

# Expédition en littérature francophone

Une recherche de conception concernant la valeur de *la didactique Litlab* dans l'enseignement du FLE en second cycle aux Pays-Bas



**Universiteit Utrecht**

**Mémoire du Master : Langue et Culture française : éducation et communication**

**Nom : J.G.T. (Gerian) Tekelenburg (4284712)**

**Directeur: Prof. Dr. Ewout van der Knaap**

**Deuxième lecteur: Dr. Michèle Kremers-Ammouche**

**Date : le 15 juillet 2022.**

*« - Vous avez lu tous ces livres ? j'ai demandé. – Oui. Certains plusieurs fois, même. Ce sont les grands amours de ma vie. Ils me font rire, pleurer, douter, réfléchir. Ils me permettent de m'échapper. Ils m'ont changée, ont fait de moi une autre personne. – Un livre peut nous changer ? – Bien sûr, un livre peut te changer ! Et même changer ta vie. Comme un coup de foudre. Et on ne peut pas savoir quand la rencontre aura lieu. Il faut se méfier des livres, ce sont des génies endormis. »*

Petit Pays (2016), Gaël Faye (édition Livre de Poche, page 172).

Source de l'image de la première page : voyage littéraire en francophonie.

*Wallonie-Bruxelles au Canada.*

URL : <http://www.wallonie-bruxelles.ca/fr/evenements/voyage-litteraire-en-francophonie-ca>

Consulté le 17 août 2020

## Préface

Cher lecteur / chère lectrice,

Voici mon mémoire de master sur la didactique littéraire. C'était surtout un plaisir d'écrire ce mémoire. J'ai bien aimé approfondir mes connaissances dans le domaine de la didactique littéraire, lire des romans francophones pour la sélection des œuvres et développer du matériel. J'ai envie de l'utiliser plus tard avec mes élèves et il est possible que j'en développerai encore plus.

De l'autre côté, le processus d'écrire ce mémoire était dur. Quand j'ai commencé en mai 2020, j'ai pensé pouvoir le rendre mi-juin 2021 au plus tard. En raison des circonstances personnelles, cela n'était pas faisable et c'est maintenant mi-juillet 2022. Je suis d'opinion qu'il y a beaucoup de ressemblances entre un trajet de rééducation (après une opération de la cheville) et écrire un mémoire. Les deux processus prennent beaucoup de temps, connaissent des hauts et des bas, et on progresse dans les deux cas à petits pas. En plus, les deux ne sont pas faisables sans le soutien des amis et des membres de la famille.

Je tiens à remercier mon père pour les conversations que j'ai pu avoir avec lui quand j'avais beaucoup d'idées dans ma tête mais ne savais pas comment les structurer, ma mère pour tous les messages encourageants et les tasses de thé quand j'étais en « scriptietaine » chez vous (sorte de confinement pour pouvoir bien travailler). Mirthe, ma petite sœur, pour les encouragements et les moments pendant lesquels j'ai pu lui parler de mes frustrations. Je la remercie aussi pour avoir testé les sondages pour les élèves. Je voudrais aussi remercier ma tante Jacqueline pour le feedback aux sondages pour les profs et la correction des textes en néerlandais. Merci Lauricia pour la correction linguistique. C'est très pratique pour moi que tu sois une locutrice native et que tu travailles dans le domaine du FLE. Merci aussi à Joanne et mes collègues Esmée, Geert Jan et Mirjam pour tout ce que vous avez fait.

En plus, je voudrais remercier Marieke Cirkel, Josien Jonker, Marja van de Lagemaat et Jetty Vogel ainsi que leurs élèves pour avoir testé nos matériaux. Et finalement, un grand merci à Ewout van der Knaap qui était le directeur de mon mémoire et qui a su me donner beaucoup de bons conseils pour me faire avancer.

Gerian Tekelenburg,

Gouda, le 15 juillet 2022.

# Résumé

## En français

Cette recherche de conception porte sur la didactique littéraire dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère). Ces dernières années on constate une popularité grandissante pour la combinaison de la littérature, l'acquisition des compétences linguistiques et la compétence interculturelle, ce que l'on appelle le curriculum intégré. Cela est également lié à l'attention actuelle prêtée à l'éducation civique et au rôle que la littérature puisse jouer dans ce domaine.

L'objectif principal de cette étude, menée dans le cadre du mémoire de master pour la formation *Langue et culture française éducation et communication* à l'Université d'Utrecht, est de répondre à une double question de recherche. Premièrement, nous voudrions savoir de quelle manière il est possible de traiter de la littérature francophone selon « *la didactique Litlab* » afin de stimuler la compétence interculturelle. Deuxièmement, nous voudrions en connaître la valeur.

En nous basant sur la littérature scientifique et didactique nous avons dressé une liste des critères pour la sélection des œuvres ainsi que formulé des principes de conception. Ensuite, nous avons développé quatre clubs de lecture et deux expériences qui ont été testés dans trois écoles différentes. Afin de connaître l'opinion des élèves et de leurs professeurs concernant la compétence interculturelle ainsi que l'applicabilité et la valeur de nos matériaux, nous avons fait usage des sondages.

Les résultats démontrent que les professeurs trouvent important de consacrer de l'attention à la compétence interculturelle. Par contre, nous constatons que les élèves trouvent la compétence interculturelle moins importante et cela surtout pendant les cours de français. Les tests de nos matériaux ont dévoilé la nécessité de les réviser, car les premières versions étaient souvent trop longues et / ou trop difficiles. Nous supposons que cela avait une influence négative sur les opinions concernant la valeur. Puisque nous lisons dans plusieurs réactions aux questions ouvertes que nos matériaux ont du potentiel si les exercices étaient plus faciles et les extraits plus courts, il serait vraiment intéressant de faire tester les nouvelles versions. En plus nous pensons que nos résultats pourront en partie être expliqués par le contexte des écoles. Finalement, nous proposons des pistes pour des recherches futures.

*Des mots clés* : La compétence interculturelle, la didactique de la littérature, la didactique du FLE, la littérature francophone, Litlab.

## En néerlandais

Dit ontwerponderzoek richt zich op literatuurdidactiek binnen het onderwijs van Frans als vreemde taal. De afgelopen jaren is er sprake van toenemende populariteit van de verbinding van literatuur met zowel de verwerving van taalvaardigheden alsook met interculturele competentie. Dit wordt het geïntegreerde curriculum genoemd. Bovendien heeft dit te maken met de huidige aandacht voor burgerschapsonderwijs en de rol die literatuur daarin zou kunnen spelen.

Het hoofddoel van dit onderzoek, uitgevoerd in het kader van een masterscriptie voor de opleiding Franse Taal en Cultuur Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht, is de beantwoording van een tweeledige onderzoeksvraag. Allereerst willen wij weten op welke manier het mogelijk is francofone literatuur volgens de ‘Litlab-didactiek’ te behandelen met als doel de interculturele competentie te bevorderen. Daarnaast zouden we graag willen vaststellen wat de waarde van een dergelijke werkwijze is.

Gebaseerd op wetenschappelijke en vakdidactische literatuur hebben wij een lijst van selectiecriteria voor literaire werken opgesteld en ontwerpprincipes geformuleerd. Vervolgens hebben wij vier leesclubs en twee proeven ontworpen. Deze zijn getest op drie verschillende scholen. Om de mening van leerlingen en docenten met betrekking tot interculturele competentie als ook de toepasbaarheid en de waarde van ons materiaal te kennen, hebben wij gebruikgemaakt van enquêtes.

De resultaten tonen aan dat docenten het belangrijk vinden aandacht aan interculturele competentie te besteden. Daarentegen constateren wij dat leerlingen dit (vooral tijdens de lessen Frans) minder belangrijk vinden. Uit het testen van de materialen kwam de noodzaak tot herziening naar voren. De eerste versies waren vaak te lang en / of te moeilijk. Wij vermoeden dat dit een negatieve invloed had op de meningen over de waarde van deze vorm van literatuuronderwijs. Aangezien wij in meerdere reacties op open vragen lezen dat ons materiaal potentieel heeft wanneer de opdrachten minder moeilijk en de fragmenten korter zouden zijn, zou het zeer interessant zijn de gereviseerde versies te testen. Bovendien denken wij dat onze resultaten deels verklaard zouden kunnen worden door de context van de scholen. Tot slot doen wij aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

*Kernwoorden* : interculturele competentie, literatuurdidactiek, didactiek van het Frans als vreemde taal, francofone literatuur, Litlab.

## Table des matières

Préface.....	3
Résumé.....	4
En français.....	4
En néerlandais.....	5
Chapitre 1 : Introduction.....	10
1.1 Objectifs généraux de l'enseignement de la littérature.....	10
1.2 La place encore limitée de la littérature francophone.....	12
1.3 Description du site-web Litlab.....	15
1.4 La question de recherche.....	17
1.5 La pertinence visée pour la pratique de l'enseignement.....	17
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	18
2.1 La place de la littérature dans l'enseignement du FLE en second cycle aux Pays-Bas.....	18
2.2 L'approche plurielle.....	19
2.3 La compétence interculturelle communicative.....	21
2.4 Les niveaux de compétence littéraire.....	24
2.5 La pédagogie interculturelle littéraire.....	26
2.6 Les niveaux du langage.....	28
2.7 Les principes scientifiques et didactiques derrière « la didactique Litlab ».....	30
Chapitre 3 : La méthode.....	32
3.1 Le type de recherche.....	32
3.2 Légitimation du choix des œuvres.....	33
A. Dakia, <i>Dakia, fille d'Alger</i> (1996), Flammarion Jeunesse.....	36
B. Gaël Faye, <i>Petit pays</i> (2016), Grasset.....	38
C. Ahmadou Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i> (2000), Editions du Seuil.....	39
D. Lëïla Slimani, <i>Le pays des autres</i> (2020), Gallimard.....	40
3.3 Les principes de conception.....	42
3.3.1 Les principes dérivés du site-web Litlab.....	42
3.3.2 Les principes qui dérivent de la didactique <i>apprendre en cherchant</i> .....	45
3.3.3 Les principes liés à la didactique disciplinaire.....	48
3.3.4 Les principes didactiques en général.....	52
3.4 La recherche de conception.....	54
3.4.1 Les participants.....	54
3.4.2 Les instruments.....	57
3.4.3 Considérations éthiques.....	58

3.4.4 La procédure.....	59
3.4.5 L'analyse des données.....	59
Chapitre 4 : Les résultats .....	61
4.1 Quelques aspects méthodologiques.....	61
4.1.1 La validité d'un score total pour la compétence interculturelle .....	61
4.1.2 La comparabilité des classes .....	61
4.2 L'intérêt pour la compétence interculturelle .....	62
4.2.1 L'opinion des professeurs.....	62
4.2.2 L'opinion des élèves.....	63
4.3 L'applicabilité des clubs de lecture .....	64
4.3.1 Les clubs de lecture havo : opinion des professeurs.....	64
4.3.2 Les clubs de lecture havo : opinion des élèves.....	67
4.3.3 Les clubs de lecture vwo : opinion des professeurs.....	69
4.3.4 Les clubs de lecture vwo : opinion des élèves.....	71
4.4 L'applicabilité des expériences .....	72
4.4.1 L'expérience vwo : opinion de la professeure.....	72
4.4.2 L'expérience vwo : opinion des élèves.....	74
4.4.3 L'expérience havo : opinion de la professeure.....	75
4.4.4 L'expérience havo : opinion des élèves.....	77
4.5 La valeur des clubs de lecture .....	78
4.5.1 Les clubs de lecture havo : opinion des professeurs.....	78
4.5.2 Les clubs de lecture havo : opinion des élèves.....	79
4.5.3 Les clubs de lecture vwo : opinion des professeurs.....	80
4.5.4 Les clubs de lecture vwo : opinion des élèves.....	81
4.6 La valeur des expériences.....	82
4.6.1 L'expérience vwo : opinion de la professeure.....	82
4.6.2 L'expérience vwo : opinion des élèves.....	83
4.6.3 L'expérience havo : opinion de la professeure.....	84
4.6.4 L'expérience havo : opinion des élèves.....	84
Chapitre 5 : Discussion & Conclusion .....	86
5.1 Nos résultats .....	86
5.2 La validité de notre recherche .....	89
5.3 Des recommandations .....	90
Bibliographie.....	92
Annexes.....	99
A.1 Littérature utilisée pour le développement des clubs de lecture et des expériences.....	99



A.2 Les clubs de lecture havo .....	102
A.2.1 Guide des professeurs : les clubs de lecture havo.....	102
A.2.2 Dakia, <i>Dakia, fille d'Alger</i> (1996).....	113
A.2.3 Les fragments pour le club de lecture <i>Dakia</i> .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
A.2.4 Gaël Faye, <i>Petit pays</i> (2016) .....	119
A.2.5 Les fragments pour le club de lecture <i>Petit pays</i> .....	125
A.3 Les clubs de lecture vwo .....	126
A.3.1 Guide des professeurs : les clubs de lecture vwo. ....	126
A.3.2 Ahmadou Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i> (2000).....	137
A.3.3 Les fragments pour le club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i> .....	143
A.3.4 Lëïla Slimani, <i>Le pays des autres</i> (2020) .....	143
A.3.5 Les fragments pour le club de lecture <i>Le pays des autres</i> .....	149
A.4 Les expériences .....	150
A.4.1 Havo : Gaël Faye, <i>Petit pays</i> (2016).....	150
A.4.2 Manuel expérience <i>Petit Pays</i> .....	162
A.4.3 Vwo : Ahmadou Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i> (2000).....	172
A.4.4 Manuel expérience <i>Allah n'est pas obligé</i> .....	185
A.5 Les enquêtes .....	194
A.5.1 Enquête clubs de lecture pour les élèves .....	194
A.5.2 Enquête clubs de lecture pour les professeurs .....	198
A.5.3 Enquête expériences pour les élèves.....	204
A.5.4 Enquête expériences pour les professeurs .....	208
A.6 Les résultats .....	213
A.6.1 L'intérêt pour la compétence interculturelle.....	213
A.6.2 L'applicabilité des clubs de lecture .....	218
A.6.3 L'applicabilité des expériences .....	224
A.6.4 La valeur des clubs de lecture.....	229
A.6.5 La valeur des expériences.....	230

## Chapitre 1 : Introduction

Ce mémoire portera sur « la didactique Litlab » et sur la littérature francophone. En tant que professeur de FLE (français langue étrangère) nous sommes très intéressée par le rôle que la littérature en général pourrait jouer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisque nous voudrions profiter le mieux possible de tous les aspects de la littérature dans notre propre pratique d'enseignant nous nous intéressons aussi à la didactique. Un deuxième motif derrière ce choix se rapporte à l'importance de la littérature pour la formation du caractère et dans le domaine de l'éducation civique.

Le titre de notre mémoire *Expédition en littérature francophone* fait à la fois référence à l'aspect « touristique » qu'à l'aspect « scientifique » qui sont tous les deux inclus dans la signification du substantif « expédition ». Grâce à la lecture des fragments des œuvres de la littérature francophone, les élèves peuvent découvrir quelques pays francophones et leurs cultures différentes. En plus, en faisant des « expériences » ils développent leur attitude investigatrice ainsi que leurs compétences de recherche tandis que les « clubs de lecture » les encouragent à lire d'une manière investigatrice et de parler de ce qu'ils ont lu.

Ces « expériences » et « clubs de lecture » sont basés sur « la didactique Litlab ». Litlab est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). C'était Ewout van der Knaap qui a tiré notre attention sur ce site-web et la possibilité d'utiliser une didactique comparable dans une autre matière que le néerlandais. En creusant le site-web et le manuel des profs nous sommes devenue de plus en plus enthousiasmée car ce site-web permet aux élèves de développer leurs compétences de recherche pour ce qui est des tâches appelées « proeven » et de développer leurs compétences de lecture (investigatrice) ainsi que la manière d'en parler à l'aide des « leesclubs ».

Avant de justifier notre choix pour la littérature francophone (dans la section 1.2), nous présenterons premièrement des objectifs généraux de l'enseignement de la littérature.

### 1.1 Objectifs généraux de l'enseignement de la littérature

On pourrait se demander pourquoi il faudrait traiter de la littérature (francophone) dans les cours du FLE ? Il est possible de répondre très vite et d'une manière puérile que cela est prescrit dans le programme d'examens pour les langues étrangères. Nous reviendrons sur ce point dans la section 2.1 dans laquelle nous expliquerons la place de la littérature dans l'enseignement du

FLE en second cycle aux Pays-Bas. Concentrons-nous maintenant sur quelques objectifs généraux de l'enseignement de la littérature en langue étrangère.

Dans son article *Du bon usage du texte littéraire en classe de langue / culture*, Constantin Voulgaridis (2010) a énuméré six objectifs généraux de l'enseignement de la littérature. Premièrement il devrait « faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives langagières ». Ces compétences peuvent être très variées. Il peut s'agir des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Deuxièmement l'enseignement de la littérature peut « leur (les apprenants) apprendre à s'exprimer oralement et par écrit ». En plus, il peut « faire découvrir aux apprenants une esthétique, une mode de pensée, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être particulier ». En quatrième lieu : « les (les apprenants) inciter à mieux se connaître en établissant des comparaisons, ce qui correspond à l'objectif spécifique d'une « prise de conscience interculturelle » ». L'enseignement de la littérature leur permet aussi de développer « leurs facultés d'imagination, de discernement, de synthèse et leur capacité à exercer leur jugement afin de fonder une démarche réflexive sur un certain point de vue ». On trouve en fin de compte l'objectif de « faire aimer la littérature en faisant découvrir ses profits et ses plaisirs ».

En relisant ces six objectifs généraux on remarque que les deux premiers objectifs sont liés et traitent l'acquisition des compétences linguistiques. L'objectif trois concerne les connaissances littéraires à savoir les notions littéraires et l'histoire littéraire. Quant aux objectifs quatre et cinq, il faut remarquer qu'il n'est pas facile de les séparer et ils ont rapport avec l'éducation civique. Le dernier objectif pourrait être résumé comme la promotion de la lecture littéraire.

Dès le commencement de l'apprentissage d'une langue, les textes littéraires sont une des manières possibles de faire en sorte que les apprenants entrent en contact avec de l'input authentique et compréhensible. Cela est une condition nécessaire pour l'acquisition d'une langue (Krashen, 1985). Afin que l'apprenant en tire le plus grand profit possible, le niveau de cet input devrait être un peu plus élevé que le niveau de l'apprenant. Il s'agit du principe  $i + 1$ . En plus, on peut faire usage des textes littéraires pour travailler spécifiquement sur le vocabulaire, la grammaire et la prononciation. Des recherches scientifiques ont également démontré que des textes authentiques (dont des textes littéraires) peuvent servir comme un contexte significatif dans l'approche communicative. Les fragments lus peuvent servir comme des points de départ pour des exercices de production orale et écrite (Frantzen, 2002).

Depuis les années 80 du 20<sup>e</sup> siècle, on constate une popularité grandissante de cette liaison de la littérature et l'acquisition des compétences linguistiques. Elle se manifeste par une

augmentation des matériaux pédagogiques disponibles. Au premier abord, il semblait qu'un bon fondement scientifique manquait et ce choix paraissait être basé sur des arguments pratiques comme un manque de temps dans les cours et le souhait d'avoir des élèves plus motivés. Cela a changé avec la publication de l'article de Silvie Henning (1993) dans lequel on trouve un plaidoyer pour une intégration totale de la littérature dans le curriculum. Une autre publication importante était celle de la Modern Language Association (2007). Selon cet article, une approche unissant la langue et le contenu agrandirait les compétences culturelles et langagières des élèves et procurerait le développement des connaissances de base en ce qui concerne l'histoire, la culture et la littérature de la langue cible.

En ce qui concerne le contexte néerlandais, on ne peut pas passer sur l'article d'Esther Schat, Rick de Graaff & Ewout van der Knaap (2018) qui se demandent s'il n'est pas temps de formuler des « eindtermen » (des objectifs) littéraires qui sont spécifiques pour les langues étrangères. En ce moment, les objectifs du domaine E (la littérature) sont dérivés des objectifs pour la matière « langue et littérature néerlandaises » (voir la section 2.1). En plus, les objectifs actuels focalisent sur la compétence littéraire, mais Schat, de Graaff et van der Knaap ont plaidé qu'ils devraient être basés sur un curriculum intégré. Dans ce curriculum intégré on combine les compétences langagières, la compétence interculturelle et la compétence littéraire.

Un autre aspect important à noter est l'attention actuelle prêtée à l'éducation civique. Grâce aux projets des organisations supranationales (Estelles, Romero, Amo, 2021) comme Unesco, la Commission européenne et l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), elle est devenue un thème important dans l'enseignement, la recherche scientifique et la société en général (Geboers, Geijssel, Admiraal, ten Dam, 2013). La littérature (ou la fiction en général) encourage le développement de la pensée critique, une capacité fondamentale dans une société démocratique comme dans notre ère (Hernot, 2019), et alors un des objectifs de l'éducation civique (Duarte, 2021 ; Estellés, Romero & Amo, 2021).

## 1.2 La place encore limitée de la littérature francophone

Après avoir répondu à la question pourquoi il faut traiter de la littérature dans les cours du FLE, il est temps de se concentrer sur la question suivante : pourquoi la littérature francophone ? Pour cela, il est d'abord nécessaire de préciser ce que nous entendons par « littérature francophone ». Commençons par le substantif « littérature ». La définition de ce nom est une tâche difficile, car il y en a plusieurs conceptions. Il va trop loin de les traiter tous,

mais nous voudrions en souligner deux. Dans *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*<sup>1</sup> (2019) Ewout van der Knaap pose que la littérature fait partie de la fiction. Il définit cette dernière comme « des textes dans lesquels les auteurs manipulent la réalité ou créent leur propre. Outre que des genres littéraires, la fiction englobe les bandes dessinées, des jeux vidéo, des séries télévisées et des films ». Ce qui fait la différence entre la fiction et la littérature est que les textes littéraires sont « tous les textes qui sont lus avec une attention aux caractéristiques du texte, qui ont un certain statut parmi les lecteurs et qui sont répandus comme ‘littérature’ ». Le fait que les textes littéraires ont un certain statut parmi les lecteurs pourrait entraîner le risque que l’enseignant et l’apprenant vont les considérer comme des textes sacrés ce qui pourrait démotiver les lecteurs potentiels. Par contre, si l’on ne fait pas du tout la différence « la littérature » risque de perdre sa particularité. Selon Murillo (2015) la caractéristique principale d’un texte littéraire est sa polysémie. Cela veut dire qu’un texte littéraire peut avoir des significations diverses. Cette polysémie d’un texte littéraire a pour conséquence que le contenu qu’il vise à « transmettre peut dépasser les limites du temps et de l’espace. Le texte littéraire permet une lecture plurielle » (Murillo, 2015). Une des lectures possibles est une lecture esthétique.

Concentrons-nous maintenant sur l’adjectif « francophone ». Généralement parlant, cet adjectif est dérivé du nom « francophonie ». Dans son livre *Qu’est-ce que la francophonie ?* (1997) Michel Tétu (cité dans Komatsu & Demaire, 2008) définit la francophonie comme les pays de langue française, y compris la France. Le mot « francophonie » écrit avec une lettre minuscule s’oppose à la Francophonie avec majuscule, ce qui veut dire les institutions qui organisent les relations entre les pays francophones. Dans le cadre de notre mémoire, l’adjectif « francophone » derrière le nom « littérature » signifie que soit l’œuvre parle explicitement d’un pays francophone soit que l’auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie. Nous avons fait une exception pour l’Algérie (voir la section 3.2 légitimation du choix des œuvres).

Après avoir défini ce que nous entendons par littérature francophone, il est temps de justifier notre choix pour ce type de littérature. Une première raison est liée à l’importance grandissante de la langue française sur l’échelle mondiale. Le nombre des francophones augmente et la littérature francophone devient de plus en plus importante. Les dernières décennies, les auteurs francophones ont combattu pour être reconnus à cause de leur qualité littéraire et pas à cause de leur origine. L’exemple le plus clair de ce combat était la publication,

---

<sup>1</sup> Il s’agit d’un manuel écrit en néerlandais. La traduction du titre donnera « *Littérature et film dans l’enseignement des langues étrangères* ».

le 16 mars 2007, du manifeste « Pour une littérature-monde en français ». Ce manifeste, à l'initiative de Michel Le Bris et signé par 44 auteurs « de langue française » a déclenché un vrai débat (Porra, 2018).

Le plaidoyer pour une littérature-monde en français devrait aussi influencer ce que les professeurs traitent dans les cours du FLE. Regardons la citation suivante : « Tout au long du XXe siècle on est passé d'un français qui avait la France pour phrase incontesté, à une diversité de français variant selon les espaces et les situations. Nos corpus de texte et notre histoire littéraire doivent donner à voir cette réalité » (Fortier, Privat & Turan, 2021, p.41).

Une deuxième raison est le fait que l'importance de traiter de la littérature « élargissante » est reconnue dans la littérature scientifique et didactique internationale comme le démontre la citation suivante. « In the place of a canon that often stops at national or cultural borders, ELT, in the twenty-first century requires a canon that transcends these boundaries and may actually question any boundaries, considering linguistic and cultural flows » (Matos, 2019, p.472). Matos parle ici de l'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère, mais nous pensons que la même chose vaut également pour le FLE. Fortier, Privat & Turan (2021) citent dans leur article (Compagnon, 2007) selon qui « enseigner la littérature, c'est avant tout former des lecteurs/lectrices qui verront dans les œuvres diverses représentations du monde ».

Même si le manifeste de 2007 avait eu ses échos dans la littérature scientifique et didactique, la situation n'avait pas encore vraiment changé. Dans leur article *Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment* (2008), les auteurs Komatsu et Demaire se demandent si l'enseignement du français ne serait pas très (ou trop) centré sur la langue et la culture franco-française. Quelques années plus tard Murillo (2015, p.156) écrit que « les textes littéraires écrits par des auteurs francophones ont été très peu employés en classe de FLE ». En nous basant sur la recherche de Van Helden (Mémoire de Master, 2017) nous supposons que cela est toujours le cas dans l'enseignement du FLE en second cycle aux Pays-Bas. Les trois manuels scolaires les plus connus (*Grandes Lignes littérature VWO* (2016), *Libre Service littérature VWO* (2017) et *D'accord bovenbouw VWO* (2013)) ne traitent pas beaucoup d'œuvres littéraires écrites par des auteurs non-français. Dans *Grandes Lignes* 86% des auteurs mentionnés sont des Français. Le reste a des origines diverses. Dans *Libre Service* 82 % sont Français et tous les autres sont des Européens. *D'accord* traite des auteurs français, canadiens et suisses.

Le fait qu'il n'existe presque pas de matériel officiel, ne signifie cependant pas que la littérature francophone ne joue pas du tout de rôle dans l'enseignement aux Pays-Bas. En nous basant sur les résultats d'une enquête menée entre 2013 et 2016 par la Fédération Internationale

des Professeurs de français (FIPF) (Cuq, 2018) nous supposons que la sensibilisation des enseignants est beaucoup plus importante que l'existence des programmes ou des manuels. Par contre, cela ne veut également pas dire que la disponibilité des matériaux n'est pas importante.

Une troisième raison derrière notre choix pour la littérature francophone est le fait que les élèves seront probablement motivés. Komatsu et Demaire (2008) ont trouvé que 85 % des étudiants qu'ils ont interrogés se disaient intéressés par la francophonie et souhaitent qu'on leur en parle en cours. L'enquête du FIPF a confirmé cela car les professeurs ont répondu que la francophonie intéresse les élèves (Cuq, 2018).

Finalement, nous faisons référence à la situation complexe à laquelle doit faire face l'enseignement du FLE dans l'école secondaire aux Pays-Bas. On constate que le nombre d'élèves qui passent le bac pour cette langue étrangère baisse (Manifest Buurtalen, 2018). En outre (ou partiellement par conséquent) certains collèges et lycées ont décidé de réduire le nombre d'heures de cours par semaine ou même de supprimer la matière pour certains niveaux et / ou filières. Il est possible que cette situation s'explique par le sentiment largement répandu que les sciences exactes ou les mathématiques sont des matières plus utiles que les sciences humaines dont les langues relèvent (Nationaal Platform voor de Talen, 2019). En plus, on a l'impression que le français est seulement parlé dans quelques pays en Europe (la Belgique, la France, la Suisse) et on oublie qu'il s'agit d'une langue internationale parlée sur tous les continents. Étant donné cette dernière impression, il est primordial que les professeurs du FLE traitent la Francophonie / les francophonies dans leurs cours. Une des manières possibles de le faire est de traiter la littérature francophone.

### 1.3 Description du site-web Litlab

Litlab est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web s'adresse surtout aux élèves du second cycle « havo & vwo ». On peut définir le havo comme l'enseignement qui prépare à l'enseignement professionnel supérieur et le vwo comme l'enseignement préuniversitaire (van Helden, 2017). Le site-web propose deux types de matériaux didactiques. Dans les « proeven » les élèves apprennent à faire de la recherche littéraire. Les « leesclubs » leur permettent de développer leur compétence de lecture (investigatrice) et la compétence de parler de ce qu'ils ont lu. Vous trouverez plus d'information concernant Litlab dans la section 2.7.

En ce moment (juin 2022) Litlab n'offre que des matériaux pour la matière 'langue et culture néerlandaise' et il n'existe pas encore un site-web comparable pour les langues étrangères modernes. Il serait intéressant d'examiner si « la didactique Litlab » pourrait aussi être utilisée dans d'autres matières que le néerlandais. La recherche de Demi de Quay (Mémoire de Master, 2020) suggère une réponse affirmative pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais langue étrangère au lycée (enseignement préuniversitaire). Nous avons choisi le verbe « suggérer » car elle n'a pas pu mener une recherche expérimentale à cause de la pandémie Covid. Nous voudrions, d'une certaine manière, continuer sa recherche en faisant une étude pilote expérimentale concernant la valeur de « la didactique Litlab » selon les professeurs et les élèves.

Ce qui est intéressant aussi concernant la recherche de Demi de Quay est qu'elle a combiné « la didactique Litlab » avec un focus sur le développement de la compétence interculturelle. La compétence interculturelle est un élément essentiel de la maîtrise de la langue et l'enseignement des langues étrangères (Schat, Van der Knaap, De Graaff, 2020). Elle est basée sur des attitudes, des savoirs et des compétences (Byram, 1997). En se basant sur Deardorff (2006), De Schat et collègues l'ont défini comme la capacité de communiquer d'une manière efficace et convenable avec des personnes qui ont des origines culturelles différentes. Nous reviendrons sur cette compétence dans la section 2.3.

Dans notre recherche nous voudrions également combiner « la didactique Litlab » avec un focus sur le développement de la compétence interculturelle. Nous sommes d'opinion que le choix pour la littérature francophone est un bon choix car de Quay a conseillé d'opter pour des textes qui explorent une culture plus différente de la culture néerlandaise que la culture américaine (de Quay, Mémoire de Master, 2020, p.69). En plus, Schat et collègues (2020, p.17) avaient comme point de départ que des contenus d'éducation civique (il faut penser à des thèmes comme la pauvreté, les droits humains et la démocratie) favorisent le développement de la compétence interculturelle.

Le fait que Demi de Quay a trouvé des indices positifs en ce qui concerne la possibilité de faire usage de « la didactique Litlab » dans l'enseignement d'anglais langue étrangère, ne veut pas simplement dire que les résultats seront positifs pour le français aussi. Il est important de souligner ici que le contexte de l'enseignement de l'anglais au lycée n'est pas comparable à celui du français. L'anglais est une matière obligatoire, les élèves ont commencé l'apprentissage à l'école primaire et la langue joue un rôle important dans les médias. Le français par contre n'est pas obligatoire au lycée, joue un rôle beaucoup moins important dans les médias et les élèves n'ont commencé l'apprentissage qu'en cinquième (ou parfois même quatrième). En



conséquence, le niveau linguistique des élèves est moins élevé et cela a des implications pour le choix des textes ainsi pour les exercices que les élèves peuvent faire.

#### 1.4 La question de recherche

Vu tout ce que nous avons vu jusqu'ici, l'objectif principal de notre étude est de répondre à la double question de recherche suivante : De quelle manière est-il possible de traiter de la littérature francophone selon « *la didactique Litlab* » afin de stimuler la compétence interculturelle et quelle en est la valeur ?

Etant donné qu'il n'existe pas encore de matériaux didactiques inspirés de « *la didactique Litlab* » pour le FLE nous devons nous-mêmes les développer. Nous voulons le faire sur la base des principes de conception qui seront fondés sur de la littérature scientifique et didactique. Ensuite, nous allons faire tester ces matériaux par quelques professeurs et quelques élèves et leur demander du feedback. Ce feedback sera utilisé pour la validation de nos matériaux. Pendant le test, nous demandons également aux professeurs et aux élèves d'estimer la valeur.

#### 1.5 La pertinence visée pour la pratique de l'enseignement

Dans la section précédente nous avons éclairci notre problématique. Dans cette section nous aborderons la pertinence visée pour la pratique de l'enseignement. Avant tout, notre mémoire peut fonctionner comme « un cours élémentaire / de remise à niveau » pour des collègues. C'est que dans notre mémoire nous ferons le point sur la littérature scientifique. Etant donné que nous espérons développer et valider des matériaux didactiques, les collègues peuvent en faire usage aussi. Dans le cas où les matériaux pourraient être publiés sur le site-web [litlab.nl](http://litlab.nl) un large public pourra s'en servir. Nous espérons également que le résultat de notre étude et les matériaux développés seront aussi une source d'inspiration pour les professeurs d'autres langues étrangères.

## Chapitre 2 : Cadre théorique

### 2.1 La place de la littérature dans l'enseignement du FLE en second cycle aux Pays-Bas

Dans cette partie nous expliquerons la structure de l'enseignement du FLE en second cycle aux Pays-Bas. Le programme d'études national<sup>2</sup> pour l'enseignement de la langue et littérature françaises en second cycle aux Pays-Bas est le même que pour l'anglais ou l'allemand. Le programme est composé de six domaines. Le domaine A concerne la compréhension écrite. Ce domaine est le seul qui est examiné pendant les *examens centraux*<sup>3</sup>. Les autres domaines sont examinés pendant *l'examen scolaire* ce qui veut dire que chaque école peut décider comment les enseigner et évaluer. Il s'agit des domaines B : la compréhension orale, C : la production orale, D : la production écrite E : la littérature et F : l'orientation vers les études et les professions.

Quand on regarde plus en détail ce qui est écrit concernant *le domaine E*, on trouve trois objectifs. Ces trois objectifs sont identiques pour toutes les langues étrangères et pour la matière *langue et littérature néerlandaises* (l'enseignement de la langue maternelle). On ne fait que la différence pour la quantité des œuvres qui doivent être lues. Les élèves doivent lire au moins trois œuvres pour les langues étrangères et huit (*havo*<sup>4</sup>) ou douze (*vwo*<sup>5</sup>) pour le néerlandais.

Le premier objectif, à savoir « le candidat est capable de rapporter de ses expériences littéraires, d'une manière argumentée, d'au moins trois œuvres littéraires »<sup>6</sup> concerne le développement littéraire et vaut pour le *havo* et le *vwo*. Le deuxième, « le candidat peut reconnaître et distinguer différents types de textes littéraires et il peut utiliser des notions littéraires en interprétant des textes littéraires » touche aux notions littéraires et vaut seulement pour le *vwo*. Le troisième ne vaut également que pour le *vwo* et porte sur l'histoire littéraire. Il faut que le candidat puisse « donner un bref aperçu des courants littéraires à travers les époques » et il puisse « placer les œuvres lues dans cette perspective historique ».

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la littérature est évaluée dans le cadre des examens scolaires. Chaque école a donc la liberté de décider comment l'enseigner et comment

---

<sup>2</sup> Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo

[https://www.examenblad.nl/examenstof/moderne-vreemde-talen-vwo/2020/f=/mvt\\_havovwo.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/moderne-vreemde-talen-vwo/2020/f=/mvt_havovwo.pdf)

<sup>3</sup> *Centrale examens* qui ont lieu en mai de la « terminale » (*havo* 5 ou *vwo* 6). Tous les élèves font au même moment le même examen. Les examens sont organisés par CITO.

<sup>4</sup> L'enseignement qui prépare à l'enseignement professionnel supérieur

<sup>5</sup> L'enseignement préuniversitaire

<sup>6</sup> Pour la traduction française des objectifs : Van Helden, 2017, p.11

l'évaluer. Il n'y a également pas de directives concernant le temps consacré à la littérature pendant les cours ou le poids du domaine E dans la note pour l'examen scolaire. Étant donné que de telles directives manquent, il n'est pas si étonnant que Jasmijn Bloemert et collègues (Bloemert et al, 2016) aient trouvé de grandes différences entre différentes écoles en ce qui concerne le nombre de cours consacré à la littérature pour la matière 'langue et littérature anglaises'. Nous supposons que la situation pour la matière 'langue et littérature françaises' est comparable.

## 2.2 L'approche plurielle

L'approche plurielle, développée par Jasmijn Bloemert pour l'enseignement de la littérature anglaise, est également applicable à l'enseignement d'autres langues modernes dont le français. Pour le développement de cette approche, elle s'est basée sur la réforme proposée par *The Modern Language Association* en 2007. Dans le rapport *Foreign Languages and Higher Education : New Structures for a Changed World* on a recommandé une approche curriculaire dans laquelle on combine la langue et le continu. Aux Pays-Bas cette recommandation a été adoptée par entre autres Van der Knaap (2019), Schat et collègues (2018) et une équipe de didacticiens universitaires<sup>7</sup> (2018). Elle est aussi une des points clés dans la proposition faite dans le cadre de la réforme du curriculum néerlandais<sup>8</sup> (Curriculum.nu (2019)).

Une autre source d'inspiration pour Bloemert était le quadrant (voir image ci-dessous) d'Amos Paran datant de 2008. Selon lui, il est possible de se concentrer sur le côté littéraire ou sur l'apprentissage de la langue. On pourrait également faire les deux choses simultanément ou n'en faire aucune.

---

<sup>7</sup> Il s'agit de Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen: un équipe de 9 didacticiens / didacticiennes venant de plusieurs universités néerlandaises (entre autres l'Université d'Utrecht, L'Université Radboud à Nimègue, le Rijksuniversiteit à Groningue). L'objectif de l'équipe est de renforcer la didactique disciplinaire. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons surtout fait usage de leur vision publiée en mars 2018.

<sup>8</sup> Cette réforme future appelée Curriculum.nu a pour objectif de réviser le curriculum actuel.

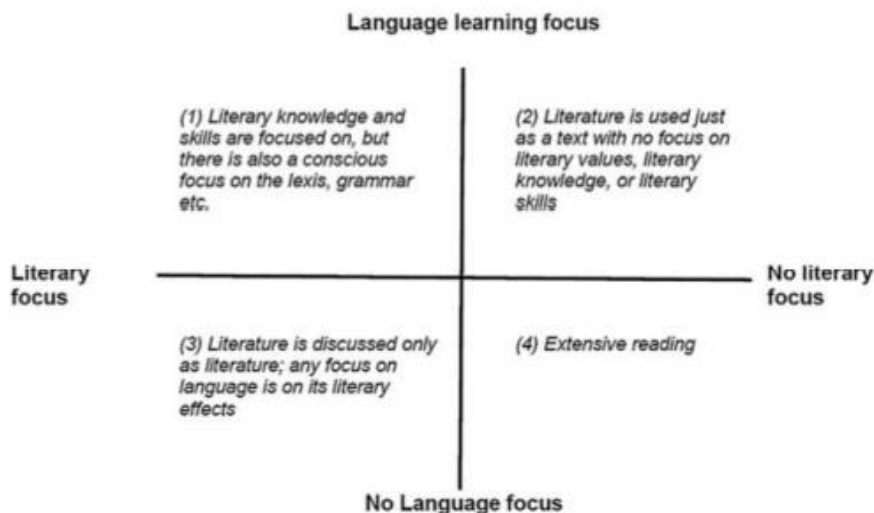


Figure 2.1 : Le quadrant de Paran (2008).

L'idée principale de l'approche plurielle de Bloemert (voir l'image ci-dessous) est de combiner quatre approches différentes qui ont toutes leur avantages. Il s'agit des approches *texte*, *contexte*, *lecteur* et *langue*.

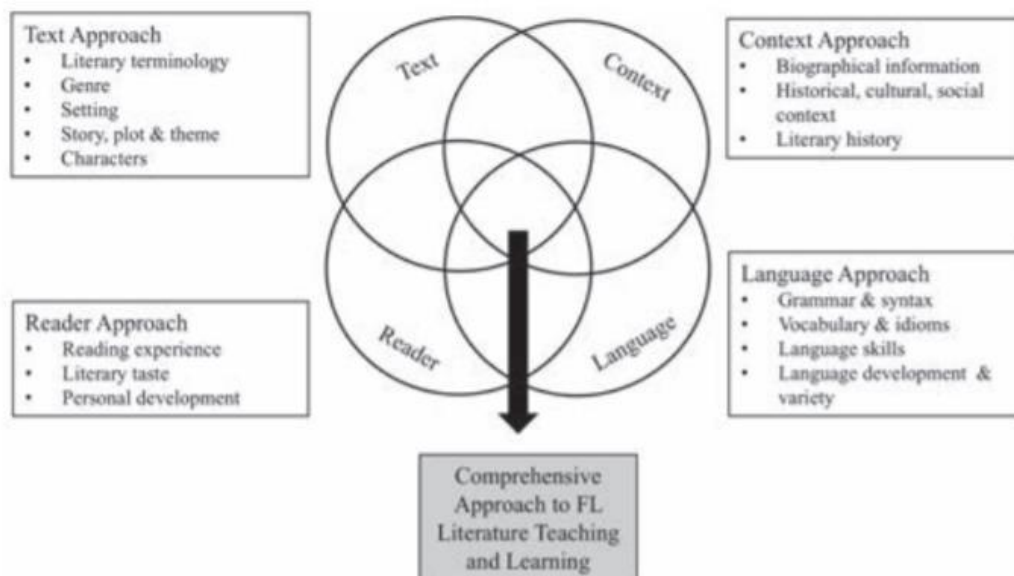


Figure 2.2 : L'approche plurielle développée par Jasmijn Bloemert

Regardons plus en détails ces approches. *L'approche texte* concerne l'enseignement des éléments formels de la littérature. L'objectif est d'étudier les caractéristiques littéraires du texte et de fournir une formation littéraire-esthétique. On apprend aux élèves la terminologie littéraire, les conventions des genres, l'analyse de la composition, l'analyse narrative et comment décrire les caractères.

Dans *l'approche contexte* la littérature est vue comme un ensemble de textes reflétant la grande diversité culturelle, historique et sociale de notre monde. L'idée est qu'avoir des connaissances concernant la vie de l'auteur, le contexte historique, culturel et social et l'histoire littéraire permet une meilleure compréhension de l'œuvre. Il est possible de lier cette approche à la compétence interculturelle communicative. Le monde tel qu'il est décrit dans l'œuvre littéraire pourrait sembler étrange pour un lecteur, mais apprendre que ce monde serait normal pour les personnages pourrait stimuler le développement de la compréhension culturelle et de la tolérance (Bloemert, 2019b). De plus, la littérature permet des comparaisons interculturelles. Nous y reviendrons dans la section suivante.

*L'approche lecteur* met l'accent sur le lecteur en tant que créateur de sens indépendant. On se concentre sur les expériences du lecteur, le plaisir de la lecture, son goût littéraire et son développement personnel. L'élève apprend qu'il n'est pas possible de séparer sa position de lecteur de la signification du texte (Bloemert, 2019b) et est encouragé à de sortir de sa zone de confort. Étant donné que l'accent est partiellement mis sur le développement personnel, cette approche est également liée à la compétence interculturelle communicative et à l'éducation civique. Cette approche est d'une grande importance pendant l'adolescence, la période de la vie pendant laquelle on développe la conscience de soi-même, et l'identité morale et sociale (Hard, Atkins & Ford, 1998, cité dans Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2019).

*L'approche langue* se concentre sur l'usage des textes littéraires en tant que source d'« input » pour l'apprentissage de la langue. Une des interprétations possibles de cette approche est *la lecture extensive*<sup>9</sup> définie comme la lecture rapide de grandes quantités de matériaux ou de long textes (des livres en entier par exemple) avec comme but la compréhension globale. Généralement parlant, on se concentre sur le sens de ce qu'on lit et pas sur la langue (Renandya, 2007). Une autre interprétation envisageable de cette approche est de creuser le texte pour sa langue (Bloemert, 2019b). On fait alors usage du texte pour traiter la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, des locutions. On pourrait également utiliser le texte pour démontrer la variété linguistique.

### 2.3 La compétence interculturelle communicative

La compétence interculturelle communicative est un élément essentiel de la maîtrise de la langue et l'enseignement des langues étrangères, car la langue et la culture sont indissociables (Schat, Van der Knaap & De Graaff, 2020). On peut définir cette compétence comme la capacité

---

<sup>9</sup> Extensive reading

d'interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures (Byram, 1997), ou « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations harmonieuses et appropriées dans des contextes culturels divers » (Kiyitsiogou-Vlachou, 2010). Elle est basée sur des attitudes, des savoirs et des compétences (Byram, 1997). Nous les expliquons dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2.1 : Explication des éléments de la compétence interculturelle communicative (basée sur Hof, 2016 ; Schat, Van der Knaap & De Graaff 2020).**

Savoir	La connaissance de soi-même et des autres ainsi que le savoir interagir. On a besoin de ces deux aspects aussi bien au niveau individuel qu'au niveau social.
Savoir être (attitude)	La curiosité / ouverture d'esprit vis-à-vis des autres cultures. La relativisation de soi-même et de sa culture et le témoignage d'estime envers autrui.
Savoir comprendre (compétence)	La capacité de pouvoir interpréter un document ou un événement d'une culture différente, de l'expliquer et de le relier aux documents ou événements de sa propre culture.
Savoir apprendre / faire (compétence)	La capacité d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et des usages culturels ainsi que la faculté de gérer ses savoirs, attitudes et compétences sous les contraintes de la communication en temps réel et d'interaction.
Savoir s'engager (compétence)	Une sensibilisation culturelle critique. Plus concrètement : la capacité de pouvoir évaluer d'une manière critique des perspectives, usages et produits de sa ou d'une autre culture.

Selon une recherche exploratoire de Daniela Fasoglio et Jos Canton (2009), les professeurs des langues étrangères aux Pays-Bas sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle communicative, mais ont du mal à l'appliquer dans leur pratique. De plus, ils ont constaté une position dominante des savoirs en comparaison avec des compétences et des attitudes (Fasoglio & Canton, 2009). Nous supposons que les problèmes d'application sont causés partiellement par le fait que la compétence interculturelle communicative n'a pas encore de place dans le programme d'études national. Cela va très probablement changer avec la réforme future du curriculum néerlandais car la compétence interculturelle fait partie des propositions pour le domaine anglais/langues étrangères (Curriculum.nu, 2019).

Une manière de stimuler la compétence interculturelle communicative en évitant le risque de se concentrer surtout sur des savoirs est la lecture des textes littéraires. Il y a plusieurs

raisons pour cela. Premièrement parce que la littérature « permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité » (Murillo, 2015), mais surtout en raison du fait que c'est elle qui « permet de voir l'univers avec les yeux d'un autre » comme le disait Marcel Proust, célèbre romancier français. Ainsi on pourrait identifier les motifs des autres et essayer de les comprendre. La lecture des textes littéraires en langue étrangère permet aussi la réflexion sur sa propre culture (Grucca, 2009). Il s'agit de « conduire les apprenants vers la reconnaissance de leur identité par opposition à l'Autre et à partir de là, favoriser un regard objectif, voire tolérable envers autrui » (Murillo, 2015). Une troisième raison est liée au caractère polysémique du texte littéraire. À cause de cela le texte littéraire et le contenu qu'il vise à transmettre peuvent dépasser les limites du temps et de l'espace et permettent ainsi une lecture plurielle (Murillo, 2015).

La capacité de changement de perspective est une composante fondamentale de la pensée critique qui a son tour est essentielle pour l'éducation civique. Il s'agit d'une des relations possibles entre l'éducation civique et l'enseignement des langues (Matos, 2019). On sait également que les contenus de l'éducation civique (pensons aux thèmes comme la pauvreté, les droits humains et la démocratie) favorisent le développement de la compétence interculturelle communicative (Schat, van der Knaap et de Graaff 2020). Selon Dérivry-Plard (2020) « certains chercheurs estiment même que l'objectif de l'enseignement des langues serait désormais de développer une citoyenneté interculturelle ».

En ce qui concerne cette citoyenneté interculturelle, Porto, Houghton et Byram (2017) font référence à Myers (2016) qui a posé que la narrative traditionnelle, à savoir que l'enseignement développe des citoyens patriotes qui seront fidèles à la nation, forme un grand obstacle pour l'éducation civique mondiale<sup>10</sup>. Ils continuent en affirmant que l'on a vraiment besoin de la compétence interculturelle car c'est elle qui permet la relativisation de sa propre culture. L'enseignement des langues incite à une reconsidération des identités « and consequently language learning challenges the notion that citizenship is associated primarily with monolithic national identities. This in turn means that citizenship and language education combined has the potential to promote a cosmopolitan perspective including a commitment to universal human rights » (Porto, Houghton et Byram 2017, p.5). Selon Porto (2018) il est très utile de traiter des thèmes comme la pauvreté, la violence, la discrimination, l'écologie, les guerres et d'autres types de conflits, la diversité (culturelle) et les droits humains car « intercultural citizenship becomes the content of language lessons when themes of social

---

<sup>10</sup> GCE : Global Citizenship Education

import that highlight the universal principles of democratic citizenship and human rights education are addressed in the foreign language » (Porto, 2018, p. 5).

## 2.4 Les niveaux de compétence littéraire

Cette section est consacrée aux niveaux de compétence littéraire. Cette compétence est souvent définie comme la capacité de communiquer avec et sur de la littérature (Bolscher et al, 2004). Theo Witte (2008) a spécifié six niveaux différents en déterminant les compétences que les élèves maîtrisent à chaque étape de leur apprentissage de lecture littéraire en langue maternelle. Le système rend visible le progrès d'un apprenant et aide l'élève à se définir comme lecteur. Ainsi il s'agit d'un outil pour choisir des textes adéquats qui est aussi bien utile pour l'élève que pour l'enseignant. À la fin du lycée les élèves devront atteindre au moins le niveau 3 (havo) ou le niveau 4 (vwo) (Witte, 2008).

Le système de Witte a été élaboré pour la lecture littéraire en langue maternelle, mais il est recommandé de l'utiliser également pour la lecture en langue étrangère (Van der Knaap, 2015, 2019). De cette manière il est plus facile de communiquer entre les disciplines et les langues qui sont enseignées (Van der Knaap, 2015).

Cependant il n'est pas certain que les élèves auraient le même niveau en langue étrangère qu'en langue maternelle, car la littérature scientifique ne fournit pas encore une réponse définitive à la question concernant la *transmissibilité*<sup>11</sup> de la compétence littéraire. En se basant sur des connaissances dans le domaine de la linguistique, Ewout van der Knaap suppose que la compétence littéraire en langue maternelle peut être transférée en langue étrangère. Son étude exploratoire (2015) semble confirmer cette hypothèse. Les participants (élèves de vwo 5 provenant de six écoles) avaient à peu près le même niveau de compétence littéraire en allemand qu'en néerlandais. Nous ne sommes pas si sûres que le transfert soit comparable pour la langue néerlandaise en langue française. Pour le transfert linguistique on sait que le degré de similitude entre les langues joue un rôle (Van der Knaap, 2015). Ce degré de similitude est lié aux familles de langues et nous savons que le néerlandais, l'allemand et l'anglais sont toutes les trois des langues germaniques tandis que la langue française est une langue romane.

Une autre raison pour laquelle nous ne sommes pas si certains du transfert est que la motivation y joue aussi un rôle. Pugh et Bergin (2006) distinguent trois manières possibles pour

---

<sup>11</sup> Cf le terme anglais *transferability*



que la motivation influence le transfert. D'abord, la motivation pourrait influencer la manière d'apprendre. Ensuite, elle pourrait agir sur le début des tentatives de transfert. Finalement, il est également possible qu'elle influe sur la persistance de ces tentatives.

Même si on ne sait pas si les élèves auront le même niveau de compétence littéraire en français qu'en néerlandais, nous supposons qu'il est quand même utile de faire usage du système de Witte, car on pourrait l'utiliser également pour déterminer le niveau littéraire d'un texte et pour faire la distinction entre des questions et des tâches faciles ou plus compliquées. De cette manière on pourrait tenir compte des différences entre les élèves. Vous trouverez les 6 niveaux dans le cadre ci-dessous.

Les six niveaux de compétence littéraire (Witte, 2008)<sup>12</sup>.

- N1 : le lecteur qui vit la narration
- N2 : le lecteur qui s'identifie à la narration
- N3 : le lecteur qui réfléchit sur la matière de la narration
- N4 : le lecteur qui interprète la narration et sa composition
- N5 : le lecteur littéraire qui est capable de contextualiser la narration et sa composition (dans l'histoire)
- N6 : le lecteur académique

Le lecteur qui vit la narration (N1) s'identifie aux personnages. Il a besoin des textes pleins d'actions et dramatiques dans lesquels les événements captivants se succèdent rapidement. La longueur du texte est importante (le texte doit être court) et l'œuvre se caractérise par un langage simple et quotidien. En ce qui concerne la structure, elle doit être claire et facile. Le lecteur qui s'identifie à la narration (N2) s'intéresse aux situations et sentiments familiers et veut que la littérature soit réaliste. Il aime bien que les protagonistes soient des adolescents. Le texte se caractérise aussi par une succession rapide d'événements mais on peut y retrouver parfois des réflexions ou des descriptions. Ces lecteurs n'aiment pas une fin ouverte. Un élève qui lit au niveau 3 pourrait être défini comme moraliste. Il aime bien réfléchir et discuter des sujets psychologiques, moraux et sociaux. À ce niveau, les élèves seront capables de comprendre la structure assez complexe des romans adultes. En plus, ils pourraient supporter une fin ouverte. Le niveau 4 est caractérisé par un lecteur qui interprète la narration

---

<sup>12</sup> Pour la traduction française des niveaux L.C. Groenendijk (2015) Mémoire de Master page 10

et sa composition. La longueur de l'œuvre ne joue plus de rôle. Ce type de lecteur s'intéresse aux événements et sentiments complexes des adultes, la narratologie, des notions esthétiques et littéraires, la structure de l'œuvre et l'intention de l'auteur. Un élève qui a atteint le niveau 5 a beaucoup d'expérience avec des romans littéraires. Il est capable de comprendre des œuvres complexes ou ceux qui datent d'avant 1880. À ce stade les élèves s'intéresseront aussi au contexte et style littéraire-historique. La littérature est considérée comme un moyen de connaître le passé et l'identité culturelle. Le langage et le style pourront être complexes et le texte peut contenir des significations implicites. Le lecteur académique (N6) possède des connaissances générales, culturelles et littéraires étendues. Ainsi il est capable de voir des liens intertextuels. Le texte peut contenir un style difficile, une structure complexe, des éléments symboliques et des motifs abstraits.

## 2.5 La pédagogie interculturelle littéraire

Après avoir traité la compétence littéraire ainsi que le pourquoi du lien entre la littérature et la compétence interculturelle, il est maintenant temps de se concentrer sur le comment. Cette section sera donc consacrée à la pédagogie interculturelle littéraire. Comme le nom de cette pédagogie le suggère déjà, elle intègre la compétence interculturelle et la compétence littéraire. Cette pédagogie est décrite par Esther Schat, Ewout van der Knaap et Rick de Graaff.

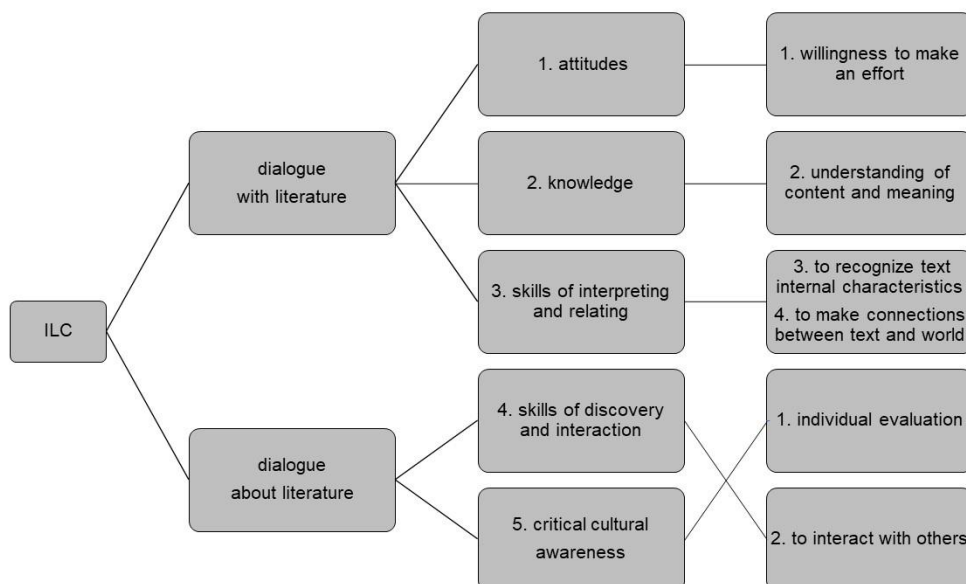
Le point de départ de cette pédagogie est la vision de l'enseignement de la littérature en tant que discipline dialogique. Elle consiste en deux types de dialogues, à savoir le dialogue avec le texte et celui avec autrui. Ces dialogues permettent respectivement la réflexion sur soi ou une meilleure connaissance de l'autre. Les élèves seront encouragés à donner des réponses personnelles. On évite alors un focus sur des réponses correctes versus des réponses fausses.

Schat et collègues ont basé la description de la compétence interculturelle littéraire sur le modèle de la compétence interculturelle communicative de Byram (1997). Ils ont adapté les cinq savoirs (Schat et al, 2020) au contexte d'un cours de langue étrangère dans lequel on travaille avec un texte littéraire (voir le tableau et le schéma ci-dessous).

**Tableau 2.2 : Description de la compétence interculturelle littéraire (Schat et al, 2020).**

Dialogue avec de la littérature	Attitudes (savoir être) : le degré de curiosité / d'ouverture d'esprit de l'élève envers des représentations d'autres cultures ou de sa culture dans le texte littéraire en langue étrangère.
---------------------------------	---

	Connaissances (savoir) : Le degré d'utilisation possible du texte littéraire en langue étrangère afin d'étendre sa connaissance d'une culture et des usages culturels d'une culture spécifique comme de la culture en général.
	La capacité à pouvoir interpréter (savoir comprendre) : La mesure dans laquelle l'élève peut interpréter le texte littéraire, l'expliquer et le lier à des documents ou à des événements de sa propre culture.
Dialogue sur de la littérature	La capacité à pouvoir interagir (savoir apprendre/faire) : la mesure dans laquelle l'élève peut faire usage de la langue cible afin de communiquer sur le texte littéraire et d'acquérir de nouvelles connaissances culturelles.
	La sensibilisation culturelle critique (savoir s'engager) : la capacité de l'élève à pouvoir évaluer le texte littéraire d'une manière critique en se basant sur des critères explicites.



**Figure 2.3 : Représentation schématique de la compétence interculturelle littéraire (Schat et al, 2021a)**

Afin d'intégrer les objectifs linguistiques et interculturels, il est utile de faire usage du CLIL (Content and Language Integrated Learning). Cela est surtout utilisé dans l'éducation bilingue mais il s'agit en fait d'une approche intégrant l'enseignement du contenu et de la langue étrangère (Mearns & de Graaff, 2018). Généralement parlant, on peut donc dire que l'on pratique le CLIL quand on se concentre à la fois sur des objectifs liés au contenu et ceux liés à l'apprentissage de la langue. Les élèves doivent produire de l'output en langue étrangère, ce qui veut dire qu'ils doivent parler et écrire dans cette langue.

## 2.6 Les niveaux du langage

Après avoir traité les niveaux de compétence littéraire, il est temps de se concentrer sur les niveaux du langage. Nous nous basons sur le complément du CECRL (le cadre européen commun de référence pour les langues publié en 2001) qui date de 2018 (Conseil de l'Europe 2018). Dans ce complément on trouve l'addition des descripteurs pour la médiation, les réactions à la littérature et l'interaction en ligne. On y trouve également des versions pour des apprenants jeunes ainsi que des échelles pour la langue des signes (Conseil de l'Europe, 2018).

Regarderons les échelles et descripteurs liés à la compréhension écrite (des textes littéraires). Il s'agit de ceux pour la compréhension générale de l'écrit et ceux pour lire en tant qu'activité de loisir.

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
<b>C2</b>	Peut comprendre presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
<b>C1</b>	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles. Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications académiques ou professionnelles, à condition de pouvoir les relire et d'avoir accès à des ouvrages de référence.
<b>B2</b>	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
<b>B1</b>	Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
<b>A2</b>	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
<b>A1</b>	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
<b>Pré-A1</b>	Peut reconnaître des mots familiers accompagnés d'images, comme, par exemple, dans un menu de restauration rapide illustré par des photos ou dans un livre d'images utilisant un vocabulaire familier.

Figure 2.4 : Compréhension générale de l'écrit (Conseil de l'Europe, 2018).

En analysant les descripteurs pour la compréhension générale (voir ci-dessus) on observe que la lecture des textes littéraires n'est mentionnée qu'à partir du niveau C1.

LIRE COMME ACTIVITÉ DE LOISIR	
<b>C2</b>	Peut comprendre pratiquement toute forme d'écrit, y compris des textes de types différents, littéraires ou non, en langue classique ou familière en appréciant de subtiles distinctions de style ainsi que le sens implicite et explicite.
<b>C1</b>	Peut lire et apprécier une gamme de textes littéraires, à condition de pouvoir relire certains passages et d'utiliser, s'il/elle veut des ouvrages de référence Peut lire sans grande difficulté des textes littéraires et des ouvrages contemporains, écrits en langage standard, en appréciant l'implicite et les idées.
<b>B2</b>	Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates. Peut lire des romans s'ils ont une trame narrative forte et sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse prendre son temps et utiliser un dictionnaire.
<b>B1</b>	Peut lire dans des journaux et des magazines, des comptes rendus de films, de livres, de concerts, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigés dans un style et un langage simple. Peut comprendre la description de lieux, d'événements, de sentiments et de points de vue explicitement exprimés dans des récits, des guides et des articles de magazines rédigés dans un langage extrêmement courant et quotidien. Peut comprendre un journal de voyage décrivant principalement les événements pendant le trajet ainsi que les expériences et les découvertes que la personne a faites. Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
<b>A2</b>	Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien. Peut comprendre les points principaux de courts reportages dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par ex. les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux).
<b>A2</b>	Peut comprendre des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un, si elles sont rédigées avec des mots simples. Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par ex. dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages. Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par ex. une célébrité). Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement au schéma prévisible (par ex. la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple.
<b>A1</b>	Peut comprendre de courts récits illustrés, au sujet d'activités quotidiennes et rédigés avec des mots simples. Peut comprendre dans les grandes lignes des textes courts d'histoires illustrées, à condition que les images l'aident à deviner le contenu.
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Figure 2.5 Lire comme activité de loisir (Conseil de l'Europe, 2018).

Cependant, en analysant ceux pour la lecture en tant qu'activité de loisir, on remarque que la lecture des textes fictifs (ou littéraires) est possible à partir dès le niveau A1.

Étant donné que l'enseignement du FLE aux Pays-Bas vise à atteindre pour la compréhension de l'écrit le niveau A2 à la fin du premier cycle, B1 pour la fin d'havo et B2 pour la fin de vwo nous nous concentrerons sur ces trois niveaux. Nous allons faire usage de ces descriptions pour ce niveau pour déterminer le niveau d'un texte (pour cela nous utiliserons surtout les descriptions de lire comme activité de loisir) ainsi que pour choisir notre style

d'écriture dans les exercices (pour cela nous nous basons surtout sur les descriptions de la compréhension écrite en général).

