andere aan de omvang van het te lezen werk.



- A - veel te kort
- B - te kort
- C - goed
- D - te lang

Pour mieux savoir ce que les élèves pensent des différents exercices nous avons fait un schéma dans lequel ils pouvaient indiquer s'ils trouvaient les exercices intéressants, amusants et difficiles (en nombre d'élèves).

Les exercices 'De Doventolk' et le tableau vivant étaient intéressants, amusants et pas du tout difficiles. Nous sommes contente que les élèves qui n'ont jamais eu des cours de théâtre aient apprécié ces exercices. Ils ont moins apprécié le poème du Corbeau et le Renard. Cela nous a étonné parce que les élèves de 5 vwo étaient surtout enthousiastes sur cette exercice. Ce que nous avons remarqué c'est que les élèves de 6 vwo ont un niveau plus avancé. Ils trouvaient que pour comprendre l'histoire l'exercice ne les aide pas même si nous avons indiqué que le but est plutôt la transmission d'une partie de la culture française. De plus, nous avons montré que les exercices dans laquelle ils peuvent écrire quelque chose eux-mêmes est aussi bon pour le développement de la créativité et l'expression. Si on lit les résultats des élèves de 5 et 6 vwo nous avons bien atteint ce but. Quelle créativité ! Cela peut expliquer qu'ils le trouvaient le texte plus amusant qu'intéressant.

Opdracht	Interessant			Leuk			Moeilijk	
	JA	NEE	+/-	JA	NEE	+/-	JA	NEE
Stukjes opvoeren	13	3		14	2		0	16
Gedicht Raaf en Vos	5	10	1	8	7	1	3	13
Middeleeuwse tekst bestuderen	10	6		9	7		2	14
Vragen bij de scene	13	3		8	8		7	9

Presque deux tiers trouvent que l'étude du texte moyen français est intéressante. Presque la moitié trouvaient que ce n'est pas amusant, mais cela n'était pas notre but. Ils ne le trouvaient pas difficile ce qui est conformément notre but. Il n'y avait pas de mauvaises réponses et il s'agissait surtout sur ce qu'ils se sont aperçus dans le texte. Les questions avaient comme but d'aider les élèves à mieux comprendre l'histoire. 13 élèves les ont trouvés intéressantes. La moitié est d'avis qu'elles étaient amusantes et 7 élèves les ont trouvés difficiles. Nous avons écrit les questions en français pour cette raison aussi, tous les exercices ne doivent pas être faciles.

Même si la plupart des élèves étaient positifs sur la farce, 81% ne veut plus lire une farce, une fois suffit.

Vraag 5 - Zou je nog een farce willen lezen? Motiveer je antwoord.



Comme nous souhaitons faire ce projet aussi avec un enseignant de théâtre nous avons posé la question 6 aux élèves. Même s'ils ont aimé les jeux, 59% ne veulent pas faire du

théâtre sous la direction d'un enseignant de théâtre. Cela va trop loin pour quelques élèves. Pendant les cours on se trouve parmi les camarades de classe. On se sent à l'aise. Pourtant la plupart sont d'avis que la représentation peut les aider à mieux comprendre l'histoire. Donc peut-être qu'ils doivent avoir un peu plus de confiance pour la représentation de la pièce entière.

Vraag 6 - Zou je (een deel van) dit verhaal een volgende keer willen opvoeren met de klas bijvoorbeeld met behulp van een dramadocent. J/N en motiveer je antwoord.



Vraag 7 - Ongeacht je antwoord bij vraag 6, denk je dat het zelf opvoeren van dit theaterstuk zal bijdragen aan het beter begrijpen van het verhaal? J/N en motiveer je antwoord.



Puis quelques élèves ont donné des recommandations (question 8). Deux élèves ont mentionné l'idée de montrer une vidéo de la représentation de la farce en France. Nous avons cherché des vidéos attrayantes et de bonne qualité, mais nous ne les avons pas trouvés. Un autre a manqué plus d'épaisseur, deux élèves conseillent de consacrer moins de temps au projet et un autre élève conseille l'inverse. Nous sommes d'avis qu'une vidéo un sera bon complément au projet. C'est pour cela que les spectateurs sont tellement importants dans les exercices 'Doventolk' et le tableau vivant. Il faut voir le théâtre.

4.5.4 Recommandations

Après les recommandations du projet de 5 vwo nous sommes contentes du projet de 6 vwo, mais il y a aussi quelques recommandations pour une prochaine fois. Les élèves de 6 vwo ont indiqué vouloir voir une vidéo d'une représentation en français. Nous trouvons que c'est important aussi, mais nous n'avons pas pu trouver de bonnes vidéos. Il faut continuer à chercher pour plus de matériel visuel. De plus, les élèves n'ont pas beaucoup aimé l'exercice du poème *Le Corbeau et le Renard*. Même si nous avons reçu de très beaux poèmes originaux il vaut mieux faire un exercice dont ils sont d'avis que c'est utile, comme un exercice dans laquelle ils doivent parler français, comme dans une interview. Puis nous recommandons de réserver au moins sept cours pour le projet, de préférence un ou deux de plus pour faire plus d'activités comme 'De Doventolk' et le tableau vivant. Ensuite nous recommandons de faire le projet avec un enseignant de théâtre ou en collaboration avec la matière CKV (voir paragraphe 2.2.). La recherche de Kraaykamp (2002) a montré que si on prête attention à la formation culturelle cela encourage l'intérêt culturel de l'élève et on consacre plus de temps à la lecture de livre plus tard dans leur vie. C'est l'enseignant de théâtre ou de CKV qui peut enseigner la partie de la théâtre et nous pouvons nous concentrer sur la farce, l'histoire et la langue. De plus, on peut décider de jouer la pièce devant un public, les parents par exemple parce que les élèves ont indiqué que cela peut les aider à mieux comprendre l'histoire. On peut même le combiner avec l'expression orale et donner deux notes : une pour l'expression orale et une pour la partie de la littérature. Si on combine les deux on a encore plus de temps dans le curriculum. Pourtant, nous sommes d'avis qu'il ne faut pas donner des notes pour les livres lus car il s'agit du développement individuel. Les exercices ne doivent pas avoir de bonnes ou mauvaises réponses. Finalement, nous recommandons de faire le projet aussi en combinaison avec l'histoire de la littérature médiévale traitée soit dans les cours de français, soit dans les cours de néerlandais. Comme cela les élèves auront un bon cadre général du Moyen Age, de la culture française pendant cette période et des notions et types de textes. Cela peut être aussi utile pour les élèves qui n'ont pas la matière l'histoire dans leur filière.

Nous avons remarqué qu'un cours ne suffit pas pour leur donner une bonne impression de cette période. Les résultats de la première question de la première enquête le montrent aussi : la plupart des élèves ont coché réponse 'C'.

4.6 Conclusion

En regardant les résultats de notre enquête et nos expériences nous pouvons dire que le projet dans classe 6 vwo a été plus réussi. Ce n'est pas étonnant parce que nous avons pu améliorer le projet fondé sur les recommandations du projet en classe de 5 vwo. La plupart des élèves ont bien aimé le projet. Ils ont surtout apprécié les exercices dans lesquelles ils ont dû jouer. Comme cela ils ont eu une bonne impression de la mise en scène et la communication non-verbale. Avant de jouer il est important de souligner qu'ils ne sont pas obligés de participer au jeu s'ils ne se sentent pas à l'aise. Ils peuvent jouer le rôle du spectateur et comme cela ils font quand même partie du jeu. De plus, il faut avoir une bonne relation avec les élèves. Ainsi ils vous font confiance et se sentent plus à l'aise. Il faut remarquer que les élèves des deux classes pouvaient bien s'entendre ce qui est nécessaire pour jouer les scènes devant toute la classe, pour donner un retour d'expérience et pour les conversations en classe. Ils doivent se sentir en sécurité. Comme c'est une pièce comique nous avons ri beaucoup ce qui est l'essentiel d'une farce. De plus, ils ont aussi indiqué que les questions et les discussions en classe les ont aidé à mieux comprendre l'histoire. En parlant avec les élèves et en posant des questions encourageantes on leur donne la liberté de s'exprimer. Ils doivent savoir que leurs opinions et leurs expériences importent. Comme cela on peut avoir de bonnes réponses et des conversations intéressantes. De plus, il faut prendre le temps pour exécuter le projet. La première fois il fallait nous dépêcher chaque cours pour bien finir les exercices. Comme cela il était difficile de recevoir les deux enquêtes car ils devaient les remplir à la maison. De plus, les élèves ont dû lire la plupart d'une manière autonome et c'est exactement ce que nous n'avons pas voulu. Il faut avoir au moins sept cours pour l'exécution du projet, les exercices et la lecture. Le matériel pédagogique était plus clair la deuxième fois. Pourtant, on n'a pas utilisé le roman-photo. Cela pourrait être un outil pour les élèves qui avaient du mal à comprendre l'histoire, mais la deuxième fois nous avons ajouté la traduction néerlandaise donc le roman-photo était peut-être inutile.

Enfin, presque 60% des élèves ont indiqué ne pas vouloir jouer la pièce avec l'aide d'un enseignant de théâtre, mais 65% est d'avis que cette représentation peut les aider à mieux comprendre l'histoire. Donc nous sommes d'avis qu'il sera une bonne idée d'enrichir le projet avec un enseignant de théâtre.

Conclusion

Dans ce mémoire nous avons étudié le rôle de l'enseignement de la littérature dans la *Tweede Fase*. Puis nous avons étudié l'adolescent en tant que lecteur et le rôle du Moyen Age et le théâtre dans l'enseignement de la littérature. Finalement nous avons décrit notre projet de littérature pour qu'on puisse répondre à notre question principale :

« Comment un projet de littérature sur une farce médiévale française peut-elle contribuer d'une manière positive au programme d'études de la langue française dans la *Tweede Fase* ? »

Dans chapitre 1 nous avons étudié comment s'est organisé l'enseignement de la littérature dans la *Tweede Fase*. Ce renouvellement a changé l'enseignement de la littérature considérablement. Tout d'abord on a établi trois critères nationaux pour que chaque élève obtienne le même niveau. Ces critères sont visés sur le développement de l'élève car le but de l'enseignement est qu'un élève soit compétent littérairement. Il ne s'agit plus de la connaissance en soi, mais comment l'élève utilise ces connaissances et d'être capable de bien réfléchir à un texte et d'en formuler un jugement de valeur. C'est aussi un changement d'approche didactique. Avant la *Tweede Fase* on enseignait plutôt selon l'approche classique, dans laquelle on met l'accent sur la connaissance de la littérature. À partir des années 80 on s'est concentré sur le lecteur et son développement individuel. Les recherches de Verboord et Janssen ont montré que les deux approches se complètent. Il faut avoir des connaissances sur l'histoire de la littérature et les notions mais ces connaissances servent le développement de l'élève. Les recherches montrent qu'il est important que l'enseignant soit enthousiaste et qu'il donne les coudées franches aux élèves pour leur propre contribution. De plus, il est important de consacrer beaucoup d'heures à la littérature. Pourtant depuis la *Tweede Fase* le nombre d'heures consacrées à la littérature a diminué de plus de la moitié.

