

« Je pense que plus on connaît quelque chose, moins on aura de préjugés et de stéréotypes »

La pratique de quatre enseignantes de français dans l'enseignement de la culture à travers la littérature



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGFR2A
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Jacob Carlson
Examinator: Christina Lindqvist
Kod: VT18-1160-001-LGFR2A

Nyckelord: enseignement littéraire, enseignement de la culture, littérature, culture, compétence culturelle, compétence interculturelle, didactique des langues étrangères

Résumé

Le but de la présente étude est d'analyser le rôle de la littérature dans l'enseignement de la culture, plus précisément dans l'enseignement du français au niveau lycéen. Nous examinons également le développement de la compétence interculturelle à travers un enseignement littéraire. Nous nous concentrons sur la matière française aux lycées suédois.

L'étude vise à répondre à quatre questions. Les deux premières questions posées analysent la conception de la culture et de la littérature selon les documents officiels et le *Cadre européen de référence commun pour les langues* (Skolverket, 2011 ; Le Conseil de l'Europe, 2001). Les deux dernières questions de la présente étude sont examinées à travers d'interviews de quatre enseignantes. Il s'agit d'avoir une compréhension de l'enseignement culturel à travers la littérature selon elles, de savoir si elles le prennent en compte dans leur enseignement et les méthodes didactiques utilisées.

Dans la revue de littérature nous analysons l'objet d'apprentissage « *phénomènes culturels* » dans les documents officiels et la liaison avec la littérature (Skolverket, 2011a). Nous résumons les méthodes didactiques des études récentes. Nous présentons ensuite les résultats de l'étude qualitative. L'analyse des interviews nous apporte des connaissances sur la pratique des enseignantes, sur la manière dont elles enseignent la culture à travers la littérature et sur leurs réflexions professionnelles des possibilités et les défis dans leur enseignement.

Nous pouvons constater que les enseignantes rencontrent plusieurs difficultés, mais elles proposent aussi des solutions didactiques. Notre analyse montre que les enseignantes sont positives en général à l'idée de développer la compétence interculturelle des élèves à travers la littérature. Deux importantes méthodes mentionnées sont l'approche contrastive et de compléter l'enseignement avec d'autres outils didactiques de la culture.

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie är att analysera skönlitteraturens roll i kulturundervisningen samt att ta reda på om skönlitteratur kan bidra till att öka interkulturell kompetens. Detta arbete berör ämnet franska på gymnasienivå.

Studien inriktar sig på fyra forskningsfrågor, varav de två första analyserar styrdokumentens och *Den gemensamma europeiska referensramen för språks* formuleringar om kultur och litteratur (Skolverket, 2011; Europarådet, 2001). De två sista frågeställningarna besvaras med hjälp av intervjuer med fyra fransklärare. De handlar om lärares undervisning om

kultur via skönlitteratur, om de arbetar med detta och i sådana fall hur de arbetar med detta i klassrummet.

I kapitel 2 och 3 sammanfattar vi styrdokumentens formuleringar om att lära sig om ”kulturella fenomen” (Skolverket, 2011a) via skönlitteratur. Vi fördjupar oss i tidigare forskning och vi ger exempel på didaktiska metoder. I kapitel 4 presenterar vi intervjuresultaten. Den tematiska intervjuanalysen ger oss inblick i fyra fransklärares undervisning samt deras professionella reflektioner och insikter kring möjligheter och svårigheter i en sådan undervisning.

Med kunskaper och insikter om fransklärarnas undervisning förstår vi att de möter en hel del svårigheter, men även didaktiska lösningar i syfte att undervisa om kultur via skönlitteratur. Analysen visar oss att lärare är positiva till idén att elever kan öka sin interkulturella kompetens via skönlitteratur. Två viktiga metoder som omnämns är den kontrastiva undervisningen, samt att komplettera skönlitteraturen med annat didaktiskt material om kultur.

Table des matières

1	Introduction	2
1.1	Sujet	2
1.2	But.....	4
1.3	Méthode	4
1.4	Structure de l'étude.....	5
2	La compétence (inter)culturelle	6
2.1	La culture dans le CECRL du Conseil de l'Europe	6
2.2	La culture dans les documents officiels de Skolverket.....	8
2.3	Critique du mot « culture »	9
3	Développer une compétence culturelle à travers un enseignement littéraire	10
3.1	Les rencontres interculturelles dans la littérature	10
3.2	Méthodes didactiques	12
4	Les interviews	15
4.1	L'usage de l'enseignement littéraire et le choix littéraire	15
4.2	Les méthodes utilisées pour apprendre la culture à travers un enseignement littéraire.....	17
4.3	Les défis de l'enseignement littéraire selon les professeurs	19
4.4	Les possibilités de l'enseignement littéraire selon les enseignantes	20
5	Discussion	22
6	Conclusion	26
	Bibliographie	1
	Annexe	Fel! Bokmärket är inte definierat.

1 Introduction

1.1 Sujet

Aujourd'hui la Suède fait partie d'un monde global. Il est évident que nous vivons dans une société où les relations internationales ont une place naturelle dans la vie quotidienne, aussi bien pour la vie professionnelle que pour la vie privée. La communication entre les êtres humains exige la compréhension et le respect, ce qui la rend complexe et demande plusieurs compétences, entre autres dans les rencontres interculturelles.

La matière *Langues Modernes (Moderna språk)* dans l'école suédoise est souvent la troisième matière de langue étudiée après le suédois et l'anglais. Dans ce cours les élèves apprennent un nouveau langage, mais aussi les cultures associées à la langue cible. Dans les documents officiels nous voyons parmi les objectifs linguistiques un objectif culturel qui décrit la capacité à « discuter et réfléchir aux phénomènes culturels dans les régions où la langue cible est parlée »¹ (Skolverket, 2011a).

Les documents officiels (*ibid.*) abordent sous la rubrique « *Contenu central* » (*Centralt innehåll*) plusieurs thèmes et présentent du matériel obligatoire pour le professeur que ce dernier ne doit donc pas oublier dans le cours de français. En même temps le professeur a la liberté et la responsabilité de choisir le matériel qui fait développer la langue cible et qui enrichit le savoir culturel.

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*² (2001, p. 83-84), le Conseil de l'Europe précise les différents domaines d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer leur savoir socioculturel. Il y est expliqué que c'est un savoir qui est intégré avec le savoir linguistique pour entre autres éviter les préjugés stéréotypés. Dans les domaines du savoir socioculturel nous trouvons sous la rubrique « Valeurs, croyances et comportements » les arts et, plus important pour cette étude, la littérature. Donc, la littérature est mentionnée comme un parmi plusieurs domaines qui contribue au savoir socioculturel.

¹ ”Förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används” (Skolverket, 2011a).

² CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues, créé par le Conseil de l'Europe (2001), offre une aide pour les enseignants des langues en Europe. C'est un document qui s'appuie sur la recherche didactique de l'apprentissage des langues.

De plus, il y a un certain nombre d'études qui affirment que la littérature peut servir à développer la compétence culturelle chez les élèves (Bationo, 2007 ; Carlborg, 2010 ; Collès, 2012 ; Collie et Slater, 1987 ; Shanahan, 1997). La littérature donne la possibilité aux élèves de découvrir la culture de la langue cible, ce que Kramersch (1993) appelle « le troisième endroit ». Selon Kramersch ce troisième endroit est un endroit fictif qui permet des rencontres interculturels entre le texte et le lecteur. Son idée étant que chaque lecture est unique puisque le lecteur interprète le contenu de la littérature à partir de ses propres expériences. L'expérience du lecteur et la culture de la littérature créent ainsi un « troisième endroit », c'est à dire un nouveau monde où les expériences et les cultures se mêlent (Kramersch, 1993).

Il faut se poser la question de savoir comment les élèves peuvent développer la compétence culturelle à travers un enseignement littéraire. Il y a des méthodes didactiques que le professeur peut mettre en œuvre. Nous avons présenté dans une étude réalisée à l'Université de Göteborg dans la formation des professeurs de lycée, plusieurs recherches intéressantes (Sälle, 2016). Selon les recherches, il existe plusieurs exemples de méthodes à utiliser dans l'enseignement littéraire pour faire intégrer l'objectif culturel, qui visent à développer la compétence culturelle. Donc, en théorie la littérature sert de source culturelle permettant à l'enseignement d'ouvrir vers des horizons nouveaux de la culture cible. En nous appuyant surtout sur Shanahan (1997), Bationo (2007) et Collès (2012), nous sommes arrivés à la conclusion que la culture à travers un enseignement littéraire permet aux élèves de développer la compétence interculturelle. Le professeur doit considérer les défis possibles et parallèlement mettre en valeur l'importance de comparer les cultures ciblées avec celles des élèves.

Nous avons également trouvé plusieurs méthodes didactiques pour enseigner la culture à travers la littérature. C'est donc la recherche didactique sur l'enseignement littéraire et culturel qui sert de base à la présente étude. Il nous reste à mettre en évidence dans quelle mesure et comment l'enseignement de la culture à travers la lecture de textes littéraires est élaboré en pratique dans les lycées suédois.