## 2.7 Les principes scientifiques et didactiques derrière « la didactique Litlab »

Dans cette section nous décrivons les principes scientifiques et didactiques derrière *la didactique Litlab*. Rappelons avant tout que Litlab est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web propose deux types de matériaux didactiques. Les *expériences*<sup>13</sup> qui se concentrent sur le développement des compétences de recherche littéraire des élèves et les *clubs de lecture*<sup>14</sup> qui stimulent leur compétence de lecture (investigatrice) et celle de parler de ce qu'ils ont lu.

Litlab a premièrement été conçu comme une réponse possible au constat d'un manque de formation de recherche dans la matière langue et littérature néerlandaise. Ce manque est problématique puisque les élèves ne développent pas assez la conscience que la langue et la littérature invitent toujours à des perspectives différentes tandis que cette multi-perspectivité joue un rôle important dans des discussions sociales (Van der Deijl, Dietz en Stronks, 2018). De plus, cela affecte aussi la connexion entre le lycée et l'université. Dans leur article, Van der Deijl, Dietz et Stronks font référence à la thèse de doctorat d'Els van Rooij (2018). Elle a trouvé que les élèves qui ont choisi une filière nature<sup>15</sup> sont mieux préparés à l'université que ceux qui ont choisi une filière sociale. Ces derniers obtiennent également des résultats moins bons lors de leurs études. En troisième lieu ce manque de formation en recherche dans cette matière pourrait également partiellement expliquer la baisse du nombre des élèves qui font des études de langue et culture néerlandaises à l'université. Une dernière raison touche au fait qu'on a besoin d'un parcours d'apprentissage longitudinal et dans le sens de la largeur afin de stimuler une attitude investigatrice chez les élèves (Wientjes en Veenhoven, 2016).

Le concept didactique de litlab qui vise au développement des compétences de recherche est l'expérience. En néerlandais, ces tâches sont appelées *proeven*. Le mot néerlandais *proef* (singulier du pluriel *proeven* peut signifier *examen / recherche* ou *expérience*. Étant donné que le mot français *expérience* contient également l'idée d'une

---

<sup>13</sup> Proeven

<sup>14</sup> Leesclubs

<sup>15</sup> En second cycle havo et vwo, les élèves doivent choisir parmi quatre filières possibles. Il s'agit de Culture et Société (Cultuur & Maatschappij), Economie et Société (Economie & Maatschappij), Nature et Santé (Natuur & Gezondheid) et Nature et Technique (Natuur & Techniek).

recherche scientifique ainsi que l'idée d'*éprouver / expérimenter qqch* nous avons décidé de traduire *proef / proeven* par *une expérience / des expériences*.

En plus de se concentrer sur l'attitude investigatrice et la formation en recherche dans les *expériences*, Litlab encourage également, dans les *clubs de lecture*, une attitude de lecture investigatrice. Un *leesclub*<sup>16</sup> est souvent défini comme un groupe de personnes qui lisent ensemble des livres et en discutent. Dans le contexte *Litlab* la notion *club de lecture* ne signifie pas forcément que le groupe reste le même pour discuter de plusieurs livres. Un *club de lecture* dans ce contexte prendrait un cours entier (environ 45 minutes). Nous avons décidé de traduire cette activité littéralement par *club de lecture*.

Les objectifs des *clubs de lecture* sont le développement des compétences de lecture (investigatrice) ainsi que la manière d'en parler. Généralement, dans l'enseignement de la littérature aux Pays-Bas, on consacre beaucoup d'attention à la *lecture identificatoire*<sup>17</sup>. Il s'agit du deuxième niveau selon Theo Witte (2008), où le lecteur s'identifie à la narration. Une des raisons de cette attention particulière portée sur le sujet est qu'il y a plusieurs recherches qui démontrent l'efficacité de cette approche (Dietz, Stronks & Van der Deijl, 2018). En revanche, les *clubs de lecture* de Litlab visent à la lecture analytique et investigatrice. On peut définir un lecteur investigateur comme quelqu'un qui approche la littérature comme un concept problématique et plurivoque. Il comprend qu'un travail d'interprétation est nécessaire et qu'une interprétation n'est pas la même chose qu'une simple opinion (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2018).

Les *clubs de lecture* de Litlab combinent la lecture identificatoire et la lecture investigatrice. À l'aide des questions, les élèves apprennent à rattacher le texte aux thèmes et contextes historiques, littéraires, philosophiques ou sociaux.

Il faut noter que chaque *expérience* et chaque *club de lecture* ont été composés de la même manière. Nous reviendrons sur cette structure dans la section 3.3.

---

<sup>16</sup> Le terme original néerlandais de ce type d'activité

<sup>17</sup> *Herkennend lezen*

## Chapitre 3 : La méthode

Le présent chapitre consiste d'une justification de la méthodologie utilisée. Comme déjà annoncée dans l'introduction, notre question de recherche est : De quelle manière est-il possible de traiter de la littérature francophone selon « *la didactique Litlab* » afin de stimuler la compétence interculturelle et quelle en est la valeur ?

Afin que nous puissions répondre à cette double question de recherche, nous avons effectué une recherche de conception. Nous expliquerons ce type de recherche dans la section 3.1.

La section 3.2 contiendra la légitimation du choix des œuvres. Vous y trouverez notre liste de critères ainsi que les argumentations pourquoi les livres sélectionnés y répondent.

La section suivante sera consacrée à nos principes de conception. Puisqu'il n'existait pas encore des matériaux didactiques inspirés de « *la didactique Litlab* » pour le FLE, nous avons dû nous-mêmes les développer. Pour cela nous nous sommes basées sur des principes de conception qui à leur tour étaient fondées sur la littérature scientifique et didactique.

Ensuite, nous traiterons la méthodologie de notre recherche de conception dans la section 3.4. Cette section contiendra des informations concernant les participants, les instruments et la manière d'analyser les données.

### 3.1 Le type de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait usage d'une recherche de conception. Une définition courante est la suivante : « En vue d'une amélioration spécifique, possiblement suite à une situation d'embarras, on conçoit une approche ou un moyen, le fait tester dans la pratique, examine son effet et l'ajuste si nécessaire »<sup>18</sup> (Stokking, 2016, p.33). Ce type de recherche se caractérise par les aspects suivants (Plomp & Nieveen, 2013). Premièrement, elle est interventionniste, ce qui veut dire que le but est de concevoir une intervention dans un environnement réel. Deuxièmement, elle est itérative, ce qui implique qu'elle consiste de plusieurs cycles d'analyse, de développement, d'évaluation et de révision (voir l'image ci-dessous).

---

<sup>18</sup> Traduction en français de la définition suivante (en néerlandais) : “met het oog op een bepaalde verbetering, al dan niet naar aanleiding van een ervaren verlegenheidssituatie, wordt een aanpak of middel ontworpen, in de praktijk uitgetoet en op effect onderzocht en eventueel bijgesteld.”



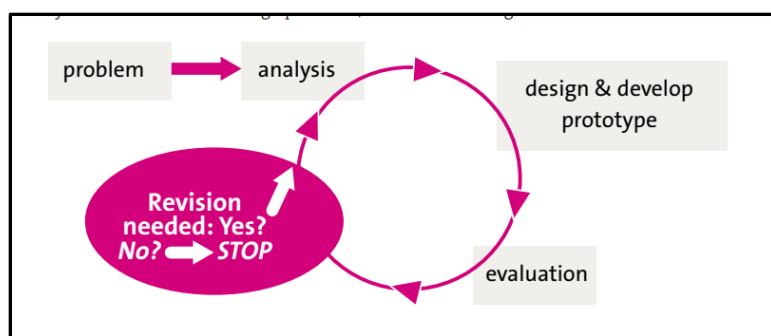


Figure 3.1 les cycles itératifs d'une recherche de conception (Source : Plomp & Nieveen, 2013, p.17)

Ensuite, elle est orientée vers le processus. L'objectif est non seulement de développer du matériel, mais également de comprendre et d'améliorer le processus de conception. En quatrième lieu, elle est orientée vers la souplesse d'emploi. Afin de bien mesurer la valeur d'un projet, il vaut également tenir compte des aspects pratiques pour les utilisateurs. En outre, une recherche de conception est orientée vers la théorie. Cela implique que le produit est basé sur un cadre conceptuel et des principes de conception qui sont dérivés de la littérature scientifique. En évaluant les projets, on contribue aussi à l'édification de la théorie scientifique. Le dernier aspect concerne la participation active des praticiens. En les mettant à contribution dans les différents cycles et activités de la recherche, on augmente les chances que l'intervention devienne effectivement pertinente et pratique pour le contexte éducatif. Cela hausse la probabilité d'une implémentation réussie.

Pour résumer ce que nous avons vu dans le paragraphe précédent, on pourrait dire qu'on rassemble pendant les différents tests lors du processus de conception de l'approche ou du moyen, des données concernant la validité, la souplesse d'emploi, la compréhensibilité, le degré d'attractivité et d'efficacité de l'approche ou du moyen (Plomp & Nieveen, 2013, p.28, Stokking, 2016, p.115).

### 3.2 Légitimation du choix des œuvres

La sélection des documents littéraires qu'on va présenter en classe de FLE est une question primordiale que l'enseignant doit traiter attentivement et avec discernement. Ces choix doivent être bien réfléchis et étayés par les objectifs de l'enseignement littéraire (Bloemert, 2019a). Il pourrait alors être très utile de faire usage des listes avec des critères. Nous en avons trouvé deux dans la littérature disciplinaire. La première liste est celle publiée par Marie-Elefhari Galani dans son article : *Privilégier le texte littéraire en classe de FLE* (2010). La deuxième liste est celle publiée dans *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (Van der

Knaap, 2019). Dans les deux listes, la qualité littéraire / le côté esthétique n'est qu'un des critères.

Regarderons en premier lieu celle de Galani. Selon elle, il faut, avant tout, se poser les questions suivantes. « Est-ce que le thème de ce texte est susceptible d'intéresser les apprenants ? Est-ce qu'il appartient à leurs centres d'intérêts ? ». Ce critère « doit absolument primer sur toute autre considération, technique et formelle notamment ». Ensuite, il faut considérer la question de l'implicite du texte : « Est-ce que les apprenants peuvent déchiffrer cet implicite, ces intentions de communications cachées contenues dans le document littéraire à exploiter ? ». En troisième lieu, il est important de se pencher sur les connaissances culturelles ou littéraires que le texte demande de la part de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. Si un texte en demande beaucoup, les élèves auront besoin d'un travail pré-pédagogique détaillé ainsi que l'enseignant d'une étude approfondie et ces deux choses exigent beaucoup de temps. En plus, il vaut vérifier s'il y a des situations, des idées, des comportements culturellement offensifs dans le document littéraire ? Le fait que l'œuvre en contient ne veut pas directement dire que l'on ne peut pas le traiter en classe de langue, mais il faut traiter de tels sujets (par exemple la religion) avec prudence et discrétion. Parallèlement à ces critères conceptuels, l'enseignant doit aussi tenir compte de la difficulté linguistique (Est-ce qu'elle correspond au niveau d'apprentissage des élèves) et la longueur de l'œuvre.

Contrairement à Galani, Van der Knaap ne mentionne pas d'ordre dans les critères qu'il énumère. En étudiant cette liste, on retrouve à peu près (formulés différemment) les mêmes critères que ceux posés par Galani. Il est intéressant à remarquer que cette liste est plutôt écrite à partir de la perspective de l'enseignant tandis que celle de Galani suit plutôt la perspective des élèves. Ainsi Van der Knaap met l'accent sur certaines questions didactiques comme l'alignement pédagogique (« constructive alignment » – le texte va-t-il ensemble avec l'objectif / les objectifs fixé(s)), la disponibilité des matériaux didactiques, comment l'introduire en classe, comment retenir l'attention des élèves pendant la lecture et qu'est-ce que les élèves peuvent faire avec ce texte (des exercices de production écrite ou orale).

Outre ces deux listes, nous faisons également usage des articles de Esther Schat et collègues concernant la compétence interculturelle (2020) et la pédagogie interculturelle littéraire (2021a). Schat et collègues insistent sur le fait de sélectionner des textes qui contiennent des thèmes liés à l'éducation civique (la justice sociale, la démocratie) car de tels thèmes favorisent le développement de la compétence interculturelle.

En plus, nous nous basons sur la conférence de Jasmijn Bloemert prononcée pendant le colloque à l'occasion de l'adieu de Theo Witte (Bloemert, 2019a). Dans cette conférence,

Bloemert insiste sur le fait que les textes doivent être fondamentaux. Un texte fondamental change notre perspective sur le monde et la manière d’agir dans ce monde. En sélectionnant des textes, il faut se poser les deux questions suivantes : sur quel niveau le texte est-il fondamental et quelle en est la pertinence pour les élèves (Bloemert, 2019a). Les trois niveaux qu’elle distingue sont les niveaux macro, méso et micro. Un texte est fondamental sur le niveau macro quand il est reconnu (sur le plan international) comme faisant partie du « canon littéraire ». Le texte est alors représentatif pour une certaine période ou genre. Par contre, les textes qui sont reconnus par des « subcultures » (par un tel pays ou un certain mouvement dans la littérature) sont considérés comme des textes fondamentaux au niveau méso. En lisant ces textes on se focalise sur ce qu’ils nous apprennent afin de mieux comprendre le monde et nous-mêmes (les hommes en général). Être fondamental au niveau micro signifie que le texte est fondamental sur le plan personnel. Le texte a alors changé notre perspective personnelle sur le monde ainsi que la manière d’agir dedans.

En nous basant sur les publications mentionnées ci-dessus, nous avons formulé les huit critères suivants. Les trois premiers sont des conditions sine qua non, car ils concernent notre définition de la littérature francophone (critère 1), il doit être possible d’utiliser l’approche interculturelle (critère 2) et les élèves seront démotivés quand le texte ne leur intéresse pas (critère 3). Le quatrième critère touche au niveau sur lequel le texte est fondamental. De façon idéale, le texte n’est pas seulement important selon nous-mêmes (sur le plan personnel) mais reconnu par d’autres. Ensuite, on retrouve un critère touchant à la difficulté linguistique. Nous voulons que les élèves puissent lire les fragments sans aide de l’enseignant ni avec trop de difficultés. Pour cela il est nécessaire que les élèves comprennent au moins 95 % des mots, mais même avec un pourcentage de 98 % la compréhension n’est pas encore facile (Schmitt, 2008). Nous nous basons sur le CECRL pour pouvoir estimer le niveau linguistique. En sixième lieu se trouve le niveau littéraire du texte. Nous faisons usage des niveaux de compétence littéraire selon Theo Witte (2008). Le septième critère concerne les connaissances culturelles et littéraires demandées. Ce critère est suivi par les aspects (des situations, des idées, des comportements) culturellement offensifs. Nous pensons que le critère concernant la qualité littéraire ne joue pas de rôle dans l’enseignement FLE au lycée. L’objectif n’est pas de former de bons critiques littéraires ni de grands auteurs, mais de faire découvrir des textes en français qui ouvrent vers d’autres mondes. Un autre critère qui n’est pas présent dans notre liste est celui de la longueur de l’œuvre. Comme nous sélectionnerons des fragments, il n’est pas nécessaire de tenir compte de cela en sélectionnant des œuvres. Nous reviendrons sur la longueur des fragments dans la section consacrée aux principes de conception.

Nous ferons usage de la liste suivante afin de légitimer notre choix des œuvres.

1. Le livre fait partie de la littérature francophone ce qui veut dire que soit l’auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie, soit que le livre parle explicitement d’un pays Francophone.
2. Focus possible sur l’approche interculturelle (le développement de la compétence interculturelle)
3. L’intérêt du thème pour les élèves
4. Idéalement, le texte est fondamental au niveau méso
5. La difficulté linguistique
6. Le niveau littéraire
7. Les connaissances culturelles ou littéraires demandées.
8. Les aspects (des situations, des idées, des comportements) culturellement offensifs.

En nous basant sur cette liste, nous avons sélectionné quatre livres. Deux pour havo 4 et deux pour vwo 5 (voir le tableau ci-dessous). Ensuite, nous expliquerons par livre pourquoi nous l’avons choisi.

**Tableau 3.1 : les textes sélectionnés.**

Havo 4	Vwo 5
Dakia, <i>Dakia, fille d’Alger</i> (1996), Flammarion Jeunesse <sup>19</sup>	Ahmadou Kourouma, <i>Allah n’est pas obligé</i> (2000), Editions du Seuil.
Gaël Faye, <i>Petit Pays</i> (2016), Editions Grasset & Fasquelle	Leïla Slimani, <i>Le pays des autres</i> (2020), Gallimard

#### A. Dakia, *Dakia, fille d’Alger* (1996), Flammarion Jeunesse

Pour être tout à fait honnête, ce roman autobiographique ne répond pas au premier critère car l’Algérie (pays ou l’auteure est née en 1980 et dans lequel elle a vécu jusqu’en 1994) qui est le contexte du roman (il parle de la guerre civile algérienne) n’est pas membre de la Francophonie (avec F majuscule). Cependant, le pays compte beaucoup de francophones. Il s’agit du troisième pays francophone après la France elle-même. Nous supposons que le motif derrière le choix de ne pas adhérer à la Francophonie est lié à la relation complexe des Algériens avec la France et la langue française. Rappelons que l’Algérie est une ancienne colonie

<sup>19</sup> Littérature jeunesse: facile à lire

française et que le processus d'Indépendance (La guerre d'Algérie) était douloureux. Nous considérons que le fait que l'Algérie n'est pas officiellement membre de la Francophonie n'est pas une raison de supprimer ce livre qui répond bien aux autres critères.

En lisant le roman, on a l'impression de lire le journal intime du personnage principal, Dakia, une fille de quatorze ans qui habite avec ses parents et sa sœur en Algérie au moment de la guerre civile algérienne. Elle parle de sa vie quotidienne et comment cela a changé à cause de l'aggravation des conflits. Le livre est réaliste et traite une guerre civile qui est encore peu connue parmi les élèves néerlandais. Vu cette thématique, nous sommes de l'opinion que le livre satisfait au deuxième critère. En plus, nous pensons que ce thème intéressera les élèves car ils ont à peu près le même âge que le personnage principal et peuvent alors s'identifier avec elle.

En ce qui concerne le quatrième critère, nous ne sommes pas sûre que le livre soit fondamental au niveau méso. Il pourrait l'être car il est envisageable qu'il apprenne à mieux comprendre le monde et l'homme en général, mais nous n'avons pas trouvé de preuve que ce texte est reconnu par une certaine subculture. Quant à la difficulté linguistique du texte, nous estimons que le niveau du livre est entre A2 et B1. Il s'agit des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un (A2), mais on n'y trouve pas que des mots simples. En plus, les situations mises en scène ne sont pas familières. L'histoire n'est pas non plus complètement rédigée dans un langage très quotidien. Un autre argument est qu'il est nécessaire de comprendre des sentiments et des points de vue, ce qui appartient au niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2018).

Quant au niveau littéraire, il faut noter qu'il s'agit d'un livre de jeunesse fait pour des adolescents à partir d'onze ans. Cela implique que le niveau littéraire requis n'est pas trop élevé. Nous estimons que le niveau littéraire de *Dakia* est N2, ce qui veut dire que le lecteur s'identifie à la narration. Comme le livre traite des thèmes comme la violence, la guerre, et fuir de son pays, il est également possible de faire réfléchir sur la matière de la narration (ce qui appartient au N3- le niveau visé à la fin de *havo*). Nous pensons que les connaissances culturelles demandées ne poseront pas de problème car on trouve des explications en bas de page pour des mots ou expressions spécifiques.

En ce qui concerne le dernier critère, le livre traite une guerre civile entre le gouvernement algérien et divers groupes islamistes. Par conséquent, le texte parle de la religion et de la violence. Dakia et sa famille ne comprennent pas la relation entre la foi et les actes violents. Cela pourrait provoquer des réactions potentiellement offensives parmi certains élèves (par exemple des élèves d'extrême droite ou des élèves musulmans). C'est à l'enseignant d'observer les discussions parmi les élèves et d'intervenir si nécessaire.

B. Gaël Faye, *Petit pays* (2016), Grasset

*Petit Pays* est le premier roman de Gaël Faye. Il a remporté le prix Goncourt des Lycéens (en 2016). Le roman répond au premier critère car l'auteur est franco-rwandais et né au Burundi. En plus, le livre parle explicitement du Burundi. Le Rwanda et le Burundi sont tous les deux membres de la Francophonie depuis 1970.

En ce qui concerne le deuxième et le troisième critère, à savoir le focus possible sur l'approche interculturelle et l'intérêt du thème pour les élèves nous avons personnellement de bonnes expériences. Pendant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 ce livre faisait partie du programme de VWO 4 à l'Ichthus College Veenendaal. Nous avons traité des fragments dans nos propres classes de VWO 4 et dans les classes des collègues. Les élèves ont bien aimé le fait que le roman suit la perspective de Gaby, un garçon d'onze ans. En plus, ils étaient intéressés par le contexte (le pays Burundi, la guerre civile) et nous avons eu de belles discussions concernant la raison derrière la guerre et la question s'il est, selon les principes de l'éthique, possible de rester neutre pendant une guerre (civile).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le livre a remporté le prix Goncourt des Lycéens en 2016, ce que nous considérons comme preuve que le livre est fondamental au niveau méso.

Par rapport à la difficulté linguistique, nous estimons que le niveau CECR du livre est B2<sup>20</sup>, car il s'agit d'un roman qui n'est pas rédigé dans un langage très quotidien et qui demande un vocabulaire large et actif. Le niveau B2 est trop élevé pour des élèves en havo 4 et c'est pour cette raison que nous avons construit notre « *propre édition* » avec des résumés en néerlandais, des questions de contrôle et des notes en bas de page qui contiennent des explications et des traductions des mots difficiles. Nous voudrions faire usage des fragments de cette « *propre édition* ».

Quant au niveau littéraire, nous avons l'expérience que le livre est convenable pour des élèves qui ont le niveau 2 ou le niveau 3 selon le modèle de compétence littéraire de Witte (2008). Il est facile de s'identifier avec le personnage principal, Gaby, un garçon d'onze ans. Il partage ses expériences de la guerre. Cela fait que la lecture identificatoire est possible. En plus, on trouve plusieurs problèmes moraux dans le livre, ce qui intéressera les élèves qui lisent au niveau 3. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous nous rappelons de bonnes discussions

---

<sup>20</sup> Une édition allemande a été classé comme B2 également <https://www.klett-sprachen.de/petit-pays/t-1/9783125973718>

avec des élèves. Personnellement, nous aimons aussi que le livre fait réfléchir sur l'importance de la lecture, comme en démontre la citation dans la deuxième page de ce mémoire.

Quant aux connaissances culturelles demandées nous pensons qu'il est nécessaire d'introduire la guerre civile au Burundi. Certains fragments contiennent des références aux moments importants pendant cette guerre et il est important de les comprendre. Le livre ne requiert pas de connaissances littéraires spécifiques.

En ce qui concerne le dernier critère, il faut remarquer que le livre traite une guerre civile raciale. Le texte parle par conséquent de la violence et du racisme. Il est possible que cela incite des réactions émotionnelles pour certains élèves. Le texte en lui-même n'est pas du tout offensif et c'est à l'enseignant d'observer les discussions parmi les élèves et d'intervenir si nécessaire.

### C. Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé* (2000), Editions du Seuil

*Allah n'est pas obligé* est un roman d'Ahmadou Kourouma (1927-2003) publié le 12 août 2000 aux Editions du Seuil. Le livre fait partie de la littérature francophone car l'auteur est né en Côte d'Ivoire. Ses parents étaient d'origine guinéennes de l'ethnie malinké. En plus, le livre parle explicitement de deux pays francophones (le personnage principal et narrateur Birahima les a parcourus) à savoir la Guinée et la Côte d'Ivoire.

Selon nous ce livre répond au deuxième critère concernant un focus possible sur l'approche interculturelle, car on y retrouve plusieurs cultures. Birahima, l'enfant-soldat d'environ 10 ou 12 ans parle de son origine Malinké, la religion musulmane, et la culture dans les pays et différents groupes qu'il a visité. On pourrait également dire que la vie des enfants-soldats est une culture à part entière. Nous estimons que ce livre intéressera les élèves parce qu'on ne lit pas souvent un texte qui parle des enfants-soldats. Une autre raison est que ce roman a obtenu le Prix Goncourt des Lycéens.

Le fait que le roman a obtenu plusieurs prix (Le prix Renaudot, le prix Goncourt des Lycéens et le prix Amerigo-Vespucci) indique que le livre est au moins fondamental au niveau méso. Vu le nombre des articles scientifiques publiés concernant ce texte et la renommée d'Ahmadou Kourouma on pourrait argumenter que le livre est même fondamental au niveau macro.

Regarderons maintenant le niveau linguistique. En commençant la lecture on a l'impression que le livre n'est pas si compliqué et que le niveau est peut-être A2, mais quand on continue il y a de plus en plus de vocabulaire difficile et des passés simples, ce qui indique plutôt B2. Le

narrateur et personnage principal, Birahima, explique certains mots difficiles, mais ces explications ne rendent pas le texte plus facile. Il serait intéressant de réfléchir à la question de savoir pourquoi on y trouve tellement d'explications obscures et cela indique que ce livre pourrait être lu au niveau littéraire N4. Rappelons qu'il s'agit du niveau dans lequel le lecteur interprète la narration et sa composition. En raison de la thématique, il serait également important de lire ce roman au niveau N3 (le lecteur qui réfléchit sur la matière de la narration).

Selon nous le livre ne requiert pas de connaissances culturelles ou littéraires spécifiques. Sauf qu'il pourrait être bien d'expliquer l'aspect oral dans le style d'écriture. Cependant, nous estimons que ce texte risque d'être offensif en raison de son langage violent (des gros mots). Nous conseillons aux professeurs d'en parler avec leur classe. En plus, Birahima se moque des religions traditionnelles et de l'Islam ce qui pourrait choquer quelques élèves.

#### D. Lëïla Slimani, *Le pays des autres* (2020), Gallimard

Ce roman, publié le 5 mars 2020 aux Editions Gallimard, est le troisième roman de Lëïla Slimani. En fait, il s'agit du premier tome d'une trilogie. Ce premier tome traite environ dix ans de la vie de Mathilde, une jeune Alsacienne qui en 1944, a rencontré Amine Belhaj, un Marocain combattant dans l'armée française. Après la Libération, il s'installent au Maroc. Amine travaille dur sur leur domaine et Mathilde se sent seule et isolée à la ferme. Elle et ses enfants ne réussissent pas à s'intégrer dans la culture marocaine, qui regarde les Français avec méfiance.

Slimani a basé l'histoire racontée dans ce tome, intitulé *la guerre, la guerre, la guerre*, sur la vie de ses grands-parents maternels. Dans un interview avec Madame Figaro (publié le lundi 17 août 2020<sup>21</sup>), Slimani a affirmé que « la trame suit l'histoire de ma grand-mère, qui était alsacienne, s'est mariée avec un soldat de l'armée coloniale, s'est installée dans une ferme et a ouvert un dispensaire. Tout le reste je l'ai inventé car tout simplement je ne sais pas ce qu'elle avait dans son cœur, ce qu'elle pensait ».

Vu que le livre parle du Maroc, ancien protectorat français et membre de la Francophonie depuis 1981, l'œuvre répond déjà au premier critère. En plus, l'auteure a la double nationalité franco-marocaine. Elle est née le 3 octobre 1981 à Rabat au Maroc et y a grandi.

---

<sup>21</sup> Pour la référence, voyez *Littérature utilisée pour le développement des clubs de lecture et des expériences*



Quant au deuxième critère concernant un focus possible sur l'approche interculturelle, nous devons constater que cela est tout à fait possible. Dans le livre on suit Amine et Mathilde, un couple mixte. Mathilde est partie au Maroc pour se marier avec cet homme, alors Mathilde est entrée dans un autre pays et va devoir s'adapter. En outre, puisqu'Amine s'est marié avec une femme européenne, il rencontre aussi des différences culturelles. Personnellement, nous avons bien aimé la perspective de leur fille, Aicha. Elle remarque des conséquences d'avoir un père marocain et une mère française et constate qu'elle « n'était ni tout à fait une indigène ni une de ces Européennes, filles de paysans, d'aventuriers, de fonctionnaires de l'administration coloniale qui sautaient à pieds joints sur la marelle. Elle ne savait pas ce qu'elle était alors elle restait seule, contre le mur brûlant de la salle de classe ». (Le pays des autres, p. 83).

En ce qui concerne l'intérêt du thème pour les élèves nous remarquons une différence avec les trois autres livres que nous avons sélectionnés. Contrairement aux autres, ici, le personnage principal n'est pas un adolescent mais une femme adulte. Cela pourrait avoir comme conséquence que les élèves auront plus de mal à s'identifier avec Mathilde. Nous supposons cependant que cela n'est pas si grave, car il y a beaucoup de changements de perspective dans le roman et il est possible que certains élèves puissent mieux s'identifier avec d'autres personnages. En plus, nous sommes d'opinion que les deux thèmes importants dans ce livre, à savoir l'intégration culturelle et la position des femmes intéresseront les élèves de VWO 5. Ces thèmes suscitent des débats en société, mais également parmi les adolescents.

Notre quatrième critère pour la sélection des œuvres pose qu'idéalement, le texte est fondamental au niveau méso. Nous estimons que le fait que ce livre a déjà été vendu en 27 pays et traduit en plusieurs langues (entre autres en anglais, allemand, néerlandais et espagnol) est la preuve que ce livre est reconnu sur le plan international et pourrait alors être considéré comme étant fondamental au niveau macro (Bloemert, 2019a).

Regardons maintenant le niveau CECRL. Nous estimons que ce livre sera C1 puisqu'il ne s'agit ni d'un roman assez simple, ni d'un roman en langue classique ou familière, mais d'un œuvre contemporain écrit en langage standard. Puisque les élèves en VWO 5 n'ont pas C1, il est nécessaire d'ajouter des notes en bas de page avec des explications ou des traductions des mots difficiles. Quant au niveau littéraire, on remarque que le livre contient régulièrement des idées implicites. Vue cette dernière remarque nous sommes d'opinion que le niveau littéraire selon Witte sera N4 ou N5. Il est possible d'interpréter la narration et sa composition, par exemple en se focalisant sur les changements de perspective. On pourrait également contextualiser la narration dans l'histoire. Etant donné qu'il s'agit d'un œuvre contemporain, il

ne nous semble pas pertinent de contextualiser la composition du roman dans l’histoire littéraire.

Les deux derniers critères touchent aux connaissances culturelles ou littéraires demandées et les aspects (des situations, des idées, des comportements) culturellement offensifs. Dans les deux cas il n’y en a pas. Le roman ne traite pas la grande histoire, mais celle d’une famille et n’est pas choquant par rapport au style d’écriture ni par la situation racontée. Cependant, il faut souligner que les thèmes de l’intégration culturelle et de la position des femmes pourraient susciter des débats et que certaines réactions des camarades de classes pourraient être offensives. Dans ce cas, l’enseignant doit intervenir.

### 3.3 Les principes de conception

Dans cette section, nous répertorions nos principes de conception. Nous distinguons quatre catégories des principes classées du plus spécifique au plus général. D’abord, nous traiterons des principes spécifiques du site-web Litlab. La deuxième catégorie est constituée des principes qui découlent de la didactique *apprendre en cherchant*. Ensuite, vous trouverez des principes liés à la didactique disciplinaire. La dernière catégorie est constituée des principes didactiques en général.

#### 3.3.1 Les principes dérivés du site-web Litlab

Litlab propose deux types de matériaux didactiques à savoir des expériences et des clubs de lecture. Ces deux types d’activité sont toujours composés de la même manière. Regarderons d’abord la structure des clubs de lecture.

Un club de lecture Litlab dure normalement un cours d’environ 45 minutes. Nos clubs de lecture prendront au moins deux cours<sup>22</sup> afin que les élèves puissent lire la plupart des fragments pendant le premier cours.

Pour ce qui est de la structure d’un club de lecture Litlab, il consiste de quatre tours.

Les clubs de lecture (durée un cours d’environ 45 minutes)

Tour 1 : Quiz (S’échauffer)

Tour 2 : Des questions personnelles (Comprendre)

---

<sup>22</sup> Le premier test du matériau en novembre 2021, nous a révélé que deux cours de 45 minutes est serré. Nous reviendrons sur cela dans la section 4.2 l’applicabilité des clubs de lecture.

Tour 3 : Des questions de discussion (Reconnaître et Approfondir)

Tour 4 : L'appréciation (Evaluer)

Pendant le premier tour les participants pivotent une carte à tour de rôle et notent tous leur réponse. Après la dernière question, ils les corrigent. Les cinq questions aident les élèves à dérouiller leur mémoire et excitent le dialogue. Durant le deuxième tour, les participants partagent à tour de rôle leurs questions personnelles concernant ce qu'ils n'ont pas compris / ont trouvé ambiguë. Ensuite, pendant le troisième tour, les élèves discutent du livre à l'aide de deux types de cartes. La pioche à gauche contient des questions étant axées sur la reconnaissance et l'identification. Ces cartes s'appellent *Feest der herkenning* ce que nous avons traduit littéralement en français par *Fête de reconnaissance*. La pioche à droite est appelée *Stof tot nadenken* soit, en français *De la matière à réflexion*. Ces questions encouragent les élèves à analyser le livre à partir d'autres cadres. Il faut penser à des perspectives historico-culturelles, sociales et philosophiques. Ces questions de discussion sont ouvertes mais encouragent les élèves à justifier leurs réponses avec des arguments ou des références au texte. Les deux pioches contiennent huit cartes avec des questions qui sont de plus en plus complexes. Le dernier tour consiste en une évaluation du livre. Les élèves donnent une appréciation du livre à l'aide d'un système de cinq étoiles. Ils doivent motiver leur choix en tant que groupe. Ils sont encouragés à trouver des exemples et des arguments dans leurs réactions pendant les tours deux et trois.

Les résultats du premier test de nos clubs de lecture havo (voir les sections 4.3.1 et 4.3.2) nous ont dévoilé que l'on n'avait pas assez de temps pour faire les trois tours et que les élèves avaient du mal à formuler et parler de leurs questions personnelles. Alors, nous avons décidé de supprimer ce tour. Dorénavant, la structure de nos clubs de lecture était comme celle décrite dans le cadre ci-dessous.

Tour 1 : Quiz (S'échauffer)

Tour 2 : Des questions de discussion (Reconnaître et Approfondir)

Tour 3 : L'appréciation (Evaluer)

Après avoir traité la structure des clubs de lecture, il est temps de se concentrer sur celle des expériences comme elle a été expliquée dans le livret d'instruction pour les scientifiques qui voudraient concevoir une expérience (Litlab, 2016).

Les expériences (durée deux à trois cours d'environ 45 minutes)

Phase 1 : La préparation (S'orienter)

Phase 2 : Les instruments (Comprendre)

Phase 3 : L'expérience (Analyser)

Phase 4 : Le test décisif (Informer)

Phase 5 : L'expérience libre (Approfondir)

La première phase est appelée *La préparation*. Il s'agit d'une introduction de la matière à l'aide d'exemples concrets reliés aux connaissances préalables. Ensuite, on présente la problématique centrale. La première phase se termine par quelques questions qui aident les élèves à explorer davantage et déchiffrer les exemples. Durant la deuxième phase, on introduit de nouvelles notions et de nouveaux concepts qui vont servir comme instrument de recherche. On y ajoute une explication sur la façon dont cela pourrait mener à une réponse à la problématique centrale telle qu'elle a été explicitée pendant la première phase. Enfin, on pose quelques questions de compréhension. La troisième phase consiste en une introduction à l'instrument numérique ou le corpus et un mode d'emploi. Les exercices que les élèves font pendant cette étape visent à faire l'essai de l'instrument numérique et / ou le corpus ainsi qu'à établir des liens avec les questions des phases précédentes. Phase 4 est appelée *de lakmoesproef* soit en français *le test décisif*<sup>23</sup> Selon le dictionnaire *Van Dale* on peut définir un *lakmoesproef* comme un test qui procure une réponse définitive sur quelque chose qui était douteux jusque-là. C'était en nous basant sur cette définition, que nous avons choisi la traduction *le test décisif*. Pendant cette étape, les élèves évaluent l'étape précédente à travers une tâche plus grande et qui exige plus d'investissement personnel. Ils se posent les questions suivantes : Qu'est-ce que les résultats nous disent ? Pourrions-nous en tirer des conclusions? L'argumentation joue un rôle important dans cette étape. Durant la dernière phase, les élèves auront plus de liberté. Ils pourront choisir entre plusieurs options. Prenons comme exemples des choix entre une présentation orale ou écrite, mener une autre petite recherche ou réfléchir sur les implications des résultats.

On trouve dans ce même livret d'instructions (Litlab, 2016) également les directives suivantes : chaque phase est constituée d'un texte (d'instruction) (qui compte au maximum 800 mots) et d'au moins deux questions de traitement. La deuxième phase contient trois définitions des notions pertinentes. La troisième phase (celle de l'expérience) est composée de plusieurs

---

<sup>23</sup> En néerlandais, on appelle cette phase *de lakmoesproef*

exercices, si possible entre cinq et huit. Il faut ajouter à la dernière phase au moins trois suggestions des articles pour s'approfondir (*verder lezen* : traduction *en savoir plus*). Ces articles doivent être accessibles librement sur le web ou par l'intermédiaire de Litlab.

Contrairement aux clubs de lecture, nous n'avons pas (quasiment) complètement repris la structure des expériences. Une première raison pour cette décision est le fait que l'objectif d'une *expérience Litlab* est différente de notre objectif. Nous cherchions à encourager le développement de la compétence interculturelle, tandis qu'une *expérience Litlab* apprend à faire de la recherche (scientifique) dans le domaine littéraire. Une deuxième raison est que le point de départ est également très différent. Une *expérience Litlab* est construite autour d'une question scientifique, tandis que nous nous basons sur un œuvre de la littérature francophone.

Le fait que nous n'avons pas adopté la structure d'une *expérience Litlab* ne voudrait cependant pas dire que vous ne trouverez aucune des phases dans notre propre structure. Nous commençons également par une introduction afin d'activer les connaissances préalables. Les élèves auront également plus de liberté pendant les dernières tâches. En plus, nous avons adopté la durée des *expériences Litlab* à savoir deux à trois cours d'environ 45 minutes. Et les sources sont soit gratuitement accessible en ligne, soit ajouté aux matériaux.

### 3.3.2 Les principes qui déroulent de la didactique *apprendre en cherchant*

La didactique *apprendre en cherchant*<sup>24</sup> est une façon d'apprendre active, autorégulatrice et constructiviste dans laquelle l'étudiant prend lui-même le contrôle (Veenhoven, 2004 et Van Rens, 2005 cité dans Van der Deijl, Dietz en Stronks, 2018). Plusieurs recherches scientifiques ont démontré que cette didactique est, par excellence, apte à développer à la fois des connaissances du domaine et des connaissances procédurales (Voet & de Wever, 2017). La critique fréquente que cette didactique ne concerne que des connaissances procédurales est alors illégitime, car faire de la recherche dans un certain domaine suppose un cadre référentiel des connaissances liées à ce domaine.

Apprendre à faire de la recherche et apprendre en cherchant se réunissent le mieux lorsque l'on fait usage d'un projet d'enseignement dans lequel les élèves suivent pas à pas un processus de recherche qui est cyclique et itératif (Voet & de Wever, 2017).

Afin de construire un tel processus de recherche, il est bénéfique de faire usage du cycle de réflexion des sciences humaines. Ce cycle, élaboré par Wientjes et Veenhoven (2016) est

---

<sup>24</sup> En anglais: inquiry-based learning / inquiry learning. En néerlandais: onderzoekend leren

basé sur le cycle empirique utilisé dans les sciences exactes. Il est constituée de quatre étapes, à savoir :

- 1) Observer (c'est-à-dire obtenir une bonne observation par exemple en lisant quelque chose)
- 2) Suivre sa curiosité (comment pourrait-on expliquer cela ? Est-ce que cela signifierait que ... ? Comment cela se situe par rapport à ... ?)
- 3) Analyser, interpréter et réfléchir sur (comparer son observation avec d'autres sources, des analyses existants et des interprétations diverses)
- 4) Tirer une conclusion bien fondée

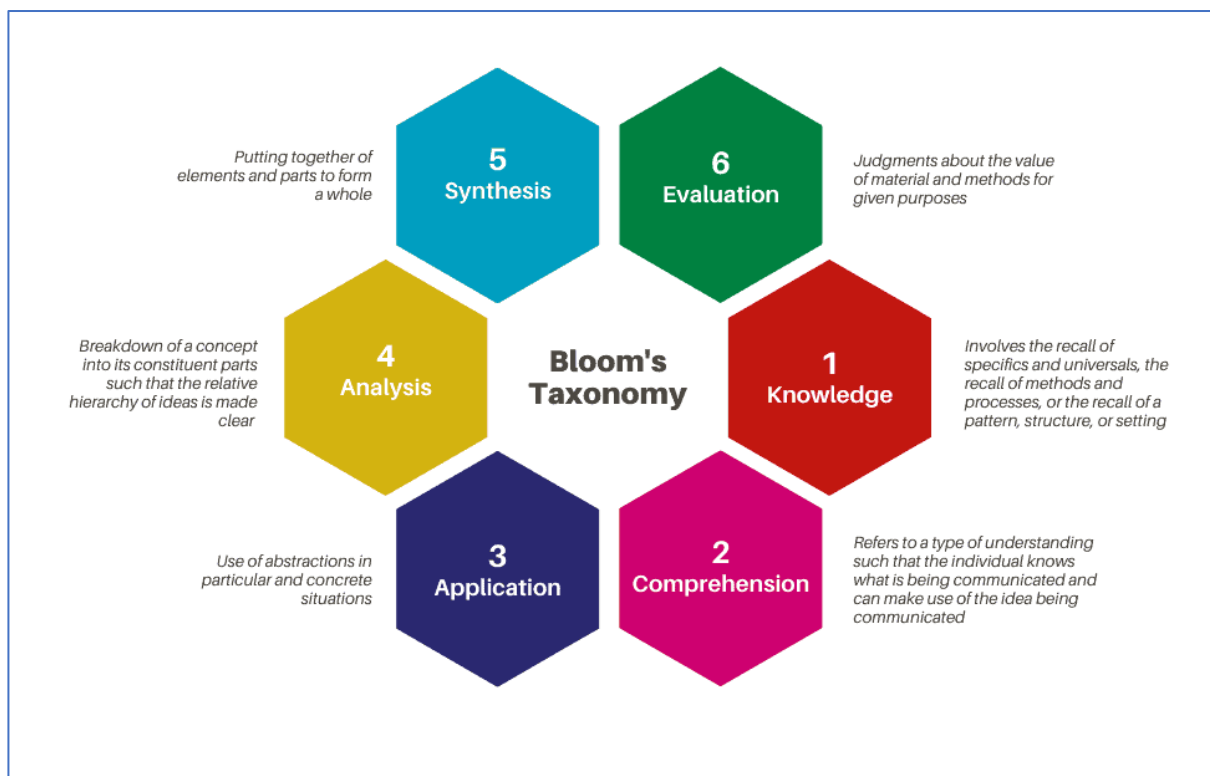
Pour pouvoir faire usage de la didactique *apprendre en cherchant*, il est également nécessaire de confronter les élèves à des *problèmes sous-structurés*<sup>25</sup>. Cela est défini comme un problème qui ne pourrait pas être résolu avec certitude car les informations trouvées sont soit incomplètes, soit interprétables de plusieurs manières (Voet & de Wever, 2017).

La didactique *apprendre en cherchant* est la plus efficace quand la solution des problèmes exige *la transformation des connaissances*.<sup>26</sup> Il s'agit d'intégrer des informations provenant de sources diverses afin de tirer sa propre conclusion et de la justifier. La transformation des connaissances va beaucoup plus loin que la reproduction qui pourrait être résumé comme répliquer ce qu'on sait. La meilleure manière de stimuler le processus de transformation des connaissances est en posant des questions évaluatives ou de demander aux élèves de créer (Cf la taxonomie de Bloom (la version revisitée, Anderson & Krathwohl, 2001).

---

<sup>25</sup> En anglais: ill-structured problems, en néerlandais : ondergestructureerde problemen.

<sup>26</sup> En anglais: knowledge transformation, en néerlandais : kennistransformatie



**Figure 3.2 : la taxonomie de Bloom<sup>27</sup>. On connaît tous l'image de cette taxonomie en tant que pyramide, mais on ne retrouve pas cette forme dans la recherche originale de Bloom, ni dans la version revisitée d'Anderson et Krathwohl (De Bruyckere P., Kirschner, P. & Hulshof, C. (2019)).**

Remarquons en fin de compte que la combinaison des *problèmes sous-structurés* et la *transformation des connaissances* signifie généralement une grande charge cognitive pour les élèves. Pour faire fonctionner cette didactique *d'apprentissage en cherchant* le soutien de l'enseignant est primordial (Voet & de Wever, 2017). Selon Lee et Hannafin (2016) l'aide apportée par l'enseignant ne doit pas être la même pour tout le monde et l'enseignant doit faire usage de la stratégie d'étayage.<sup>28</sup> Le soutien de l'enseignant vise à encourager l'indépendance des élèves. Lee et Hannafin (2016) distinguent plusieurs formes d'étayage, comme, entre autres, poser des questions, le feedback des camarades et des instructions détaillées concernant des pas à suivre. Ces formes pourront avoir des objectifs divers. Des indications procédurales concernent le comment. En fournissant des instructions pas à pas, cette fonction de l'étayage diminue la charge cognitive et aide les élèves à se concentrer sur des aspects importants de la tâche (Lee & Hannafin, 2016). L'étayage conceptuel seconde la mise en rapport et l'organisation des connaissances liés à un sujet. Cela aide les étudiants à déterminer ce qu'ils savent déjà, ce qu'il est nécessaire de savoir et comment ils pourront lier le nouveau contenu

<sup>27</sup> Source de l'image: <https://www.niallmcnulty.com/guide-to-blooms-taxonomy/>

<sup>28</sup> Scaffolding.

aux connaissances préalables (Lee & Hannafin, 2016). L'étayage stratégique encourage les étudiants à considérer d'autres stratégies si nécessaire. Lee et Hannafin (2016) remarquent que *le modelling*<sup>29</sup> est une manière efficace de présenter un tel type d'étayage. La dernière catégorie d'étayage concerne l'étayage métacognitif. Cela guide les étudiants à établir des objectifs, faire un planning, s'organiser, s'auto-surveiller et s'auto-évaluer. L'étayage métacognitif pourrait avoir des effets positifs sur l'acquisition des connaissances du domaine ainsi que sur une méthode de travail stratégique en général.

### 3.3.3 Les principes liés à la didactique disciplinaire

Dans cette section nous formulerons quelques principes de conception qui sont liés à la didactique disciplinaire. En premier lieu, le principe selon lequel la langue cible est la langue véhiculaire.<sup>30</sup> Il s'agit d'un point de départ de l'approche communicative. Ce principe pourrait également être appliqué à la compétence littéraire (Van der Knaap, 2019), c'est-à-dire la capacité de communiquer avec et de la littérature (Bolscher et al, 2004). L'application de ce principe implique que nous rédigerons nos exercices et nos instructions en langue française. De ce principe pourrait aussi découler que les élèves utilisent la langue française pour parler des textes ou écrire sur les textes. Cela est parfois le cas pour les « expériences » mais comme nous pensons que cela est trop difficile pour avoir une conversation, les élèves auront le droit de parler néerlandais pendant les « clubs de lecture ».

Un deuxième principe concerne le niveau de langue. L'acquisition de la langue étrangère se passe le mieux quand l'input est compréhensible et n'est pas trop compliqué. D'après *l'hypothèse de l'input*<sup>31</sup> (Krashen, 1985) le niveau de l'input doit être juste un peu au-dessus le niveau des élèves (I + 1). Par contre, selon *l'hypothèse de lecture sans effort*<sup>32</sup> l'acquisition de la langue profite le plus quand lire ne demande pas d'effort. Pour que cela soit le cas, les élèves doivent connaître au moins 95 % des mots (Schmitt, 2008). Claridge (2012) pose qu'il faut prendre le niveau I – 1 (donc le niveau un peu en-dessous de ce que les élèves comprennent) quand l'objectif est que les élèves puissent lire facilement et s'amuser. Puisque l'objectif principal de nos matériaux est d'encourager la compétence interculturelle et que nous

---

<sup>29</sup> Notion didactique anglaise qui est difficile à traduire. Nous pensons à faire la démonstration de. L'enseignant fait la présentation de / montre une certaine stratégie.

<sup>30</sup> Doeltaal = voertaal / target language is the medium of instruction.

<sup>31</sup> Input Hypothesis

<sup>32</sup> Effortless Reading Hypothesis (Krashen, 2011).



demandons aux élèves de lire les fragments d'une manière extensive, nous avons choisi d'appliquer l'hypothèse de lecture sans effort et de viser par conséquent au niveau I-1.

Nous sommes consciente du fait que les livres que nous avons sélectionnés ont un niveau linguistique trop élevé pour la lecture extensive. Afin de surmonter ce problème, nous avons décidé d'ajouter des notes en bas de page qui contiennent des traductions. D'un point de vue didactique, cela est également pratique pour adapter le niveau. Il est tout à fait envisageable que le niveau des élèves varie entre plusieurs écoles et même parmi les élèves d'une même classe. En utilisant des notes en bas de page, les élèves pourront décider eux-mêmes s'ils consultent la traduction d'un mot ou pas. Nous espérons que cela nous permettra de trouver l'équilibre précaire entre en demander trop aux élèves, ce qui les stresse, et ne pas en demander assez, ce qui a également une influence négative sur leur confiance en eux. De cette manière, nous observons également la recommandation de faire lire la version originale des œuvres le plus tôt possible (Van der Knaap, 2019, p.82) tout en tenant compte des émotions des élèves.

Après cette réponse à la question de savoir pourquoi nous faisons usage des notes de bas de page, il est maintenant temps de traiter la question suivante : Quels mots faut-il traduire ? Dans son article *Graded readers : how the publishers make the grade* (2012) Gilian Claridge avance qu'il n'est pas possible d'estimer d'une manière précise le lexique des élèves car cela dépend des intérêts et des expériences de chaque individu. Cependant il y a des indications basées sur la quantité des mots de base connue et la fréquence de ces mots de base. Un mot de base étant défini comme le mot et ses formes fléchies ainsi que les dérivations. Par exemple le verbe « sauter » et sa conjugaison « nous sautons » et le substantif « saut ». Sur internet on pourrait trouver plusieurs tables indiquant la quantité de mots de base nécessaire pour obtenir un certain niveau de langue. En les analysant, on remarquera vite que la quantité diffère. L'un dit qu'il faut connaître 2000 mots pour B1<sup>33</sup> tandis que l'autre dit qu'il faut en connaître 1200<sup>34</sup> d'une manière active (de la langue maternelle en langue cible) et 2500 d'une manière passive (de la langue cible en langue maternelle). Malheureusement ces deux auteurs ne citent pas de la littérature scientifique, donc nous ne savons pas si ces nombres sont corrects et s'ils sont valables pour toutes les langues. Par contre, une étude de Milton & Alexiou (2009) a démontré que les quantités peuvent varier selon les langues. Ces deux auteurs ont essayé de lier le volume du vocabulaire des apprenants au CECRL. Leurs résultats ont indiqué que les apprenants de la

---

<sup>33</sup> Bartosz Czekela, consulté le 28 juillet 2021 sur <https://universeofmemory.com/how-many-words-you-should-know/>

<sup>34</sup> Stephanie Deblaere, consulté le 28 juillet 2021 sur <https://www.linkedin.com/pulse/hoeveel-uur-training-om-1-taalniveau-te-stijgen-stephanie-deblaere/>

langue anglaise ou grecque doivent connaître plus de mots que ceux qui apprennent la langue française. Selon les auteurs la raison pour cette variété est que les langues diffèrent en ce qui concerne la structure et la manière de former et d'utiliser des mots. En nous basant sur cette étude, nous estimons<sup>35</sup> qu'un apprenant de la langue française qui a le niveau CECRL A1 connaît environ 1000 mots, et pour A2 environ 1700 mots, B1 2300, B2 2500, C1 3000 et C2 3600.

Il y a de plus en plus de consensus que la fréquence joue un rôle dans l'acquisition de la langue et plus spécifique dans l'acquisition du vocabulaire. On pourrait supposer qu'un élève apprendra d'abord les mots les plus fréquents, car il les rencontre souvent. Certes cela n'est pas toujours le cas, car le vocabulaire que l'on apprend dépend aussi de la thématique. Quand on traite la mode, on apprend d'autres mots que lorsque l'on parle de la cuisine française. De l'autre côté, il est difficilement concevable qu'un élève qui connaît environ 1700 mots (le niveau A2) ne sait pas la traduction des dix mots de la langue française les plus fréquents.<sup>36</sup> Afin de décider quels mots ont besoin d'une note en bas de page, nous avons fait usage du dictionnaire de la fréquence de la langue française de Routledge (2009). Il s'agit d'un dictionnaire français-anglais basé sur un corpus de 23 millions de mots dont la moitié provenait des transcriptions de la langue orale (il s'agit entre autres des transcriptions des entretiens, des débats et des appels téléphoniques). L'autre moitié provenait de divers types de textes entre autres des articles de presse, des modes d'emploi et des nouvelles.

Nous traiterons en troisième lieu un principe qui touche à la longueur des fragments que les élèves doivent lire. Dans son manuel didactique concernant la littérature dans l'enseignement des langues étrangères, Ewout van der Knaap écrit qu'un élève du second cycle lit, en langue maternelle, 20 pages par heure au maximum. Ensuite, il continue et conseille de réduire cette quantité de moitié afin d'estimer le temps nécessaire pour les élèves de lire un texte en langue étrangère (Van der Knaap, 2019, p.27). En lisant ce conseil, nous avons du mal à le mettre en pratique car le nombre des mots sur une page diffère énormément parmi les livres. Il nous semble plus logique de tenir compte de la quantité des mots qu'un élève lit en moyenne par minute.

---

<sup>35</sup> Nous avons pris la moyenne de la table 12.5 *French as a foreign language vocabulary size and the CECFR among learners in Greece* (Milton & Alexiou, 2009, p.202) et la table 12.6 *French as a foreign language vocabulary size and the CECFR among learners in Spain* (opus cit.). Nous n'avons pas tenu compte de la table 12.4 *French as a foreign language vocabulary size and the CECFR among learners in Britain* (opus cit, p.201) car les auteurs ne pensent pas ces quantités sont valables, puisque "foreign language exams, and the CECFR levels they have been placed at, have been criticized within the UK" (p.204). Ces moyennes sont 1009,5 pour A1, 1728 pour A2, 2308 pour B1, 2540 pour B2, 2943,5 pour C1 et 3623 pour C2.

<sup>36</sup> Les dix mots de la langue française les plus fréquents sont (selon Routledge (2009), *A Frequency Dictionary of French*) le, de, un, à, être, et, en, avoir, que, pour.

D'après Torrin R. Shimono (2018) un apprenant d'une langue étrangère lit (sans entraînement) environ 94 spm (standard words per minute). L'unité standard words per minute étant défini comme le total des signes (y compris les espaces) divisé par 6 (Beglar & Hunt, 2014). De cette manière on tient également compte des différences par rapport à la longueur des mots, ce qui est nécessaire (Kramer & McLean, 2019). Étant donné que les élèves n'ont que deux ou trois cours d'environ 45 minutes pour faire un club de lecture, nous pouvons les demander de lire au maximum 5000 spm (ce qui veut dire un peu plus de 53 minutes de lecture). De cette manière, ils peuvent lire la plupart des fragments pendant le/les cours.

Nous pensons qu'il est également très important que la première découverte d'un texte se fasse dans le silence de manière personnelle (Gruca, 2009). Selon Gruca « c'est dans le silence que l'apprenant pourra entrer dans l'intimité du texte. La lecture à voix haute est inopérante à ce stade et l'écoute d'enregistrements de lectures de textes littéraires par des professionnels mériterait de se situer dans bien des cas, après un premier contact personnel » (Gruca, 2009, p.176). Elle ajoute que les activités de lecture à voix haute ont certes des avantages, mais qu'elles ne pourront être mises en place que lorsque la compréhension sera réalisée.

Nous avons repris notre quatrième principe de Schat, van der Knaap et de Graaff (2021a). Ils ont structuré les tâches que les élèves doivent faire sur la base du cycle de remarquer, comparer, réfléchir et interagir (Liddicoat et Sarino, 2013). Selon ce cycle, les élèves doivent d'abord remarquer les différences et ressemblances culturelles. Puis, ils doivent comparer leurs observations avec autrui et avec ce qu'ils ont déjà appris concernant d'autres langues et cultures. La troisième phase concerne la réflexion : Qu'est-ce que signifie cette expérience de diversité linguistique et culturelle pour moi ? La dernière phase est celle de l'interaction. Les élèves échangent leur compréhension personnelle, explorent les contributions des autres et en discutent.

Notre cinquième principe concerne le fait que les élèves auront besoin de soutien linguistique. Les professeurs qui ont participé à la première intervention de Schat et collègues (2021a), ont remarqué que les élèves auront besoin d'une liste de vocabulaire / de phrasés clés. Dans le cas contraire, ils penseront qu'écrire sur ou parler d'un texte littéraire sera trop difficile pour eux. Nous avons décidé de suivre cette recommandation en ajoutant du vocabulaire dans les expériences. Puisque, les élèves avaient le droit de parler néerlandais pendant les clubs de lecture, il n'était pas nécessaire d'y ajouter une liste du vocabulaire.

### 3.3.4 Les principes didactiques en général

Dans cette section nous traiterons quelques principes didactiques en général. En développant du matériel didactique, il est toujours nécessaire de tenir compte du principe de l'alignement pédagogique<sup>37</sup>. On pourrait le définir comme un principe de cohérence. Il y a alignement pédagogique quand les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.

Deuxièmement, nous faisons usage de la toile d'araignée curriculaire (Van den Akker, 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Ce modèle représente le curriculum avec le principe fondamental au centre et neuf composants autour de cette vision. En développant du matériel éducatif, il faut tenir compte de tous ces composants (Plomp & Nieveen, 2013). Comme vous voyez dans l'image de cette toile (en anglais) ci-dessous, ces neuf composants sont les buts et les objectifs, le contenu, les activités pédagogiques, les rôles des enseignants, les matériels et les ressources, le regroupement, l'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu, le temps, et l'évaluation.

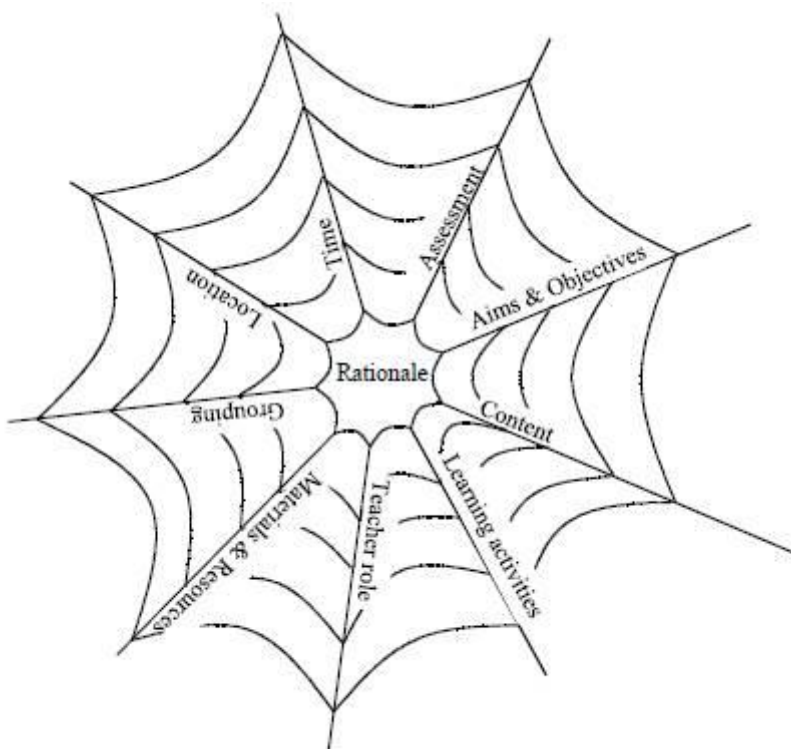


Figure 3.3: La toile d'araignée curriculaire (Van den Akker 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010)

<sup>37</sup> Constructive alignment

Notre troisième principe didactique en général touche à la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000). Selon cette théorie, les élèves assument plus de responsabilité dans leur processus d'apprentissage quand ils peuvent prendre des décisions autonomes. Cette autonomie (le terme autonomie étant défini comme la volonté de quelqu'un de prendre ses propres décisions et d'agir de façon volontaire) a aussi des effets positifs sur leur engagement personnel et sur la profondeur de leur compréhension. Il faut souligner qu'autonomie ne signifie pas un nombre infini d'options. La recherche de Barry Schwartz (2000) a suggéré qu'offrir trop de choix pourrait avoir des effets contre-productifs. L'application de ce principe implique que nous offrons un nombre limité de choix aux élèves.

Une autre manière conseillée pour encourager l'engagement personnel des élèves, est de bien expliquer les motifs (pourquoi l'élève doit-il apprendre cela, comment cela aide à atteindre les objectifs etc.) (Lee & Hannafin, 2016). Nous retrouvons ce point aussi dans la troisième des six notions clés pour l'apprentissage efficace (Ebbens & Ettekoven, 2015). Ces six notions clés forment notre quatrième principe. La première notion clé concerne la structure de la matière et du cours. Ensuite, il est important de choisir le niveau correct. Est-ce que les élèves doivent pouvoir reproduire, comprendre, intégrer ou appliquer les connaissances. En troisième lieu, il est important de donner du sens à la matière. Cela veut dire que les élèves doivent savoir et comprendre pourquoi on traite ce contenu à ce moment. La quatrième notion clé concerne l'implication de tout le monde. L'enseignant doit faire en sorte que l'absence (mentale) d'un élève (dans le sens qu'un élève ne participe pas au cours) est au moins visible et idéalement pas possible. Puis, il faut que l'enseignant rende le processus d'apprentissage visible. La dernière notion clé concerne le fait qu'il faut consacrer de l'attention à la curiosité et la motivation des élèves.

Notre dernier principe touche à l'apprentissage collaboratif. On parle d'apprentissage collaboratif quand les élèves travaillent ensemble dans de petits groupes (de deux à cinq personnes) afin d'optimiser leur apprentissage et celui d'autrui (Le, Janssen & Wubbels, 2018). Des méta-analyses ont prouvé les effets positifs sur l'apprentissage social, sur la relation avec des camarades et sur les résultats scolaires (Abramczyk & Jurkowski, 2020). Ce dernier effet pourrait être expliqué par le constructivisme social selon lequel l'interaction réciproque avec des camarades de classe ou d'autres qui ont plus de connaissances dans un domaine mène à une compréhension plus profonde que dans le cas où les élèves apprennent de manière individuelle (Lee & Hannafin, 2016). Ce principe implique concrètement que les élèves doivent travailler ensemble, en paires ou en trinômes pour les expériences et en groupes de quatre ou cinq personnes pour les clubs de lecture. Dans la littérature scientifique on ne trouve pas encore de

réponse définitive à la question s'agissant de la meilleure stratégie à adopter pour former des groupes. Les stratégies les plus fréquemment utilisées sont la sélection aléatoire, la sélection par les professeurs et la sélection par les élèves (Chen & Kuo, 2019). Chen et Kuo (2019) posent que la sélection aléatoire est problématique « because it may allow just a few group members to perform well while the others fall far short of their goals » (Chen & Kuo, 2019, p.96). La sélection par les professeurs implique que ces derniers peuvent décider si les groupes seront homogènes ou hétérogènes. Ces options ont toutes les deux des avantages et des inconvénients. Les élèves ont tendance à former des groupes homogènes et / ou à choisir leurs amis. Des groupes formés par des élèves « typically get along better, communicate better and are more enthusiastic about working together than members of randomly assigned groups, but they are less task-oriented » (Chen & Kuo, 2019, p.96). Nous pensons que des groupes hétérogènes sont plus utiles pour avoir une bonne discussion concernant un livre. Ainsi nous conseillons aux professeurs de former les groupes eux-mêmes pour les clubs de lecture. Quant aux expériences, nous conseillons par contre de permettre aux élèves de choisir leur(s) partenaire(s). Les élèves ont des choix à faire ce qui est souvent moins compliqué avec quelqu'un avec qui on aimerait travailler (parce qu'on préférerait en tout cas la même option par exemple).