Dans le chapitre 2 nous avons étudié le monde de l'adolescent, notre groupe-cible. Depuis les années soixante-dix ils lisent de moins en moins de livres dans leur temps libre. Ils préfèrent se détendre devant l'ordinateur, avec leur portable ou à faire du sport. Il n'y a pas

qu'une seule cause, mais 75% des élèves ont eu des expériences négatives dans la lecture pour l'école : trop de livres, peu de variation et peu de marge pour leur propre contribution. De plus, les élèves diffèrent en niveau. Witte a conçu six niveaux, de 'belevend' (niveau 1) à 'academisch' (niveau 6). À partir de la quatrième classe ils éprouvent peu de soutien dans le choix des livres et dans l'exécution des exercices. Notre enquête a montré que les élèves de 4 vwo sont les plus négatifs sur la lecture. Pour qu'ils puissent se développer il faut offrir des livres à leur niveau et des exercices qui se trouvent dans la zone proximale de développement. Pour les langues étrangères il y a aussi la barrière de langue. Des recherches ont montré qu'il peut être utile d'offrir la traduction à côté du texte original surtout quand le but n'est pas l'acquisition de la langue. L'enquête de Slings comme notre enquête parmi tous les élèves du vwo ont montré que les élèves n'ont pas nécessairement une attitude négative à l'égard du Moyen Age. Pourtant l'enseignant doit être conscient que les élèves éprouvent des obstacles une fois confrontés à la littérature historique et surtout celui des connaissances préalables. Ils savent souvent très peu de la situation politique, économique et culturelle dans laquelle l'œuvre est écrite. En classe il faut prêter attention à bien introduire le texte et contexte. De plus, il ne faut pas empêcher le développement de l'élève par des activités trop écrites. Les recherches montrent qu'il faut surtout aspirer à une réponse personnelle. Il faut parler avec les élèves et leur poser des questions encourageantes. Les élèves doivent être actifs eux-mêmes : jouer un dialogue ou une discussion, lire ensemble et en discuter ensemble, lire à haute voix, faire un tableau vivant, mettre en scène de petit fragments sans ou avec peu de préparation. Puis il faut toujours que les élèves réfléchissent sur les activités. L'enseignant est surtout spécialiste et moniteur. Le but de notre recherche était de favoriser le plaisir de lire et de transmettre un aspect de la culture française et donc comment on peut contribuer d'une manière positive au programme de littérature avec une œuvre médiévale. Nous avons choisi *La farce de maître Pathelin* en se basant sur les recherches qui ont montré qu'il vaut mieux utiliser des textes courts et simples. De plus, elle est la farce la plus connue de la France, donc importante pour la transmission de culture. En faisant le projet deux fois on a pu l'adapter aussi bien que possible pour la deuxième fois. Il était clair qu'il y avait peu de temps, que les élèves n'étaient pas habitués à faire des projets de littérature. Nous avons conçus quelques

activités visant la participation active, une bonne collaboration entre les élèves, la discussion en classe, la transmission d'un ou plusieurs aspects de la culture française et la langue. Sur la base du projet en classe 5 vwo nous avons fait des recommandations en ce qui concerne la durée du projet, le moment dans l'année scolaire, le matériel pédagogique et les activités. Les élèves étaient enthousiastes sur exercices faits en classe et moins enthousiastes sur le texte français, les devoirs et sur la rédaction d'un résumé. Les élèves étaient plus enthousiastes sur l'œuvre et le projet qu'au début les aspects mentionnés ci-dessus ont contribué à un regard plus positif. Mais il y avait pas mal de choses à changer pour que la réponse soit encore plus positive. De plus, nous avons fait attention à ce que tous les élèves rendent les deux enquêtes. Nous avons constaté que les élèves avaient un regard positif envers toutes les activités sauf sur le poème *Le Corbeau et le Renard*. Pour les élèves de 6 vwo cela n'avait pas de valeur ajoutée. Sur la base de nos enquêtes on peut conclure que les questions sur les scènes, les activités 'De Doventolk' et le tableau vivant et l'étude du moyen français ont contribué à une attitude (plus) positive du projet et de l'œuvre. De plus, nous avons remarqué qu'ils ont apprécié leur propre contribution et la discussion en classe et de travailler ensemble (les 'check-in-duo's'). Les questions et la traduction néerlandaise étaient nécessaires pour bien comprendre l'histoire ce que les élèves de 5 vwo ont manqué. Les élèves ont tous bien participé même s'ils n'ont jamais eu de cours de théâtre.

La recherche dans le deux classes et surtout la recherche dans classe 6 vwo a montré que le projet a contribué d'une manière positive au programme et que la plupart des élèves ont un une attitude positive envers le projet. Donc :

« Comment un projet de littérature sur une farce médiévale française peut-elle contribuer d'une manière positive au programme d'études de la langue française dans la Tweede Fase ? »

Il faut :

- être enthousiaste
- réserver au moins 7 cours dans une période relativement calme

- bien prêter attention à la période dans laquelle l'œuvre a été écrite
- parler et discuter beaucoup en classe et poser des questions encourageantes
- créer un climat de sécurité dans lequel les élèves peuvent se sentir à l'aise
- offrir le choix aux élèves de participer comme acteur ou spectateur
- exécuter les trois exercices sur lesquels les élèves étaient enthousiastes. Ils doivent surtout être actifs eux-mêmes et voir le jeu.
- bien pourvoir le texte de questions pour une meilleure compréhension du texte
- offrir la traduction néerlandaise
- utiliser (beaucoup) plus de matériel visuel

Discussion

Nous sommes consciente qu'il y a des choses à améliorer dans notre recherche. Tout d'abord il faut mieux formuler les réponses et faire en sorte que tous les élèves rendent leur enquête. Il serait plus facile de les faire sur l'ordinateur. De plus, nous recommandons d'utiliser ou de chercher plus de matériel visuel sur la mise en scène pour que les élèves puissent voir comment on représente cette pièce, aussi pour avoir une impression de l'avant-scène. Puis, nous recommandons de faire le projet aussi dans une classe 4 vwo parce qu'ils sont les plus positifs du Moyen Age et ils ont encore plus de connaissances préalables. De plus il est probable qu'ils ont des cours d'histoire de la littérature concernant le Moyen Age dans les cours de néerlandais donc on peut le faire en même temps. Comme cela ils peuvent appliquer ce qu'ils ont appris dans les cours de néerlandais au cours de français. Finalement nous recommandons de faire le projet en collaboration avec un enseignant de théâtre ou avec la matière CKV. Comme cela il y aura plus de possibilités pour faire du théâtre et nous pouvons nous concentrer sur les aspects de langage et de la culture et le collègue sur l'aspect du théâtre. Comme cela nous pensons que le projet peut avoir encore plus de profondeur et on peut choisir de jouer la pièce devant un public, les parents par exemple.

Bibliographie¹²⁵

Andringa & D. Schram (Red.) (1990). *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Kist, S. van der. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam, Nederland: Biblion.

Boven, J., Janssens, J., & Uyttendaele, J. (1982). *Als dwergen op de schouders van reuzen. Werken met middeleeuwse teksten in het middelbaar onderwijs*. Brussel, België: UFSAL.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede, Nederland: SLO.

Carter, R., & Long, M.N. (1991). *Teaching literature*. Harlow, Royaume-Uni : Longman.
Communicatieve aspecten taal krijgen voorrang. (2014, 14 juni). *Het Parool*, p. 40.
Consulté sur <http://academic.lexisnexis.nl.proxy.library.uu.nl/>.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, unité des politiques linguistiques*. Paris, France : Les éditions Didier. Consulté sur
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

¹²⁵ Selon les normes de l'APA

- Cubiss (2012). *Totaalrapportage Nul- en éénmeting leesattitude vragenlijst*.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1998). Wat reading does for the mind. *American Educator/American Federation of teachers*, 22(spring/summer), 1-8. Consulté sur <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/cunningham.pdf>
- Deijkers, R., Gunst, F., & Start, I. (2011, 30 april). Literatuur als slagveld. *Elsevier*, 67(17), 84. Consulté sur <http://academic.lexisnexis.nl.proxy.library.uu.nl/>.
- Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. Dans : H. Goosen, VON Cahier 1. « *Forum of arena : opvattingen over literatuuronderwijs* ». Een stand van zaken in 2007. Consulté sur <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/>
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen. Van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 4-8.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Nederland: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Geljon, C. & Schram, D. (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. Dans E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 203-229). Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Geljon, C. (2003). GLO: The state of the art. Hoe staat het nieuwe vak ervoor. *Tsjip/Letteren*, 13(2), 39-42. Consulté sur <http://taalunieversum.org/tijdschrift/2333/bijdrage/4093>
- Gemert, L. van (2002). De canon voorbij. Nieuwe kansen voor de historische literatuur. *Tsjip/Letteren*, 12(1), 24-29. Consulté sur http://www.dbnl.org/tekst/_tsj001200201_01/_tsj001200201_01_0009.php

- Gemert, L. van (2003-2004). Biertje. De smaak van historische literatuur. Dans : E. Meindertsma, Laarakker K., & Smink, F. (red). *Handboek literatuuronderwijs 2003-2004*. (pp. 92-96). Amsterdam, Nederland: Bulkboek, p. 64-67
- Gille, E., Loijens, C., Noijens, J. & Zwitter, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem, Nederland: CITO.
- Gosman, M. (1991). *Europees toneel van Middeleeuwen naar Renaissance*. Groningen, Nederland: Boek Werk.
- Groenendijk, R. (2010). De versnippering van literatuuronderwijs begint bij de docent. *Levende Talen Magazine*, 97(5), 10-14
- Heck, P. van. (1992). Vertalingen in het literatuuronderwijs? Een reactie op een voorstel. Dans W. de Moor, & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. (pp. 115-122). Den Haag, Nederland: NLBC Uitgeverij
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London, Verenigd Koninkrijk: Macmillan.
- Hommersom-Schreuder, P. (2010). Literatuuronderwijs in de vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 24-28.
- Huysmans, F. (2011). Zoals de jongen crowden, lezen de ouden. *Boekman. Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 23(86), 47- 52. Consulté sur www.uva.nl

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes tot wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen, Den Haag: SIOB.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam, Nederland: Thesis/Thela Publishers.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Stichting Lezen reeks 3. Delft, Nederland: Eburon. Consulté sur <http://www.lezen.nl/sites/default/files/kraaijkamp.pdf>

Kwakernaak, E. J. (1996). Literatuur in het vreemde-talenonderwijs: allang een vak apart. Dans W. de Moor, & I. Bolscher (Red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs* (pp. 37 - 47). Den Haag, Nederland: NLBC Uitgeverij.

La farce de maître Pathelin (2008). Pièce anonyme. Paris, France: Éditions Larousse

La farce de maître Pathelin (2008). Pièce anonyme. Paris, France: Hachette Livre

Meeus, W. (2002). Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie. Dans A-M. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 27-37). Delft, Nederland: Stichting Lezen.

Moor, W.A.M. de, & Bolscher, I. (1996), *Literatuuronderwijs in het studiehuis*. s.n.

Moor, W.A.M. de, & Vanheste, B. (1999). *De lezer in ogenschouw. Een caleidoscoop van het lezen*. Consulté sur https://books.google.nl/books?id=3lcFriPKsMkC&printsec=frontcover&=&gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=knulst&f=false

- Mottart, A., & Soetaert, R. (2002). Geletterd lezen. Van enkelvoud naar meervoud. Dans A-M. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 27-37). Delft, Nederland: Stichting Lezen.
- Nicolaas, M., & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie. Consulté sur <http://taalunieversum.org/tuv/files/downloads/literatuuronderwijs.pdf>
- Oosterbaan, W. (2005). *Een leesbare scriptie. Gids voor het schrijven van scripties, essays en papers*. Amsterdam, Nederland: Prometheus.
- Oostrom, F., & Pleij, H. (1997). Middelnederlandse letterkunde op de middelbare school. Het doel is heilig – nu de middelen nog. *Literatuur*, 14, 282-288. Consulté sur http://www.dbnl.org/tekst/_lit003199701_01/_lit003199701_01_0050.php
- Pelgrim, C. (2011). Samen lezen? leuk! De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid voor het vak Frans. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 33-40.
- Picot, G., & Revol, T. (2008). *La Farce de maître Pathelin*. Pièce anonyme. Parijs, Frankrijk: Larousse.
- Prudhomme, D. (2005). *La farce de maître Pathelin*. Éditions de l'An 2.
- Raukema, A-M., Schram, D., & Stalpers, C. (Red.). (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Stichting Lezen reeks 5. Delft, Nederland: Eburon.
- Ribnick, S. (2002). Student-oriented activities in literature study. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 27-39.