1.2 But

Dans les étapes³ 4 et 5, c'est à dire aux cours qui correspondent généralement à la cinquième et sixième année d'études, les documents officiels mentionnent la littérature comme un des plusieurs types de textes obligatoires à enseigner. Par « littérature » nous entendons des romans, des nouvelles et des poèmes, mais non pas par exemple des paroles de chansons. Nous trouvons la même signification de la littérature dans les documents officiels suédois. Nous nous intéresserons plus précisément à la question de savoir si et comment les professeurs utilisent la littérature comme source de connaissances culturelles. Le but de cette étude est de répondre aux questions suivantes :

- Que disent les documents officiels par rapport à la littérature de langue française ?
- Que disent les documents officiels par rapport à la compétence culturelle ?
- Dans quelle mesure les professeurs de français de l'enseignement secondaire en Suède enseignent-ils la littérature française en vue de développer la compétence culturelle chez les élèves dans les étapes supérieures au lycée?
- Quelles sont les méthodes didactiques utilisées en vue de développer la compétence culturelle aux élèves ?

1.3 Méthode

Cette étude vise à répondre aux questions susmentionnées. Nous utilisons deux méthodes dont la première est une revue de littérature et la deuxième une méthode qualitative. La revue de littérature se base sur des documents officiels obligatoires pour les professeurs de Langues Modernes aux lycées suédois. Nous analyserons ce qui est dit par rapport à la culture et la littérature dans les documents officiels de Skolverket (2011) et dans le CECRL (2001) de Conseil de l'Europe. Nous consulterons également des études qui parlent des théories du rôle de la littérature dans un enseignement culturel. Nous recueillerons des exemples de méthodes didactiques mentionnées dans des études, entre autres dans Bationo (2007), Carlborg, (2010), Collès (2012), Glazier et Seo (2005), Lundahl (1998), Shanahan (1997) et Tornberg (2011).

La méthode qualitative sert à répondre aux questions 3 et 4, celles qui concernent la pratique d'un enseignement de la culture à travers la littérature. Nous analyserons les interviews

³ Les étapes correspondent aux niveaux du cours des langues. Les étapes 4 et 5 sont normalement la sixième et septième année d'études de Langues modernes à l'école suédoise. Selon l'échelle de CECRL les cours correspondent aux niveaux nommés "utilisateur indépendant" (CECRL, 2001, p. 25).

de 4 enseignantes de français actives dans les lycées suédois pour examiner comment et dans quelle mesure elles enseignent la culture à travers un enseignement littéraire. Les interviews sont semi-structurées, une méthode d'interview utilisée et expliquée par Kvale et Brinkmann (2014). Cette méthode vise à analyser les comportements de l'homme et ses différents points de vue sur le monde en ayant une conversation à moitié structurée. Le chercheur pose des questions préparées pour recevoir des réponses pertinentes à propos du sujet de l'étude. La méthode de l'interview à moitié structurée nous permettra de parler du sujet actuel, mais aussi laisser la personne interviewée se sentir libre de parler des sujets qu'elle trouve elle-même importants ou intéressants. Nous voulons un vrai point de vue sur la réalité des enseignantes sans mener la conversation avec des questions trop détaillées.

1.4 Structure de l'étude

Dans le chapitre 2 nous analyserons le sens du mot "culture". Nous consulterons des études et également les documents officiels de Skolverket (2011) et le CECRL du Conseil de l'Europe (2001) pour comprendre le rôle de la culture dans l'enseignement de *Langues Modernes* et ce qui signifie une compétence culturelle.

Puis dans chapitre 3 nous examinerons la littérature et son rôle dans l'enseignement. Nous étudierons l'objectif littéraire de la matière *Langues Modernes* ainsi que plusieurs études qui expliquent les possibilités de la littérature dans le développement d'une compétence culturelle. Nous examinerons aussi des méthodes didactiques proposées dans des études récentes.

Dans le chapitre suivant, à savoir le chapitre 4, nous analyserons les résultats des interviews des professeurs de français. Nous examinerons des thèmes différents qui nous aideront à répondre aux questions de cette étude. Les thèmes concerneront ainsi la pratique de l'enseignement de la culture à travers un enseignement littéraire dans les lycées suédois.

2 La compétence (inter)culturelle

Dans ce chapitre nous utiliserons les documents du professeur pour analyser ce qui est dit par rapport au mot « culture » et la signification de l'objectif culturel dans les documents officiels suédois (Skolverket, 2011) et dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Pour mieux comprendre ce que nous voulons dire par « culture » nous nous appuyerons sur l'explication de Leylavergne et Parra (2010).

Dans l'étude de Leylavergne et Parra (2010, p. 119-120), les auteurs font une distinction entre la culture cultivée et la culture anthropologique. Ils expliquent la définition de la culture anthropologique comme l'identité de l'homme, ses expériences, ses pensées et ses comportements. De plus, ils font un parallèle entre la culture et la langue : « D'un point de vue didactique, la culture est le domaine de référence qui fait qu'un moyen de communication devient langue » (2010, p. 120). Donc selon Leylavergne et Parra il est évident qu'une langue n'existe pas sans sa culture. Dans la présente étude, nous nous intéressons à la culture anthropologique et non pas à la culture cultivée, puisque l'objet d'apprentissage dans les documents officiels parle des « conditions de vie, les sociétés et les phénomènes culturels » (Skolverket, 2011a).

Dans le CECRL, le Conseil de l'Europe (2001) explique plutôt les différentes compétences et aptitudes culturelles et nous examinerons plus précisément ce que le CECRL dit de la culture dans le chapitre suivant.

2.1 La culture dans le CECRL du Conseil de l'Europe

Le CECRL est le résultat des années de recherches linguistiques sur l'acquisition des langues. C'est un outil pour tous les professeurs de langue en Europe à utiliser. Grâce au CECRL il existe maintenant des niveaux communs de référence : A1, A2, B1, B2, C1, et C2. Skolverket réfère à ce travail européen qui est basé sur la recherche empirique en expliquant que « le livre concerne tous ceux qui veulent apprendre une langue ou qui travaillent avec la formation et l'évaluation de langue ⁴ » (2011c).

Dans le CECRL nous trouvons plusieurs savoirs, prises de conscience et plusieurs aptitudes liés à la compétence culturelle (2001). Sous la rubrique « Prise de conscience interculturelle » le Conseil de l'Europe explique l'importance de comprendre non seulement la culture cible

⁴ Boken berör alla som vill lära sig språk eller som arbetar med språkutbildning och språkbedömning (Skolverket, 2011c)

mais aussi la culture d'origine pour développer une compréhension entre plusieurs cultures et comment elles se réalisent pour l'homme dans les sociétés différentes :

La connaissance, la conscience, et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle (2001, p. 83).

Cette référence est intéressante pour nous car plusieurs études qui concernent le développement d'une compétence culturelle à travers un enseignement littéraire sont d'accord avec l'importance d'une approche contrastive (Bationo, 2012 ; Shanahan, 1997). Nous discuterons plus profondément l'approche contrastive didactique dans le chapitre suivant.

Au sujet des aptitudes et de savoir-faire, le CECRL mentionne plusieurs capacités à considérer et à préciser dans un cours de langue. Il s'agit d'être capable de jouer le rôle intermédiaire entre la culture étrangère et sa propre culture, passer outre aux superficielles stéréotypées et manier des conflits culturels (2001, p. 84). Nous trouvons dans le chapitre ainsi des explications sur ce qui signifie une compétence interculturelle.

Il y a un chapitre, « Approches particulières », qui discute le rôle et l'attitude du professeur (2001, p. 111). Une chose à prendre en considération en enseignant, c'est l'importance des attitudes et aptitudes interculturelles. Selon le Conseil de l'Europe :

[L]es enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue (2001, p. 111).

Le professeur doit lui-même réfléchir sur son rôle dans l'enseignement de langue puisqu'il représente pour les apprenants la matière et le contenu, un rôle que les élèves selon le CECRL « amènent à imiter dans leur usage futur de la langue » (*ibid.*).

Dans le chapitre « Savoir socioculturel » nous trouvons une liste de facteurs didactiques différents à prendre en considération (2001, p. 82-83). Sous le sous-titre « Valeurs, croyances et comportements » les arts sont mentionnés. Plus exactement, un exemple d'un facteur lié au savoir socioculturel est donc la littérature. Le CECRL est un cadre de référence qui sert à aider les professeurs de langue étrangère dans l'Europe et donc un cadre de référence sur laquelle les documents officiels suédois de la matière française s'appuient.

2.2 La culture dans les documents officiels de Skolverket

Le Cadre européen de référence commun pour les langues est donc une aide pour le professeur dans son travail pédagogique, tandis que les documents officiels sont obligatoires à suivre. Dans les documents officiels, Skolverket mentionne l'objectif culturel sous la rubrique « phénomènes culturels » (2011b, p. 5). Skolverket propose une distinction similaire à celle de Leylavergne et Parra (2010) entre la culture cultivée et la culture anthropologique en expliquant que la culture concerne d'une part les aspects cultivés comme par exemple les arts et le théâtre, et d'autre part la culture anthropologique (2011b, p. 5). Cela veut dire la vie des locuteurs de la langue cible, les comportements, la vie quotidienne, les valeurs et les normes d'une société.