### 3.4 La recherche de conception

Dans cette section nous décrirons plus en détail la méthodologie suivie pour notre recherche de conception. Nous commencerons par une description des participants. Ensuite, nous traiterons les formes du feed-back que nous avons utilisées lors du processus de conception. Cette section terminera par une explication de l'analyse des données.

#### 3.4.1 Les participants

Nos participants sont des élèves de six classes de la langue et littérature française au lycée et leurs professeurs. Il s'agit de trois classes Havo 4 (deux provenant de l'Ichthus College Veenendaal et une de GSG Guido Amersfoort), et trois classes Vwo 5 (deux provenant de l'Ichthus College Veenendaal et une de Dalton Den Haag). Nous avons sélectionné ces classes puisque nous connaissons leurs professeurs et elles étaient intéressées par notre recherche. En raison de la pandémie Covid-19, il n'y avait pas beaucoup d'élèves qui étaient présent pendant tous les deux ou trois cours des clubs de lecture ou les trois cours des expériences. C'est pour cette raison que nous n'avons reçu que peu de sondages remplis (voir le tableau 3.2).

**Le tableau 3.2 : Panorama de nos participants de la recherche de conception et de la recherche de valeur.**

Type de matériel	Nombre des participants
Club de lecture <i>Dakia, fille d'Alger</i> (Havo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 16 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle ce club de lecture a été essayé contient 18 élèves. Alors, le taux de réponse est 88,9 %</li> </ul>
Club de lecture <i>Petit Pays</i> (Havo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 7 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle ce club de lecture a été essayé contient 10 élèves. Alors, le taux de réponse est 70 %.</li> </ul>
Expérience <i>Petit Pays</i> (Havo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 15 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle cette expérience a été essayé contient 22 élèves. Alors, le taux de réponse est 68,2 %</li> </ul>
Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i> (Vwo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 6 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle ce club de lecture a été essayé contient 21 élèves. Alors, le taux de réponse est 28,6 %<sup>38</sup></li> </ul>
Club de lecture <i>Le pays des autres</i> (Vwo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 4 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle ce club de lecture a été essayé contient 24 élèves. Alors, le taux de réponse est 16,7 %<sup>39</sup></li> </ul>
Expérience <i>Allah n'est pas obligé</i> (Vwo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 prof</li> <li>- 7 élèves</li> <li>- La classe dans laquelle cette expérience a été essayé contient 10 élèves. Alors, le taux de réponse est 70 %.</li> </ul>

Étant donné que nous n'avons pas pu tester nos matériaux que sur un très petit nombre d'écoles, il nous semble bien de décrire la vision pédagogique de ces écoles, car il est possible que cette vision ait influencé nos résultats. Tous les professeurs et tous les élèves ont un certain

<sup>38</sup> Le taux de réponse est très bas à cause des examens de rattrapage qui avaient lieu pendant le dernier cours de l'expérience et/ou la quarantaine suite à Covid.

<sup>39</sup> Voir l'explication ci-haute.

cadre et certaines habitudes, ce qui pourrait influencer la manière de considérer de nouveaux types de matériaux.

Dalton Den Haag est une petite école (1023 élèves<sup>40</sup>) pour havo et vwo à La Haye. Il s'agit de l'école Dalton la plus ancienne des Pays-Bas. La vision pédagogique est basée sur cinq piliers à savoir la collaboration (apprendre à tenir compte d'autres), l'indépendance (et l'autonomie), la responsabilité et la confiance, l'efficacité et le dernier pilier est la réflexion<sup>41</sup>. Chaque jour les élèves ont un ou deux cours Dalton pendant lesquels ils choisissent pour quelle matière et où ils veulent travailler. Ils travaillent individuellement ou dans de petits groupes à leurs tâches sans beaucoup d'aide des professeurs. Les professeurs sont disponibles pour de petites questions ou d'explications. Les élèves ont fait notre expérience comme tâche pendant des heures Dalton. Ils l'ont corrigé et rempli notre questionnaire pendant un cours de français régulier. Pendant la deuxième partie de ce cours, nous étions présents (par vidéo-conférence) pour en parler avec les élèves. Nous sommes d'opinion que le fait que l'expérience a été utilisée comme tâche Dalton et que les élèves ont beaucoup d'expérience de travailler d'une manière indépendante a certainement influencé les résultats.

Le Gereformeerde Scholengemeenschap Guido Amersfoort est une école protestante pour vmbo, havo & vwo d'environ 1500 élèves<sup>42</sup>. Selon le site-web de l'école<sup>43</sup>, il y a une ambiance chaleureuse et sûre et Dieu y occupe une place centrale. La vision pédagogique est basée sur la différenciation (ce qui veut surtout dire du soutien pour des élèves qui ont du mal avec certaines matières) et l'encouragement des talents (les élèves peuvent choisir des modules ou des programmes supplémentaires comme entre autres des cours de photographie, du russe ou des cours supplémentaires du sport ou de la musique. Les élèves ont testé l'expérience havo pendant des cours de français. Nous ne savons pas s'ils ont beaucoup d'expérience avec ce type de projets ou pas.

Quatre classes de l'Ichthus College Veenendaal ont testé nos clubs de lecture. Ils s'agit d'une école protestante (sur la base de la Réforme) d'environ 2000<sup>44</sup> élèves pour mavo (vmbo tl), havo et vwo. Le slogan de l'école est « koersvast en grensverlegend<sup>45</sup> » (inébranlable et élargissant) ce qui fait à la fois référence à l'identité (la Bible comme base) de l'école qu'à la vision pédagogique dans laquelle l'éducation civique prend une grande place et l'importance

---

<sup>40</sup> Source: [www.scholenopdekaart.nl](http://www.scholenopdekaart.nl)

<sup>41</sup> Source le site-web de l'école : <https://daltondenhaag.nl/>

<sup>42</sup> Source [www.scholenopdekaart.nl](http://www.scholenopdekaart.nl)

<sup>43</sup> <https://guido.nl/>

<sup>44</sup> Source: [www.scholenopdekaart.nl](http://www.scholenopdekaart.nl)

<sup>45</sup> <https://www.ichthuscollege.nl/>



de l'apprentissage internationale. L'organisation des cours est plutôt traditionnelle ce qui veut dire que, généralement parlant, les élèves n'ont pas trop l'habitude de travailler individuellement ou en petits groupes à des tâches. Cependant, il faut souligner qu'il y a de grandes différences d'approche parmi les professeurs. Nous pensons que cela pourrait avoir eu une influence sur nos résultats.

### 3.4.2 Les instruments

Afin de sonder les opinions des professeurs et des élèves concernant nos clubs de lecture et nos expériences, nous avons fait usage des enquêtes (voir la section 4 des annexes). Nous avons utilisé plusieurs versions pour les différents types de publique et des matériaux testés, mais elles sont comparables. Dans la première section de chaque version nous demandons de la permission de participer à notre recherche. Cette partie s'intitule « informed consent » ce qui veut dire en français le consentement informé. La deuxième partie concerne les informations de base des professeurs ou des élèves. Pour les professeurs nous demandons le type de qualification pour enseigner, le sexe, le groupe d'âge et les années d'expérience en tant que professeure de français. Aux élèves, nous demandons d'indiquer leur âge, leur sexe et leur situation éducative (quelle est leur origine scolaire). Ensuite, nous sondons les opinions concernant la compétence interculturelle. Pour la plupart des questions fermées, nous faisons usage d'une échelle Likert de six points. Ce choix est basé sur deux arguments. Une échelle paire évite que les participants choisissent souvent la réponse neutre. En plus, le fait de pouvoir choisir parmi six options permet d'être plus nuancé que quand il n'y en a que quatre.

Les professeurs répondent d'abord à huit questions concernant l'importance de la compétence interculturelle et le rôle que la littérature puisse jouer dans le développement de cette compétence. Puis, ils décrivent la compétence interculturelle de leur classe en répondant à quatre questions. Finalement, ils indiquent quel rôle les divers aspects de cette compétence jouent dans leurs cours. Les élèves évaluent leur compétence interculturelle et répondent également à quelques thèses concernant l'intérêt et la place actuelle dans le programme. Les questions sont basées sur trois publications de Schat, van der Knaap & de Graaff, à savoir celles de 2018, 2020 et 2021b.

La troisième partie des enquêtes concerne le feedback sur nos clubs de lecture et nos expériences. Quant aux clubs de lecture, les professeurs et les élèves évaluent d'abord les extraits. Ensuite, ils évaluent les clubs de lecture eux-mêmes. Les questions pour les professeurs et les élèves sont formulées d'une manière différente mais sont très comparables. Finalement,

on trouve deux questions ouvertes. L'élément suivant n'est présent que dans les versions des professeurs. Il s'agit d'une évaluation du guide des professeurs. Cet élément contient quatre questions fermées et deux questions ouvertes. En ce qui concerne les expériences, les professeurs et les élèves répondent à 18 thèses sur une échelle Likert de six points. Ensuite, on trouve deux questions ouvertes. Les professeurs évaluent également le guide des professeurs.

L'avant-dernière partie du sondage concerne la valeur de nos matériaux. Encore une fois, les questions pour les professeurs et les élèves sont formulées d'une manière différente, mais elles sont très comparables. Il s'agit de cinq (pour les professeurs) ou six (pour les élèves) questions fermées et une question ouverte. En fin de compte, le dernier élément de notre sondage traite l'expérience avec Litlab et avec l'activité « club de lecture ».

Avant de faire usage de ces enquêtes, ils ont été contrôlés au niveau du langage par une professeure de langue et littérature néerlandaise au lycée de notre cercle familial. Elle a aussi vérifié si les questions pour les versions des professeurs sont compréhensibles et claires. Les versions des élèves ont été testées par un autre membre de notre famille qui n'a pas de connaissances préalables dans le domaine de la didactique de l'enseignement des langues et de la littérature. Suite à leurs retours, nous avons changé la formulation de quelques questions.

### 3.4.3 Considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques, il faut souligner que l'étude ne connaît pas de grands risques pour la santé et/ou l'état mental des élèves. C'est pour cette raison que les différentes professeures nous ont facilement donné la permission de faire notre recherche, et qu'il n'était pas nécessaire d'informer les parents des élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section concernant notre enquête, nous avons informé les participants dans la première partie du sondage. Ils ont pu lire que nous traiterons les résultats de manière confidentielle et anonyme. En plus nous ne les garderons pas plus longtemps qu'un an. Nous avons également donné notre adresse e-mail au cas où l'on voudrait poser des questions.

Pourtant, il est possible que les professeurs et les élèves ont subi quelques petits inconvénients de participation à notre étude. En premier lieu, cela a pris du temps pendant les cours et il est possible que l'on avait alors moins de temps pour faire autre chose pendant ces cours. En plus, les professeures ont dû étudier la démarche à suivre et puisqu'elles étaient les premières à travailler avec ces matériaux, elles ont parfois rencontré de petits problèmes.

#### 3.4.4 La procédure

Les professeures et leurs élèves ont testé nos matériaux pendant des cours. Les professeures étaient libres de choisir des dates. Parfois elles ont décidé de prendre trois cours successifs, tandis que d'autres ont préféré le faire pendant un cours par semaine. Généralement, la professeure était présente quand les élèves ont travaillé avec les clubs de lecture ou les expériences. Cela ne vaut pas forcément pour la classe vwo 5 de Dalton Den Haag. Puisque la professeure a décidé (en concertation avec nous) d'utiliser l'expérience *Allah n'est pas obligé* comme tâche pendant des heures Dalton, elle n'était pas forcément présente quand les élèves l'ont fait. Elle a décidé de l'achever (la correction, l'enquête et une discussion de classe concernant le thème) pendant le cours régulier. Nous étions présente (par vidéoconférence) pendant la deuxième partie de ce cours.

Les professeures ont reçu les matériaux ainsi que des instructions (le guide du professeur) par courriel. Certaines ont posé quelques petites questions supplémentaires.

#### 3.4.5 L'analyse des données

Pour l'analyse des données des questions fermées, nous avons fait usage du logiciel *SPSS Statistics* version 28. Pendant l'analyse nous avons rencontré plusieurs questions méthodologiques. Une première concerne le fait que nous avons douté de si l'on pouvait faire usage de la moyenne et l'écart-type pour une échelle Likert. Etant donné qu'une telle échelle est officiellement considéré comme étant d'un niveau de mesure ordinal, il n'est, selon les règles de la statistique, pas possible de les utiliser. On ne peut se servir de ces notions que quand le niveau de mesure est intervalle ou ratio. Dans ce cas-ci la différence (l'intervalle) entre les possibilités de score est toujours pareille. En ce qui concerne ratio, il existe également un point zéro. Nous sommes bien conscientes du fait que, pour nos données, un score moyen de 4 ne voudrait pas dire que les gens sont deux fois plus positifs que quand le score serait 2. De l'autre côté, indiquer la moyenne et l'écart-type aide à mieux interpréter les scores. Quand on voit qu'il y a un petit écart-type, on remarque que les scores donnés sont proches et que les participants sont plutôt d'accord sur cet aspect. La moyenne et l'écart-type disent plus que juste le mode (le score le plus courant), le minimum et le maximum. C'est pour cette raison que nous avons décidé de fournir toujours cinq données, à savoir la moyenne, l'écart-type, le minimum, le maximum et le mode.

Une deuxième question d'analyse était liée à la manière de mesurer le niveau de compétence interculturelle des élèves. Est-ce qu'il s'agit d'une seule compétence, ou devrait-on la distinguer en plusieurs éléments ? Nous avons choisi de traiter quatre éléments (l'attitude, l'intérêt pour les autres cultures, les connaissances et la capacité à pouvoir relier sa culture aux autres). Ensuite, nous en avons fait la somme pour avoir un score total. Nous avons vérifié si cela est méthodologiquement possible en effectuant un *Cronbach Alpha*. Nous reviendrons sur ce point dans la section 4.1.

Une troisième question méthodologique concerne le fait de savoir si les classes sont comparables ou pas. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section concernant nos participants, il est probable que le contexte des différentes écoles influence la manière de considérer nos matériaux. On pourrait s'imaginer que des différences de degré de compétence interculturelle le feront également. Il est possible que des élèves qui sont plus intéressés par d'autres cultures aimeront plus travailler avec nos clubs de lecture et nos expériences que des élèves qui n'y sont pas du tout intéressés. De même, il est envisageable que des élèves qui sont plus compétents à relier leur culture aux autres ou qui savent plus d'autres cultures trouvent nos exercices moins difficiles et sont par conséquent plus positifs. Afin de vérifier si de tels effets existent, nous avons effectué plusieurs tests statistiques.

## Chapitre 4 : Les résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche de conception. Ce chapitre consiste de six sections, dans chaque section nous aborderons un élément spécifique de notre analyse pour obtenir en fin de compte une image complète des facteurs impliqués.

Premièrement, nous traiterons les résultats concernant quelques aspects méthodologiques, à savoir s'il est méthodologiquement possible de calculer un score total pour la compétence interculturelle et si les différentes classes sont comparables. La deuxième section sera consacrée à l'intérêt pour la compétence interculturelle. Ensuite, nous traiterons l'applicabilité des clubs de lecture dans la section 4.3 ainsi que celle des expériences dans la section 4.4. Les sections 4.5 et 4.6 contiendront respectivement la valeur des clubs de lecture et celle des expériences.

### 4.1 Quelques aspects méthodologiques

#### 4.1.1 La validité d'un score total pour la compétence interculturelle

Afin de vérifier la validité d'un score total pour la compétence interculturelle, nous avons effectué un *Cronbach Alpha*. Ce test statistique mesure le degré de consistance interne entre plusieurs questions. Puisque le score de ce test est .889 nous pouvons conclure qu'il est possible de combiner ces éléments. Une analyse supplémentaire (à savoir le mesurément de la corrélation entre les items) a également révélé de très bons scores. L'aspect attitude est un peu moins lié aux autres que les autres éléments, ce qui veut dire que lorsque l'on supprimait ce score du score total, le *Cronbach Alpha* améliore un peu. Puisque le score du *Cronbach Alpha* est déjà bien, nous ne pensons pas qu'il est nécessaire de supprimer cet aspect. Nos résultats concernant la possibilité de calculer un score total confirment les résultats de l'étude de Schat, Van der Knaap et De Graaff (2021b) concernant un instrument pour évaluer la compétence interculturelle.

#### 4.1.2 La comparabilité des classes

En ce qui concerne la vérification de la comparabilité des classes par rapport au score de la compétence interculturelle, nous avons premièrement utilisé un test *Anova*. Ce test a démontré que les scores ne diffèrent pas de façon significative,  $t 2,621 (2)$ ,  $p = 0,087$ . Pourtant, on doit conclure que la valeur de  $p$  est très petite. C'est pour cette raison que nous avons

également effectué des *T-tests*. Les résultats dévoilent que les scores de deux classes qui ont travaillé avec des clubs de lecture ne sont pas différents de façon significative  $t -1,547$  (21),  $p = 0,054$ . Cela vaut également pour les deux classes qui ont traité le livre *Petit Pays*  $t 0,537$  (19),  $p = 0,273$ . Par contre, il y a un écart significatif entre les scores de la classe qui a testé le club de lecture *Dakia* et celle qui a testé l'expérience *Petit Pays*  $t -1,916$  (19,670),  $p = 0,02$ . En nous basant sur ces résultats, nous pouvons conclure que les élèves qui ont testé le club de lecture *Dakia* sont moins intéressés par ou se considèrent moins capables de traiter d'autres cultures.

Nous avons effectué ces mêmes analyses pour les classes vwo. A nouveau, L'*Anova* ne révélait pas de différence significative,  $F 2,551$  (2),  $p = 0,114$ . Pourtant les T-tests ont démontré une différence de façon significative entre les scores de la classe qui a testé le club de lecture *le Pays des autres* et celle qui a travaillé avec l'expérience *Allah n'est pas obligé*.  $t - 2,928$  (8,566),  $p = 0,018$ . La différence en scores pour ce qui est des classes qui ont travaillé autour de ce dernier livre n'était pas significative,  $t -1,597$  (11),  $p = 0,138$  et cela était aussi le cas pour les différences parmi les deux classes qui ont travaillé avec un club de lecture vwo ( $t 0,422$  (8),  $p = 0,684$ ). Pour ce qui est des classes vwo, nous remarquons que les élèves qui ont testé l'expérience *Allah n'est pas obligé* sont plus intéressés par d'autres cultures ou se considèrent plus forts en ce domaine de la compétence interculturelle.

## 4.2 L'intérêt pour la compétence interculturelle

Avant d'analyser l'applicabilité et la valeur de nos clubs de lecture et nos expériences, nous avons d'abord étudié l'opinion des professeurs et des élèves concernant la compétence interculturelle. Est-ce qu'ils trouvent important d'y consacrer de l'attention pendant des cours ? Et qu'est-ce qu'ils pensent du rôle que la littérature puisse y jouer ? Nous traiterons premièrement l'opinion des professeurs, ensuite celle des élèves. Nous vous référons vers les annexes (section A.6.1) pour les tableaux complets.

### 4.2.1 L'opinion des professeurs

Généralement parlant (le score moyenne étant 4,67) les professeurs trouvent que c'est important de donner une place à la compétence interculturelle dans le programme français langue étrangère au lycée (havo/vwo bovenbouw (voir le tableau A.1). Il est intéressant à observer qu'elles trouvent les différents éléments un peu moins importants que la compétence en générale. En plus, nos professeurs havo ont donné des scores un peu plus hauts que celles qui enseignent aux classes vwo. En ce qui concerne les scores concernant le rôle que la

littérature pourrait y jouer, on remarque le contraire. Les professeurs qui enseignent des classes vwo ont donné des scores un peu plus hauts que celles de havo. Il ne s'agit pas de grandes différences.

Les professeurs ont également évalué la compétence interculturelle des élèves (au niveau collectif, donc les professeurs ont indiqué un score par classe). Ces scores sont disponibles dans le tableau A.2 En analysant ces données, on observe que les professeurs vwo ont donné des scores un peu plus élevés que celles qui ont des classes havo. On remarque également que les écart types sont souvent assez grands, ce qui indique des différences considérables entre les scores individuels. Il faut noter que l'élément connaissances d'autres cultures a obtenu des scores les plus bas.

Nous avons également demandé aux professeurs d'indiquer la place de la compétence interculturelle pendant leurs cours. En analysant A.3, on remarque des scores plus hauts pour les professeurs vwo. Cela indique que nos professeurs de vwo consacrent plus d'attention pendant leurs cours à la compétence interculturelle que celles qui enseignent des classes havo. Les professeurs consacrent le plus d'attention au développement d'une attitude ouverte et curieuse chez leurs élèves. On observe également que le rôle joué par la littérature est encore assez limité.

#### 4.2.2 L'opinion des élèves

Il faut noter (voir le tableau A.4 concernant l'évaluation de soi de son niveau de compétence interculturelle) que les élèves havo sont plus positifs concernant leur niveau de compétence interculturelle que leurs professeurs. Ils donnent des scores plus hauts. A nouveau, l'élément connaissances d'autres cultures a reçu des scores les plus bas.

Comme les professeurs, les élèves havo ont également indiqué leurs opinions concernant l'importance et la place actuelle de la compétence interculturelle pendant les cours (voir le tableau A.5). Il est remarquable que ces élèves ne le trouvent pas très important d'y consacrer de l'attention (étant donné que le score moyenne est 4, ce qui indique qu'ils sont un peu d'accord avec la thèse) et qu'ils trouvent cela encore moins important pendant les cours de français. La taille des écart-types indique qu'il y a de grandes différences entre les scores individuels. Généralement parlant, les élèves ne sont pas vraiment d'accord avec les thèses concernant le rôle possible de la littérature, mais, à nouveau, les écart-types sont considérables.

Quant aux élèves vwo (voir le tableau A.6) on constate également qu'ils sont plus positifs par rapport à leur compétence interculturelle que leurs professeurs. Encore une fois, l'élément connaissances d'autres cultures a obtenu les scores les plus bas. On remarque également un score bas (la même moyenne) pour la capacité de relier sa culture aux autres.

En ce qui concerne l'importance et la place actuelle de la compétence interculturelle pendant les cours (voir le tableau A.7), on constate que les élèves sont un peu d'accord avec la thèse qu'il est important d'y consacrer de l'attention à l'école. Comme les élèves havo, ils le trouvent un peu moins important que l'on le fait pendant les cours de français. Il faut noter qu'ils sont, généralement parlant, plutôt d'accord avec le rôle de la littérature dans le développement de la compétence interculturelle.

### 4.3 L'applicabilité des clubs de lecture

Au début de novembre 2021, deux professeurs et vingt-trois élèves de havo 4 de l'Ichthus College Veenendaal ont testé nos clubs de lecture havo. Il s'agit de *Club de lecture Dakia* et *Club de lecture Petit Pays*. Seize élèves ont travaillé avec *Dakia* et sept avec *Petit Pays*.

Quelques mois plus tard, en février 2022, deux professeurs et dix élèves de VWO 5 de l'Ichthus College Veenendaal ont testé nos clubs de lecture VWO. Il s'agit de *Club de lecture Allah n'est pas obligé* et *Club de lecture Le Pays des autres*. Six élèves ont travaillé avec *Allah n'est pas obligé* et quatre avec *Le pays des autres*.

#### 4.3.1 Les clubs de lecture havo : opinion des professeurs

Il s'agit de deux professeurs diplômées de l'université. Elles ont toutes les deux entre dix et dix-neuf ans d'expérience en tant que professeur de langue française. L'une a entre quarante et quarante-neuf ans. L'autre a entre trente et trente-neuf ans. Avant le test, elles ne connaissaient ni Litlab ni le format du club de lecture.

**Tableau 4.1 : L'opinion des professeurs havo concernant les extraits**

Thèse	Club de lecture <i>Dakia</i>	Club de lecture <i>Petit Pays</i>
Les extraits à lire étaient	Difficile	Trop difficile
Je trouvais que mes élèves devaient lire	Beaucoup trop	Beaucoup trop
Mes élèves ont réussi à lire la plupart (au moins 75 %) des extraits pendant le premiers cours / le cours de lecture	Non, personne n'a réussi	Non, personne n'a réussi



Les tableaux 4.1 et 4.2 ( respectivement ci-dessus et ci-dessous) contiennent les scores de l'opinion des professeurs concernant les extraits. On remarque que les élèves ont dû lire trop et que par conséquent personne n'a réussi à lire la plupart (au moins 75 %) des extraits pendant le cours de lecture. En plus, les extraits contiennent beaucoup de mots français inconnus par les élèves.

**Tableau 4.2 : L'opinion des professeurs havo concernant les extraits (suite)**

<b>Thèse<sup>46</sup></b>	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit Pays</i></b>
Les extraits contiennent beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	6	3
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	5	4
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	1	1
La liste des personnages aide à garder la vue d'ensemble.	2	4
Personnellement, je pense qu'une telle liste des personnages n'est pas nécessaire.	2	1
Les extraits à lire ont intéressé mes élèves.	4	3
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais traiter plus de ce livre avec la classe.	6	2

Les tableaux 4.3 et 4.4 contiennent les scores des professeurs par rapport au club de lecture. On remarque que les professeurs trouvent le texte et les questions trop difficile. La cause de cela est probablement (comme l'indique le tableau 4.4) que les textes et les questions contiennent beaucoup de mots français qui ne sont pas connus pour les élèves. Par rapport au contenu des questions, on constate que les professeurs sont d'opinion qu'elles encouragent assez bien à la discussion.

**Tableau 4.3 : L'opinion des professeurs havo concernant le club de lecture.**

<b>Thèse<sup>47</sup></b>	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit Pays</i></b>
Le texte en français (explication, questions) était	1	3
Les questions de la première tour (le quiz) étaient	4	3
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » étaient	2	3
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » étaient	2	1

<sup>46</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie que l'on est un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>47</sup> Ici, un 1 signifie beaucoup trop difficile, un 6 beaucoup trop facile.

**Tableau 4.4 : L'opinion des professeurs havo concernant le club de lecture (suite)**

Thèse <sup>48</sup>	Club de lecture <i>Dakia</i>	Club de lecture <i>Petit Pays</i>
Le texte en français (explication, questions) contient beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués / traduits	6	5
« Les règles de ce jeu » étaient claires	2	5
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » encourageaient à discuter	3	4
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » encourageaient à discuter	3	4
Mes élèves l'ont trouvé intéressant de discuter de cette manière des extraits qu'ils ont lus.	2	4
J'aimerais utiliser plus souvent le format du club de lecture dans mes cours de français.	5	4

Regardons maintenant les réactions aux questions ouvertes de notre sondage pour les professeures. La professeure qui a travaillé avec *Dakia* a apprécié le fait qu'elle et ses élèves ont découvert un nouveau texte. Afin d'améliorer le club de lecture, elle conseille de faire lire moins et de prendre plus que deux cours. Selon elle, il est nécessaire de prendre du temps pour la réflexion. Elle aimerait aussi qu'il ait une étape intermédiaire entre la lecture et la discussion afin de pouvoir vérifier si les élèves ont vraiment compris les extraits.

La professeure qui a travaillé avec *Petit Pays* a apprécié le fait que les questions du club de lecture ont permis aux élèves qui n'avaient pratiquement rien compris aux extraits de savoir finalement de quoi il s'agissait (en général). Elle signale aussi que les extraits étaient trop difficiles et que ce n'était pas faisable de les lire pendant seulement un cours. Le fait que les élèves n'avaient pas bien compris les extraits avait des conséquences sur la discussion. Surtout les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » étaient trop difficiles, ce qui a découragé les élèves.

Suite au feedback de ces deux professeures, nous avons réduit la quantité des fragments à lire, changé la structure du club de lecture en ajoutant un troisième cours et traduit plus de mots. Par exemple pour *Dakia*, la version des extraits à lire comptait d'abord (version septembre 2021) 127 notes avec des traductions, puis 150.

Regardons maintenant les opinions des professeurs concernant le guide des professeurs (voir le tableau 4.5 ci-dessous).

<sup>48</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse un 6 que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

**Tableau 4.5 : L’opinion des professeurs concernant le guide des professeurs clubs de lecture havo**

<b>Thèse<sup>49</sup> :</b>	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit Pays</i></b>
Le guide des professeurs était synoptique.	2	5
Le guide des professeurs contenait trop d’information.	3	3
Dans le guide des professeurs, il est clairement décrit comment fonctionne un club de lecture.	3	5
Après la lecture du guide des professeurs, je savais ce que l’on attendait de moi en tant que professeur.	4	5

Les réponses aux questions ouvertes indiquent que les professeurs ont apprécié le bilan de la théorie scientifique et la légitimation. Afin de l’améliorer, elles suggèrent de l’écrire d’une façon plus concise et de faire plus usage des schémas, des encadrés et des marques. En plus, elles suggèrent d’y ajouter une brève explication en néerlandais des étapes d’un club de lecture. Pour la deuxième version, nous avons en effet ajouté un schéma concernant la structure des cours et une brève explication en néerlandais.

#### 4.3.2 Les clubs de lecture havo : opinion des élèves

Comme nous l’avons expliqué dans la section concernant nos instruments (voir 3.4.2) nous avons demandé quelques informations de base des élèves et des professeurs qui ont testé nos clubs de lecture et nos expériences. Le tableau 4.6 (ci-dessous) contient ces données pour les élèves qui ont testé nos clubs de lecture havo.

**Tableau 4.6 Les informations de base des élèves qui ont testé nos clubs de lecture havo**

	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit Pays</i></b>	<b>Total clubs de lecture havo</b>
Age 15 ans	12 (75 %)	5 (71,4 %)	17 (73,9 %)
Age 16 ans	4 (25 %)	2 (28,6 %)	6 (26,1 %)
Sexe : homme	6 (37,5 %)	X	6 (26,1 %)
Sexe : femme	9 (56,3 %)	7 (100 %)	16 (69,6 %)
Sexe : inconnu <sup>50</sup>	1 (6,3 %)	X	1 (4,3 %)
Havo 4 première fois origine : H3	14 (87,5 %)	6 (85,7 %)	20 (87 %)
Havo 4 première fois origine : V3	1 (6,3 %)	1 (14,3 %)	2 (8,7 %)
Havo 4 première fois origine : Vmbo T	X	X	X
Havo 4 deuxième fois	1 (6,3 %)	X	1 (4,3 %)
Je n’avais pas d’expérience avec un club de lecture avant ce club.	13 (81,3 %)	4 (57,1 %)	17 (73,9 %)

<sup>49</sup> Un 1 signifie que l’on n’est pas du tout d’accord avec la thèse un 6 que l’on est totalement d’accord avec la thèse.

<sup>50</sup> Le participant a choisi de ne pas indiquer son sexe.

Avant ce club de lecture, j'ai parfois travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	3 (18,8 %)	3 (42,9 %)	6 (26,1 %)
Avant ce club de lecture, j'ai régulièrement travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X	X	X
Avant ce club de lecture, j'ai souvent travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X	X	X

Par rapport aux extraits (voir le tableau A.8) les élèves trouvent également (comme leurs professeurs) que l'on devait lire trop et que les extraits à lire étaient trop difficile. Leur opinion concernant les mots inconnus était plus modérée que celle de leurs professeurs, mais ils trouvent aussi que les extraits contiennent beaucoup de mots français inconnus.

Les scores donnés par les élèves concernant le club de lecture lui-même (voir le tableau A.9) confirment l'opinion des professeurs que certaines questions sont trop difficiles, mais qu'elles aident à comprendre les extraits lus et encouragent la discussion.

Regardons maintenant les remarques des élèves qui ont travaillé avec le club de lecture Dakia. Ce qu'ils ont apprécié est qu'il s'agit d'une autre manière d'apprendre le français et de réfléchir à ce que l'on a lu. Ils ont également mentionné qu'ils ont aimé le texte (le texte était intéressant). En ce qui concerne leurs suggestions pour améliorer ce club de lecture, ils répondent surtout que les extraits sont trop longs et trop difficiles. Voir pour toutes les remarques les tableaux A.10 et A.11. Tous ces résultats ont confirmé notre décision de raccourcir les extraits à lire pour le club de lecture Dakia et de traduire plus de mots. Nous avons également modifié quelques questions.

Les élèves qui ont essayé le club de lecture *Petit pays* sont d'opinion que c'est une bonne manière d'apprendre le français. Ils ont apprécié le fait qu'ils ont consacré plus de temps à un texte et ils ont aimé qu'il s'agit d'une autre activité que ce qu'ils font normalement. Ils suggèrent pour l'améliorer de donner moins d'extraits à lire et de faire en sorte que les extraits sont moins difficiles. Leurs remarques sont disponibles dans les tableaux A.12 et A.13. Suite à ces remarques, nous avons remplacé une partie d'un extrait en un résumé en néerlandais et nous avons traduit plus de mots. Pour faire en sorte que les élèves auront plus de temps pour la discussion, nous avons également décidé de supprimer le deuxième tour (les questions personnelles). Nous avons décidé de le supprimer aussi pour le club de lecture Dakia.

### 4.3.3 Les clubs de lecture vwo : opinion des professeurs

Cette section sera consacrée à l'opinion des professeurs qui ont testé nos clubs de lecture vwo. Il s'agit de deux femmes diplômées de l'université. L'une d'elles a entre quarante et quarante-neuf ans. Elle a entre dix et dix-neuf ans d'expérience en tant que professeure de la langue et culture française. L'autre a plus de soixante ans et a plus de trente ans d'expérience. Avant le test, elles ne connaissaient ni Litlab ni le format du club de lecture.

**Tableau 4.7 : L'opinion des professeurs vwo concernant les extraits**

Thèse	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Les extraits à lire étaient	Trop difficile	Difficile
Je trouvais que mes élèves devaient lire	Beaucoup	Beaucoup
Mes élèves ont réussi à lire la plupart (au moins 75 % ) des extraits pendant le premiers cours / le cours de lecture	Environ un tiers des élèves	Environ la moitié des élèves

Les tableaux 4.7 et 4.8 (respectivement ci-dessus et ci-dessous) contiennent les scores de l'opinion des professeurs concernant les extraits. Il faut remarquer que, selon elles, les élèves ont dû lire trop et que c'était trop difficile.

**Tableau 4.8 : L'opinion des professeurs vwo concernant les extraits (suite)**

Thèse <sup>51</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Les extraits contiennent beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	6	3
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	3	4
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	1	3
La liste des personnages aide à garder la vue d'ensemble.	4	4
Personnellement, je pense qu'une telle liste des personnages n'est pas nécessaire.	1	2
Les extraits à lire ont intéressé mes élèves.	3	3
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais traiter plus de ce livre avec la classe.	3	3

Par rapport au clubs de lecture, les professeurs sont d'opinion que les questions, dans l'ensemble, n'étaient pas trop difficiles et qu'elles encourageaient la discussion. Pourtant, on y trouvait beaucoup de mots inconnus qui n'étaient pas expliqués/traduits (voir les tableaux 4.9 et 4.10).

<sup>51</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse un 6 que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

**Tableau 4.9 : L'opinion des professeurs vwo concernant le club de lecture.**

Thèse <sup>52</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Le texte en français (explication, questions) était	2	3
Les questions de la première tour (le quiz) étaient	3	3
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » étaient	2	3
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » étaient	2	3

**Tableau 4.10 : L'opinion des professeurs vwo concernant le club de lecture (suite)**

Thèse <sup>53</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Le texte en français (explication, questions) contient beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués / traduits	6	3
« Les règles de ce jeu » étaient claires	4	3
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » encourageaient à discuter	3	4
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » encourageaient à discuter	3	4
Mes élèves l'ont trouvé intéressant de discuter de cette manière des extraits qu'ils ont lus.	3	3
J'aimerais utiliser plus souvent le format du club de lecture dans mes cours de français.	3	3

Observons maintenant les réactions aux questions ouvertes de notre sondage pour les professeurs. La professeure qui a travaillé avec le club de lecture *Allah n'est pas obligé* a dit qu'il s'agit d'un thème original (les enfants-soldats) et que les élèves l'ont trouvé intéressant. Elle a proposé de faire plus d'activités autour de ce thème et nous avons répondu que nous avons développé du matériel pour cela (l'expérience autour de ce même livre). Pour l'améliorer elle propose de supprimer les notes en bas de page et de mettre les traductions entre crochets. Selon elle, il serait alors plus facile de vérifier une traduction. Par contre, nous sommes d'opinion que cela rend le texte moins clair et nous avons décidé de ne pas suivre cette proposition. Elle a dit aussi qu'il serait bien d'indiquer quelque part qu'il n'est pas nécessaire de connaître le sens de chaque mot. Nous avons adopté cette proposition.

La professeure qui a travaillé avec le club de lecture *Le pays des autres* a répondu qu'il s'agit d'un thème intéressant et que nous avons fait une bonne sélection des extraits. Selon elle, le problème de ce type de matériel est que les questions (qui sont, selon elle, intéressantes et utiles) sont trop compliquées pour en discuter en français, mais que les élèves ne le trouvent pas du tout utile d'en discuter en néerlandais. Nous pensons qu'il serait bien d'expliquer davantage aux élèves pourquoi on choisit de faire la discussion en langue maternelle.

<sup>52</sup> Un 1 signifie beaucoup trop difficile, un 6 beaucoup trop facile.

<sup>53</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord

Les deux professeures ont également évalué le guide des professeurs. Le tableau 4.11 contient les scores donnés. On observe que les professeures sont plutôt positives. Elles ont bien aimé la structure et n'avaient pas de propositions pour l'améliorer.

**Tableau 4.11 : L'opinion des professeurs concernant le guide des professeurs clubs de lecture vwo**

Thèse <sup>54</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Le guide des professeurs était synoptique.	5	6
Le guide des professeurs contenait trop d'information.	4	4
Dans le guide des professeurs, il est clairement décrit comment fonctionne un club de lecture.	4	5
Après la lecture du guide des professeurs, je savais ce que l'on attendait de moi en tant que professeur.	3	4

#### 4.3.4 Les clubs de lecture vwo : opinion des élèves

Les élèves qui ont testé nos clubs de lecture vwo avaient entre 15 et 17 ans. Ils n'avaient que peu d'expérience avec un club de lecture. Le tableau 4.12 contient les données concernant les informations de base de ces élèves.

**Tableau 4.12 : Les informations de base des élèves qui ont testé nos clubs de lecture vwo**

	Allah n'est pas obligé	Le pays des autres	Total
Age 15 ans	1 (16,7 %)	1 (25 %)	2 (20 %)
Age 16 ans	4 (66,7 %)	3 (75 %)	7 (70 %)
Age 17 ans	1 (16,7 %)	X	1 (10 %)
Sexe : homme	2 (33,3 %)	2 (50 %)	4 (40 %)
Sexe : femme	4 (66,7 %)	2 (50 %)	6 (60 %)
Sexe : inconnu <sup>55</sup>	X	X	X
Vwo 5 première fois origine : V4	6 (100 %)	4 (100 %)	10 (100 %)
Vwo 5 première fois origine : H5	X	X	X
Vwo 5 deuxième fois	X	X	X
Je n'avais pas d'expérience avec un club de lecture avant ce club.	6 (100 %)	2 (50 %)	8 (80 %)
Avant ce club de lecture, j'ai parfois travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X	2 (50 %)	2 (20 %)
Avant ce club de lecture, j'ai régulièrement travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X	X	X
Avant ce club de lecture, j'ai souvent travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X	X	X

<sup>54</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord

<sup>55</sup> Le participant a choisi de ne pas indiquer son sexe

Pour ce qui est des extraits (voir le tableau A.14), les élèves trouvent qu'ils étaient trop longs et trop difficiles. Suite à ces retours, qui confirment également l'opinion des professeurs, nous avons décidé de raccourcir quelques fragments ou de les substituer par des résumés en néerlandais et de traduire encore plus de mots.

Concernant les clubs de lecture, on constate que le niveau des questions est plutôt bien (ni trop difficile, ni trop facile). Il faut noter que souvent les écarts-types sont assez grands, ce qui indique que les opinions des élèves diffèrent bien. Les résultats sont disponibles dans le tableau A.15 dans les annexes.

Examinons maintenant les réactions aux questions ouvertes. Les élèves qui ont travaillé avec le club de lecture *Allah n'est pas obligé* ont apprécié (voir le tableau A.16 dans les annexes) le choix du sujet (sujet actuel et important) ainsi que le club de lecture a permis à améliorer la compétence de compréhension écrite. Afin d'améliorer ce club de lecture (cf. le tableau A.17), ils proposent de rendre les textes un peu plus faciles, par exemple en lisant des fragments ensemble avec le professeur ou des camarades de classe. Un élève avance qu'il serait bien de poser plus de questions sur la vie quotidienne. Un autre suggère de changer la manière de marquer les mots traduits (ce qui voudrait dire supprimer les notes en bas de page).

Les élèves qui ont travaillé avec le club de lecture *Le pays des autres* ont apprécié le fait de parler des textes, que les textes sont clairs et qu'il s'agit d'un entraînement de compréhension écrite (cf. le tableau A.18) Un élève suggère de traduire encore plus de mots difficiles (plus spécifiquement des connecteurs et des verbes). Un autre suggère de rendre les textes moins ennuyeux (voir le tableau A.19).

#### 4.4 L'applicabilité des expériences

En février 2022 un professeur et 7 élèves de VWO 5 de Dalton Den Haag ont testé notre expérience VWO. Il s'agit de celle concernant le livre *Allah n'est pas obligé*.

##### 4.4.1 L'expérience vwo : opinion de la professeure

Il s'agit d'une professeure diplômée de l'université. Elle a entre quarante et quarante-neuf ans, et a entre dix et dix-neuf ans d'expérience en tant que professeure de la langue et culture française. Avant le test, elle a parfois entendu parler de Litlab. Le tableau 4.13 (qui se trouve à la page suivante) contient ses évaluations. En analysant ces scores, il n'y a pas de grands problèmes qui sautent aux yeux.



La professeure a aimé la diversité des activités et les façons différentes de l'apprentissage que nous avons proposé. En plus, elle est d'opinion que cette expérience permet d'obtenir, en peu de temps, une bonne idée d'une autre culture et de ses expressions littéraires. Afin de l'améliorer, elle propose d'utiliser plusieurs couleurs pour les différents types de texte. Maintenant, il n'est pas toujours clair si un certain paragraphe est un texte fictif, non-fictif ou une explication pour les élèves. Nous avons adopté cette proposition pendant la révision de nos expériences.

Le tableau 4.14 contient les scores donnés pour le guide des professeurs. La professeure est très positive sur notre guide. Elle a apprécié qu'on y explique les objectifs, le temps que cela va probablement prendre (par activité) et que les réponses sont faciles à trouver. Elle n'a pas donné de propositions pour l'améliorer.

**Tableau 4.13 : L'opinion de la professeure concernant l'expérience *Allah n'est pas obligée***

Thèse <sup>56</sup>	Score
L'introduction a bien tracé à quoi on pouvait s'attendre.	5
La plupart des élèves a réussi à terminer l'expérience pendant le temps prévu	4
L'expérience contenait trop d'exercices.	2
La structure de l'expérience était claire.	4
L'expérience contenait beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	1
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	6
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	1
Les exercices de l'expérience étaient diverses.	6
J'ai bien aimé le fait que mes élèves pouvaient parfois choisir entre plusieurs options.	6
Les exercices de l'expérience étaient claires.	5
Les exercices de l'expérience étaient trop difficiles.	2
Faire les exercices de l'expérience était un défi.	6
Mes élèves ont réussi à faire les exercices presque seul (avec peu d'aide de moi en tant que prof).	4
L'information nécessaire était facile à trouver.	5
Les sources spécifiques que l'on devait utiliser (des liens vers un site-web/ une vidéo, des extraits des textes) étaient trop difficiles.	2
Le thème de l'expérience a intéressé mes élèves	5
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais traiter plus de ce livre.	5
J'aimerais travailler plus souvent avec une expérience pendant les cours de français.	6

**Tableau 4.14 : L'opinion de la professeure concernant le guide des professeurs expériences vwo**

Thèse <sup>57</sup> :	Score
Le guide des professeurs était synoptique.	6
Le guide des professeurs contenait trop d'information.	1
Dans le guide des professeurs, il est clairement décrit comment fonctionne un club de lecture.	6
Après la lecture du guide des professeurs, je savais ce que l'on attendait de moi en tant que professeur.	6

<sup>56</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 signifie complètement d'accord.

<sup>57</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 signifie totalement d'accord

#### 4.4.2 L'expérience vwo : opinion des élèves

De même que pour les sondages concernant les clubs de lecture, ceux concernant les expériences contenaient également une partie concernant les informations de base des élèves. Le tableau 4.15 contient ces données pour les élèves qui ont testé l'expérience *Allah n'est pas obligé*.

**Tableau 4.15 : Les informations de base des élèves qui ont testé l'expérience vwo**

Age 16 ans	3 (42,9 %)
Age 17 ans	4 (57,1 %)
Sexe : homme	3 (42,9 %)
Sexe : femme	4 (57,1 %)
Sexe : inconnu <sup>58</sup>	X
Vwo 5 première fois origine : V4	6 (85,7 %)
Vwo 5 première fois origine : H5	1 (14,3 %)
Vwo 5 deuxième fois	X
Je n'avais pas d'expérience avec une expérience Litlab	7 (100 %)
Avant cette expérience, j'ai parfois travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X
Avant cette expérience, j'ai régulièrement travaillé avec un club de lecture pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X
Avant cette expérience, j'ai souvent travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X

Comme la professeure, les élèves ont également répondu à 18 thèses sur une échelle de Likert de six points. Les thèses étaient comparables à celles dans la version du sondage pour les professeurs, mais elles ont parfois une formulation différente. Tous les scores sont inclus dans le tableau A.20 qui se trouve dans les annexes. En analysant ce tableau, nous constatons qu'en général, les élèves sont positifs mais que nous pouvons encore améliorer la structure de l'expérience. Pendant le cours, les élèves ont dit que c'était intéressant et que le thème (des enfants-soldats) était mal connu. Ils ont aimé le contenu, à savoir qu'on combine le français et des thèmes sociaux. Quant à l'expérience, les élèves ont aimé la variation des exercices. Ils pensent que c'est possible de le faire sans dictionnaire. En plus, bien des élèves ont indiqué vouloir lire ce livre pour leur liste de littérature. On retrouve ces remarques dans le tableau A.21 qui contient les réactions à la question ouverte concernant ce que les élèves ont aimé par rapport à cette expérience. Le tableau A.22 (qui se trouve également dans les annexes) contient leurs propositions d'amélioration. Ils demandent surtout une structure plus claire. C'est pour cette raison que nous avons ajouté dans l'autre expérience (*Petit pays* pour havo) et pendant la

<sup>58</sup> Le participant a choisi de ne pas indiquer son sexe

révision de cette expérience un tableau intitulé *Qu'est-ce que vous allez faire*. On y trouve le titre de la partie, une estimation du temps nécessaire et on y indique aussi si les élèves auront besoin d'un ordinateur. En plus, nous avons utilisé plusieurs typologies pour les différents types de texte. Nous avons également ajouté une remarque mentionnant que les professeurs ont un modèle de correction.

#### 4.4.3 L'expérience *havo* : opinion de la professeure

Il s'agit d'une professeure diplômée de l'université. Elle a entre quarante et quarante-neuf ans, et a entre 20 et 29 ans d'expérience en tant que professeure de la langue et culture française. Elle ne connaissait pas encore Litlab avant ce test. Le tableau 4.16 qui se trouve à la page suivante, contient ses scores. Les scores démontrent que la plupart des élèves n'a pas réussi à terminer l'expérience pendant le temps prévu, ce qui est probablement lié au résultat de la thèse suivante donc que l'expérience contenait trop d'exercices. En plus, les exercices n'étaient pas très clairs.

La professeure a aimé le choix des fragments. Ils forment une partie claire et arrondie du livre et il est possible de les comprendre sans savoir beaucoup de contexte ni de connaître le livre en intégralité. Elle trouve aussi que les questions autour de la guerre du Burundi sont intéressantes.

Afin d'améliorer l'expérience elle suggère d'ajouter un résumé bref du livre entier dans le guide des professeurs, car cela pourrait aider les professeurs et les élèves. Nous pensons qu'un résumé pourrait, en effet, être utile, mais qu'il n'est pas nécessaire de le faire nous-mêmes car il en existent déjà. C'est pour cette raison que nous avons décidé de référer aux autres bons résumés. Deuxièmement, elle pense qu'il serait bien de conseiller aux professeurs de lire le livre en intégralité. Malgré le fait que nous sommes d'accord avec elle qu'une lecture intégrale du livre par le professeur serait utile, nous avons choisi de ne pas adopter cette proposition. Une première raison concerne le fait que nos expériences sont développées pour pouvoir être faites sans beaucoup d'aide du professeur. Deuxièmement, il est envisageable qu'un tel conseil aurait un effet effrayant. Nous n'avons également pas repris sa troisième proposition. La professeure aimerait avoir une délimitation plus précise du temps en indiquant ce que les élèves doivent faire pendant un cours. Puisque la durée d'un cours varie entre les écoles, il n'est pas possible d'en tenir compte. En quatrième lieu, elle trouve que les élèves ont dû faire trop pour trois cours de 45 minutes en signalant qu'on perd toujours un peu du temps au début et à la fin du cours. Elle suggère de tenir compte de trois fois 35 minutes. Nous sommes d'opinion qu'elle a raison

que les élèves n’avaient pas assez du temps pour tout faire, alors nous avons repris cette proposition en raccourcissant un peu quelques exercices. La remarque suivante démontre que cette professeure avait mal compris notre idée concernant la taille d’un groupe. Selon elle, l’expérience est surtout trop de travail pour quelqu’un qui travaille seul, notamment comparé à un groupe de trois élèves. Cependant, notre idée était que les élèves travaillent à deux et ne peuvent choisir que pour la dernière tâche de la faire individuellement ou en petits groupes. La dernière suggestion concerne cette dernière tâche. Selon la professeure, le variant « écrire une partie du script » est trop difficile et c’est pour cette raison que personne ne l’a choisi. Nous avons alors décidé d’ajouter une troisième variante pendant notre révision.

Par rapport au guide des professeurs, cette professeure a aimé la structure nette et l’explication du rôle des professeurs. En plus, elle est d’opinion que les exercices et les réponses sont claires. Personnellement, elle trouve la partie théorique pas vraiment nécessaire. Selon elle, il serait également bien d’ajouter des conseils basés sur un test dirigé par nous-mêmes. Un tel test n’était ni souhaité (étant donné que nous voudrions savoir si le matériel en tant que tel est clair) ni possible à cause des raisons pratiques.

**Tableau 4.16 : L’opinion de la professeure concernant l’expérience *Petit Pays***

Thèse <sup>59</sup> :	Score
L’introduction a bien tracé à quoi on pouvait s’attendre.	3
La plupart des élèves a réussi à terminer l’expérience pendant le temps prévu	2
L’expérience contenait trop d’exercices.	5
La structure de l’expérience était claire.	4
L’expérience contenait beaucoup de mots français que mes élèves ne connaissent pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	2
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	6
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	1
Les exercices de l’expérience étaient diverses.	3
J’ai bien aimé le fait que mes élèves pouvaient parfois choisir entre plusieurs options.	5
Les exercices de l’expérience étaient claires.	2
Les exercices de l’expérience étaient trop difficiles.	4
Faire les exercices de l’expérience était un défi.	5
Mes élèves ont réussi à faire les exercices presque seul (avec peu d’aide de moi en tant que prof).	2
L’information nécessaire était facile à trouver.	5
Les sources spécifiques que l’on devait utiliser (des liens vers un site-web/ une vidéo, des extraits des textes) étaient trop difficiles.	1
Le thème de l’expérience a intéressé mes élèves	3
En me basant sur les extraits que j’ai lus, j’aimerais traiter plus de ce livre.	1
J’aimerais travailler plus souvent avec une expérience pendant les cours de français.	1

<sup>59</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d’accord

**Tableau 4.17 : L'opinion de la professeure concernant le guide des professeurs expériences havo.**

Thèse <sup>60</sup> :	Score
Le guide des professeurs était synoptique.	4
Le guide des professeurs contenait trop d'information.	6
Dans le guide des professeurs, il est clairement décrit comment fonctionne un club de lecture.	3
Après la lecture du guide des professeurs, je savais ce que l'on attendait de moi en tant que professeur.	3

#### 4.4.4 L'expérience havo : opinion des élèves

Le tableau ci-dessous contient les informations de base des élèves. Contrairement aux autres classes, quarante pour cent des élèves a indiqué qu'ils ont parfois (ou régulièrement) travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise.

**Tableau 4 :18 Les informations de base des élèves qui ont testé l'expérience havo.**

Age 15 ans	7 (46,7 %)
Age 16 ans	5 (33,3%)
Age 17 ans	3 (20 %)
Sexe : homme	2 (13,3 %)
Sexe : femme	11 (73,3%)
Sexe : inconnu <sup>61</sup>	2 (13,3 %)
Havo 4 première fois origine h3	12 (80%)
Havo 4 première fois origine v3	1 (6,7 %)
Havo 4 première fois origine vmbo T	X
Havo 4 deuxième fois	2 (13,3 %)
Je n'avais pas d'expérience avec une expérience Litlab	9 (60 %)
Avant cette expérience, j'ai parfois travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	5 (33,3%)
Avant cette expérience, j'ai régulièrement travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	1 (6,7%)
Avant cette expérience, j'ai souvent travaillé avec une expérience pendant les cours de la langue et littérature néerlandaise	X

Les résultats de notre sondage pour les élèves confirment l'observation de la professeure qu'il n'était pas faisable de terminer l'expérience pendant le temps prévu. Comme elle, les élèves sont également d'opinion que cette expérience contenait trop d'exercices. En plus, ils trouvent que les exercices étaient un peu trop difficiles. Tous ces résultats sont disponibles dans le tableau A.23.

Les réponses aux questions ouvertes indiquent que les élèves ont apprécié le fait de faire autre chose que d'habitude, que le sujet était intéressant, qu'ils ont aimé de pouvoir travailler

<sup>60</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

<sup>61</sup> Le participant a choisi de ne pas indiquer son sexe

ensemble et que les exercices étaient clairs (voir le tableau A.24). Afin d'améliorer cette expérience, les élèves suggèrent de donner soit plus de temps ou de réduire le nombre des exercices à faire. Ils sont également d'opinion que les textes et les exercices contiennent trop de mots inconnus. Il est intéressant à remarquer qu'un élève avance par contre d'élargir cette expérience afin d'en faire un plus grand projet. Suite à ces retours, nous avons décidé de raccourcir quelques exercices et de traduire plus de mots. Nous ne pensons pas qu'il serait utile d'élargir cette expérience, car nous voulons que nos matériaux sont disponibles pour chaque professeur qui voudrait travailler avec de la littérature francophone et encourager le développement de la compétence interculturelle. Si les expériences ou les clubs de lecture demandent plus de temps, il serait encore moins facile de les intégrer dans le programme.

#### 4.5 La valeur des clubs de lecture

Dans notre introduction, nous avons déjà expliqué que nous ne sommes pas seulement intéressées par l'applicabilité de nos clubs de lecture et nos expériences, mais que nous voudrions également pouvoir en déterminer la valeur. Est-ce que les matériaux que nous avons développés encouragent en effet le développement de la compétence interculturelle. Cette section contient nos résultats concernant la valeur des clubs de lecture.

##### 4.5.1 Les clubs de lecture havo : opinion des professeurs

Tableau 4.19 : l'opinion des professeurs concernant la valeur des clubs de lecture

Les fragments et les questions de ce club de lecture <sup>62</sup>	Club de lecture <i>Dakia</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Encouragent une attitude ouverte et curieuse envers (des personnes issues) d'autres cultures.	3	3
Excitent l'intérêt des élèves pour (des personnes issues) d'autres cultures.	3	3
Approfondissent les connaissances des élèves sur (les personnes issues de) la culture abordée dans le livre	2	4
Aident les élèves à établir des liens entre leur culture et la culture abordée dans le livre	1	3
Aident les élèves à s'identifier aux personnages de l'autre culture.	1	3

<sup>62</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

En analysant les scores donnés par les professeurs (voir le tableau 4.19 ci-haut) en ce qui concerne les clubs de lecture havo, on constate qu'ils ne sont pas très positifs. Selon les professeurs, les fragments et les exercices n'aident surtout pas assez les élèves à établir des liens entre leur culture et la culture abordée dans le livre. Cela vaut également pour l'identification.

Nous supposons que ces scores sont liés au fait que les élèves ont dû lire trop et que l'on n'avait pas assez de temps, car une des professeures a répondu à la question ouverte : Pensez-vous que de tels clubs de lecture peuvent contribuer positivement au développement de la compétence interculturelle de vos élèves ? Pourquoi ou/non ? « *Oui, la lecture enrichit l'élève, le monde s'élargit et l'intérêt est éveillé* ». L'autre professeure a dit que cela est le cas, mais qu'il faut beaucoup plus de temps. Lire les fragments en 45 minutes sans préparation n'est pas faisable pour les élèves de havo 4. Concernant les questions de la catégorie *fête de reconnaissance* elle remarque qu'elle les a aimées et qu'elles correspondaient bien aux expériences des élèves.

#### 4.5.2 Les clubs de lecture havo : opinion des élèves

Comme les professeurs, les élèves ne sont également pas très positifs. Généralement parlant, on constate des écarts types assez larges, ce qui indique une grande variation parmi les scores. Les élèves qui ont travaillé avec le livre *Petit pays* ont donné des scores plus hauts que ceux qui ont testé le club de lecture *Dakia*. Tous les résultats sont disponibles dans le tableau 4.20 (Ci-dessous).

Tableau 4.20 : l'opinion des élèves concernant la valeur des clubs de lecture

Par la lecture des extraits et la discussion des questions <sup>63</sup> :	Club de lecture <i>Dakia</i>	Club de lecture <i>Petit pays</i>
Je suis devenu(e) plus ouvert(e) envers (des personnes originaires de) cette culture.	2,44 (1,315) Min : 1 Max : 5 Mode : 2	2,57 (1,512) Min : 1 Max : 5 Mode : 1 <sup>#64</sup>
Je suis devenu(e) plus intéressé(e) par (des personnes originaires de) cette culture.	2,06 (1,063) Min: 1 Max: 4 Mode: 1	2,29 (1,704) Min: 1 Max: 5 Mode: 1
J'ai appris plus concernant (des personnes originaires de) cette culture.	2,75 (1,291) Min : 1 Max : 5 Mode : 3	3,00 (1,528) Min : 1 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>

<sup>63</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

<sup>64</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

Je suis mieux capable de relier ma culture et la culture du livre.	2,56 (1,153) Min : 1 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>	2,71 (1,380) Min : 1 Max : 4 Mode : 4
Je peux bien expliquer (soutenu par des arguments / exemples) ce que le livre m'a appris.	2,75 (1,238) Min : 1 Max : 5 Mode : 2	3,29 (1,604) Min : 1 Max : 5 Mode : 4
J'ai pu m'identifier aux personnages qui ont une origine culturelle différente (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,75 (1,438) Min : 1 Max : 5 Mode : 3	3,29 (1,976) Min : 1 Max : 6 Mode : 1 <sup>#</sup>

Les élèves ont également répondu à la question ouverte : « selon toi, de tels clubs de lecture peuvent-ils contribuer positivement au développement de ta compétence interculturelle ? Pourquoi oui/non ? En résumant les réponses donnés par les élèves qui ont travaillé autour du livre *Dakia* (voir le tableau A.26) on constate que la plupart des élèves pensent que de tels clubs de lecture peuvent en effet y contribuer, mais que le texte n'était pas vraiment convenable. Prenons comme exemple la première remarque : « *Oui, je pense qu'oui. Seulement c'était assez difficile à comprendre, donc si j'avais mieux compris le livre, c'aurait probablement contribué davantage.* ».

Les réactions des élèves qui ont travaillé autour du livre *Petit pays* sont assez diverses. Selon un élève un le club de lecture est « une manière amusante d'apprendre à connaître d'autres cultures », tandis qu'un autre a réagi « non, c'est une histoire en français qui n'est pas vraiment compréhensible ».

Les réactions aux questions ouvertes indiquent qu'il est vraiment important que les clubs de lecture sont au bon niveau. Voir pour toutes les remarques les tableaux A.26 (*Dakia*) et A.27 (*Petit Pays*) dans les annexes.

#### 4.5.3 Les clubs de lecture vwo : opinion des professeurs

Ci-dessous (cf. le tableau 4.21), on trouve les scores donnés par les professeurs concernant la valeur des clubs de lecture vwo. On constate que les professeurs sont assez neutres. Cela est probablement lié au fait que les textes sont trop longs et trop difficiles, car aussi bien la professeure qui a travaillé avec *Allah n'est pas obligé* a dit que les élèves avaient



du mal à comprendre certains fragments que la professeure qui a travaillé avec *Le pays des autres*.

**Tableau 4.21 : l'opinion des professeurs concernant la valeur des clubs de lecture vwo**

Les fragments et les questions de ce club de lecture <sup>65</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Encouragent une attitude ouverte et curieuse envers (des personnes issues) d'autres cultures.	3	3
Excitent l'intérêt des élèves pour (des personnes issues) d'autres cultures.	3	4
Approfondissent les connaissances des élèves sur (les personnes issue de) la culture abordée dans le livre.	3	3
Aident les élèves à établir des liens entre leur culture et la culture abordée dans le livre.	3	4
Aident les élèves à s'identifier aux personnages de l'autre culture.	3	3

#### 4.5.4 Les clubs de lecture vwo : opinion des élèves

**Tableau 4.22 : l'opinion des élèves concernant la valeur des clubs de lecture**

Par la lecture des extraits et la discussion des questions <sup>66</sup> :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Je suis devenu(e) plus ouvert(e) envers (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,17 (0,983) Min : 2 Max : 4 Mode : 4	1,33 (0,577)* <sup>67</sup> Min : 1 Max : 2 Mode : 1
Je suis devenu(e) plus intéressé(e) par (des personnes originaires de) cette culture. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,33 (1,366) Min: 1 Max: 5 Mode: 3# <sup>68</sup>	2,00 (1,732)* Min: 1 Max: 4 Mode: 1
J'ai appris plus concernant (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,50 (0,548) Min : 2 Max : 5 Mode : 3#	3,33 (0,577)* Min : 3 Max : 4 Mode : 3
Je suis mieux capable de relier ma culture et la culture du livre (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,33 (1,033) Min : 2 Max : 5 Mode : 3	2,00 (1,00)* Min : 1 Max : 3 Mode : X <sup>69</sup>
Je peux bien expliquer (soutenu par des arguments / exemples) ce que le livre m'a appris (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,50 (0,837) Min : 1 Max : 3 Mode : 3	1,33 (0,577)* Min : 1 Max : 2 Mode : 1

<sup>65</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

<sup>66</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

<sup>67</sup> Signifie qu'un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 3.

<sup>68</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>69</sup> Un X signifie qu'il y a trois scores différentes, alors il n'a pas de sens d'indiquer le mode.

J'ai pu m'identifier aux personnages qui ont une origine culturelle différente (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,83 (1,472) Min : 1 Max : 5 Mode : 4	2,33 (1,155)* Min : 1 Max : 3 Mode : 3
---	--	---

En comparant les scores donnés par les élèves vwo concernant la valeur des clubs de lecture (cf. le tableau 4.22) on constate de grandes différences. Les élèves qui ont testé celui autour d'*Allah n'est pas obligé* sont beaucoup plus positifs que ceux qui ont travaillé avec le club de lecture *Le pays des autres*. On constate cette même tendance lorsque l'on compare les réactions à la question ouverte. La plupart des élèves qui ont travaillé avec le club de lecture *Allah n'est pas obligé* pensent que ce club de lecture encourage le développement de la compétence culturelle car on apprend plus sur d'autres cultures, tandis que la plupart des élèves qui ont travaillé avec celui autour du livre *Le pays des autres* ont donné une réponse négative. Il faut noter que le seul élève qui a répondu affirmatif ne mentionne pas des éléments culturels mais seulement que ce club de lecture les apprend à lire. Voir pour toutes les remarques les tableaux A.28 et A.29 qui sont disponibles dans les annexes.

Comme pour les clubs de lecture *havo*, ces résultats confirment la nécessité de la révision des clubs de lecture.