- Rowan, N. (1992) Shakespeare is óók een schrijver. De dramaschrijver in het literatuuronderwijs. Dans W. de Moor, & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs.* (pp. 115-122). Den Haag, Nederland: NLBC Uitgeverij
- Sahadat, I., (2013, 4 juni). Literatuur maakt plaats voor keuze A, B of C. *De Volkskrant*, p. 8. Consulté sur <http://academic.lexisnexis.nl.proxy.library.uu.nl/>.
- Schram, D., Raukema, A-M. (Red.) (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Stichting Lezen Reeks 7. Delft, Nederland: Eburon.
- Schram, D. (2015). *Hoe maakbaar is de lezer. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Stichting Lezen reeks deel 25. Delft, Nederland : Eburon.
- Slings, H. (2002). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs.* Amsterdam, Nederland: Prometheus.
- Slings, H. (2007). Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. Dans : H. Goosen, VON Cahier 1. « *Forum of arena : opvattingen over literatuuronderwijs* ». Een stand van zaken in 2007. Consulté sur <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/>
- Soetaert, R., Schram, D., Mottart, A., Rutten, K., & Bakker, J-H. (Red.). (2006). *De cultuur van het lezen.* Den Haag, Nederland: Nederlandse Taalunie.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar de variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren.* Stichting Lezen reeks, deel 9. Delft, Nederland: Eburon.

Steenmeijer, M. (1992). Tussen taal en literatuur. Vertalingen in het literatuuronderwijs. Dans W. de Moor, & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. (pp. 115-122). Den Haag, Nederland: NLBC Uitgeverij

Stichting Kennisnet (2015). *Monitor Jeugd en Media 2015*, consulté sur <http://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/Monitor-Jeugd-en-Media-2015.pdf>

Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur, Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Zwolle, Nederland: Zalsman Zwolle B.V.

Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Leven Talen Tijdschrift*, 10(2), 35-43.

Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek naar leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Leiden, Nederland : Spruyt, van Mantgem & De Does B.V.

Toussaint-Dekker A. (1988). Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature. *Le français dans le Monde. Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*. Numéro spécial, février-mars, 157-163.

Toussaint-Dekker A. (1990). Le Petit Prince. Over het begrijpen en waarderen van een ironische tekst. Dans E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 50-68). Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Tuk, C. (1990). 'Ik ben niet van plan om van « Heimweh » te sterven'. Receptie van Duitse gedichten door leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dans : E. Andringa, D. Schram, A. van Assche (red). *Literatuur in functie : empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. (pp. 154-174). Houten, Nederland : Bohn Stafleu Van Loghum
- Verboord, M. (2003). Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Academisch Proefschrift. Utrecht, Nederland: Universiteit van Utrecht.
- Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 13-26.
- Verbrugge, A. (2015, 7 maart). Universiteit ondersteunt de scholen niet meer. *NRC Handelsblad*. Consulté sur http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/NRC_20150307_1_022_article3.pdf
- Verhamme, L. (2007). *Lezen, een moeilijke keuze? Een kwantitatief en interpretatief onderzoek naar het naschools leesgedrag van jongeren* (Masterscriptie). Consulté sur http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/295/919/RUG01-001295919_2010_0001_AC.pdf
- Vriend, G. de (1997). De meester mag niet dalen, de leerling moet klimmen. Een geschiedenis van ambities en frustraties. *Literatuur*, 14, 262-267. Consulté sur http://www.dbnl.org/tekst/_lit003199701_01/_lit003199701_01_0047.php
- Vroomen, J. de (1986). Dramatische werkvormen bij oude literaire teksten. In: B. Durlinger, W. De Moor (Red.), *Historische teksten in het literatuuronderwijs* (pp. 151-157). Nijmegen, Nederland.

Wennekers, A. M., D. M. M. van Troost en P. R. Wiegman (2016). Media: Tijd 2015. Amsterdam/Den Haag: NLO, NOM, SKO, BRO en SCP.

Wiel, B. van der. (2007). "Het schriftelijke overheerst nu te veel." Interview met Tanja Janssen. Dans : H. Goosen, VON Cahier 1. « *Forum of arena : opvattingen over literatuuronderwijs* ». Een stand van zaken in 2007. Consulté sur <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/>

Witte, T. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. Dans A-M. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 39-57). Delft, Nederland: Stichting Lezen.

Witte, T. (2007). Op zoek naar een 'gezond' curriculum voor het literatuuronderwijs. Dans : H. Goosen, VON Cahier 1. « *Forum of arena : opvattingen over literatuuronderwijs* ». Een stand van zaken in 2007. Consulté sur <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/>

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs*. Delft, Nederland: Eburon.

Witte T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2), 19-30.

Zeijlstra, M. (2002, 13 maart). Surfen door de Middeleeuwen. *Trouw*. Consulté sur <http://www.trouw.nl/tr/nl/4512/Cultuur/article/detail/2785779/2002/03/13/Surfen-door-de-Middeleeuwen.dhtml>

Internet

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<http://www.cnrtl.fr/definition/patelin>, consulté le 29 avril 2016

Conseil de l'Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté le 21 juin 2015

De Lama's 'De Doventolk'

<https://www.youtube.com/watch?v=wuPKyXJW4oI>, consulté le 30 mai 2016

De Lama's 'Diashow'

<https://www.youtube.com/watch?v=4ZMGfkO58sQ>, consulté le 3 juin 2016

DELFDALF Suisse

<https://delfdalf.ch/index.php?id=176>, consulté le 20 juin 2015

'De Vos & de Raaf'

<https://www.youtube.com/watch?v=YZRTQs4VdeE>

Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren,

http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/_dbnlmnl_21062002.htm, consulté le 26 mars 2016

EURES, Le Portail européen sur la mobilité de l'emploi

<https://ec.europa.eu/eures/.jsp?catId=8809&acro=living&lang=fr&parentId=7822&countryId=NL&living>, consulté le 27 mai 2016

Eurypedia, European Encyclopedia on national educational systems

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis//.php/Nederland:Overzicht>, consulté le 8 août 2015

'Generatie Y is niet lui, maar moe van de excellentiedruk'

<http://www.trouw.nl/tr/nl/6704/Sociale-Vraagstukken/article/detail/3665032/2014/06/01/Generatie-Y-is-niet-lui-maar-moe-van-de-excellentiedruk.dhtml>, consulté le 27 juillet 2015

Le canon littéraire des Pays-Bas

http://nl.wikipedia.org/wiki/Canon_van_de__letterkunde, consulté le 26 mars 2016

'Le Corbeau et le Renard

<https://www.youtube.com/watch?v=xYMgdW7-s9E>

Leesmonitor

<http://www.leesmonitor.nu/leestijd-kinderen>, consulte le 19 mai 2016

Lezen voor de lijst

www.lezenvoordelijst.nl, consulté le 27 mai 2016

Lezen voor de lijst

http://www.lezenvoordelijst.nl/media/1993694/3b_strookjes_bb.pdf, consulté le 27 mai 2016

Nederlands Uitgeversverbond

<http://www.nuv.nl/nieuws/tweederde-van-de-jongeren-vindt-lezen-een-leuke-vrijtijdsbesteding>,

Onderwijserfgoed

<http://www.onderwijserfgoed.nl/content/leerplicht-en-onderwijstijd>, consulté le 8 août 2015

Project Muse

<http://muse.jhu.edu//elt/summary/v053/53.1.tabachnick.html>, consulté le 3 avril 2016

SLO, Stichting LeerplanOntwikkeling

<http://ko.slo.nl/vakgebieden/00005/00003/00011/>, consulté le 20 août 2012

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 1997, 322

<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-1997-322.html>, consulté le 5 mai 2016

Stichting Lezen

<http://www.lezen.nl/waarom-doet-lezen-er-toe>, consulté le 11 août 2015

Stichting Lezen

<http://www.lezen.nl/verhalen-in-beeld>, consulté le 26 mai 2016

Annexe 2 – Eindtermen literatuur

Pour le néerlandais:

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Pour le français

Domein E : Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met ten minste drie literaire werken.

Subdomein E2: Literaire begrippen (alleen vwo)

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Annexe 3 – Les descriptions des niveaux de Witte

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Leerlingkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft weinig ervaring met het lezen van fictie • houdt niet van lezen, leest omdat het moet • Heeft een laag leestempo • vindt het niet prettig om lang over een boek te praten • wil door een boek worden geamuseerd 	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie • vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen • vindt het leuk om met Klasgenoten over een boek te praten • wil zich vooral met een boek ontspannen 	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft positieve ervaringen met het lezen van literaire romans • is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen • vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren • wil door het boek nieuwe werelden ontdekken aan het denken worden gezet
Boekenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • niet te dik • gaat over bekende onderwerpen • het verhaaltempo is hoog • eenvoudige opbouw van het verhaal • bevredigend einde • amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel) 	<ul style="list-style-type: none"> • voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages • dramatisch, meeslepend verhaal • verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken) • eventueel een open einde 	<ul style="list-style-type: none"> • het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren • het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken • er kan een levensles uit het boek worden gehaald • er is een diepere betekenislaagverhaal
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • <u>belevend</u> leren lezen gemotiveerd raken om te lezen 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>herkenkend</u> leren lezen • interesse ontwikkelen voor bepaalde genres en onderwerpen 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>reflecterend</u> leren lezen • horizon verbreden • interesse ontwikkelen voor verteltechniek

	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Leerlingkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee • is geïnteresseerd in verteltechniek • wil doordringen in niet alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen • vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft belangstelling voor literaire Klassiekers en belangrijke schrijvers • is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek • Heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten • legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus • brengt het boek makkelijk in verband met andere media en met de wereld buiten de tekst • vindt het aantrekkelijk om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur 	<ul style="list-style-type: none"> • gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur • is geïnteresseerd in academische benadering van literatuur • kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren (psychologisch, filosofisch, sociologisch, etcetera) • ziet intertekstuele verbanden • vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts • leest om wat te krijgen op de wereld en zichzelf
Boekenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Kan veel inspanning en tijd van de lezer vergen • veronderstelt veel algemene, soms ook 	<ul style="list-style-type: none"> • doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis • personages en thematiek staan ver af van de 	<ul style="list-style-type: none"> • veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis • vraagt soms ook specialistische kennis van literair-historische

	<p>specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar • de verhaalstructuur kan complex zijn, is soms 'taai' vaak meerduidige betekenis 	<p>leefwereld van jongeren, de inhoud kan complex zijn</p> <ul style="list-style-type: none"> • taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn • complexe structuur en betekenis (meerdere, impliciet) 	<p>context</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan impliciete verwijzingen bevatten naar Klassieke motieven (de Bijbel, mythologie) • Kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen • geraffineerde, soms experimentele stijl • rijke en gelaagde betekenis, vaak moeilijk te doorgronden
<p>Doelen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>interpreterend en esthetisch</u> leren • interne verbanden leggen (zoals oorzaak, gevolg, motieven) • ontwikkelen esthetisch besef (literatuur als kunstvorm) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>letterkundig</u> leren • tekstinterne en tekstexterne verbanden leggen • ontwikkelen van interesse voor poëtica en stijl van auteur 	<ul style="list-style-type: none"> • academisch leren • intertekstuele verbanden leggen • literatuurwetenschappelijk onderzoek doen

Annexe 4 – Les niveaux de Witte et le CECR

Niveau literaire competentie /ERK taalvaardigheid⁴

	A2	B1	B2
N1. spannend, ontroerend 75-150 p. Deelnemer aan verhaal	Vertalingen ; korte verhalen met veel actie, dramatiek of humor.	Schooledities ; eenvoudige werken in doeltaal, vergezeld met woordenlijst ; veel actie, dramatiek en humor in het verhaal.	Korte, eenvoudige verhalen met veel actie, dramatiek of humor, in doeltaal. Heel af en toe met woordenlijst.
N2. reëel , geloofwaardig 75-150 p. Toeschouwer	Vertalingen; eenvoudige verhalen en niet te lang.	Schooledities van eenvoudige werken in doeltaal.	Korte, niet te ingewikkelde verhalen, in doeltaal, eventueel met woordenlijst .
N3. aanvoeding, normaliserend 150-250 p. Moralist	Vertalingen; eenvoudige teksten.	Eenvoudige werken in doeltaal waarvan het verhaal bekend is. (bijvoorbeeld d.m.v. een film), bij voorkeur met een woordenlijst ; eenvoudige gedichten in doeltaal.	Kortere literaire werken in doeltaal, eventueel met woordenlijst.
N4. samenhang 150-250 p. Analist	Vertalingen.	Vertaalde prosa ; eenvoudige poësie in doeltaal.	Kortere, literaire werken in doeltaal, bij voorkeur met woordenlijst ; eenvoudigere poësie in doeltaal.
N5. generalisatie (van het verhaal), samenhang 240-400 p. Letterkundige	Vertalingen : werken van voor 1880.	Vertalingen : complexe werken van voor 1880.	Vertalingen : complexe werken van voor 1880 ; korte verhalen in doeltaal, eventueel met woordenlijst, of verhalen die al bekend zijn in doeltaal zonder woordenlijst ; complexere poësie van vroeger.

