

**Effets d'une intervention en littérature avec des livres audio en classe de FLE sur le
rapport à la lecture littéraire chez des apprenants B1 de l'Universidad del Valle**

Daniela Moreno López



Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

École des Sciences du Langage

Santiago de Cali

2023

Effets d'une intervention en littérature avec des livres audio en classe de FLE sur le rapport à la lecture littéraire chez des apprenants B1 de l'Universidad del Valle

Daniela Moreno López

Mémoire de fin d'études dirigé par :

Omaira Vergara Luján

Présenté pour l'obtention du diplôme :

Licenciada en Lenguas Extranjeras Francés - Inglés



Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

École des Sciences du Langage

Santiago de Cali

2023

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la finalisation de ce mémoire.

D'abord, je remercie Mme Omaira Vergara, ma tutrice de stage pédagogique, directrice de mémoire et professeure à l'École de Sciences du Langage de l'Université del Valle. Sa guidance, sa responsabilité et son accompagnement ont été indispensables pendant les deux démarches et leurs résultats. Je remercie également Mme Martha Berdugo, qui a vu la naissance de cette idée dans la préparation du projet lors du séminaire de recherche et qui m'a guidé dans son façonnage.

J'aimerais remercier Mme Martha Ospina et M. Andrés Bernal, de m'avoir ouvert les portes de leurs salles de classe et de m'avoir donné le temps nécessaire pour réaliser mon stage pédagogique dans les étapes d'observation, assistantat et intervention. De la même manière, je remercie les étudiants participants de m'avoir accueilli dans la classe, de leur participation, de leur engagement, attitude positive et collaboration pendant toute la démarche.

Merci à l'École des Sciences du Langage pour les apprentissages, les expériences, les connaissances que j'y ai vécus et acquis, qui m'ont formée professionnellement et personnellement pour ma vie.

Je remercie enfin mes parents, Claudia et Pedro et mon frère Juan Pablo, pour leur amour, leur soutien, leur compréhension et leur appui pendant ma formation.

Table des matières

Résumé	9
Abstract	10
Resumen	11
Introduction	12
I. Problématique	14
II. Objectifs	17
a. Objectif général	17
b. Objectifs spécifiques	17
III. Recension des écrits	18
a. Les études sur la littérature dans la Licenciatura en Langues étrangères	19
b. Les livres audio dans l'enseignement de la lecture	20
IV. Cadre théorique	27
a. Littérature et langues étrangères	27
b. Le rapport à la lecture littéraire	29
c. Le livre audio et la classe de FLE	32
V. Cadre méthodologique	34
Type de recherche	35
Contexte et participants	37
Collecte de données	38
Stratégies d'analyse des données	40
VI. Analyse des données	41
a. Plan personnel	43
i. Dimension subjective	45
1. Aspects psychoaffectifs liés à la lecture littérature en FLE	46
2. Représentations et projets personnels de lecture littéraire en langue étrangère	48
3. Aspects psychoaffectifs liés à la langue de leurs lectures littéraires	51
ii. Dimension épistémique	53
1. Nature et rôles de la littérature dans le développement des savoirs et des savoir-faire	53
2. Rôles des savoirs et des savoir-faire en lecture littéraire en FLE	55
3. Rôle des livres audio littéraires sur l'apprentissage (avantages et inconvénients)	57
iii. Dimension praxéologique	58

1. Temps investi et contextes de lecture	59
2. Types de textes lus et préférés en FLE	63
3. Objectifs et stratégies de lecture	64
b. Plan didactique	68
i. Dimension subjective	70
1. Ma conception de la lecture littéraire en FLE	70
2. Aspects psychoaffectifs du rapport à la littérature	72
3. Influence du rapport à la lecture littéraire de l'enseignante sur le rapport des étudiants	73
ii. Dimension épistémique	74
1. La relation entre lecture littéraire et développement des savoirs et des savoir-faire	74
2. Rôle des savoirs et des savoir-faire en l'inclusion de littérature dans la classe de FLE	76
3. Les activités préalables dans la construction des savoirs et des savoir-faire	77
iii. Dimension praxéologique	79
1. Type d'activités les plus efficaces et stratégies didactiques pour établir le rapport à la lecture littéraire	79
2. Le livre audio et la didactique de littérature en FLE	83
VII. Conclusions et recommandations	87
VIII. Références bibliographiques	91
IX. Annexes	95
Annexe 1. Questions du pré-questionnaire pour identifier les expériences, attitudes et pratiques de lecture des étudiants.	95
Annexe 2. Exemple de registre d'observation de classe sur journal de bord	107
Annexe 3. Questions du groupe de discussion	120
Annexe 4. Fiches pédagogiques	123

Table des figures

Figure 1. Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire proposée par Emery-Bruneau

Figure 2. Niveaux d'accord relatifs à l'importance de la littérature dans la classe de langue étrangère avant l'intervention.

Figure 3. Niveaux d'accord relatif à l'importance de la littérature dans la classe de langue étrangère après l'intervention.

Figure 4. Intention d'emploi des livres audio pour des lectures littéraires en LE.

Figure 5. Savoirs/savoirs faire développés à partir de la lecture/écoute de textes littéraires en FLE.

Figure 6. Texte le plus pertinent pour l'apprentissage, selon les étudiants

Figure 7. Séquence de lectures (celle qui a été la plus facile, la plus difficile et celle plus aimée)

Figure 8. Lieux et contextes d'emploi du livre audio

Figure 9. Efficacité des stratégies de lecture proposées

Table des tables

Table 1. Étapes de recherche et type de données recueillies

Table 2. Définitions des dimensions du plan personnel du rapport à la lecture littéraire des étudiants.

Table 3. Type de sentiments éprouvés par les étudiants dans les expériences de lecture littéraire en français sans et avec le livre audio.

Table 4. Avantages et inconvénients du livre audio pour l'apprentissage et le développement des savoirs/savoir-faire.

Table 5. Définitions des dimensions du plan didactique du rapport à la lecture littéraire de la stagiaire.

Résumé

Ce mémoire analyse les effets de la mise en œuvre d'une intervention pédagogique de littérature en FLE, complémenté avec le livre audio sur le rapport à la lecture littéraire d'un groupe d'étudiants en deuxième année de la Licence en Langues Étrangères de l'Universidad del Valle, à Cali, Colombie. Avec des fins exploratoires, il s'agit de la systématisation d'une expérience didactique dans le cadre du stage pédagogique de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Nos instruments de collecte de données comprennent un questionnaire préintervention, des observations de classe et des enregistrements oraux et écrits lors d'un groupe de discussion. Les résultats montrent que le travail en littérature accompagné des livres audio a des effets positifs sur la dimension subjective et praxéologique du rapport à la lecture littéraire des étudiants, car il ajoute des éléments stimulants de l'imagination et provoque des changements dans les pratiques de lecture littéraire. Nous montrons les atouts d'une présence plus grande de la littérature en classe de FLE tels que le développement de la compétence critique, interculturelle et du rapport à la lecture littéraire.