## 4.6 La valeur des expériences

### 4.6.1 L'expérience vwo : opinion de la professeure

**Tableau 4.23 : l'opinion de la professeure concernant la valeur de l'expérience vwo.**

Les fragments et les questions de cette expérience <sup>70</sup> :	Expérience <i>Allah n'est pas obligé</i>
Encouragent une attitude ouverte et curieuse envers (des personnes issues) d'autres cultures.	6
Excitent l'intérêt des élèves pour (des personnes issues) d'autres cultures.	6
Approfondissent les connaissances des élèves sur (les personnes issue de) la culture abordée dans le livre.	6
Aident les élèves à établir des liens entre leur culture et la culture abordée dans le livre.	6
Aident les élèves à s'identifier aux personnages de l'autre culture.	6

Le tableau 4.23 (ci-haut) contient les scores donnés par la professeure qui a testé l'expérience *Allah n'est pas obligé*. On constate qu'elle est très positive quant à la valeur de cette expérience. On revoit cela également dans sa réaction à la question ouverte : « C'est

<sup>70</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

certainement le cas ! Le sujet était encore assez inconnu de mes élèves. Cela leur permet de mieux se rendre compte de la position privilégiée dans laquelle ils se trouvent. En même temps, c'était aussi un sujet violent. J'avais un élève (avec quelques problèmes familiaux/psychiques) qui a trouvé le sujet très violent. Tu pourrais éventuellement insérer dans le guide des professeurs un avertissement indiquant que les enseignants doivent en être conscients (et être attentifs aux signaux émis par leurs élèves) ».

Nous avons décidé d'adopter cette suggestion en ajoutant une petite remarque dans le guide des professeurs.

#### 4.6.2 L'expérience vwo : opinion des élèves

Tableau 4.24 : l'opinion des élèves concernant la valeur de l'expérience vwo.

Par la lecture des extraits et la discussion des questions <sup>71</sup> :	Expérience Allah n'est pas obligé
Je suis devenu(e) plus ouvert(e) envers (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,71 (1,380) Min : 2 Max : 6 Mode : 5
Je suis devenu(e) plus intéressé(e) par (des personnes originaires de) cette culture. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,86 (0,900) Min: 4 Max: 6 Mode: 4
J'ai appris plus concernant (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	5,00 (0,816) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Je suis mieux capable de relier ma culture et la culture du livre (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,43 (0,535) Min : 4 Max : 5 Mode : 4
Je peux bien expliquer (soutenu par des arguments / exemples) ce que le livre m'a appris (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,14 (0,690) Min : 3 Max : 5 Mode : 4
J'ai pu m'identifier aux personnages qui ont une origine culturelle différente (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,86 (0,900) Min : 4 Max : 6 Mode : 4

En analysant les scores donnés par les élèves, on constate vite qu'ils sont également très positifs par rapport à la valeur de cette expérience. Le score le plus bas est 4,14 pour la thèse : Je peux bien expliquer ce que le livre m'a appris.

<sup>71</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

En analysant les réactions à la question ouverte, cette même positivité saute également aux yeux. Toutes les réponses commencent par « oui » ou « en effet ». Les élèves ont mentionné que l'expérience leur a permis d'obtenir un nouveau regard sur une autre culture et a amélioré leur vision du monde. Ils sont également conscients du lien entre les connaissances et l'empathie. Tous les remarques sont disponibles dans le tableau A.30 dans les annexes.

#### 4.6.3 L'expérience havo : opinion de la professeure

**Tableau 4.25 : l'opinion de la professeure concernant la valeur de l'expérience havo.**

Les fragments et les questions de cette expérience <sup>72</sup> :	Expérience <i>Petit pays</i>
Encouragent une attitude ouverte et curieuse envers (des personnes issues) d'autres cultures.	2
Excitent l'intérêt des élèves pour (des personnes issues) d'autres cultures.	5
Approfondissent les connaissances des élèves sur (les personnes issue de) la culture abordée dans le livre.	5
Aident les élèves à établir des liens entre leur culture et la culture abordée dans le livre.	5
Aident les élèves à s'identifier aux personnages de l'autre culture.	2

Quand on analyse les scores dans le tableau ci-haut, on constate que la professeure est contente concernant les trois aspects au milieu, mais que l'expérience n'encourage pas trop une attitude ouverte et curieuse ni aide les élèves à s'identifier avec autrui. Il est intéressant à remarquer que les élèves (voir le tableau 4.26 dans la section suivante) sont d'accord sur ce dernier point. Nous pensons que cette expérience est plutôt axée aux faits liés au pays Burundi et la guerre civile qui y avait lieu et qu'elle contient moins d'exercices qui visent à l'identification. Par conséquent, ces résultats ne sont pas si étonnants.

La professeure a également répondu à la question ouverte. Selon elle, tout ce qu'on lit concernant d'autres cultures a un effet positif sur l'acquisition de la compétence interculturelle, mais elle n'est pas convaincue du rôle spécifique des textes littéraires. Elle préférerait lire un article concernant une particularité d'une culture et ensuite en discuter.

#### 4.6.4 L'expérience havo : opinion des élèves

Les scores donnés par les élèves (voir le tableau 4.26 ci-dessous) démontrent qu'ils sont plutôt neutres par rapport à la valeur de cette expérience. Il faut noter que les écart types

<sup>72</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

sont assez grands, ce qui indique une grande variation parmi les scores. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves ont également donné le score le plus bas à l'aspect concernant l'identification.

**Tableau 4.26 : l'opinion des élèves concernant l'expérience havo.**

<b>Par la lecture des extraits et la discussion des questions<sup>73</sup> :</b>	<b>Expérience <i>Petit pays</i></b>
Je suis devenu(e) plus ouvert(e) envers (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,47 (1,125) Min : 1 Max : 5 Mode : 4
Je suis devenu(e) plus intéressé(e) par (des personnes originaires de) cette culture. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,25 (1,215)* <sup>74</sup> Min: 1 Max: 5 Mode: 4
J'ai appris plus concernant (des personnes originaires de) cette culture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,67 (1,497)* Min : 1 Max : 5 Mode : 5
Je suis mieux capable de relier ma culture et la culture du livre (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,17 (1,337)* Min : 1 Max : 5 Mode : 4
Je peux bien expliquer (soutenu par des arguments / exemples) ce que le livre m'a appris (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,17 (1,403)* Min : 1 Max : 5 Mode : 3
J'ai pu m'identifier aux personnages qui ont une origine culturelle différente (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,50 (0,905)* Min : 1 Max : 4 Mode : 3

La même diversité des réactions est remarquable lorsque l'on lit les réactions à la question ouverte (cf. le tableau A.31). Certains élèves pensent que cette expérience aurait un effet positif sur la compétence interculturelle, mais n'en sont pas très sûrs. Prenons comme exemple la remarque suivante : « je pense que oui ». D'autres sont plutôt négatifs (cf. la remarque : « pas vraiment » et il y en a qui voient le lien entre en savoir plus sur une autre culture et ressentir de l'empathie.

<sup>73</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord.

<sup>74</sup> \* Signifie que N = 12, puisque trois élèves n'ont pas répondu à cette question.

## Chapitre 5 : Discussion & Conclusion

Ce dernier chapitre de notre mémoire consiste en trois parties. Premièrement, nous synthétiserons l'essentiel de notre recherche. Ensuite, nous discuterons, dans la section 5.2, la validité de notre recherche. Ce chapitre terminera par une section dans laquelle nous donnerons des recommandations pour la pratique de l'enseignement et nous proposerons quelques pistes intéressantes pour des recherches futures.

### 5.1 Nos résultats

L'objectif principal de notre étude était de répondre à la question de recherche suivante : De quelle manière est-il possible de traiter de la littérature francophone selon « *la didactique Litlab* » afin de stimuler la compétence interculturelle et quelle en est la valeur ? Afin de répondre à cette question, nous avons effectué une recherche de conception. Avant de résumer les résultats de cette recherche, nous voudrions d'abord répéter les motifs derrière cette problématique.

Dans l'introduction de ce mémoire, nous avons d'abord expliqué pourquoi il faut traiter de la littérature dans les cours du français langue étrangère. Pour cela nous avons fait référence aux six objectifs généraux de l'enseignement de la littérature (Voulgaridis, 2010). Ces six objectifs sont liés à l'acquisition des compétences linguistiques, aux connaissances littéraires, à l'éducation civique et à la promotion de la lecture littéraire.

Ensuite, nous avons élaboré les quatre arguments principaux qui étaient à la base de notre choix pour la littérature francophone. En premier lieu, l'importance croissante de la langue française sur l'échelle mondiale. Deuxièmement le fait que la valeur du traitement des textes littéraires « élargissants » est reconnue dans la littérature scientifique et didactique internationale. Le troisième argument était lié à la motivation des élèves. Finalement, nous avons fait référence à la situation complexe à laquelle doit faire face l'enseignement du FLE (français langue étrangère) dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Dans cette section nous avons également établi que, dans le cadre de ce mémoire, un œuvre fait partie de la littérature francophone si l'auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie soit que l'œuvre parle explicitement d'un pays francophone. Nous avons choisi de faire une exception pour l'Algérie.

Puis, nous avons décrit le site-web Litlab, à savoir un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018) qui s'adresse surtout aux élèves du second cycle « havo et vwo ». Ce site-web propose deux types de matériaux didactiques, des clubs de lecture et des expériences. Dans cette section nous avons également expliqué pourquoi il serait intéressant d'examiner si cette didactique pourrait être utilisée dans le FLE et plus spécifiquement avec un focus sur le développement de la compétence interculturelle.

Une recherche de conception implique que l'on développe des matériaux et les fait tester. Pour le développement on a besoin des principes de conception qui seront fondées sur de la littérature scientifique et didactique. Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, le cadre théorique, nous avons traité la littérature scientifique lié à notre sujet. Nous y avons premièrement expliqué la place de la littérature dans l'enseignement du FLE aux Pays-Bas. Ce domaine contient trois objectifs qui ne sont pas spécifiques pour la matière et il est évalué dans le cadre des examens scolaires. Cela implique que chaque école est libre de déterminer comment on l'enseigne et l'examine.

La section suivante était consacrée à l'approche plurielle de Bloemert (Bloemert, Janssen & Van de Grift, 2016). Elle y combine quatre approches pour traiter de la littérature qui ont tous leurs avantages. Il s'agit des approches : texte, contexte, lecteur et langue.

Ensuite, nous avons défini la compétence interculturelle, soit la capacité d'interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures. Cette compétence est basée sur des attitudes, des savoirs et des compétences (Byram, 1997). Dans cette section nous avons également expliqué le rôle que la littérature puisse jouer dans le développement de cette compétence.

Les six niveaux de compétence littéraire de Witte (2008) étaient le sujet de la section suivante. Même si nous ne sommes pas sûres du transfert du niveau de compétence littéraire, nous avons fait quand-même usage de ce système pour la détermination du niveau littéraire des textes et comme soutien pendant le développement des questions et des tâches.

La pédagogie interculturelle littéraire qui intègre la compétence interculturelle et la compétence littéraire, a comme point de départ la vision que l'enseignement de la littérature est une discipline dialogique. Il s'agit d'un dialogue avec le texte et un dialogue avec d'autres lecteurs. La description de la compétence interculturelle littéraire (Schat et al, 2020) a été basée sur le modèle de la compétence interculturelle communicative de Byram (1997).

En ce qui concerne les niveaux du langage, nous avons fait usage du complément du CECRL (le 'cadre européen commun de référence' pour les langues publié en 2001) qui date

de 2018 (Conseil de l'Europe 2018) et plus spécifiquement des échelles et des descripteurs liés à la compréhension générale de l'écrit et ceux pour lire en tant qu'activité de loisir. Ces descriptions nous ont aidé pendant la détermination du niveau des textes, mais également pour choisir notre style d'écriture dans les exercices.

Dans la dernière section du cadre théorique, nous avons traité les principes scientifiques et didactiques derrière « la didactique Litlab ». Nous y avons expliqué pourquoi Litlab a été conçu, à savoir, premièrement comme une réponse possible au constat d'un manque de formation de recherche dans la matière langue et littérature néerlandaise. Le développement des compétences de recherche joue un rôle important dans les « proeven » (expériences). En plus, Litlab encourage une attitude de lecture investigatrice en combinant dans les « leesclubs » (clubs de lecture) ce type de lecture avec une lecture identificatoire. A l'aide des questions, les élèves apprennent à relier le texte aux thèmes et contextes historiques, littéraires, philosophiques ou sociaux.

En nous basant sur la théorie scientifique et didactique, nous avons sélectionné des critères pour la sélection des textes ainsi que formulé des principes de conception. Puis, nous avons développé nos clubs de lecture et nos expériences. Chaque club de lecture ou expérience a été testé par une classe et un professeur. Nous avons fait usage des sondages afin de connaître l'opinion des élèves et leurs professeurs concernant l'applicabilité et la valeur de nos matériaux.

Dans ces sondages, nous avons également demandé ce qu'ils pensent de la compétence interculturelle. On constate que les professeurs le trouvent important d'y consacrer de l'attention, ce qui confirme les résultats de Fasoglio et Canton (2009). Il est remarquable qu'elles trouvent les différents éléments un peu moins importants que la compétence en général. Les professeurs indiquent consacrer surtout de l'attention au développement d'une attitude ouverte et curieuse chez leurs élèves. Le rôle joué par la littérature est encore assez limité.

Généralement parlant, les élèves trouvent la compétence interculturelle moins importante et cela surtout pendant les cours de français. Contrairement aux élèves vwo, les élèves havo ne reconnaissant pas vraiment le rôle possible de la littérature. Cependant, il faut remarquer que les écart-types sont considérables, ce qui indique de grandes variations parmi les réponses des élèves.

En ce qui concerne les clubs de lecture, le premier test (des clubs de lecture havo en novembre 2021) a dévoilé qu'il n'était pas faisable de faire les quatre tours dans un seul cours. Nous avons alors décidé de supprimer le deuxième tour (les questions personnelles). En plus, les fragments à lire étaient trop longs et trop difficiles. Suite à ces commentaires, nous avons



réduit la longueur des fragments (soit en supprimant quelques paragraphes, soit en les résumant en néerlandais) et nous avons traduit plus de mots. En plus, nous avons révisé le guide des professeurs.

En février 2022, deux classes vwo ont essayé les clubs de lecture vwo. A nouveau, les réactions aux sondages ont dévoilé que l'on devait lire trop et que les fragments étaient trop difficiles. Par conséquent, pendant la révision nous avons raccourci les fragments et traduit plus de mots. Les questions en tant que telles étaient au bon niveau, mais contenaient beaucoup de mots inconnus par des élèves. Nous avons alors également traduit plus de vocabulaire dans les questions. La révision du guide des professeurs a aidé car les évaluations étaient beaucoup plus positives.

L'expérience vwo a également été testée en février 2022. La professeure et les élèves étaient très positifs. Ils ont trouvé qu'il s'agit d'un thème intéressant et que les exercices étaient divers. Afin de l'améliorer, ils ont proposé de changer le lay-out pour que cette expérience devienne plus synoptique.

En avril 2022, l'expérience havo a été testée. Les résultats du sondage démontrent que la plupart des élèves n'a pas réussi à terminer l'expérience pendant le temps prévu, ce qui est probablement causé par le fait qu'elle contenait trop d'exercices et que certains exercices étaient trop compliqués. Suite à ces retours, nous avons raccourci quelques exercices.

Nous supposons que le fait que les matériaux testés étaient souvent trop longs ou trop difficiles, a influencé les opinions concernant la valeur. A l'exception de l'expérience vwo, les scores ne sont pas très positifs. Cependant, on lit dans plusieurs réactions aux questions ouvertes que nos matériaux ont du potentiel lorsque les exercices seraient moins difficiles et les extraits moins longs. Il serait alors vraiment intéressant de faire tester les nouvelles versions.

En plus, nous pensons que nos résultats peuvent en partie être expliqués par le contexte des écoles. Notre expérience vwo a été un grand succès à Dalton Den Haag. Ces élèves ont l'habitude de travailler en petits groupes et sans beaucoup d'aide des professeurs à des grands projets. Les élèves des deux autres écoles ont beaucoup moins d'expérience avec de tels projets.

## 5.2 La validité de notre recherche

Notre étude de conception, qui en fait n'était qu'une étude pilote, puisqu'il n'était pas possible de faire plus dans le cadre de ce mémoire, connaît, comme chaque étude expérimentale, des points forts et des points faibles.

Un point fort est le fait que nos expériences et nos clubs de lecture ont vraiment été testés et que nous avons utilisé les commentaires pour les améliorer. Un autre point fort concerne le guide des professeurs dans lequel nous avons résumé l'essentiel des théories scientifiques et didactiques derrière nos matériaux. En plus, il est utile que nous ayons testé nos matériaux dans trois écoles différentes. Malgré le fait que ce nombre est très limité, cela indique déjà plus que lorsque nous n'avons testé que dans une école. Un point fort de notre étude est également que nous avons vérifié si les classes étaient comparables, ce qui pourrait avoir influencé la manière d'évaluer les matériaux.

Un point faible est que nous n'avons pu tester nos matériaux que dans trois écoles. Nous pensons qu'il aurait été mieux d'avoir six écoles différentes. En plus, notre échantillon consistait de professeurs que nous connaissons plus ou moins bien et qui sont intéressés par l'enseignement de la littérature. En outre, il y en avait parfois très peu d'élèves qui assistaient aux trois cours et remplissaient les sondages. Cela est surtout le cas pour les clubs de lecture vwo. On pourrait se demander si un tel petit nombre des élèves est représentatif pour la classe. Un autre point faible concerne le fait que nous n'avons pas pu tester les versions finales.

Il faudrait également mentionner que la professeure de la classe vwo 5 qui a travaillé avec le club de lecture *Le pays des autres* a donné, sans concertation avec nous, une grande introduction sur le Maroc et le livre, ce qui n'était pas notre intention. Nous supposons que nous aurions dû être encore plus claire qu'il s'agissait du matériau pour le travail individuel ou en petits groupes et pas pour une démarche de manière collective.

### 5.3 Des recommandations

Les résultats de notre première partie du sondage (concernant l'intérêt pour la compétence interculturelle) ont démontré que les professeurs trouvent important d'y consacrer de l'attention, mais ne font pas souvent usage des textes littéraires pour cela. Nous sommes d'opinion que nos matériaux sont une manière possible de le faire. Pour améliorer ces matériaux davantage, il serait bien de tester les versions revues et de les adapter encore une fois si nécessaire. Nous conseillons également de faire ces tests sur une échelle plus grande, ce qui voudrait dire que plusieurs classes de plusieurs écoles différentes testent le même club de lecture ou la même expérience. En plus, il serait intéressant de développer des clubs de lecture et des expériences avec d'autres œuvres francophones.

En ce qui concerne l'importance scientifique, nous sommes d'opinion qu'il serait utile de pouvoir comparer le niveau de compétence interculturelle avant et après l'intervention. Nous

sommes conscientes du fait qu'un projet de trois cours ne va pas changer grand-chose, mais il serait intéressant d'étudier le développement de la compétence interculturelle dans une classe qui ne fait pas usage de ce type de matériaux et dans une classe qui participe à plusieurs projets. Afin de mesurer le niveau de compétence interculturelle, on pourrait faire usage de la publication de Schat et al (2021b).

## Bibliographie

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Londres, L'Angleterre: Longman
- Beglar, D. & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a foreign language* 26 (1), 29-48.
- Bloemert, J., Janssen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1136324>
- Bloemert, J. (2019a). Fundamenteel én relevant. Selectiecriteria voor een betekenisvolle tekstkeuze in het mvt-literatuuronderwijs. In T. Witte (Ed.), *Lectori salutem: De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs* (pp. 35-46). Rijksuniversiteit Groningen.
- Bloemert, J. (2019b). *Getting off the fence: exploring the role, position and relevance of literature education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education*. (Thèse (de doctorat)). Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.101550168>
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & van der Kist, S. (2004). *Literatuur & fictie: Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam, les Pays-Bas: Biblion
- Buurtaalonderwijs. (2018). Manifest Buurtalen.  
Consulté le 18-8-20 sur <http://www.buurtaalonderwijs.nl/manifest/>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, C. M., & Kuo, C. H. (2019). An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. *Computers & Education*, 133, 94-115.
- Claridge, G. (2012). Graded readers: How the publishers make the grade. *Reading in a foreign language*, 24 (1), 106-119
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (volume complémentaire avec de nouveaux

descripteurs). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Cuq, J. P. (2018). La francophonie peut-elle être un objet didactique?. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (64), 14-27.

Curriculum.nu (2019). Leergebied Engels / MVT: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels / Moderne Vreemde Talen. . <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.

De Bruyckere, P., Kirschner, P., & Hulshof, C. (2019). *Juffen zijn toffer dan meesters. Nog meer mythes over leren en onderwijs*. Culemborg, Les Pays-Bas: Anderz.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268

De Quay, D. (2020). *The transfer of Litlab from Dutch to English Literature* (Mémoire de Master). Université Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/398447>

Derivry-Plard, M. (2020). La citoyenneté interculturelle et les défis de l’enseignement/apprentissage des langues. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (1), 29-41.

Dietz, F. M., Stronks, E., & van der Deijl, L. A. (2018). De LitLab leesclub: herkenkend en onderzoekend lezen in een interactieve gespreksvorm. Dans *32<sup>e</sup> HSN-Conferentie* p.317-321.

Duarte, J. (2021). “Global citizenship means different things to different people”: Visions and implementation of global citizenship education in Dutch secondary education. *Prospects*, 1-18.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2015). *Effectief leren–Basisboek* (quatrième édition). Groningen, Les Pays-Bas : Noordhoff Uitgevers bv.

Estellés, Romero & Amo (2021). The paradoxes of Citizenship Education: Frames and factors influencing dispositions toward discussing political issues in the classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12 (2), 78-99

Fasoglio, D., & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: Een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: Impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede, les Pays-Bas: Stichting Leerplanontwikkeling

- Fortier, S., Privat, S., & Turan, J. Du singulier au pluriel: de la littérature française aux littératures en français. *RIPE, Théorie et pratique dans l'éducation internationale*. P.30-44. Disponible en ligne sur [https://www.ecolint-institute.ch/sites/default/files/resources/research\\_journal\\_spring\\_2021\\_0.pdf#page=31](https://www.ecolint-institute.ch/sites/default/files/resources/research_journal_spring_2021_0.pdf#page=31)
- Frantzen, D. (2002). Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels. Dans V. Scott, & H. Tucker (ed.), *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues* (pp.109-130). Boston: Heinle&Heinle. Disponible en ligne sur [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/69574/2001\\_04.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/69574/2001_04.pdf)
- Galani, M. E. (2009). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Reds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 261–272). Université d'Athènes.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Groenendijk, L.C. (2015). *L'enseignement de la littérature en classe FLE: Où en est-on et quelles sont les possibilités?* (Mémoire du Master) Université Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/321755>
- Gruca, I. (2009). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 165-185. Consulté sur [http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf#page=165](http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf#page=165),
- Hanney, M. et al. (2019) Talen centraal, naar een deltaplan voor de universitaire talenstudies. Nationaal platform voor de talen. Consulté le 20-8-20 sur <https://platformtalen.nl/2019/11/01/actieplan-talen-centraal-gepresenteerd-aan-het-ministerie/>
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of social issues* (54 (3), 513-530.
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 7 (2), 37-60.
- Henning, S. D. (1993). The integration of language, literature, and culture: Goals and curricular design. *Profession*, 22-26. Disponible en ligne sur <https://www.jstor.org/stable/25595504>

- Hernot, V. (2019). ‘Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming de perfecte driehoek’. *Levende Talen Magazine* december 2019, jaargang 106, nummer 8, p.5-9
- Hoff, H. E. (2016). From “intercultural speaker” to “intercultural reader”: A proposal to reconceptualise intercultural communicative competence through a focus on literary reading. In F. Dervin, & Z. Gross (Eds.), *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times* (pp. 51–71). London: Palgrave Macmillan.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2010). Textes littéraires: un défi pour l’enseignement (inter) culturel. *La place de la littérature dans l’enseignement du FLE*, 187-200
- Komatsu, S., & Delmaire, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE: pourquoi et comment?. *Rencontres pédagogiques du Kansai*.
- Kramer, B. & Mclean S. (2019). L2 reading rate and word length: The necessity of character based measurement. *Reading in a foreign language*, 31 (2), 201-225.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley and Sons.
- Litlab (2016). Schrijfhandleiding voor onderzoekers. Téléchargé de [https://litlab.nl/wp-content/uploads/sites/273/2016/09/LitLab\\_Schrijfhandleiding\\_onderzoekers.pdf](https://litlab.nl/wp-content/uploads/sites/273/2016/09/LitLab_Schrijfhandleiding_onderzoekers.pdf)
- Matos, A.G. (2019). A literary (anti)canon for an intercultural world. In G. Ekşi, L. Guerra, D. Werbińska, & Y. Bayyurt (Eds.), *Research trends in English language teacher education and English language teaching* (pp. 467-480). University of Évora.
- Mearns, T., & de Graaff, R. (2018). Bilingual education and CLIL in the Netherlands: The paradigm and the pedagogy. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 122-128.
- Meesterschapsteam MVT. (2018). Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen. <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/>

- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. In *Vocabulary studies in first and second language acquisition* (pp. 194-211). Palgrave Macmillan, London.
- Modern Language Association (MLA) Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession*, 2007(1), 234-245.
- Moeyes, P. (2020). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: Van kritische lezer tot volwaardig (er) burger (deel 2). *Levende Talen Magazine*, 107(1), 4-8.
- Murillo, J. C. J. (2015). La littérature comme voie d'accès à la culture. *Letras*, 1(57), 149-177.
- Myers, J.P. (2016). Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24(55), 1-19.
- Nationaal Platform voor de Talen (2019). Talen centraal: Naar een Deltaplan voor de universitaire talenstudies.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2013). *Educational design research. Part A: an introduction*. Enschede (The Netherlands): SLO Netherlands Institute for Curriculum Development
- Porra, V. (2018). Des littératures francophones à la 'littérature monde': aspiration créatrice et reproduction systémique. *Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones*, 1(1).
- Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: An opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research* (1-15). Doi: 10.1177/1362168817718580
- Pugh, K. J., & Bergin, D. A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational psychologist*, 41(3), 147-160.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38(2), 133-149.
- Routledge (2009). *A frequency dictionary of French, core vocabulary for learners*. Deryle Lonsdale & Yvon Le Bras, Londen/New York.



- Schat, E., Graaff, R. de & van der Knaap, E.W. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen; Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift* 19 (3): 13–25.
- Schat, E., van der Knaap, E.W. & Graaff, R. de (2020). Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie; een pilotonderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(2), 13-25.
- Schat, E., van der Knaap, E.W. & Graaff, R. de (2021a). Key principles for an integrated intercultural literary pedagogy (IILP): An educational design research approach. *Language Teaching Research*, <https://doi.org/10.1177/13621688211045012>
- Schat, E., van der Knaap, E.W. & Graaff, R. de (2021b). The development and validation of an intercultural competence evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, 4 (2), 137-154.
- Schmit, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 32-363.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative dialogic literature teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and instruction*, 63, 101216.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho O., & Rijlaarsdam G. (2019). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89 (1), 3-45.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88
- Shimono, T.R.(2018). L2 reading fluency progression using timed reading and repeated oral reading. *Reading in a foreign language* 30 (1), 152-179.
- Stokking, K. (2016). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Anvers (la Belgique), Apeldoorn (Les Pays-Bas) : Garant.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums).
- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de geschiedenis van de Nederlandse literatuur en Litlab.nl scholieren kunnen

- opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235–255.  
<https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.002.VAN>
- Van Helden, B. (2017). *Qui ou quoi au centre? Une analyse des objectifs qui sous-tendent des manuels de langue française au lycée en enseignement préuniversitaire* (Mémoire de Master). Université Radboud à Nimègue.  
[https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/4635/Helden%2C\\_B.F.T.\\_van\\_1.pdf?sequence=1](https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/4635/Helden%2C_B.F.T._van_1.pdf?sequence=1)
- Van der Knaap, E. W. (2015). De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal.
- Van der Knaap, E.W. (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum, Les Pays-Bas: Coutinho
- Van Rens, L. (2005). *Effectief scheikundeonderwijs voor 'leren onderzoeken' in de tweede fase van het vwo: Een chemie van willen, weten en kunnen*. (Thèse de Doctorat). Vrije Universiteit à Amsterdam.
- Van Rooij, E. (2018). Secondary school students' university readiness and their transition to university. Disponible en ligne sur <https://research.rug.nl/en/publications/secondary-school-students-university-readiness-and-their-transiti>
- Veenhoven, J. (2004). *Begeleiden en beoordelen van leerlingonderzoek: een interventiestudie naar het leren ontwerpen van onderzoek in de tweede fase bij aardrijkskunde*. (Thèse de Doctorat). Université d'Utrecht à Utrecht.
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). Onderzoekend leren, wat is dat? Naar een concrete invulling voor het schoolvak geschiedenis. *Hermes*, 61, 12-18.
- Voulgaridis, C. (2010). Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 291-304. Disponible en ligne sur : [http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf#page=291](http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf#page=291)
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for investigating talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 49-65
- Wientjes, H. & Veenhoven, J. (2016). *Eureka! Didactiek voor het leren onderzoeken in het vwo*. Utrecht, Les Pays-Bas: Centrum voor Onderwijs en Leren, Utrecht.
- 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, Les Pays-Bas: Eburon.

## Annexes

### A.1 Littérature utilisée pour le développement des clubs de lecture et des expériences

#### Allah n'est pas obligé

Africa Vivre – Le Mag (auteure Diane N). *Allah n'est pas obligé d'Ahmadou Kourouma*.  
Africa Vivre – le mag. Consulté le 15 septembre 2021.

Amnesty International, section Suisse. Témoignages d'enfant soldats.  
<https://www.amnesty.ch/fr/themes/autres/enfants-soldats/temoignage-portrait>.  
Consulté le 7 janvier 2022.

Batchelor, K. (2015). Orality, trauma theory and interlingual translation: A study of repetition in Ahmadou Kourouma's *Allah n'est pas obligé*. *Translation Studies*, 8 (2), 191-208.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14781700.2014.1001777>

Bazié, I. (2003). Ecritures de violence et contraintes de la réception. Allah n'est pas obligé dans les critiques journalistiques française et québécoise. *Présence Francophone : Revue internationale de langue et de littérature* 61 (1) article 8. "Écritures de violence et contraintes de la réception" by Isaac Bazié ([holycross.edu](http://holycross.edu))

Bice (2017). Enfants soldats : Quels lendemains pour les ex-soldats ? *Enfants de Partout* (149), 3-7. <https://bice.org/app/uploads/2014/06/EDP149.pdf>

Coulibaly, A. (2007). Allah n'est pas obligé, ou La Parole injurieuse. *Nouvelles études francophones*, 11-24. <https://www.jstor.org/stable/25702064>

Le réseau in terre actif (2010) : Les enfants-soldats : Guide pédagogique. [http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny\\_mce/guide\\_enfants\\_soldats1.pdf](http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny_mce/guide_enfants_soldats1.pdf)

Le réseau in terre actif (2010). *Les enfants-soldats : situation d'apprentissage*. [http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny\\_mce/fiche\\_enfants\\_soldats1.pdf](http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny_mce/fiche_enfants_soldats1.pdf)

Le réseau in terre actif (2019): *Journée internationale des enfants-soldats*. [http://www.in-terre-actif.com/182/journee\\_internationale\\_des\\_enfants\\_soldats](http://www.in-terre-actif.com/182/journee_internationale_des_enfants_soldats)

Ndiaye, C. (2006). La mémoire discursive dans *Allah n'est pas obligé* ou la poétique de l'explication du « blablabla » de Birahima. *Etudes françaises*, 42 (3). 77-96.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/2006-v42-n3-etudfr1618/015791ar/>

Okolo, C.J. (2017). Exploiter la littérature en classe du Fle : *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma. *African Research Review*, 11 (1). 182-191.  
<https://www.ajol.info//index.php/afrrrev/article/view/152228>

Sissao, A. J. (2007). Les conflits politiques, linguistiques et culturels dans Allah n'est pas obligé d'Ahmadou Kourouma. *francofonía*, (16), 215-228.  
<https://www.redalyc.org/pdf/295/29511602012.pdf>

Stemmers, V. (2012). The Effect of Translating “Big Words”: Anglophone Translation and Reception of Ahmadou Kourouma's Novel Allah n'est pas obligé. *Research in*

*African literatures*, 43(3), 36-53.  
<https://www.jstor.org/stable/10.2979/reseafritelite.43.3.36>

Unicef (2021). Les enfants n'ont pas leur place dans les conflits armés.  
<https://www.unicef.fr/article/les-enfants-nont-pas-leur-place-dans-les-conflits-armes>.  
Consulté le 4 janvier 2022.

Walsh, J. (2008). Coming of age with an AK-47: Ahmadou Kourouma's 'Allah n'est pas obligé'. *Research in African literatures*, 39 (1). 185-197.  
<https://www.jstor.org/stable/20109566>

### **Dakia, fille d'Alger**

Flammarion Jeunesse. Fiche pédagogique *Dakia, fille d'Alger*.

Heinich, N. (1998). Le témoignage, entre autobiographie et roman: la place de la fiction dans les récits de déportation. *Mots. Les langages du politique*, 56(1), 33-49.  
[https://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1998\\_num\\_56\\_1\\_2364](https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1998_num_56_1_2364)

Khodja, S.A. (1999). Ecritures d'urgence de femmes algériennes. *Clio, histoire, femmes et sociétés*, 1999 (9). <https://journals.openedition.org/clio/289>

Méndez-Vega, M.M. (2011). Journal intime sur la vie de Dakia, fille d'Alger. *Revista de Lengues Modernes* (14). 99-112

### **Le pays des autres**

Arijs, M. (2020, 27 juni). Het fenomeen Leïla Slimani. *De Standaard*

De Buchet, V. (2020, le 17 aout). Leïla Slimani: « les femmes vivent toutes dans le pays des autres, car elles vivent dans le pays des hommes ». *Madame.lefigaro.fr*

Dijkgraaf, M. (2020, 25 januari). Schaam je je niet? Zei mijn vader. Nee, zei ik: Leïla Slimani, 'Niet bang zijn is een vorm van politiek engagement' *NRC Next*.

Dijkgraaf, M. (2020, 12 juni). Gevangen in het territorium van je man. *NRC Handelsblad*.

Erquicia, I. F. (2019). La présence de la femme dans l'œuvre de Leïla Slimani. *THÉLÈME: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 34(1), 173-189.

France Inter. (2020, le 10 mars). Pourquoi « Le pays des autres » de Leïla Slimani a-t-il divisé les critiques du Masque & La Plume. *France Inter*.

<https://www.franceinter.fr/livres/pourquoi-le-pays-des-autres-de-leila-slimani-a-t-il-divise-les-critiques-du-masque-la-plume>

Gandillot, T. (2020, le 2 mars). « Le pays des autres » : Leïla Slimani et le gout amer du « citrange ». *LesEchos*. <https://www.lesechos.fr/weekend/livres-expositions/le-pays-des-autres-leila-slimani-et-le-gout-amer-du-citrange-1213874>

Leyman, D. (2020, 21 juni). Het is een gemis dat er geen vrouw is om naar op te kijken. *De Morgen*

- Mertens, D. (2020, 6 juni). De leugen van een exotisch sprookje. *Het Parool*.
- Heerma van Voss, T. (2020, 5 augustus). Een stug huwelijk. *De Groene Amsterdammer*.  
<https://www.groene.nl/artikel/een-stug-huwelijk>
- Van den Blink, P. (2021, 21 januari). Leïla Slimani's 'genealogie van het geweld'. *Vrij Nederland*.

### **Petit Pays**

- Alix, F. (2016). Gaël Faye. *Petit Pays*. *Afrique contemporaine*, (1), 147-149.  
<https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2016-1-page-147.htm>
- Institut Français (Pays-Bas) / Levende Talen sectie Frans. Prix du jeune lecteur néerlandais 2017/2018 Petit Pays Faye. [www.institutfrancais.nl](http://www.institutfrancais.nl) / [www.franszelfsprekend.nl](http://www.franszelfsprekend.nl)
- Lebel, A. (2018). Le récit d'enfance au prisme du génocide et de la violence extrême: le motif du retour vers la terre d'enfance chez Gaël Faye et Scholastique Mukasonga. *Revue critique de fixxion française contemporaine*, (17), 100-116. <http://critical-review-of-contemporary-french-fixxion.org/rcffc/article/viewFile/fx17.11/1274>
- Livre de Poche : Blanc, M., Boutin, C., Gilardi, B., Lechiffart, D. et Mauny F (2017). *Dossier pédagogique, Petit Pays Gaël Faye*. <http://blog.ac-rouen.fr/eco-anatole-france-ce2-cm1/files/2020/05/Dossier-PetitPays-LivreDePoche.pdf>
- Ogier-Fares, M. O. (2018). L'enfant comme voix de la terreur et de la beauté, ou la figure énonciative de la réconciliation dans *Petit Pays* et *En attendant Bojangles*. *Revue critique de fixxion française contemporaine*, (17), 17-25. <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/viewFile/fx17.03/1276>
- Ogier-Farez, M.O. (2019). Immigration et engagement dans trois romans du XXI<sup>e</sup> siècle : *Eldorado* de Laurent Gaudé, *Petit Pays* de Gaël Faye, *Debout-payé* de Gauz. *Mouvances francophones* (4), 1.
- Onderwijs Van Morgen (2020). *Petit pays*. <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/act-frans/petit-pays/>

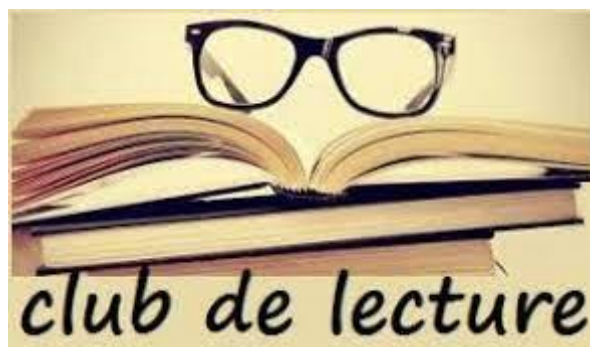
A.2 Les clubs de lecture havo

A.2.1 Guide des professeurs : les clubs de lecture havo

## Guide des professeurs



## Les clubs de lecture havo



## Préface

Cher/chère collègue,

Voici le guide pour les professeurs en ce qui concerne les « clubs de lecture ». Ces « clubs de lecture » traitent des œuvres francophones et sont basés sur « la didactique litlab ». Dans ce guide vous trouverez d'abord quelques notions fondamentales liées à la « didactique Litlab ». La deuxième section contiendra un résumé d'autres principes de conception. Ensuite, vous trouverez une explication du déroulement d'un « club de lecture » ainsi que quelques conseils pratiques. Nous y avons ajouté également un petit résumé schématique en néerlandais. En fin de compte, ce guide renfermera un petit manuel pour les deux clubs de lecture contenant une introduction du livre traité ainsi que des indices par rapport aux questions de discussion.

J'espère que ce guide vous sera utile.

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

## Table des matières

<u>Préface</u> .....	103
<u>Litlab</u> .....	104
<u>Le déroulement d'un « club de lecture »</u> .....	104
<u>Quelques principes de conception</u> .....	105
<u>Quelques conseils pratiques</u> .....	107
<u>Kort overzicht: hoe werkt een leesclub</u> .....	108
<u>Bibliographie</u> .....	109
<u>Dakia, Dakia, fille d'Alger</u> .....	110
<u>Gaël Faye, Petit pays</u> .....	111

## Litlab

Litlab<sup>75</sup> est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web s'adresse surtout aux élèves du second cycle *havo & vwo*. Litlab propose deux types de matériaux didactiques. Les *proeven* (*expériences*) apprennent les élèves à faire de la recherche littéraire. Les *leesclubs* (*clubs de lecture*) leur permettent de développer leur compétence de lecture (investigatrice) et la compétence de parler de ce qu'ils ont lu. En ce moment (décembre 2021) Litlab n'offre que des matériaux pour la matière langue et culture néerlandaise et il n'existe pas encore un site-web comparable pour les langues étrangères modernes.

### Le déroulement d'un « club de lecture »

Un club de lecture Litlab dure normalement environ 45 minutes, donc un cours. Nos clubs de lecture prendront au moins deux cours<sup>76</sup> afin que les élèves puissent lire la plupart des extraits pendant le premier cours. Regarderons maintenant la structure du cours 2.

Tour 1 : Quiz (S'échauffer)

Tour 2 : Des questions de discussion (Reconnaître et Approfondir)

Tour 3 : L'appréciation (Evaluer)

Pendant le premier tour les participants pivotent une carte à tour de rôle et notent tous leur réponse. Après la dernière question, ils les corrigent. Les cinq questions aident les élèves à dérouiller leur mémoire et excitent le dialogue. Ensuite, pendant le deuxième tour, les élèves discutent du livre à l'aide de deux types de cartes. La pioche à gauche contient des questions étant axées sur la reconnaissance et l'identification. Ces cartes s'appellent *Feest der herkenning*, ce que nous avons traduit littéralement en français par *Fête de reconnaissance*. La pioche à droite est appelée *Stof tot nadenken* soit, en français *de la matière à réflexion*. Ces questions encouragent les élèves à analyser le livre à partir d'autres cadres par exemple des perspectives historico-culturelles, sociales et philosophiques. Ces questions de discussion sont ouvertes mais encouragent les élèves à justifier leurs réponses avec des arguments ou des références au texte. Les deux pioches contiennent huit cartes avec des questions qui sont de plus en plus complexes. Le dernier tour consiste en une évaluation du livre. Les élèves donnent une appréciation du livre à l'aide d'un système de cinq étoiles. Ils doivent motiver leur choix en tant que groupe.

---

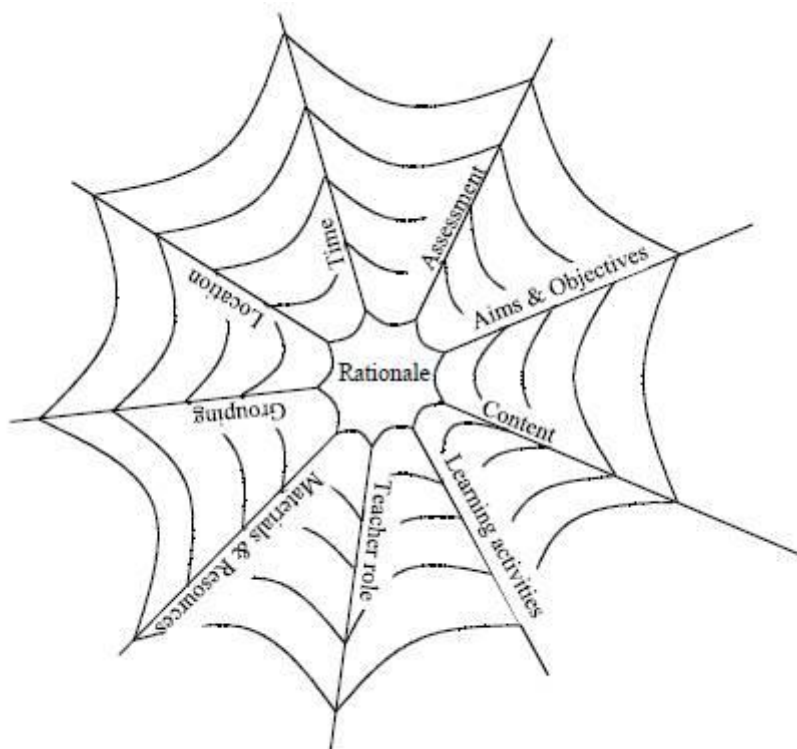
<sup>75</sup> [www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)

<sup>76</sup> Le premier test du matériau en novembre 2021, nous a révélé que deux cours de 45 minutes est serré. Nous reviendrons sur cela dans la section *Quelques conseils pratiques*.



## Quelques principes de conception

Dans cette section nous résumerons quelques principes de conception. Afin de les présenter d'une manière logique et cohérente, nous faisons usage de la toile d'araignée curriculaire (Van den Akker, 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Ce modèle représente le curriculum avec le principe fondamental au centre et neuf composants autour de cette vision. Cette toile implique le principe de l'alignement pédagogique<sup>77</sup> ce qui veut dire que les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.



### La toile d'araignée curriculaire (Van den Akker 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010)

Commençons au centre par le principe fondamental, ce qui est dans notre cas le développement de la compétence interculturelle. Cette compétence consiste des attitudes, des savoirs et des compétences et signifie que les élèves puissent interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures (Byram, 1997).

Les objectifs sont triple. Les élèves apprennent à lire d'une manière investigatrice ainsi qu'à transformer leurs connaissances. En plus, on vise qu'ils soient capables d'avoir une bonne (ce qui implique d'une manière respectueuse) discussion avec des autres concernant (des extraits d') un livre. En troisième lieu, les élèves apprennent le français en lisant les textes et les questions d'une manière extensive. Nous avons délibérément choisi de ne pas demander aux élèves de faire la discussion en français, car nous pensons que cela est trop difficile pour eux et va soit demander trop de temps soit nuire à la qualité de la discussion.

<sup>77</sup> Constructive alignment

Le contenu consiste (des extraits) de quatre œuvres fictionnels francophones. Pour nous, un livre fait partie de la littérature francophone quand soit l'auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie, soit le livre parle explicitement d'un pays Francophone. Nous avons fait une exception pour l'Algérie qui n'est pas membre de la Francophonie (avec F majuscule), mais est cependant le troisième pays francophone après la France elle-même. Pour la sélection des œuvres nous avons tenu compte de huit critères parmi eux entre autres le niveau CECRL et le niveau littéraire selon Witte (2008).

Les activités sont la lecture individuelle en silence (la manière conseillée pour une première découverte d'un texte selon Gruca, 2009) et une discussion en groupe hétérogène de quatre ou cinq élèves. En posant des questions évaluatives, nous tâchons d'inciter les élèves à une transformation des connaissances.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, nous vous demandons de former les groupes hétérogènes de quatre ou cinq élèves et de répondre aux questions des élèves (évitez de le faire collectivement). Nous vous conseillons de faire usage de la stratégie d'étayage<sup>78</sup>. De cette manière vous visez à encourager l'indépendance des élèves. Selon Lee et Hannafin (2016), il y a plusieurs fonctions d'étayage à savoir l'étayage procédural, conceptuel, stratégique et métacognitif. Les formes possibles sont, entre autres, poser des questions, le feedback des camarades et des instructions détaillées concernant des pas à suivre.

Regarderons maintenant le matériel. Premièrement il y a ce guide des professeurs. Pour les élèves, nous avons développé deux documents. Le premier contient des extraits à lire. La structure de ce document est toujours pareille. On commence par une liste des personnages principaux. Puis, on retrouve les extraits eux-mêmes. Pour la longueur des extraits nous avons tenu compte de la directive suivante, à savoir qu'un apprenant d'une langue étrangère lit (sans entraînement) environ 94 *spm* (standard words per minute) (Shimono, 2018). L'unité *standard words per minute* étant défini comme le total des signes (y compris les espaces) divisé par 6 (Beglar & Hunt, 2014). Etant donné que les élèves n'ont que deux cours d'environ 45 minutes pour faire un club de lecture, nous pouvons les demander de lire au maximum 5000 *spm* (ce qui veut dire un peu plus de 53 minutes de lecture). De cette manière, ils peuvent lire au moins 75% pendant le premier cours.

En regardant les extraits on remarque des notes en bas de page qui contiennent des traductions. Nous les avons ajoutées car les livres que nous avons sélectionnés ont un niveau linguistique trop élevé pour la lecture extensive (cf. l'hypothèse de lecture sans effort (The Effortless Reading Hypothesis), Krashen 2011). Ces notes sont également pratiques pour adapter le niveau. Il est tout à fait envisageable que le niveau des élèves varie entre plusieurs écoles et même parmi les élèves d'une même classe. En utilisant des notes en bas de page, les élèves pourront décider eux-mêmes s'ils consultent la traduction d'un mot ou pas. Afin de savoir quels mots il faut traduire, nous avons fait usage du *Dictionnaire de fréquence de la langue française de Routledge* (2009) et nos estimations de la quantité de vocabulaire connu. Ces estimations sont basées sur une étude de Milton & Alexiou (2009). Nous supposons qu'un apprenant de la langue française qui a le niveau CECRL A1 connaît environ 1000 mots, et pour A2 environ 1700 mots, B1 2300, B2 2500, C1 3000 et C2 3600.

---

<sup>78</sup> Scaffolding

Comme il y a de plus en plus de consensus que la fréquence joue un rôle dans l'acquisition de la langue et plus spécifique dans l'acquisition du vocabulaire, on pourrait supposer qu'un élève apprendra d'abord les mots les plus fréquents, car il les rencontre souvent.

En ce qui concerne le regroupement, nous voudrions répéter l'importance de groupes hétérogènes. C'est pour cette raison que nous demandons aux professeurs de faire les groupes. Pour ce qui est du lieu il serait bien si les élèves du même petit groupe peuvent se mettre en cercle et sont un peu séparés des autres groupes. Quant au temps, nous rappelons que la durée d'un club de lecture est deux ou trois cours d'environ 45 minutes. Regarderons finalement l'évaluation. Nous sommes d'opinion qu'il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer la qualité de la discussion ou la compréhension du livre, mais chaque professeur est libre de le faire s'il/elle le souhaite.

## Quelques conseils pratiques

Un premier conseil concerne le type de discussion des élèves (Wegerif & Mercer 1997, cité dans Heggernes (2019)). Parfois les élèves ont tendance à avoir une discussion querelleuse avec comme but de battre l'opinion de l'autre. Une autre possibilité est qu'ils ont une discussion cumulative. On écoute les idées de tout le monde, mais on ne les défie pas. Le meilleur type de discussion est une discussion investigatrice dans laquelle les élèves partagent leurs idées, les défient et les améliorent ensemble. Certains groupes ont besoin de l'aide du professeur pour savoir le but de la discussion et la manière d'y arriver.

Ensuite, il est possible qu'il y a dans un groupe un élève qui ne dit presque rien, ou au contraire, un élève qui parle presque tout le temps. Dans ces cas, et surtout dans le dernier, il pourrait être utile de faire usage d'un « objet de conversation ». Seul l'élève qui possède cet objet a le droit de parler. Un des membres du groupe pourrait être désigné comme président afin de partager le temps de parole.

Parce que nous avons remarqué que faire tout en deux cours de 45 minutes est un peu serré, nous proposons d'utiliser trois cours si cela est possible. Le tableau ci-dessous contient le contenu de ces cours.

Cours	Au total deux cours	Au total trois cours
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Petite introduction du livre si souhaitée</li> <li>- Lecture individuelle.</li> <li>- Les élèves doivent finir la lecture chez eux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Petite introduction du livre (Au maximum 10 minutes)</li> <li>- Lecture individuelle (au moins 30 minutes)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le club de lecture tour 1-3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encore 30 minutes de lecture individuelle</li> <li>- Le club de lecture tour 1 : quiz (environ 10 minutes)</li> <li>- Si nécessaire, les élèves finissent la lecture chez eux.</li> </ul>
3	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le club de lecture tour 2 &amp; 3</li> </ul>

## Kort overzicht: hoe werkt een leesclub

Wat: lezen van fragmenten uit Francophone literatuur en het bespreken hiervan in heterogene groepjes van 4 of 5 leerlingen.

Doelen:

- 1) Leerlingen leren onderzoekend te lezen
- 2) Ze leren hierover op een respectvolle manier door te praten met anderen
- 3) Ze lezen extensief in het Frans, dit is goed voor de taalverwerving.

Waar: voornamelijk op school (leerlingen moeten thuis een deel van de teksten lezen).

Wanneer: tijdens 2 of 3 lessen van 45 min (zie voor de indeling van deze lessen het schema op pagina 6).

Benodigdheden:

- Deze docentenhandleiding
- Les extraits (geprint voor elke leerling)
- Le club de lecture (geprint voor ieder groepje).

Hoe ziet de leesclub eruit? (zie les clubs de lecture voor een uitgebreidere uitleg).

- Ronde 1: max 10 min: korte quiz als opwarmer
- Ronde 2: 20-30 min: twee vraagsoorten, feest der herkenning (gericht op identificatie) en stof tot nadenken (gericht op analyse vanuit bijv. de historisch-culturele context of informatie over de auteur).
- Ronde 3: beoordeling van het boek. Max 10 min.

Wat wordt er verwacht van de docent?

- Geeft (indien gewenst) een korte introductie bij het boek
- Zorgt dat de leerlingen in stilte lezen
- Deelt de discussiegroepjes in (bedoeling is heterogene groepjes)
- Beantwoordt vragen van leerlingen individueel / per groepje (het is niet de bedoeling om klassikaal de tekst te gaan bespreken) en gebruikt hierbij 'scaffolding'.

## Bibliographie

- Beglar, D. & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a foreign language* 26 (1), 29-48.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gruca, I. (2009). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 165-185. Consulté sur [http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf#page=165](http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf#page=165),
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 7 (2), 37-60.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. In *Vocabulary studies in first and second language acquisition* (pp. 194-211). Palgrave Macmillan, London.
- Routledge (2009). *A frequency dictionary of French, core vocabulary for learners*. Deryle Lonsdale & Yvon Le Bras, Londen/New York.
- Shimono, T.R.(2018). L2 reading fluency progression using timed reading and repeated oral reading. *Reading in a foreign language* 30 (1), 152-179.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums).
- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de geschiedenis van de Nederlandse literatuur en Litlab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235–255. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.002.VAN>
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for investigating talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 49-65
- 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, Les Pays-Bas: Eburon.

## **Dakia, Dakia, fille d'Alger**

En lisant ce roman autobiographique, on a l'impression de lire le journal intime du personnage principal, Dakia, une fille de quatorze ans qui habite avec ses parents et sa sœur en Algérie au moment de la guerre civile algérienne. Elle parle de sa vie quotidienne et comment cela a changé à cause de l'aggravation des conflits. Nous pensons que ce thème intéressera les élèves car ils ont à peu près le même âge que le personnage principal et peuvent alors s'identifier avec elle. Quant à la difficulté linguistique du texte, nous estimons que le niveau du livre est entre A2 et B1. Il s'agit des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un (A2), mais on n'y trouve pas que des mots simples. Un autre argument est qu'il est nécessaire de comprendre des sentiments et des points de vue, ce qui appartient au niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2018). Quant au niveau littéraire, il faut noter qu'il s'agit d'un livre de jeunesse fait pour des adolescents à partir d'onze ans. Nous estimons alors que le niveau littéraire de Dakia est N2, ce qui veut dire que le lecteur s'identifie à la narration. Comme le livre traite des thèmes comme la violence, la guerre, et fuir de son pays, il est également possible de faire réfléchir sur la matière de la narration (ce qui appartient au N3- le niveau visé à la fin de *havo*). Nous pensons que les connaissances culturelles demandées ne poseront pas de problème car nous avons repris les explications en bas de page présents dans le livre. Ici, on explique des mots ou des expressions spécifiques. Il faut cependant noter que le texte parle de la religion et de la violence comme de la relation entre elles, ce qui pourrait provoquer des réactions fortes parmi certains élèves. C'est à l'enseignant d'observer les discussions parmi les élèves et d'intervenir si nécessaire.

! Malheureusement, nous n'avons pas pu trouver un résumé de bonne qualité.

### **Indices pour les réponses aux questions de la catégorie « de la matière à réflexion »**

1. Il s'agit d'un témoignage. On le sait par le titre et par les informations concernant l'auteure (le dernier extrait du texte). En plus, le texte fait référence aux faits réels comme le meurtre de Katia (la jeune fille qui a refusé de porter un voile).
2. Il y a plusieurs réponses possibles. Il est d'abord possible qu'elle avait juste l'intention de nous informer de ce qui se passait en Algérie. En plus, il est possible qu'elle l'aurait fait pour gérer ses propres émotions. Il est également possible qu'elle se sentait obligée de le faire, comme elle se sentait obligée de faire de son mieux (fin du chapitre 19).
3. Elle était aussi adolescente pendant une guerre. Elle a vécu des choses horribles, mais a quand même réussi pendant sa vie. Il est possible qu'elle était un exemple pour Dakia.
4. Ressemblances : des journaux intimes, écrit par des jeunes filles, la vie quotidienne a beaucoup changé. Elles ont voulu publier leur texte (Anne l'a demandé pendant la guerre, Dakia l'a pu faire elle-même).  
Différences : Anne Frank était persécutée à cause de sa race (Dakia pas). Dakia a pu manifester et a dû se cacher après cela (Anne n'a pas pu participer

aux manifestations). Dakia était séparée de sa famille, Anne ne l'était que dans le camp. Dakia a écrit son livre plus tard, Anne a écrit son journal pendant la guerre.

5. On pourrait argumenter qu'ils auraient dû le dire car Dakia n'était plus un petit enfant. De l'autre côté, on pourrait imaginer qu'ils ont voulu la protéger.
6. Qui veut me tuer ? Des terroristes (des intégristes). Pourquoi ? Parce que Dakia et sa famille n'obéissent pas à leurs ordres (par exemple, elle ne porte pas de voile) et parce que ses parents et elle ont participé aux manifestations.
7. Réponse personnelle
8. En tout cas, quelques mois sont passés donc elle a vieilli. En plus, on pourrait argumenter qu'elle n'est plus la jeune fille innocente qui travaillait dur pour l'école. Elle a beaucoup traversé et cela l'a changée.

## Gaël Faye, *Petit pays*

*Petit Pays* est le premier roman de Gaël Faye et a, en 2016, remporté le prix Goncourt des Lycéens. Personnellement, nous avons de bonnes expériences en ce qui concerne l'intérêt du thème pour les élèves. Les élèves ont bien aimé le fait que le roman suit la perspective de Gaby, un garçon d'onze ans. En plus, ils étaient intéressés par le contexte (le pays Burundi, la guerre civile) et nous avons eu de belles discussions concernant la raison derrière la guerre et la question s'il est, selon les principes de l'éthique, possible de rester neutre pendant une guerre (civile).

Par rapport à la difficulté linguistique, nous estimons que le niveau CECR du livre est B2, car il s'agit d'un roman qui n'est pas rédigé dans un langage très quotidien et qui demande un vocabulaire large et actif. Quant au niveau littéraire, le livre est convenable pour des élèves qui ont le niveau 2 ou le niveau 3 selon le modèle de compétence littéraire de Witte (2008). La lecture identificatoire est possible, mais on trouve également plusieurs problèmes moraux dans le livre. En plus, le livre fait réfléchir sur l'importance de la lecture. Il serait bien d'introduire la guerre civile au Burundi car certains extraits contiennent des références aux moments importants pendant cette guerre. Puisque le texte parle de la violence et du racisme, il est possible que cela provoque des réactions émotionnelles auprès de certains élèves.

! Pour un résumé de bonne qualité, nous conseillons celui de :

[http://www.littafcar.org/wp-content/uploads/2019/07/DP\\_Petit\\_Pays\\_UL.pdf](http://www.littafcar.org/wp-content/uploads/2019/07/DP_Petit_Pays_UL.pdf)

### **Indices pour les réponses aux questions de la catégorie « de la matière à réflexion »**

1. Réponse possible : le fait qu'il n'y a pas de raison « logique » (dans le sens d'une raison habituelle comme un conflit lié à la religion ou au partage du pays) démontre selon nous l'absurdité de cette guerre civile.
2. Réponse personnelle.
3. Gaby pensait qu'il n'était qu'exilé de son pays. Cependant, quand il est retourné au Burundi, il a compris que la guerre et le fait qu'il a dû fuir ont arrêté son enfance. Avant, il était heureux là-bas. Pendant la guerre et plus tard en France, il n'était plus si heureux qu'avant et qu'un enfant « normal ». La guerre l'a beaucoup affecté et l'a obligé à devenir « adulte » beaucoup

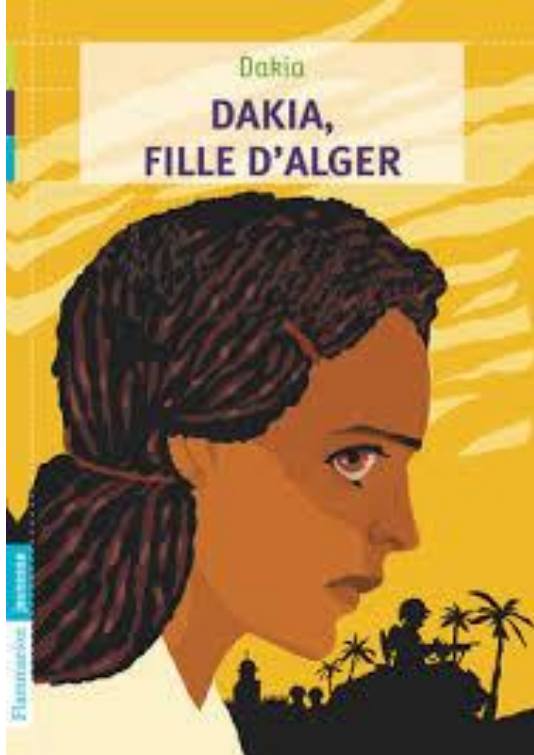
trop tôt, ce qui est cruel. En plus, il ne pouvait pas rendre visite aux amis d'enfance, car il ne savait pas ce qui s'est passé avec eux.

4. Le fait que la mère de Gaby ne reconnaît plus son propre fils, mais pense qu'il s'agit de Christian, démontre selon nous qu'elle souffre d'un trauma. La vue des enfants de tante Eusébie morts sur le sol (et les tâches de sang qui ne partaient pas) l'avait tellement touché qu'elle le revit encore et encore.
5. Pacifique signifie vredelievend/zachtaardig. D'une côté on pourrait dire qu'il l'est car il a servi dans l'armée avec de bonnes intentions (arrêter la guerre) de l'autre côté il ne l'est pas car il a tué les meurtriers possibles de sa famille.
6. Réponse personnelle
7. Réponse personnelle
8. Gaby essaye de tenir la balance entre la France et le Burundi.



## A.2.2 Dakia, *Dakia, fille d'Alger* (1996)

### Club de lecture *Dakia, fille d'Alger* (Dakia, 1996)



#### Introduction

« Comment peut-on mener une vie normale, alors que des attentats aveugles tuent, que vos parents vivent dans la clandestinité<sup>79</sup> et qu'il faut changer tous les soirs de maison ? Musulmane et collégienne à Alger, Dakia est prise dans la tourmente<sup>80</sup> d'une histoire qui la dépasse<sup>81</sup>. Elle raconte son pays en guerre »

Voici le texte de la quatrième de couverture<sup>82</sup> de *Dakia, fille d'Alger*. Ce journal<sup>83</sup> d'une collégienne parle de sa vie pendant la guerre civile en Algérie. On y lit que Dakia « a refusé de se soumettre<sup>84</sup> à l'intimidation et aux menaces de ceux qui, par la violence et la peur, cherchent à imposer<sup>85</sup> un fanatisme qui bafoue<sup>86</sup> tous les droits de la personne. » (Préface de Dakia, écrite par Simone Veil) Qu'est-ce que vous pouvez apprendre de cette jeune fille ? Auriez-vous fait la même chose ?

---

<sup>79</sup> Verborgenheid

<sup>80</sup> La tourmente : de storm

<sup>81</sup> Overrompelt

<sup>82</sup> La quatrième de couverture : de flaptekst

<sup>83</sup> Dagboek

<sup>84</sup> Soumettre: onderwerpen

<sup>85</sup> Imposer: opleggen

<sup>86</sup> Bafouer: met voeten treden, schenden

*Dakia, fille d'Alger* vous invite à réfléchir à la résistance<sup>87</sup>. Ce club de lecture permet d'en discuter avec d'autres à l'aide de petites cartes avec des questions. Il consiste de quatre tours, vous trouverez les instructions dans le cadre « un club de lecture : les règles du jeu ». Je vous souhaite une bonne discussion.

### **Un club de lecture : les règles du jeu**

#### **Tour 1 : Quiz**

Le premier tour consiste de cinq questions du quiz. Un des membres de votre groupe lit les questions à voix haute<sup>88</sup>. Tout le monde note ses réponses. Vous corrigez vos réponses après la dernière question et vous partagez votre score. Qui a gagné ?