Dans le même chapitre, Skolverket mentionne aussi le CECRL et la signification des savoirs socioculturels et interculturels et la capacité de communiquer avec les gens d'autres pays et cultures. Skolverket explique le mot « interculturel » comme la rencontre entre cultures en général, et le mot « socioculturel » parle plutôt de l'interaction entre les gens dans un contexte social (2011b, p. 6). Donc, les documents officiels de Skolverket s'appuient ainsi sur les explications dans le CECRL qui concerne la culture, les savoirs socioculturels et interculturels et l'interculturalité (*ibid.*).

Dans *Les critères de notation, (Kunskapskraven)* pour étape 4, il y a un domaine de savoir qui concerne l'objectif culturel. Pour la note E, l'élève discute en général quelques phénomènes dans des différents contextes et régions où la langue est parlée, et fait ainsi des comparaisons simples avec ses propres expériences et savoirs ⁵: Nous constatons donc qu'une approche contrastive basée sur la comparaison entre sa propre culture et la culture de la langue cible est mentionnée dans *Les critères de notation (Kunskapskraven)* et que le professeur doit évaluer et noter cette compétence.

D'un autre point de vue nous pouvons constater que les documents officiels expliquent le contenu obligatoire de l'enseignement, mais non pas les méthodes didactiques de comment le faire (Carlborg, 2014). Dans le chapitre suivant nous analyserons quelques difficultés d'enseigner la culture et la problématique concernant le sens de ce mot dans un contexte éducatif selon Tornberg (2011) et Persson (2007).

⁵ Eleven diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper (Skolverket, 2011a)

2.3 Critique du mot « culture »

Tornberg s'interroge sur la problématique de l'objectif culturel dans les documents officiels suédois. Dans un article de 2011 elle parle de l'objectif culturel comme un objectif diffus et indistinct. Le problème selon Tornberg est que nous manquons d'explications de méthodes didactiques pour développer une compétence culturelle en pratique (2011, p. 36-37).

Persson aborde la même problématique concernant le mot « culture » dans les documents officiels suédois (2007). Persson veut dire que même si le but de Skolverket est d'inclure toutes les cultures et que les cultures sont quelque chose de positif, il est inévitable qu'il y ait aussi un côté oppositionnel. Cela veut dire la manière de créer des frontières, des distinctions et des hiérarchies avec des cultures étrangères (2007, p. 34). Persson met en évidence la signification du mot culture qui devient en conséquence une contradiction du sens.

En plus, le danger d'enseigner une culture est aussi le risque de différencier les gens. Tornberg veut dire en se référant à Motturi (2007) que l'on parlait auparavant des « races », ce qui aujourd'hui est devenue « culture » (2011, p. 35). Plus précisément, les cultures créent une frontière entre ce qui est « nous » et ce qui est l'étranger, « eux » (2011, p. 40). Un des défis d'enseigner une culture est d'éviter les typiques stéréotypes, étant donné qu'elle n'est pas statique mais vivante et changeante (Tornberg, 2009, p. 68).

Malgré les défis, l'enseignant ne peut pas éviter de parler de la culture, elle fait partie intégrante des documents officiels suédois et le professeur a une responsabilité d'enseigner la culture d'une façon convenable. Dans le chapitre 3 nous analyserons donc la manière dont la littérature pourrait servir d'outil didactique dans un enseignement culturel.

3 Développer une compétence culturelle à travers un enseignement littéraire

Dans les documents officiels nous trouvons la littérature comme « *objet d'apprentissage* » (*lärandemål*) sous la rubrique « *Contenu central* » (*Centralt innehåll*) aux étapes quatre et cinq. L'étape quatre correspond normalement à la sixième année d'études de français des lycéens suédois. L'enseignant peut enseigner la littérature à l'étape quatre par exemple en introduisant des poèmes. La différence entre l'étape quatre et les étapes précédentes est que c'est obligatoire pour l'enseignant, selon les documents officiels, d'utiliser des textes littéraires dans le cours de français.

Nous pouvons trouver un lien considérable entre la littérature et la culture dans les *Matériels des commentaires (Kommentarmaterial)* (2011b). Skolverket y souligne l'importance de stimuler l'intérêt des élèves pour les langues et cultures (2011b, p. 10). Skolverket décrit ainsi la littérature comme une clé qui peut servir à ouvrir le monde de la langue cible et de mieux comprendre la culture cible et les nouvelles perspectives au sens large (*ibid.*). De plus, dans les documents officiels nous trouvons aussi pour l'étape quatre un objet d'apprentissage qui concerne la comparaison culturelle (Skolverket, 2011a). Nous mentionnons cet objet d'apprentissage puisque nous discuterons dans le chapitre des méthodes didactiques une approche contrastive dans l'enseignement littéraire.

Donc dans ce chapitre nous analyserons la littérature et comment elle peut servir d'outil didactique en étudiant la culture. Nous analyserons ensuite quelques méthodes didactiques dans un enseignement littéraire qui peuvent servir à développer la compétence culturelle.

3.1 Les rencontres interculturelles dans la littérature

Ce chapitre parlera des possibilités de la littérature pour découvrir les cultures dans les textes littéraires. Nous examinerons aussi deux idées qui parlent de la possibilité de faire connaissance de nouvelles cultures dans la littérature. La première idée est *Third places*, une idée expliquée par Kramsch (1993) et plus tard aussi Shanahan (1997), et ensuite l'idée de *L'Autre* (Collès, 2012 ; Bationo, 2007 ; Leylaverigne et Parra, 2010 et Tornberg, 2015).

Dans l'article de Shanahan (1997) l'auteur soulève la littérature comme source possible pour apprendre la culture cible dans les cours de langues. Il affirme que la littérature sert d'endroit interculturel et qu'elle devient ainsi une rencontre interculturelle entre le lecteur et le

texte (1997, p. 168). Même si c'est de la fiction, il veut dire que la littérature donne la possibilité au lecteur de faire connaissance avec la culture cible. Cela est souvent décrit comme un défi dans la salle de cours où il manque des outils authentiques.

Collie et Slater (1987) expliquent aussi que la littérature est un outil authentique dans l'enseignement de langues étrangères. C'est un complément important pour que l'apprenant découvre la culture cible (1987, p. 4).

La théorie présentée par Kramersch (1993) qui s'appelle *Third places*, en français « troisièmes endroits » est donc une idée qui parle des rencontres interculturelles en apprenant une langue et sa culture. Kramersch explique dans son article suivant que la culture n'est pas une chose statique, mais plutôt un processus sociale qui se construit dans un contexte (1995, p. 89). Donc, ce troisième endroit devient un mélange entre la culture personnelle et les expériences de l'apprenant et la culture cible étudiée. Shanahan réfère à cette théorie en discutant la rencontre entre le texte littéraire et le lecteur. Il explique que le lecteur découvre ainsi un nouveau monde, et que l'interprétation est personnelle vu qu'il peut comparer le monde fictif avec ses propres expériences (1997, p. 168). Tornberg (2015, p. 71) ajoute de plus que cette pensée de *Third places* veut dire que les expériences et les cultures des élèves sont importants aussi dans l'enseignement pour mieux comprendre ce qui signifie une culture et ainsi développer une compétence interculturelle.

Pour discuter plus concrètement de ce qui correspond à la culture dans un texte littéraire, il y a une notion que plusieurs auteurs appellent *L'Autre*. En gros, cette notion de l'Autre se réfère ici aux représentations que se font les personnes issues d'une culture donnée d'une culture étrangère (Collès, 2012 ; Leylaverigne et Parra, 2010 ; Tornberg, 2015). En discutant la littérature, nous pouvons dire que la notion de l'Autre représente plus précisément le contenu fictif, les personnages, les milieux, les comportements et les phénomènes culturels (Collès, 2012 ; voir aussi Sälle, 2016).

Plusieurs auteurs discutent l'idée de L'Autre comme un objet d'apprentissage possible dans l'enseignement littéraire (Bationo, 2007 ; Collès, 2012 ; Leylaverigne et Parra, 2010 ; Tornberg, 2015). Leylaverigne et Parra mentionnent que l'enseignement d'une langue qui contient une approche interculturelle « facilite la compréhension de l'autre » (2010, p. 124). Bationo est du même avis en discutant L'Autre, quand elle caractérise l'idée comme un objet d'apprentissage important pour comprendre une nouvelle culture. Les textes littéraires donnent l'occasion de faire connaissance d'une culture cible, mais dans l'enseignement littéraire il devient aussi possible de mieux comprendre sa propre culture avec une approche contrastive (2007, p. 247-248). De cette façon L'Autre représente selon Bationo l'interculturel à travers

des textes littéraires mais aussi dans le cours de langues en général. Collès pareillement parle de ce sujet, que l'apprenant peut avec la littérature comme outil didactique « [...] aller à la rencontre de l'autre pour mieux se découvrir soi-même » (2012, p. 58). Il parle de la littérature comme un monde fictionnel où l'apprenant a des possibilités de faire connaissance avec d'autres cultures et ainsi peut « ouvrir des horizons nouveaux » (*ibid.*).