Abstract

This paper seeks to analyze the effects of a pedagogical intervention in literature in FLE complemented with audiobooks on the relation to literary reading (*rapport à la lecture littéraire*) of a group of students of the third semester from Licenciatura in Foreign Languages from Universidad del Valle. With exploratory purposes, this study is the systematization of a didactic experience within a French III course of the Licenciatura. Our data collection instruments consisted of a pre-intervention questionnaire, classroom observations and oral and written recordings from a focus group. The results show that the work in literature accompanied by audio books has positive effects on the subjective and praxeological dimension of the students' relationship to literary reading, as it adds stimulating elements of imagination and provokes changes in literary reading practices. We show the benefits of a greater presence of literature in the FLE classroom such as the development of critical, argumentative, intercultural competence and particularly the relationship with literary reading.

Resumen

Este trabajo busca analizar los efectos de la implementación de una intervención pedagógica de literatura en FLE, complementada con audiolibros sobre el vínculo con la lectura literaria de un grupo de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia. Con fines exploratorios, este trabajo es la sistematización de una experiencia didáctica en el marco del curso Práctica docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Nuestros instrumentos de recolección de datos consistieron en un cuestionario previo a la intervención, observaciones en el aula y registros orales y escritos de un grupo de discusión. Los resultados muestran que el trabajo en literatura acompañado de audiolibros tiene efectos positivos en la dimensión subjetiva y praxeológica del vínculo con la lectura literaria de los estudiantes, ya que añade elementos estimulantes de la imaginación y provoca cambios en las prácticas de lectura literaria. Mostramos los beneficios de una mayor presencia de la literatura en el aula de FLE como el desarrollo de la competencia crítica, argumentativa, intercultural y, particularmente, el vínculo con la lectura literaria.

Introduction

Ce travail appartient au champ de la didactique de la littérature en langues étrangères. Il s'interroge sur les effets d'employer des livres audio comme outil complémentaire à la lecture littéraire, sur le rapport à la lecture littéraire chez un groupe d'apprenants de FLE de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de l'Universidad del Valle, à Cali, Colombie.

Cette proposition est née de mon expérience en tant qu'étudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, où la rencontre avec la littérature en français tend à se faire vers la fin du programme. Dans ces circonstances, elle a une place limitée dans les cours, étant souvent utilisée comme prétexte pour l'introduction des sujets grammaticaux.

Cette recherche suit une approche qualitative. Il s'agit d'une systématisation d'expérience faite dans le cadre de mon stage pédagogique, où nous avons conduit cette intervention didactique avec un groupe d'étudiants du troisième semestre, c'est-à-dire des apprenants A2-B1 qui se trouvent encore dans le premier des trois niveaux de langue prévus dans le Programme.

Nos données ont été recueillies tout au long de trois étapes : observation, intervention et évaluation. Nous avons d'abord observé le groupe et identifié leurs pratiques de lecture littéraire en langue française. Ensuite, nous avons mis en œuvre trois séquences de lecture accompagnées des livres audio et enfin, nous avons exploré les perceptions des étudiants sur cet outil et sur l'expérience en général. Pour chaque étape de la collecte de données, nous avons employé différents instruments : un questionnaire préintervention, des observations de classe de chaque séance d'intervention et des enregistrements oraux et écrits lors d'un groupe de discussion.

Pour l'analyse des données, nous nous sommes inspirées du modèle du rapport à la lecture littéraire proposé par Émery-Bruneau (2010). Nous avons adapté et ajouté nos unités d'analyse à partir des deux plans et de trois des quatre dimensions décrites dans ce modèle.

Nous espérons que ce travail contribuera à la discussion à propos de la présence de la littérature en FLE, des stratégies et d'outils que nous avons en tant qu'enseignants pour promouvoir la rencontre avec les textes littéraires dès les premiers niveaux de la formation à l'enseignement des langues.

Par rapport au contenu, le lecteur trouvera le document organisé en sections de cette manière : en premier lieu, la problématique qui rend compte de la description et de la définition du problème, des questions de recherche et des objectifs, afin de montrer sa pertinence dans l'apprentissage de FLE. En deuxième lieu, une révision des travaux préalables permet un parcours des études précédentes sur le sujet et sur les abordages d'autres chercheurs, afin de situer la recherche dans la ligne de discussion et connaissance dans laquelle elle s'inscrit. En troisième lieu, l'on trouve le cadre conceptuel sur lequel nous avons construit et conceptualisé notre objet d'étude, ainsi que la théorie nécessaire pour développer notre travail : le modèle du rapport à la lecture littéraire d'Émery-Bruneau (2010). En quatrième lieu, se situe le cadre méthodologique de la systématisation d'expériences comme le type de recherche que nous avons choisie, ainsi que la démarche conduite pour collecter et analyser les données recueillies. En cinquième lieu, le lecteur trouvera l'analyse des données divisée en deux grands plans du rapport à la lecture littéraire d'Émery-Bruneau : le plan personnel (qui concerne les étudiants) et le plan didactique (qui concerne la stagiaire), qui se divise en trois des quatre dimensions qui nous ont intéressées du rapport : la dimension subjective, la dimension épistémique et la dimension praxéologique. En dernier lieu, les conclusions et recommandations auxquelles nous sommes arrivées avec notre étude.

I. Problématique

Souvent, l'on entend dire que la littérature est une façon vivante de stimuler l'imagination des gens. Cette caractéristique fait de la littérature un instrument intéressant pour beaucoup de programmes de formation en sciences humaines qui cherchent à développer différentes dimensions et compétences chez leurs apprenants. C'est le cas de la formation à l'enseignement des langues étrangères qui trouve dans la littérature une manière authentique d'exposer les étudiants aux langues et aux cultures.

Une première exploration de travaux de recherche reliant la littérature à la didactique des langues et des cultures (DLC) dans le contexte du programme de Langues étrangères de l'Universidad del Valle nous laisse identifier que les mémoires de fin d'études en rapport avec la littérature sont, pour la plupart, des analyses littéraires. Il semblerait qu'il y ait peu d'intérêt pour les interventions pédagogiques qui tiennent compte de la littérature en langue étrangère. De même, la révision du programme du cours de français et d'anglais, surtout des premiers niveaux, montre que pour les cours de FLE, la littérature est un sujet supplémentaire, qui ne prend pas beaucoup de temps dans le développement des séances en comparaison avec les cours d'anglais (en anglais EFL) qui donne un rôle plus important aux textes littéraires. Dans mon expérience en tant qu'étudiante de la licenciatura, la rencontre avec la littérature dans les cours de langue (débutants/intermédiaires) s'est faite avec des textes adaptés, faciles à lire, avec des contes pour des enfants, ou avec des histoires créées à des fins pédagogiques. En outre, les histoires étaient souvent employées avec l'intention d'être un modèle pour présenter une structure grammaticale ou un champ lexical précis, pour faire des dictées ou pour répondre aux questions de compréhension écrite. Cela réduit le potentiel qui a la littérature pour explorer des dimensions humaines, développer des compétences de pensée critique et créer un rapport plus significatif au monde

littéraire. En revanche, aux niveaux avancés, les cours sont dédiés à l'étude de littérature francophone (classique et contemporaine) avec du matériel entièrement authentique. De la même manière qu'a trouvé Vergara (2016) pour l'écriture, il semblerait qu'il faut d'abord apprendre la langue pour ensuite aborder la littérature. En supposant, même de manière implicite, que les textes littéraires doivent être travaillés une fois que les élèves ont acquis des niveaux de langue avancés, les apprenants débutants et intermédiaires de FLE voient notablement réduits leurs contacts avec le monde littéraire.