#### **Tour 2 : Discussion**

La personne qui a gagné le premier tour peut commencer. Il prend une carte des deux pioches<sup>89</sup>, lit la question à haute voix et donne sa réponse. Après les autres peuvent réagir. Ensuite, les autres prennent une carte à tour de rôle<sup>90</sup>, lisent la question à haute voix et donnent leur réponse. Il est possible de prendre une nouvelle carte quand la question répète un aspect déjà traité<sup>91</sup>. On continue jusqu'au moment que l'on a discuté de tous les questions. Les questions sont en français, mais vous avez le droit de parler néerlandais pendant la discussion.

#### **Tour 3 : Appréciation**

Chacun décide pour soi-même le nombre d'étoiles que ce texte mérite (le minimum étant 1, le maximum 5). Après vous en parlez et décidez en tant que groupe le jugement<sup>92</sup> final. Vous devez expliquer votre argumentation. Vous pouvez le faire en néerlandais.

---

<sup>87</sup> Verzet

<sup>88</sup> Hardop

<sup>89</sup> Stapel kaarten

<sup>90</sup> Om de beurt

<sup>91</sup> Behandeld

<sup>92</sup> Oordeel / beoordeling

## Tour 1 : Quiz

<b>Quiz question 1</b>  Quel âge a Dakia ?	<b>Quiz question 2</b>  Comment s'appelle sa sœur ?
<b>Quiz question 3</b>  « La joie après la grande marche du 22 mars est très vite brisée (gebroken) à la vue d'un quotidien (dagblad). » Pourquoi ?	<b>Quiz question 4</b>  Pourquoi est-il trop dangereux pour Dakia d'aller au lycée en Algérie ?
<b>Quiz question 5</b>  Finalement Dakia et sa sœur doivent toutes les deux quitter l'Algérie. Elles vont où ?	<b>Quiz réponses</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Elle a 14 ans.</li><li>2. Sa sœur s'appelle Chafia.</li><li>3. La photo de Dakia est dans le journal. Cette photo est reproduite par des journaux internationaux. Les amis et la famille de Dakia craignent (vrezten) désormais (voortaan) pour sa vie</li><li>4. Continuer à aller au Lycée implique une ponctualité et une régularité des allées et venues de Dakia. Cette régularité fera de Dakia une cible facile.</li><li>5. Sa sœur (Chafia) va à Paris, Dakia part pour la Tunisie</li></ol>

## Tour 2 : Discussion

<p><b>Fête de reconnaissance (1/8)</b></p> <p>Dakia est une élève qui travaille dur (hard) et sérieusement pour ses études. Elle veut, elle doit réussir son examen. Est-ce que tu te reconnais dans cette description ? Pourquoi oui ou non ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (2/8)</b></p> <p>Dans la famille de Dakia, on discute beaucoup de ce qui se passe (par exemple pendant le dîner). Est-ce que tu discutes aussi en famille de l'actualité ? Et si oui, vous le faites quand ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (3/8)</b></p> <p>Quand Dakia lit le tract (pamflet) du GIA (menace de mort pour toutes les filles qui ne portent pas de voile) collé sur le mur de l'école, elle sent « la peur d'hier s'emparer à nouveau d'elle ». Est-ce que tu comprends cette réaction ? Comment aurais-tu réagi (zou jij gereageerd hebben) ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (4/8)</b></p> <p>« Chafia déclare qu'elle ne se soumettra (onderwerpt) jamais aux ordres des terroristes ». Son argument est qu'elle craint que leurs ordres auront de plus en plus d'implications et que la vie des femmes sera de plus en plus restreinte (beperkt). Qu'est-ce que tu penses de cette argumentation ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (5/8)</b></p> <p>Dakia assiste à plusieurs manifestations (demonstraties). Est-ce que tu as déjà assisté à une manifestation ? Est-ce que ce livre a changé ton opinion concernant des manifestations ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (6/8)</b></p> <p>Pour ne pas inquiéter davantage (meer) sa maman, Dakia ne lui parle pas de ses blessures. Est-ce que tu comprends cette réaction ? Qu'est-ce que tu aurais fait ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (7/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que ce livre t'a appris de l'Algérie ? Est-ce que la lecture de ce livre a changé ton opinion de ce pays ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (8/8)</b></p> <p>La mère de Dakia définit la résistance (verzet) comme rester en vie. Qu'est-ce que tu trouves de cette définition ? Est-ce que la lecture de ce livre a changé ta définition de la résistance ?</p>	

<p><b>De la matière à réflexion (1/8)</b></p> <p>Est-ce qu'il s'agit d'un texte fictif ou d'un témoignage (getuigenis) ? Comment tu le sais ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (2/8)</b></p> <p>Selon toi, pourquoi Dakia a-t-elle écrit ce texte ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (3/8)</b></p> <p>La préface de Dakia a été écrite par Simone Veil (1927-2007). Née dans une famille juive, elle est déportée à Auschwitz à l'âge de 16 ans, où elle a perdu son père, son frère et sa mère. Rescapée avec ses deux sœurs elle s'est mariée en 1946 et a fait des études de droit et de science politique. Elle était deux fois ministre de la Santé et elle était la première présidente (voorzitster) du Parlement Européen. Dans quel sens est-il significatif que c'est elle qui a écrit cette préface ?</p>
<p><b>De la matière à réflexion (4/8)</b></p> <p>Selon toi, est-il possible de comparer Dakia, fille d'Alger avec le Journal d'Anne Frank ? Pourquoi oui ou pourquoi pas ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (5/8)</b></p> <p>Dakia surprend (hoort toevallig) une conversation entre khâlti Fatiha et son mari. Ainsi elle apprend que Chafia a échappé (ontsnapt) à la mort. Réagis à la thèse suivante : Les parents de Dakia ont dû le dire, Dakia avait le droit d'entendre la vérité.</p>	<p><b>De la matière à réflexion (6/8)</b></p> <p>Après qu'elle a découvert que sa sœur a échappé à la mort et que les terroristes ont décidé de s'en prendre à sa famille, Dakia se pose les questions suivantes. « Qui veut me tuer ? Et pourquoi, qu'ai-je fait ? Qui en veut à ce point à mes parents ? Qu'ont-ils fait pour mériter cette condamnation, pour déclencher une telle haine ? Répond à ces questions en se basant sur les fragments que tu as lu.</p>
<p><b>De la matière à réflexion (7/8)</b></p> <p>Est-ce que tu penses que l'intégrisme religieux (godsdiensfundamentalisme) est aussi un risque aux Pays-Bas en ce moment ? Pourquoi ? Et que pouvons-nous faire afin d'éviter une situation comme pendant la guerre civile en Algérie ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (8/8)</b></p> <p>A la fin du livre Dakia se demande si elle avait vieilli (ouder geworden). Qu'est-ce que tu en penses ?</p>	

### Tour 3 : Appréciation

- 1) Combien d'étoiles mérite *Dakia, fille d'Alger* selon toi? Qu'est-ce que tu as aimé de ce livre ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Est-ce que la discussion a changé ton opinion personnelle concernant ce livre ? Si oui, comment ? Essayez de donner des exemples et des arguments.

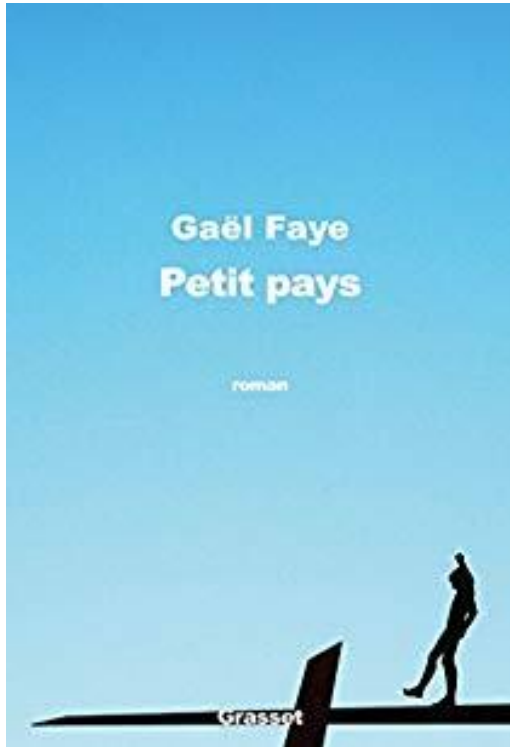
◇ ◇ ◇ ◇ ◇

- 2) Décidez en tant que groupe le nombre d'étoiles que *Dakia, fille d'Alger* mérite selon vous. Qu'est-ce que vous avez aimé de ce livre ? Expliquez votre argumentation.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

#### A.2.4 Gaël Faye, *Petit pays* (2016)

### Club de lecture *Petit pays* (Gaël Faye, 2016)



#### Introduction

« Avant, Gabriel faisait les quatre cents coups<sup>93</sup> avec ses copains dans leur coin de paradis. Et puis l'harmonie familiale s'est disloquée<sup>94</sup> en même temps que son « petit pays », le Burundi, ce bout<sup>95</sup> d'Afrique brutalement malmené<sup>96</sup> par l'Histoire. Plus tard, Gabriel fait revivre un monde à jamais perdu »

Voici, le texte de la quatrième de couverture<sup>97</sup> de *Petit Pays* (édition Livre de Poche). Il s'agit du début de Gaël Faye, un auteur, compositeur<sup>98</sup> et interprète<sup>99</sup> de rap franco-rwandais. En 2013 est paru son premier album solo (autobiographique) *Pili Pili sur un*

---

<sup>93</sup> Allerlei kattenkwaad uithalen

<sup>94</sup> In stukken uiteen vallen

<sup>95</sup> Stukje

<sup>96</sup> Toegetakeld

<sup>97</sup> La quatrième de couverture : de flaptekst

<sup>98</sup> Componist

<sup>99</sup> Zanger

*Croissant au Beurre*. Enregistré entre Bujumbura (l'ancienne (voormalige) capitale du Burundi) et Paris, il se *nourrit*<sup>100</sup> d'influences musicales plurielles.

Dans ce roman Faye traite la vie de Gaby, un garçon d'environ 10 ans, qui vit une enfance<sup>101</sup> heureuse dans un quartier confortable à Bujumbura (Burundi). Cela change quand son bonheur va être menacé<sup>102</sup> par le divorce de ses parents, mais surtout par la guerre civile burundaise et la génocide des Tutsi au Rwanda. Lui et sa sœur doivent quitter le Burundi et arrivent en France. Plus que vingt ans plus tard, Gaby retourne au Burundi.

*Petit Pays* vous invite à réfléchir à l'amitié<sup>103</sup>, la littérature et à la morale (par exemple à la question si l'on peut rester neutre pendant une guerre). Pendant ce club de lecture, vous en discutez à l'aide de petites cartes avec des questions. Il consiste de trois tours, vous trouverez les instructions dans le cadre « un club de lecture : les règles du jeu ». Je vous souhaite une bonne discussion.

### **Un club de lecture : les règles du jeu**

#### **Tour 1 : Quiz**

Le premier tour consiste de cinq questions du quiz. Un des membres de votre groupe lit les questions à voix haute<sup>104</sup>. Tout le monde note ses réponses. Vous corrigez vos réponses après la dernière question et vous partagez votre score. Qui a gagné ?

#### **Tour 2 : Discussion**

La personne qui a gagné le premier tour peut commencer. Il prend une carte des deux pioches<sup>105</sup>, lit la question à haute voix et donne sa réponse. Après les autres peuvent réagir. Ensuite, les autres prennent une carte à tour de rôle<sup>106</sup>, lisent la question à haute voix et donnent leur réponse. Il est possible de prendre une nouvelle carte quand la question répète un aspect déjà traité<sup>107</sup>. On continue jusqu'au moment que l'on a discuté de tous les questions. Les questions sont en français, mais vous avez le droit de parler néerlandais pendant la discussion.

#### **Tour 3 : Appréciation**

Chacun décide pour soi-même le nombre d'étoiles que ce texte mérite (le minimum étant 1, le maximum 5). Après vous en parlez et décidez en tant que groupe le jugement<sup>108</sup> final. Vous devez expliquer votre argumentation. Vous pouvez le faire en néerlandais.

---

<sup>100</sup> Voedt zich met

<sup>101</sup> Kindertijd

<sup>102</sup> Bedreigd

<sup>103</sup> Vriendschap

<sup>104</sup> Hardop

<sup>105</sup> Stapel kaarten

<sup>106</sup> Om de beurt

<sup>107</sup> Behandeld

<sup>108</sup> Beoordeling / oordeel



## Tour 1 : Quiz

<b>Quiz question 1</b>  Où est-ce que les gens ont pu voter pendant l'élection ?	<b>Quiz question 2</b>  Qui était Pacifique ?
<b>Quiz question 3</b>  Quelle est la cause de la mort de Pacifique ?	<b>Quiz question 4</b>  Comment Gaby a-t-il retrouvé sa mère ?
<b>Quiz question 5</b>  Quand Gaby est revenu, il a également parlé de Mme Economopoulos. Pourquoi elle était si importante dans la vie de Gaby ?	<b>Quiz réponses</b> <ol style="list-style-type: none"><li>6. Sur un terrain de foot.</li><li>7. Le frère de sa mère, donc son oncle.</li><li>8. Il a été fusillé</li><li>9. Armand ne savait pas comment le dire, donc il est allé avec Gaby dans le café où elle vient tous les soirs et Gaby a reconnu la voix de sa mère. Sa mère a pensé qu'il était Christophe.</li><li>10. Elle a donné beaucoup de conseils important, mais elle l'a surtout fait découvrir l'importance de la lecture.</li></ol>

## Tour 2 : Discussion

<p><b>Fête de reconnaissance (1/8)</b></p> <p>Qui est ton personnage préféré et pourquoi ? Est-ce qu'il y a un personnage que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (2/8)</b></p> <p>Comment décrirais-tu Gaby ? Choisis trois mots qui représentent (weergeven) le caractère de Gaby et explique ton choix.</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (3/8)</b></p> <p>« Et puis, Papa ne voulait pas qu'on en parle. Pour lui, les enfants ne devaient pas se <i>mêler de</i> (zich bemoeien met) politique. » (prologue). Est-ce que tu parles de la politique avec tes parents ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (4/8)</b></p> <p>Pour Mme Economopoulos les livres sont très importants. Pourquoi ? Pourrais-tu comprendre son opinion ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (5/8)</b></p> <p>Quels livres ou quels films sont ou ont été très importants pour toi ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (6/8)</b></p> <p>Quand la mère de Gaby a rencontré Rosalie et Mamie elle leur a menti (gelogen) concernant la cause de mort de Pacifique ? Pourquoi aurait-elle fait cela (Waarom zou ze dat gedaan hebben) ? Est-ce que tu aurais fait la même chose ? (Zou jij hetzelfde gedaan hebben ?)</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (7/8)</b></p> <p>Dans le chapitre 31 Gaby décrit ce qui est selon lui la différence entre quitter (verlaten) un pays et le fuir (ontvluchten) ? Qu'est-ce que tu trouves de cette description ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (8/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que la lecture de ce livre t'a appris sur le Burundi ? Est-ce que le livre a changé ton opinion de ce pays ?</p>	

<p><b>De la matière à réflexion (1/8)</b></p> <p>Dans le prologue Gaby demande à son père pourquoi les Hutu's et Tutsi's font la guerre. Il avance (opperen) plusieurs hypothèses liées au pays/territoire, à la langue parlée, à la religion. Finalement son père répond que les Hutu's et les Tutsi's n'ont pas le même nez. Qu'est-ce que cela démontre (aantonen) selon toi ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (2/8)</b></p> <p>Selon Gino (un des amis de Gaby) on ne peut pas rester neutre pendant la guerre. Est-ce que tu es d'accord avec cette thèse (stelling)? Pourquoi ou pourquoi pas ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (3/8)</b></p> <p>Dans l'épilogue on trouve la phrase suivante : « Je pensais être exilé (verbannen) de mon pays. En revenant sur les traces de mon passé, j'ai compris que je l'étais de mon enfance (kindertijd) ». Pourrais-tu expliquer cette phrase ?</p>
<p><b>De la matière à réflexion (4/8)</b></p> <p>Qu'est-ce qu'il signifie selon toi que la mère de Gaby ne le reconnaît pas et qu'elle pense qu'il s'agit de Christian (le fils de tante Eusébie) ? (un petit conseil : utilise la réponse à la question suivante: quelle est la relation entre cette personne et les tâches (vlekken) au sol (op de grond) qui ne partent pas (niet verdwijnen) ? )</p>	<p><b>De la matière à réflexion (5/8)</b></p> <p>Dans <i>Petit Pays</i>, Gaël Faye joue avec les noms des personnages. Innocent, le chauffeur de la famille n'est pas si innocent (onschuldig) et dirige (leidt) l'assassinat (moord) du prétendu (zogenaamde) assassin (moordenaar) du père d'Armand (vous n'avez pas lu ce fragment). Qu'est-ce que signifie le nom Pacifique ? Est-ce que l'oncle de Gaby est comme son nom le suggère ? Pourquoi oui ou non ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (6/8)</b></p> <p>Le titre de ce roman est <i>Petit Pays</i>. Pourquoi Gaël Faye a-t-il choisi ce titre selon toi ?</p> <p>Pendant un interview avec France Culture, Gaël Faye a donné l'explication suivante du titre. « « Petit pays », dans un premier temps, c'était un terme affectif (gevoelsmatig) et puis, il y a également une histoire à hauteur d'enfant (kinderhoogte). C'est un regard d'enfance, donc le « petit », c'était aussi pour évoquer ce regard d'enfance »</p> <p>Est-ce que tu trouves qu'il s'agit d'un bon titre ?</p>
<p><b>De la matière à réflexion (7/8)</b></p> <p>Beaucoup de gens pensent que l'histoire de Gaby est en fait celle de Gaël Faye lui-même. Comme le personnage principal dans son roman, Gaël Faye a une dizaine d'années en 1992 (Faye est né en 1982), un père français, une mère rwandaise, une enfance au Burundi et il est aussi parti en France dans une famille d'accueil. Malgré toutes ces ressemblances Gaël Faye affirme que l'histoire de Gaby est absolument pas son histoire. Est-ce que, selon toi, l'auteur aurait dû essayer d'éviter cette confusion ? Et si oui, comment ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (8/8)</b></p> <p>Regarde la couverture (omslag) de <i>Petit Pays</i>. Tu y vois une personne qui essaye de tenir sa balance. Pourrais-tu expliquer le lien entre cet image et le livre (Un petit conseil, tu peux trouver des indices dans l'épilogue).</p>	

### Tour 3 : Appréciation

- 3) Combien d'étoiles mérite *Petit Pays* selon toi? Qu'est-ce que tu as aimé de ce livre ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Est-ce que la discussion a changé ton opinion personnelle concernant ce livre ? Si oui, comment ? Essayez de donner des exemples et des arguments.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

- 4) Décidez en tant que groupe le nombre d'étoiles que *Petit Pays* mérite selon vous. Qu'est-ce que vous avez aimé de ce livre ? Expliquez votre argumentation.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

## A.2.5 Les fragments pour le club de lecture Petit pays

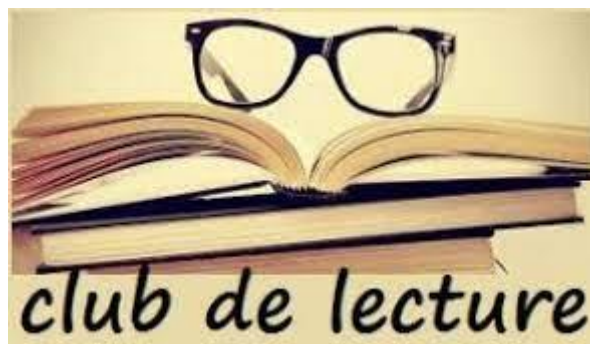
A.3 Les clubs de lecture vwo

A.3.1 Guide des professeurs : les clubs de lecture vwo.

## Guide des professeurs



## Les clubs de lecture vwo



## Préface

Cher/chère collègue,

Voici le guide pour les professeurs en ce qui concerne les « clubs de lecture ». Ces « clubs de lecture » traitent des œuvres francophones et sont basés sur « la didactique litlab ». Dans ce guide vous trouverez d'abord quelques notions fondamentales liées à la « didactique Litlab ». La deuxième section contiendra un résumé d'autres principes de conception. Ensuite, vous trouverez une explication du déroulement d'un « club de lecture » ainsi que quelques conseils pratiques. Nous y avons ajouté également un petit résumé schématique en néerlandais. En fin de compte, ce guide renfermera un petit manuel pour les deux clubs de lecture contenant une introduction du livre traité ainsi que des indices par rapport aux questions de discussion.

J'espère que ce guide vous sera utile.

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

## Table des matières

<a href="#">Préface</a> .....	127
<a href="#">Litlab</a> .....	128
<a href="#">Le déroulement d'un « club de lecture »</a> .....	128
<a href="#">Quelques principes de conception</a> .....	129
<a href="#">Quelques conseils pratiques</a> .....	131
<a href="#">Kort overzicht: hoe werkt een leesclub</a> .....	132
<a href="#">Bibliographie</a> .....	133
<a href="#">Ahmadou Kourouma, Allah n'est pas obligé (2000)</a> .....	134
<a href="#">Lëila Slimani, Le pays des autres (2020)</a> .....	135

## Litlab

Litlab<sup>109</sup> est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web s'adresse surtout aux élèves du second cycle *havo & vwo*. Litlab propose deux types de matériaux didactiques. Les *proeven* (*expériences*) apprennent les élèves à faire de la recherche littéraire. Les *leesclubs* (*clubs de lecture*) leur permettent de développer leur compétence de lecture (investigatrice) et la compétence de parler de ce qu'ils ont lu. En ce moment (décembre 2021) Litlab n'offre que des matériaux pour la matière langue et culture néerlandaise et il n'existe pas encore un site-web comparable pour les langues étrangères modernes.

### Le déroulement d'un « club de lecture »

Un club de lecture Litlab dure normalement environ 45 minutes, donc un cours. Nos clubs de lecture prendront au moins deux cours<sup>110</sup> afin que les élèves puissent lire la plupart des extraits pendant le premier cours. Regarderons maintenant la structure des trois tours.

Tour 1 : Quiz (S'échauffer)

Tour 2 : Des questions de discussion (Reconnaître et Approfondir)

Tour 3 : L'appréciation (Evaluer)

Pendant le premier tour les participants pivotent une carte à tour de rôle et notent tous leur réponse. Après la dernière question, ils les corrigent. Les cinq questions aident les élèves à dérouiller leur mémoire et excitent le dialogue. Ensuite, pendant le deuxième tour, les élèves discutent du livre à l'aide de deux types de cartes. La pioche à gauche contient des questions étant axées sur la reconnaissance et l'identification. Ces cartes s'appellent *Feest der herkenning* ce que nous avons traduit littéralement en français par *Fête de reconnaissance*. La pioche à droite est appelée *Stof tot nadenken* soit, en français *de la matière à réflexion*. Ces questions encouragent les élèves à analyser le livre à partir d'autres cadres par exemple des perspectives historico-culturelles, sociales et philosophiques. Ces questions de discussion sont ouvertes mais encouragent les élèves à justifier leurs réponses avec des arguments ou des références au texte. Les deux pioches contiennent huit cartes avec des questions qui sont de plus en plus complexes. Le dernier tour consiste d'une évaluation du livre. Les élèves donnent une appréciation du livre à l'aide d'un système de cinq étoiles. Ils doivent motiver leur choix en tant que groupe.

---

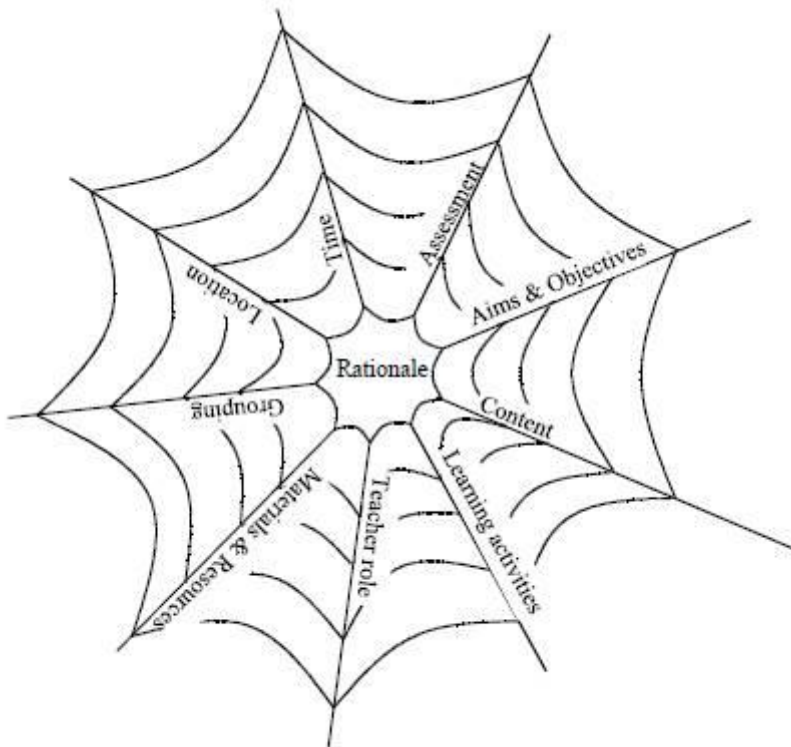
<sup>109</sup> [www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)

<sup>110</sup> Le premier test du matériau en novembre 2021, nous a révélé que deux cours de 45 minutes est serré. Nous reviendrons sur cela dans la section *Quelques conseils pratiques*.



## Quelques principes de conception

Dans cette section nous résumerons quelques principes de conception. Afin de les présenter d'une manière logique et cohérente, nous faisons usage de la toile d'araignée curriculaire (Van den Akker, 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Ce modèle représente le curriculum avec le principe fondamental au centre et neuf composants autour de cette vision. Cette toile implique le principe de l'alignement pédagogique<sup>111</sup> ce qui veut dire que les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.



### La toile d'araignée curriculaire (Van den Akker 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010)

Commençons au centre par le principe fondamental, ce qui est dans notre cas le développement de la compétence interculturelle. Cette compétence consiste des attitudes, des savoirs et des compétences et signifie que les élèves puissent interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures (Byram, 1997).

Les objectifs sont triples. Les élèves apprennent à lire d'une manière investigatrice ainsi qu'à transformer leurs connaissances. En plus, on vise qu'ils soient capables d'avoir une bonne (ce qui implique d'une manière respectueuse) discussion avec des autres concernant (des extraits d') un livre. En troisième lieu, les élèves apprennent le français en lisant les textes et les questions d'une manière extensive. Nous avons délibérément choisi de ne pas demander aux élèves de faire la discussion en français, car nous pensons que cela est trop difficile pour eux et va soit demander trop de temps soit nuire à la qualité de la discussion. I

<sup>111</sup> Constructive alignment

Le contenu consiste (des extraits) de quatre œuvres fictionnels francophones. Pour nous, un livre fait partie de la littérature francophone quand soit l'auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie, soit le livre parle explicitement d'un pays Francophone. Nous avons fait une exception pour l'Algérie qui n'est pas membre de la Francophonie (avec F majuscule), mais est cependant le troisième pays francophone après la France elle-même. Pour la sélection des œuvres nous avons tenu compte de huit critères parmi eux entre autres le niveau CECRL et le niveau littéraire selon Witte (2008).

Les activités sont la lecture individuelle en silence (la manière conseillée pour une première découverte d'un texte selon Gruca, 2009) et une discussion en groupe hétérogène de quatre ou cinq élèves. En posant des questions évaluatives, nous tâchons d'inciter les élèves à une transformation des connaissances.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, nous vous demandons de former les groupes hétérogènes de quatre ou cinq élèves et de répondre aux questions des élèves (évitez de le faire collectivement). Nous vous conseillons de faire usage de la stratégie d'étayage<sup>112</sup>. De cette manière vous visez à encourager l'indépendance des élèves. Selon Lee et Hannafin (2016), il y a plusieurs fonctions d'étayage à savoir l'étayage procédural, conceptuel, stratégique et métacognitif. Les formes possibles sont, entre autres, poser des questions, le feedback des camarades et des instructions détaillées concernant des pas à suivre.

Regarderons maintenant le matériel. Premièrement il y a ce guide des professeurs. Pour les élèves, nous avons développé deux documents. Le premier contient des extraits à lire. La structure de ce document est toujours pareille. On commence par une liste des personnages principaux. Puis, on retrouve les extraits eux-mêmes. Pour la longueur des extraits nous avons tenu compte de la directive suivante, à savoir qu'un apprenant d'une langue étrangère lit (sans entraînement) environ 94 *spm* (standard words per minute) (Shimono, 2018). L'unité *standard words per minute* étant défini comme le total des signes (y compris les espaces) divisé par 6 (Beglar & Hunt, 2014). Etant donné que les élèves n'ont que deux cours d'environ 45 minutes pour faire un club de lecture, nous pouvons les demander de lire au maximum 5000 *spm* (ce qui veut dire un peu plus de 53 minutes de lecture). De cette manière, ils peuvent lire au moins 75% pendant le premier cours.

En regardant les extraits on remarque des notes en bas de page qui contiennent des traductions. Nous les avons ajoutées car les livres que nous avons sélectionnés ont un niveau linguistique trop élevé pour la lecture extensive (cf. l'hypothèse de lecture sans effort (The Effortless Reading Hypothesis), Krashen 2011). Ces notes sont également pratiques pour adapter le niveau. Il est tout à fait envisageable que le niveau des élèves varie entre plusieurs écoles et même parmi les élèves d'une même classe. En utilisant des notes en bas de page, les élèves pourront décider eux-mêmes s'ils consultent la traduction d'un mot ou pas. Afin de savoir quels mots il faut traduire, nous avons fait usage du *Dictionnaire de fréquence de la langue française de Routledge* (2009) et nos estimations de la quantité de vocabulaire connu. Ces estimations sont basées sur une étude de Milton & Alexiou (2009). Nous supposons qu'un apprenant de la langue française qui a le niveau CECRL A1 connaît environ 1000 mots, et pour A2 environ 1700 mots, B1 2300, B2 2500, C1 3000 et C2 3600.

---

<sup>112</sup> Scaffolding

Comme il y a de plus en plus de consensus que la fréquence joue un rôle dans l'acquisition de la langue et plus spécifique dans l'acquisition du vocabulaire, on pourrait supposer qu'un élève apprendra d'abord les mots les plus fréquents, car il les rencontre souvent.

En ce qui concerne le regroupement, nous voudrions répéter l'importance de groupes hétérogènes. C'est pour cette raison que nous demandons aux professeurs de faire les groupes. Pour ce qui est du lieu il serait bien si les élèves du même petit groupe peuvent se mettre en cercle et sont un peu séparés des autres groupes. Quant au temps, nous rappelons que la durée d'un club de lecture est deux ou trois cours d'environ 45 minutes. Regarderons finalement l'évaluation. Nous sommes d'opinion qu'il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer la qualité de la discussion ou la compréhension du livre, mais chaque professeur est libre de le faire s'il/elle le souhaite.

## Quelques conseils pratiques

Un premier conseil concerne le type de discussion des élèves (Wegerif & Mercer 1997, cité dans Heggernes (2019)). Parfois les élèves ont tendance à avoir une discussion querelleuse avec comme but de battre l'opinion de l'autre. Une autre possibilité est qu'ils ont une discussion cumulative. On écoute les idées de tout le monde, mais on ne les défie pas. Le meilleur type de discussion est une discussion investigatrice dans laquelle les élèves partagent leurs idées, les défient et les améliorent ensemble. Certains groupes ont besoin de l'aide du professeur pour savoir le but de la discussion et la manière d'y arriver.

Ensuite, il est possible qu'il y a dans un groupe un élève qui ne dit presque rien, ou au contraire, un élève qui parle presque tout le temps. Dans ces cas, et surtout dans le dernier, il pourrait être utile de faire usage d'un « objet de conversation ». Seul l'élève qui possède cet objet a le droit de parler. Un des membres du groupe pourrait être désigné comme président afin de partager le temps de parole.

Parce que nous avons remarqué que faire tout en deux cours de 45 minutes est un peu serré, nous proposons d'utiliser trois cours si cela est possible. Le tableau ci-dessous contient le contenu de ces cours.

Cours	Au total deux cours	Au total trois cours
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Petite introduction du livre si souhaitée</li> <li>- Lecture individuelle.</li> <li>- Les élèves doivent finir la lecture chez eux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Petite introduction du livre (Au maximum 10 minutes)</li> <li>- Lecture individuelle (au moins 30 minutes)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le club de lecture tour 1-3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encore 30 minutes de lecture individuelle</li> <li>- Le club de lecture tour 1 : quiz (environ 10 minutes)</li> <li>- Si nécessaire, les élèves finissent la lecture chez eux.</li> </ul>
3	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le club de lecture tour 2 &amp; 3</li> </ul>

## Kort overzicht: hoe werkt een leesclub

Wat: lezen van fragmenten uit Francophone literatuur en het bespreken hiervan in heterogene groepjes van 4 of 5 leerlingen.

Doelen:

- 4) Leerlingen leren onderzoekend te lezen
- 5) Ze leren hierover op een respectvolle manier in gesprek te gaan met anderen
- 6) Ze lezen extensief in het Frans, dit is goed voor de taalverwerving.

Waar: voornamelijk op school (leerlingen moeten thuis een deel van de teksten lezen).

Wanneer: tijdens 2 of 3 lessen van 45 min (zie voor de indeling van deze lessen het schema op pagina 6).

Benodigdheden:

- Deze docentenhandleiding
- Les extraits (geprint voor elke leerling)
- Le club de lecture (geprint voor ieder groepje).

Hoe ziet de leesclub eruit? (zie les clubs de lecture voor een uitgebreidere uitleg).

- Ronde 1: max 10 min: korte quiz als opwarmer
- Ronde 2: 20-30 min: twee vraagsoorten, feest der herkenning (gericht op identificatie) en stof tot nadenken (gericht op analyse vanuit bijv. de historisch-culturele context of informatie over de auteur).
- Ronde 3: beoordeling van het boek. Max 10 min.

Wat wordt er verwacht van de docent?

- Geeft (indien gewenst) een korte introductie bij het boek
- Zorgt dat de leerlingen in stilte lezen
- Deelt de discussiegroepjes in (bedoeling is heterogene groepjes)
- Beantwoordt vragen van leerlingen individueel / per groepje (het is niet de bedoeling om klassikaal de tekst te gaan bespreken) en gebruikt hierbij 'scaffolding'.

## Bibliographie

- Beglar, D. & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a foreign language* 26 (1), 29-48.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gruca, I. (2009). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 165-185. Consulté sur [http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf#page=165](http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf#page=165),
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 7 (2), 37-60.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. In *Vocabulary studies in first and second language acquisition* (pp. 194-211). Palgrave Macmillan, London.
- Routledge (2009). *A frequency dictionary of French, core vocabulary for learners*. Deryle Lonsdale & Yvon Le Bras, Londen/New York.
- Shimono, T.R.(2018). L2 reading fluency progression using timed reading and repeated oral reading. *Reading in a foreign language* 30 (1), 152-179.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums).
- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de geschiedenis van de Nederlandse literatuur en Litlab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235–255. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.002.VAN>
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for investigating talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 49-65
- 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, Les Pays-Bas: Eburon.

## Ahmadou Kourouma, Allah n'est pas obligé (2000)

*Allah n'est pas obligé* est un roman d'Ahmadou Kourouma (1927-2003) publié le 12 août 2000 aux Editions du Seuil. En cette même année, le roman a obtenu le Prix Goncourt des Lycéens. Dans le livre, on suit Birahima, un enfant-soldat d'environ 10 ou 12 ans. Nous estimons que ce livre intéressera les élèves parce qu'on ne lit pas souvent un texte qui parle des enfants-soldats

Quand on commence la lecture, on a l'impression que le livre n'est pas si compliqué et que le niveau linguistique est peut-être A2, mais quand on continue il y a de plus en plus de vocabulaire difficile et des passés simples, ce qui indique plutôt B2. Il faut noter que Birahima explique certains mots difficiles, mais ces explications ne rendent pas le texte plus facile. Il serait alors intéressant de réfléchir à la question pourquoi on y trouve tellement des explications obscures et cela indique que ce livre pourrait être lu au niveau littéraire N4 (le lecteur interprète la narration et sa composition). En raison de la thématique, il serait également important de lire ce roman au niveau N3 (le lecteur qui réfléchit sur la matière de la narration).

Nous estimons que ce livre ne requiert pas de connaissances culturelles ou littéraires spécifiques, mais il serait bien d'expliquer l'aspect oral dans le style d'écriture. En plus, ce texte risque d'être offensif en raison de son langage violent (des gros mots). Nous vous conseillons d'en parler avec votre classe. Il est également possible que le fait que Birahima se moque des religions traditionnelles et de l'Islam choquerait quelques élèves.

! Pour un résumé du livre, voire <https://lectureslaucadet.over-blog.com/article-allah-n-est-pas-oblige-44453522.html> ou la fiche pédagogique sur <http://www.bruitdelire.org/wp-content/uploads/2017/09/2000-Fiche-peda-Allah.pdf>

### **Indices pour les réponses aux questions de la catégorie « de la matière à réflexion »**

1. Birahima partage son histoire à la demande de son cousin, le docteur Mamadou, qui lui a demandé de dire tout ce que Birahima a vu et fait, et tout ce qui s'est passé.
2. Le titre nous signale que Birahima est musulman. Nous supposons qu'il ne croit (plus) sincèrement en Allah car il moque avec son nom (il utilise très souvent l'expression « Walahé » ce qui signifie « au nom d'Allah ». En plus, Yacouba et lui disent également très souvent qu' « Allah ne laisse jamais vide une bouche qu'il a créé ». Ils ne le font pas avec l'intention de louer Allah, mais de se moquer. Ils le disent par exemple quand ils doivent manger des feuilles.
3. Il s'agit d'un langage informel car on y trouve des mots familiers (p.ex. boulot, gonfler) et assez régulièrement même vulgaires et grossiers (p. ex. n'avoir plus rien à foutre, un village foutu). Le langage est oral, on le voit par exemple à l'omission fréquente de « ne » dans les négations, des phrases courtes ou incomplètes (par exemple une « phrase » sans verbes), les alinéas qui commencent par « c'est » ou « et », les élisions (p.ex. p'tit), et les trois points (...)
4. Les dictionnaires aident parfois, par exemple quand il traduit l'expression « djogo-djogo » qui signifie « coûte que coûte ». Mais plus fréquent, les traductions et explications sont inutiles (p.ex. expliquer le mot « horreur » ou « hériter ») ou vagues.

5. Pour imiter le langage d'un enfant de 10 ou 12 ans / pour imiter le langage d'un enfant soldat qui n'est pas beaucoup allé à l'école soit pour imiter le langage africain.
6. Réponse personnelle
7. Réponse personnelle. On pourrait dire que Birahima n'est plus innocent, car il a tué des gens. En plus, il n'est pas naïf en raison d'avoir beaucoup vu. Vu son langage et le fait qu'il était impliqué dans les situations décrites, nous trouvons qu'il n'est pas objectif non plus.
8. Réponse personnelle.

## Lëila Slimani, *Le pays des autres* (2020)

Ce troisième roman de Lëila Slimani, publié le 5 mars 2020 chez Editions Gallimard, est en fait le premier tome d'une trilogie. L'auteure y traite environ dix ans de la vie de Mathilde, une jeune Alsacienne qui en 1944, a rencontré Amine Belhaj, un Marocain combattant dans l'armée française. Après la Libération, ils s'installent au Maroc où Amine travaille dur sur leur domaine. Mathilde et ses enfants ne réussissent pas à s'intégrer dans la culture marocaine.

Slimani a basé l'histoire racontée dans ce tome, intitulé *la guerre, la guerre, la guerre*, sur la vie de ses grands-parents maternels. En ce qui concerne l'intérêt du thème pour les élèves, nous remarquons une différence avec les trois autres livres que nous avons sélectionnés. Contrairement aux autres, ici, le personnage principal n'est pas un adolescent, mais une femme adulte.

Selon nous, le niveau linguistique de ce livre est C1, puisque il s'agit d'un œuvre contemporain écrit en langage standard. Quant au niveau littéraire, on remarque que le livre contient régulièrement des idées implicites. Nous pensons alors que le niveau littéraire selon Witte (2008) sera N4 ou N5. Il est possible d'interpréter la narration et sa composition, par exemple en se focalisant sur les nombreux changements de perspective. On pourrait également contextualiser la narration dans l'histoire socio-culturelle.

Les deux dernières critères touchent aux connaissances culturelles ou littéraires demandées et les aspects (des situations, des idées, des comportements) culturellement offensifs. Dans les deux cas il n'y en a pas. Pourtant, il faut souligner que les thèmes de l'intégration culturelle et de la position des femmes pourraient susciter des débats enflammés.

! Pour un résumé du livre, voir : <https://www.chapitre.com/BOOK/slimani-leila/le-pays-des-autres-t-1,80609833.aspx>

### **Indices pour les réponses aux questions de la catégorie « de la matière à réflexion »**

1. Nous pensons que Slimani a choisi ce titre car il fait référence au fait que Mathilde n'est pas dans le pays dans lequel elle est née et a grandi. Elle est dans un autre pays avec une culture différente et elle a du mal à s'intégrer. Sa

filles Aïcha se sent également isolée car elle n'est ni comme des filles françaises, ni comme des filles marocaines. On pourrait également dire que le titre *Le pays des autres* fait référence à la question homme-femme.

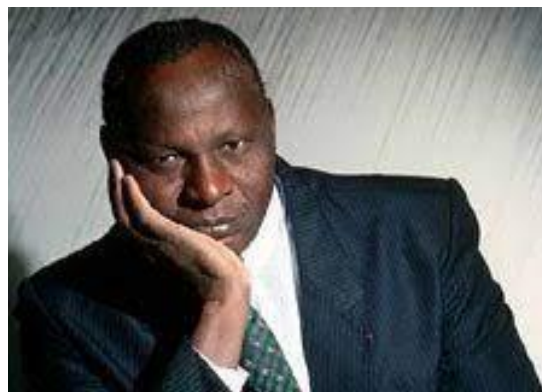
2. Réponse personnelle. En tout cas, le titre « Mathilde » est beaucoup plus neutre que le titre « la guerre, la guerre, la guerre ». En plus, on pourrait se demander si Mathilde est vraiment le personnage principal. Certes, on suit beaucoup sa perspective, mais on suit également assez régulièrement les perspectives d'autres.
3. Beaucoup de critiques littéraires pensent que Slimani s'est engagée dans un projet extrêmement personnel parce qu'elle parle du Maroc, le pays où elle est née et a grandi. Pourtant la raison la plus importante est que Slimani a dit dans un interview qu'elle a basé l'histoire racontée sur la vie de ses grands-parents maternels.
4. On pourrait nommer plusieurs raisons pour ces changements de perspective. Entre autres, pour pouvoir laisser voir la perspective d'un autre personnage, pour rendre le roman plus intéressant, cela rend l'histoire plus objective, pour pouvoir rester plus nuancé.
5. Réponse personnelle
6. Réponse personnelle
7. Nous pensons que Mathilde a eu beaucoup de mal à trouver sa place, mais que finalement elle l'a trouvé. Elle « était devenue la maîtresse du domaine » (p.125), « elle n'avait plus les mêmes frayeurs », « Amine était fier d'elle », Et après son voyage en France, pendant lequel elle avait beaucoup de doutes, elle est revenue plus forte. En plus, Mathilde s'occupe bien de sa belle-mère et elle reçoit un prénom musulman.
8. Selon nous, il s'agit d'un roman traitant la vie d'une famille car on n'apprend presque rien de la situation dans le pays. On suit juste Mathilde, son mari, ses enfants, Selma, et sa belle-mère.



A.3.2 Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé* (2000)

Club de lecture *Allah n'est pas obligé*

(Ahmadou Kourouma, 2000)



## Introduction

« Kalachnikov en bandoulière<sup>113</sup>, Birahima tue des gens pour gagner sa vie. Pas plus haut que le stick<sup>114</sup> d'un officier, cet enfant-soldat du Liberia raconte. L'errance<sup>115</sup>, la guerre, les pillages<sup>116</sup>, les massacres<sup>117</sup>, les copains qui tombent sous les balles.... Témoin lucide<sup>118</sup> et fataliste, il nous offre l'image terrifiante d'une Afrique qui sacrifie<sup>119</sup> ses enfants ».

---

<sup>113</sup> Porter en bandoulière van tassen/geweren: het schuin over de borst/rug/schouder dragen.

<sup>114</sup> Le bâton: stok

<sup>115</sup> Zwerftocht

<sup>116</sup> De plunderingen

<sup>117</sup> De massamoorden

<sup>118</sup> Scherpzinnig

<sup>119</sup> Offeren

Voici, le texte de la quatrième de couverture<sup>120</sup> d'*Allah n'est pas obligé* (édition Points). Il s'agit du quatrième roman d'Ahmadou Kourouma, un auteur francophone né en Côte d'Ivoire en 1927. Ses parents étaient d'origine guinéens d'ethnie malinké. Kourouma est mort en France le 11 décembre 2003. En 2000, alors la même année que sa publication, *Allah n'est pas obligé* a obtenu le Prix Goncourt des Lycéens.

Dans ce roman, Birahima (le personnage principal) nous raconte sa vie en tant qu'enfant-soldat. Il fait usage de quatre dictionnaires pour aider le lecteur, mais en fait ces explications n'aident pas du tout. Il serait intéressant d'y réfléchir ainsi qu'à le style d'écriture orale<sup>121</sup>. Pendant ce club de lecture vous discutez de ce livre à l'aide de petites cartes avec des questions. Il consiste de trois tours, vous trouverez les instructions dans le cadre « un club de lecture : les règles du jeu ». Je vous souhaite une bonne discussion.

### **Un club de lecture : les règles du jeu**

#### **Tour 1 : Quiz**

Le premier tour consiste de cinq questions du quiz. Un des membres de votre groupe lit les questions à voix haute<sup>122</sup>. Tout le monde note ses réponses. Vous corrigez vos réponses après la dernière question et vous partagez votre score. Qui a gagné ?

#### **Tour 2 : Discussion**

La personne qui a gagné le premier tour peut commencer. Il prend une carte des deux pioches<sup>123</sup>, lit la question à haute voix et donne sa réponse. Après les autres peuvent réagir. Ensuite, les autres prennent une carte à tour de rôle<sup>124</sup>, lisent la question à haute voix et donnent leur réponse. Il est possible de prendre une nouvelle carte quand la question répète un aspect déjà traité<sup>125</sup>. On continue jusqu'au moment que l'on a discuté de tous les questions. Les questions sont en français, mais vous avez le droit de parler néerlandais pendant la discussion.

#### **Tour 3 : Appréciation**

Chacun décide pour soi-même le nombre d'étoiles que ce texte mérite (le minimum étant 1, le maximum 5). Après vous en parlez et décidez en tant que groupe le jugement<sup>126</sup> final. Vous devez expliquer votre argumentation. Vous pouvez le faire en néerlandais.

Faites attention ! Le fait que vous avez le droit de discuter en néerlandais ne veut pas dire que la production orale en français n'est pas importante. Pourtant, le but de ces clubs de lecture est d'avoir une bonne discussion des extraits littéraires. Pour cela, il est nécessaire que vous pouvez vous exprimer facilement.

<sup>120</sup> La quatrième de couverture : de flaptekst

<sup>121</sup> Mondeling (bedoeld wordt hier spreektaal als schrijfstijl).

<sup>122</sup> Hardop

<sup>123</sup> Stapel kaarten

<sup>124</sup> Om de beurt

<sup>125</sup> Behandeld

<sup>126</sup> Oordeel / beoordeling

## Tour 1 : Quiz

<b>Quiz question 1</b>  Pourquoi dit Birahima qu'il est p'tit nègre ?	<b>Quiz question 2</b>  Combien de dictionnaires possède (bezit) Birahima ?
<b>Quiz question 3</b>  Pourquoi Birahima ne sait-il pas (weet hij niet) son âge ?	<b>Quiz question 4</b>  Pourquoi Papa le bon s'appelle-t-il ainsi ?
<b>Quiz question 5</b>  Pourquoi la grande plantation de caoutchouc était-elle si intéressante pour le Prince Johnson ?	<b>Quiz réponses</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Parce qu'il parle mal le français.</li><li>2. Il en possède quatre.</li><li>3. Sa mère a dit autre chose que sa grand-mère.</li><li>4. Parce qu'il donnait les enfants de la rue à manger</li><li>5. Elle payait plein de royalties et on pouvait beaucoup gagner en la protégeant.</li></ol>

## Tour 2 : Discussion

<p><b>Fête de reconnaissance (1/8)</b></p> <p>Lisez la citation suivante : « comment j'ai pu avoir ces dictionnaires ? Ça, c'est une longue histoire que je n'ai pas envie de raconter maintenant » Quand est-ce que tu n'as pas envie de raconter une certaine histoire ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (2/8)</b></p> <p>Birahima dit qu'il parle mal le français, qu'est-ce que tu en penses ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (3/8)</b></p> <p>Birahima a quitté l'école parce que tout le monde a dit que l'école ne vaut plus rien (niets waard is) Est-ce que tu comprends cette réaction ? Pourquoi</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (4/8)</b></p> <p>Pendant leur première rencontre Yacouba a parlé des avantages d'être enfant-soldat ? Selon toi, pourquoi aurait-il fait cela ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (5/8)</b></p> <p>Lisez la citation suivante concernant Papa le Bon. « Mais en voyant les enfants dans la rue partout en pagaille<sup>127</sup> et en se rappelant sa propre enfance, il fut bouleversé. Il se ravisa<sup>128</sup> et voulut faire quelque chose. En soutane<sup>129</sup>, il groupa les enfants en entreprit<sup>130</sup> de leur donner à manger. » Réagis à la thèse (stelling) suivante : les adultes qui ont eu une jeunesse difficile sont plus inclinés à (geneigd tot) s'occuper des jeunes.</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (6/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que tu penses de la stratégie de Johnson afin d'obtenir sa partie des royalties ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (7/8)</b></p> <p>Le président de la plantation ne voulait pas confier la protection de la plantation à Johnson car cela revenait à prendre parti. Est-ce que tu comprends cette réaction ? Qu'est-ce que tu aurais fait en tant que président ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (8/8)</b></p> <p>Comment décrirais-tu Birahima ? Choisis trois mots qui représentent le caractère de Birahima et explique ton choix.</p>	

<sup>127</sup> Overhoop (in chaos, warboel, beestenbende)

<sup>128</sup> Se raviser: zich bedenken, tot andere gedachten komen

<sup>129</sup> Als priester

<sup>130</sup> Beginnen met

<p><b>De la matière à réflexion (1/8)</b></p> <p>Pourquoi Birahima partage-t-il son histoire ? (Petit conseil, vous trouverez la réponse dans la fin du livre).</p>	<p><b>De la matière à réflexion (2/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que le titre nous signale par rapport à la religion de Birahima ? Est-ce qu'il croit sincèrement (oprecht) en Allah</p>	<p><b>De la matière à réflexion (3/8)</b></p> <p>Comment décririez-vous le style d'écriture ? Est-ce qu'il s'agit d'un langage formel ou informel ? Du langage écrit ou oral ? Argumentez votre réponse avec des exemples.</p>
<p><b>De la matière à réflexion (4/8)</b></p> <p>Birahima fait usage de quatre dictionnaires. Est-ce que ses traductions t'aident à comprendre le livre ? pourquoi ou pourquoi pas ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (5/8)</b></p> <p>Ce livre se caractérise par un style d'écriture oral. Pourquoi l'auteur aurait-il fait cela ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (6/8)</b></p> <p>Rappelez-vous qu'Ahmadou Kourouma était d'origine malinké. La langue des malinkés est une langue orale. Il a appris à écrire en français. Qu'est-ce que vous trouvez alors du commentaire suivant :  <i>« Ce n'était pas du mauvais français que Kourouma proposait au lecteur, mais que au contraire, son génie consistait à écrire le malinké en français. » (Ndiaye, 2006)</i></p>
<p><b>De la matière à réflexion (7/8)</b></p> <p>Lisez la citation suivante: 'unrestrained (onregemd) by social taboos and sociolinguistic norms that usually canonize and regulate adult language uses, the child generally speak its mind freely. The child as a symbol of innocence, naivety and objectivity.' (Kodah, 2013)</p> <p>Selon toi, Birahima est-il un enfant innocent, naïf et objectif ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (8/8)</b></p> <p>Il y a des critiques littéraires qui posent que l'obsession de Birahima de tellement traduire démontrerait en fait que les expériences des enfants-soldats sont intraduisibles (onvertaalbaar). Qu'est-ce que tu en penses ?</p>	

### Tour 3 : Appréciation

- 5) Combien d'étoiles mérite *Allah n'est pas obligé* selon toi? Qu'est-ce que tu as aimé de ce livre ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Est-ce que la discussion a changé ton opinion personnelle concernant ce livre ? Si oui, comment ? Essayez de donner des exemples et des arguments.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

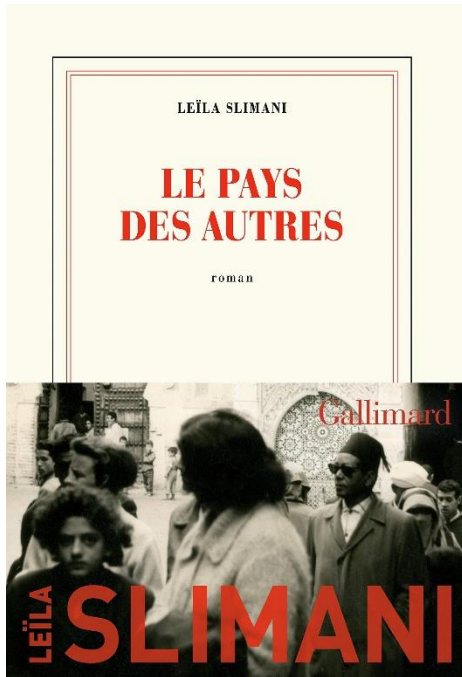
- 6) Décidez en tant que groupe le nombre d'étoiles qu' *Allah n'est pas obligé* mérite selon vous. Qu'est-ce que vous avez aimé de ce livre ? Expliquez votre argumentation.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

### A.3.3 Les fragments pour le club de lecture *Allah n'est pas obligé*

### A.3.4 Lëila Slimani, *Le pays des autres* (2020)

## Club de lecture *Le pays des autres*, (Leïla Slimani, 2020)



### Introduction

Le pays des autres, publié le 5 mars 2020 chez Editions Gallimard, est le troisième roman de Lëila Slimani (née en 1981 à Rabat, au Maroc. Actuellement elle habite à Paris). En fait, il s'agit du premier tome<sup>131</sup> d'une trilogie intitulé *la guerre, la guerre, la guerre* et l'histoire racontée est basée sur la vie des grands-parents maternels<sup>132</sup> de l'auteure. Dans un interview avec Madame Figaro (publié le lundi 17 août 2020), Slimani a affirmé que « la trame<sup>133</sup> suit l'histoire de ma grand-mère, qui était alsacienne, s'est mariée avec un soldat de l'armée coloniale, s'est installée dans une ferme et a ouvert un dispensaire<sup>134</sup>. Tout le reste je l'ai inventé car tout simplement je ne sais pas ce qu'elle avait dans son cœur, ce qu'elle pensait ».

En lisant ce roman, nous avons suivi la vie familiale d'Amine et Mathilde. Il est possible que vous avez remarqué qu'il y a beaucoup de changements de perspective. Il serait intéressant d'y réfléchir ainsi qu'à la thématique du roman. Pendant ce club de lecture vous discutez de ce livre à l'aide de petites cartes avec des questions. Il consiste de

---

<sup>131</sup> Boekdeel

<sup>132</sup> Van moeders kant

<sup>133</sup> De draad (van het verhaal)

<sup>134</sup> Consultatiebureau

trois tours, vous trouverez les instructions dans le cadre « un club de lecture : les règles du jeu ». Je vous souhaite une bonne discussion.

### **Un club de lecture : les règles du jeu**

#### **Tour 1 : Quiz**

Le premier tour consiste de cinq questions du quiz. Un des membres de votre groupe lit les questions à voix haute<sup>135</sup>. Tout le monde note ses réponses. Vous corrigez vos réponses après la dernière question et vous partagez votre score. Qui a gagné ?

#### **Tour 2 : Discussion**

La personne qui a gagné le premier tour peut commencer. Il prend une carte des deux pioches<sup>136</sup>, lit la question à haute voix et donne sa réponse. Après les autres peuvent réagir. Ensuite, les autres prennent une carte à tour de rôle<sup>137</sup>, lisent la question à haute voix et donnent leur réponse. Il est possible de prendre une nouvelle carte quand la question répète un aspect déjà traité<sup>138</sup>. On continue jusqu'au moment que l'on a discuté de tous les questions. Les questions sont en français, mais vous avez le droit de parler néerlandais pendant la discussion.

#### **Tour 3 : Appréciation**

Chacun décide pour soi-même le nombre d'étoiles que ce texte mérite (le minimum étant 1, le maximum 5). Après vous en parlez et décidez en tant que groupe le jugement final. Vous devez expliquer votre argumentation.

Faites attention ! Le fait que vous avez le droit de discuter en néerlandais ne veut pas dire que la production orale en français n'est pas importante. Pourtant, le but de ces clubs de lecture est d'avoir une bonne discussion des extraits littéraires. Pour cela, il est nécessaire que vous pouvez vous exprimer facilement.

---

<sup>135</sup> Hardop

<sup>136</sup> Stapel kaarten

<sup>137</sup> Om de beurt

<sup>138</sup> Behandeld



## Tour 1 : Quiz

<b>Quiz question 1</b>  En arrivant au Maroc, Mathilde et Amine n'ont pas pu s'installer directement sur leur propriété (eigendom) ? Où est-ce qu'ils ont dû rester ?	<b>Quiz question 2</b>  Où Mathilde a-t-elle appris l'arabe ?
<b>Quiz question 3</b>  Qu'est-ce qu'Amine a fait pendant la nuit du 23 au 24 décembre ?	<b>Quiz question 4</b>  Pourquoi Mathilde a-t-elle changé de nom ?
<b>Quiz question 5</b>  Pourquoi Amine n'a pas accepté de l'aide de l'armée française ?	<b>Quiz réponses</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Dans la maison de la mère d'Amine</li><li>2. Elle a appris l'arabe dans la cuisine.</li><li>3. Il a volé un arbre de sa voisine (une veuve). Il a volé un arbre de Noël.</li><li>4. Parce qu'il était nécessaire de se rebaptiser et de prendre un prénom musulman.</li><li>5. Il n'a pas voulu que ses ouvriers (ses hommes) l'ont vu parler / parler avec un français.</li></ol>

## Tour 2 : Discussion

<p><b>Fête de reconnaissance (1/8)</b></p> <p>Qui est ton personnage préféré et pourquoi ? Est-ce qu'il y a un personnage que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (2/8)</b></p> <p>Comment décrirais-tu Mathilde ? Choisis trois mots qui représentent le caractère de Mathilde et explique ton choix.</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (3/8)</b></p> <p>« La première fois que Mathilde visita la ferme, elle pensa : « c'est trop loin ». Un tel isolement l'inquiétait (maakte haar ongerust) ». Est-ce que tu comprends cette réaction ? Est-ce que tu préfères habiter en ville ou à la campagne ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (4/8)</b></p> <p>« Ici, c'est comme ça ». Comment réagiras-tu quand tu entends cette phrase ? Comment Mathilde a-t-elle réagi ? Est-ce que tu comprends sa réaction ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (5/8)</b></p> <p>« S'il avait pu (als hij gekund had) , il (Amine) lui aurait offert (zou gegeven hebben) l'hiver et la neige, et elle s'y serait crue, dans son Alsace natale ». Qu'est-ce que tu aimerais pouvoir donner à quelqu'un ?</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (6/8)</b></p> <p>Après sa visite de famille en Alsace, Mathilde a découvert que c'était le doute qui était néfaste (funest). « Maintenant qu'elle s'était décidée, qu'aucun retour en arrière n'était possible, elle se sentait forte ». Est-ce que tu reconnais cela ou pas ? Pourquoi ?</p>
<p><b>Fête de reconnaissance (7/8)</b></p> <p>De quelle maladie, Mouilala, la mère d'Amine, souffre-t-elle probablement ? Explique pourquoi tu penses cela.</p>	<p><b>Fête de reconnaissance (8/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que la lecture de ce livre t'a appris sur le Maroc ? Est-ce que le livre a changé ton opinion de ce pays ?</p>	

<p><b>De la matière à réflexion (1/8)</b></p> <p>Le titre de cette trilogie est <i>Le pays des autres</i>. Selon toi, pourquoi Slimani aurait-elle choisi ce titre ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (2/8)</b></p> <p>Ce livre est le premier tome d'une trilogie. Le titre en français est <i>La guerre, la guerre, la guerre</i>. Le titre de la traduction néerlandaise est <i>Mathilde</i>. Qu'est-ce que tu penses de cela ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (3/8)</b></p> <p>Beaucoup de critiques littéraires pensent que Slimani s'est engagée dans un projet extrêmement personnel. Pourquoi ils pensent cela ? (Petit conseil : lisez encore une fois l'introduction de ce club de lecture)</p>
<p><b>De la matière à réflexion (4/8)</b></p> <p>Selon toi, pourquoi Slimani change-t-elle souvent de perspective dans le roman ?</p>	<p><b>De la matière à réflexion (5/8)</b></p> <p>Lis le commentaire suivant. Selon toi, est-ce que cela pourrait également expliquer pourquoi Slimani change souvent de perspective ? Explique ta réponse</p> <p>'Bewonderingswaardig is het hoe Slimani ondanks haar soms scherpe toon in de media een vrij positieve en genuanceerde boodschap brengt. 'Weet je de rol van de schrijver is juist om het grijs te exploreren, voorbij goed en kwaad. Laat het maar aan rechtbanken over om schuldigen en onschuldigen van elkaar te scheiden. Een romanschrijver zoekt bij de monsters naar het licht en bij de engelen naar de duisternis. (Leyman, D., 21 juni 2020 De Morgen)</p>	<p><b>De la matière à réflexion (6/8)</b></p> <p>Lis le commentaire suivant. Est-ce que tu es d'accord pourquoi si ou pas ?</p> <p>« C'est un livre qui pose la question : Comment est-ce que tu peux trouver ta place quand tu es une femme exilée, Alsacienne à 100 % qui se retrouve mariée à un homme musulman. Et comment ce dernier va pouvoir accepter la liberté de cette femme qu'il juge absolument incompatible avec tout ce en quoi il croit ? »</p>
<p><b>De la matière à réflexion (7/8)</b></p> <p>Selon toi, est-ce que Mathilde a trouvé sa place ? Et est-ce qu'Amine l'a accepté ? Explique tes réponses.</p>	<p><b>De la matière à réflexion (8/8)</b></p> <p>Qu'est-ce que tu en penses. Ce roman est-il un roman historique d'un pays ou plutôt un roman traitant la vie d'une famille ?</p>	

### Tour 3 : Appréciation

- 7) Combien d'étoiles mérite *Le pays des autres* selon toi? Qu'est-ce que tu as aimé de ce livre ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Est-ce que la discussion a changé ton opinion personnelle concernant ce livre ? Si oui, comment ? Essayez de donner des exemples et des arguments.

◇ ◇ ◇ ◇ ◇

- 8) Décidez en tant que groupe le nombre d'étoiles que *Le pays des autres* mérite selon vous. Qu'est-ce que vous avez aimé de ce livre ? Expliquez votre argumentation.