NB1: À l'école secondaire on n'atteint jamais niveaux C1 ou C2 donc ils sont omis de cette table.

NB2: En gris sont les combinaisons N4-A2 et N5-A2 parce qu'on ne peut que lire des livres aux niveaux N4 en N5 quand on a atteint niveau B1 ou B2.

Annexe 5 - Enquête sur le Moyen Age et la littérature

Vragenlijst over literatuur en de Middeleeuwen

Leeftijd: 14-15 16-17-18-19
Geslacht: m/v
Klas: 4-5-6
Schoolniveau: HAVO/WVO

Vraag 1

Heb je al literatuurlessen Nederlands gehad?

- Ja, ga door naar vraag 2
- Nee, ga door naar vraag 4.

Vraag 2

Wat vind je van literatuuronderwijs? Geef dit weer in één of een aantal woorden (bijv. leuk, nuttig, niet belangrijk etc.). Let op: beoordeel niet de docent en zijn/haar lesgeven, maar het begrip literatuuronderwijs!.....

.....

Vraag 3

Geef aan: Het lezen van literatuur is leuk

- A. zeer mee eens
- B. mee eens
- C. neutraal
- D. niet mee eens
- E. zeer niet mee eens

Vraag 4

Van wanneer tot wanneer waren grofweg de Middeleeuwen?

Van ±..... tot ±.....

Vraag 5

Wat weet je van de Middeleeuwen? Denk hierbij bijvoorbeeld aan de geschiedenislessen, literatuurlessen, films etc. Schrijf alles op wat je weet.

.....

Vraag 6

Als je denkt aan alles wat je weet over de Middeleeuwen, wat is dan jouw oordeel.

Ik vind de Middeleeuwen:

- a. Heel leuk/interessant, omdat.....
- b. Leuk/interessant, omdat.....
- c. Ik weet het niet, omdat.....
- d. Het gaat, omdat.....

- e. Niet leuk/interessant, omdat.....
- f. Anders, namelijk:.....

Vraag 7

Welke literatuurwerken uit de Middeleeuwen kan je opnoemen?

.....
.....

Vraag 8

Heb je literatuur uit de Middeleeuwen gelezen? Zo ja, welke en wat vond je er van? Zo nee, beantwoord vraag 9.

.....
.....

Vraag 9

Zou je Middeleeuwse literatuur willen lezen? Motiveer je antwoord.

.....
.....
.....

Annexe 6 – Les résultats de l'enquête

Nombre d'élèves :

4 vwo : 23 5 vwo : 34 6 vwo : 41

Question 1 : Heb je al literatuurlessen Nederlands gehad?

Tous les élèves ont (eu) des cours de l'histoire littéraire.

Question 2 Wat vind je van literatuuronderwijs? Geef dit weer in één of een aantal woorden (bijv. leuk, nuttig, niet belangrijk etc.). Let op: beoordeel niet de docent en zijn/haar lesgeven, maar het begrip literatuuronderwijs!

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
+	39%	15%	10%
-	52%	56%	69%
+/-	9%	29%	31%

Question 3 Geef aan: Het lezen van literatuur is leuk

- A. zeer mee eens
- B. mee eens
- C. neutraal
- D. niet mee eens
- E. zeer niet mee eens

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
A	0%	5,9%	0%
B	21,7%	29,4%	12,2%
C	34,8%	29,4%	51,2%
D	26,1%	26,5%	19,5%
E	13,0%	8,8%	9,8%
F	4,3%	0%	7,3%

Question 4 : Van wanneer tot wanneer waren grofweg de Middeleeuwen?

Van ±..... tot ±.....

	4	5	6
500-1500	100%	73,5%	75,6%

Question 5 : Wat weet je van de Middeleeuwen? Denk hierbij bijvoorbeeld aan de geschiedenislessen, literatuurlessen, films etc. Schrijf alles op wat je weet.

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
Association	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
Romantique (+)	10,9%	24,6%	17,9%
Violence (-)	6,7%	6,3%	4,5%
Saleté/maladie (-)	12,6%	7,9%	9,8%
Primitif (-)	13,4%	3,7%	6,3%
Injuste (-)	10,1%	2,6%	5,4%
Religieux (+/-)	17,6%	14,1%	14,3%
Association historique (+/-)	6,7%	18,3%	2,7%
Autre association (+/-)	21,8%	22,5%	39,3%
Total	100%	100%	100%
% positif/ni + ni -	57%	79,5%	74,2%

Question 6 Als je denkt aan alles wat je weet over de Middeleeuwen, wat is dan jouw oordeel? Ik vind de Middeleeuwen:

- Heel leuk/interessant, omdat.....
- Leuk/interessant, omdat.....
- Ik weet het niet, omdat.....
- Het gaat, omdat.....
- Helemaal niet leuk/interessant, omdat.....
- Anders, namelijk:.....

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
A	13,0%	2,9%	4,9%
B	30,4%	17,6%	26,8%
C	13,0%	17,6%	14,6%
D	26,1%	38,2%	22,0%
E	13,0%	20,6%	26,8%
F	4,3%	0%	4,9%
Positif (A, B)	43,4%	20,5%	31,7%
+/- (C, D)	39,1%	55,8%	36,6%
Négatif (E)	13,0%	20,6%	26,8%

Question 7: Welke literatuurwerken uit de Middeleeuwen kan je opnoemen?
 Percentages naar hoe vaak het werk genoemd is.

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
Van den vos Reynaerde (Maître Renard)	95,6%	82,4%	95,1%
Karel ende Elegast	47,8%	0%	0%
Elckerlijc	13,0%	-	-
Koning Arthur	17,4%	5,9	2,4
Beowulf	4,3	2,9%	2,4
Mariken van Nieumeghen	4,3	-	7,3
Parcival	4,3	-	2,4%
Tristan en Isolde	26,1	-	-
Romeo et Juliette	4,3	-	-
Warenar	-	2,9	-
Canterbury Tales	-	14,7%	7,3%
Beatrijs	-	2,9%	4,9%
Lancelot	-	-	2,4%
Robin Hood	-	-	4,9
Lof der Zotheid	-	-	2,4%
Joseph in Dotan	-	-	7,3

Question 8 : Heb je literatuur uit de Middeleeuwen gelezen? Zo ja, welke en wat vond je er van? Zo nee, beantwoord vraag 9.

	4 vwo (100% Maître Renard)	5 vwo (82% Maître Renard, 18% n'ont rien lu/rempli)	6 vwo (90% Maître Renard), 10% n'ont rien rempli)
+	43,5%	23,3%	29,3%
-	8,7%	23,5%	41,5%
+/-	39,1%	8,8%	9,8%
Aucune réponse	8,7%	38,2%	19,5%

Question 9: Zou je Middeleeuwse literatuur willen lezen? Motiveer je antwoord.

	4 vwo	5 vwo	6 vwo
+	30,4%	17,6%	24,9%
-	30,4%	61,8%	68,3%
+/-	13,0%	25,9%	2,4%
Aucune réponse	26,1%	14,7%	24,4%

Annexe 7 – Fiche d'élève 5 vwo

La farce de maître Pathelin



In een aantal lessen gaan wij klassikaal het theaterstuk lezen. Van jullie verwacht ik een actieve deelname, dat wil zeggen dat je in de les leuk meedoet en thuis te maken opdrachten uitvoert. We zullen in de lessen afwisselend lezen en opdrachten doen. Via *It's learning* zal ik ook (lees)opdrachten opgeven en ik verwacht dat jullie dit in de gaten houden. Deze opdrachten zullen gebundeld worden dus het is belangrijk dat je er zuinig op bent.

Aan het eind van dit project volgen jullie presentaties. Dit doe je in twee- drie- of viertallen. Wat deze presentaties inhouden, daar zal ik volgende week verder over uitweiden. Je moet denken aan:

- het uitvoeren van een scène in de klas
- het schrijven van een ander einde
- een scène uitvoeren en op video vastleggen

- een werkstuk maken waarin je bijvoorbeeld een studie maakt van een aspect van de farce (de rol van de vrouw, studie van de plaatjes etc.)
- een collage maken: denk aan tekenen en handvaardigheid

Les 1 zal een inleiding zijn op het thema het theater in de Middeleeuwen en de farce. Tevens zullen we een begin maken met lezen en krijg je de eerste opdracht voor thuis via *It's Learning*.

We gaan de komende weken klassikaal een Frans Middeleeuws literatuurwerk lezen. Dit doen we in de vorm van een project. Aan het begin en eind krijg je een vragenlijst. Hieronder volgt vragenlijst 1.

Leeftijd: 16-17-18-19

Geslacht: m/v

Klas: 5

Schoolniveau: VWO

Vraag 1

We gaan *La Farce de Maître Pathelin* lezen. Na les 1, wat is dan je eerste indruk? Motiveer je antwoord.

- lijkt me erg leuk
- lijkt me leuk
- ik weet het niet
- lijkt me niet leuk
- lijkt me zeer niet leuk
- anders, namelijk (denk aan interessant, saai etc.):

.....

Vraag 2

Wat vind je van een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk dat wordt afgesloten met een opdracht? Motiveer je antwoord.

- a. erg leuk
- b. leuk
- c. weet ik niet
- d. niet leuk
- e. zeer niet leuk
- f. anders, namelijk:

Cours 2 (le 13 mai)

Opdracht bij Séquence I scène 1

Doel: het ervaren van het toneelspel en de relatie tussen Guillemette en Pathelin

Je krijgt van de docent een stukje dat je samen met je partner moet vertalen naar modern Nederlands. Vertalen heeft hier twee betekenissen:

- een Nederlandse versie schrijven
- vertalen naar het toneel, dat wil zeggen dat je het juiste gevoel dat wordt uitgedrukt verwerkt in je vertaling. Je moet goed kijken naar de interpunctie.

Je hoeft het dus niet letterlijk te vertalen! Als het 'gevoel' maar duidelijk is.

Is dit af dan moet je dit in de mediatheek uittypen en printen. Vervolgens knipt de docent deze delen in stukjes. Alle stukjes van Pathelin en Guillemette worden op volgorde gelegd en genummerd. Dit is noodzakelijk voor de opvoering. Alle 'Pathelins' gaan aan de ene kant staan van het lokaal en alle 'Guillemettes' aan de andere kant. Ieder krijgt van de docent 'zijn/haar' stukje tekst en nummer 1 begint (Pathelin), gevolgd door nummer 2 (Guillemette), gevolgd door nummer 3 (Pathelin) etcetera. Je moet dus goed opletten wanneer jij aan de beurt bent! Zo maken jullie je eigen scène 1 in het modern Nederlands in een moderne theatervorm.

De docent let op jullie interpretatie, zowel de vertaling als je eigen opvoering van de rol van Pathelin of Guillemette. Wees een echte acteur! Doe gek! Overdrijf!