Ce constat préliminaire nous a poussés à proposer une alternative de rapprochement de la littérature au moyen d'une intervention pédagogique qui tient compte des lectures littéraires. Ayant préalablement observé lors de la première étape du stage pédagogique un cours de *Habilidades Integradas en Francés II* pendant un semestre, nous proposons de continuer dans un cours *Habilidades Integradas en Francés III* afin d'explorer le rapport des étudiants à la littérature en français. Pour cela, nous avons pensé à faire usage de technologies de la communication dans le but d'introduire un élément novateur et attirant, ainsi qu'utile. Les livres audio nous ont semblé accomplir ces conditions par l'ajout de l'enregistrement de la voix qui accompagne le texte écrit.

Ainsi, dans le cadre d'une classe de FLE du programme Licenciatura en Lenguas Extranjeras de l'Universidad del Valle, avec ce travail, nous proposons de répondre aux questions suivantes, la première de type spécifique et la deuxième de type générale, respectivement : Quelles sont les caractéristiques (subjectives, épistémiques et praxeologiques) du rapport à la lecture littéraire de ce groupe d'étudiants ? Quels sont les effets d'une intervention didactique avec l'emploi des livres audio chez ce groupe d'étudiants ?

Nous espérons que notre intervention favorise le rapport à la lecture littéraire des étudiants, leur capacité d'imagination, d'interprétation et d'analyse littéraire, le partage des savoirs et des

savoir-faire. Nous tenons à partager notre conception de la littérature en tant que source non seulement d'apprentissage du français, mais aussi de loisir et de pensée critique.

II. Objectifs

a. Objectif général

Explorer les effets d'une intervention didactique avec l'emploi des livres audio chez un groupe d'étudiants de FLE du programme académique de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de l'Universidad del Valle.

b. Objectifs spécifiques

- Identifier les expériences des apprenants concernant la lecture de littérature dans leurs différentes langues.
- Fournir aux apprenants des expériences de lecture de littérature appuyées par des livres audio.
- Analyser les possibles changements dans les attitudes et les opinions des apprenants et de la stagiaire concernant la lecture de littérature en FLE à partir de cette expérience.

III. Recension des écrits

Dans le contexte de la Licenciatura en Langues étrangères de l'Universidad del Valle, l'emploi des livres audio a été proposé par quelques enseignants dans différents cours de littérature et d'écriture créative. Cependant, il semble que le sujet n'ait pas été abordé en tant que recherche dans ce contexte, car il n'y a pas de mémoire de fin d'études ni d'articles publiés. Sur le plan international et national, néanmoins, l'on retrouve des travaux qui posent des questions sur le rôle des livres audio dans l'expérience de lecture. Dans cette section, nous ferons un parcours de différents travaux, à commencer par les études sur la littérature faites dans la Licenciatura en Langues étrangères. Ensuite, nous ferons une reconnaissance du rôle des livres audio dans l'enseignement de la lecture, pour finir avec une exploration de la place de ces livres dans l'enseignement de langues étrangères.

a. Les études sur la littérature dans la Licenciatura en Langues étrangères

La Licenciatura en langues étrangères de l'Universidad del Valle a conduit un nombre considérable de recherches en didactique des langues et des cultures, particulièrement à travers des mémoires de fin d'études que les étudiants font pour obtenir leur titre professionnel. Un des axes de recherche est les travaux en littérature, des travaux monographiques ou des essais, dirigés par les professeurs de littérature du Programme. Selon le règlement de mémoire de fin d'études de la Licenciatura en langues étrangères de l'Universidad del Valle (2021), ce travail :

se considera un tratado con las características de un texto expositivo y clasificatorio, cuyos argumentos buscan la objetividad, a diferencia del ensayo, que se define como un texto en el que se califican la calidad de los argumentos desde una posición más subjetiva, sin la profundidad y la extensión características del tratado, sin explicitar el proceso de documentación y el marco teórico en el que se inscribe. (2021, p. 26)

Cependant, comme nous le verrons plus tard, la littérature apparaît dans d'autres axes de recherche de la Licenciatura, ce qui fait preuve de l'intérêt pour ce sujet en dehors de la tradition des travaux de la formation. Ainsi, dans cette section, nous nous occuperons de passer en revue les mémoires de fin d'études parues entre 2012 et 2022 et qui ont travaillé la didactique de la littérature dans l'enseignement de langues étrangères ou d'autres axes, hors les analyses littéraires.

Dès 2012 à 2022, on trouve une série de travaux reliés à la littérature des différents axes, comme le travail sociolinguistique avec des apports littéraires de Chiran (2013) sur la littérature indigène de Cumbal, Colombie; l'analyse du discours multimodale de la littérature de Albornoz et Cuero (2016) à propos du discours de la douleur dans le journal privé de Frida Kahlo; ou le travail

de linguistique appliquée à l'enseignement de langues étrangères concernant le renforcement de la compétence affective à travers la littérature chez des élèves de primaire, parmi d'autres. Cependant, le travail le plus proche et pertinent pour nous est le mémoire de Monsalve (2014) qui a fait le design, la mise en œuvre et l'évaluation d'une séquence didactique pour l'enseignement de la littérature dans un cours de premier semestre à l'Universidad del Valle. En tant qu'étudiante de la Licenciatura, Monsalve (2014) s'est interrogée sur le rôle de la littérature dans les cours d'anglais qu'elle avait suivi pendant le Programme. Elle a trouvé que la littérature était employée dans la classe de langue anglaise comme une manière de présenter la grammaire ou un vocabulaire cible, emplois qui gaspillent le potentiel de ce matériel authentique comme moyen pour découvrir l'expression de la culture : « sentiments, comportement, coutumes et pensées » (Monsalve, 2014, p.03), de réfléchir aux problèmes sociaux y illustrés et de développer des compétences communicatives et de compréhension.