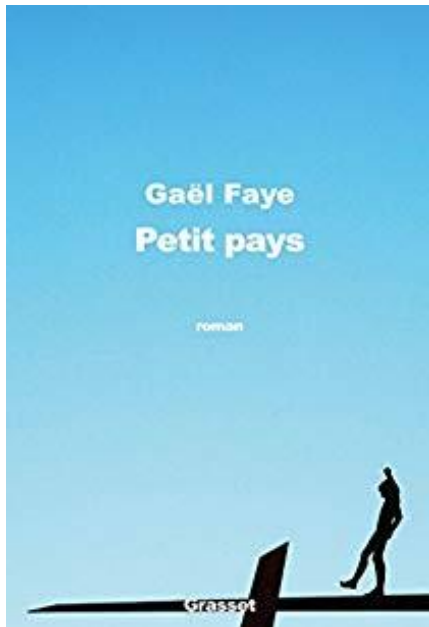
◇ ◇ ◇ ◇ ◇

### A.3.5 Les fragments pour le club de lecture *Le pays des autres*

## A.4 Les expériences

### A.4.1 Havo : Gaël Faye, *Petit pays* (2016)

## Expérience *Petit Pays* (Gaël Faye, 2016)



### Introduction

« Avant, Gabriel faisait les quatre cents coups<sup>139</sup> avec ses copains dans leur coin de paradis. Et puis l'harmonie familiale s'est disloquée<sup>140</sup> en même temps que son « petit pays », le Burundi, ce bout d'Afrique brutalement malmené<sup>141</sup> par l'Histoire. Plus tard, Gabriel fait revivre un monde à jamais perdu »

Voici, le texte de la quatrième de couverture<sup>142</sup> de *Petit Pays* (édition Livre de Poche). Il s'agit du début de Gaël Faye, un auteur, compositeur<sup>143</sup> et interprète<sup>144</sup> de rap franco-rwandais. En 2013 est paru son premier album solo (autobiographique) *Pili Pili sur un Croissant au Beurre*. Enregistré entre Bujumbura (l'ancienne (voormalige) capitale du Burundi) et Paris, il se *nourrit*<sup>145</sup> d'influences musicales plurielles : du rap teinté de soul et de jazz, du semba, de la rumba congolaise, du sébène...

Dans ce roman Faye traite<sup>146</sup> la vie de Gaby, un garçon d'environ 10 ans qui vit une enfance heureuse dans un quartier confortable à Bujumbura (Burundi). Cela change quand son bonheur va être menacé par la séparation de ses parents, mais surtout par

<sup>139</sup> Faire les quatre cents coups : van alles uithalen (kattenkwaad)

<sup>140</sup> In stukken uiteengevallen

<sup>141</sup> Ruw behandeld / toegetakeld

<sup>142</sup> La quatrième de couverture : de flaptekst

<sup>143</sup> Componist

<sup>144</sup> Zanger

<sup>145</sup> Voedt zich met

<sup>146</sup> Behandelt

la guerre civile burundaise et la génocide des Tutsi au Rwanda. Lui et sa sœur doivent quitter le Burundi et arrivent en France. Plus que vingt ans plus tard, Gaby retourne au Burundi.

### **Amorce<sup>147</sup>**

*Penser, parler, partager (oftewel denken, delen, uitwisselen)*

Penser: Vous venez de lire la quatrième de couverture. Qu'est-ce que vous attendez<sup>148</sup> de ce livre ? Prenez une minute pour réfléchir individuellement.

Parler : Parlez de vos attentes avec votre voisin / voisine. Vous avez deux minutes.

Partager : Cherchez un autre duo et faites un petit toile de vocabulaire<sup>149</sup>. Cette fois vous avez trois minutes.

### **Qu'est-ce que vous allez faire**

<b>Elément</b>	<b>Estimation du temps nécessaire</b>	<b>Besoin d'ordinateur</b>
Introduction de l'expérience & amorce	10 minutes	
Qu'est-ce que vous allez faire	5 minutes	
Petit Pays le prologue	10 minutes	
Interview avec l'auteur	15 minutes	Oui (ou portable)
S'approfondir le Burundi	15 minutes	Oui
S'approfondir la guerre civile	15 minutes	Oui
Fragment Petit Pays extrait du chapitre 24	15 minutes	
Discussion à quatre	10 minutes	
Tâche finale aux choix	25 minutes	Oui
<b>Total</b>	<b>120 minutes</b>	

Cette expérience commence par la lecture du prologue. Ensuite, vous allez écouter un interview avec l'auteur et chercher des informations concernant le pays Burundi et la guerre civile. Puis, vous lisez un autre fragment et en discutez. L'expérience termine par une tâche aux choix concernant l'adaptation cinématographique. Je vous souhaite bon courage et j'espère que vous allez aimer faire cette expérience.

### **Petit Pays le prologue (de proloog)**

Le roman *Petit Pays* commence par un prologue. Vous allez le lire et puis vous répondrez aux questions qui se trouvent dans le cadre en dessous du texte.

*Je ne sais vraiment pas comment cette histoire a commencé. Papa nous avait pourtant<sup>150</sup> tout expliqué, un jour dans la camionnette<sup>151</sup>.*

<sup>147</sup> Aanzet, aanknopingspunt

<sup>148</sup> Verwachten

<sup>149</sup> Woordweb

<sup>150</sup> Echter / toch

<sup>151</sup> Camion = vrachtwagen. Camionette is een kleine vrachtwagen / bestelwagen

«Vous voyez, au Burundi, c'est comme au Rwanda. Il y a trois groupes différents, on appelle ça les ethnies. Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez.» «Comme Donatien ?» j'avais demandé. «Non, lui c'est un Zaïrois, c'est pas pareil. Comme Prothé, par exemple, notre cuisinier<sup>152</sup>. Il y a aussi les Twa, les pygmées. Eux, passons<sup>153</sup>, ils sont quelques-uns seulement, on va dire qu'ils ne comptent pas. Et puis il y a les Tutsi, comme votre maman. Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête. Toi, Gabriel, avait-il dit en me pointant du doigt, tu es un vrai Tutsi, on ne sait jamais ce que tu penses.»

Là, moi non plus je ne savais pas ce que je pensais. De toute façon<sup>154</sup>, que peut-on penser de tout ça ? Alors j'ai demandé :

« La guerre entre les Tutsi et les Hutu, c'est parce qu'ils n'ont pas le même territoire ? »

«Non, ça n'est pas ça, ils ont le même pays.»

«Alors... ils n'ont pas la même langue ?»

«Si, ils parlent la même langue.»

«Alors, ils n'ont pas le même dieu ?»

«Si, ils ont le même dieu.»

«Alors... pourquoi se font-ils la guerre ?»

«Parce qu'ils n'ont pas le même nez.»

La discussion s'était arrêtée là. C'était quand même<sup>155</sup> étrange cette affaire. Je crois que Papa non plus n'y comprenait pas grand-chose. A partir de ce jour-là, j'ai commencé à regarder le nez et la taille des gens dans la rue. Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait<sup>156</sup> discrètement de deviner<sup>157</sup> qui était Hutu ou Tutsi. On chuchotait<sup>158</sup> :

«Lui avec le pantalon blanc, c'est un Hutu, il est petit avec un gros nez.»

«Ouais, et lui là-bas, avec le chapeau, il est immense, tout maigre avec un nez tout fin, c'est un Tutsi.»

«Et lui, là-bas avec la chemise rayée, c'est un Hutu.»

«Mais non, regarde, il est grand et maigre.»

---

<sup>152</sup> kok

<sup>153</sup> Laten we hen overslaan / voorbijgaan

<sup>154</sup> Hoe dan ook, hoe het ook zij

<sup>155</sup> Toch

<sup>156</sup> Probeerde (van het werkwoord essayen)

<sup>157</sup> Raden

<sup>158</sup> Chuchoter is fluisteren / smoezen



«Oui, mais il a un gros nez !»

*C'est là qu'on s'est mis à douter<sup>159</sup> de cette histoire d'ethnies. Et puis, Papa ne voulait pas qu'on en parle. Pour lui, les enfants ne devaient pas se mêler de<sup>160</sup> politique. Mais on n'a pas pu faire autrement. Cette étrange atmosphère enflait de jour en jour. Même<sup>161</sup> à l'école, les copains commençaient à se chamailler<sup>162</sup> à tout bout de champ en se traitant de Hutu ou de Tutsi. Pendant la projection de Cyrano de Bergerac<sup>163</sup>, on a même entendu un élève dire : «Regardez, c'est un Tutsi avec son nez.» Le fond de l'air avait changé. Peu importe<sup>164</sup> le nez qu'on avait, on pouvait le sentir.*

### Questions Prologue

- 1) Welke mogelijke motieven voor de oorlog tussen Hutu's en Tutsi's noemt Gabriel.
- 2) Wat blijkt uiteindelijk de reden te zijn?
- 3) Wat toont deze reden volgens jou aan?
- 4) «*Le fond de l'air avait changé. Peu importe<sup>165</sup> le nez qu'on avait, on pouvait le sentir.*» Waaruit blijkt deze verandering concreet ?

### Interview avec l'auteur



- Gael Faye, né le 6 août 1982 à Bujumbura au Burundi.
- Son père est français, sa mère rwandaise.
- Il a fui son pays natal pour la France en 1995.
- Chanteur, rappeur et écrivain
- Son premier album solo, *Pili Pili sur un croissant au beurre* est sorti en 2010
- *Petit Pays* est son premier roman

---

<sup>159</sup> Twijfelen

<sup>160</sup> Zich bemoeien met

<sup>161</sup> Zelfs

<sup>162</sup> Kibbelen

<sup>163</sup> Verfilming van het toneelstuk over de Franse schrijver, dichter en militair Cyrano de Bergerac (1619-1655) van wie verteld wordt dat hij een bijzonder grote neus had.

<sup>164</sup> Ongeacht

<sup>165</sup> Ongeacht

Qui est Gael Faye ? L'image ci-dessus donne déjà un peu d'information, mais pour en savoir plus, vous allez écouter un interview avec l'auteur. Cet interview vous permet de répondre (en néerlandais) aux questions qui se trouvent dans le cadre ci-dessous. Petit conseil : lisez d'abord les questions, de cette manière vous savez sur quoi vous devez vous concentrer. Il n'est pas nécessaire d'écouter le fragment en intégralité. Vous pouvez arrêter quand vous entendez Faye chanter. En plus, vous pouvez réécouter des parties importantes. Vous trouverez l'interview en suivant ce lien : <https://www.rfi.fr/fr/emission/20160908-ecrivain-franco-rwandais-gael-faye>

### Les questions

1. Expliquez le titre du livre (Petit pays). Pourquoi Faye a-t-il choisi l'adjectif<sup>166</sup> petit ?
2. Il y a des gens qui pensent que *Petit pays* est l'histoire de Faye lui-même ? Pourquoi pensent-ils cela ? Qu'est-ce que Faye en dit ?
3. Est-ce que Faye a écrit le livre comme une forme de thérapie ?
4. Qu'est-ce que Faye répond à la question pourquoi il a écrit ce livre maintenant (en 2016) ?
5. Est-ce que l'auteur s'est attendu à tout l'attention autour de son livre ? Pourquoi ?

### S'approfondir le Burundi

Dans l'interview que vous avez écouté, Gaël Faye a dit que beaucoup de personnes ne savent presque rien du Burundi. Puisqu'il est possible que cela vaut également pour vous, vous allez vous approfondir dans ce pays. Répondez aux questions en néerlandais. Vous trouverez les informations sur le site-web suivant :

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Burundi>.

### Questions : s'approfondir le Burundi

1. Quelle est la devise<sup>167</sup> du Burundi ?
2. Nommez les pays voisins / limitrophes<sup>168</sup> du Burundi.
3. Quelle ville est la capitale politique actuelle ?
4. Quand a été proclamé l'indépendance du pays ?
5. Nommez trois produits destinés à l'exportation.
6. Quel est l'âge médian ?
7. Quelles langues sont les langues officielles du Burundi ?
8. Est-ce que tous les Burundais parlent français ?

---

<sup>166</sup> Bijvoeglijk naamwoord

<sup>167</sup> Leus / motto

<sup>168</sup> Aangrenzend

### S'approfondir la guerre civile (de burgeroorlog).

Vous avez commencé cette expérience avec la lecture du prologue. Vous y avez lu que Gaby à demandé à son père pourquoi les Hutu's et Tutsi's faisaient la guerre. Maintenant, vous allez plus étudier cette guerre. Pour cela, vous utilisez le site-web suivant : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerre\\_civile\\_burundaise](https://fr.wikipedia.org/wiki/Guerre_civile_burundaise).

L'exercice que vous devez faire consiste de deux étapes. D'abord, vous complétez les phrases. Ensuite, vous rangez les phrases par ordre chronologique et vous complétez le tableau ci-dessous. Comme vous voyez, nous vous avons déjà un peu aidé.

A	B	C	D	E	F	G	H
3			6			7	

- De Hutu reageren op deze staatsgreep door het vermoorden van Tutsi. Hierop gaan Tutsi Hutu doden.
- Deze staatsgreep tegen Ndadaye werd geleid door het leger dat voornamelijk uit ..... (kies uit Hutu of Tutsi) bestond.
- De burgeroorlog in Burundi begint op ..... (vul de exacte datum in) als gevolg van een staatsgreep tegen Melchior Ndadaye. Hij was ..... (kies uit Hutu of Tutsi) en won de verkiezingen voor ..... (naam partij).
- Het staatshoofd van Tanzania legt een ..... op, die wordt gevolgd door .....
- Onder de vlag van de Verenigde Naties wordt in ..... (vul jaartal en maand in) een akkoord gesloten. Dit akkoord houdt het volgende in: De Hutu Cyprien Ntaryamira wordt president en de Tutsi Anatole Kanyenkiko wordt eerste minister
- De burgeroorlog eindigt officieel in ..... (vul jaartal in).
- In 1998 starten nieuwe vredesonderhandelingen onder leiding van de president van Tanzania, Julius Nyerere, en die van Zuid-Afrika, ..... (vul naam in).
- Het vredesproces wordt verstoord door de dood van Cyprien Ntaryamira bij een aanslag in Rwanda. Een Hutu wordt president en er volgen nog ..... (vul het juiste aantal in) staatsgrepen van Tutsis.

### Fragment *Petit Pays* extrait du chapitre 24 (page 160-162)

In dit fragment lezen we wat Gaby's moeder heeft meegemaakt in Rwanda tijdens haar zoektocht naar enkele familieleden (namelijk naar haar zus Eusébie en diens kinderen en naar haar broer Pacifique en zijn vrouw Jeanne). Lees eerst de vragen (die staan in het kader onder het fragment) zodat je weet waar je je op moet richten. Het is namelijk niet nodig alle details te begrijpen. Beantwoord de vragen in het Nederlands.

Het fragment wat jullie gaan lezen begint met een uitgebreide beschrijving van hoe Gaby's moeder eet als een zieke bejaarde (comme un veillard malade). Ze is compleet geabsorbeerd door het voedsel (maakte deegbolletjes van broodkruimels die ze voor haar bord plaatste). Uiteindelijk is ze gaan praten (Maman s'est mise à parler d'elle-même).

*Prothée servait Maman en purée de pommes de terre et en viande de bœuf, quand Ana a posé la question qui nous préoccupait<sup>169</sup> tous : «As-tu retrouvé tante Eusébie et les cousins »? Maman a fait non de la tête. Nous étions suspendus à ses lèvres<sup>170</sup>. Elle n'a rien dit. J'ai voulu poser la même question pour Pacifique, mais Papa m'a fait un signe de la main pour que j'attende un peu. Maman mastiquait<sup>171</sup> lentement sa nourriture, comme un vieillard malade. Avec des gestes fatigués, elle prenait son verre d'eau, avalait des petites gorgées. Elle malaxait de la mie de pain, faisait des boulettes qu'elle plaçait méthodiquement devant son assiette. Elle ne nous regardait pas, elle était absorbée par la nourriture. Quand elle a roté<sup>172</sup> bruyamment, on s'est tous arrêtés pour la fixer, même Prothé qui commençait à débarrasser la table. Comme si de rien n'était, elle a repris une gorgée d'eau puis ingurgité un bout de pain. Cette tenue, cette attitude, ce ne pouvait pas être elle .... Papa voulait établir un contact mais ne savait pas comment s'y prendre pour ne pas la brusquer<sup>173</sup>. Il n'a pas eu besoin de la faire. Maman s'est mise à parler d'elle-même, avec une voix calme et lente, comme quand elle me racontait des légendes pour m'endormir, quand j'étais petit :*

*«Je suis arrivée à Kigali<sup>174</sup> le 5 juillet. La ville venait d'être libérée par le FPR. Le long de la route, une file interminable de cadavres jonchait le sol<sup>175</sup>. On entendait des tirs sporadiques. Les militaires du FPR tuaient des hordes de chiens qui se nourrissaient de chair humaine depuis trois mois. Des survivants aux regards hébétés<sup>176</sup> erraient<sup>177</sup> dans les rues. Je suis arrivée devant le portail de tante Eusébie. Il était ouvert. Quand je suis entrée dans la parcelle, j'ai voulu rebrousser chemin<sup>178</sup>, à*

---

<sup>169</sup> In beslag nam, voortdurend bezighield

<sup>170</sup> We hingen aan haar lippen

<sup>171</sup> Kauwde

<sup>172</sup> Heeft een boer gelaten

<sup>173</sup> Om haar niet nors/grof/ruw te behandelen

<sup>174</sup> De hoofdstad van Rwanda

<sup>175</sup> De grond was bedekt met een oneindige rij lijken

<sup>176</sup> Afgestompt

<sup>177</sup> Zwierven

<sup>178</sup> Teruggaan, rechtsomkeert maken

cause de l'odeur<sup>179</sup>. J'ai tout de même trouvé le courage <sup>180</sup>de continuer. Dans le salon, il y avait trois enfants par terre. J'ai retrouvé le quatrième corps , celui de Christian, dans le couloir. Je l'ai reconnu car il portait un maillot de l'équipe du foot du Cameroun<sup>181</sup>. J'ai cherché tante Eusébie partout. Aucune trace. Dans le quartier, personne ne pouvait m'aider. J'étais seule. J'ai dû enterrer<sup>182</sup> moi-même les enfants dans le jardin. Je suis restée une semaine dans la maison. Je me disais que tante Eusébie finirait par rentrer. Ne la voyant toujours pas revenir, j'ai décidé de partir à la recherche de Pacifique. Je savais que son premier réflexe serait d'aller à Gitarama pour retrouver Jeanne. Quand je suis arrivée chez elle, la maison avait été pilée mais pas de trace de Jeanne et de sa famille. Le lendemain, un soldat du FPR m'a appris que Pacifique était à la prison. Je m'y suis rendue, mais on ne m'a pas laissée le voir. Je suis revenue trois jours durant. Au matin du quatrième, un des gardiens m'a emmenée derrière la prison, sur un terrain de football, à la lisière d'une bananeraie. Des soldats du FPR surveillaient le lieu. Pacifique était là, étalé dans l'herbe. Il venait d'être fusillé<sup>183</sup>. Le gardien m'a raconté qu'en arrivant à Gitarama, Pacifique avait découvert toute sa belle-famille et sa femme assassinées<sup>184</sup> dans la cour de leur maison. Des voisins tutsis qui avaient échappé au massacre accusaient<sup>185</sup> un groupe de Hutu, toujours en ville, d'avoir commis ce crime. Pacifique les a retrouvés sur la place centrale. Le chapeau du père de Jeanne était sur la tête d'un des hommes. Une femme du groupe portait la robe à fleurs que Pacifique avait offerte à Jeanne pour leurs fiançailles<sup>186</sup>. Mon frère s'est senti devenir fou. Il a vidé le chargeur cour martiale et a été condamné à mort. Quand j'ai retrouvé Mamie et Rosalie à Butare, je leur ai menti<sup>187</sup>. J'ai dit qu'il était tombé au combat, pour le pays, pour nous, pour notre retour. Une connaissance qui revenait du Zaïre nous a dit qu'elle avait cru reconnaître tante Eusébie dans un camp, vers Bukavu. Alors j'ai repris la route et je l'ai cherchée pendant un mois. J'ai marché, toujours plus loin. J'ai erré <sup>188</sup>dans les camps de réfugiés, j'ai bien failli me faire tuer des dizaines de fois quand on devinait que j'étais

---

<sup>179</sup> Vanwege de geur

<sup>180</sup> De moed

<sup>181</sup> Een voetbalshirt van het voetbalteam van Kameroen

<sup>182</sup> Begraven

<sup>183</sup> Hij was zojuist gefusilleerd

<sup>184</sup> Vermoord

<sup>185</sup> Beschuldigden

<sup>186</sup> Verloving

<sup>187</sup> Liegen

<sup>188</sup> Dwalen, rondzwerven

*tutsi. Par je ne sais quel miracle, Jacques m'a reconnue sur la bord de la route, j'avais perdu tout espoir de retrouver tante Eusébie».*

*Maman s'est tué. Papa avait les yeux fermés, la tête renversée en arrière et Ana sanglotait<sup>189</sup> dans ses bras. Jacques s'est resservi un grand verre de whisky. Il a maugrée<sup>190</sup> : « L'Afrique, quel gâchis<sup>191</sup> ! » J'ai couru m'enfermer dans ma chambre.*

- 1) Comment la mère de Gaby a reconnu son neveu<sup>192</sup>, Christian ?
- 2) Qu'est-ce qui s'est passé avec son frère Pacifique ?
- 3) Est-ce que la mère de Gaby a dit la vérité à Mamie et Rosalie concernant son frère Pacifique ?
- 4) Pourquoi la mère de Gaby est-elle allée vers un camp vers Bukavu ?

### Discussion

Cherchez un autre duo qui a également fini la lecture du fragment précédent et discute ensemble des questions suivantes.

- 1) En entrant dans la parcelle de la maison de tante Eusébie, la mère de Gaby a voulu rebrousser chemin ? Pourquoi ? Pourtant, elle ne l'a pas fait car elle avait trouvé le courage de continuer. Selon vous, où avait-elle pu trouver ce courage ?
- 2) Quand la mère de Gaby a rencontré Rosalie et Mamie elle leur a menti (gelogen) concernant la cause de mort de Pacifique ? Pourquoi aurait-elle fait cela (Waarom zou ze dat gedaan hebben) ? Est-ce que tu aurais fait la même chose ? (Zou jij hetzelfde gedaan hebben ?)
- 3) Dans Petit Pays, Gaël Faye joue avec les noms des personnages. Innocent, le chauffeur de la famille n'est pas si innocent (onschuldig) et dirige (leidt) l'assassinat (moord) du prétendu (zogenaamde) assassin (moordenaar) du père d'Armand (vous n'avez pas lu ce fragment). Qu'est-ce que signifie le nom Pacifique ? Est-ce que l'oncle de Gaby est comme son nom le suggère ? Pourquoi oui ou non ?

### Tâche finale

Pour la dernière tâche de cette expérience, vous pouvez choisir entre trois options. Les options 1 en 2 ont à voir avec l'adaptation cinématographique de ce livre. Soit vous écrivez un compte rendu<sup>193</sup> du film existant (paru en 2020), soit vous écrivez le script pour une scène de votre version. Pour la troisième option vous interviewez un des personnages du livre concernant un moment clé dans l'histoire.

---

<sup>189</sup> Snikte, snikkend huilen

<sup>190</sup> Gemopperd, gebromd

<sup>191</sup> Knoeiboel

<sup>192</sup> Neefje, zoon van een broer / zus. Un cousin (ook neef) is de zoon van je oom/tante

<sup>193</sup> Recensie

Vous avez environ 20 minutes pour cette tâche.

**Option 1 exercice individuel : écrire un compte rendu du film *Petit Pays* (2020)**

Le but : Ecrire un compte rendu court (d'environ 40 mots) en français du film *Petit Pays* (2020).

Comment : travail individuel.

Afin de pouvoir évaluer le film, vous regardez la bande-annonce<sup>194</sup> et vous lisez un commentaire écrit sur le site-web *Allocine*. Voici le lien de la bande annonce. Le commentaire se trouve dans le cadre ci-dessous. Pour vous aider à trouver le point essentiel de ce texte, nous avons formulé des questions. Vous n'êtes pas obligé de les répondre, mais elles peuvent être utiles.

<https://www.youtube.com/watch?v=qISF3tZ0s3A>

Pour vous aider davantage, un autre cadre contient du vocabulaire utile.

**La réception du film par Faye**

Vous venez de voir la bande-annonce du film, mais qu'est-ce que Gael Faye en pense ? Vous le découvrez en lisant le texte ci-dessous. Puis répondez en néerlandais aux questions qui se trouvent dans le cadre. Vous travaillez à deux.

*Eric Barbier a réalisé le film de telle sorte<sup>195</sup> que les spectateurs aient<sup>196</sup> davantage conscience que tous les événements dramatiques qui se sont déroulés en 1993 et 1994 au Burundi sont très proches dans le temps. "Il se passe cinq mois entre le coup d'État au Burundi qui met le pays à feu et à sang et le début du génocide des Tutsis au Rwanda. La fiction condense<sup>197</sup> la narration de ces drames dans un temps très court, qui donne l'impression que le film est plus brutal que le livre, bien que la majorité des scènes violentes soient extraites du roman : le coup d'État, la nuit de peur avec sa sœur, les coups de feu, la violence des gangs, le lynchage<sup>198</sup>", explique Eric Barbier.*

*Gaël Faye ajoute : "La grande différence avec le livre est dans la concentration de l'action. Ce qui m'est d'ailleurs revenu<sup>199</sup>, c'est l'état de tension dans lequel j'ai vécu<sup>200</sup>. J'avais presque oublié cette tension et le film m'a rappelé une certaine réalité de la situation dans laquelle je me trouvais : tous les jours amenaient<sup>201</sup> leur lot<sup>202</sup> d'angoisses<sup>203</sup> avec le bruit de la guerre qui devient comme une musique de fond."*

---

<sup>194</sup> Trailer

<sup>195</sup> Op zo'n manier dat

<sup>196</sup> Hebben

<sup>197</sup> Kort in

<sup>198</sup> Lynchpartij

<sup>199</sup> Dat wat overigens bij mij teruggekomen is

<sup>200</sup> Geleefd

<sup>201</sup> Brachten

<sup>202</sup> Deel

<sup>203</sup> Angst

*Si Gaël Faye a assisté à une partie du tournage, le romancier a vécu la première projection du film comme un moment violent. Il se souvient : “Ce fut<sup>204</sup> d’autant plus dur que le film a fait remonter<sup>205</sup> des souvenirs de ma propre vie. À la sortie de la première projection, je n’avais rien à dire à Éric parce que j’avais besoin de digérer...”*

D’après <https://www.allocine.fr/film/fichefilm-269704/secrets-tournage/>

**Quelques questions pour vous aider à mieux comprendre le texte ci-dessus.**

1. Pourquoi le film semble-t-il plus violent que le livre ?
2. Quel effet a eu le film sur Gaël Faye ?
3. Gaël Faye utilise l’expression « avoir besoin de digérer ». Qu’est-ce qu’elle signifie littéralement ? Et quelle est sa signification au sens figuré ?

**Vocabulaire utile pour l’écriture d’un compte rendu**

- J’ai vu le film ....
- Je trouve que c’est un film ....
- omdat : parce que
- vanwege : à cause de
- want, omdat : car
- dus : du coup, donc
- echter : pourtant
- maar : mais
- adorer : dol zijn op, erg houden van
- détester: een hekel hebben aan

Let op als je wilt zeggen dat je ergens dol op bent / een hekel hebt aan iets (adorer / détester + zelfstandig naamwoord) dan moet je voor dat zelfstandig naamwoord een bepaald lidwoord gebruiken. (voorbeeld: je deteste les chiens méchants – ik heb een hekel aan gemene honden).

**Option 2 Travail en petit groupe de deux ou trois élèves: écrire une partie du script pour votre propre adaptation cinématographique.**

Dans le cadre de cette tâche, vous serez des metteurs en scène<sup>206</sup> pour votre propre adaptation cinématographique et vous allez écrire une petite partie du script. Vous pouvez le faire pour le prologue ou pour le fragment concernant l’histoire de la mère de Gaby. Dans votre script, vous écrivez les dialogues (ce que les personnes disent). Vous pouvez suivre littéralement le texte de Faye, mais vous pouvez également prendre plus de liberté et construire votre propre version. En plus, vous décrivez les actions. Il s’agit de tout ce que les spectateurs voient et les sons. Pensez aux éléments suivants :

1. Où allez-vous tourner ?

<sup>204</sup> Was

<sup>205</sup> Terugkomen

<sup>206</sup> Regisseurs



2. Qui seront les acteurs / actrices ? Qu'est-ce qu'ils portent ?
3. Qu'est-ce qu'ils font ?
4. La musique
5. D'autres bruits

Vous écrivez votre script en français. Vous pouvez faire usage d'un dictionnaire en ligne comme par exemple [www.mijnwoordenboek.nl](http://www.mijnwoordenboek.nl) ou [www.vertalen.nu](http://www.vertalen.nu). Ne traduisez pas de phrases complètes et ne faites pas usage de Google Translate.

Maak je tekst niet te ingewikkeld. Begin direct met het maken van een Franse zin (en voorkom dus dat je vastloopt omdat je mooie, lange Nederlandse zinnen wilt gaan vertalen) en denk hierbij aan de vaste volgorde, namelijk:

Optioneel: bepaling van tijd

Verplicht: onderwerp

Verplicht: werkwoord / werkwoorden (let op dat de werkwoorden bij elkaar blijven staan, niet 'j'ai un livre acheté, mais j'ai acheté un livre')

Optioneel: lijdend voorwerp

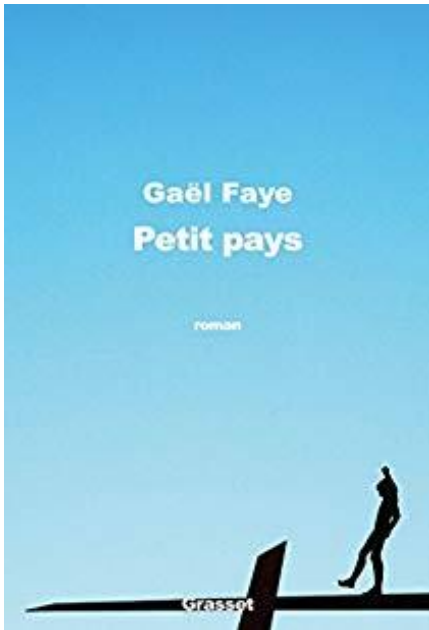
Optioneel: meewerkend voorwerp

Optioneel: extra bepalingen.

<b>Option 3 Travail individuel ou à deux : Interviewer un / une des personnages</b>
---

Imaginez-vous comme journaliste et interviewe un / une des personnages. Faites un petit compte-rendu (verslag) de l'entretien dans lequel se trouvent les questions et les réponses. Vous pouvez le faire littéralement, écrire un court texte ou faire une petite vidéo.

# Manuel des professeurs expérience : *Petit Pays*



## Préface

Cher / chère collègue,

Voici le manuel des professeurs pour l'expérience *Petit Pays*. Cette expérience a été conçue pour des élèves de havo 4. Durant les trois cours de 45 minutes, ils liront des fragments du roman, en discuteront et chercheront des informations concernant l'auteur, le pays et la guerre civile. L'expérience termine par une tâche aux choix concernant l'adaptation cinématographique.

Dans ce manuel, vous trouverez d'abord quelques notions fondamentales liées à la « didactique Litlab ». La deuxième section contiendra un résumé d'autres principes de conception. Ensuite, vous trouverez une légitimation brève du livre suivi par un panorama du déroulement de cette expérience. En fin de compte, vous trouverez quelques conseils pratiques et un modèle de correction pour les questions.

J'espère que ce guide vous sera utile.

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

# Table des matières

<a href="#">Préface</a> .....	162
<a href="#">Litlab</a> .....	163
<a href="#">Une expérience</a> .....	163
<a href="#">Quelques principes de conception</a> .....	187
<a href="#">Gaël Faye, <i>Petit Pays</i> (2016)</a> .....	166
<a href="#">Panorama</a> .....	167
<a href="#">Quelques conseils pratiques</a> .....	167
<a href="#">Modèle de correction</a> .....	168
<a href="#">Bibliographie</a> .....	171

## Litlab

Litlab<sup>207</sup> est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web s'adresse surtout aux élèves du second cycle *havo & vwo*. Litlab propose deux types de matériaux didactiques. Les *proeven* (*expériences*) apprennent les élèves à faire de la recherche littéraire. Les *leesclubs* (*clubs de lecture*) leur permettent de développer leur compétence de lecture (investigatrice) et la compétence de parler de ce qu'ils ont lu. En ce moment (mars 2022) Litlab n'offre que des matériaux pour la matière langue et culture néerlandaise et il n'existe pas encore un site-web comparable pour les langues étrangères modernes.

## Une expérience

Une expérience Litlab dure normalement trois ou deux cours d'environ 45 minutes et elle suit une structure de cinq phases.

Les expériences (durée deux à trois cours d'environ 45 minutes) Phase 1 : La préparation (S'orienter) Phase 2 : Les instruments (Comprendre) Phase 3 : L'expérience (Analyser) Phase 4 : Le test décisif (Informer) Phase 5 : L'expérience libre (Approfondir)
---

---

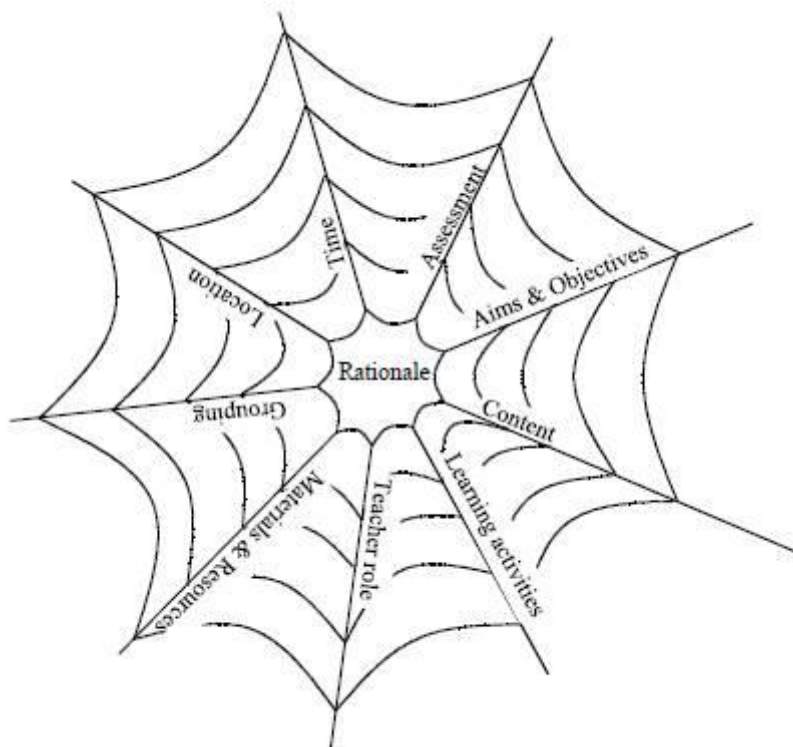
<sup>207</sup> [www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)

Nos expériences prendront trois cours, et nous avons choisi de ne pas suivre forcément cette structure, car l'objectif d'une *expérience Litlab* (apprendre à faire des recherches scientifiques dans le domaine littéraire) est différente du nôtre (encourager le développement de la compétence interculturelle). Une deuxième raison pour ne pas avoir repris la structure des expériences est le fait que les points de départ sont également très différents. Une *expérience Litlab* est construite autour d'une question scientifique, tandis que nous nous basons sur un œuvre de la littérature francophone.

Le fait que nous n'avons pas adopté la structure d'une expérience Litlab ne voudrait cependant pas dire que vous ne trouverez aucune des phases dans notre propre structure. Nous commençons également par une introduction afin d'activer les connaissances préalables. Les élèves auront également plus de liberté pendant les dernières tâches. En plus, les sources sont soit gratuitement accessible en ligne, soit ajouté aux matériaux.

## Quelques principes de conception

Dans cette section nous résumerons quelques principes de conception. Afin de les présenter d'une manière logique et cohérente, nous faisons usage de la toile d'araignée curriculaire (Van den Akker, 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Ce modèle représente le curriculum avec le principe fondamental au centre et neuf composants autour de cette vision. Cette toile implique le principe de l'alignement pédagogique<sup>208</sup> ce qui veut dire que les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.



La toile d'araignée curriculaire (Van den Akker 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010)

<sup>208</sup> Constructive alignment

Commençons au centre par le principe fondamental, ce qui est dans notre cas le développement de la compétence interculturelle. Cette compétence consiste des attitudes, des savoirs et des compétences et signifie que les élèves puissent interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures (Byram, 1997).

Les objectifs sont triples. Premièrement les élèves acquièrent des connaissances concernant le roman et son contexte historique ou culturelle. Deuxièmement ils apprennent le français en lisant les textes et les questions et en écrivant de petits textes en français. En plus, ils apprennent à travailler ensemble et à discuter des fragments d'un livre. Nous avons délibérément choisi de ne pas demander aux élèves de faire la discussion en français, car nous pensons que cela est trop difficile pour eux et va soit demander trop de temps soit nuire à la qualité de la discussion.

Le contenu consiste (des fragments) de quatre œuvres fictionnels francophones. Pour nous, un livre fait partie de la littérature francophone quand soit l'auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie, soit le livre parle explicitement d'un pays Francophone. Nous avons fait une exception pour l'Algérie qui n'est pas membre de la Francophonie (avec F majuscule), mais est cependant le troisième pays francophone après la France elle-même. Pour la sélection des œuvres nous avons tenu compte de huit critères parmi eux entre autres le niveau CECRL et le niveau littéraire selon Witte (2008).

Les activités des expériences sont très divers. Il va trop loin de les mentionner tous ici.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, nous vous demandons de répondre aux questions des élèves (évitez de le faire collectivement). Nous vous conseillons de faire usage de la stratégie d'étayage<sup>209</sup>. De cette manière vous visez à encourager l'indépendance des élèves. Selon Lee et Hannafin (2016), il y a plusieurs fonctions d'étayage à savoir l'étayage procédural, conceptuel, stratégique et métacognitif. Les formes possibles sont, entre autres, poser des questions, le feedback des camarades et des instructions détaillées concernant des pas à suivre.

Regarderons maintenant le matériel. Premièrement il y a ce guide des professeurs. Deuxièmement on a assez régulièrement besoin des ordinateurs. En plus, il y a le document pour les élèves. En regardant ce document, on remarque des notes en bas de page qui contiennent des traductions. Nous les avons ajoutées car les livres et les sources que nous avons sélectionnés ont souvent un niveau linguistique trop élevé pour la lecture extensive (cf. l'hypothèse de lecture sans effort (The Effortless Reading Hypothesis), Krashen 2011). Ces notes sont également pratiques pour adapter le niveau. Il est tout à fait envisageable que le niveau des élèves varie entre plusieurs écoles et même parmi les élèves d'une même classe. En utilisant des notes en bas de page, les élèves pourront décider eux-mêmes s'ils consultent la traduction d'un mot ou pas. Afin de savoir quels mots il faut traduire, nous avons fait usage du *Dictionnaire de fréquence de la langue française de Routledge* (2009) et nos estimations de la quantité de vocabulaire connu. Ces estimations sont basées sur une étude de Milton & Alexiou (2009). Nous supposons qu'un apprenant de la langue française qui a le niveau CECRL A1 connaît environ 1000 mots, et pour

---

<sup>209</sup> Scaffolding

A2 environ 1700 mots, B1 2300, B2 2500, C1 3000 et C2 3600. Comme il y a de plus en plus de consensus que la fréquence joue un rôle dans l'acquisition de la langue et plus spécifique dans l'acquisition du vocabulaire, on pourrait supposer qu'un élève apprendra d'abord les mots les plus fréquents, car il les rencontre souvent.

En ce qui concerne le regroupement, il faut savoir que les élèves travailleront en binômes ou exceptionnellement en groupes de trois. Pour certaines activités ils discutent avec un autre petit groupe ou les élèves peuvent choisir de travailler individuellement. Nous vous conseillons que les élèves choisissent leurs partenaires.

Pour ce qui est du lieu il serait bien si les élèves du même petit groupe peuvent se mettre en cercle et sont un peu séparés des autres groupes. Quant au temps, nous rappelons que la durée d'une expérience est trois cours d'environ 45 minutes. Regarderons finalement l'évaluation. Nous sommes d'opinion qu'il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer les réponses aux questions ou la qualité des produits faits pendant les dernières tâches plus libres, mais chaque professeur est libre de le faire s'il/elle le souhaite.

## Gaël Faye, *Petit Pays* (2016)

**! Pour un résumé de bonne qualité, nous conseillons celui de :**  
[http://www.littafcar.org/wp-content/uploads/2019/07/DP\\_Petit\\_Pays\\_UL.pdf](http://www.littafcar.org/wp-content/uploads/2019/07/DP_Petit_Pays_UL.pdf)

*Petit Pays* est le premier roman de Gaël Faye. Le livre, paru en 2016, a remporté le prix Goncourt des Lycéens en cette même année. En ce qui concerne le focus possible sur l'approche interculturelle et l'intérêt du thème pour les élèves, nous avons personnellement de bonnes expériences.

Par rapport à la difficulté linguistique, nous estimons que le niveau CECR du livre est B2<sup>210</sup>, car il s'agit d'un roman qui n'est pas rédigé dans un langage très quotidien et qui demande un vocabulaire large et actif. Le niveau B2 est trop élevé pour des élèves en havo 4 et c'est pour cette raison que nous avons construit notre « propre édition » avec des résumés en néerlandais, des questions de contrôle et des notes en bas de page qui contiennent des explications et des traductions des mots difficiles. Pour l'expérience, nous avons fait usage de cette « propre édition ».

Quant au niveau littéraire, nous avons personnellement l'expérience que le livre est convenable pour des élèves qui ont le niveau 2 ou le niveau 3 selon le modèle de compétence littéraire de Witte (2008). Il est facile de s'identifier avec le personnage principal, Gaby, un garçon d'onze ans. Il partage ses expériences de la guerre. Cela fait que la lecture identificatoire est possible. En plus, on trouve plusieurs problèmes moraux dans le livre, ce qui intéressera les élèves qui lisent au niveau 3.

Quant aux connaissances culturelles demandées nous pensons qu'il est nécessaire d'introduire la guerre civile au Burundi. Dans notre expérience, les élèves cherchent eux-mêmes des informations concernant cette guerre. Le livre ne requiert pas de connaissances littéraires spécifiques.

Pour finir, il faut remarquer que le livre traite une guerre civile raciale. Le texte parle par conséquent de la violence et du racisme. Il est possible que cela incite des réactions émotionnelles pour certains élèves. Le texte en soi-même n'est pas du tout

---

<sup>210</sup> Une édition allemande a été classé comme B2 également <https://www.klett-sprachen.de/petit-pays/t-1/9783125973718>

offensif et c'est à l'enseignant d'observer les discussions parmi les élèves et d'intervenir si nécessaire.

## Panorama

Élément	Estimation du temps nécessaire	Besoin d'ordinateur
Introduction de l'expérience & amorce	10 minutes	
Qu'est-ce que vous allez faire	5 minutes	
Petit Pays le prologue	10 minutes	
Interview avec l'auteur	15 minutes	Oui (ou portable)
S'approfondir le Burundi	15 minutes	Oui
S'approfondir la guerre civile	20 minutes	Oui
Fragment Petit Pays extrait du chapitre 24	15 minutes	
Discussion à quatre	10 minutes	
L'adaptation cinématographique (tâche aux choix)	20 minutes	Oui
<b>Total</b>	<b>120 minutes</b>	

## Quelques conseils pratiques

### Matériel nécessaire :

- Au moins, un livret Expérience Petit Pays par deux élèves
- Des dictionnaires (si vous voulez, vous pouvez faire usage des dictionnaires en ligne).
- Des ordinateurs (voir le panorama afin de savoir quand ils sont nécessaires). Si possible, il y a un ordinateur pour chaque élève, sinon il est possible d'en avoir un par binôme.

**Introduction de l'expérience & amorce :** Lisez l'introduction en classe. Ensuite, les élèves font l'amorce selon la structure penser-parler-partager. Faites en sorte que la formation des groupes ne prenne pas trop de temps.

**Qu'est-ce que vous allez faire ? :** Les élèves lisent le panorama afin de savoir à quoi ils puissent s'attendre. Expliquez que l'estimation du temps nécessaire est un indice pour bien répartir le temps.

**Petit Pays le prologue ? :** Les élèves lisent le prologue et répondent (en néerlandais) aux questions dans le cadre en dessous du fragment.

**Interview avec l'auteur :** Les élèves écoutent un interview avec l'auteur et répondent aux questions (en néerlandais). Il n'est pas nécessaire d'écouter tout le fragment et nous leur conseillons de lire d'abord les questions. Les élèves ont besoin d'un ordinateur ou de leur portable.

**S'approfondir le Burundi :** Pour cet exercice, les élèves ont vraiment besoin d'un ordinateur. Si possible, un pour chaque élève, mais un par binôme est également une option. Ils doivent suivre le lien et répondre aux questions en néerlandais.

**S'approfondir la guerre civile :** Cet exercice consiste de deux étapes. Premièrement, les élèves complètent les phrases, ensuite ils les placent dans le bon ordre chronologique. Pour les aider, nous avons déjà placé deux phrases. Vous pouvez les conseiller de bien lire les phrases, cela va les aider à trouver le bon ordre. Les élèves ont également besoin d'un ordinateur.

**Fragment Petit Pays extrait du chapitre 24 :** Les élèves lisent le fragment et répondent aux questions. Il n'est pas nécessaire de comprendre tous les détails. Les questions tirent l'attention sur le plus important.

**Discussion à quatre :** Les élèves discutent en petits groupes de quatre personnes. Faites en sorte que la formation des groupes ne prenne pas trop de temps. Ils peuvent discuter en néerlandais.

**L'adaptation cinématographique (tâche aux choix) :** Pour cette dernière tâche, les élèves peuvent choisir s'ils veulent travailler individuellement ou dans un petit groupe. Puisqu'ils n'ont qu'environ 20 minutes, ils doivent vite choisir quelle activité ils iront faire. Soulignez aussi que ce n'est pas nécessaire (et même pas possible) d'avoir un compte-rendu ou un script parfait. Pour les aider, nous avons ajouté du vocabulaire et d'autres conseils.

## Modèle de correction

### Petit Pays, le prologue

1. Land/gebied (territoire), taal (langue), god/religie (dieu)
2. Ze hebben niet dezelfde neus.
3. Mogelijk antwoord: Het feit dat er geen 'logisch' (in de zin van een gebruikelijke reden zoals een conflict vanwege godsdienst of verdeling van een land) toont volgens ons de absurditeit van deze burgeroorlog aan.
4. Mensen maakten elkaar uit voor Hutu of Tutsi. Dit gebeurde zelfs op school tijdens het bekijken van de verfilming van het toneelstuk over de Franse schrijver, dichter en militair Cyrano de Bergerac (1619-1655) van wie verteld wordt dat hij een bijzonder grote neus had.

### Interview avec l'auteur

1. Petit is een affectieve term (een soort koosnaampje). En het verwijst ook naar het feit dat het verhaal vanuit een kind verteld wordt.



2. Veel mensen denken dat *Petit Pays* het verhaal van Faye is omdat hij veel overeenkomsten heeft met de hoofdpersoon Gaby (Gabriël). Ze hebben allebei een Franse vader, een Rwandese moeder en hun kindertijd in Burundi gehad. De auteur zegt erover dat het echt niet zijn verhaal is. Hij heeft niet meegemaakt wat Gaby doormaakt. Wel hebben ze dezelfde vragen gehad en zijn er de hierboven genoemde overeenkomsten. De auteur voegt nog toe dat hij het boek vooral voor zichzelf heeft geschreven omdat hij de geuren, kleuren en muziek van die tijd wilde terugvinden.
3. Nee, hij zegt namelijk het volgende 'ik had dit boek niet nodig als een therapievorm / om een last af te leggen. De muziek biedt me daar al gelegenheid voor'.
4. Dit heeft te maken met de aanslagen in Frankrijk van 2015. Dit liet namelijk zien dat geweld niet zo ver weg is als men gedacht had. Gaby uit het boek dacht in een steeg te wonen waar de oorlog niet zou komen, maar dit bleek niet zo te zijn. Een dergelijke steeg bestaat niet.
5. De schrijver had niet verwacht zoveel aandacht rond zijn boek te krijgen. Het boek gaat namelijk over een regio die niet bekend is, waar weinig over gesproken wordt. Hij noemt hierbij zelfs letterlijk dat heel veel mensen niet eens weten waar Burundi ligt.

### S'approfondir le Burundi

1. Unité, travail, progrès dus eenheid, werk, vooruitgang
2. De Democratische Republiek Congo (in het westen), Rwanda (in het noorden), Tanzania in het oosten en zuiden.
3. Sinds 4 februari 2019 is Gitega de politieke hoofdstad.
4. De onafhankelijkheid werd uitgeroepen in 1962.
5. Exportproducten zijn : koffie, thee, katoen en voedingsgewassen
6. 16,9 jaar.
7. De officiële talen van Burundi zijn het Kirundi en het Frans
8. Nee, het Frans is een taal voor de elite. Minder dan 10 procent van de bevolking spreekt het. Op school wordt er vaak in het Frans lesgegeven.

### S'approfondir la guerre civile

Antwoorden chronologische volgorde:

A	B	C	D	E	F	G	H
3	2	1	6	4	8	7	5

Antwoorden aanvullingen

- De burgeroorlog in Burundi begint op **21 oktober 1993** als gevolg van een staatsgreep tegen Melchior Ndadaye  
Hij was **Hutu** en won de verkiezingen voor **Frodebu (Front pour la Démocratie du Burundi)**
- De staatsgreep tegen Ndadaye werd geleid door het leger dat voornamelijk uit **Tutsi** bestond.

- De Hutu reageren op de staatsgreep door het vermoorden van Tutsi. Hierop gaan Tutsi Hutu doden.
- Onder de vlag van de Verenigde Naties wordt **in januari 1994** een akkoord gesloten. Dit akkoord houdt het volgende in: **De Hutu Cyprien Ntaryamira wordt president en de Tutsi Anatole Kanyenkiko wordt eerste minister**
- Het vredesproces wordt verstoord door de dood van Cyprien Ntaryamira bij een aanslag in Rwanda. Een Hutu wordt president en er volgen nog **twee** staatsgrepen van Tutsis.
- Het staatshoofd van Tanzania legt een **embargo** op, die wordt gevolgd door **andere buurlanden van Burundi**
- In 1998 starten nieuwe vredesonderhandelingen onder leiding van de president van Tanzania, Julius Nyerere, en die van Zuid-Afrika, **Nelson Mandela**
- De burgeroorlog eindigt officieel in **mei 2005**

### Fragment Petit Pays extrait du chapitre 24 (page 160-162).

1. Hij droeg een voetbalshirt van het voetbalteam van Kameroen.
2. Toen hij aankwam in Gitarama ontdekte hij dat zijn hele schoonfamilie en zijn vrouw vermoord waren op de binnenplaats van hun huis. Buren (ook Tutsi's) die hadden kunnen ontsnappen aan de massamoord, beschuldigden een groep Hutu's. Pacifique heeft deze groep gevonden op het centrale plein. Één van de mannen droeg de hoed van de vader van Jeanne. Een vrouw uit de groep droeg de bloemenjurk die Pacifique aan Jeanne had gegeven voor hun verloving. Pacifique werd gek, hij heeft geschoten en omdat dit tegen de regels van het leger waren, werd hij ter dood veroordeeld. Hij is dus in de gevangenis gefusilleerd.
3. Nee, ze heeft gelogen. Ze heeft gezegd dat hij gevallen is in de strijd voor het land, voor ons, voor onze terugkeer.
4. Omdat een kennis had gezegd dat zij tante Eusébie had herkend in een kamp in die richting.

### Discussion

1. Gaby's moeder wilde teruggaan/rechtsomkeert maken, vanwege de geur (lees stank). Ze heeft dit niet gedaan omdat ze toch moed vond om door te gaan. Eigen antwoord op de vraag waar ze die moed vandaan heeft gehaald.
2. Eigen antwoorden.
3. Pacifique betekent vredelievend/zachtaardig. Enerzijds zou men kunnen zeggen dat hij dat is, want hij heeft met goede bedoelingen (de oorlog stoppen) gestreden in het leger. Anderzijds is hij dat niet, want hij heeft de mogelijke moordenaars van zijn schoonfamilie gedood.

### L'adaptation cinématographique du *Petit Pays* : Tâche aux choix

Eigen antwoorden. U kunt er als docent voor kiezen het eindproduct te beoordelen, maar dit is niet verplicht.

#### *Antwoorden van de hulpvragen bij de recensie*

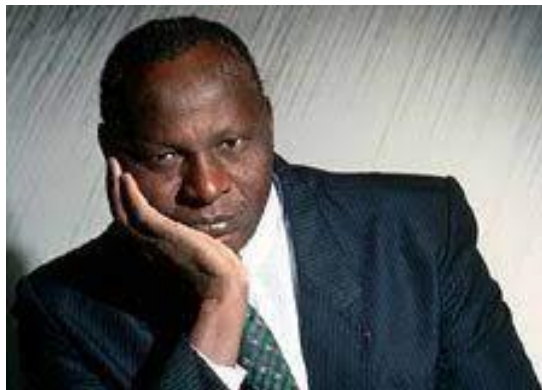
1. De film lijkt gewelddadiger dan het boek, omdat het verhaal voor de film ingekort moest worden en de gewelddadige scènes dus veel dichter op elkaar komen.
2. Het bracht herinneringen bij hem boven, en dan vooral het constante gevoel van spanning.
3. Avoir besoin de digérer betekent letterlijk het nodig hebben om het te verteren. Figuurlijk betekent dat dat hij verwerkingstijd nodig heeft.

## **Bibliographie**

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. In *Vocabulary studies in first and second language acquisition* (pp. 194-211). Palgrave Macmillan, London.
- Routledge (2009). *A frequency dictionary of French, core vocabulary for learners*. Deryle Lonsdale & Yvon Le Bras, Londen/New York.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums).
- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de geschiedenis van de Nederlandse literatuur en Litlab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235–255. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.002.VAN>
- 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, Les Pays-Bas: Eburon.

## Expérience *Allah n'est pas obligé*

(Ahmadou Kourouma, 2000)



### Introduction

« Kalachnikov en bandoulière<sup>211</sup>, Birahima tue des gens pour gagner sa vie. Pas plus haut que le stick<sup>212</sup> d'un officier, cet enfant-soldat du Liberia raconte. L'errance<sup>213</sup>, la guerre, les pillages<sup>214</sup>, les massacres<sup>215</sup>, les copains qui tombent sous les balles.... Témoin lucide<sup>216</sup> et fataliste, il nous offre l'image terrifiante d'une Afrique qui sacrifie ses enfants ».

Voici, le texte de la quatrième de couverture<sup>217</sup> d'*Allah n'est pas obligé* (édition Points). Il s'agit du quatrième roman d'Ahmadou Kourouma, un auteur francophone né en Côte

---

<sup>211</sup> Porter en bandoulière van tassen/geweren: het schuin over de borst/rug/schouder dragen.

<sup>212</sup> Le bâton: stok

<sup>213</sup> Zwerftocht

<sup>214</sup> De plunderingen

<sup>215</sup> De massamoorden

<sup>216</sup> Scherpzinnig

<sup>217</sup> La quatrième de couverture : de flaptekst

d'Ivoire en 1927. Ses parents étaient d'origine guinéens d'ethnie malinké. Kourouma est mort en France le 11 décembre 2003. En 2000, alors la même année que sa publication, *Allah n'est pas obligé* a obtenu le Prix Goncourt des Lycéens.

Dans ce roman, Birahima (le personnage principal) nous raconte sa vie en tant qu'enfant-soldat. Dans cette expérience vous allez étudier la situation des enfants-soldats. Vous lirez quelques fragments du roman *Allah n'est pas obligé* ainsi que des textes informatifs d'Unicef ou d'Amnesty et vous répondrez aux questions. Pendant cette expérience, vous travaillez à deux (et parfois à quatre).

### Amorce<sup>218</sup>

Cherchez un autre duo et discute ensemble des questions suivantes.

- 1) En tant que enfant, tu as joué à la guerre ? Si oui, comment ?
- 2) Est-ce-que tu aspires<sup>219</sup> à t' enrôler<sup>220</sup> dans l'armée ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- 3) -Imagine toi la situation suivante. Tu es forcé(e) de t' enrôler et de participer, contre ton gré<sup>221</sup>, à une mission de combat dangereuse à l'étranger ? Que risquerait-il de t'arriver ? Aurais-tu peur ? Est-ce que tu te sentirais victime d'une injustice ? Bref, comment réagiras-tu ?

### Qu'est-ce que vous allez faire

Élément	Estimation du temps nécessaire	Besoin d'ordinateur
Introduction & amorce	10-15 minutes	
La guerre, ce n'est pas un jeu	5-10 minutes	
L'histoire de Birahima	10 minutes	
Information : Pourquoi les enfants sont-ils sollicités / entrent-ils « volontairement » dans l'armée ?	10-15 minutes	
Activité dans la peau de	15-20 minutes	
Vidéo quand je ferme les yeux	5-10 minutes	Oui
Journée internationale contre l'utilisation des enfants soldats	10-15 minutes	Oui
Au travail : faire la pub pour la Journée Internationale des enfants soldats	25 minutes	Oui
<b>Total</b>	<b>90-120</b>	

<sup>218</sup> Aanzet, aanknopingspunt

<sup>219</sup> Streven, sterk verlangen naar

<sup>220</sup> In dienst gaan

<sup>221</sup> Ongewild

## La guerre, ce n'est pas un jeu

En Occident<sup>222</sup>, on voit assez régulièrement des groupes d'enfants jouer à faire la guerre. Ils s'amuse avec de faux pistolets de plastique, ou ils jouent des jeux-vidéo dans lesquels ils doivent combattre ou tuer des ennemis virtuels.

Pourtant, il y a des enfants au monde pour qui la guerre n'est pas qu'un jeu. Pour eux, c'est le quotidien, la réalité de tous les jours. C'est entre autres le cas pour les enfants-soldats.

*Child Soldiers International* définit un enfant-soldat comme :

- Une personne, garçon ou fille, âgée de moins de 18 ans
- Qui est membre d'une armée gouvernementale<sup>223</sup> ou d'un groupe armé (quel que soit<sup>224</sup> son rôle au sein<sup>225</sup> de l'organisation).
- Cette personne est recrutée de manière « volontaire » ou forcée.

**Répondez en néerlandais aux questions suivantes : Utilisez la fiche thématique *Les enfants soldats* d'Unicef (voire les annexes<sup>226</sup>)**

- 1) Quelles sont les fonctions que les enfants pourraient avoir dans l'armée ?
- 2) Qu'est-ce que les filles doivent souvent faire ?
- 3) Pourquoi avait-on mis « volontaire » entre parenthèses dans la définition d'un enfant-soldat fourni par *Child Soldiers International*.
- 4) C'est quoi la CIDE ?
- 5) Comment l'UNICEF aide-t-il les enfants-soldats ?

## L'histoire de Birahima (le personnage principal du roman *Allah n'est pas obligé*)

**Lisez les fragments ci-dessous, puis répondez aux questions (en néerlandais)**

**p.41-42** *Pour m'encourager à partir, il<sup>227</sup> m'a appris des tas d'autres choses sur le Liberia. Faforo (sexe de mon papa) !*

*Des choses merveilleuses. Là-bas, il y avait la guerre tribale<sup>228</sup>. Là-bas, les enfants de la rue comme moi devenaient des enfants-soldats qu'on appelle en pidgin américain d'après mon Harrap's small-soldiers. Les small-soldiers avaient tout et tout. Ils avaient des kalachnikov. Les kalachnikov, c'est des fusils inventés<sup>229</sup> par un Russe qui tirent sans s'arrêter. Avec les kalachnikov, les enfants-soldats avaient tout et tout. Ils avaient*

<sup>222</sup> In het westen / de westerse wereld

<sup>223</sup> Regerings-

<sup>224</sup> Quel que soit: ongeacht

<sup>225</sup> Te midden van

<sup>226</sup> Ce document est disponible dans la version pdf pour les élèves. Dans cette version, vous ne trouverez que quelques captures d'écran

<sup>227</sup> Yacouba (l'homme qui a proposé d'accompagner Birahima vers sa tante au Libéria)

<sup>228</sup> Une guerre tribale: een stammenoorlog

<sup>229</sup> Uitgevonden

de l'argent, même des dollars américains. Ils avaient des chaussures, des galons<sup>230</sup>, des radios, des casquettes, et même des voitures qu'on appelle aussi des 4 x 4. J'ai crié Walahé ! Walahé ! Je voudrais partir au Liberia. Vite et vite. Je voulais devenir un enfant-soldat, un small-soldier. Un enfant-soldat ou un soldat-enfant, c'est kif-kif pareil<sup>231</sup>. Je n'avais que le mot small-soldier à la bouche. Dans mon lit, quand je faisais caca ou pipi, je criais seul small-soldier, enfant-soldat, soldat-enfant !

**p.49** Dans toutes les guerres tribales et au Liberia, les enfants-soldats, les small-soldiers ou children-soldiers ne sont pas payés. Ils tuent les habitants et emportent<sup>232</sup> tout ce qui est bon à prendre. Dans toutes les guerres tribales et au Liberia, les soldats ne sont pas payés. Ils massacrent les habitants et gardent tout ce qui est bon à garder. Les soldats-enfants et les soldats, pour se nourrir et à satisfaire leurs besoins naturels, vendent au prix cadeau<sup>233</sup> tout ce qu'ils ont pris et ont gardé. [ .... ]

**p.71** Nous fûmes intégrés dans la combine du colonel Papa le bon aussitôt après l'enterrement<sup>234</sup> du soldat-enfant, le capitaine Kid. Moi je rejoignis le casernement des enfants-soldats. On me donna une veille tenue de parachutiste d'un adulte. C'était trop grand pour moi. Je flottais<sup>235</sup> là-dedans. Le colonel Papa le bon lui-même, au cours d'une cérémonie solennelle<sup>236</sup>, me donna un kalach et me nomma lieutenant.

Les soldats-enfants, on nous nommait à des grades pour nous gonfler<sup>237</sup>. On était capitaine, commandant, colonel, le plus bas grade était lieutenant. Mon arme était un vieux kalach. Le colonel m'apprit lui-même le maniement<sup>238</sup> de l'arme. C'était facile, il suffisait d'appuyer sur la détente et ça faisait tralala... Et ça tuait, ça tuait ; les vivants tombaient comme des mouches<sup>239</sup>.

### **P.118**

Quand on n'a pas de père, de mère, de frère, de sœur, de tante, d'oncle, quand on n'a pas de rien du tout, le mieux est de devenir un enfant-soldat. Les enfants-soldats, c'est pour ceux qui n'ont plus rien à foutre<sup>240</sup> sur terre et dans le ciel d'Allah.

#### **Répondez en néerlandais aux questions suivantes.**

- 1) Yacouba a parlé des avantages d'être enfant-soldat. Selon vous, pourquoi aurait-il fait cela
- 2) Pourquoi Birahima est-il devenu enfant-soldat ?
- 3) Qu'est-ce que ces fragments nous apprennent sur les conditions de vie des enfants-soldats ?

<sup>230</sup> Galon: strepen die je rang aangeven binnen het leger

<sup>231</sup> Precies

<sup>232</sup> Meenemen

<sup>233</sup> Super duur (met veel winst)

<sup>234</sup> Begrafenis

<sup>235</sup> Flotter dans ses vêtements: in zijn kleren zwemmen.

<sup>236</sup> Plechtig

<sup>237</sup> Opdrijven

<sup>238</sup> Besturing

<sup>239</sup> Als vliegen neervallen

<sup>240</sup> Uitspoken (kan ook betekenen mensen die het allemaal niets meer kan schelen)

**Information : Pourquoi les enfants sont-ils sollicités / entrent-ils « volontairement » dans l'armée ?**

**Lisez les informations dans les images sur les pages suivantes. Utilisez un dictionnaire si nécessaire. Puis répondez aux questions (en néerlandais).**

1. Quel avantage et quel danger sont les plus convaincants selon vous ?
2. Pourquoi l'aspect physique des enfants est à la fois<sup>241</sup> un avantage qu' un danger pour le colonel ?
3. Lisez la citation suivante : « Les armes de combat sont plus légères, plus répandues<sup>242</sup> (à cause du trafic d'armes) et moins coûteuses. Elles conviennent donc mieux et sont plus accessibles pour être utilisées par des enfants » (Source : Le réseau in terre actif). Expliquez dans quelle manière le développement des armes (et le trafic d'armes) a influencé l'emploi des enfants-soldats ?
4. Expliquez les trois manières adoptées par des colonels afin de recruter des enfants ?
5. Pourquoi le garçon dans le cadre « témoignages » est-il entré dans l'armée ?