Huiswerkopdracht voor 14 mei

Lezen Séquence I scène 2 (p. 26-32), 3 (p. 35-38) en 4 (p. 39)

Opdracht : beantwoord de volgende vragen

- Gezien scène 1 en de discussie met zijn vrouw wat denkt Pathelin voor elkaar te krijgen bij de *drapier* ?
- Als je kijkt naar de taal, hoe probeert Pathelin goed voor te komen bij de *drapier*? Noem zoveel mogelijk zinnen en woorden waaruit dit blijkt en noteer deze op een blaadje.
- Bekijk het gedicht *Le Corbeau et le Renard* van Jean de la Fontaine. Waarom noemt Guillemette dit gedicht in scène 3 (p. 37)?

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
"Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. "
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.



Twee verschillende versies van *De raaf en de vos* (gebruik voor de opdracht de linkerversie)

<p><i>De Fabels van Jean de La Fontaine, Fabel 2, Boek 1</i></p>	<p>Een versie op rijm uit "Fabels van Aesopus; bijeengebracht door Phaedrus in verzen verteld en ingeleid door Johan van Nieuwenhuizen". Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1979</p>
<p>De raaf en de vos</p> <p>Meester raaf zat in een eikenboom. Hij klemde in zijn bek een heerlijk brokje kaas uit Gouda. Meester vos, gelokt door deze droom Van geur, keek op en sprak: "Doctor honoris causa, U met uw wijs en alziend oog En met uw glanzend zwarte toog, Als ook uw stemorgaan zo mooi is als uw veren dan moet toch ieder dier u als een feniks eren!"</p> <p>Meester raaf, ontroerd door zoveel eer, Wipte van tak tot tak en boog zich wat naar voren, Keek toen trots over zijn snavel neer Op meester vos en om zijn stem te laten horen Gaapte hij met zijn bek héél wijd. Maar ja, de kaas was hij toen kwijt. Hij hapte er nog naar, keek treurig naar beneden. De vos pakte zijn prooi en fleemde toen tevreden:</p> <p>"Denk eraan, mijn waarde heer, Elke vleier schenkt zijn eer Aan door 't lot verweende vrienden Die zichzelf belangrijk vinden. Deze wijze les, helaas, Kost u wel dit brokje kaas!" Beschaamd verborg de raaf zich in de eikentakken En kraste toen wat laat: "Mij zul je niet meer pakken!"</p>	<p>In deze fabel rooft een raaf een stukje kaas. Hij is daarbij voor 't eerst zijn vriend de vos de baas. Van vossen wordt gezegd, dat z'als de raven stelen; hij denkt er dus niet aan de kaas met hem te delen, maar strijkt neer op een tak, net buiten het bereik van sluwe Reinaard, die reikhalzend naar hem kijkt. "Of ik ben kleurenblind, of hier gebeurt een wonder!" roept plotseling de vos. "Dit is wel heel bijzonder. Nog nooit zag ik zo iets. Ik raak mijn zinnen kwijt. Gevederd vriendje, hoor! Jij bent een zeldzaamheid! Ik zag in meenge boom ontelbare raven zitten; zij waren altijd zwart. Maar jij, vriend, bent een witte! Dit moet een omen zijn. 'k Ervaar hier een gezicht. Spreek op en zeg toch wat de hemel mij bericht. Dat mij, een oude vos, nog zo iets wordt beschoren - te weten, dat k dra een gouden stem mag horen!" De raaf bekijkt zichzelf, maar ziet zijn kleed nog zwart. Toch, wat de vos daar zei, vervult hem trots zijn hart. - Heb ik een gouden stem? Zou ik niet langer krassen? Dan zal ik 't bosvolk eens op mijn gezang vergasten! - Zijn snavel gaat vaneen. Hij ademt diep. Een zucht... Behendig hapt de vos het kaasje uit de lucht. <i>Wie zich door loze lof de ogen laat verblinden, die zal, meestal te laat pas, zijn gezicht hervinden.</i></p>



Huiswerkopdracht voor 15 mei

Lezen Séquence II scène 1 t/m 4

Cours 4 (le 15 mai)

In deze les gaan jullie het gedicht voordragen.



Huiswerkopdracht voor 20 mei

Uitlezen boekje

Cours 5 (le 20 mai)

Opdracht 1

Maak met je groepje een korte samenvatting van de toegewezen scènes. En noem minstens twee elementen uit de scènes die grappig/komisch/absurd zijn.

Vijf groepjes:

- Seq. II scene 1-3
- Seq. II scene 4 en 5
- Seq. II scene 6 en 7 + Seq. III scene 1
- Seq. III scene 2 en 3
- Seq. III scene 4 en 5

Nadat je met je groepje de samenvatting hebt gemaakt en hebt aangegeven van de grappige elementen zijn uit het stuk, maak je de volgende opdracht die door de docent gegeven wordt.

Cours 6 (le 27 mai)

Opdracht: presentaties in groepjes. Je kunt kiezen uit:

- het uitvoeren van een scène in de klas
- het schrijven van een ander einde
- een scène uitvoeren en op video vastleggen
- een werkstuk maken waarin je bijvoorbeeld een studie maakt van een aspect van de farce (de rol van de vrouw, studie van de plaatjes etc.)
- een collage maken: denk aan tekenen en handvaardigheid
- Eigen variant

Duur: ± 5 minuten

Deelname: iedereen komt aan het woord.

Beoordeling:

<u>Presentatie</u>	Max. aantal punten/gewicht	
• Betrekken luisteraars	2	X 2
• Samenwerking (o.a. takenverdeling)	1	X 1
• Originaliteit	2	X 1
• Media	2	X 1
• Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	2	X 2
• Algehele presentatie (luid spreken, hoe sta je erbij)	1	X 1

Totaal 14 punten te verdienen = een 10,0

14	10
13	9,4
12	8,8
11	8,2
10	7,6
9	7,1
8	6,5
7	5,9

Annexe 8 – Plan du cours de 8 mai¹²⁶

Vrijdag 8 mei

1	Titel van de opdracht – Introductie en ‘Doventolk’, Séquence 1, scène 1	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpoperpdracht?	1. Doornemen <i>fiche d'élève</i> 2. PPT over de Middeleeuwse farce 3. Opdracht ‘De doventolk’
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Leerlingen voor de klas een aantal zinnen laten uitbeelden
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<input type="radio"/> Samenwerkend leren <input type="radio"/> Actief, zelfstandig leren
4	Leerdoelen	
	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	Toneelspel ervaren, woorden omzetten in daden, gebaren, gezichtsuitdrukking. Theater moet gezien worden. Basiskennis Franse literatuur in Middeleeuwen, Middeleeuwse cultuur, activeren voorkennis.
5	Leermiddelen	

¹²⁶ <http://leermiddelenarrangeren.slo.nl>

	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van deze opdracht?	Docent maak gebruik van Nederlandse vertaling, want de taal moet voor deze opdracht geen obstakel zijn.
6	Docentenrol	
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent geeft eerst uitleg en leidt dan de opdracht in die de leerlingen moeten uitvoeren. Docent creëert veilig leerklimaat en geeft leerlingen de keuze of ze mee willen doen of dat ze toeschouwer willen zijn.
7	Tijd, groepering en leeromgeving	
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	Inloop klas 5 minuten 1. 5 minuten 2. 15 minuten 3. 20 minuten Evaluatie/enquête 5 minuten
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> individueel <input type="radio"/> in duo's <input type="radio"/> in groepjes <input type="radio"/> anders, namelijk:
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal
8	Tips	
	<i>[indien gewenst:]</i> Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.	Nummers 1 en 2 omdraaien. Meer tijd voor introductie/PPT Meert tijd voor nummer 3 (doortrekken naar les ??)

9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	nvt
	Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	Nvt

Annexe 9 - Plan du cours de 13 mai

Woensdag 13 mei

1	Titel van de opdracht – Vertalen en uitvoeren Séquence 1 scène 1	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpopdracht?	1. Vertalen van enkele zinnen Frans (vrij of letterlijk). Uittypen en inleveren bij de docent. Docent schikt ze op volgorde en deelt de verschillende zinnen uit. Elke leerling heeft nu 1 of meerdere zinnen. De leerlingen zijn óf Pathelin óf Guillemette. Alle Pathelins staan tegenover alle Guillemettes. Vervolgens begint nummer 1 met zijn zinnen op te zeggen, rekening houdend met theater! Zo gaat het van 1 naar 2 naar 2 etc.
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Een kort toneelstukje
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<input type="radio"/> Samenwerkend leren <input type="radio"/> Actief, zelfstandig leren
4	Leerdoelen	
	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	Vergroten woordenschat, omgaan met woordenboek en woorden in context plaatsen. Leert creativiteit aanspreken, samen te werken, toneelspel ervaren, woorden omzetten in daden, gebaren, gezichtsuitdrukking. Theater moet gezien worden. Vertalen van zinnen Frans-Nederlands
5	Leermiddelen	

	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van deze opdracht?	Fiche d'élève met de opdracht, de tekst en de roman-photo. Word Woordenboeken
6	Docentenrol	
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent geeft eerst uitleg en leidt dan de opdracht in die de leerlingen moeten uitvoeren. Docent is begeleidend bij het vertalen (vraagbaak). Zorgt dat iedereen een rol heeft en dat het toneelstukje ordelijk verloopt. Docent creëert veilig leerklimaat en geeft leerlingen de keuze of ze mee willen doen of dat ze toeschouwer willen zijn.
7	Tijd, groepering en leeromgeving	
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	Inloop klas 5 minuten Evaluatie les 1 5 minuten Uitleg opdracht 5 minuten Vertaling 20 minuten Uitvoeren 10 minuten Evaluatie 5 minuten
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> in duo's <input type="radio"/> in groepjes
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal
8	Tips	
	[indien gewenst:]	Vooraf meer ingaan op de scène, wat er gebeurt.

	Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.	
9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	nvt

Annexe 10 - Résultats exercice 2ième cours

1	What the f*ck Guillemette! Ondanks de moeite die ik doe om wat te verdienen blijven we arm. Terwijl er een tijd was dat ik een goede advocaat was.
2	Zeg dat wel, what the f*uck! Daar zat ik ook net aan te denken. Je reputatie is extreem gedaald. Ik kan me nog herinneren dat je enorm gewild was. Nu ziet iedereen je aan voor een kneuzige (<i>knullig</i>) advocaat.
3	Nou, ik wil niet opscheppen maar in het advocatenkantoor is er geen man beter dan ik op de wethouder na dan.
4	
5	U ziet, ik kan zijn zaak verzenden aan wie ik wil wanneer ik dat wil. Ik heb maar een beetje geleerd te lezen. Maar ik weet wel een psalm te zingen met de pastoor. En net zo goed als dat ik net zolang had gestuurd als Karel de Grote in Spanje.
6	Wat schieten we daarmee op? Helemaal niks. We sterven van de honger, onze jassen zijn meer versleten dan een zeefdoek en we weten niet hoe we aan nieuwe komen. Wat hebben we aan uw wijsheid?
7	Houd je muil! Naar mijn weten, als ik mijn geest ga maken zal ik goed weten waar je jurken en capuchons kan vinden. Als God het wil zullen we het...? Verduveld, een beetje tijd, God werkt veel. Als ik een beetje mn best doe voor het winkeltje ben ik niet te overtreffen.
8	Bij Saint Jacques niet? De kunst van het bedriegen daar bent u goed in.
9	Helemaal niks dat me kan oplichten. Een goede oplichter in het beklagen.
10	Niets in de kunst van de oplichterij. Dat weet ik heel goed, want zonder kennis en zonder gevoeligheid bent u een man die erg ondeugend is voor de hele parochie.
11	Ik ken niemand die mijn beroep zo goed uitoefent als ik.
12	Oh nee, mij hemel, maar jij bent een bedrieger. U heeft op z'n minst deze reputatie.
13	Het is de reputatie van degene die kleding dragen van zijde en wol die zich advocaten noemen en die het niet zijn. Maar genoeg gezegd. Ik ga naar de markt.
14	Op (<i>naar</i>) de markt?
15	
16	U heeft noch duit noch rijksdaalder: hoe gaat u dat doen?
17	Weet u het niet? Mooie mevrouw, als u geen stof van wol hebt waarmee u kledij maakt, groot genoeg voor ons twee, dan geeft u me een brutale ontkenning/tegenspraak. Welke kleur lijkt u het mooist? Een groenig grijs? Een stof voor kleren met een donkere kleur van een goede kwaliteit? Of een andere? Hij moet het me laten weten.
18	Zoals u het kunt hebben. Degene die leent, kiest niet.
19	
20	U telt ruim. Welke duivel zal u een krediet geven?
21	

22	
23	Ik ga grijs of groen kopen en voor ondergoed vanille, heb ik nog $\frac{3}{4}$ of een el van laken nodig.