Cette révision constate que les travaux de fin d'études qui, à ce moment-là, s'étaient intéressés par la didactique de la littérature ne sont pas nombreux ; nous constatons aussi qu'il n'y avait pas ce type d'étude en rapport avec FLE, car le seul travail qui semble partager notre intérêt a été développé pour l'enseignement de l'anglais, donc, il semble nécessaire de conduire une proposition de cette nature en FLE.

b. Les livres audio dans l'enseignement de la lecture

Dans cette section, nous nous attacherons à explorer quelques travaux qui ont utilisé les livres audio pour travailler l'alphabétisation des différentes populations en langue première. Cela, afin de comprendre dans quels buts le livre audio est introduit dans l'éducation et les vertus et contraintes que les auteurs ont trouvées lorsque cet objet authentique est utilisé dans la salle de

classe à des buts pédagogiques. Cela nous permettra ensuite d'établir un rapport informé entre littérature et classe de langue étrangère.

D'abord, Wagar (2016) a exploré dans son mémoire de master l'emploi des livres audio chez des adultes avec des difficultés de lecture. Par le biais d'une recherche-action, il a dessiné et appliqué des unités d'instruction de lecture en L1 appuyées par des livres audios afin de mesurer les gains dans l'apprentissage sur la compréhension écrite et orale, l'acquisition de vocabulaire et l'engagement des étudiants. Les participants ont été 21 étudiants provenant de contextes divers et avec des caractéristiques de type racial et socioéconomique égales qui ont été placés dans les niveaux les plus bas des résultats en compétence de lecture de l'examen CASAS pendant qu'ils étaient sur le point de prendre le Test de Développement Éducation Générale 1. Wagar les a divisés en deux groupes : le groupe expérimental a été soumis à l'instruction avec les livres audio, pendant que le groupe contrôle n'avait que les textes écrits pour une lecture silencieuse. Le traitement avec le groupe expérimental a été fait parfois dans la salle de classe, parfois chez les élèves. En comparant les gains d'apprentissage des deux groupes, Wagar a trouvé que le groupe expérimental a eu un gain d'apprentissage de 2.5 réponses pendant que le groupe contrôle a eu un gain de 1.78 réponses. Malgré la petite taille de l'échantillon, il y a eu une amélioration significative des gains d'apprentissage. Par rapport au plaisir de lecture, dans une enquête avant le traitement ; les étudiants du groupe expérimental avaient répondu de façon négative, mais leurs réponses sont devenues positives après le traitement avec les livres audio. Le groupe contrôle est resté neutre entre les deux enquêtes.¹

¹ L'examen GED (General Educational Development) est un groupe de quatre tests par matière qui certifient la possession des compétences académiques de niveau lycée aux États-Unis ou au Canada. Il s'adresse aux adultes

Au niveau national, dans sa mémoire de fin d'études, Diaz (2019) a étudié l'effet des stratégies de lecture et des livres audio sur l'amélioration de la compréhension écrite chez un groupe de 14 élèves de cinquième année de primaire avec des difficultés de lecture. Le but de cette recherche était de rendre le processus de lecture plus riche et significatif afin d'obtenir une réussite dans les standards nationaux de compétences en langue première. Au moyen d'une recherche-action, le projet appelé « Leer es Comprender » a consisté à l'application d'une unité didactique composée de six ateliers qui proposait des stratégies de lecture accompagnées des livres audio en format de podcast, comme ressource didactique innovante. Les données ont été recueillies avec une épreuve de lecture diagnostique, des cahiers de bord, une enquête et des ateliers. Particulièrement, les résultats reliés aux livres audio ont révélé que l'expérience de lecture littéraire a été complétée avec succès, puisque dans l'enquête, 71 % des élèves ont manifesté leur préférence par la lecture simultanée avec l'écoute. De même, la stratégie de lecture de récapitulation a eu une transformation significative (du 64 % à 83 %) après l'emploi du livre audio dans l'exercice de lecture dans les ateliers. Diaz (2019) conclut que l'écoute bénéficie la lecture puisqu'elles sont des processus analogues, car l'écoute renforce des activités cognitives aussi présentes dans la lecture, comme l'évocation et l'organisation de séquences des faits.

c. Les livres audio dans l'enseignement de langue étrangère

Dans cette partie, nous allons décrire des études qui ont utilisé le livre audio comme ressource didactique pour l'apprentissage de langues étrangères. Chaque étude vise différents aspects de la langue : pendant que certains travaux s'intéressent à la compréhension orale, d'autres visent l'acquisition de vocabulaire, le plaisir de lire ou les activités de production orale et de

américains qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires, mais qui souhaitent entrer dans l'enseignement supérieur ou améliorer leurs perspectives de carrière.

compréhension écrite. Bien que quelques-uns de ces sujets ne soient pas le but principal de notre étude, ils nous permettent de connaître plusieurs angles du sujet qui puissent avoir un rapport secondaire et donc, nourrir le travail. Comme indiqué précédemment, la plupart de ces études ont été faites dans un contexte d'apprentissage de l'anglais langue seconde et étrangère (ESL/EFL).

On trouve d'abord Türker (2010) qui, dans son mémoire de master, compare l'efficacité des livres audio pour la compréhension écrite en anglais de 82 étudiants universitaires de niveau débutant et intermédiaire. Son principal but a été d'explorer les différences d'effet de ces outils reliés directement avec le niveau de langue. Pour cela, il a divisé les participants en deux groupes: d'une part, expérimentaux débutant et intermédiaire dont chaque étudiant disposait des livres en version écrite ainsi que le support des livres audio. D'une autre part, deux groupes de contrôle qui ne disposaient que des livres écrits. Türker a sélectionné six livres faciles à lire ou LFF (*graded readers*), trois pour les deux groupes débutants et trois autres pour les deux groupes de niveau intermédiaire. Pendant les trois semaines de l'étude, tous les groupes lisaient le même livre, puis ils répondaient à un test de compréhension écrite et à un questionnaire pour explorer leurs attitudes envers cet emploi des livres audio. Les résultats ont montré que les groupes expérimentaux des deux niveaux, débutant et intermédiaire, ont eu une meilleure compréhension des textes comparés avec les groupes de contrôle.

Pourtant, Türker (2010) a trouvé que les livres audio ont eu un impact plus significatif sur les élèves intermédiaires que sur les débutants des groupes expérimentaux. Le chercheur explique ce phénomène en disant que les étudiants intermédiaires peuvent se sentir plus à l'aise avec la lecture simultanée à l'écoute, pendant que les débutants peuvent rencontrer des difficultés à suivre la lecture à cause de la vitesse du récit qui va au-delà de leur niveau de langue et de l'écoute

simultanée (p.69). En plus, Türker a analysé les attitudes des apprenants de groupes expérimentaux à l'égard de l'emploi des livres audio. Il a trouvé que la plupart d'entre eux ont estimé ce que les livres audio ont contribué à l'expérience de lecture. Ils ont mentionné que les livres audio ont rendu les histoires plus engageantes et qu'ils ont amélioré leur compréhension écrite ainsi que leur concentration, leur engagement et leur maîtrise de la lecture. Ils ajoutent que les éléments paralinguistiques comme la musique et les effets sonores ont rendu l'immersion dans la lecture plus réelle et amusante. En général, les élèves ont eu une expérience plutôt positive avec les livres audio.