Une problématique de L'Autre que Tornberg met en question est le danger de parler de « nous et « d'eux » (2015, p. 69). Quand on apprend une nouvelle culture il y a, selon Tornberg, un risque de tomber sur des discussions stéréotypées qui ne parlent que des différences mais non pas des similarités. Cela peut créer une distance entre cultures, alors que le but d'une approche interculturelle est d'améliorer la compréhension culturelle. Voilà la raison pour laquelle Tornberg discute l'importance de tenir compte des expériences chez les élèves. Dans un enseignement culturel il faut selon l'auteur pour mieux comprendre la culture comme un processus sociale et non statique pour éviter de reproduire les préjugés (2015). Nous analyserons plus concrètement les différentes méthodes didactiques de l'enseignement littéraire dans le chapitre suivant.

3.2 Méthodes didactiques

Dans ce chapitre qui concerne les méthodes didactiques, nous présenterons plusieurs méthodes dont le professeur doit tenir en compte en enseignant la culture à travers les textes littéraires.

Il est évident qu'au lycée l'enseignement littéraire se concentre sur la compétence linguistique comme par exemple le vocabulaire pour comprendre le contenu d'un texte. Nous analyserons ici pourtant l'enseignement culturel et ce que le contenu d'un texte peut nous apprendre. Quand un professeur choisit un texte littéraire, il doit mettre en question quel texte il va utiliser dans son enseignement. Pour un cours de français aux lycées suédois vers les étapes 4-5, il faut se rendre compte que le niveau linguistique ne peut pas être trop élevé. Carlborg (2010) et Collie et Slater (1987) décrivent que c'est important de choisir un texte qui n'est donc pas trop difficile à lire. Ils mentionnent aussi que le contenu d'un texte est important : si le professeur choisit par exemple un roman dont les thèmes sont déjà connus chez les élèves, cette connaissance facilite la lecture. Collie et Slater proposent une lecture qui inspire et qui peut augmenter la motivation de lire chez les élèves, leur permettant ainsi de se reconnaître dans le texte (1987, p. 6). Carlborg ajoute par rapport à l'objet culturel que le professeur doit faire

attention aussi à ce que la littérature soit liée à la société et donne une image « juste » des cultures cibles et des phénomènes culturels (2010, p. 12).

En travaillant avec la compréhension écrite dans un cours de langue, Lundahl explique quelques méthodes didactiques à considérer avant de commencer à lire pour présenter le texte aux élèves (1998). Il est important d'avoir une sorte de compréhension du contenu avant la lecture, surtout en lisant dans une autre langue. Lundahl mentionne comment le professeur peut parler du sujet actuel et demander aux élèves ce qu'ils en pensent ou connaissent (1998, p. 20-21). Ensuite, le professeur peut ajouter des informations sur les sujets et les thèmes actuels. Si un texte littéraire se déroule par exemple sur l'île Corse, selon Lundahl ce serait une bonne idée de présenter cette île aux élèves et peut-être donner des exemples culturels typiques.

Persson se réfère à la méthode souvent représentée par Martha Nussbaum qu'il appelle « l'imagination narrative » (2007, p. 255-257). Cette méthode vient de l'idée d'un enseignement littéraire qui sert à travailler avec des échanges de perspective. En classe cela veut dire par exemple que les élèves ont lu un roman, et qu'ils doivent faire un exercice en entrant dans la perspective d'un personnage du livre. Persson fait ressortir que cette méthode pourrait développer la curiosité, l'empathie et l'esprit critique chez l'apprenant, et que le lecteur en changeant la perspective peut créer un dialogue qui vise à voir la réalité d'une autre manière (2007, p. 255). C'est une capacité d'essayer de comprendre la vie et les pensées des autres qui ont peut-être d'autres conditions de vie et d'autres expériences. Persson mentionne de plus l'idée de L'Autre. Selon lui, « [c]'est une capacité de changer de perspective et point de vue, de voir soi-même dans l'autre et l'autre dans soi ⁶ » (2007, p. 257).

Collie et Slater (1987) et Bationo (2007) proposent aussi cette méthode d'utiliser son imagination narrative. Collie et Slater veulent dire que cette sorte de tâche pourrait faire développer la compétence culturelle puisque l'élève doit essayer de réfléchir à la manière dont un personnage peut se comporter, agir et penser (1987, p. 9-10).

Bationo explique dans son article un travail d'un cours de français langue étrangère en travaillant avec un roman africain. Il propose des manières dont les élèves peuvent analyser les personnages et les milieux du roman avec « la ville » comme un thème central (2007). Il mentionne l'écriture personnelle, une tâche qui concerne l'imagination narrative et qui permettent aux élèves d'écrire des différents points de vue des personnages (2007, p. 255). De plus, Bationo explique l'importance dans ce travail littéraire d'ajouter d'autres matériels authentiques (2007, p. 256). Il mentionne l'apprentissage interculturel, et il veut dire que les

⁶ « Det är en förmåga att skifta perspektiv och synvinkel, att se sig själv i den andre och den andre i sig själv. » (Persson, 2007, p. 257)

élèves en étudiant un phénomène culturel, ils doivent aussi comparer et discuter leurs propres expériences. Les élèves peuvent regarder des films, lire des articles ou d'autres sources authentiques (*ibid.*). Bationo fait ressortir le fait que les élèves peuvent apprendre à comprendre les préjugés et aller au-delà de ceux-ci (*ibid.*).

Dans une approche contrastive de l'enseignement culturel, plusieurs auteurs mentionnent qu'il faut parler des cultures qui existent dans la classe (Bationo, 2007 ; Carlborg, 2010 ; Collès, 2012 ; Shanahan, 1997 et Tornberg, 2011). En parlant d'autres cultures, il est selon Shanahan essentiel que les élèves connaissent leurs propres cultures pour être capable de comparer (1997). De plus, il faut non seulement discuter les différences entre cultures, mais aussi les similarités. Collès parle de la possibilité en enseignant la littérature de comparer la culture dans un texte littéraire avec celle du lecteur (2012, p. 58). C'est donc dans la rencontre interculturelle que l'apprenant découvre les différences et les similarités entre lui et la culture étudiée.

Pourtant selon Carlborg (2010) et Tornberg (2011) il y a des risques liés à l'enseignement de la culture que le professeur doit prendre en compte. Dans la revue de littérature de Carlborg, où celle-ci discute le rôle de la littérature multiculturelle dans la matière d'anglais de l'école suédoise, elle discute les défis d'enseigner la culture. Elle fait remarquer le danger de parler de « nous » et « d'eux », dont la conséquence pourrait finir par élargir et non réduire la distance d'une compréhension. Elle met en évidence que parler d'une culture seulement comme quelque chose « d'étrange », pourrait au lieu de diminuer les préjugés et les images stéréotypées en réalité les renforcer (2010, p. 8-9). Tornberg est du même avis en ajoutant que la difficulté et le défi aussi est de ne pas créer des frontières qui montrent ce que « les autres » ont ou n'ont pas (2011, p. 40). Carlborg fait ressortir en s'appuyant aux recherches précédents qu'il est essentiel dans le cours de langue de parler et de soulever les stéréotypes présentés par exemple dans un roman (2010, p. 13). Carlborg cite une métaphore qui vient de l'étude de Glazier et Zeo (2005) qui parle de la fenêtre et du miroir en lisant la littérature. La fenêtre symbolise l'observation d'une culture cible et la possibilité de comprendre les gens qui vivent dans d'autres sociétés, alors que le miroir symbolise le renforcement de son identité et un moyen de comprendre sa culture personnelle. Ils veulent dire qu'un enseignement littéraire qui réussit à avoir les deux perspectives, la fenêtre et le miroir, facilite la compréhension culturelle. Cela explique d'une manière imagée la possibilité de développer la compétence interculturelle à travers la littérature.

4 Les interviews

Dans ce chapitre nous présenterons les réponses des quatre enseignantes de français interviewées. Ces dernières travaillent au lycée depuis au moins 23 ans. Elles font partie du réseau de connaissances professionnelles de l'auteur. Concernant les principes éthiques de la recherche, les interviews ont été anonymes et les professeurs ont été informés du sujet et du but de l'interview. Nous leur avons également assuré que le matériel rassemblé ne servira qu'à la présente étude (Vetenskapsrådet, 2002). Chaque interview a duré entre 30 et 44 minutes.

Pour avoir les résultats des interviews nous avons fait une analyse inductive thématique selon la méthode de Braun et Clarke (2006). Les interviews ont été enregistrées et transcrites. Vu que les interviews ont été semi-structurées, les interviews ont donné des informations différentes. L'analyse thématique nous permet de cerner des sujets qui peuvent créer un thème global. Cette analyse qualitative nous permet en même temps cerner des phénomènes qui apparaissent seulement une fois. Nous avons donc codé les transcriptions des interviews pour trouver des informations et des thèmes intéressants pour répondre aux questions de recherches que nous nous sommes posées dans le premier chapitre :

- Dans quelle mesure les enseignants de français de l'enseignement secondaire en Suède enseignent-ils la littérature française en vue de développer la compétence culturelle chez les élèves dans les étapes supérieures au lycée?
- Quelles sont les méthodes didactiques utilisées en vue de développer la compétence culturelle aux élèves ?

L'analyse thématique nous a donné quatre thèmes différents. Chaque thème comporte des aspects différents que nous présenterons. Les citations des enseignantes ont été traduites du suédois en français. Les thèmes des interviews sont présentés dans les quatre sections suivantes.