Annexe 11 – Plan du cours de 14 mai

Donnerdag 14 mei

1	Titel van de opdracht – Praten, discussiëren, <i>Le Corbeau et le Renard</i>	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpoperdracht?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Onderling in groepjes over huiswerk praten. 2. Klassengesprek over huiswerk 3. Doornemen <i>Le Corbeau et le Renard</i> en vergelijken met situatie Pathelin - Guillemette 4. Eigen versie maken (modern of versie Pathelin – Guillemette). Dit mag in het Nederlands, want de nadruk ligt niet op taalverwerving, maar op cultuuroverdracht en persoonlijke leesontwikkeling.
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Een zelfgeschreven gedicht naar aanleiding van <i>Le Corbeau et le Renard</i>
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Samenwerkend leren <input type="radio"/> Actief, zelfstandig leren
4	Leerdoelen	
	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	Leert zijn ervaringen te delen, vragen te stellen, samenwerken, leert over het gedicht <i>Le Corbeau et le Renard</i> , cultuuroverdracht
5	Leermiddelen	

	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van deze opdracht?	Fiche d'élève met de opdracht, de tekst en de roman-photo. Word Woordenboeken
6	Docentenrol	
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent geeft eerst uitleg en leidt dan de opdracht in die de leerlingen moeten uitvoeren. Docent is begeleidend bij het vertalen (vraagbaak). Zorgt dat iedereen een rol heeft en dat het toneelstukje ordelijk verloopt. Docent creëert veilig leerklimaat en geeft leerlingen de keuze of ze mee willen doen of dat ze toeschouwer willen zijn.
7	Tijd, groepering en leeromgeving	
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	Inloop klas 5 minuten Evaluatie les 2 5 minuten Huiswerk bespreken 10 minuten Klassengesprek 5 minuten Uitleg opdracht 10 minuten Gedicht schrijven 15 minuten
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> in duo's <input type="radio"/> in groepjes
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal
8	Tips	

	<p><i>[indien gewenst:]</i> Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.</p>	<p>Leerlingen hebben het huiswerk niet gemaakt. Maakt het bespreken, discussiëren moeilijk. Zit eigen leer- en leesproces in de weg. Leerlingen geven aan de taal te moeilijk te vinden (volgende keer vertaling erbij?).</p> <p>Opnieuw tijd tekort.</p>
9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	nvt
	Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	Nvt

Annexe 12 – Plan du cours de 15 mai

Vrijdag 15 mei

1	Titel van de opdracht – Voordracht gedicht n.a.v. <i>Le Corbeau et le Renard</i>	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpdracht?	1. Youtube filmpjes laten zien, verscheidene versies van <i>Le Corbeau et le Renard</i> https://www.youtube.com/watch?v=xYMgdW7-s9E https://www.youtube.com/watch?v=YZRTQs4VdeE 2. Voordracht zelfgeschreven gedicht 3. Klassikaal lezen séquence 2 scène 1
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Een goede en enthousiasmerende voordracht
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<input type="radio"/> Samenwerkend leren <input type="radio"/> Actief, zelfstandig leren <input type="radio"/> Presenteren
4	Leerdoelen	
	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	Leert samenwerken, creativiteit aan te spreken, taalvaardigheid te vergroten door een gedicht te maken (strofen, rijm etc.), leert presenteren voor de klas
5	Leermiddelen	

	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van deze opdracht?	Fiche d'élève met de opdracht, de tekst en de roman-photo. Eigen gedicht Woordenboeken
6	Docentenrol	
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent laat eerst filmpjes zien Docent geeft leerlingen ruimte om presentaties te houden en geeft positieve feedback Docent geeft ruimte in de les te lezen, begeleider leerproces
7	Tijd, groepering en leeromgeving	
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	Inloop klas 5 minuten Filmpje 5 minuten Presentaties 20 minuten Zelfstandig lezen 20 minuten
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> in duo's <input type="radio"/> in groepjes <input type="radio"/> zelfstandig (indien gewenst)
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal
8	Tips	
		Omdat de volgende les de laatste is moeten ze het boek

	<i>[indien gewenst:]</i> Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.	zelfstandig uitlezen. Dit heeft niet onze voorkeur, omdat de theorie juist heeft aangetoond dat door zelfstandig lezen er weinig steun is voor de leerling en de leerling dit als zeer moeilijk kan ervaren. Opnieuw is tijd een grote boosdoener.
9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	nvt
	Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	Nvt

Annexe 13 - Exemples des exercices Le Corbeau et le Renard 5 vwo

Gedicht -moderne parodie op "de Raaf en de Vos"

Verteller: Brendan zat op een luxe bureaustoel,
Met een sappig rijpe banaan in zijn hand en een grijns op zijn smoel.
Jurje stond ernaast, en vond die banaan wel leip,
Zo zacht en rijp.

Jurgen: "O Brendan, jij gladde jongen,
heeft iemand wel eens een liedje over je gezongen?
je haren zijn zo glad,
en bananen heb je zat!"

Brendan: "Ja Jurje, ik heb zat bananen,
en ik heb gruwlijk veel zin om ze allemaal op te kanen!"

Jurgen: "Uiteraard Brendan, maar voordat je ze opeet,
Wil ik dat je dit weet:
gladde jongens zoals jij,
verdienen een veel lekkerdere smullerij!
En, beste vriend, bovendien,
Is deze banaan niet iets te rijp misschien?"

Brendan: "Nou eigenlijk, Jurje, heb je daarin wel gelijk,
alleen ben ik niet heel erg rijk.
Ik heb nu meer zin in rooie bieten,
zou jij me willen voorschieten?
En wat doe ik met die banaan?
Na jouw verhaal staat die mij echt niet meer aan!"

Jurgen: "Brendan, gladde jongen, die rode bieten,
wil ik natuurlijk heel graag voorschieten!
En die banaan moet je niet opeten nee,
geef maar aan mij, hier weet ik wel raad mee.
Ik ga op de markt kijken,
of ze nog groenten hebben die op bieten lijken!

Verteller: Jurje verlaat Brendans kamer vluchtig,
en roept dan heel luidruchtig:

Jurgen: "Nu ik de banaan heb zeg ik tabee sukkel, tabee,
koop zelf die rode bieten, je hebt een eigen portemonnee!"

Toen Arie net naar buiten kwam,
Schrok hij zich helemaal lam.
Die agente daar schreef een bon.
Omdat zijn auto verkeerd geparkeerd ston(d).
Hij rende eropaf, en zei met een lach:
"Wat doet zo'n knappe dame hier op zo'n mooie dag?"
"Het spijt me zeer, maar uw auto staat fout,
Uw glatte complimenten laten me koud."
Nou nou mevrouw, u bent zo mooi en zo knap!
Hier heeft u een appelflap.
"Nou dank u wel, dat is attent van u zeg!"
Maar terwijl ze zat te kauwen reed de man snel weg.

Gedicht over Pathelin en de drapier.

De Drapier zat op de markt, achter zijn kraam.
Hij had allerlei mooie kleuren kleren en stof.
Pathelin werd gelokt, hij vond ze erg tof.
Van bewondering keek hij op en zei:
'Oh mooie kleren kom bij mij!'
Verder sprak hij: 'Oh Drapier, u bent zo wijs, zo slim, zo lief!
Ik kan u wel eren, want u heeft tenslotte de mooiste kleren.'

De Drapier voelde zich zo geëerd, dat Pathelin door zijn afwezigheid even werd genegeerd.
Patheling zou kleren kopen, maar hij had in een geen geld.
Wel een plan om die mooie kleren te stropen.
Dat was de Drapier op tijd gemeld.
Drapier maakte voor hem een val, daar viel Pathelin in met een harde knal.

Drapier riep hem achterna:

'Stelen is niet slim, noch lief, noch wijs.
Nu kom jij in de gevangenis van politie gijs.
Denk voortaan na met wat je gaat doen,
Misschien verdien je dan wat poen.
Of leer je eigen kleren maken.
Je hebt nu genoeg tijd om ze te haken.
Veel plezier, jij vuile gier!'

Opdracht: Moderne versie van 'De raaf en de vos' met Pathelin en le drapier in de hoofdrol

Pathelin ging naar de markt om stof te halen.
Bij de drapier...zonder geld te betalen.

"Meneer de drapier, u bent zo goed,
groot, sterk, machtig en vol moed!"

Na deze uiting van vleierige lof,
vroeg hij: "Heeft u misschien een laken stof?"

"Ik betaal u tijdens een diner bij mij,
een schotel met gans en rijstebrij"

De drapier ging akkoord,
en gaf hem stoffen van ieder soort.

Pathelin poetste de plaat,
en voor de drapier was het te laat...

Annexe 14 – Plan du cours de 20 mai

Woensdag 20 mei

1	Titel van de opdracht – Samenvatting maken	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpopdracht?	Groepjes krijgen een gedeelte om samen te vatten, zodat er één grote samenvatting kan worden gemaakt die ze kunnen gebruiken in de eindopdracht.
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Een goede en bondige samenvatting
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<input type="radio"/> Samenwerkend leren <input type="radio"/> Actief, zelfstandig leren
4	Leerdoelen	
	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	Leert samenwerken, creativiteit aan te spreken, taalvaardigheid te vergroten door woorden op te zoeken, praten en overleggen/discussiëren met klasgenoten
5	Leermiddelen	
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van	Fiche d'élève met de opdracht, de tekst en de roman-photo.

	deze opdracht?	Woordenboeken										
6	Docentenrol											
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent geeft ruimte in de les te lezen, begeleider leerproces										
7	Tijd, groepering en leeromgeving											
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	<table> <tr> <td>Inloop klas</td> <td>5 minuten</td> </tr> <tr> <td>Evaluatie</td> <td>5 minuten</td> </tr> <tr> <td>Uitleg opdracht</td> <td>5 minuten</td> </tr> <tr> <td>Zelfstandig maken</td> <td>30 minuten</td> </tr> <tr> <td>Afronding</td> <td>5 minuten</td> </tr> </table>	Inloop klas	5 minuten	Evaluatie	5 minuten	Uitleg opdracht	5 minuten	Zelfstandig maken	30 minuten	Afronding	5 minuten
Inloop klas	5 minuten											
Evaluatie	5 minuten											
Uitleg opdracht	5 minuten											
Zelfstandig maken	30 minuten											
Afronding	5 minuten											
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> in duo's <input type="radio"/> in groepjes										
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal										
8	Tips											
	<i>[indien gewenst:]</i> Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.	Leerlingen hebben het verhaal niet (uit)gelezen, waardoor ze in de les nog samen moesten lezen. An sich is dit juist goed, ware het niet dat er geen tijd meer is om dit te doen. Sanctie opleggen als het niet gelezen is? Samenvatting thuis laten maken, niet meer als klassikale opdracht.										