Une autre étude développée dans notre pays voisin est le travail de Galimberti, Morales-Rodas et Moreno-Carvajal (2021) de l'Universidad Estatal de l'Ecuador. D'une façon similaire aux recherches déjà présentées, les auteurs ont identifié un manque de rapport avec la lecture chez les étudiants de leur pays. Afin d'aborder ce problème, ils ont exploré l'efficacité des livres audio comme outils technologiques sur les gains de connaissances, ainsi que sur la motivation en anglais langue étrangère dès la perception des étudiants. Cette recherche a eu comme participants un groupe de 38 apprenants d'anglais de troisième niveau appartenant aux différents domaines professionnels. Le projet a eu une durée de six mois dans lesquels les participants n'ont lu et écouté qu'un livre (*The Secret Garden*) chaque semaine, dans une salle d'informatique. Dans les mêmes séances, ils ont effectué des analyses et des discussions. Des enquêtes quantitatives et qualitatives, pré et post traitement, des observations et une évaluation formative (portfolio) ont été les sources de données de ce travail. Après l'analyse de contenu, les auteurs ont trouvé que les étudiants considéraient que les livres audio avaient un effet positif sur leur compréhension orale, leur prononciation et leur motivation envers la lecture.

Enfin, une recherche plus proche de notre contexte est le mémoire de fin d'étude conduite par Martínez et coll. (2015) de l'Universidad La Salle, à Bogotá. À travers une caractérisation des stratégies de lecture des enseignants, des étudiants et du programme, les auteurs ont découvert des atouts et des faiblesses en relation avec la lecture littéraire dans ces trois composantes. Parmi les faiblesses, ils remarquent un manque de compréhension écrite au niveau inférentiel et critique, ainsi que du temps pour réaliser des exercices de lecture littéraire et des exercices d'écoute, une faible motivation pour lire littérature en anglais, parmi d'autres. Entre les atouts, la reconnaissance de l'importance de la littérature pour le développement et de bénéfices de plans de lecture au niveau du programme d'études.

À partir de ces constatations, ils ont mis en œuvre une proposition pédagogique de lecture des textes littéraires, appelée Audio-text, qui cherche à augmenter la compréhension littéraire et la motivation en anglais des 24 étudiants de cinquième semestre de la Licenciatura en langue espagnole, anglais et français inscrits dans le cours Interaction et société anglophone II. Cette proposition de type exploratoire qualitatif consistait en une série des pas qui intégraient des stratégies de lecture et des expériences d'écoute simultanée des livres audio au texte comme alternative de lecture des textes littéraires. Les auteurs ont mené un pilote de leur proposition, pendant lequel ils ont divisé le groupe qui a employé le livre audio et l'autre qui aurait seulement la version écrite. Ils l'ont évalué par le biais des études de cas et des tests de compréhension. Les résultats ont montré une augmentation significative dans le niveau de motivation des étudiants, tandis que dans la compréhension écrite au niveau critique a légèrement augmenté. Cependant, pour les niveaux littéraire et inférentiel, le groupe qui a employé le livre audio a eu les mêmes ou de pires résultats que le groupe sans livre audio. Les auteurs expliquent qu'avant de conduire des exercices type "audio-text", il faut tenir compte du niveau actuel de lecture et des compétences

TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) des étudiants, de faire des instructions plus simples, d'avoir plus de temps pour le développement approprié de la stratégie et de restreindre l'emploi des dispositifs électroniques à fin d'assurer la concentration.

Au vu des travaux de Wagar (2016), Türker (2010) et Galimberti et coll. (2021), l'on peut explorer les perceptions communes que les étudiants ont par rapport à l'emploi des livres audio en classe. Malgré la différence entre leurs objectifs, ces trois études, on conclut que les livres audio permettent que les étudiants trouvent de la motivation et du plaisir dans la lecture, car ils éliminent la barrière de décodage littérale (Wagar, 2016), ils font les histoires plus riches et vivantes (Türker, 2010), et ils constituent une activité divertissante et innovante (Galimberti et coll., 2021).

Quant à Martínez et coll. (2015), on trouve une contribution très importante reliée à la présence de la littérature dans les programmes des *Licenciaturas* en langues étrangères en Colombie. De même, c'est un travail qui emploie les livres audio comme une ressource complémentaire aux stratégies de lecture, ce qui nous permettra d'analyser lesquelles s'adaptent à notre contexte, ainsi que d'exécuter et d'évaluer des activités de lecture qui associent les stratégies de lecture et d'écoute des livres audio.

Dans l'ensemble, toutes ces études nous donnent des aperçus par rapport à la méthodologie qu'on veut construire dans notre étude. Quoique ce projet ne compte pas avec un groupe contrôle, nous allons quand même comparer les résultats du groupe participant à la fin de l'intervention avec leur performance et perception initiale. En général, les travaux (Türker, 2010, Martínez et coll. 2015, Wagar, 2016) commencent par l'application soit d'une épreuve/enquête prétraitement ou diagnostique, puis à travers l'observation participante, les chercheurs recueillent des données reliées à chaque question qu'ils veulent adresser, pour finalement, faire une autre épreuve ou

enquête post traitement pour mesurer les gains d'apprentissage, ainsi que de la perception de l'expérience de lecture vécue.

Il est possible de constater que ces recherches ont en commun, outre le sujet (les livres audio et leur efficacité dans l'éducation), des méthodes de recherche (expérimentale, action) et des questions de recherche relatives au problème que nous voulons traiter dans notre étude. Quelques auteurs abordent, par exemple, l'amusement et l'attachement à l'expérience de lecture ; d'autres l'amélioration de la production orale, de la compréhension écrite et de la compréhension orale. En conclusion, ils contribuent à la construction de notre problématique de recherche, tenant compte des divers domaines, langues et contextes où le sujet a été étudié, en particulier, on souligne que le nombre d'études concernant notre sujet et publié en français semble très limité.

IV. Cadre théorique

Nous allons consacrer cette partie à l'exploration du rôle de la littérature tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères et de sa situation actuelle décrite par Arciniegas, Faustino et Matallana (2004). Nous allons ensuite mettre l'emphase sur la définition du modèle de rapport à la lecture littéraire d'Émery-Bruneau (2010), qui représente la base de notre analyse. Quant à notre objet de recherche, le livre audio et son introduction dans la classe de FLE, nous recourons à Gatineau (2015), Wolfson (2008), Artus (2022) et Kozloff (1995).

a. Littérature et langues étrangères

Sans peur de se tromper, l'on peut affirmer que tout apprenant d'une langue étrangère, en situation scolarisée, fera à un moment la rencontre des textes littéraires authentiques dans la langue cible. Selon Abdelouhab (2019), indépendamment des méthodologies avec lesquelles on l'aborde, les textes littéraires ont été toujours un support clé dans l'apprentissage du FLE, grâce à leurs nombreuses qualités. Parmi celles-ci, l'auteur mentionne les emplois didactiques de sorte instrumentale et interculturelle. Concernant ce dernier, Abdelouhab (2019) considère que la littérature est un moyen de rencontre entre la langue, la culture et l'autrui, car elle permet « d'étudier l'être humain dans sa complexité, sa profondeur et surtout sa vulnérabilité » (p.1).