4.1 L'usage de l'enseignement littéraire et le choix littéraire

Toutes les enseignantes interviewées disent qu'elles utilisent la littérature dans leur enseignement français. Concernant le choix de la littérature, elles disent toutes que c'est le niveau de langue qui est le plus important. Le texte ne doit pas être trop difficile à comprendre. Toutes les enseignantes mentionnent à part le niveau linguistique que le livre utilisé doit avoir un contenu qui intéresse les élèves pour les motiver à lire.

L'enseignante C explique qu'elle commence dès les premières étapes à introduire la littérature aux élèves. Elle choisit la littérature simple et souvent adaptée aux enfants. Pour étape 3 et 4 elle utilise la littérature simplifiée, quelque chose que l'enseignante A et l'enseignante C mentionnent aussi. Il y a des petits romans simplifiés pour les élèves à choisir, dont le langage est adapté et plus simple à lire. Cela autorise les élèves à choisir le roman qu'ils préfèrent. L'enseignante A dit que si un élève trouve un roman trop difficile à lire, il peut en choisir un autre, pour qu'il soit satisfait de son choix et qu'il comprenne le français.

À part des romans simplifiés, l'enseignante A dit qu'elle travaille parfois avec des romans français comme par exemple *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène, *Catherine Certitude* de Patrick Modiano et *Le petit Nicolas* de René Goscinny, à condition que les élèves aient un certain niveau de langue. En parlant du *Petit Nicolas*, elle explique qu'elle l'utilise grâce à la langue qui est assez facile :

Oui, il faut vraiment choisir des romans qui ont un contenu dans un texte, et alors on tombe bien sûr sur *Le petit Nicolas*. Et il est facile à comprendre, en même temps qu'il est assez vieux, donc il ne reflète pas une société multiculturelle en France.⁷

L'enseignante C mentionne aussi qu'elle travaille avec le roman *Kiffe kiffe demain*, et qu'elle travaille avec des extraits des romans, par exemple de *Le petit prince*. Elle utilise aussi la poésie, quelque chose qu'elle trouve assez simple pour les élèves à lire et comprendre. L'enseignante B par contre préfère travailler avec des romans ou des extraits de romans, que de travailler avec la poésie. Elle choisit plutôt des paroles de chansons, sauf si les élèves souhaitent lire des poèmes.

L'enseignante D mentionne qu'elle n'a pas vraiment travaillé avec des romans. Elle mentionne qu'elle travaille avec la littérature s'il y en a dans le matériel pédagogique, par exemple avec des extraits de romans. Elle parle d'une collection des nouvelles qu'elle trouve assez simple et pédagogique qui s'appelle « *Onze nouvelles* ». Elle raconte le fait qu'il y a un matériel avec la collection pour l'enseignement comme par exemple des questions sur un texte.

L'enseignante D explique aussi qu'elle trouve que la littérature doit être française ou francophone : « [s]inon c'est comme traverser la rivière pour chercher de l'eau ⁸ ». Les autres enseignantes sont d'accord sur le fait que la littérature doit être francophone. L'enseignante B

⁷ "Ja man får verkligen välja romaner om nåt som har ett innehåll i en text, och då hamnar man ju på naturligtvis *Le petit Nicolas* och så. Och den är ju lätt att ta till sig, samtidigt är den ju ganska gammal så det speglar inte ett multikulturellt samhälle i Frankrike."

⁸ "[f]ör annars känns det som att man går över ån efter vatten litegrann."

explique la raison : « Je préfère avoir la littérature du monde francophone parce que cela fait partie de la connaissance de civilisation on peut dire, c'est pourquoi je ne veux pas la littérature traduite [...] ⁹ ».

L'enseignante B ajoute en parlant des matériels pédagogiques qu'elle voit parfois des textes littéraires traduits d'une autre langue en français. Elle veut dire que c'est un problème parce qu'il y a énormément de textes français/francophones à choisir, et qu'il ne faut pas négliger l'objet d'apprentissage culturel. Elle dit que utiliser des textes traduits dans le matériel pédagogique n'est pas vraiment élaboré. L'enseignante C trouve par contre que la littérature traduite peut se servir comme outil d'apprentissage parce que le texte peut toujours parler de la culture cible.

Les méthodes didactiques des enseignantes pour enseigner la culture à travers un enseignement littéraire sont présentées dans le chapitre suivant.

4.2 Les méthodes utilisées pour apprendre la culture à travers un enseignement littéraire

Le deuxième thème trouvé dans notre analyse parle des méthodes didactiques des enseignantes interviewées. Nous parlerons plutôt des méthodes qui concernent le développement de la compétence culturelle et non pas la compétence linguistique.

Les enseignantes A, B et C mentionnent qu'il faut commencer avec une introduction avant de lire. Elles expliquent qu'elles présentent normalement les romans pour que les élèves puissent faire connaissance des livres, le sujet, les thèmes, etc. L'enseignante C explique qu'elle a l'habitude de travailler avec la littérature dans son autre matière, le suédois, et qu'elle trouve donc que c'est important de mettre un texte littéraire dans un contexte. Il peut s'agir par exemple de parler de l'endroit où l'histoire se déroule ou un peu d'information sur l'auteur.

L'enseignante D fait ressortir qu'elle préfère laisser les élèves travailler à deux pour qu'ils puissent s'aider l'un l'autre et discuter le texte. Elle dit que les textes littéraires peuvent permettre aux élèves de découvrir la culture cible aussi dans la fiction et non pas seulement dans les textes factuels.

Toutes les enseignantes travaillent avec des questions littéraires auxquelles les élèves peuvent répondre ensemble ou seuls. Les questions peuvent concerner la langue et la

⁹ ” Jag vill ju helst ha fransk litteratur från den fransktalande världen för det är ju en del av den här realiaakunskapen kan man väl säga, så att därför vill jag inte ha översatt litteratur [...]”

grammaire, mais aussi le contenu et les personnages. L'enseignante D donne un exemple où elle a écrit des questions qui permettent aux élèves de comparer le monde fictif avec leurs expériences de vie et pensées : « Je veux bien qu'ils parlent beaucoup tout simplement, et du coup, on peut utiliser certains trucs et ainsi parler de la culture, et avec des questions discuter comment ils font en France ? Ou comment font-ils, comment as-tu fait? ¹⁰».

Les autres enseignantes parlent aussi d'une approche contrastive. L'enseignante B raconte qu'elle ne le fait pas souvent en enseignant la littérature, mais que parfois, comme par exemple en travaillant avec *Le petit Nicolas*, ils peuvent parler des personnages stéréotypés. L'enseignante A explique que l'on peut trouver des comparaisons dans n'importe quel texte, souvent sous la condition que l'enseignant/l'enseignante fasse mention du sujet actuel. Elle raconte plus précisément un exemple d'un enseignement littéraire où ils ont commencé de parler des plats français et de ce que les élèves connaissaient par rapport à ce sujet gastronomique. Elle raconte la réaction d'une élève : « Mais c'est qui ces gens, qui mangent n'importe quoi ?! ». Puis elle continue à raconter en comparant avec la culture suédoise: « Drôle de réaction. Oui mais alors vous, qu'est-ce que vous mangez alors ? Oui, on mange (en Suède en général) le hareng fermenté, les crustacés, si si... Donc c'est là où on peut avoir ces discussions intéressantes¹¹ ».

L'enseignante A dit donc que c'est souvent elle-même qui raconte des choses, des phénomènes culturels aux élèves. Même sur les sujets un peu difficiles elle exprime le fait qu'il ne faut pas éviter d'en parler. L'enseignante C est du même avis. Elle mentionne qu'elle parle de ses expériences et ses voyages qu'elle a fait pour parler de la culture dans l'enseignement. Elle parle aussi de l'importance de compléter l'enseignement littéraire avec d'autres outils pour créer ce contexte et pour discuter la culture cible. Elle dit qu'elle veut « agrandir » son enseignement en utilisant plusieurs méthodes différentes. En lisant un texte littéraire qui par exemple se déroule à Paris, elle voit la possibilité pour les élèves d'apprendre aussi les milieux, la ville et ainsi étendre la perspective culturelle chez les élèves. « Si on lit un livre qui parle de Paris, alors, on montre un clip de vidéo sur Paris, on choisit quelques chansons d'un nouvel artiste et d'un plus vieil artiste, on mélange tout ça, et on enseigne un peu de la ville Paris. Tout abordé de manières différentes.¹² »

¹⁰ "[j]ag vill gärna att de ska prata mycket helt enkelt, och då får man, då kan man använda olika knep och, då kan de ju få också in det här med kultur och hur med frågor jämföra hur gör de i Frankrike? Eller hur gör dem, hur gjorde du? "

¹¹ "Men vad är det för människor, äter de vad som helst?!". "Skön reaktion så där. Ja men vad äter ni då? Ja vi äter surströmming, slamkrypardjur, ja ja jo jo... Så att där får man ju ändå de här spännande diskussionerna."

¹² "Läser man en bok som tilldrar sig Paris, alltså, visa en filmsnutt från Paris, ta ett par låtar med någon nyare artist och någon gammal artist och spå ut det, lär dem lite fakta om Paris. [] Beröra allting på olika sätt."