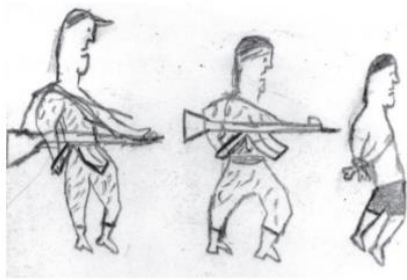
<p>Imaginez-vous dans la peau d'un colonel, la guerre contre les groupes rebelles fait rage, ils veulent le pouvoir et vous êtes décidé à ne pas leur donner. Pour cela, il faut une solide armée de soldats et vite.</p>	
<p><b>AVANTAGES POUR LE COLONEL</b></p> <p>« Les enfants-soldats sont idéaux parce qu'ils ne se plaignent pas, ils ne s'attendent pas à être payés et si vous leur dites de tuer, ils tuent », Officier tchadien, extrait du rapport <i>Trop jeunes pour la guerre, les enfants-soldats dans le conflit tchadien</i>, Human Rights Watch, 2007.</p>	<p><b>DANGERS POUR LE COLONEL</b></p> <p>« Comme j'étais nouveau, je ne parvenais pas à faire correctement les exercices très difficiles, donc j'étais battu tous les matins. Deux de mes amis au camp sont morts du fait de ces bastonnades », ancien enfant-soldat interviewé en 2002, RDC. (<a href="http://www.child-soldiers.org">www.child-soldiers.org</a>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D'un point de vue économique</b>, les enfants coûtent moins chers que les soldats adultes. Pas besoin de les payer, encore moins de dépenser beaucoup, pour les nourrir, les habiller, etc.</li> <li>• <b>Le physique</b> : les enfants sont plus agiles et mobiles que des adultes. Un atout de taille pour gagner la bataille.</li> <li>• <b>L'aspect psychologique</b> : ils sont naïfs, facilement manipulables et influençables. Ils n'ont pas conscience du danger, et ne font pas la différence entre le bien et le mal. Ainsi, leur enlever tout sentiment de peur et de culpabilité est un jeu d'enfant.</li> <li>• <b>Leur nombre</b> : ils sont des milliers et permettent d'augmenter considérablement les rangs. En première ligne, ils sont de la vraie chair à canon.</li> <li>• Les filles sont recrutées pour assouvir les besoins des soldats. La norme dans les camps armés, c'est une fille par soldat minimum.</li> <li>• Les enfants ne représentent pas une menace pour le colonel car ils sont fidèles et obéissants. Il y a donc très peu de risques qu'ils s'échappent ou se retournent contre lui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contraintes physiques</b> pour les groupes armés : les enfants sont moins forts que les adultes et ne sont ni autonomes ni prudents ;</li> <li>• Les enfants ne sont pas des professionnels de la guerre et ils brillent par leur <b>amateurisme</b>.</li> <li>• Recruter et utiliser des enfants, c'est un crime puni par la <b>loi</b>. En faisant cela, le colonel se met en danger et s'expose à des poursuites judiciaires. Il risque, ainsi, de se retrouver jugé à la Cour pénale internationale pour enrôlement forcé et utilisation d'enfants dans un groupe armé.</li> </ul>

**ATTENTION, ENFANTS-SOLDATS ! - DOSSIER PÉDAGOGIQUE - PAGE 15**

<sup>241</sup> Zowel ... als

<sup>242</sup> Verspreid





### Comment et où le colonel recrute-t-il des enfants-soldats ?

- **L'enlèvement** : les enfants des rues sont les plus sujets à ce phénomène car personne ne vient les réclamer.
- **Les rafles** au cours d'irruptions dans les villages ou dans les camps de réfugiés sont monnaie courante. Lorsqu'un groupe armé s'empare d'un village, tous les enfants sont réunis - filles et garçons - et poussés à s'enrôler par la force.
- **La menace et la contrainte** constituent aussi des moyens d'enrôlement. Les soldats du colonel ne reculent devant rien pour faire peur aux enfants, le plus souvent ceux des rues, afin qu'ils rejoignent le groupe. Ils les menacent de les jeter en prison, de les tuer, et les frappent jusqu'à ce qu'ils acceptent.

## TÉMOIGNAGE

**RDC** : « *Quand les combats ont commencé, je me suis enfui avec ma famille dans la forêt pendant deux mois. Mon frère aîné avait été tué par les Ninjas. J'étais très fâché. Alors j'ai décidé de prendre une arme moi aussi pour le venger. Nous avons passé deux ans dans la forêt à nous battre contre les Cobras* ». Extrait de *La guerre, les enfants admis*, Éditions du GRIP, 2001, p. 101.

### Activité dans la peau de ....

**Ensemble vous allez lire une histoire dont vous êtes le héros. Prenez des décisions (discute-en si nécessaire) et suivez les indices.**

*Nous sommes au Sierra Leone, dans le contexte de la guerre civile qui a ravagé pendant 11 ans, de 1991 à 2002. Des révolutionnaires sierra-léonais tentent<sup>243</sup> de s'emparer<sup>244</sup> du pouvoir par la force. Ceux-ci sont armés par le pays voisin, le Libéria, en échange des<sup>245</sup> précieux diamants dont regorgent<sup>246</sup> les sols du Sierra Leone.*

*Les rebelles qui contrôlent les mines de diamants multiplient les massacres parmi la population à travers le pays. Des dizaines de milliers de personnes ont perdu la vie et des millions sont devenues des réfugiés.*

*Devant cette situation, la famille de Salomon Saidu, un garçon âgé de 10 ans, décide de :*

- A) Rester au pays et attendre dans la crainte<sup>247</sup>, en espérant que la situation s'améliore (aller au paragraphe 4).***
- B) Fuir dans le pays voisin, le Libéria, afin d'échapper à l'arrivée possible des rebelles dans leur village (aller au paragraphe 2).***

<sup>243</sup> Proberen

<sup>244</sup> Bemachtigen

<sup>245</sup> In ruil voor

<sup>246</sup> Overvloeien

<sup>247</sup> In angst

## **Paragraphe 1**

Salomon peut à peine supporter le poids de l'énorme carabine<sup>248</sup> que les chefs du groupe rebelle qui vient d'envahir<sup>249</sup> son village lui remettent le jour suivant. Et comble de malheur<sup>250</sup>, les chefs lui demandent de participer à la destruction des villages voisins. Certains des enfants qu'il rencontre dans son groupe armé, comme son cousin, ont été enlevés par les combattants depuis plusieurs mois. Depuis, ils n'ont jamais revu leurs parents et leur école, certains ont même des blessures de guerre horribles. Les chefs les forcent à tuer des gens « pour devenir de vrais guerriers<sup>251</sup> » et leur font boire de l'alcool jusqu'à en être malade tous les soirs. Il est difficile de parler avec les autres membres du groupe; tous sont agressifs et Salomon a l'impression qu'il deviendra comme eux s'il continue de vivre dans ces conditions. Cela fait maintenant deux semaines que Salomon est séparé de sa famille. Il doit prendre une décision :

**A) Rester au sein du<sup>252</sup> groupe armé en essayant de ne pas trop s'exposer au danger. (aller au paragraphe 6)**

**B) S'enfuir pendant la nuit pour se rendre dans le pays voisin, le Libéria. (aller au paragraphe 3)**

## **Paragraphe 2**

Après que la famille Saidu ait ramassé<sup>253</sup> quelques bagages et un âne<sup>254</sup>, elle part sur une longue route de terre pour plusieurs jours de marche les menant jusqu'au Libéria. Les réfugiés sont nombreux et, se sentant ainsi plus en sécurité, la famille Saidu se joint à quatre autres familles ayant elles aussi entrepris ce long voyage d'exil vers le pays voisin. Cependant, à un certain endroit sur la route, tout le groupe est aux aguets<sup>255</sup> : il est extrêmement dangereux de marcher sur une mine antipersonnel qui peut exploser sous leurs pieds. **Que faire?**

**A) Continuer la route vers le Libéria. (aller au paragraphe 5)**

**B) Rebrousser chemin<sup>256</sup> pour retourner au village. (aller au paragraphe 1)**

## **Paragraphe 3**

Les risques et périls de l'exil sont nombreux pour Salomon, qui doit voyager sans se faire repérer<sup>257</sup> par les groupes armés. Il réussit néanmoins<sup>258</sup> à traverser la frontière du Libéria sans marcher sur une mine et ressent une vague impression de liberté une

---

<sup>248</sup> Buks (soort wapen)

<sup>249</sup> Bezetten

<sup>250</sup> Tot overmaat van ramp

<sup>251</sup> Strijders

<sup>252</sup> In / temidden van

<sup>253</sup> Verzameld

<sup>254</sup> Ezel

<sup>255</sup> Ligt op de loer

<sup>256</sup> Teruggaan

<sup>257</sup> Betrappen

<sup>258</sup> Nochtans, toch

fois arrivé à destination. Salomon n'est toutefois pas au bout de ses peines. Le chemin est long vers les camps de réfugiés et il est malheureusement sans le sou. Il s'alimente avec des feuilles de végétaux et grignote<sup>259</sup> des bouts de bois pour tromper la faim. Sur sa route, il croise des familles entières qui, comme lui, ont fui la guerre dans leur pays. Mais il n'arrive pas à retrouver des membres de sa propre famille. Sur cette route de l'espoir, on entend des rumeurs<sup>260</sup> disant que des pays comme le Canada ont envoyé des Casques bleus<sup>261</sup> en Sierra Leone pour soutenir les efforts pour la paix et protéger les personnes touchées par le conflit. **(aller au paragraphe 6)**

#### **Paragraphe 4**

La famille de Salomon se fait très discrète, par crainte des violences dont elle pourrait être victime de la part des rebelles. La vie en Sierra Leone n'est pas tous les jours facile, et les affrontements violents imprévus y sont encore trop fréquents. Une rumeur circule d'ailleurs sur le fait que le village situé à quelques kilomètres de celui des Saidu a été brûlé et que des hommes, des femmes et des enfants y avaient été enlevés<sup>262</sup>. Un matin, à l'aube<sup>263</sup>, des gens armés et masqués défoncent la porte<sup>264</sup> des Saidu. Salomon est amené de force par un groupe armé. Sa famille est dispersée et chassée du village qui est, à son tour, brûlé. **(aller au paragraphe 1)**

#### **Paragraphe 5**

Ils continuent de marcher tous ensemble. Le deuxième soir, au moment où ils aperçoivent un camion sur la route, tous se cachent rapidement derrière les buissons<sup>265</sup>. Salomon croit reconnaître, à l'arrière du camion, son cousin avec un fusil à la main. Spontanément, Salomon sort de sa cachette<sup>266</sup> pour être vu par cousin afin que celui-ci le rejoigne avec sa famille. Le camion s'immobilise alors brusquement<sup>267</sup> et les rebelles armés foncent<sup>268</sup> sur Salomon. Ils l'embarquent avec eux et le séparent de sa famille, désespérée. **(aller au paragraphe 1)**

#### **Paragraphe 6**

Deux ans plus tard, la paix est officiellement annoncée en Sierra Leone. On estime que de 1991 à 2002, plus de 50 000 personnes ont été tuées et 2 millions ont été déplacées dans leur propre pays ou contraintes<sup>269</sup> de fuir à l'étranger, tandis que des milliers de personnes ont été mutilées<sup>270</sup>, violées et torturées. (Source : Amnistie internationale)

---

<sup>259</sup> Knabbelt op

<sup>260</sup> Geruchten

<sup>261</sup> Blauwhelmen, de soldaten van de VN die op vredesmissie zijn

<sup>262</sup> Weggevoerd

<sup>263</sup> In de ochtendschemering

<sup>264</sup> Défoncer une porte: een deur intrappen

<sup>265</sup> Struiken

<sup>266</sup> Schuilplaats

<sup>267</sup> Plotseling

<sup>268</sup> Storten zich op

<sup>269</sup> Gedwongen

<sup>270</sup> Verminkt

Quelques questions :

- 1) Selon vous qu'est-il arrivé à Salomon ? Est-il resté en vie ? Où est-il maintenant ?

### Vidéo : Quand je ferme les yeux

Regarde la vidéo et résume le cauchemar de Garang en environ 30 mots.

<https://www.youtube.com/watch?v=cGlluzuJdas&list=PLFkVZN8-LAr1Pkn6BukfDw3yZ0-bENi1v&index=2>

### Journée Internationale contre l'utilisation d'enfants soldats

Chaque année, le monde entier célèbre<sup>271</sup> la Journée Internationale contre l'utilisation d'enfants soldats. Fais usage d'internet pour trouver les informations.

1. Quand célèbre-t-on la Journée Internationale contre l'utilisation d'enfants soldats ?
2. Depuis quand on fait cela ?
3. Et pourquoi a-t-on commencé en cette année ?
4. Comment appelle-t-on cette journée en anglais ?
5. Est-ce que vous pensez que cette journée est connue aux Pays-Bas ? Et parmi vos camarades de classe ? Pourquoi ?

### Au travail : faire la pub pour la Journée Internationale des enfants soldats

Nous avons l'impression que la Journée internationale des enfants soldats n'est pas très connu aux Pays-Bas. Alors nous demandons votre aide afin de changer cela. Il y a deux options. Premièrement, vous pouvez faire une affiche afin d'annoncer cette journée. L'autre option est de préparer une activité que l'on peut faire pendant cette journée.

Option 1 exercice individuel: Faire une affiche

Le but : Annoncer cette journée

Comment : - Travail individuel

Vous allez faire un poster sur lequel vous expliquez

- Ce qu'est la Journée Internationale des enfants soldats
- Quand on la célèbre.

Vous devez faire usage des images (des photos, des dessins) et votre poster ne peut compter que 40 mots au maximum.

Le public destiné sont des élèves français du collège (donc ils ont entre 11 et 15 ans).

Soyez créatifs/créatives

Option 2 : Préparer une activité pour cette journée

Le but : préparer une activité que l'on peut faire pendant cette journée

---

<sup>271</sup> Herdenkt

Vous le faites pour des élèves néerlandais et vous pouvez choisir si vous le faites pour les enfants de 10-12 ans, les jeunes de 13-15 ans ou pour vos camarades de classe.

Comment : en petit groupe de 2 ou 3 personnes

Qu'est-ce que vous allez faire ?

- Vous cherchez ou développez du matériel convenable (par exemple un quiz Kahoot/Socrative, un jeu, un livre ou un film).
- Vous écrivez un petit manuel des profs (docentenhandleiding) en néerlandais dans lequel vous expliquez pourquoi vous avez choisi cela et les étapes à suivre par le prof.

Vous avez environ 25 minutes pour cette tâche.

**Annexes : Fiche thématique les enfants soldats (Unicef).**

**Ce document est disponible dans la version pdf pour les élèves. Ici, vous trouverez quelques captures d'écran.**

The screenshot shows a document header with 'LES DROITS DE L'ENFANT' on the left and 'FICHE THÉMATIQUE' with a person icon on the right. The main title is 'Les enfants soldats' in large white text on a blue background. Below the title is a photograph of a hand holding a small object, with the vertical text '© UNICEF / MENA0035/Steve Mann' on the left. The document contains two sections with purple headers: 'QU'EST-CE QU'UN ENFANT SOLDAT ?' and 'QUE FONT LES ENFANTS SOLDATS ?'. The first section defines child soldiers as persons under 18 recruited and used illegally by armed groups. The second section lists their roles: combatants, spies, caregivers, porters, cooks, messengers, or sexual slaves.

LES DROITS DE L'ENFANT

FICHE THÉMATIQUE

# Les enfants soldats

© UNICEF / MENA0035/Steve Mann

## QU'EST-CE QU'UN ENFANT SOLDAT ?

Les enfants soldats sont toutes les **personnes de moins de 18 ans** qui, à travers le monde, sont **recrutées et utilisées illégalement** par des groupes ou des forces armés. Ce sont aussi bien des filles que des garçons, et certains ont à peine 7 ans.

## QUE FONT LES ENFANTS SOLDATS ?

Ils sont utilisés comme combattants, mais aussi comme espions, soigneurs, porteurs, cuisiniers, messagers ou encore « esclaves » sexuel(e)s, particulièrement dans le cas des filles.

### QUELQUES CHIFFRES...

- On estime à **250 000**, le nombre d'**enfants soldats dans le monde**, dont environ 40 % de jeunesses. La plupart de ces enfants sont enrôlés sur le continent africain.
- Grâce à l'Unicef depuis 1998, plus de 100 000 enfants ont été libérés et réinsérés dans leurs communautés, dans plus de 15 pays du monde affectés par des conflits armés. Pour la seconde année 2010, l'Unicef a permis la réinsertion de quelque 11 400 anciens enfants soldats.

### POURQUOI UN ENFANT DEVIENT-IL ENFANT SOLDAT ?

Un enfant ne choisit pas nécessairement de devenir enfant soldat. Les enfants sont le plus souvent enlevés et recrutés de force dans les groupes/forces armées. Ils se joignent parfois volontairement lorsqu'ils sont séparés de leur famille, déplacés pour des raisons de pauvreté, habitent des zones de conflit ou n'ont plus aucune opportunité d'emplois, d'éducation, etc.

### POURQUOI FAUT-IL PROTÉGER LES ENFANTS SOLDATS ?

Quand un enfant est recruté illégalement dans un groupe armé, il est également **très souvent exploité, abusé, violenté** et n'est donc plus protégé.

Ces enfants enrôlés par les groupes ou les forces armées **ne vont plus à l'école** (pour se développer et se construire un avenir meilleur) et **ils risquent dramatiquement leur vie**.



© UNICEF / NYHQ/003-0553/Roger LeMoigne



## QUE DIT LA CIDE ?

Chaque enfant a le droit de grandir dans un environnement qui le **protège** de la maltraitance et de l'exploitation et a le droit **de ne pas faire la guerre, ni de la subir**.

C'est le **droit à la protection** dont doivent bénéficier tous les enfants et c'est l'un des droits de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) : les enfants ont le droit de grandir dans un cadre qui leur garantit la protection (art. 19, 22, 32 à 35, 39 et 40).

## QUE FAIT L'UNICEF POUR AIDER LES ENFANTS SOLDATS ?

L'Unicef défend le droit des enfants partout dans le monde **de ne pas faire la guerre, ni de la subir**.

L'Unicef :

- plaide auprès des forces/groupes armés pour qu'ils cessent de recruter des enfants ;
- aide à **réinsérer** les enfants enrôlés par les groupes/forces armés : en 2010, 11 400 enfants associés aux conflits ont été pris en charge par l'Unicef ;
- aide les enfants libérés à retrouver une vie normale en allant à l'école ;
- apporte des soins et des aides aux enfants blessés et **traumatisés** par la guerre.

## LEXIQUE

**Abuser** v. 1. Tromper quelqu'un, utiliser la force pour lui imposer de faire quelque chose. 2. Violer.

**Conflit** n.m. Guerre.

**Enrôlé** adj. Engagé, recruté.

**Exploitation** n.f. Fait de profiter d'une personne, de son travail.

**Forces armées** n.f. plur. Personnes qui possèdent des armes et dépendent de l'armée : les forces militaires (l'armée), les forces de l'ordre (la police).

**Groupe armé** n.m. Groupe d'hommes qui possède des armes, indépendant de l'armée nationale d'un pays.

**Illégalement** adv. De façon illégale, contraire à la loi.

**Maltraitance** n.f. Fait de traiter avec violence, brutalité.

**Plaider** v. Influencer les décisions politiques en faveur des enfants.

**Recruté** n.m. Engagé. Les enfants soldats sont recrutés illégalement et souvent de force.

**Réinsertion** n.f. Fait pour une personne qui a vécu dans l'exclusion de retrouver une place dans la société.

**Survivre** v. Rester en vie, échapper à la mort.

**Traumatisé** adj. Choqué par quelque chose que l'on a vécu, vu ou entendu.

**Violenter** v. 1. Obliger quelqu'un à faire quelque chose par la violence. 2. Violer.

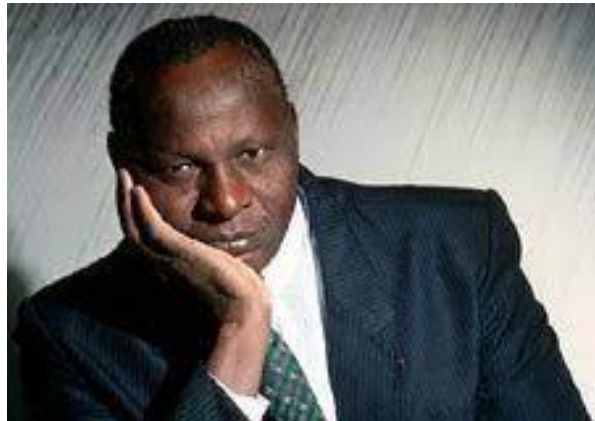
FICHE THÉMATIQUE  
© Unicef France, 2012

2





## Manuel des professeurs expérience : *Allah n'est pas obligé*



### Préface

Cher / chère collègue,

Voici le manuel des professeurs pour l'expérience *Allah n'est pas obligé*. Cette expérience a été conçue pour des élèves de vwo 5. Durant les trois cours de 45 minutes, ils étudieront la situation des enfants-soldats. Les élèves liront quelques fragments du roman ainsi que des textes informatifs d'Unicef ou d'Amnesty, répondront aux questions et feront la publicité / développeront une activité pour la Journée Internationale des Enfants-Soldats.

Dans ce manuel, vous trouverez d'abord quelques notions fondamentales liées à la « didactique Litlab ». La deuxième section contiendra un résumé d'autres principes de conception. Ensuite, vous trouverez une légitimation brève du livre suivi par un panorama du déroulement de cette expérience. En fin de compte, vous trouverez quelques conseils pratiques et un modèle de correction pour les questions.

J'espère que ce guide vous sera utile.

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

## Table des matières

<a href="#">Préface</a> .....	185
<a href="#">Litlab</a> .....	186
<a href="#">Une expérience</a> .....	186
<a href="#">Quelques principes de conception</a> .....	187
<a href="#">Ahmadou Kourouma, Allah n'est pas obligé (2000)</a> .....	189
<a href="#">Panorama</a> .....	190
<a href="#">Quelques conseils pratiques</a> .....	190
<a href="#">Modèle de correction</a> .....	191
<a href="#">Bibliographie</a> .....	193

## Litlab

Litlab<sup>272</sup> est un laboratoire numérique pour la recherche de la littérature néerlandaise dans l'enseignement secondaire (Van der Deil, Dietz en Stronks, 2018). Le site-web s'adresse surtout aux élèves du second cycle *havo & vwo*. Litlab propose deux types de matériaux didactiques. Les *proeven* (*expériences*) apprennent les élèves à faire de la recherche littéraire. Les *leesclubs* (*clubs de lecture*) leur permettent de développer leur compétence de lecture (investigatrice) et la compétence de parler de ce qu'ils ont lu. En ce moment (décembre 2021) Litlab n'offre que des matériaux pour la matière langue et culture néerlandaise et il n'existe pas encore un site-web comparable pour les langues étrangères modernes.

## Une expérience

Une expérience Litlab dure normalement trois ou deux cours d'environ 45 minutes et elle suit une structure de cinq phases.

Les expériences (durée deux à trois cours d'environ 45 minutes) Phase 1 : La préparation (S'orienter) Phase 2 : Les instruments (Comprendre) Phase 3 : L'expérience (Analyser) Phase 4 : Le test décisif (Informer) Phase 5 : L'expérience libre (Approfondir)
---

---

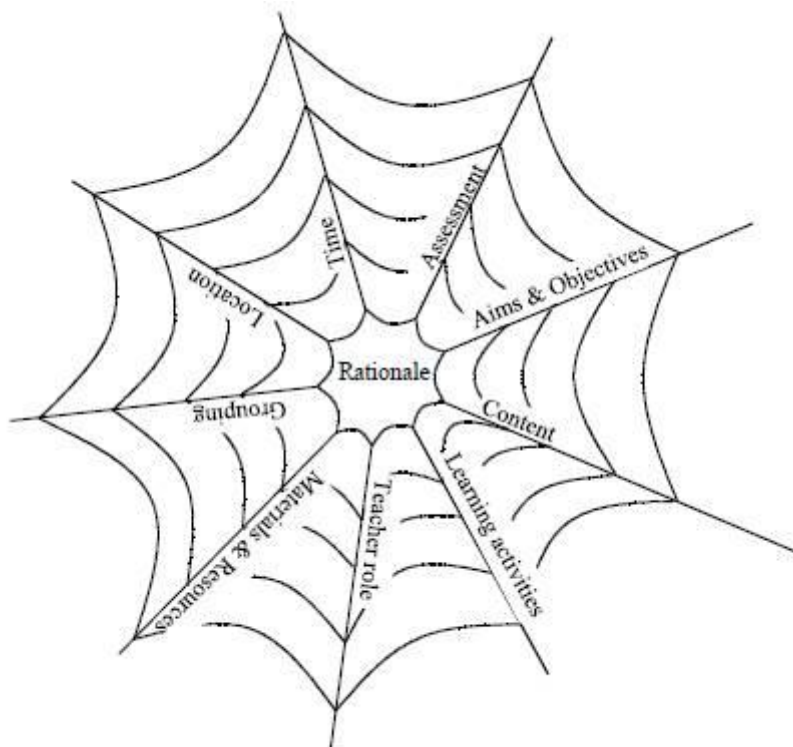
<sup>272</sup> [www.litlab.nl](http://www.litlab.nl)

Nos expériences prendront trois cours, et nous avons choisi de ne pas suivre forcément cette structure, car l'objectif d'une *expérience Litlab* (apprendre à faire des recherches scientifiques dans le domaine littéraire) est différente du nôtre (encourager le développement de la compétence interculturelle). Une deuxième raison pour ne pas avoir repris la structure des expériences est le fait que les point de départ sont également très différents. *Une expérience Litlab* est construite autour d'une question scientifique, tandis que nous nous basons sur un œuvre de la littérature francophone.

Le fait que nous n'avons pas adopté la structure d'une expérience Litlab ne voudrait cependant pas dire que vous ne trouverez aucune des phases dans notre propre structure. Nous commençons également par une introduction afin d'activer les connaissances préalables. Les élèves auront également plus de liberté pendant les dernières tâches. En plus, les sources sont soit gratuitement accessible en ligne, soit ajouté aux matériaux.

## Quelques principes de conception

Dans cette section nous résumerons quelques principes de conception. Afin de les présenter d'une manière logique et cohérente, nous faisons usage de la toile d'araignée curriculaire (Van den Akker, 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Ce modèle représente le curriculum avec le principe fondamental au centre et neuf composants autour de cette vision. Cette toile implique le principe de l'alignement pédagogique<sup>273</sup> ce qui veut dire que les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.



La toile d'araignée curriculaire (Van den Akker 2003 ; Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2010)

<sup>273</sup> Constructive alignment

Commençons au centre par le principe fondamental, ce qui est dans notre cas le développement de la compétence interculturelle. Cette compétence consiste des attitudes, des savoirs et des compétences et signifie que les élèves puissent interagir en langue étrangère avec des personnes originaires d'autres pays et cultures (Byram, 1997).

Les objectifs sont triples. Premièrement les élèves acquièrent des connaissances concernant le roman et son contexte historique ou culturelle. Deuxièmement ils apprennent le français en lisant les textes et les questions et en écrivant de petits textes en français. En plus, ils apprennent à travailler ensemble et à discuter des fragments d'un livre. Nous avons délibérément choisi de ne pas demander aux élèves de faire la discussion en français, car nous pensons que cela est trop difficile pour eux et va soit demander trop de temps soit nuire à la qualité de la discussion.

Le contenu consiste (des fragments) de quatre œuvres fictionnels francophones. Pour nous, un livre fait partie de la littérature francophone quand soit l'auteur est né dans un pays qui fait partie de la Francophonie, soit le livre parle explicitement d'un pays Francophone. Nous avons fait une exception pour l'Algérie qui n'est pas membre de la Francophonie (avec F majuscule), mais est cependant le troisième pays francophone après la France elle-même. Pour la sélection des œuvres nous avons tenu compte de huit critères parmi eux entre autres le niveau CECRL et le niveau littéraire selon Witte (2008).

Les activités des expériences sont très divers. Il va trop loin de les mentionner tous ici.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, nous vous demandons de répondre aux questions des élèves (évitez de le faire collectivement). Nous vous conseillons de faire usage de la stratégie d'étayage<sup>274</sup>. De cette manière vous visez à encourager l'indépendance des élèves. Selon Lee et Hannafin (2016), il y a plusieurs fonctions d'étayage à savoir l'étayage procédural, conceptuel, stratégique et métacognitif. Les formes possibles sont, entre autres, poser des questions, le feedback des camarades et des instructions détaillées concernant des pas à suivre.

Regarderons maintenant le matériel. Premièrement il y a ce guide des professeurs. Deuxièmement on a assez régulièrement besoin des ordinateurs. En plus, il y a le document pour les élèves. En regardant ce document, on remarque des notes en bas de page qui contiennent des traductions. Nous les avons ajoutées car les livres et les sources que nous avons sélectionnés ont souvent un niveau linguistique trop élevé pour la lecture extensive (cf. l'hypothèse de lecture sans effort (The Effortless Reading Hypothesis), Krashen 2011). Ces notes sont également pratiques pour adapter le niveau. Il est tout à fait envisageable que le niveau des élèves varie entre plusieurs écoles et même parmi les élèves d'une même classe. En utilisant des notes en bas de page, les élèves pourront décider eux-mêmes s'ils consultent la traduction d'un mot ou pas. Afin de savoir quels mots il faut traduire, nous avons fait usage du *Dictionnaire de fréquence de la langue française de Routledge* (2009) et nos estimations de la quantité de vocabulaire connu. Ces estimations sont basées sur une étude de Milton & Alexiou (2009). Nous supposons qu'un apprenant de la langue française qui a le niveau CECRL A1 connaît environ 1000 mots, et pour

---

<sup>274</sup> Scaffolding

A2 environ 1700 mots, B1 2300, B2 2500, C1 3000 et C2 3600. Comme il y a de plus en plus de consensus que la fréquence joue un rôle dans l'acquisition de la langue et plus spécifique dans l'acquisition du vocabulaire, on pourrait supposer qu'un élève apprendra d'abord les mots les plus fréquents, car il les rencontre souvent.

En ce qui concerne le regroupement, il faut savoir que les élèves travailleront en binômes ou exceptionnellement en groupes de trois. Pour certaines activités ils discutent avec un autre petit groupe ou les élèves peuvent choisir de travailler individuellement. Nous vous conseillons que les élèves choisissent leurs partenaires.

Pour ce qui est du lieu il serait bien si les élèves du même petit groupe peuvent se mettre en cercle et sont un peu séparés des autres groupes. Quant au temps, nous rappelons que la durée d'une expérience est trois cours d'environ 45 minutes. Regarderons finalement l'évaluation. Nous sommes d'opinion qu'il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer les réponses aux questions ou la qualité des produits faits pendant les dernières tâches plus libres, mais chaque professeur est libre de le faire s'il/elle le souhaite.

## **Ahmadou Kourouma, Allah n'est pas obligé (2000)**

*Allah n'est pas obligé* est un roman d'Ahmadou Kourouma (1927-2003) publié le 12 août 2000 aux Editions du Seuil. En cette même année, le roman a obtenu le Prix Goncourt des Lycéens. Dans le livre, on suit Birahima, un enfant-soldat d'environ 10 ou 12 ans. Nous estimons que ce livre intéressera les élèves parce qu'on ne lit pas souvent un texte qui parle des enfants-soldats

Quand on commence la lecture, on a l'impression que le livre n'est pas si compliqué et que le niveau linguistique est peut-être A2, mais quand on continue il y a de plus en plus de vocabulaire difficile et des passés simples, ce qui indique plutôt B2. Il faut noter que Birahima explique certains mots difficiles, mais ces explications ne rendent pas le texte plus facile. Il serait alors intéressant de réfléchir à la question pourquoi on y trouve tellement des explications obscures et cela indique que ce livre pourrait être lu au niveau littéraire N4 (le lecteur interprète la narration et sa composition). En raison de la thématique, il serait également important de lire ce roman au niveau N3 (le lecteur qui réfléchit sur la matière de la narration).

Nous estimons que ce livre ne requiert pas de connaissances culturelles ou littéraires spécifiques, mais il serait bien d'expliquer l'aspect oral dans le style d'écriture. En plus, ce texte risque d'être offensif en raison de son langage violent (des gros mots). Nous vous conseillons d'en parler avec votre classe. Il est également possible que le fait que Birahima se moque des religions traditionnelles et de l'Islam choquerait quelques élèves. En plus, des élèves pourraient être choqués par la thématique, à savoir la vie des enfants-soldats.

## Panorama

Élément	Estimation du temps nécessaire	Besoin d'ordinateur
Introduction de l'expérience	5 minutes	
Amorce	5-10 minutes	
La guerre, ce n'est pas un jeu	5-10 minutes	
L'histoire de Birahima	10 minutes	
Information : Pourquoi les enfants sont-ils sollicités / entrent-ils « volontairement » dans l'armée ?	10-15 minutes	
Activité dans la peau de	15-20 minutes	
Vidéo quand je ferme les yeux	5-10 minutes	Oui
Journée internationale contre l'utilisation des enfants soldats	10-15 minutes	Oui
Au travail : faire la pub pour la Journée Internationale des enfants soldats	25 minutes	Oui
<b>Total</b>	<b>90-120</b>	

## Quelques conseils pratiques

Pour commencer, nous aimerions vous dire qu'il faut faire attention à la réaction des élèves. Certains pourraient trouver la thématique (à savoir la vie des enfants-soldats) très violente.

### Matériel nécessaire :

- Un livret *Expérience Allah n'est pas obligé version intégrale* par deux élèves
- Des dictionnaires (si vous voulez, vous pouvez faire usage des dictionnaires en ligne).
- Des ordinateurs (nécessaire pour les trois derniers éléments).

**Amorce** : Les élèves discutent des questions en groupe de quatre (deux groupes de deux). Faites en sorte que la formation des groupes ne prenne pas trop de temps.

**La guerre, ce n'est pas un jeu** : Les élèves répondent aux questions en néerlandais. Ils peuvent trouver la fiche thématique d'Unicef dans les dernières pages de leur livret.

**L'histoire de Birahima (le personnage principal du roman *Allah n'est pas obligé*)** : Les élèves lisent quelques petits fragments du roman et répondent en néerlandais aux questions.

**Information : Pourquoi les enfants sont-ils sollicités / entrent-ils « volontairement » dans l'armée :** Les élèves lisent les textes et répondent en néerlandais aux questions. Ils peuvent utiliser un dictionnaire si nécessaire.

**Activité dans la peau de :** Nous vous conseillons d'expliquer cet élément au début du deuxième cours. Il faut dire qu'il ne s'agit pas d'un texte linéaire, mais que les élèves doivent choisir une option et ensuite lire le paragraphe indiqué.

**Vidéo : quand je ferme les yeux :** Les élèves regardent la vidéo et résument le cauchemar de Garang.

**Journée Internationale contre l'utilisation d'enfants soldats :** Les élèves font usage de l'Internet afin de trouver les réponses. Nous n'avons pas pu trouver un site web qui contient toutes les informations demandées, alors il est nécessaire de changer de mot recherché / de scanner plusieurs site web.

**Au travail : faire la pub pour la journée internationale des enfants soldats**

Expliquez aux élèves qu'ils n'ont pas beaucoup de temps. Alors ils doivent vite choisir quelle activité ils iront faire. Soulignez aussi que ce n'est pas nécessaire (et même pas possible) d'avoir une affiche ou une activité parfaite.

## Modèle de correction

**Amorce :**

Eigen antwoorden

**La guerre, ce n'est pas un jeu**

1. Ze worden gebruikt als frontsoldaten/strijders, maar eveneens als spionnen, verzorgers, koks, boodschappers of als seksslaven (vooral meisjes).
2. Meisjes worden vaak gebruikt als seksslaven.
3. Omdat kinderen er niet echt voor kiezen kindsoldaat te worden. Als ze zich vrijwillig aanmelden, gebeurt dat meestal wanneer ze gescheiden zijn van familie (uit huis geplaatst, wees geworden zijn), wonen in conflictgebieden en ze geen andere mogelijkheid meer hebben voor werk/onderwijs.
4. De afkorting CIDE staat voor Internationale Conventie voor kinderrechten (La Convention internationale des droits de l'enfant).
5. Unicef verdedigt overal ter wereld de kinderrechten (namelijk geen oorlog voeren, niet een oorlog moeten ondergaan). Daarnaast
  - Pleit Unicef bij gewapende groepen en legers opdat zij stoppen met het werven van kindsoldaten.
  - Helpt bij het weer opnemen van kindsoldaten in de maatschappij
  - Helpt de bevrijde kinderen om een normaal leven terug te vinden door weer naar school te gaan.
  - Zorgt voor zorg en hulp voor gewonde en getraumatiseerde kinderen door de oorlog.

## **L'histoire de Birahima (le personnage principal du roman *Allah n'est pas obligé*)**

1. Het zou kunnen zijn dat Yacouba Birahima wilde voorbereiden op deze mogelijkheid. Yacouba lijkt oprecht wanneer hij zegt dat hij Birahima echt veilig naar zijn tante wil gaan brengen, maar hij weet ook dat het een gevaarlijke reis wordt. Uiteindelijk lukt het niet om de tante te vinden. Anderzijds zou het ook kunnen zijn dat Yacouba geen oprechte bedoelingen had en Birahima aan zijn lot over had willen laten / bij een gewapende groep achterlaten.
2. Birahima had niks meer. Geen ouders meer, zijn tante was onvindbaar. In zo'n geval is kindsoldaat nog de beste optie.
3. Uit de fragmenten kunnen we opmaken dat de kindsoldaten kalachnikovs hebben, niet betaald worden, nadat ze mensen gedood hebben houden ze wat goed is om te houden, ze dragen veel te grote oude uniformen, er zijn rangen in het kindsoldatenleger, de wapens die gebruikt worden zijn makkelijk te bedienen.

## **Information : Pourquoi les enfants sont-ils sollicités / entrent-ils « volontairement » dans l'armée**

1. Eigen antwoord
2. Enerzijds zijn kinderen veel wendbaarder en mobieler dan volwassenen. Ze kunnen bijv. makkelijker door kleinere openingen heen en dat kan een groot voordeel zijn in de strijd. Anderzijds zijn ze veel minder sterk dan volwassenen en zijn ze niet autonoom en niet voorzichtig.
3. De wapens zijn lichter geworden, goedkoper en beter verspreid (door wapenhandel). Het gevolg hiervan is dat ze beter geschikt zijn voor het gebruik door kinderen.
4. A. ontvoering. Dit gebeurt vooral met straatkinderen. Niemand gaat daar immers achteraan.  
B. Razzia. Bij een inval in een bepaald dorp / een bepaalde wijk / een bepaald vluchtelingenkamp worden de kinderen verzameld en vervolgens gedwongen om zich 'aan te melden' als kindsoldaten.  
C. Bedreiging en geweld. Tegen kinderen wordt bijv. gezegd dat ze gedood zullen worden als ze niet meewerken. Of kinderen worden net zo lang geslagen tot ze zich 'aanmelden' als kindsoldaat.
5. Zijn oudste broer is gedood door Ninjas. Hierom was hij woedend en uit wraak heeft hij zich aangesloten bij een andere gewapende groep.

## **Activité dans la peau de**

Eigen antwoord

## **Vidéo : quand je ferme les yeux**

Garang droomt dat de rebellengroep die hem gevangengenomen had toen hij 15 was, hem dwingt om onschuldige mensen te doden. Ook droomt hij dat ze hem blijven achtervolgen.



## Journée Internationale contre l'utilisation d'enfants-soldats

1. De Internationale dag tegen het gebruik van kindsoldaten is 12 februari.
2. Sinds 2002
3. Op dat moment ging het Internationale Verdrag inzake de rechten van het kind in werking binnen de Verenigde Naties. Kindsoldaten werden verboden en de minimumleeftijd voor het leger werd 18 jaar.
4. In het Engels wordt deze dag *Red Hand Day* genoemd.
5. Eigen antwoord

## Bibliographie

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. ABC-CLIO.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64(4), 707-734.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages. In *Vocabulary studies in first and second language acquisition* (pp. 194-211). Palgrave Macmillan, London.
- Routledge (2009). *A frequency dictionary of French, core vocabulary for learners*. Deryle Lonsdale & Yvon Le Bras, Londen/New York.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums).
- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de geschiedenis van de Nederlandse literatuur en Litlab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235–255. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.002.VAN>
- 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, Les Pays-Bas: Eburon.

## A.5 Les enquêtes

### A.5.1 Enquête clubs de lecture pour les élèves



## Universiteit Utrecht

Beste leerling,

Voor mijn masterscriptie aan de Universiteit Utrecht heb ik nieuw materiaal ontwikkeld voor het (onderzoekend) lezen van literatuur bij Frans in de bovenbouw van havo/vwo. Jullie hebben recent met dit materiaal gewerkt en ik ben benieuwd naar jullie ervaringen hiermee. Met deze vragenlijst wil ik achterhalen wat jullie vinden van de leesclub en hoe deze verder verbeterd kan worden. Alle antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem verwerkt. Ik weet dus niet wie welk antwoord heeft gegeven. De gegevens worden maximaal een jaar bewaard. Mocht je vragen hebben, dan kan je mailen naar [j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl](mailto:j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl).

Het invullen van de enquête duurt ongeveer 15 minuten. Merci d'avance de votre aide !

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

Check : Ik heb bovenstaande uitleg gelezen en ga hiermee akkoord.

### **A. Achtergrondinformatie**

Wat is je leeftijd?

Ik ben een?

A: man

B: vrouw

C: zeg ik liever niet

Welke situatie is op jou van toepassing? (variant Havo 4)

- a) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit havo 3)
- b) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit vwo 3)
- c) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanaf mavo/vmbo-t)
- d) Ik doe havo 4 voor de 2<sup>e</sup> keer

Welke situatie is op jou van toepassing? (Variant vwo 5)

- a) Vwo 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit vwo 4)
- b) Vwo 5 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanaf de havo)
- c) Ik doe vwo 5 voor de 2<sup>e</sup> keer

## B. Interculturele competentie

Interculturele competentie is het vermogen om met mensen uit een andere cultuur te kunnen communiceren. Dit vermogen is gebaseerd op kennis, houding en vaardigheden.

Reageer op de volgende stellingen 1= helemaal oneens 6= helemaal eens

1. Ik heb een open houding tegenover (mensen uit) andere culturen.
2. Ik ben geïnteresseerd in (mensen uit) andere culturen.
3. Ik heb veel kennis over (mensen uit) andere culturen.
4. Ik ben goed in staat verbanden te leggen tussen mijn eigen cultuur en andere culturen.
5. Ik vind het belangrijk dat er op school aandacht besteed wordt aan interculturele competentie.
6. Op mijn school wordt er voldoende aandacht besteed aan interculturele competentie.
7. Ik vind het belangrijk dat er in de lessen Frans aandacht besteed wordt aan interculturele competentie.
8. Tijdens de lessen Frans wordt er voldoende aandacht besteed aan interculturele competentie.
9. Ik denk dat het lezen van (fragmenten van) boeken kan helpen om meer te weten te komen over het dagelijks leven in en gewoontes uit andere culturen.
10. Ik denk dat het lezen van (fragmenten van) boeken kan helpen om me te leren inleven in mensen uit andere culturen.

## C. Feedback leesclub

Met welke leesclub heb je gewerkt? (Variant havo 4)



A: Dakia, *Dakia, fille d'Alger*

B : Gaël Faye, *Petit pays*

Met welke leesclub heb je gewerkt? (Variant vwo 5)



A: Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*

B : Leïla Slimani, *Le Pays des autres. Première partie: La guerre, la guerre, la guerre.*

#### **D. Wat ik van de fragmenten vond**

1. De fragmenten die gelezen moesten worden waren (veel te moeilijk, moeilijk, niet moeilijk/makkelijk, goed te doen, veel te makkelijk).
2. Ik vond de hoeveelheid tekst die gelezen moest worden (veel te veel, veel, niet teveel / niet te weinig, weinig, veel te weinig).
3. Het lukte mij om het grootste deel (minimaal 75 %) van de fragmenten tijdens de 1<sup>e</sup> les/ leesles te lezen<sup>275</sup> / het lukte mij om de fragmenten tijdens de les te lezen<sup>276</sup>. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
4. Er zaten veel Franse woorden in die ik niet kende en waarbij geen hulp geboden werd (door middel van de voetnoten). (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
5. De vertaling/uitleg in de voetnoten hielp om de teksten beter te begrijpen. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
6. Er werden teveel woorden vertaald/uitgelegd in de voetnoten. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
7. Het lijstje personages helpt om het overzicht te houden. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
8. De gelezen fragmenten interesseerden mij (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
9. Op basis van de gelezen fragmenten zou ik wel meer uit dit boek willen lezen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

#### **E. Wat ik van de leesclub in het algemeen vond.**

1. De Franse tekst van de leesclub (uitleg, vragen) was (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk)
2. De quizvragen waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk).
3. De vragen in de catégorie « fête de reconnaissance » waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk).
4. De vragen in de catégorie « de la matière à réflexion » waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk).
5. De Franse tekst van de leesclub (uitleg, vragen) bevatte veel Franse woorden die ik niet kende en waarbij geen hulp geboden werd. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
6. « Les règles de ce jeu » (De spelregels van hoe een leesclub werkt) waren duidelijk. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
7. De vragen in de catégorie « fête de reconnaissance » nodigden uit tot gesprek/discussie onderling (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
8. De vragen in de catégorie « de la matière à réflexion » nodigden uit tot gesprek/discussie onderling (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
9. Ik vond het interessant om zo met elkaar over de gelezen teksten door te spreken (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
10. De gesprekken hielpen me de gelezen teksten beter te begrijpen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
11. Ik zou vaker met een leesclub willen werken bij Frans (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

---

<sup>275</sup> Formulering zoals die voorkwam in de enquête leesclubs havo.

<sup>276</sup> Formulering zoals die voorkwam in de enquête leesclubs vwo.

Wat vond je goed aan deze leesclub?

Hoe zou deze leesclub verbeterd kunnen worden? Wees hierbij zo concreet mogelijk.

#### **F. Wat ik van de leesclub leerde.**

Door het lezen van de fragmenten en het bespreken van de vragen van de leesclub...

1. Is mijn houding tegenover (mensen uit) deze cultuur opener geworden (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
2. Ben ik meer geïnteresseerd geraakt in (mensen uit) deze cultuur (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
3. Heb ik meer geleerd over (mensen uit) deze cultuur. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
4. Ben ik beter in staat verbanden te leggen tussen mijn cultuur en de cultuur van het boek. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
5. Kan ik onderbouwd uitleggen wat het boek mij persoonlijk geleerd heeft over cultuur. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
6. Heb ik me kunnen inleven in de personages uit de andere cultuur (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)

Overige vragen:

Denk je dat dergelijke leesclubs positief kunnen bijdragen aan jouw ontwikkeling van interculturele competentie? Waarom wel/niet?

#### **G. Ervaring**

1. Ik heb voordat ik met de leesclub bij Frans werkte al met leesclubs bij Nederlands gewerkt. (Niet, een enkele keer, regelmatig, vaak)

## A.5.2 Enquête clubs de lecture pour les professeurs



Universiteit Utrecht

Beste collega,

Voor mijn masterscriptie aan de Universiteit Utrecht heb ik nieuw materiaal ontwikkeld voor het (onderzoekend) lezen van literatuur bij Frans in de bovenbouw van havo/vwo. Uw leerlingen hebben recent met dit materiaal gewerkt en ik ben benieuwd naar uw ervaring hiermee. Met deze vragenlijst wil ik achterhalen wat u vindt van de leesclub en hoe deze verder verbeterd kan worden. Alle antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem verwerkt. De gegevens worden maximaal een jaar bewaard. Mocht u vragen hebben, dan kunt u mailen naar [j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl](mailto:j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl).

Het invullen van de enquête duurt ongeveer 25 minuten. Merci d'avance de votre aide !

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

Check : Ik heb bovenstaande uitleg gelezen en ga hiermee akkoord.

### **A: Achtergrondinformatie**

Ben je

- A: Leraar met een eerstegraadsbevoegdheid verkregen via de universiteit
- B: Leraar met een eerstegraadsbevoegdheid verkregen via een hbo-master
- C: In opleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid aan de universiteit
- D: In opleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid aan het hbo.
- E: Tweedegraads bevoegd
- F: Onbevoegd

Wat is je geslacht?

- A: man
- B: vrouw
- C: zeg ik liever niet

In welke leeftijdscategorie val je

- A: jonger dan 30
- B: 30-39
- C: 40-49
- D: 50-59
- E: ik ben 60 jaar of ouder
- F: zeg ik liever niet

Hoeveel jaren ben je al werkzaam als docent Frans?

- A: Minder dan 5 jaar
- B: 5 tot 9 jaar
- C: 10 tot 19 jaar
- D: 20 tot 29 jaar
- E: Meer dan 30 jaar

### **B: Opvattingen m.b.t interculturele competentie**

Interculturele competentie is het vermogen om met mensen uit een andere cultuur te kunnen communiceren. Dit vermogen is gebaseerd op kennis, houding en vaardigheden.

Reageer op de volgende stellingen 1= helemaal oneens 6= helemaal eens

1. Ik vind het belangrijk dat interculturele competentie een plek krijgt in het curriculum Frans havo/vwo bovenbouw.
2. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in de lessen Frans een open en nieuwsgierige houding ontwikkelen.
3. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in de lessen Frans kennis van andere culturen opdoen.
4. Ik vind het belangrijk dat leerlingen tijdens de lessen Frans leren verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.
5. Ik vind het belangrijk dat leerlingen tijdens de lessen Frans (elementen van) andere culturen ontdekken.
6. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen een open en nieuwsgierige houding ontwikkelen.
7. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen kennis van andere culturen opdoen.
8. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen vaardiger worden in het verbanden leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.

### **C: Praktijk m.b.t. interculturele competentie (deel 1)**

Beantwoord de volgende vragen specifiek over de h4- of v5-klas die met de leesclub heeft gewerkt.

1. Hoe zou je de interculturele houding van je leerlingen willen omschrijven?
  - 1: zeer gesloten en ongeïnteresseerd
  - 2: enigszins gesloten en weinig geïnteresseerd
  - 3: niet open, niet gesloten en niet geïnteresseerd, niet ongeïnteresseerd
  - 4: enigszins open en redelijk geïnteresseerd
  - 5: zeer open en erg geïnteresseerd
2. Hoeveel kennis hebben je leerlingen over (mensen uit) andere culturen?
  - 1: zeer weinig kennis
  - 2: weinig kennis
  - 3: niet veel, niet weinig kennis
  - 4: veel kennis
  - 5: zeer veel kennis

3. Mijn leerlingen zijn in staat verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur (1 = helemaal mee oneens, 6= helemaal mee eens)
4. Mijn leerlingen zijn in staat (elementen van) andere culturen te ontdekken. (1 = helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens).

#### **D: Praktijk m.b.t. interculturele competentie (deel 2)**

Reageer op de volgende stellingen. 1 betekent helemaal niet 6 = heel veel.

1. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan interculturele competentie.
2. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan de ontwikkeling van een open en nieuwsgierige houding van leerlingen.
3. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het opdoen van kennis van andere culturen.
4. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het leren verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.
5. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het ontdekken van (elementen van) andere culturen.
6. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij een open en nieuwsgierige interculturele houding ontwikkelen.
7. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij kennis van andere culturen opdoen.
8. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij vaardiger worden in het verbanden leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.

#### **E: Feedback leesclub**

Met welke leesclub hebben de leerlingen gewerkt? (Variant havo 4)



A: Dakia, *Dakia, fille d'Alger*

B : Gaël Faye, *Petit pays*



Met welke leesclub hebben de leerlingen gewerkt? (Variant vwo 5)



A: Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*

B : Leïla Slimani, *Le Pays des autres. Première partie: La guerre, la guerre, la guerre.*

### F: Wat ik van de fragmenten vond

1. De fragmenten die gelezen moesten worden waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk)
2. De hoeveelheid tekst die de leerlingen moesten lezen was (1 veel te weinig, 6 veel te veel).
3. Het lukte mijn leerlingen om het grootste deel (minimaal 75 %) van de fragmenten tijdens de 1<sup>e</sup> les/ leesles te lezen<sup>277</sup> / het lukte mijn leerlingen om de fragmenten tijdens de les te lezen<sup>278</sup>. (1 helemaal mee oneens, 6= helemaal mee eens).
4. Er zaten veel Franse woorden in die mijn leerlingen niet kenden en waarbij geen hulp geboden werd (door middel van de voetnoten). (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
5. De vertaling/uitleg in de voetnoten hielp om de teksten beter te begrijpen. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
6. Er werden teveel woorden vertaald/uitgelegd in de voetnoten. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
7. Het lijstje personages helpt om het overzicht te houden. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
8. Wat mij betreft is zo'n lijstje met personages niet nodig. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens)
9. De gelezen fragmenten interesseerden mijn leerlingen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
10. Op basis van de gelezen fragmenten zou ik wel meer uit dit boek willen behandelen met de klas (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

### G: Wat ik van de leesclubs in het algemeen vond

1. De Franse tekst van de leesclub (uitleg, vragen) was (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk)
2. De Franse tekst van de leesclub (uitleg, vragen) bevatte veel Franse woorden die mijn leerlingen niet kenden waarbij geen hulp geboden werd. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
3. « Les règles de ce jeu » (De spelregels van hoe een leesclub werkt) waren duidelijk. (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
4. De quizvragen waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk)

<sup>277</sup> Formulering zoals die voorkwam in de enquête leesclubs havo.

<sup>278</sup> Formulering zoals die voorkwam in de enquête leesclubs vwo.

5. De vragen in de catégorie « fête de reconnaissance » waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk).
6. De vragen in de catégorie « fête de reconnaissance » nodigden uit tot gesprek/discussie onderling (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
7. De vragen in de catégorie « de la matière à réflexion » waren (1 veel te moeilijk, 6 veel te makkelijk).
8. De vragen in de catégorie « de la matière à réflexion » nodigden uit tot gesprek/discussie onderling (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
9. Mijn leerlingen vonden het interessant om zo met elkaar over de gelezen teksten door te spreken (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).
10. Ik zou de werkvorm leesclub vaker willen gebruiken in mijn lessen Frans (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

Wat vond je goed aan deze leesclub?

Hoe zou deze leesclub verbeterd kunnen worden? Wees hierbij zo concreet mogelijk.

#### **H: Feedback docentenhandleiding**

Reageer op de volgende stellingen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

1. De docentenhandleiding was overzichtelijk.
2. De docentenhandleiding bevatte teveel informatie.
3. De werkwijze van de leesclubs is duidelijk beschreven.
4. Na het lezen van de docentenhandleiding wist ik wat er van mij als docent verwacht werd.

Wat vind u goed aan de docentenhandleiding?

Hoe zou de docentenhandleiding verbeterd kunnen worden?

#### **I Wat mijn leerlingen van de leesclub leerden**

Reageer op de volgende stellingen (1= helemaal mee oneens, 6= helemaal mee eens). De fragmenten en vragen bij deze leesclub

1. Stimuleren een open, nieuwsgierige houding tegenover (mensen uit) andere culturen.
2. Wekken de interesse van leerlingen voor (mensen uit) andere culturen.
3. Vergroten de kennis van leerlingen over (mensen uit) de in het boek besproken cultuur.
4. Helpen leerlingen verbanden te leggen tussen hun cultuur en de cultuur van het boek.
5. Helpen leerlingen om zich in te leven in personages uit de andere cultuur.

Overige vragen:

Denkt u dat dergelijke leesclubs positief kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie van uw leerlingen? Waarom wel/niet?

**J: Ervaring**

In hoeverre was u voordat u met deze leesclub werkte bekend met Litlab?

- a. Helemaal niet
- b. Weleens van gehoord
- c. Ik ken het en zou er gebruik van maken als er ook voor de vreemde talen materiaal beschikbaar is.
- d. Ik ken de website en maak er gebruik van

In hoeverre was u voordat u met deze leesclub werkte bekend met de werkvorm leesclub?

- a. Helemaal niet
- b. Ik heb weleens iets soortgelijks gedaan
- c. Ik maak soms gebruik van leesclubelementen
- d. Goed, ik werk regelmatig met leesclubelementen

### A.5.3 Enquête expériences pour les élèves



## Universiteit Utrecht

Beste leerling,

Voor mijn masterscriptie aan de Universiteit Utrecht heb ik nieuw materiaal ontwikkeld voor het (onderzoekend) lezen van literatuur bij Frans in de bovenbouw van havo/vwo. Jullie hebben recent met dit materiaal gewerkt en ik ben benieuwd naar jullie ervaringen hiermee. Met deze vragenlijst wil ik achterhalen wat jullie vinden van de expérience en hoe deze verder verbeterd kan worden. Alle antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem verwerkt. Ik weet dus niet wie welk antwoord heeft gegeven. De gegevens worden maximaal een jaar bewaard. Mocht je vragen hebben, dan kan je mailen naar [j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl](mailto:j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl).

Het invullen van de enquête duurt ongeveer 15 minuten. Merci d'avance de votre aide !

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

Check : Ik heb bovenstaande uitleg gelezen en ga hiermee akkoord.

### **H. Achtergrondinformatie**

Wat is je leeftijd?

Ik ben een...?

A: man

B: vrouw

C: zeg ik liever niet

Welke situatie is op jou van toepassing? (variant Havo 4)

- e) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit havo 3)
- f) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit vwo 3)
- g) Havo 4 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanaf mavo/vmbo-t)
- h) Ik doe havo 4 voor de 2<sup>e</sup> keer

Welke situatie is op jou van toepassing? (Variant vwo 5)

- d) Vwo 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanuit vwo 4)
- e) Vwo 5 1<sup>e</sup> keer (en ik kom vanaf de havo)
- f) Ik doe vwo 5 voor de 2<sup>e</sup> keer

## I. Interculturele competentie

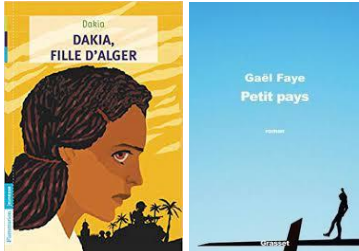
Interculturele competentie is het vermogen om met mensen uit een andere cultuur te kunnen communiceren. Dit vermogen is gebaseerd op kennis, houding en vaardigheden.

Reageer op de volgende stellingen 1= helemaal oneens 6= helemaal eens

1. Ik heb een open houding tegenover (mensen uit) andere culturen.
2. Ik ben geïnteresseerd in (mensen uit) andere culturen.
3. Ik heb veel kennis over (mensen uit) andere culturen.
4. Ik ben goed in staat verbanden te leggen tussen mijn eigen cultuur en andere culturen.
5. Ik vind het belangrijk dat er op school aandacht besteed wordt aan interculturele competentie.
6. Op mijn school wordt er voldoende aandacht besteed aan interculturele competentie.
7. Ik vind het belangrijk dat er in de lessen Frans aandacht besteed wordt aan interculturele competentie.
8. Tijdens de lessen Frans wordt er voldoende aandacht besteed aan interculturele competentie.
9. Ik denk dat het lezen van (fragmenten van) boeken kan helpen om meer te weten te komen over het dagelijks leven in en gewoontes uit andere culturen.
10. Ik denk dat het lezen van (fragmenten van) boeken kan helpen om me te leren inleven in mensen uit andere culturen.

## J. Feedback expérience

Met welke expérience heb je gewerkt? (Variant havo 4)



A: Dakia, *Dakia, fille d'Alger*

B : Gaël Faye, *Petit pays*

Met welke expérience heb je gewerkt? (Variant vwo 5)



A: Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*

B : Leïla Slimani, *Le Pays des autres. Première partie: La guerre, la guerre, la guerre.*

**K. Wat ik van de expérience vond (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).**

1. De introductie van de expérience gaf een goed beeld van wat we konden verwachten.
2. Het was te doen om de expérience binnen de tijd af te ronden.
3. De expérience bevatte teveel opdrachten.
4. De expérience had een overzichtelijke opbouw.
5. De expérience bevatte veel Franse woorden die ik niet kende en waarbij geen hulp geboden werd (door middel van de voetnoten).
6. De vertaling/uitleg in de voetnoten hielp om de teksten beter te begrijpen
7. Er werden teveel woorden vertaald/uitgelegd in de voetnoten.
8. De opdrachten van de expérience waren afwisselend.
9. Ik vond het fijn dat ik bij sommige opdrachten uit verschillende opties kon kiezen.
10. De opdrachten van de expérience waren duidelijk.
11. De opdrachten van de expérience waren te moeilijk.
12. De opdrachten van de expérience waren uitdagend.
13. Het lukte om vrijwel zelfstandig (dus met weinig hulp van de docent) met de expérience te werken.
14. De benodigde informatie was goed te vinden.
15. De specifieke bronnen die we moesten gebruiken (link naar bepaalde website/filmpje, fragmenten uit teksten) waren te moeilijk.
16. Het thema van de expérience interesseerde mij.
17. Op basis van de gelezen fragmenten en de expérience zou ik wel meer uit dit boek willen lezen.
18. Ik zou vaker met een expérience willen werken bij Frans.

Wat vond je goed aan deze expérience?

Hoe zou deze expérience verbeterd kunnen worden? Wees hierbij zo concreet mogelijk.

**L. Wat ik van de expérience leerde.**

Reageer op de volgende stellingen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

Door het lezen van de fragmenten en het doen van de opdrachten.

1. Is mijn houding tegenover (mensen uit) deze cultuur opener geworden.
2. Ben ik meer geïnteresseerd geraakt in (mensen uit) deze cultuur.
3. Heb ik meer geleerd over (mensen uit) deze cultuur.
4. Ben ik beter in staat verbanden te leggen tussen mijn cultuur en de cultuur van het boek.
5. Kan ik onderbouwd uitleggen wat het boek mij persoonlijk geleerd heeft over cultuur.
6. Heb ik me kunnen inleven in de personages uit de andere cultuur.

Overige vragen:

Denk je dat dergelijke expériences positief kunnen bijdragen aan jouw ontwikkeling van interculturele competentie? Waarom wel/niet?

**Ervaring**

Ik heb voordat ik met de expérience bij Frans werkte al met Litlab-proeven bij Nederlands gewerkt.  
(Niet, een enkele keer, regelmatig, vaak)

## A.5.4 Enquête expériences pour les professeurs



Universiteit Utrecht

Beste collega,

Voor mijn masterscriptie aan de Universiteit Utrecht heb ik nieuw materiaal ontwikkeld voor het (onderzoekend) lezen van literatuur bij Frans in de bovenbouw van havo/vwo. Uw leerlingen hebben recent met dit materiaal gewerkt en ik ben benieuwd naar uw ervaring hiermee. Met deze vragenlijst wil ik achterhalen wat u vindt van de expérience en hoe deze verder verbeterd kan worden. Alle antwoorden worden vertrouwelijk en anoniem verwerkt. De gegevens worden maximaal een jaar bewaard. Mocht u vragen hebben, dan kunt u mailen naar [j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl](mailto:j.g.t.tekelenburg@students.uu.nl).

Het invullen van de enquête duurt ongeveer 20 minuten. Merci d'avance de votre aide !

Bien cordialement,

Gerian Tekelenburg

Check : Ik heb bovenstaande uitleg gelezen en ga hiermee akkoord.

### **A: Achtergrondinformatie**

Ben je

- A: Leraar met een eerstegraadsbevoegdheid verkregen via de universiteit
- B: Leraar met een eerstegraadsbevoegdheid verkregen via een hbo-master
- C: In opleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid aan de universiteit
- D: In opleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid aan het hbo.
- E: Tweedegraads bevoegd
- F: Onbevoegd

Wat is je geslacht?

- A: man
- B: vrouw
- C: zeg ik liever niet

In welke leeftijdscategorie val je

- A: jonger dan 30
- B: 30-39 jaar oud
- C: 40-49 jaar oud
- D: 50-59 jaar oud
- E: ik ben 60 jaar of ouder
- F: zeg ik liever niet



Hoeveel jaren ben je al werkzaam als docent Frans?