L'enseignement de la littérature en FLE a commencé avec ce qui s'appelle le livre en français facile, des adaptations éducatives des histoires littéraires (Patiño, 2013). Cette auteure affirme que « dans ce domaine, la littérature a commencé à trouver une place privilégiée comme moyen d'apprentissage et vecteur de la langue et de la culture françaises » (p. 2). D'après elle, les types de textes les plus appropriés pour travailler la littérature dans la classe de FLE sont le conte, le roman policier et la poésie, car grâce à sa popularité, l'accès est simple.

Pendant 20 siècles, la littérature a occupé le lieu de préférence pour l'accès aux langues, parce qu'elle a été considérée comme le résultat final de la langue pure (Arciniegas et coll.,2004). Néanmoins, les auteures affirment que la littérature a perdu son statut en tant que source et objet pour l'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères, au point d'être déplacée de la salle de classe de langues. Dans leur traçage de l'histoire de la littérature dans ce domaine, elles ont trouvé que le développement de la linguistique appliquée pour l'enseignement des langues étrangères, à la fin du 19e siècle, a influencé ce déplacement. À ce moment-là, l'apprentissage de la langue basé sur les textes littéraires générait de l'insatisfaction. Certains experts du langage des différents pays européens cherchaient à développer « une vraie science du langage » (Arciniegas et coll.,2004). Dès cet intérêt sont nées des études pour développer des méthodes qui privilégiaient la langue orale, ce qui « abría la posibilidad de dedicarse al estudio del habla de manera sistemática y, en consecuencia, de escapar de la dependencia frente al texto » (p.147). Plus tard, on les connaît comme les méthodes directe, naturelle, phonétique (à la fin du XIXe siècle), audio orale (au début du XXe siècle) et fonctionnelle et notionnelle (dans les années 70). Il n'y a plus de place pour la littérature dans ce nouveau paradigme et sa présence dans la salle de classe des langues est devenue problématique et inefficace.

Pourtant, depuis les années 80, l'approche communicative, qui prévaut dans le domaine de l'enseignement des langues, comprend la littérature en tant qu' « une expérience communicative comme une autre » et la décrit comme une démarche interactive (entre deux ou plusieurs personnes, ou entre une personne et un texte oral ou écrit) et interpersonnelle d'expression, d'interprétation et de négociation de significations. De cette façon, l'approche communicative abordera la littérature dans la classe des langues avec une orientation différente, en introduisant le concept de *compétence littéraire*. Ainsi, le retour aux salles de classe devrait se faire dès un angle

fonctionnel « *que enfatizará el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad.* ». (Arciniegas et coll., 2004, p.151).

Cependant, les auteures affirment que, malgré cet effort de rapprochement à l'enseignement de la littérature de la part de la linguistique communicative, le concept est encore en devenir, car il n'est pas encore bien décrit et n'a pas une pédagogie ou didactique définie (Lomas, 1999, dans Arciniegas et coll., 2004)

b. Le rapport à la lecture littéraire

Selon Émery-Bruneau (2010), avoir *un rapport à* implique l'ensemble des relations dynamiques du sujet à des processus, des situations, des objets, des conceptions, des représentations, des sens, des valeurs que le sujet convoque à l'égard d'un objet ou d'une pratique. Dans le cas du rapport à la littérature, nous en avons plusieurs en interaction. Dans le cadre de sa recherche sur le rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation à l'enseignement du français, Émery-Bruneau (2010) définit le rapport à la lecture littéraire comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire » (p.57). Dans ce rapport, le sujet-lecteur établit de relations de sens (individuelles) et de signification (collectives) avec différents éléments présents dans l'acte de lecture littéraire : la lecture en tant que pratique sociale, la lecture en tant qu'activité individuelle du sujet sur le monde, le processus de lecture, des produits et des objets (le livre, la littérature...).

Pour arriver à cette définition, Émery-Bruneau s'est inspirée de différents modèles de *rapport à* de chercheurs en didactique du français : rapport au savoir (Charlot, 1997), rapport au langage (Bautier, 2002), rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002-2015), rapport à l'écrit (Chartrand, 2009) et rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2005, 2007). En suivant les modèles

de quelques-uns de ces auteurs qui partagent l'intérêt didactique du concept, Émery-Bruneau établit deux plans pour son modèle de rapport à la lecture littéraire : le plan personnel et le plan didactique. Chaque plan comporte quatre dimensions : subjective, sociale, épistémique et praxéologique. Ces dimensions ne sont pas indépendantes, car elles interagissent constamment.

En ce qui concerne les plans, le personnel désigne la manière comment le sujet-lecteur vit et attribue du sens à la lecture littéraire, au texte, à la littérature et à son activité. Dans le plan didactique, on s'interroge par la manière comment les enseignants en formation comprennent ou interprètent le rapport à la lecture littéraire des sujets-lecteurs qu'ils veulent former.

Dans chaque plan, il y a quatre dimensions qui se répètent. D'abord, la dimension subjective fait référence aux facteurs psychoaffectifs (émotions, sentiments, comportements) que les œuvres littéraires et ses éléments internes génèrent chez le sujet-lecteur. C'est l'ensemble des expériences personnelles et académiques, de l'engagement et des références culturelles en relation avec les textes.

Ensuite, l'on trouve la dimension sociale qui se tisse dans le réseau social de l'individu, dans les rapports personnels et sociaux qui transforment son rapport à la littérature, comme les groupes de lecture, la famille, les amis, l'école, les enseignants et la lecture littéraire en tant qu'instrument de développement personnel et de socialisation.

Après, nous trouvons la dimension épistémique qui concerne les savoirs et les savoirs-faire du sujet-lecteur (leur nature, rôles et conceptions) qui organisent et influencent son rapport à la lecture de littérature, de même que son rapport à ses savoirs et savoir-faire. Si le sujet possède des connaissances sur l'œuvre (mouvement, vie et style de l'auteur, contexte historique) ou s'il peut s'identifier en elle grâce à une expérience passée, il aura plusieurs ressources pour mieux comprendre le texte, et par conséquent, son rapport avec ce texte sera modifié. Cette dimension

contemple aussi la manière dont chaque sujet-lecteur pense que les savoirs se développent et se construisent.