Les autres enseignantes mentionnent aussi des manières différentes de compléter un enseignement littéraire avec d'autres outils. Elles parlent de chansons et disent qu'elles travaillent avec les paroles de chansons. Les enseignantes A, B et C parlent des films comme une alternative aux textes littéraires. L'enseignante C donne un exemple que l'on peut montrer juste une scène d'un film pour visualiser un contexte. L'enseignante A dit que les élèves peuvent mieux comprendre le contexte culturel en regardant les films. L'enseignante B raconte qu'ils lisent un chapitre du *Petit Nicolas*, pour ensuite regarder la scène du film pour créer un lien et améliorer la compréhension des élèves.

Après avoir lu un roman ou quelques chapitres d'un roman, les enseignantes A et C font souvent des discussions littéraires en mettant les élèves dans des petits groupes. L'enseignante C explique que l'interaction est plus évidente dans ces discussions où les élèves peuvent présenter ce qu'ils ont lu. L'enseignante A fait la même chose, ils parlent de leurs livres, elle veut que les élèves essayent de tenir une conversation, de poser des questions etc. Parler du contenu d'un texte est possible plutôt dans les étapes 4 et 5 quand ils peuvent s'exprimer plus facilement.

L'enseignante B exprime aussi que c'est compliqué de discuter la culture quand le niveau de langue reste assez simple. Pour les élèves, elle dit que cela peut devenir inintéressant quand c'est trop difficile, et que la littérature peut devenir un obstacle pour la compréhension culturelle. Elle compare ainsi avec la matière anglaise qu'elle enseigne aussi. Là, le niveau est plus haut et cela lui permet de travailler un peu plus avec le contenu littéraire. Elle mentionne des exemples de méthodes ; écrire des lettres et écrire des textes avec le point de vue d'un personnage où les élèves change de perspective. Elle fait ressortir qu'elle n'a jamais utilisé cette même méthode dans les cours de français des étapes 3 et 4, à cause de la barrière linguistique.

Dans le chapitre suivant nous parlerons ainsi des difficultés et les défis dans un enseignement culturel à travers la littérature.

4.3 Les défis de l'enseignement littéraire selon les professeurs

Les enseignantes interviewées sont toutes d'accord sur le fait que l'obstacle linguistique est évident. Selon elles, il faut trouver des textes littéraires qui sont assez simples pour ne pas perdre la motivation et pour permettre aux élèves d'avancer dans la lecture. L'enseignante D mentionne que ses élèves ne lisent pas des romans entiers mais plutôt des nouvelles ou des extraits, et les autres professeurs parlent de romans simplifiés.

Comme nous avons mentionné dans la section précédente, l'enseignante B parle de la littérature comme un filtre, un obstacle pour les élèves quand le but est de parler du contenu et de la culture cible. D'abord il faut comprendre le texte et selon elle, il peut être compliqué de comprendre le contenu aussi bien que le contexte culturel. L'enseignante D parle aussi de la difficulté de lire entre les lignes dans une langue étrangère.

Les enseignantes A et B racontent toutes les deux qu'elles voient une détérioration de la compréhension écrite chez les élèves. Les deux trouvent qu'il semble que les élèves aujourd'hui n'ont pas la même habitude de lire des textes littéraires qu'auparavant. Les enseignantes donnent aussi des cours de suédois. Elles expliquent qu'elles voient plus facilement cette différence dans l'enseignement suédois, mais elles voient aussi une différence dans l'enseignement français. L'enseignante A raconte que si un élève n'a pas une bonne compréhension écrite dans sa langue maternelle, cela va donc créer des obstacles plus durs à surmonter dans la matière française. Elle dit qu'elle s'adapte aux élèves et qu'elle a donc changé un peu son enseignement pour que les élèves puissent suivre le cours. De plus, elle raconte une difficulté dans la classe, plus précisément les différences sociales entre élèves. Cela est un défi selon elle, que certains élèves ont plus d'expériences de voyages que d'autres, et qu'ils possèdent donc peut-être une curiosité culturelle plus grande que ceux qui n'ont pas le même vécu. Dans des discussions des cultures dans l'enseignement littéraire cela veut dire que certaines élèves ne vont peut-être pas avoir les mêmes cadres de références.

4.4 Les possibilités de l'enseignement littéraire selon les enseignantes

Alors qu'il y a quelques difficultés de la littérature, toutes les enseignantes ont répondu que la littérature peut permettre aux élèves d'apprendre sur d'autres cultures et ainsi développer la compétence culturelle et la compétence interculturelle. L'enseignante A raconte que comparer les cultures en classe peut préparer les élèves à leur futur. Cela pourrait leur permettre également de comprendre les différences culturelles dans des nouvelles rencontres. Elle explique de plus qu'en enseignant la culture cible, elle se retrouve parfois contrainte à parler de sujets un peu difficiles, mais importants. Comme enseignante elle veut dire que l'on ne peut pas éviter de parler avec les élèves des phénomènes culturels. L'enseignante D mentionne une autre possibilité de la littérature. Elle parle d'avoir un aperçu d'une autre culture. La littérature permet de parler des choses simples comme par exemple de la vie quotidienne en France.

L'enseignante C est positive en ce qui concerne l'idée que les élèves peuvent apprendre sur la culture cible à travers la littérature. À la question de savoir si elle pense que les élèves peuvent aussi développer leur compétence interculturelle, elle répond :

Je pense que plus on connaît quelque chose, moins on aura de préjugés et de stéréotypes. Alors plus on lit de textes authentiques, regarde par exemple des films français, écoute de la musique française, plus on comprend la réalité telle qu'elle est, et moins de préjugés on aura.¹³

Elle explique donc que la littérature peut servir comme outil culturel, et que l'enseignement peut compléter les textes littéraires avec d'autres matériels pour mieux comprendre les cultures différentes.

L'enseignante A raconte comment les textes littéraires peuvent faire en sorte que les élèves découvrent la culture en travaillant avec la langue et le vocabulaire aussi :

Et ça, qu'est-ce que c'est ? Et on doit alors expliquer. Et pourquoi ils écrivent comme ça ? Et on se retrouve dans la société et la culture tout de suite, donc rien que de travailler avec la langue apporte beaucoup. Dans un contexte littéraire bien sûr¹⁴.

Elle continue à parler de la manière dont les élèves peuvent après un certain temps élargir leur perspectives et points de vue et penser différemment en expliquant : « [j]uste de discuter les sens des mots, qu'un arbre et un buisson, il y a quelque chose entre les deux, arbuste, oui mais alors on fait quoi maintenant ? Oh ! On peut le dire comme ça ? ¹⁵» Les élèves ont la possibilité de découvrir d'autres perspectives à travers des textes littéraires.

Donc, comme nous avons mentionné au début du chapitre 4.4 que les enseignantes disent, à des degrés différents, que la littérature peut servir comme outil pour faire découvrir aux élèves la culture cible. Dans le chapitre « Discussion » nous discuterons les questions de recherche et les résultats de l'étude présente.

¹³ Jag tror att ju mer man kan om nånting, desto mindre fördomar och stereotyper har man. Så att ju mer man liksom läser autentiska texter och ser på till exempel fransk film, lyssnar på fransk musik och, sätter sig in i hur verkligheten är, desto mindre fördomar får man.

¹⁴ "För vad är det här för nånting då? Så får man förklara. Och varför skriver de så här? Så är man mitt i samhället och kulturen med en gång, så att bara jobba med språket ger ju väldigt mycket. I en litterär kontext naturligtvis."

¹⁵ "[b]ara det här att diskutera ords betydelse, och att ett träd och en buske, det nåt emellan, arbuste, ja men vad gör vi nu? Oj! Kan man se det så?"

5 Discussion

Nous discuterons dans ce chapitre les questions de recherche que nous nous sommes posées et les résultats des interviews. Les deux premières questions parlent de ce qui est dit dans les documents officiels par rapport à la littérature de langue française ainsi que par rapport à la compétence culturelle. Les deux dernières questions parlent de l'enseignement littéraire des enseignantes de français aux lycées suédois. Plus précisément nous nous sommes demandé dans quelle mesure elles enseignent la littérature en vue de développer la compétence interculturelle et quelles méthodes didactiques sont utilisées pour développer cette compétence aux élèves.

D'abord nous voulons dire quelques mots concernant la méthode utilisée pour la présente étude. Nous avons choisi d'interviewer quatre enseignantes de français aux lycées suédois. Nous aurions pu interviewer plusieurs professeurs pour avoir un résultat plus justifié, mais à cause de manque de temps nous avons choisi quatre personnes. La méthode par contre, grâce aux interviews semi-structurées, nous a donné des nouvelles connaissances de la pratique et du raisonnement des enseignantes. Cependant il manque une autre perspective importante, celle des élèves, ce qui n'ont pas été possible d'analyser dans cette présente étude.