9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	nvt
	Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	Nvt

Annexe 15 – Plan du cours de 27 mai

Woensdag 27 mei

1	Titel van de opdracht – Eindopdracht: presentaties	
2	De opdracht	
	Wat is de ontwerpoperdracht?	<p>De leerlingen moeten een eindopdracht uitvoeren voor een cijfer. Ze kunnen kiezen uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het uitvoeren van een scène in de klas • het schrijven van een ander einde • een scène uitvoeren en op video vastleggen • een werkstuk maken waarin je bijvoorbeeld een studie maakt van een aspect van de farce (de rol van de vrouw, studie van de plaatjes etc.) • een collage maken: denk aan tekenen en handvaardigheid
	Welk eindresultaat moet de opdracht opleveren?	Een presentatie die aan bepaalde criteria voldoet
3	Schoolcriteria	
	Aan welke schoolcriteria voldoet de opdracht?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Samenwerkend leren ○ Actief, zelfstandig leren
4	Leerdoelen	
	Leert samenwerken, creativiteit aan te spreken, taalvaardigheid te vergroten door woorden op te	

	Wat leert de leerling van dit project aan kennis en/of vaardigheden?	zoeken, praten en overleggen/discussiëren met klasgenoten, een presentatie te ondersteunen met beeldmateriaal, cultuuroverdracht
5	Leermiddelen	
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor het uitvoeren van deze opdracht?	Fiche d'élève met de opdracht, de tekst en de roman-photo. Woordenboeken Powerpoint Collagemateriaal
6	Docentenrol	
	Wat is een belangrijke rol van de docent tijdens deze opdracht?	Docent is beoordelaar
7	Tijd, groepering en leeromgeving	
	Hoeveel tijd staat er voor de opdracht?	Inloop klas 5 minuten Presentaties 30 minuten Eindenquête 10 minuten
	Hoe wordt er gewerkt?	<input type="radio"/> in groepjes
	Waar wordt de opdracht uitgevoerd (eventueel speciale ruimte/locatie nodig?)	In een klaslokaal
8	Tips	

	<i>[indien gewenst:]</i> Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de leerlingen om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen.	-
9	Beoordeling	
	Hoe wordt de opdracht afgesloten?	nvt
	Hoe wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld ? (cijfer, woordbeoordeling,)	nvt Zie hieronder
	Waarop (aan de hand van welke beoordelingscriteria) wordt het eindresultaat en/of leerproces beoordeeld?	Zie hieronder
	Wie beoordeelt/beoordelen het eindresultaat?	M. Muijs

Beoordeling:

Presentatie

- Betrekken luisteraars
- Samenwerking (o.a. takenverdeling)
- Originaliteit
- Media
- Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud
- Algehele presentatie (luid spreken, hoe sta je erbij)

Max. aantal punten/gewicht

2	X 2
1	X 1
2	X 1
2	X 1
2	X 2
1	X 1

Totaal 14 punten te verdienen = een 10,0

14	10
13	9,4
12	8,8
11	8,2
10	7,6
9	7,1
8	6,5
7	5,9

Annexe 16 – Formulaire d'évaluation

Beoordelingsformulier Literatuurproject 5V

<u>Presentatie</u>	Max. aantal punten/gewicht	
• Betrekken luisteraars	2	X 2
• Samenwerking (o.a. takenverdeling)	1	X 1
• Originaliteit	2	X 1
• Media	2	X 1
• Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	2	X 2
• Algehele presentatie (luid spreken, hoe sta je erbij)	1	X 1

Totaal 14 punten te verdienen = een 10,0

14	10
13	9,4
12	8,8
11	8,2
10	7,6
9	7,1
8	6,5
7	5,9

Groepje Sabine, Daisy, Tamara, Angela

Betrekken luisteraars	2	4	9,4
Samenwerking	1	1	
Originaliteit	2	2	
Media	1	1	
Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	2	4	
Algehele presentatie	1	1	
Totaal		13	

Gedicht ook laten zien op beamer

Groepje Sebastiaan, Thobias, Floris, Timon

Betrekken luisteraars	2	4	8,8
Samenwerking	1	1	
Originaliteit	2	2	
Media	2	2	
Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	1	2	
Algehele presentatie	1	1	
Totaal		12	

Opmerking: werd niet uitgelegd waarom Don Quichot een boerenklucht is, of waarom een moderne film een klucht is.

Groepje Kim, Timothy, Jesper

Betrekken luisteraars	1	2	7,6
Samenwerking	1	1	
Originaliteit	1	1	
Media	1	1	
Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	2	4	
Algehele presentatie	1	1	
Totaal		10	

Luisteraars niet voldoende betrokken door bijvoorbeeld quiz of meer afwisseling

Groepje Jurgen, Brendan, Christiaan

Betrekken luisteraars	1	2	6,5
Samenwerking	0	0	
Originaliteit	2	2	
Media	1	1	
Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	1	2	
Algehele presentatie	1	1	
Totaal		8	

Jurgen had de presentatie in de hand, de anderen stonden zijn aanwijzingen op te volgen. Geen goede coördinatie. Rommelig.

Groepje Lisa, Constantijn, Achelle, Tom

Betrekken luisteraars	1	2	6,5
Samenwerking	1	1	
Originaliteit	1	1	
Media	1	1	
Correctheid/waarheidsgetrouw/inhoud	1	2	
Algehele presentatie	1	1	
Totaal		8	

Je moet wel weten waar je over spreekt, dus moet je ook kunnen uitleggen wat een allegorie is. Ik miste afwisseling in media of het betrekken van de luisteraars. Zo werd het verhaal beetje eentonig.

Annexe 17 – Enquête après le projet 5vwo

Leeftijd: 16-17-18-19
Geslacht: m/v
Klas: 5
Schoolniveau: VWO

Vraag 1

We hebben *La Farce de Maître Pathelin* gelezen. Na dit project, wat is dan je indruk van het verhaal? **Motiveer je antwoord.**

- g. Erg leuk verhaal
- h. Leuk verhaal
- i. ik weet het niet
- j. Geen leuk verhaal
- k. Helemaal geen leuk verhaal
- l. anders, namelijk (denk aan interessant, saai etc.):

.....
.....

Vraag 2

Wat vind je van een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk dat wordt afgesloten met een opdracht? **Motiveer je antwoord.**

- g. erg leuk
- h. leuk
- i. weet ik niet
- j. niet leuk
- k. zeer niet leuk

I. anders, namelijk:

.....
.....

Vraag 3

Wat vond je van de tijdsduur van het project (5 lessen)? Denk daarbij onder andere aan de omvang van het te lezen werk.

- a. veel te kort
- b. te kort
- c. goed
- d. te lang
- e. veel te lang

Vraag 4

Het lezen van een theaterstuk vergt een andere aanpak dan van een roman. Wat vond je van de opdrachten (De Lama's met uitbeelden, vertalen van een klein stukje scène en dan met z'n allen opvoeren in een kring, gedichtenopdracht *De raaf en de Vos*, eindopdracht)?

.....
.....

Vraag 5

Zou je nog eens een farce willen lezen? Motiveer je antwoord.

.....

Vraag 6

Wat miste jij in het project en/of wat kan beter volgende keer?

.....

Andere opmerkingen

Annexe 18 – Exemples des exercices *Le Corbeau et le Renard* 6 vwo

'De Kemp en de Poel'

Verteller:

Thomas zat aan een tafel in het 'Oh zo volle Grand Café',
En pakte daar zijn wel verdiende biertje mee.
Paolo kwam naast hem zitten,
Want hij had nog lang geen zin om te pitten.

P: Jemig wat ziet dat biertje er lekker fris uit,
Alleen, jammer maar helaas, niet zo gezond als fruit.
Aan dat biertje heb jij zat,
En toch ben jij nog zo nat.

T: Ja Poelstra ik heb hier toch een lekker biertje,
En die gaat nu in m'n smalle, maar toch zo breed glimlachende kiertje.

Verteller:

Maar een Thomas heeft niet genoeg aan één of meerdere bier,
En daarom heeft hij nu zin in plezier.
Hij kiest voor een ander drankje,
En pleegt daarom weer een overval op zijn bankje.
Het is een enorme daling in de koers van zijn beurs,
En dit had nou niet echt de voorkeur van zijn adviseurs.

T: Maar moet ik dan dat drankje aan mij voorbij laten gaan?
Dan laat ik hem daar zo met een mond vol tanden staan.
Dat gaat zolang ik hier zit, niet gebeuren,
Dit zal ik nooit zonder stampij goedkeuren.

P: Nou dat pleziertje kan ik misschien wel betalen,
Tegen slechts een bedankje, en dat biertje laten staan,

Zal ik mij even naar de bar snellen om een dat drankje te halen,
Want met dat ene biertje van jou kan ik nog wel omgaan.

Verteller:

Paolo drinkt het biertje rap op, en Thomas staat hier nu met de pech,
Terwijl hij hier verlaten achterblijft, is Paolo met al dat geld en drank plots weg.
Thomas weet nog een sms binnen te halen,
Verrek! Het is Paolo, die stellig zegt dat hij het heus zelf kan betalen.

De examinator en de leerling

Aan het einde van het laatste jaar
Zaten leerlingen te zwoegen
En met zijn allen bij elkaar
zich door de opgaven te ploegen.
Het zweet parelde van de gezichten
Niet zo gek: van hard werken word je moel
Terwijl de leerlingen hun werk verrichtten,
Keek de examinator genoegzaam toe.

De tijd verstreek in grote vaart,
Het einde was bijna in zicht
De examinator sprak bedaard
het onvermijdelijke bericht:
'Pennen neer, de tijd is om,
Stop met schrijven en kom naar voren!'
Een ieder deed zijn laatste som
En leverde het in, naar behoren.

Alleen Henkie niet, de sluwe jongen
Zat daar rustig en ongedwongen

Aan zijn examen verder schrijvend
In zijn eentje achterblijvend

De examinerator zat ook nog vooraan
Op het laatste blad te wachten
Hij zei toen hij Henkie zag staan
'Je hebt een één, je kunt nu gaan.'

Henk stond nu voor de tafel en zei:
'Kent u mij wel, als u mij zo ziet?'
De examinerator antwoordde niet blij:
'Ik heb geen idee, ik ken jou niet!'

Daarop pakte Henk de papieren
En schoof de zijne er tussenin
Hij kon een grijns niet onderdrukken
En de examinerator evenmin

slimme bob zit in de klas
wachtend op zijn cijfer kijkt hij naar het gras.
Er wordt verteld dat hij een negen heeft gekregen
Kleine Arie heeft maar een vier en begint acuut te beven
Hij heeft nog nooit zo'n cijfer gekregen en is jaloers op bob
Maar daar gaat hij wat aan doen want hij heeft een plannetje in zijn kop.

wat een mooi cijfer heb jij hoort bob arie zeggen
hij begint een gesprek over bob's zijn slimheid aan te leggen
het gaat maar door en door en bob voelt zich heel goed
arie heeft dit door en hij merkt, op bob heeft hij een grote invloed.
Hij zegt dat bob iedereen moet halen om zijn cijfer te laten zien

Bob vindt dit een brilant idee en rent weg, hij heeft niets in de kiem

Als Bob weg is pakt hij bob zijn papier en verwisselt die met zijn eigen

Hij schrijft zijn naam erop en weet dat hij nooit meer zo'n hoog cijfer zal krijgen

Hij loopt ermee weg voordat bob terugkomt

Bob ziet het papier met een vier en verstomd.

De andere kinderen beginnen te lachen en bob snapt het allemaal niet

Arie is met zijn cijfer weg, en ik denk niet dat hij hem nog snel ziet.

Pathelin en Guillaume

Guillaume stond achter zijn marktkraam,

Hij verkocht hele mooie lappen stof,

Pathelin wilde graag een nieuwe jas,

Want zijn oude die was dof,

Hij zei: "Jouw vader was zo bekwaam,

En had op stoffengebied zoveel faam,

Hij verdient de allerhoogste lof,

Bovendien verkocht hij op de pof!"

Guillaume was zeer ontroerd door dit verhaal,

En verloor zijn verstand hierdoor helemaal,

Pathelin, sluw en slim, wilde graag de stoffen mee naar huis,

Maar hij had alleen geld thuis,

Hij zei: "mijn vrouw bereidt thuis een gans,

Kom voor geld zo even langs!"

Door waanzin geleid gaf Guillaume de stoffen mee,
En Pathelin was dik tevree!

Moderne versie verhaal

François is een jongen met een heel druk sociaal leven,
Afgelopen weekend heeft hij zelfs een enorm feest gegeven!
Zo'n feest organiseren kost natuurlijk veel tijd.
Daardoor kon hij geen huiswerk meer maken, tot zijn grote spijt.
Al zijn vrienden waren er en zelfs een DJ!
Het feest was heel geslaagd en duurde tot een uur of 2.