Enfin, la dimension praxéologique concerne les pratiques de lecture littéraire du sujet-lecteur (types de textes préférés ou familiers, lieux de lecture courants, des contextes de la situation de lecture, objectifs de lecture) qui déterminent les conceptions sur la lecture littéraire, la manière dont il reçoit le texte ou dont il en réfléchit et comment il effectue l'activité même. Sur le plan didactique, cette dimension prend compte des stratégies didactiques appliquées par l'enseignant qui favorisent l'organisation du rapport à la lecture littéraire. Cette dimension compose aussi la quantité de temps investi dans l'activité de lecture littéraire et sa fréquence.

Figure 1



Figure 1. Relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire proposée par Emery-Bruneau (2010, p. 63)

c. Le livre audio et la classe de FLE

Longtemps avant l'invention de l'écriture, les humains ont cherché des manières de se procurer des récits. Gattineau (2015) fait un parcours à travers les différentes pratiques de rapprochement de la littérature, en passant par la tradition orale et les premiers livres écrits jusqu'aux livres numériques. À travers ce parcours, il est possible de voir le conditionnement des besoins de littérature aux technologies disponibles.

Dans la littérature consultée à ce sujet, le livre audio est défini, dans son sens le plus simple, comme la version audio d'un livre écrit enregistré ou lu par des comédiens ou des comédiennes ou par son auteur (Gattineau, 2015 ; Wolfson, 2008). Ces comédiens sont normalement des

professionnels de cinéma, de théâtre, ou du doublage des films en une langue étrangère en version française (Artus, 2022).

D'après Gatineau (2015), le livre audio est aussi un objet hybride puisqu'il prend la forme d'un registre audio dans un CD ou fichier MP3 et il est aussi livre, parce que le contenu enregistré dépend toujours d'un texte écrit imprimé visible à l'œil. Il y a aussi quelques livres audio qui ajoutent aux récits des arrangements sonores ou musicaux (Artus, 2022).

Par rapport aux conceptions de livres audios au sein de la communauté scientifique, dans sa révision de littérature, Kozloff (1995) a exploré différentes recherches concernant les livres audio dans des journaux américains. Elle a trouvé que les livres audio ont été comparés avec leur format écrit, souvent de façon négative en ce qui concerne l'expérience de lecture. L'étude de Kozloff synthétise des critiques des chercheurs sur l'utilisation des livres audio : l'écoute de livres audio était considérée comme une pratique de lecture paresseuse reliée à l'analphabétisme, car seulement les enfants écoutent des histoires ; la passivité, par le remplacement de la voix narrative propre par la voix réelle d'autre ; la perte du contrôle de suivi des histoires, puisque lire implique des pauses, du *skimming*, des appréciations des événements et le manque d'engagement avec l'exercice de lecture, parce que l'écoute peut se dérouler en faisant d'autres activités, pendant que pour lire un livre, il faut en sacrifier. Kozloff conclut de cette exploration que les livres audio sont perçus tant comme une mode insignifiante que comme une menace à la lecture et à l'alphabétisation traditionnelle. (Kozloff, 1995, 83).

V. Cadre méthodologique

Cette section vise à définir la systématisation d'expériences (Imberechts, 2011, Jara, 2005-06) comme notre type de recherche et de l'approche méthodologique de la recherche que nous avons conduite dans cette étude. Nous décrivons le contexte de notre recherche et ses participants, nos instruments de collecte de données, les processus conduits et les stratégies mises en œuvre pour l'analyse de données.

Type de recherche

Ce travail est la systématisation d'une expérience didactique. Il s'agit d'une intervention didactique dans le cadre du stage de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras visant, dans une perspective exploratoire, à identifier les possibles effets de l'emploi des livres audio chez un groupe d'étudiants de FLE. Nous avons conduit 8 séances d'une heure chacune et 1 séance de deux heures, pendant 10 semaines pour un totale de 10 heures d'intervention.

La systématisation d'expérience est un type de recherche qui classifie, organise et catégorise des données nées des expériences des chercheurs dans une communauté ou un groupe de personnes. À travers cette systématisation, l'on cherche à obtenir des apprentissages critiques et significatifs de ces expériences. Ainsi, elle s'intéresse aux dynamiques, aux décisions, aux changements, aux erreurs et aux étapes qui se sont développées dans le temps vécu afin de parvenir aux enseignements. Les apprentissages et les connaissances qui en découlent rendent possible aux chercheurs de s'approprier de leurs expériences et d'y donner du sens en les identifiant, en les

comprenant, en les interprétant et en les théorisant pour, dans le futur, les transformer (Imberechts, 2011).

La systématisation d'expérience est née dans le domaine de l'éducation populaire et du travail social en Amérique latine, grâce aux contributions de son principal théoricien Oscar Jara qui la conçoit comme « une interprétation critique d'une ou de plusieurs expériences qui à partir de l'organisation et de la reconstruction de celle(s)-ci, met en évidence ou explicite la logique des processus qui se sont déroulés en elle(s) » (Jara, 2005-06, citée en Imberechts, 2011, p. 12)

Dans le champ de l'éducation, la systématisation d'expériences a les mêmes propos : la contribution à la transformation des processus éducatifs et à l'amélioration de la réalité d'une institution éducative. On peut la considérer comme similaire à la recherche-action dans quelques-unes de ces étapes : (1) enregistrement exhaustif des expériences (à travers de journaux, de notes ou de carnets de terrain, des audios, des vidéos, des photographies, etc.); (2) sélection d'un instrument d'organisation des informations recueillies ; (3) l'analyse et interprétation critique des informations (identification des aspects positifs et négatifs de la réalité institutionnelle) tenant compte du regard, de la voix et du sens que tous les individus donnent à leur propre pratique (Matilde, 2020).

Dans les propos de cette systématisation se trouve le désir d'améliorer l'inclusion de la littérature dans l'enseignement du FLE à travers la pratique pédagogique et de trouver des aspects à améliorer et à corriger. Tenant compte que ce travail a été conduit dans le cadre de notre stage pédagogique, la systématisation d'expériences était idéale pour notre recherche, car : elle s'agit d'une démarche qualitative, elle s'intéresse aux processus vécus tant par la chercheuse comme par les acteurs de la recherche et elle se propose d'explorer des phénomènes pour les transformer.