- A: Minder dan 5 jaar
- B: 5 tot 9 jaar
- C: 10 tot 19 jaar
- D: 20 tot 29 jaar
- E: Meer dan 30 jaar

### **B: Opvattingen m.b.t interculturele competentie**

Interculturele competentie is het vermogen om met mensen uit een andere cultuur te kunnen communiceren. Dit vermogen is gebaseerd op kennis, houding en vaardigheden.

Reageer op de volgende stellingen 1= helemaal oneens 6= helemaal eens

1. Ik vind het belangrijk dat interculturele competentie een plek krijgt in het curriculum Frans havo/vwo bovenbouw.
2. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in de lessen Frans een open en nieuwsgierige houding ontwikkelen.
3. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in de lessen Frans kennis van andere culturen opdoen.
4. Ik vind het belangrijk dat leerlingen tijdens de lessen Frans leren verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.
5. Ik vind het belangrijk dat leerlingen tijdens de lessen Frans (elementen van) andere culturen ontdekken.
6. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen een open en nieuwsgierige houding ontwikkelen.
7. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen kennis van andere culturen opdoen.
8. Door het lezen van (fragmenten van) Franstalige fictie kunnen leerlingen vaardiger worden in het verbanden leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.

### **C: Praktijk m.b.t. interculturele competentie (deel 1)**

Beantwoord de volgende vragen specifiek over de h4- of v5-klas die met de leesclub heeft gewerkt.

1. Hoe zou je de interculturele houding van je leerlingen willen omschrijven?
  - 1: zeer gesloten en ongeïnteresseerd
  - 2: enigszins gesloten en weinig geïnteresseerd
  - 3: niet open, niet gesloten en niet geïnteresseerd, niet ongeïnteresseerd
  - 4: enigszins open en redelijk geïnteresseerd
  - 5: zeer open en erg geïnteresseerd
2. Hoeveel kennis hebben je leerlingen over (mensen uit) andere culturen?
  - 1: zeer weinig kennis
  - 2: weinig kennis
  - 3: niet veel, niet weinig kennis
  - 4: veel kennis
  - 5: zeer veel kennis

3. Mijn leerlingen zijn in staat verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur (1 = helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens.)
4. Mijn leerlingen zijn in staat (elementen van) andere culturen te ontdekken. (1 = helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens.)

#### **D: Praktijk m.b.t. interculturele competentie (deel 2)**

Reageer op de volgende stellingen. 1 betekent helemaal niet 6 heel veel.

1. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan interculturele competentie.
2. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan de ontwikkeling van een open en nieuwsgierige houding van leerlingen.
3. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het opdoen van kennis van andere culturen.
4. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het leren verbanden te leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.
5. In mijn lessen Frans besteed ik aandacht aan het ontdekken van (elementen van) andere culturen.
6. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij een open en nieuwsgierige interculturele houding ontwikkelen.
7. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij kennis van andere culturen opdoen.
8. Ik laat leerlingen (fragmenten van) Franstalige fictie lezen opdat zij vaardiger worden in het verbanden leggen tussen andere culturen en de eigen cultuur.

#### **E: Feedback expérience**

Met welke expérience hebben de leerlingen gewerkt? (Variant havo 4)



A: Dakia, *Dakia, fille d'Alger*

B : Gaël Faye, *Petit pays*

Met welke expérience hebben de leerlingen gewerkt? (Variant vwo 5)



A: Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*

B : Leïla Slimani, *Le Pays des autres. Première partie: La guerre, la guerre, la guerre.*

**F : Wat ik van de expérience vond (algemeen)**

**Reageer op de volgende stellingen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).**

1. De introductie van de expérience gaf een goed beeld van wat de leerlingen konden verwachte.
2. Het lukte het merendeel van de leerlingen om de expérience binnen de tijd af te ronden.
3. De expérience bevatte teveel opdrachten.
4. De expérience had een overzichtelijke opbouw.
5. De expérience bevatte veel Franse woorden die mijn leerlingen niet kenden en waarbij geen hulp geboden werd (door middel van de voetnoten).
6. De vertaling/uitleg in de voetnoten hielp om de teksten beter te begrijpen.
7. Er werden teveel woorden vertaald/uitgelegd in de voetnoten.
8. De opdrachten van de expérience waren afwisselend.
9. Ik vond het fijn dat mijn leerlingen bij sommige opdrachten uit verschillende opties konden kiezen.
10. De opdrachten van de expérience waren duidelijk.
11. De opdrachten van de expérience waren te moeilijk.
12. De opdrachten van de expérience waren uitdagend.
13. Het lukte mijn leerlingen om vrijwel zelfstandig (dus met weinig hulp van mij als docent) met de expérience te werken.
14. De benodigde informatie was goed te vinden.
15. De specifieke bronnen die de leerlingen moesten gebruiken (link naar bepaalde website/filmpje, fragmenten uit teksten) waren te moeilijk.
16. Het thema van de expérience interesseerde mijn leerlingen.
17. Op basis van de gelezen fragmenten en de expérience zou ik wel meer uit dit boek willen behandelen.
18. Ik zou vaker met een expérience willen werken bij Frans.

Wat vond je goed aan deze leesclub?

Hoe zou deze leesclub verbeterd kunnen worden? Wees hierbij zo concreet mogelijk.

### **G: Feedback docentenhandleiding**

Reageer op de volgende stellingen (1 helemaal mee oneens, 6 helemaal mee eens).

1. De docentenhandleiding was overzichtelijk.
2. De docentenhandleiding bevatte teveel informatie.
3. De werkwijze van de expérience is duidelijk beschreven.
4. Na het lezen van de docentenhandleiding wist ik wat er van mij als docent verwacht werd.

Wat vind u goed aan de docentenhandleiding?

Hoe zou de docentenhandleiding verbeterd kunnen worden?

### **H: Wat mijn leerlingen van de expérience leerden**

Reageer op de volgende stellingen (1= helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens).

De fragmenten en opdrachten bij de leesclub ...

1. Stimuleren een open, nieuwsgierige houding tegenover (mensen uit) andere culturen.
2. Wekken de interesse van leerlingen voor (mensen uit) andere culturen.
3. Vergroten de kennis van leerlingen over (mensen uit) de in het boek besproken cultuur.
4. Helpen leerlingen verbanden te leggen tussen hun cultuur en de cultuur van het boek.
5. Helpen leerlingen om zich in te leven in personages uit de andere cultuur.

Overige vragen:

Denkt u dat dergelijke expériences positief kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie van uw leerlingen? Waarom wel/niet?

### **I: Ervaring**

In hoeverre was u voordat u met deze expérience werkte bekend met Litlab?

- a. Helemaal niet.
- b. Weleens van gehoord.
- c. Ik ken het en zou er gebruik van maken als er ook voor de vreemde talen materiaal beschikbaar is.
- d. Ik ken de website en maak er gebruik van .

## A.6 Les résultats

Ici vous trouverez les tableaux avec nos résultats.

### A.6.1 L'intérêt pour la compétence interculturelle

**Tableau A.1 : L'importance de la compétence interculturelle selon les professeurs et leur opinion concernant le rôle de la littérature<sup>279</sup>.**

Thèse :	Profs havo (N=3)	Profs vwo (N=3)	Profs total (N=6)
Je trouve que c'est important de donner une place à la compétence interculturelle dans le programme français langue étrangère au lycée (havo/vwo bovenbouw)	5,00 (0,000) Min : 5 Max : 5 Mode : 5	4,33 (2,887) Min : 1 Max : 6 Mode : 6	4,67 (1,862) Min : 1 Max : 6 Mode : 5
Je trouve qu'il est important que les élèves développent une attitude ouverte et curieuse pendant les cours de français.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	4,33 (2,887) Min : 1 Max : 6 Mode : 6	4,50 (1,871) Min : 1 Max : 6 Mode : 5 <sup>#280</sup>
Je pense qu'il est important que les élèves acquièrent des connaissances sur d'autres cultures pendant les cours de français.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	4,33 (2,887) Min : 1 Max : 6 Mode : 6	4,50 (1,871) Min : 1 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>
Je pense qu'il est important que les élèves apprennent à relier leur culture aux autres pendant les cours de français.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	4,33 (2,887) Min : 1 Max : 6 Mode : 6	4,50 (1,871) Min : 1 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>
Je pense qu'il est important que les élèves découvrent (des éléments) d'autres cultures pendant les cours de français.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	4,33 (2,887) Min : 1 Max : 6 Mode : 6	4,50 (1,871) Min : 1 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>
C'est par la lecture (des extraits) de la fiction francophone que les élèves pourront développer une attitude ouverte et curieuse.	4,33 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 4	5,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 6	4,67 (1,211) Min : 3 Max : 6 Mode : 4 <sup>#</sup>
C'est par la lecture (des extraits) de la fiction francophone que les élèves pourront acquérir des connaissances sur d'autres cultures.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	5,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 6	4,83 (1,169) Min : 3 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>
C'est par la lecture (des extraits) de la fiction francophone que les élèves pourront devenir plus capables à relier leur culture aux autres.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	5,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 6	4,83 (1,169) Min : 3 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>

<sup>279</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>280</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

**Tableau A.2 : La compétence interculturelle des élèves selon les professeurs**

<b>Thèse<sup>281</sup></b>	<b>Profs havo (N=3)</b>	<b>Profs vwo (N=3)</b>	<b>Profs total (N=6)</b>
Comment décririez-vous l'attitude interculturelle de vos élèves ? <sup>282</sup>	3,33 (1,155) Min : 2 Max : 4 Mode : 4	3,67 (0,577) Min : 3 Max : 4 Mode : 4	3,50 (0,837) Min : 2 Max : 4 Mode : 4
Qu'est-ce que vos élèves savent (des personnes) d'autres cultures ? <sup>283</sup>	2,67 (0,577) Min : 2 Max : 3 Mode : 3	3,00 (0,00) Min : 3 Max : 3 Mode : 3	2,83 (0,408) Min : 2 Max : 3 Mode : 3
Mes élèves sont capables de relier leur culture aux autres.	3,67 (0,577) Min : 3 Max : 4 Mode : 4	3,67 (1,528) Min : 2 Max : 5 Mode : X <sup>284</sup>	3,67 (1,033) Min : 2 Max : 5 Mode : 4
Mes élèves sont capables de découvrir des éléments d'autres cultures.	3,33 (0,577) Min : 3 Max : 3 Mode : 3	3,67 (1,528) Min : 2 Max : 5 Mode : X	3,50 (1,049) Min : 2 Max : 5 Mode : 3# <sup>285</sup>
<b>Score total de la compétence interculturelle selon les profs (total des questions ci-hauts)</b>	<b>13,00 (2,0000)</b> <b>Min : 11</b> <b>Max : 15</b> <b>Mode : X</b>	<b>14,00 (3,606)</b> <b>Min : 10</b> <b>Max : 17</b> <b>Mode : X</b>	<b>13,50 (2,665)</b> <b>Min : 10</b> <b>Max : 17</b> <b>Mode : 15</b>

**Tableau A.3 : La place de la compétence interculturelle pendant les cours selon les professeurs**

<b>Thèse<sup>286</sup> :</b>	<b>Profs havo (N=3)</b>	<b>Profs vwo (N=3)</b>	<b>Profs total (N=6)</b>
Pendant mes cours de français, je consacre de l'attention à la compétence interculturelle.	3,67 (0,577) Min : 3 Max : 4 Mode : 4	5,00 (1,00) Min : 4 Max : 6 Mode : X <sup>287</sup>	4,33 (1,033) Min : 3 Max : 6 Mode : 4
Pendant mes cours de français, je consacre de l'attention au développement d'une attitude ouverte et curieuse chez mes élèves.	4,33 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 4	5,67 (0,577) Min : 5 Max : 6 Mode : 6	5,00 (0,894) Min : 4 Max : 6 Mode : 5# <sup>288</sup>
Pendant mes cours de français, je consacre de l'attention à l'acquisition des connaissances sur d'autres cultures.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	5,00 (1,00) Min : 4 Max : 6 Mode : X	4,83 (0,753) Min : 4 Max : 6 Mode : 5

<sup>281</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>282</sup> Signification différente des scores : un 1 indique une attitude très fermée et pas du tout intéressée, un 2 un peu fermée et pas beaucoup intéressé, un 3 ni ouverte, ni fermée, ni désintéressé ni intéressé, un 4 quelque peu ouverte et plutôt intéressé et un 5 une attitude très ouverte et extrêmement intéressée.

<sup>283</sup> Ici, un 1 signifie très peu de connaissances, un 2 peu de connaissances, un 3 ni beaucoup ni peu, un 4 beaucoup de connaissances et un 5 énormément de connaissances.

<sup>284</sup> Un X signifie qu'il y a trois scores différentes, alors il n'a pas de sens d'indiquer le mode.

<sup>285</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>286</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>287</sup> Un X signifie qu'il y a trois scores différentes, alors il n'a pas de sens d'indiquer le mode.

<sup>288</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

Pendant mes cours de français, j'apprends mes élèves à relier leur culture aux autres.	4,33 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 4	5,00 (1,00) Min : 4 Max : 6 Mode : X	4,67 (0,816) Min : 4 Max : 6 Mode : 4
Pendant mes cours de français, je consacre de l'attention à la découverte (d'éléments) d'autres cultures.	4,67 (0,577) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	5,00 (1,00) Min : 4 Max : 6 Mode : X	4,83 (0,753) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Je fais lire mes élèves (des extraits) de la fiction francophone afin qu'ils développent une attitude interculturelle ouverte et curieuse.	3,67 (1,528) Min : 2 Max : 5 Mode : X	4,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 3	3,83 (1,472) Min : 2 Max : 6 Mode : 3
Je fais lire mes élèves (des extraits) de la fiction francophone afin qu'ils acquièrent des connaissances sur d'autres cultures.	3,00 (1,000) Min : 2 Max : 4 Mode X	4,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 3	3,50 (1,378) Min : 2 Max : 6 Mode : 3
Je fais lire mes élèves (des extraits) de la fiction francophone afin qu'ils deviennent plus capables à relier leur culture aux autres.	3,00 (1,000) Min : 2 Max : 4 Mode : 3	4,00 (1,732) Min : 3 Max : 6 Mode : 3	3,50 (1,378) Min : 2 Max : 6 Mode : 3

**Tableau A.4 : La compétence interculturelle selon les élèves havo**

<b>Thèse<sup>289</sup> :</b>	<b>Club de lecture Dakia (N=16)</b>	<b>Club de lecture Petit pays (N = 7)</b>	<b>Expérience Petit pays ( N = 15)</b>	<b>Total élèves havo (N = 38)</b>
J'ai une attitude ouverte envers (des personnes originaires d') une autre culture <sup>290</sup> .	4,69 (1,250) Min:2 Max: 6 Modus: 5 <sup>#291</sup>	5,57 (0,535) Min: 5 Max: 6 Mode: 5	5,07 (0,884) Min: 3 Max: 6 Mode: 5	5,00 (1,040) Min: 2 Max: 6 Mode: 5
Je m'intéresse aux (personnes originaires des) autres cultures.	4,19 (1,276) Min: 1 Max: 6 Mode: 4 <sup>#</sup>	4,86 (0,378) Min: 4 Max: 5 Mode: 5	4,79* <sup>292</sup> (0,699) Min: 4 Max: 6 Mode: 5	4,54* <sup>293</sup> (0,989) Min: 1 Max: 6 Mode: 5
Je sais beaucoup de/d' (personnes originaires des) autres cultures <sup>294</sup>	3,31 (1,014) Min: 2 Max: 5 Mode: 3 <sup>#</sup>	3,57 (0,535) Min: 3 Max: 4 Mode: 4	3,57* (0,852) Min: 2 Max: 5 Mode: 3	3,46* (0,869) Min: 2 Max: 5 Mode: 3 <sup>#</sup>
Je suis bien capable de relier ma culture aux autres.	3,63 (1,258) Min: 1 Max: 6 Mode: 3	4,00 (0,816) Min: 3 Max: 5 Mode: 4	4,20* (1,051) Min: 3 Max: 6 Mode: 4	3,92* (1,115) Min: 1 Max: 6 Mode: 3 <sup>#</sup>
<b>Score total de la compétence interculturelle selon les élèves (total des questions ci-hauts)</b>	<b>15,81 (3,544)</b> <b>Min: 10</b> <b>Max: 23</b>	<b>18,00 (1,633)</b> <b>Min: 16</b> <b>Max: 20</b>	<b>17,64* (1,336)</b> <b>Min: 15</b> <b>Max: 20</b>	<b>16,92* (2,702)</b> <b>Min: 10</b> <b>Max: 23</b>

<sup>289</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>290</sup> Signification différente des scores : un 1 indique une attitude très fermée et pas du tout intéressée, un 2 un peu fermée et pas beaucoup intéressé, un 3 ni ouverte, ni fermée, ni désintéressé ni intéressé, un 4 quelque peu ouverte et plutôt intéressé et un 5 une attitude très ouverte et extrêmement intéressée.

<sup>291</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>292</sup> \* Signifie qu'un participant n'a pas répondu à cette question, alors N= 14

<sup>293</sup> \* Signifie qu'un participant n'a pas répondu à cette question, alors N=37

<sup>294</sup> Ici, un 1 signifie très peu de connaissances, un 2 peu de connaissances, un 3 ni beaucoup ni peu, un 4 beaucoup de connaissances et un 5 énormément de connaissances.

	<b>Mode: 14<sup>#</sup></b>	<b>Mode: 19</b>	<b>Mode: 17</b>	<b>Mode: 19</b>
--	-----------------------------	-----------------	-----------------	-----------------

**Tableau A.5 : La place de la compétence interculturelle pendant les cours selon les élèves havo**

<b>Thèse<sup>295</sup> :</b>	<b>Club de lecture Dakia (N=16)</b>	<b>Club de lecture Petit pays (N = 7)</b>	<b>Expérience Petit pays (N = 15)</b>	<b>Total élèves havo (N = 38)</b>
Je trouve que c'est important que l'on consacre de l'attention à la compétence interculturelle à l'école.	3,50 (1,633) Min: 1 Max: 6 Mode: 4	4,86 (0,690) Min: 4 Max: 6 Mode: 5	4,14* (1,099) Min: 1 Max: 6 Mode: 4	4,00* (1,374) Min: 1 Max: 6 Mode: 4
Mon école consacre suffisamment d'attention à la compétence interculturelle.	3,19 (1,682) Min: 1 Max: 8 Mode: 2	4,00 (0,577) Min: 3 Max: 5 Mode: 4	3,93* (1,207) Min: 1 Max: 5 Mode: 3	3,62* (1,381) Min: 1 Max: 6 Mode: 3
Je trouve que c'est important que l'on consacre de l'attention à la compétence interculturelle pendant les cours de français.	3,00 (1,414) Min: 1 Max: 5 Mode: 3	3,71 (1,380) Min: 2 Max: 5 Mode: 5	3,57* (1,089) Min: 1 Max: 5 Mode: 3	3,35* (1,296) Min: 1 Max: 5 Mode: 3
Pendant les cours de français, on consacre suffisamment d'attention à la compétence interculturelle.	3,12 (1,544) Min: 1 Max: 6 Mode: 3	3,43 (0,787) Min: 2 Max: 4 Mode: 4	3,79* (1,122) Min: 2 Max: 6 Mode: 4	3,43* (1,281) Min: 1 Max: 6 Mode: 4
Je pense que la lecture (des extraits) des livres pourrait aider à savoir plus sur la vie quotidienne et les coutumes dans une autre culture.	3,94 (1,525) Min: 1 Max: 6 Mode: 4	3,43 (1,272) Min: 1 Max: 5 Mode: 4	3,86* (1,292) Min: 1 Max: 6 Mode: 3	3,81* (1,371) Min: 1 Max: 6 Mode: 4
Je pense que la lecture (des extraits) des livres pourrait aider à m'identifier plus avec des personnes originaires d'autres cultures.	3,25 (1,732) Min: 1 Max: 6 Mode: 1 <sup>#</sup>	3,86 (1,345) Min: 2 Max: 6 Mode: 3 <sup>#</sup>	4,15 <sup>296</sup> (1,345) Min: 1 Max: 6 Mode: 5	3,69 <sup>297</sup> (1,546) Min: 1 Max: 6 Mode: 5

**Tableau A.6 : La compétence interculturelle selon les élèves vwo**

<b>Thèse<sup>298</sup> :</b>	<b>Club de lecture Allah n'est pas obligé (N=6)</b>	<b>Club de lecture Le pays des autres (N=4)</b>	<b>Expérience Allah n'est pas obligé (N=7)</b>	<b>Elèves vwo total (N=17)</b>
J'ai une attitude ouverte envers (des personnes originaires d') une autre culture <sup>299</sup> .	4,83 (0,983) Min: 4 Max: 6 Mode: 4	4,75 (0,500) Min: 4 Max: 5 Mode: 5	5,71 (0,488) Min : 5 Max : 6 Mode : 6	5,18 (0,809) Min: 4 Max: 6 Mode: 6
Je m'intéresse aux (personnes originaires des) autres cultures.	4,83 (1,169) Min: 3 Max: 6	4,75 (1,258) Min: 3 Max: 6	5,14 (0,900) Min : 4 Max : 6	4,94 (1,029) Min: 3 Max: 6

<sup>295</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>296</sup> Deux participants n'ont pas répondu à cette question, alors N= 13

<sup>297</sup> Deux participants n'ont pas répondu à cette question, par conséquent N=36

<sup>298</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 2 signifie qu'on n'est en grande partie pas d'accord et en 3 voudrait dire que l'on est un peu en désaccord. Un score 4 signifie qu'ils sont un peu d'accord, 5 veut dire en grande partie d'accord et la signification d'un 6 est que l'on est totalement d'accord avec la thèse.

<sup>299</sup> Signification différente des scores : un 1 indique une attitude très fermée et pas du tout intéressée, un 2 un peu fermée et pas beaucoup intéressé, un 3 ni ouverte, ni fermée, ni désintéressé ni intéressé, un 4 quelque peu ouverte et plutôt intéressé et un 5 une attitude très ouverte et extrêmement intéressée.



	Mode: 5 <sup>#</sup>	Mode: 5	Mode : 6	Mode: 5 <sup>#300</sup>
Je sais beaucoup de/d' (personnes originaires des) autres cultures <sup>301</sup>	3,67 (0,516) Min: 3 Max: 4 Mode: 4	3,50 (0,577) Min: 3 Max: 4 Mode: X <sup>302</sup>	4,43 (0,976) Min: 3 Max: 6 Mode: 4	3,94 (0,827) Min: 3 Max: 6 Mode: 4
Je suis bien capable de relier ma culture aux autres.	3,83 (0,983) Min: 2 Max: 5 Mode: 4	3,50 (1,00) Min: 3 Max: 5 Mode: 4	4,29 (0,951) Min: 3 Max: 6 Mode: 4	3,94 (0,966) Min: 2 Max: 6 Mode: 4
<b>Score total de la compétence interculturelle selon les élèves (total des questions ci-hauts)</b>	<b>17,17 (2,994)</b> <b>Min : 12</b> <b>Max : 20</b> <b>Mode : 20</b>	<b>16,50 (1,000)</b> <b>Min : 15</b> <b>Max : 17</b> <b>Mode : 17</b>	<b>19,57 (2,440)</b> <b>Min : 16</b> <b>Max : 20</b> <b>Mode : 24</b>	<b>18,00 (2,669)</b> <b>Min : 12</b> <b>Max : 24</b> <b>Mode : 20</b>

**Tableau A.7 : La place de la compétence interculturelle pendant les cours selon les élèves vwo.**

<b>Thèse<sup>303</sup> :</b>	<b>Club de lecture Allah n'est pas obligé (N=6)</b>	<b>Club de lecture Le pays des autres (N=4)</b>	<b>Expérience Allah n'est pas obligé (N=7)</b>	<b>Elèves vwo total (N=17)</b>
Je trouve que c'est important que l'on consacre de l'attention à la compétence interculturelle à l'école.	3,50 (1,378) Min: 2 Max: 5 Mode: 2 <sup>#304</sup>	3,25 (0,957) Min: 2 Max: 4 Mode: 4	5,29 (1,113) Min: 3 Max: 6 Mode: 6	4,18 (1,468) Min: 2 Max: 6 Mode: 5 <sup>#</sup>
Mon école consacre suffisamment d'attention à la compétence interculturelle.	5,00 (0,894) Min: 4 Max: 6 Mode: 4 <sup>#</sup>	4,33 (0,577) <sup>305</sup> Min: 4 Max: 5 Mode: 4	3,43 (0,976) Min : 2 Max : 5 Mode: 3	4,19 <sup>306</sup> (1,109) Min: 2 Max: 6 Mode: 4
Je trouve que c'est important que l'on consacre de l'attention à la compétence interculturelle pendant les cours de français.	3,33 (1,211) Min: 1 Max: 4 Mode; 4	3,00 (1,414) Min: 1 Max: 4 Mode: 4	4,71 (0,488) Min : 4 Max : 5 Mode : 5	3,82 (1,237) Min: 1 Max: 5 Mode: 4
Pendant les cours de français, on consacre suffisamment d'attention à la compétence interculturelle.	5,33 (0,816) Min: 4 Max: 6 Mode: 6	4,50 (1,291) Min: 3 Max: 6 Mode: 3 <sup>#</sup>	4,00 (1,155) Min : 2 Max : 5 Mode : 5	4,59 (1,176) Min: 2 Max: 6 Mode: 5
Je pense que la lecture (des extraits) des livres pourrait aider à savoir plus sur la vie quotidienne et les coutumes dans une autre culture.	4,00 (1,673) Min: 2 Max: 6 Mode: 2 <sup>#</sup>	4,50 (1,291) Min: 3 Max: 6 Mode: 3 <sup>#</sup>	5,86 (0,378) Min : 5 Max : 6 Mode: 6	4,88 (1,409) Min: 2 Max: 6 Mode: 6
Je pense que la lecture (des extraits) des livres pourrait aider à m'identifier plus avec des personnes originaires d'autres cultures.	4,50 (1,378) Min: 2 Max: 6 Mode: 5	4,00 (2,00) <sup>307</sup> Min: 2 Max: 6 Mode: 2 <sup>#</sup>	5,17 (0,983) <sup>308</sup> Min: 4 Max: 6 Mode: 6	4,67 (1,345) <sup>309</sup> Min: 2 Max: 6 Mode: 6

<sup>300</sup> Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>301</sup> Ici, un 1 signifie très peu de connaissances, un 2 peu de connaissances, un 3 ni beaucoup ni peu, un 4 beaucoup de connaissances et un 5 énormément de connaissances.

<sup>302</sup> Un X signifie qu'il y a trois scores différentes, alors il n'a pas de sens d'indiquer le mode.

<sup>303</sup> Un 1 signifie que l'on n'est pas du tout d'accord avec la thèse, un 6 totalement d'accord

<sup>304</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>305</sup> Un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 3.

<sup>306</sup> Un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 16

<sup>307</sup> Un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 3.

<sup>308</sup> Un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 6

<sup>309</sup> N=15, étant donné que deux participants n'ont pas répondu à cette question

## A.6.2 L'applicabilité des clubs de lecture

**Tableau A.8 : L'opinion des élèves havo concernant les extraits**

<b>Thèse :</b>	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit pays</i></b>
Les extraits à lire étaient (1 beaucoup trop difficile, 6 beaucoup trop facile)	2,56 (0,629) Min : 2 Max : 4 Mode : 2	2,00 (0,577) Min : 1 Max : 3 Mode : 2
Je trouvais qu'on devait lire (1 beaucoup trop peu, 6 beaucoup trop)	2,06 (0,443) Min: 1 Max: 3 Mode: 2	2,00 (0,577) Min: 1 Max: 3 Mode: 2
J'ai réussi à lire la plupart (au moins 75 % ) des extraits pendant le premier cours / le cours de lecture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord)	3,19 (1,682) Min : 1 Max : 6 Mode : 3	3,86 (1,215) Min : 2 Max : 5 Mode : 5
Les extraits contiennent beaucoup de mots français que je ne connais pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,63 (1,258) Min: 1 Max: 6 Mode: 3	3,71 (0,951) Min: 2 Max: 5 Mode: 4
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	5,19 (0,834) Min : 4 Max : 6 Mode : 6	4,71 (1,113) Min : 3 Max : 6 Mode : 4 # <sup>310</sup>
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord)	1,62 (0,619) Min: 1 Max: 3 Mode: 2	1,14 (0,378) Min: 1 Max: 2 Mode: 1
La liste des personnages aide à garder la vue d'ensemble. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,56 (1,263) Min: 2 Max: 6 Mode: 5	4,43 (1,397) Min: 2 Max: 6 Mode: 5
Les extraits à lire m'ont intéressé (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,81 (1,276) Min : 1 Max : 5 Mode : 3	2,71 (1,254) Min : 1 Max : 4 Mode : 2 <sup>#</sup>
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais lire plus de ce livre (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,06 (1,063) Min : 1 Max: 5 Mode: 2	2,14 (1,069) Min: 1 Max: 4 Mode: 2

**Tableau A.9 : L'opinion des élèves havo concernant les clubs de lecture**

<b>Thèse :</b>	<b>Club de lecture <i>Dakia</i></b>	<b>Club de lecture <i>Petit pays</i></b>
Le texte en français (explication, questions) était (1 beaucoup trop difficile, 6 beaucoup trop facile).	2,63 (0,719) Min : 1 Max : 4 Mode : 3	2,43 (0,976) Min : 1 Max : 4 Mode : 2
Le texte en français (explication, questions) contient beaucoup de mots français que je connaissais pas et qui n'étaient pas expliqués / traduits (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,13 (1,544) Min : 1 Max : 6 Mode : 4	3,14 (0,690) Min : 2 Max : 4 Mode : 3

<sup>310</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

« Les règles de ce jeu » étaient claires (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,69 (1,138) Min : 1 Max : 6 Mode : 3# <sup>311</sup>	3,43 (1,272) Min : 2 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>
Les questions de la première tour (le quiz) étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	3,13 (1,147) Min : 2 Max : 5 Mode : 2	3,71 (0,756) Min : 3 Max : 5 Mode : 3 <sup>#</sup>
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	2,56 (1,031) Min : 1 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>	3,29 (0,756) Min : 2 Max : 4 Mode : 3 <sup>#</sup>
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » encourageaient à discuter (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,44 (1,209) Min : 2 Max : 6 Mode : 3	3,57 (0,976) Min : 2 Max : 5 Mode : 4
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	2,75 (1,342) Min : 1 Max : 6 Mode : 2	2,29 (1,113) Min : 1 Max : 4 Mode : 1 <sup>#</sup>
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » encourageaient à discuter (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,38 (1,360) Min : 1 Max : 6 Mode : 3	3,43 (1,134) Min : 2 Max : 5 Mode : 4
Je trouve que c'est intéressant de discuter ainsi des extraits lus (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,94 (1,436) Min : 1 Max : 5 Mode : 2	3,29 (1,496) Min : 2 Max : 6 Mode : 2
Les discussions m'ont aidé à mieux comprendre les extraits lus (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,56 (1,094) Min : 1 Max : 5 Mode : 4	4,00 (1,915) Min : 2 Max : 6 Mode : 2
J'aimerais travailler plus souvent avec un club de lecture pendant les cours de français (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,50 (1,211) Min : 1 Max : 5 Mode : 3	3,00 (1,633) Min : 1 Max : 5 Mode : 4

**Tableau A.10 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport au club de lecture *Dakia*.**

<b>Remarque originelle en néerlandais</b>	<b>Traduction française</b>
Dat je aan de hand van de voetnoten beter kon begrijpen waar het over ging.	Que les notes en bas de page m'ont permis de mieux comprendre de quoi il s'agissait.
Het was een andere manier van Frans leren/lezen	C'était une façon différente d'apprendre / de lire le français
Niks	Rien
Het lezen en over nadenken	La lecture et la réflexion
Personen aan het begin	La liste des personnages au début.
Omdat je letterlijk bezig bent met de tekst, kan je het ook beter begrijpen in plaats van dat je alleen vragen beantwoord	Parce qu'on est littéralement engagé dans le texte, on peut également mieux le comprendre au lieu de se contenter de répondre aux questions.
Er waren verschillende visies op andere culturen	Il y avait des points de vue différents sur les autres cultures.
Je Frans lezen verbeteren	Cela aide à améliorer la compréhension écrite en français.
Het was een interessant verhaal	C'était une histoire intéressante.
Prima	C'était déjà assez bien

<sup>311</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

Dat je Frans ervan verbetert	Que ton français s'améliore
Prima, beter dan grammatica leren	Bien, c'est mieux que d'apprendre la grammaire
Prima, is wel beter dan bijvoorbeeld grammatica.	Bien, c'est mieux que la grammaire par exemple
Dat je een keer iets anders in de les doet	Que l'on fait quelque chose de différent en classe
Leuke tekst	J'ai bien aimé le texte

**Tableau A.11 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer le club de lecture *Dakia*.**

<b>Remarque originelle en néerlandais</b>	<b>Traduction française</b>
Misschien iets minder voetnoten, dus iets minder moeilijke woorden, maar in de tekst wat makkelijkere woorden gebruiken	Peut-être un peu moins de notes en bas de page, donc un peu moins de mots difficiles, mais utilisez des mots plus faciles dans le texte.
Iets meer tijd er aan besteden en de vragen niet te makkelijk maken	Prendre un peu plus de temps pour ce club de lecture et éviter de rendre les questions trop faciles.
Weet ik niet	Je ne sais pas
Minder lange tekst	Un texte moins long
Minder moeilijke tekst	Un texte moins difficile.
Iets minder ingewikkelde teksten	Des textes un peu moins compliqué
Iets meer in gaan op cultuur in plaats van het boek als het boek over de cultuur gaat	Traiter un peu plus la culture que le livre si le livre parle de la culture
Makkelijkere teksten	Des textes plus faciles
Niet iets wat ik nu kan bedenken	Je ne le sais pas maintenant
Meer teksten die meer zijn op het niveau van havo 4 want de tekst was te moeilijk	Le texte était trop difficile, l'adapter afin qu'il soit au niveau havo 4.
Minder tekst en makkelijkere woorden	Moins de texte et utiliser des mots plus faciles
Makkelijkere en kortere verhalen	Des histoires plus courtes et moins difficiles
Makkelijker en korter	Moins long et moins difficile
Kortere tekst	Un texte moins long
Makkelijkere teksten	Un texte moins difficile

**Tableau A.12 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport au club de lecture *Petit Pays*.**

<b>Remarque originelle en néerlandais</b>	<b>Traduction française</b>
Het hielp me om de tekst beter te begrijpen	Cela m'a aidé à mieux comprendre le texte
De vragen waren duidelijk	Les questions étaient claires
Dat je meer tijd besteed aan een tekst lezen en er daarna ook vragen over hebt die je kan bespreken	Que l'on passe plus de temps à la lecture d'un texte et que l'on a également des questions de discussion
Iets anders dan normale les	Autre chose qu'un cours normal.
Anders dan een normale les, leuk voor afwisseling, fijn dat er wel Nederlandse woorden /stukjes tekst in stonden	C'était différent d'un cours normal, c'est bien pour la variation. J'ai apprécié le fait que le club de lecture contenait des mots ou des petits morceaux de texte néerlandais.
Ik vond het gezellig en ik denk ook dat door dit soort dingen mijn Frans zeker verbetert. Wel vond ik de tekst een beetje lastig om al gelijk mee te beginnen, maar de vragen sloten er wel goed op aan!	J'ai aimé la discussion (c'était sympa). Je pense aussi que mon français s'améliore grâce à ce genre de choses. Le texte était un peu trop difficile pour une première fois, mais les questions étaient bien adaptées au texte.
Ik vind het een goede manier om mijn Frans te verbeteren	Je suis d'opinion que c'est une bonne manière d'améliorer mon français.

**Tableau A.13 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer le club de lecture *Petit pays*.**

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Iets meer tijd ervoor geven, want niemand kreeg de tekst helemaal gelezen en de vragen kwamen ook snel achter elkaar	Donner un peu plus de temps, car personne n'a réussi à lire les extraits en intégralité et les questions se sont succédées rapidement.
De tekst zelf was te moeilijk om te lezen, dat zou wel makkelijker kunnen	Le texte était trop difficile à lire, je pense qu'il serait possible de les rendre plus facile.
Makkelijker tekst, duidelijker uitleg	Un texte moins difficile, une explication plus claire.
Kortere tekst, makkelijker tekst, makkelijker vragen, conclusie: alles tikje makkelijker	Un texte moins long et moins difficile, des questions plus faciles. Conclusion : tout simplifier un peu.
Makkelijker tekst, korter, te moeilijk voor havo 4	Un texte plus facile et plus court. C'était trop compliqué pour havo 4.
De tekst vooral voor de eerste keer iets makkelijker houden en misschien ook wat kleiner, maar voor de rest vond ik het eigenlijk heel erg leuk.	Surtout quand c'est la première fois qu'on travaille avec ce type de matériel, prendre un texte moins compliqué et peut-être aussi un peu moins long. Mais pour le reste, je l'ai vraiment aimé

**Tableau A.14 : L'opinion des élèves vwo concernant les extraits**

Thèse :	Club de lecture <i>Allah n'est pas obligé</i>	Club de lecture <i>Le pays des autres</i>
Les extraits à lire étaient (1 beaucoup trop difficile, 6 beaucoup trop facile)	1,83 (0,408) Min : 1 Max : 2 Mode : 2	2,75 (0,957) Min : 2 Max : 4 Mode : 2
Je trouvais qu'on devait lire (1 beaucoup trop peu, 6 beaucoup trop)	1,83 (0,753) Min: 1 Max: 3 Mode: 2	1,75 (0,957) Min: 1 Max: 3 Mode: 1
J'ai réussi à lire la plupart des extraits pendant les cours de lecture (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord)	2,67 (1,211) Min : 1 Max : 4 Mode : 2 <sup>312</sup>	3,75 (1,258) Min : 2 Max : 5 Mode : 4
Les extraits contiennent beaucoup de mots français que je ne connais pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,67 (1,033) Min: 3 Max: 6 Mode: 5	3,00 (1,633) Min: 1 Max: 5 Mode: 3
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,83 (1,169) Min : 3 Max : 6 Mode : 5 <sup>#</sup>	4,00 (0,816) Min : 2 Max : 5 Mode : 4
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord)	1,83 (0,753) Min: 1 Max: 3 Mode: 2	2,00 (0,816) Min: 1 Max: 3 Mode: 2
La liste des personnages aide à garder la vue d'ensemble. (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,83 (0,983) Min: 4 Max: 6 Mode: 4	3,25 (1,258) Min: 2 Max: 5 Mode: 3
Les extraits à lire m'ont intéressé (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,33 (1,506) Min : 1	3,00 (1,826) Min : 1

<sup>312</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

	Max : 5 Mode : 4	Max : 5 Mode : 1 <sup>#</sup>
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais lire plus de ce livre (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,50 (1,225) Min: 1 Max: 4 Mode: 3	2,25 (1,500) Min: 1 Max: 4 Mode: 1

**Tableau A.15 : L'opinion des élèves vwo concernant les clubs de lecture**

<b>Le tableau A.5.2h L'opinion des élèves vwo concernant le club de lecture.</b>	<b>Club de lecture Allah n'est pas obligé</b>	<b>Club de lecture Le pays des autres</b>
Le texte en français (explication, questions) était (1 beaucoup trop difficile, 6 beaucoup trop facile).	2,33 (0,516) Min : 2 Max : 3 Mode : 2	3,25 (0,957) Min : 2 Max : 4 Mode : 4
Le texte en français (explication, questions) contient beaucoup de mots français que je connaissais pas et qui n'étaient pas expliqués / traduits (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,67 (1,506) Min : 2 Max : 6 Mode : 3	3,00 (0,816) Min : 2 Max : 4 Mode : 3
« Les règles de ce jeu » étaient claires (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,83 (1,835) Min : 2 Max : 6 Mode : 2 <sup>#313</sup>	2,00 (1,732) <sup>*314</sup> Min : 1 Max : 4 Mode : 1
Les questions de la première tour (le quiz) étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	2,83 (0,753) Min : 2 Max : 4 Mode : 3	3,33 (1,155) <sup>*</sup> Min : 2 Max : 4 Mode : 4
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	3,33 (1,033) Min : 2 Max : 5 Mode : 3	4,00 (1,00) <sup>*</sup> Min : 3 Max : 5 Mode : 3 <sup>#</sup>
Les questions de la catégorie « fête de reconnaissance » encourageaient à discuter (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,17 (1,835) Min : 1 Max : 6 Mode : 2 <sup>#</sup>	3,67 (1,528) <sup>*</sup> Min : 2 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » étaient (1 beaucoup trop difficiles, 6 beaucoup trop faciles).	3,17 (1,169) Min : 2 Max : 5 Mode : 2 <sup>#</sup>	3,33 (0,577) <sup>*</sup> Min : 3 Max : 4 Mode : 3
Les questions de la catégorie « de la matière à réflexion » encourageaient à discuter (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,50 (1,871) Min : 1 Max : 6 Mode : 1 <sup>#</sup>	3,33 (1,155) <sup>*</sup> Min : 2 Max : 4 Mode : 4
Je trouve que c'est intéressant de discuter ainsi des extraits lus (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	3,17 (2,137) Min : 1 Max : 6 Mode : 1	2,67 (0,577) <sup>*</sup> Min : 2 Max : 3 Mode : 3
Les discussions m'ont aidé à mieux comprendre les extraits lus (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	4,17 (0,753) Min : 3 Max : 5 Mode : 4	1,67 (0,577) <sup>*</sup> Min : 1 Max : 2 Mode : 2
J'aimerais travailler plus souvent avec un club de lecture pendant les cours de français (1 fortement en désaccord, 6 totalement d'accord).	2,17 (1,169) Min : 1 Max : 4 Mode : 1 <sup>#</sup>	2,00 (1,00) <sup>*</sup> Min : 1 Max : 3 Mode : X <sup>315</sup>

<sup>313</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

<sup>314</sup> \* Signifie qu'un participant n'a pas répondu à cette question, alors N = 3.

<sup>315</sup> Un X signifie qu'il y a trois scores différentes, alors il n'a pas de sens d'indiquer le mode.

**Tableau A.16 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport au club de lecture *Allah n'est pas obligé***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Het is een actueel en belangrijk onderwerp	C'est un sujet actuel et important
Niks	Rien
Goed uitgewerkt	Bien détaillé
Teksten leren lezen	Apprendre à lire des textes
Je leert nieuwe Franse woorden en ook over een andere cultuur	On apprend de nouveaux mots français et des informations concernant une autre culture.
Het hielp bij het verbeteren van m'n Franse leesvaardigheid	Cela m'a aidé à améliorer ma compétence de compréhension écrite.

**Tableau A.17 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer le club de lecture *Allah n'est pas obligé***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
De teksten iets makkelijker maken	Rendre les textes un peu plus faciles.
Makkelijker Frans	Du français plus facile
Iets makkelijkere woorden, meer vragen over dagelijks leven.	Des mots un peu plus faciles, plus de questions sur la vie quotidienne
Het was gewoon niet leuk om te doen. Persoonlijk vond ik de teksten heel moeilijk en lang om mijn aandacht er goed bij te houden. De woorden die vertaal waren, waren fijn als ondersteuning, maar het was vervelend om steeds het woord op te zoeken en dan verder te lezen en dan wist je echt niet meer waar je gebleven was.	Ce n'était tout simplement pas amusant à faire. Personnellement, je trouvais que les textes étaient très difficiles et longs à retenir mon attention. Les mots traduits étaient bien comme support, mais c'était ennuyeux de devoir toujours chercher la signification du mot et de continuer la lecture. Ensuite, je ne savais plus où j'étais.
Makkelijker teksten	Des textes plus faciles
Stukjes samen lezen met de docent en / of met klasgenoten	Lire des petits fragments ensemble avec le prof ou avec des camarades de classe.

**Tableau A.18 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport au club de lecture *Le pays des autres***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Duidelijke teksten	Des textes clairs.
Het is een oefening voor Franse teksten lezen	C'est un entraînement pour la compréhension écrite.
Samen over teksten praten en met Franse teksten persoonlijk bezig zijn	Parler ensemble des textes et personnellement être actif avec un texte français.
X	Rien

**Tableau A.19 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer le club de lecture *Le pays des autres***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Minder saaie teksten	Des textes moins ennuyeux.
X	Rien
Meer moeilijke woorden (zoals werkwoorden en signaalwoorden) vertaald hebben	Traduire plus de mots difficiles (comme des connecteurs et des verbes)
X	Rien

### A.6.3 L'applicabilité des expériences

**Tableau A.20 : L'opinion des élèves concernant l'expérience vwo**

<b>Thèse :</b> <sup>316</sup>	<b>Expérience <i>Allah n'est pas obligé</i></b>
L'introduction a bien tracé à quoi on pouvait s'attendre.	4,86 (0,690) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Il était faisable de terminer l'expérience pendant le temps prévu.	5,29 (0,756) Min : 4 Max : 6 Mode : 5# <sup>317</sup>
L'expérience contenait trop d'exercices.	3,00 (0,816) Min : 2 Max : 4 Mode : 3
La structure de l'expérience était claire.	4,00 (0,816) Min : 3 Max : 5 Mode : 4
L'expérience contenait beaucoup de mots français que je ne connais pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	2,43 (1,134) Min : 1 Max : 4 Mode : 2
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	5,43 (0,787) Min : 4 Max : 6 Mode : 6
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	1,57 (0,787) Min : 1 Max : 3 Mode : 1
Les exercices de l'expérience étaient diverses.	4,86 (0,900) Min : 4 Max : 6 Mode : 4
J'ai bien aimé le fait que l'on pouvait parfois choisir entre plusieurs options.	5,14 (0,690) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Les exercices de l'expérience étaient claires.	4,86 (0,690) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Les exercices de l'expérience étaient trop difficiles.	2,71 (1,113) Min : 2 Max : 5 Mode : 2
Faire les exercices de l'expérience était un défi.	4,29 (0,951) Min : 3 Max : 6 Mode : 4
J'ai réussi à faire les exercices presque seul (avec peu d'aide du prof).	5,14 (0,690) Min : 4

<sup>316</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord

<sup>317</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.



	Max : 6 Mode : 5
L'information nécessaire était facile à trouver.	4,86 (0,690) Min : 4 Max : 6 Mode : 5
Les sources spécifiques que l'on devait utiliser (des liens vers un site-web/ une vidéo, des extraits des textes) étaient trop difficiles.	2,71 (0,951) Min : 1 Max : 4 Mode : 3
Le thème de l'expérience m'a intéressé.	4,86 (1,069) Min : 3 Max : 6 Mode : 5
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais lire plus de ce livre.	4,00 (1,414) Min : 1 Max : 5 Mode : 4 <sup>#</sup>
J'aimerais travailler plus souvent avec une expérience pendant les cours de français.	4,86 (1,345) Min : 2 Max : 6 Mode : 5

**Tableau A.21 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport à l'expérience *Allah n'est pas obligé***

<b>Remarque originelle en néerlandais</b>	<b>Traduction française</b>
Iets anders dan normaal	Autre chose que d'habitude.
Het was leuk en afwisselend, de opdrachten waren te doen en vooral de variatie was leuk.	C'était amusant et varié, les exercices étaient faisables et surtout la variation était agréable.
Het is een onderwerp waar je niet veel over hoort waardoor het interessant is om er meer van te weten	C'est un sujet dont on n'entend pas souvent parler, d'où l'intérêt d'en savoir plus.
Je bent meer bezig met de stof en uit bronnen halen is chil	On est plus engagé avec le contenu et tirer de l'information des sources est détendu.
Het was ook gelijk een interessant onderwerp	C'était aussi un sujet intéressant
Het maakte Frans leren leuker, maar ook nog interessanter, omdat je over maatschappelijke kwesties meer leert. De huidige methode van Frans is erg eentonig en zonder diepte en dingen om van te leren. Ik vind het heel leuk om te doen.	Cela a rendu l'apprentissage du français plus amusant, mais également plus intéressant car on apprend également des problèmes sociaux. Notre manuel actuel du français est fastidieux et manque de profondeur et des choses à apprendre. J'aime beaucoup faire cela.
Ik vond het leuk dat er gewerkt werd met een interessant thema waar je veel van kan leren (omdat er erg weinig aandacht aan wordt besteed).	J'ai apprécié qu'on travaillait autour d'un thème intéressant dont on peut apprendre beaucoup (car on y consacre très peu d'attention).

**Tableau A.22 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer l'expérience *Allah n'est pas obligé***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Duidelijker, meer Nederlandse uitleg en qua lay-out overzichtelijker	Plus claire, plus d'explication en néerlandais et une mise en page plus synoptique.
Een beter overzicht aan opdrachten en een duidelijkere uitleg hoe ze met elkaar te maken hebben. We gingen van verhaalopdrachten naar video-opdrachten en soms was ik het een beetje kwijt. Dit zou verholpen kunnen worden door betere introstukjes of een inhoudsopgave.	Une meilleure vue générale des exercices et une explication plus claire de la manière dont elles sont liées. Nous sommes passées des exercices concernant une histoire vers des vidéos et parfois j'ai un peu perdu le fil. Des solutions possibles sont de meilleures introductions ou une table des matières.
De opdrachten duidelijker aangeven	Marquer plus clairement les exercices.
Antwoordenblad, zodat je antwoorden na kan kijken als je het af hebt.	Un modèle de correction, afin qu'on peut vérifier les réponses lorsqu'on les a terminé.
Weet ik niet	Je ne sais pas.
Bij sommige opdrachten in het Frans antwoorden met eventueel woorden erbij die je kan verwerken in je antwoord om het makkelijker te maken.	Pour certains exercices, répondre en français. Eventuellement, on peut ajouter du vocabulaire que l'on pourrait utiliser dans notre réponse pour le rendre plus facile.
Misschien zou het informatiever zijn als er minder werd verwezen naar gebeurtenissen en meer feiten werden gegeven.	Peut-être serait-il plus instructif s'il y avait moins de références à des événements et qu'on donne plus de faits.

**Tableau A.23 : L'opinion des élèves concernant l'expérience *havo***

Thèse <sup>318</sup> :	Expérience <i>Petit Pays</i>
L'introduction a bien tracé à quoi on pouvait s'attendre.	3,64 (1,277) <sup>319</sup> Min : 1 Max : 4 Mode : 6
Il était faisable de terminer l'expérience pendant le temps prévu.	2,31 (1,109)* <sup>320</sup> Min : 1 Max : 4 Mode : 1# <sup>321</sup>
L'expérience contenait trop d'exercices.	4,54 (1,664)* Min : 1 Max : 6 Mode : 6
La structure de l'expérience était claire.	4,00 (0,913)* Min : 3 Max : 6 Mode : 4
L'expérience contenait beaucoup de mots français que je ne connais pas et qui ne sont pas expliqués dans les notes en bas de page.	3,54 (1,266)* Min : 2 Max : 6 Mode : 3
Les traductions / explications dans les notes de bas de page ont aidé à mieux comprendre le texte.	3,38 (0,768)* Min : 2 Max : 5 Mode : 3
On traduisait /expliquait trop de mots dans les notes en bas de page.	2,54 (1,450)*

<sup>318</sup> Un 1 signifie fortement en désaccord, un 6 totalement d'accord

<sup>319</sup> Un participant n'a pas répondu à cette question, alors N=14.

<sup>320</sup> \* signifie que deux participants n'ont pas répondu à cette question et que, par conséquent, N=13

<sup>321</sup> # Signifie qu'il y a plusieurs modes. Le mode mentionné est le plus petit.

	Min : 1 Max : 5 Mode : 1
Les exercices de l'expérience étaient diverses.	3,77 (1,166)* Min : 1 Max : 5 Mode : 3 <sup>#</sup>
J'ai bien aimé le fait que l'on pouvait parfois choisir entre plusieurs options.	4,15 (1,144)* Min : 3 Max : 6 Mode : 3
Les exercices de l'expérience étaient claires.	3,69 (1,182)* Min : 1 Max : 6 Mode : 4
Les exercices de l'expérience étaient trop difficiles.	4,08 (0,954)* Min : 2 Max : 6 Mode : 4
Faire les exercices de l'expérience était un défi.	4,42 (0,996) <sup>^322</sup> Min : 3 Max : 6 Mode : 4
J'ai réussi à faire les exercices presque seul (avec peu d'aide du prof).	3,50 (0,798)^ Min : 2 Max : 5 Mode : 3 <sup>#</sup>
L'information nécessaire était facile à trouver.	3,92 (1,165)^ Min : 1 Max : 5 Mode : 4
Les sources spécifiques que l'on devait utiliser (des liens vers un site-web/ une vidéo, des extraits des textes) étaient trop difficiles.	3,50 (1,000)^ Min : 2 Max : 5 Mode : 3 <sup>#</sup>
Le thème de l'expérience m'a intéressé.	3,17 (1,267)^ Min : 1 Max : 5 Mode : 4
En me basant sur les extraits que j'ai lus, j'aimerais lire plus de ce livre.	2,50 (0,905)^ Min : 1 Max : 4 Mode : 3
J'aimerais travailler plus souvent avec une expérience pendant les cours de français.	2,92 (0,996) Min : 1 Max : 4 Mode : 3

<sup>322</sup> ^ signifie que N= 12, puisque trois élèves n'ont pas répondu à cette question.

**Tableau A.24 : Les remarques des élèves concernant ce qu'ils ont aimé par rapport à l'expérience *Petit pays***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Leerzaam	Instructif
Ja leuk	Oui, c'est chouette.
Dat het een keer wat anders is dan we normaal doen	Qu'il s'agit d'autre chose de ce qu'on fait d'habitude.
Interessant	Intéressant
Dat je mocht samenwerken	Qu'on pouvait collaborer.
Dat je leert lezen in het Frans	Qu'on apprend à lire en français.
Je las meer over culturen	On apprend plus sur des cultures.
Het waren duidelijke opdrachten	Les exercices étaient claires.
Leuk en prima	Chouette et bien.
Niet zo veel	Pas grand-chose.
Alles	Tout
Was een keer wat anders qua opdrachten	Les exercices étaient quelque chose de différent.
Het onderwerp was heel goed en interessant	Le sujet était bien et intéressant.
Het was duidelijk wat er gedaan moest worden en wanneer het af moest zijn, je had zelf de verantwoordelijkheid om er een les niet aan te werken en dan loop je achter. Dat werd goed verteld.	Ce qu'on devait faire et quand on le devait terminer était clair. C'était notre responsabilité. On avait bien expliqué qu'on prend du retard lorsqu'on ne faisait rien pendant un cours.

**Tableau A.25 : Les remarques des élèves concernant ce que nous pourrions faire pour améliorer l'expérience *Petit pays***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Niks was goed	Rien n'était bien.
Het waren veel opdrachten en we kregen te weinig tijd	C'étaient beaucoup d'exercices et on ne nous donnait pas assez de temps.
Meer tijd of minder opdrachten	Plus de temps ou moins d'exercices.
Langer de tijd iets minder moeilijk Frans	Plus de temps, du français un peu moins compliqué.
Door het iets lager niveau te doen	Un niveau un peu moins élevé.
Het waren teveel opdrachten	C'était trop d'exercices.
Makkelijkere opdrachten	Des exercices plus faciles.
Betere uitleg wat je nou exact moet doen	Des explications plus claires concernant ce qu'on doit faire.
Minder opdrachten of meer tijd geven. In je eentje hadden we dit nooit kunnen afronden. Met zijn tweeën was het zelfs al uitdagend om alles op tijd af te krijgen. Sommige teksten waren ook onbegrijpelijk aangezien wij die woorden nooit gezien hebben.	Moins d'exercices ou plus de temps. Il n'aurait jamais été possible de terminer l'expérience tout seul. Même à deux c'était un défi de tout terminer à temps. En plus, certains textes étaient incompréhensibles, car on n'a jamais vu ces mots.
Het moet duidelijker want je kreeg heel weinig ondersteuning vond ik waardoor de vragen heel moeilijk zijn	Il devrait être plus clair car, je suis d'opinion qu'on donnait très peu de soutien ce qui avait comme conséquence que les exercices étaient très difficiles.
Misschien zou het een volgende keer uit meer opdrachten kunnen bestaan met meer lessen, zodat het een groter project wordt.	Peut-être qu'une prochaine fois l'expérience contiendrait plus d'exercices et compterait plus de cours afin qu'elle devienne un projet plus important.

## A.6.4 La valeur des clubs de lecture

**Tableau A.26 : Les remarques des élèves concernant la valeur du club de lecture *Dakia***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Ja, ik denk het wel, alleen was het best moeilijk om te begrijpen, dus als ik het boekje beter had begrepen dan had het waarschijnlijk meer bijgedragen.	Oui, je pense qu'oui. Seulement c'était assez difficile à comprendre, donc si j'avais mieux compris le livre, c'aurait probablement contribué davantage.
Wel, want je leert over hun cultuur en kan daarbij je kijk op die mensen veranderen	En effet, parce qu'on apprend à connaître leur culture et cela pourrait changer ton point de vue sur ces personnes.
Nee, zulke verhalen maken niet zo veel indruk	Non, de telles histoires ne font pas grande impression.
Kan wel, maar met deze tekst niet	C'est possible, mais pas avec ce texte.
Ja, want zo leer je echt wat over andere culturen	Oui, car de cette manière on apprend vraiment quelque chose d'autres cultures.
Ik sta op zich redelijk nuchter in het leven, dus daarom sta ik niet snel open voor verandering in mijn houding tegenover andere mensen	J'ai une attitude assez pragmatique dans la vie, donc je ne suis pas très ouvert à l'idée de changer mon attitude envers les autres.
Ik denk het misschien wel, maar dan moeten er wel makkelijkere teksten zijn.	Je pense que oui, mais pour cela il faut des textes plus faciles.
Op zich wel, want je leert over culturen van andere mensen en dat kan helpen bij je ontwikkeling	D'une certaine manière, parce qu'on apprend à connaître la culture des autres et cela peut t'aider à te développer.
Wel, want je moet dan verplicht iets lezen en dan kun je iets leren over andere culturen	Oui, parce qu'on doit lire quelque chose et cela te permet d'apprendre plus sur d'autres cultures.
De teksten mogen wel makkelijker, maar wel positief	Les textes pourraient être plus simples, mais pour le reste une réponse positive.
Jawel, je leest en leert zo meer	Oui, parce qu'on lit et apprend davantage.
Misschien wel	Peut-être
Ja	Oui
Ik denk het	Je crois qu'oui.

**Tableau A.27 : Les remarques des élèves concernant la valeur du club de lecture *Petit pays***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Ja, want het is een leuke manier om meer te weten te komen over andere culturen.	Oui, parce que c'est une manière amusante d'apprendre à connaître d'autres cultures.
Een beetje neutraal. Het heet niet veel toegevoegd, maar het is ook niet slechter geworden. Ik denk dat het bij andere mensen wel positief kan bijdragen.	Un peu neutre. Cela n'a pas ajouté grand-chose, mais cela ne l'a pas empiré non plus. Je pense que cela pourrait avoir un effet positif aux autres.
Misschien. Ligt eraan wat voor teksten het zijn. Of ze leuk zijn om te lezen of dat ze ingewikkeld zijn of niet.	Peut-être. Ça dépend des textes et s'ils sont agréables à lire ou compliqués (ou pas du tout).
Nee, het is een verhaal in het Frans waar niet veel van te begrijpen is. Persoonlijk verander ik dan echt niet in 1x. Eerlijk gezegd had ik ook niks gezien van die interculturele competentie tot het gezegd is, maar ik zie het nu nog niet echt.	Non, c'est une histoire en français qui n'est pas vraiment compréhensible. Personnellement, je ne change pas d'un seul coup. Pour être honnête, je n'avais rien vu de cette compétence interculturelle avant qu'on l'avait dit et même maintenant, je ne le reconnais pas vraiment.
Ja, maar dan moet de tekst wel goed te begrijpen zijn en het moet ook leuk zijn voor de leerlingen.	Oui, mais il faut que les textes sont bien compréhensibles et qu'ils intéressent aux élèves.
Ik denk van wel, maar zoals ik al eerder heb gezegd, kunnen jullie beter van iets makkelijker naar iets moeilijker zodat we eerst een beetje kunnen weten hoe het werkt en dan ons kunnen verdiepen in de culturen.	Je pense que oui, mais comme je l'ai déjà dit, il serait mieux de passer de quelque chose de plus facile à quelque chose de plus difficile. De cette manière, on peut d'abord connaître un peu le fonctionnement et puis nous pouvons nous immerger dans les cultures.
Wel	Oui.

**Tableau A.28 : Les remarques des élèves concernant la valeur du club de lecture *Allah n'est pas obligé***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Ja, want je leert meer over andere culturen	Oui, parce qu'on apprend plus d'autres cultures.
Een beetje, omdat je toch iets meer weet.	Un peu, parce qu'on sait un peu plus.
Ja, zo raak je toch meer in aanraking met een andere cultuur. Specifiek ook gericht op een heftiger onderwerp.	Oui, car de cette manière on entre davantage en contact avec une autre culture. Plus spécifiquement concernant un thème violent.
Nee, het maakte mij chagrijnig.	Non, cela me rendait grincheux.
Wel, vooral als het interessant is	Oui, surtout quand c'est intéressant.
Denk van wel, omdat het je frans vocabulaire en culturele kennis verbetert.	Je pense que oui, car cela améliore ton vocabulaire de français et tes connaissances culturelles.

**Tableau A.29 : Les remarques des élèves concernant la valeur du club de lecture *Le pays des autres***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Nee, want je moet dit noodgedwongen lezen.	Non, parce qu'on doit le lire.
Nee, het is net alsof je een boek leest dat zich afspeelt in China: Het is leuk om te lezen, maar je leert verder weinig van de cultuur zelf.	Non, c'est comme lire un livre qui se déroule en Chine : c'est amusant à lire, mais on n'apprend pas grand-chose sur la culture elle-même.
Ja, omdat we dan meer zelf leren te lezen en vertalingen hiervan snappen.	Oui, car nous apprenons à lire davantage nous-mêmes et à comprendre les traductions.

### A.6.5 La valeur des expériences

**Tableau A.30 : Les remarques des élèves concernant la valeur de l'expérience *Allah n'est pas obligé***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Ja, op deze manier krijg je een nieuwe blik in een cultuur	Oui, de cette façon on obtient un nouveau regard sur une culture.
Ja, het geeft je een inzicht op andere culturen en dat is heel belangrijk om ze te kunnen begrijpen.	Oui, cela vous donne une idée d'autres cultures et c'est très important pour les comprendre.
Ja, je komt meer te weten over andere culturen.	Oui, on apprend plus sur d'autres cultures.
Ja, omdat het belangrijk is dat men leert over andere culturen en dat niet alles bij iedereen anders altijd zo goed is.	Oui, parce qu'il est important de connaître d'autres cultures et de savoir que nous sommes privilégiés.
Wel, want als je meer weet over andere mensen van andere culturen, kun je je ook beter inleven in die mensen en betere interculturele competentie hebben.	En effet parce que si l'on sait plus sur les personnes issues d'autres cultures, vous pouvez également faire preuve de plus d'empathie à leur égard et avoir une meilleure compétence interculturelle.
Ja, het biedt meer algemene kennis en het laat je doen waarden wat je al hebt.	Oui, cela permet d'acquérir plus de connaissances générales et cela fait apprécier ce que l'on a déjà.
Ja, het geeft een beter wereldbeeld.	Oui, cela donne une meilleure vision du monde.

**Tableau A.31 : Les remarques des élèves concernant la valeur de l'expérience *Petit pays***

Remarque originelle en néerlandais	Traduction française
Denk het wel	Je pense que oui.
Mwah	Un peu.
Niet echt	Pas vraiment.
Ja, je leert meer van verschillende culturen	Oui, on apprend plus d'autres cultures.
Jawel, omdat het een goede vorm van oefenen is met de Franse taal	Oui, parce que c'est une bonne manière de s'entraîner à la langue française.
Wel, je krijgt de situatie te zien en ga je dat vergelijken met je eigen cultuur en ga je je meer inleven.	En effet, on voit la situation et on commence à la comparer à sa propre culture et à ressentir plus d'empathie.
Ligt eraan, als het duidelijk is dan wel.	Ça dépend, si c'est clair, alors oui.