De volgende ochtend moest hij vroeg uit zijn bed.
Daarom had hij de wekker gezet.
François moest namelijk op tijd zijn in de les.
Maar vroeg opstaan na zo'n lange nacht is absoluut geen succes.
Hij bleef dus nog even liggen toen de wekker was afgegaan
en was uiteindelijk pas een half uur later opgestaan.

François zou zich moeten melden als hij te laat zou komen, dus hij fietste zo hard als hij kon.
Maar eenmaal op school aangekomen, zag hij net hoe de deur dicht ging en de les begon.
Hij klopte op de deur en wilde binnenkomen maar de lerares zei: "Hiervoor moet je een prijs betalen!
Je bent al zo vaak te laat gekomen, nu ga je maar eens een briefje halen!"
François sputterde tegen en zei: "Maar mevrouw, ik had wind tegen, het regende, de brug stond open en mijn band was lek!"

"Niets daarvan!" zei de lerares "Ik wil dat je nu een briefje gaat halen en duld niet zo'n grote bek!"

Toen zag François zijn kans : "Wat zie ik nu, mevrouw? Heeft u een nieuwe blouse of bent u naar de kapper geweest? U ziet er zo leuk uit!"

"Oh, dank je wel François! Maar wat sloof je je toch weer uit!"

Toch vertelde de lerares wat ze die dag ervoor had gedaan en hij liep heel sluw de klas binnen.

Ze had het niet door en na haar verhaal ging ze gewoon weer verder om met de les te beginnen.

Patelijn en Willem

Gister middag zat Willem in de snackbar.

Heerlijk aan het genieten van een vette hap.

Patelijn, gelokt door zijn "lekker-eten"radar

Zag hem zitten, keek op en sprak.

Goh Willem jij ziet er gezond uit vandaag,

Geluk en welzijn is voor jou geen vraag.

De vrouwen zullen jou zeker ook vaak smsen,

Ze zijn alle dol op je, en geven je geen zessen.

Willem, waarbij een eigenwaan ontpopt.

Keek op zijn telefoon om te zien of dat klopt.

Daarna checkte hij zijn hyves en facebook

Maar al die mooie vrouwen waren toch echt zoek,

Werd hij nou door patelijn misleid?

Maar ja, zijn snack was hij toen al kwijt.

Hij graaide er nog naar, keek treurig naar patelijns auto.

Die zat al achterovergeleund te eten en maakte een foto.

"Denk eraan, mijn waarde heer,
Elke vleier schenkt zijn eer
Aan door 't lot verwende vrienden
Die hun sociale media belangrijk vinden.
Deze wijze les, en dit gesprek.
Kost je wel deze lekkere snack!
Beschaamd verborg willem zich achter zijn Phone.
En tweette, wat me nu gebeurt, is toch echt niet gewoon.

Annexe 19 – Contrôle à la fin du projet

Literatuurtoets 6VWO vragen “La Farce de maître Pathelin”

1. Wie bedriegt wie ? Zet in een schema de bedrieger, de bedrogene en het bedrog.

<i>Bedrieger</i>	<i>Bedrogene</i>	<i>Bedrog</i>
<i>Pathelin</i>	<i>Guillaume</i>	<i>Betaalt stof niet en doet alsof hij nooit bij Guillaume is geweest</i>
<i>Guillaume</i>	<i>Pathelin</i>	<i>Verkoopt hem de stof voor meer geld dan het waard is</i>
<i>Guillemette</i>	<i>Guillaume</i>	<i>Is de medebedriegster van Pathelin</i>
<i>Thibaud</i>	<i>Guillaume</i>	<i>Eet zijn schapen op</i>
<i>Thibaud</i>	<i>Pathelin</i>	<i>Betaalt hem niet, want hij blijft met Bée reageren en Pathelin kan niks meer</i>

2. Bekijk de drie gravures uit de 15^e eeuw hieronder. Zet deze in de volgorde die overeenkomt met het verhaal en leg per gravure uit wat er in die scene gebeurt. Gebruik hiervoor minstens 30 woorden per gravure.



Maître
Dicre pathelin Dystozie.



3. Bekijk de korte fragmenten hieronder en haal minstens vier komische elementen uit deze fragmenten. Schrijf ze op.

Fragmenten uit scène 5 en 8:

- *de discussie alleen over het hard/zacht praten van Willemien en Willem*
- *het taalgebruik van Pathelijn: keutels, urine*
- *het ijlen van Pathelijn, de dialecten*
- *de rechter heeft nog wel meer te doen en heeft haast met de rechtszaak*
- *Pathelijn komt er achter dat Willem de aanklager*

4. Éen van de thema's van het verhaal is *Le trompeur trompé*. Bekijk nu afbeelding hieronder (*L'arroseur arrosé*). Beschrijf de situatie op deze foto. Waarin ligt de overeenkomst met *La farce de maître Pathelin*? Wat is het verschil?

Een man wil de tuin sproeien, maar ineens wordt het water afgesloten (doordat jongen op de slang gaat staan). Hij kijkt vervolgens in de slang en op dat moment stapt de jongen van de slang af en het water sproeit in het gezicht van de man.

Overeenkomst is dat de sproeier zelf besproeid wordt (Pathelin, de bedrieger wordt zelf bedrogen) doordat een kwajongen (Thibaut) op de slang gaat staan. Er is sprake van opzet, maar slechts om te lachen voor de jongen.

Verskil: hier gaat het om een kwajongensstreek, voor de grap terwijl het in de farce serieuze zaak was. De jongen schiet er niets mee op behalve een goede lach. Waarschijnlijk kent de jongen de man ook niet. Tevens is de man bezig met een onschuldige activiteit en de jongen met een 'onschuldige' grap.

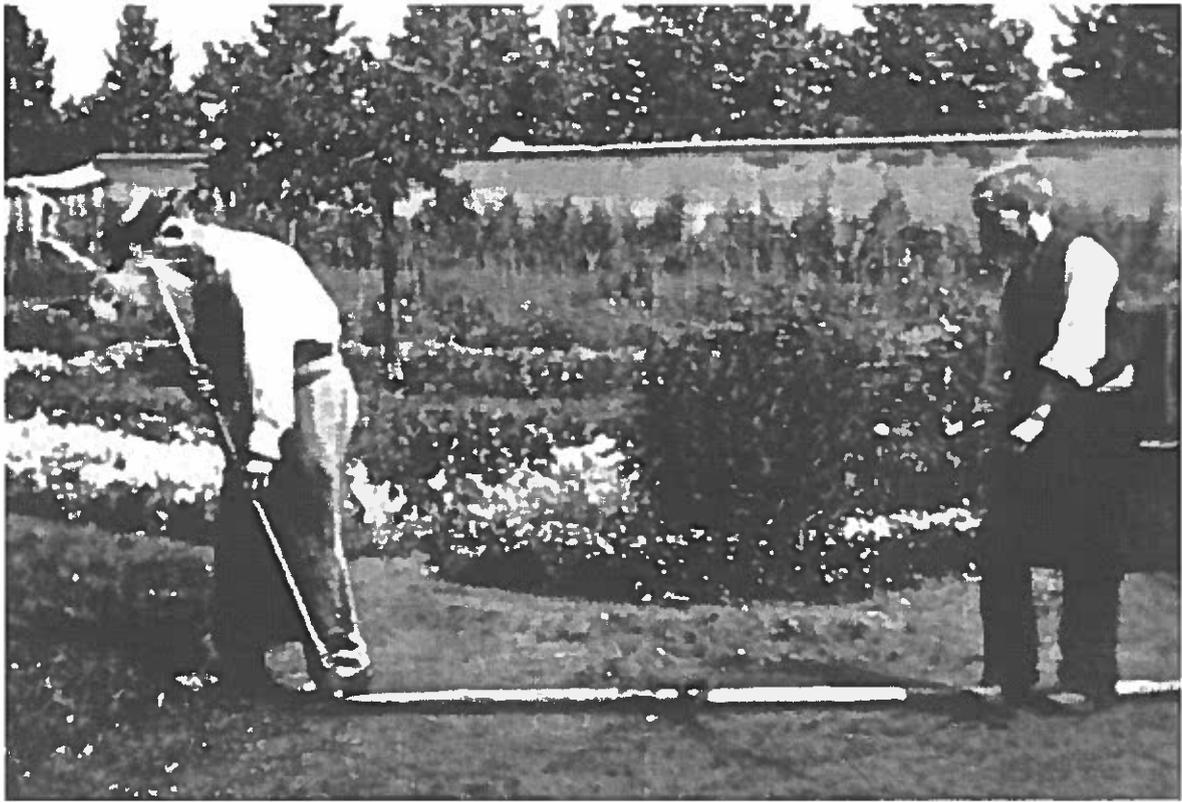
5. Als je nadenkt over het moraal van het verhaal, welk Nederlands spreekwoord past dan goed bij dit verhaal en leg uit waarom.

"Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doe dit ook een ander niet." Uiteindelijk wordt Pathelijn zelf bedrogen door Thibaut en voelt hij hoe het is en hij is boos, maar hij heeft zelf Guillaume op zeer slinkse wijze bedrogen, misschien nog wel erger dan wat Thibaut hem heeft aangedaan.

Ook wel:

"Boontje komt om zijn loontje" (what goes around comes around)

"Wie een kuil graaft voor een ander valt er zelf in"



Louis Lumière, *L'arroseur arrosé*, 1895

Annexe 20 – Enquête après le projet 6 vwo

Eindenquête over project Frans *La farce de maître Pathelin*

Leeftijd: 17-18-19

Geslacht: m/v

Klas: 6

Schoolniveau: VWO

Vraag 1

We hebben het middeleeuws kluchtspel *La Farce de Maître Pathelin* gelezen. Na dit project, wat is je indruk van het verhaal? **Motiveer je antwoord.**

- m. Erg leuk verhaal
- n. Leuk verhaal
- o. Ik weet het niet
- p. Geen leuk verhaal
- q. Helemaal geen leuk verhaal
- r. anders, namelijk (denk aan interessant, saai etc.):

.....

.....

.....

Vraag 2

Wat vond je van het een literatuurproject, dat wil zeggen een aantal lessen lang klassikaal lezen van hetzelfde literatuurwerk met verschillende opdrachten en vragen bij de scènes?

Motiveer je antwoord.

- m. erg leuk

- n. leuk
- o. weet ik niet
- p. niet leuk
- q. zeer niet leuk
- r. anders, namelijk (denk aan nuttig, minder saai dan etc):

.....

.....

.....

Vraag 3

Wat vond je van de tijdsduur van het project? Denk daarbij onder andere aan de omvang van het te lezen werk.

- f. veel te kort
- g. te kort
- h. goed
- i. te lang
- j. veel te lang

Vraag 4

Het lezen van een theaterstuk vergt een andere aanpak dan een roman. Wat vond je van de opdrachten? (stukje opvoeren, gedicht de Raaf en de Vos, Middeleeuwse tekst bestuderen, vragen bij de scenes)? Geef in onderstaand schema de score aan:

Opdracht	Interessant?	Leuk?	Moeilijk?
Stukjes opvoeren	J/N	J/N	J/N
Gedicht Raaf en Vos	J/N	J/N	J/N

Middeleeuwse tekst bestuderen	J/N	J/N	J/N
Vragen bij de scenes	J/N	J/N	J/N

Vraag 5

Zou je nog eens een farce willen lezen? Motiveer je antwoord.

.....

.....

.....

Vraag 6

Zou je (een deel van) dit verhaal een volgende keer willen opvoeren met de klas bijvoorbeeld met behulp van een dramadocent? J/N en motiveer je antwoord.

.....

.....

.....

Vraag 7

Ongeacht je antwoord bij vraag 6, denk je dat het zelf opvoeren van dit theaterstuk zal bijdragen aan het beter begrijpen van het verhaal? J/N en motiveer je antwoord.

.....

.....

.....

Vraag 8

Wat miste jij in het project en/of wat kan beter volgende keer?

.....

.....

.....