Dans les documents officiels de la matière française, il devient obligatoire d'utiliser des textes littéraires dans l'enseignement à partir de l'étape 4, mais dans quelle mesure et quelle sorte de littérature n'est pas évidente (Skolverket, 2011a). Dans cette étude nous avons parlé de la littérature sous les formes de prose et de poésie lyrique, mais non pas de paroles de chansons. Skolverket (2011b) distingue la littérature de la musique, et nous avons de même. Quelques-unes des enseignantes interviewées ont parlé de la musique comme une sorte de littérature qui enrichit l'enseignement culturel. Pourtant aucune interviewée ne remplace la littérature par la musique. La littérature est donc un exemple d'un outil authentique qui offre la possibilité aux élèves de développer une compétence culturelle en étudiant le contenu culturel d'un texte littéraire.

Dans les documents officiels nous voyons une parallèle intéressante entre la littérature et la culture (2011b). Skolverket donne des exemples d'outils avec lesquels les élèves peuvent travailler sur la culture cible. La littérature est un des outils mentionnés par Skolverket pour étudier la culture. Par rapport à la culture, Tornberg (2011) et Carlborg (2010) soulèvent toutes les deux un manque d'explication de la manière dont les professeurs de langues doivent enseigner la culture cible. Leur conclusion est qu'il existe plusieurs défis en enseignant la culture, comme par exemple le risque d'éviter des images stéréotypées.

Nous comprenons qu'il n'y a pas d'explications de méthodes didactiques pour enseigner la culture dans les documents officiels. Skolverket s'appuie par contre sur la recherche didactique du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de références pour les langues* (2001). Cela n'est pas un document de méthodes non plus, mais nous pouvons y trouver des informations sur ce qui consiste en une compétence culturelle et interculturelle. Il est possible que l'enseignant ait besoin d'une aide méthodique afin d'enseigner la culture. Il y a des défis évidents que l'enseignant est seul à confronter dans son enseignement. Pour éviter de parler de « nous » et « d'eux » et de voir la culture cible comme quelque chose d'étranger, les enseignantes doivent être sûres de leurs méthodes et des conséquences d'un tel enseignement culturel. La métaphore de la fenêtre et du miroir que nous avons mentionné dans la section 3.2 pourrait donner un bon exemple didactique du but de travailler avec la culture à travers la littérature. Cela veut dire de parler et de discuter des cultures différentes, mais en même temps d'avoir une approche contrastive pour aussi mieux connaître sa propre culture.

Dans les interviews nous avons posé la question de savoir si les enseignantes trouvent que c'est possible d'apprendre la culture dans la littérature. Les enseignantes interviewées ont toutes exprimé qu'elles sont pour la possibilité d'apprendre des cultures à travers la littérature, plus ou moins. En même temps il y a quelques doutes et défis. Avec cela nous voulons dire qu'il y a d'abord quelques professeurs qui ont exprimé des difficultés liées à l'enseignement de la culture à travers des textes littéraires. Deuxièmement il y a d'autres outils utilisés plus faciles pour les élèves leur permettant de comprendre et d'apprendre la culture cible.

Les défis didactiques exprimés dans les interviews parlaient en particulier de l'obstacle linguistique. L'enseignante B explique que même si elle voit la possibilité d'apprendre la culture avec la littérature, le niveau n'est souvent pas assez haut pour que les élèves comprennent. La littérature trop difficile peut devenir un filtre qui empêche les élèves d'apprendre, surtout si la motivation n'est plus là. Elle compare avec son enseignement anglais et qu'elle utilisait d'autres méthodes comme par exemple l'imagination narrative, une méthode aussi expliquée par Persson (2007). Par contre, pour le français, elle veut dire que ce sont des méthodes compliquées et difficiles.

Toutes les enseignantes parlaient du niveau de langue et c'est donc le plus important facteur quand elles choisissent un texte littéraire. Cette difficulté est évidente et les enseignantes choisissent parfois de travailler avec des romans simplifiés ou des extraits de romans. Si la littérature donne une connaissance culturelle devient un facteur un peu secondaire. De plus, deux des enseignantes voient une détérioration de la compréhension écrite chez les élèves. Une des conséquences possibles est que les élèves ont du mal à lire, surtout dans une langue

étrangère. La solution des enseignantes est d'adapter l'enseignement pour les élèves. Cela veut dire peut-être moins de littérature et plus d'autres outils comme par exemple les films français. Nous pouvons comprendre dans les interviews que la technologie prend beaucoup de place dans l'enseignement. Il est possible d'utiliser plusieurs outils didactiques. Il est intéressant de constater que la littérature en même temps prend moins de place dans l'enseignement.

Pour faciliter la lecture aux élèves, trois des enseignantes soulignent l'importance de faire une bonne introduction de la littérature choisie. Si les élèves connaissent mieux les thèmes, les personnages et les milieux du texte, la lecture même peut devenir plus facile. Comme l'enseignante C le déclare, elle le trouve important de mettre le texte littéraire dans un contexte. Cela veut dire de parler de l'auteur et d'où l'histoire se déroule. Cela permet donc aux élèves de comprendre aussi le contexte culturel dès le début de l'enseignement littéraire. C'est une méthode didactique aussi expliquée par Lundahl (1998) où il fait ressortir que la lecture commence avant de lire les premières phrases. Les enseignantes A, B et C parlent de l'introduction d'un texte comme une méthode évidente pour que les élèves comprennent mieux. Une introduction qui présente aux élèves ce contexte culturel pourrait rendre l'enseignement plus juste par rapport aux différences sociales entre élèves. Une enseignante mentionne un défi intéressant qui parle des cadres de références culturels. Nous comprenons que l'enseignant doit tenir compte des élèves qui par exemple n'ont jamais voyagé et qui donc ont une autre compréhension d'autres cultures.

Concernant le choix littéraire, il est selon les enseignantes important que la littérature soit francophone et non pas traduite. L'enseignante B mentionne un problème avec le matériel pédagogique, et c'est quand les auteurs de ce matériel ajoutent la littérature qui est traduite d'une autre langue. Même si le contenu parle de la culture française c'est surprenant de choisir la littérature étrangère quand il existe un choix énorme de littérature francophone. L'enseignante D est du même avis que cela ne sert à rien, alors que l'enseignante C voit certaines possibilités si un texte littéraire a un contenu culturel intéressant. Pourtant aussi l'enseignante C préfère la littérature française.

Le fait que le matériel pédagogique contienne la littérature traduite est intéressant vu que la matière est la langue française et cela pose de nouvelles questions. La littérature est un outil authentique et une source culturelle dans laquelle les élèves peuvent découvrir la culture cible. Quel contenu culturel peut nous donner dans un cours de français un texte d'un auteur qui ne vient pas de France ou un pays francophone? Le contenu ne serait peut-être pas une image de la culture française/francophone, cependant c'est le but en intégrant la littérature dans l'enseignement de la littérature. D'autre part, une enseignante dit qu'elle ne voit pas le

problème avec un texte littéraire traduit dans le matériel pédagogique. Le choix dépend aussi du contenu du texte. Quand un texte littéraire traduit en français parle de la culture française/francophone, cela pourrait nous ouvrir de nouvelles perspectives, mais d'un regard extérieur. Cependant dans un cours de français, nous présupposons que les élèves ont l'opportunité de lire la littérature française/francophone afin de faire connaissance de la culture cible.

Une méthode que nous avons examinée dans le troisième chapitre, celle d'une approche contrastive, est aussi mentionnée dans les interviews. Toutes les enseignantes ont une approche contrastive dans leur enseignement, mais cela n'est pas toujours le cas en travaillant avec la littérature. L'enseignante A mentionne un exemple en travaillant avec des romans courts. Les élèves posent parfois des questions sur le contenu comme par exemple de ce que l'on mange en France. Cela lui permet de discuter les phénomènes culturels en classe, et aussi pour poser des questions aux élèves pour comparer le sujet avec leurs propres expériences. Dans des discussions comme celle mentionnée, nous pouvons comparer avec les idées de rencontres interculturelles et « Third places » (Kramsch, 1995 ; Shanahan ; 1997). Dans les discussions où les élèves parlent de la culture cible et qu'ils la comparent avec les siennes, cela peut représenter ce que Kramsch appelle le troisième endroit parce que plusieurs cultures se mélangent et les élèves découvrent de nouvelles perspectives culturelles. Grâce à l'interaction en classe et des exercices communicatifs pour parler d'un contenu d'un texte et le comparer, l'enseignante A parle de la possibilité d'avoir de nouveaux points de vue entre les élèves qui peuvent parler de la culture et aussi d'eux-mêmes. Voici aussi la pensée de Collès de « mieux se découvrir soi-même » (2012, p. 58). L'enseignante D explique qu'elle prépare des dialogues aux élèves où les questions les forcent aussi à comparer des cultures, mais ce n'est pas forcément toujours lié avec la littérature. Nous pouvons conclure que les discussions des romans entre élèves donnent des possibilités de réfléchir sur les cultures et les différences et les similarités dans l'enseignement des enseignantes A et C.

En vue de surmonter cet obstacle linguistique les enseignantes complètent souvent l'enseignement culturel avec d'autres outils didactiques en travaillant avec la littérature. Nous voyons cette méthode didactique comme utile vu que les élèves peuvent améliorer la compréhension écrite et plus facilement comprendre les phénomènes culturels fictifs. Même si l'enseignante A trouve que la littérature est une bonne méthode, elle pense que regarder des films français est une moyenne plus facile pour les élèves à comprendre en point de vue culturelle. L'enseignante C essaye de donner en résumé un contexte de la littérature en ajoutant des films, des chansons ou d'autres textes d'information d'un thème actuel. L'enseignante B

utilise aussi des films pour compléter la littérature pour donner aux élèves une meilleure compréhension. Bationo aussi met en valeur le supplément d'autres outils authentiques pour mieux faire connaissance de la culture cible (2007, p. 256). En fin de compte, les enseignantes utilisent plusieurs outils authentiques à côté de la littérature pour faciliter la compréhension et pour mieux comprendre la culture cible.

Il est évident qu'enseigner la lecture de textes littéraires authentiques dans la matière française relève plusieurs défis, dont le niveau de la langue est peut-être le plus difficile. Même si apprendre une langue à travers la littérature veut dire que l'on apprend aussi une culture, les enseignantes complètent souvent l'enseignement littéraire avec d'autres outils authentiques. On ne peut pas mesurer une compétence (inter)culturelle facilement en classe, mais les enseignantes expriment la volonté et l'espoir que le cours de français en général permette de développer cette compétence chez les élèves. Toutes les enseignantes interviewées utilisent la littérature dans leur enseignement avec des méthodes didactiques différentes.

Dans les interviews quelques enseignantes parlent des textes littéraires que l'on trouve dans les livres pédagogiques. Le fait que ce type de matériel donne aux enseignantes des exemples de textes littéraires peut être vu comme une possibilité de plus facilement trouver des textes avec un niveau convenable. Une collection de textes littéraires pourrait aussi économiser du temps à l'enseignant dans son travail. Ce que nous trouvons surprenant par contre est quand les enseignantes parlent de la littérature traduite et non pas francophone dans ces livres. La question à se poser est de savoir pourquoi les auteurs de ce matériel pédagogique ont fait ces choix de textes littéraires? Avec notre connaissance de la pratique des enseignantes, nous pouvons dire que le matériel pédagogique pourrait tenir compte de quelques difficultés concernant la littérature. Ils pourraient, selon nous, aider les enseignants de français à trouver des textes littéraires d'un niveau convenable qui permettra aux élèves de non seulement apprendre la langue française, mais aussi faire connaissance de L'Autre, c'est-à-dire découvrir la culture à travers la littérature.

6 Conclusion

L'étude des documents officiels nous a apporté des informations sur la matière *Langues Modernes* et ce qu'ils disent par rapport à la littérature et à la compétence culturelle (Skolverket, 2011a ; 2011b ; 2011c). Nous pouvons constater que Skolverket décrit la littérature dans les *Commentaires du matériel* (Kommentarmaterial) comme une source culturelle. Nous pouvons

voir que Skolverket s'appuie sur la recherche du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen de référence commun pour les langues* (2001). Nous comprenons en quoi consiste une compétence culturelle selon le CECRL, comme par exemple comprendre les préjugés d'une culture et aller au-delà (2001).

Il y a cependant des défis évidents à relever dans l'enseignement de la culture, ce que Tornberg (2011) et Persson (2007) font ressortir. Une des difficultés principales du concept « culture » est son côté oppositionnel défini par le risque de parler de « nous » et « d'eux ». Persson veut dire que cela pourrait agrandir les distances par rapport à ce qui est « étranger », au lieu de les diminuer (2007). Donc comme enseignant il est important de tenir compte des défis culturels.

L'étude empirique nous montre des perspectives didactiques dans la pratique de quatre enseignantes de français. Après une analyse des interviews, nous avons eu des connaissances de l'usage littéraire et de la manière dont ces enseignantes expliquent la culture à travers la littérature, et ce qu'elles pensent de la possibilité de développer une compétence interculturelle. La littérature permet un aperçu d'une nouvelle culture et peut ainsi « ouvrir des horizons nouveaux » (Collès, 2012, p. 58). Toutefois, les résultats nous disent en même temps qu'il existe plusieurs défis dans la pratique selon les enseignantes, dont l'obstacle linguistique est évident. Elles font plusieurs choix didactiques afin d'adapter l'enseignement pour les élèves. Nous constatons qu'elles nous ont donné plusieurs exemples de méthodes didactiques à considérer dans l'enseignement de la culture à travers la littérature.

Selon les enseignantes, il faut choisir un texte littéraire qui est assez facile à comprendre. Ensuite, il est important de faire une introduction scrupuleuse pour faciliter la compréhension écrite et pour donner un contexte culturel. Finalement, nous avons compris que pour mieux comprendre la culture, les professeurs complètent leur enseignement littéraire par d'autres outils didactiques, par exemple des informations, des films ou des histoires d'expériences personnelles du professeur même.

Nous avons compris que la plupart des enseignantes ont une approche contrastive dans leur enseignement. L'approche contrastive imprègne l'enseignement en général, mais aussi le travail avec la littérature. Deux exemples sont dans des discussions en classe où l'enseignante raconte une expérience personnelle par rapport au contenu littéraire et à la culture cible. L'approche contrastive dans leur enseignement culturel s'accorde avec la recherche récente. Tornberg (2015) et Shanahan (1997) soulignent l'importance de cette approche contrastive et qu'il est important de comparer les cultures différentes aux niveaux de différences et de similarités pour éviter les préjugés de ce qui est « étrange ».

Nous avons acquis des connaissances intéressantes dans la présente étude à soulever. Une connaissance inattendue mais intéressante est la discussion du matériel pédagogique. Une enseignante a exprimé sa déception du fait qu'il y a parfois des textes littéraires traduits d'une autre langue en français dans le matériel pédagogique qu'elle utilise. Donc, les textes littéraires dans le matériel pédagogique ne sont pas toujours français ou francophones. Cela nous pose plusieurs questions sur le choix littéraire des auteurs qu'il nous reste à examiner. Dans quelle mesure ajoutent-ils des textes littéraires dans le matériel pédagogique ? C'est la littérature française ? Francophone ? Traduite ? Dans une telle analyse de texte, nous pourrions également poser des questions sur le contenu culturel, l'époque, l'équilibre entre des auteurs masculins et féminins etc.

Nous n'avons pas examiné dans cette étude les points de vue des élèves dans un enseignement littéraire. Analyser les pensées et les réflexions des élèves de ce sujet pourraient ainsi nous donner des nouvelles connaissances à tenir en compte dans un tel enseignement.

Bibliographie

- Bationo, J. (2007). La ville, objet de civilisation et de littérature en cours de français langue étrangère. *Questions De Communication*, (12), 245-258.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carlborg, S. (2010). *Multiculturalism and literature in the English classroom. A Swedish perspective* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet.
- Collès, L. (2000). L'enseignement du FLES: Didactique de la lecture, de la littérature et de la culture. *Langage Et l'Homme: Recherches Pluridisciplinaires Sur Le Langage*, 35(1), 1-114.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Glazier, J., & Seo, J. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), 686-700. doi:10.1598/JAAL.48.8.6
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92.
- Kramsch, C. J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Leylavergne, J., & Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Proxima*, (13).
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk: Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Motturi, A. (2007). *Etnotism. En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa skönlitteratur*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Shanahan, D. (1997). Articulating the relationship between language, literature, and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Language Journal*, 81(2), 164-174.
- Skolverket, (2011a). Ämnesplanen i Moderna språk. Site : <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>
- Skolverket, (2011b). Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Site : http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2560
- Skolverket (2011c). Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Site : https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2144
- Sälle, S. (2016). *Le rôle de la littérature dans l'enseignement de la culture. Peut-on atteindre les objectifs culturels en Langues modernes à travers l'enseignement de la littérature ?* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet.
- Tornberg, U. (2011). Kulturbegreppets olidliga lätthet - om ett diffust kunskapsobjekt inom språkpedagogiken. *Nordic Studies in Education*, 31(1), 31-44.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik* (5., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Gleerups Utbildning
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Annexe

Les questions de l'interview :

1. Pour combien de temps avez-vous travaillé comme professeur de français ?
2. Est-ce que vous travaillez la littérature dans les cours de français ? Quel genre de littérature ?
3. Pourriez-vous décrire comment vous planifiez votre enseignement littéraire et les buts précisés avant de travailler avec la littérature ?
4. Vous pensez à quoi dans le choix des textes littéraires ? Quelles caractéristiques d'un texte littéraire le rendent intéressant pour l'enseignement ?
5. Qu'est-ce que vous pensez de la littérature traduite et de la littérature francophone ?
6. Laissez-vous les élèves travailler avec le contenu d'un texte ? Les caractères, les milieux, descriptions de la société ?
7. Pourriez-vous décrire en détail un exemple d'une leçon, et comment les élèves travaillent avec un texte littéraire ?
8. Que pensez-vous de la possibilité que les élèves pourraient apprendre la culture cible à travers la littérature ? Qu'est-ce que l'on doit considérer en tant que professeur ?
9. Est-ce que vous laissez les élèves comparer la culture cible avec la leur ? Les différences et similarités ?
10. Comment est-ce que l'on peut éviter les préjugés et les stéréotypes ?
11. Quel est votre point de vue sur la possibilité de développer une compétence interculturelle à travers un enseignement littéraire dans le cours de français ?
12. Avez-vous un exemple d'un enseignement littéraire où vous avez été content d'une leçon qui concernait la littérature ? Pourquoi ?