La systématisation d'expérience se trouve parmi les études qualitatives. Comme nous l'avons mentionné, celles-ci peuvent collecter les données avant, pendant et après la démarche (Hernández et coll., 2010). Quand il s'agit d'une intervention didactique comme dans ce cas, notre étude a collecté des données dans les trois étapes. À travers l'observation et l'évaluation de la démarche conduite, nous avons redéfini nos objectifs et nos questions de recherche. D'après Hernández et coll. (2010), l'action des recherches qualitatives « se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular. » (p.49)

Contexte et participants

Cette recherche s'est faite dans une classe de 21 étudiants universitaires du cours *Habilidades integradas en francés III 02* (troisième semestre), apprenants de FLE en formation à l'enseignement du français. Le groupe comportait en total seize filles (76%) et cinq garçons (25%) entre 17 et 25 ans. Cependant, pendant le semestre, pas tous les étudiants ont assisté au cours régulièrement. Dans chaque intervention il y avait entre 18-19 étudiants présents. La recherche a été développée parallèlement à mon stage pédagogique dans la Licenciatura en Langues Étrangères de l'Universidad del Valle. Ce stage comprend d'abord une phase d'observation suivie d'une phase d'intervention. Dans la première phase, qui comprend un semestre académique, nous avons fait l'exploration du contexte et l'identification d'une problématique. Nous avons travaillé avec une classe de FLE de deuxième semestre (A2) de la Licenciatura et de manière présentielle assistée par des technologies d'information. Pour la phase d'intervention, qui a eu lieu le semestre suivant (premier semestre 2022), nous avons travaillé avec la classe de FLE de troisième semestre (B1) où s'est inscrite la plupart des étudiants de la classe que l'on avait observée.

Collecte de données

Dans la phase d'exploration du contexte, nous avons fait des observations non participantes (enregistrées écrites et audio visuellement), une enquête démographique et des perceptions de la langue et un entretien à l'enseignante (identification de méthodologies et approches pédagogiques).

Pour la phase d'intervention, trois techniques ont été utilisées : l'observation participante et collaborative, la réflexion au fur et à mesure des interventions de la proposition didactique et un hybride entre groupe de discussion et enquête lors de l'évaluation de l'expérience à la fin de l'intervention.

Tout d'abord, l'observation participante et collaborative a été tenue en compte, car elle permet, à un certain degré, d'interagir naturel et extensivement avec les phénomènes propres du contexte pour dresser des registres extensifs qui les décrivent (Mcmillan & Schumacher, 2005). Avec cette technique, nous avons pu établir une relation mutuelle avec les individus participants, dans laquelle nous avons apporté cette proposition pédagogique. Ils ont aussi partagé leurs perceptions de l'expérience, à travers leurs interventions orales, qui ont nourri les données de la recherche.

Ensuite, la réflexion didactique constante autour de ces observations a donné lieu à l'émergence des interprétations de phénomènes observés et à les signifier à partir des dimensions du rapport à la littérature que l'on veut explorer. En face de chaque registre de séance, nous avons fait une colonne pour les interpréter à la lumière de ces dimensions ainsi que de la pratique pédagogique. Grâce à cela, nous avons été capables de reconnaître comment ont évolué les attitudes, connaissances et pratiques de lecture des étudiants à partir de l'intervention et aussi, de

réfléchir à propos des dynamiques et des stratégies pédagogiques et didactiques que nous avons mises en œuvre pendant les séances.

Enfin, pour l'évaluation de l'expérience, nous avons dessiné une stratégie de collecte de données qui intégrait des caractéristiques de l'enquête et du groupe de discussion. Cela a consisté en deux groupes de huit et neuf étudiants respectivement. Ils devaient répondre aux questions de façon écrite ou de façon orale à travers la discussion. Selon le type de question, les étudiants ont dû faire des enregistrements de la discussion, en donnant la parole à chaque membre et écrire leurs réponses dans le questionnaire écrit. En animatrice, nous contrôlions le temps de discussion et de réponses. Les questions étaient projetées sur le vidéoprojecteur et, en même temps, elles étaient lues pour s'assurer que tout le monde comprît et suivît le même rythme. Tout le processus a été réalisé en espagnol, langue maternelle des apprenants, afin de garantir une plus grande fluidité de leur pensée et un plus grand confort dans leurs réponses. Nous avons chronométré les réponses comme suit : questions écrites : 5 min chacune, 2 min de conversation (28 min au total), questions de discussion orale : 4 min chacune (28 min au total), question n° 3 : 10-20 min (30 secondes par sous-question), pour une durée totale : 1 heure et 16 minutes.

Ainsi, nos données ont été consolidées comme le montre la table 1 :

Table 1

Étape de collecte	Stratégie/instrument de collecte	Nature des données	Quantité
Avant l'intervention	Projet de stage pédagogique	Registres écrits	27 pages
	Questionnaire initial : réponses aux	Registres en ligne (Google Forms)	35 questions et leurs réponses

	questions ouvertes et fermées		
Pendant l'intervention	Journal d'observation	Registres d'observation et sa respective interprétation	10 séances enregistrées en 46 pages
Après l'intervention	Groupe de discussion	Enregistrements audio des discussions autour des questions	1 heure 13 min d'enregistrement
	Questionnaire écrit (Imprimé)	Réponses aux questions ouvertes écrites à la main sur un questionnaire imprimé	16 questionnaires remplis

Table 1. Étapes de recherche et type de données recueillies

Stratégies d'analyse des données

Étant donné que la majorité de nos données sont des textes écrits (réponses aux questionnaires, registres écrits, notes prises des enregistrements audio), nous les avons traitées à travers l'analyse de contenus. Dans cette stratégie l'on fait une lecture des données afin d'identifier les idées clés présentes (relations, thèmes, descripteurs, arguments) et puis les organiser dans de catégories d'interprétation construites préalablement ou émergentes. (Vergara, 2016 ; Blanchet et al, 2011).

Nos catégories, aussi conçues comme des unités d'analyse ou rubriques, ont été construites à partir de notre cadre conceptuel (Van der Maren, 2004), c'est-à-dire, les plans personnel et didactique du rapport à la littérature et trois de ces quatre dimensions (personnelle, épistémique et praxéologique) théorisées par Emery-Bruneau (2010). De la sorte, notre cadre conceptuel et nos

questions de recherche contiennent notre postulat méthodologique : nos données écrites ont fourni avec des informations les rubriques de notre intérêt (Van der Maren, 2004).

Ainsi, notre démarche pour l'analyse de contenu s'est faite en quatre étapes : lecture, codification, catégorisation et interprétation. Plus précisément, nous avons commencé par l'organisation des réponses du questionnaire initial en tables et figures, afin de faire construire l'aperçu général du rapport à la littérature des étudiants avant l'intervention. Ensuite, nous avons codé et interprété ces réponses à la lumière de nos catégories. De cette codification, nous avons relevé des sous-catégories. Une démarche similaire a été conduite pour analyser le journal de terrain, en considérant les sous-catégories précédemment mentionnées et d'autres qui n'ont émergé que dans le journal. Par la suite, nous avons fait des notes à partir des enregistrements audios et des questionnaires imprimés et nous avons analysé la fréquence d'apparition de nos catégories et sous-catégories dans les réponses des étudiants. Finalement, nous avons fait la triangulation de tous nos instruments et nous avons synthétisé et validé nos principales conclusions.

VI. Analyse des données

Nous tenons à rappeler que l'intervention a été développée dans le cadre du cours *Habilidades integradas en francés III*. Il s'agissait de réaliser trois tâches de lecture de textes littéraires accompagnés de livres audio comme stratégie pour développer le rapport à la lecture littéraire des apprenants. Au total, 10 interventions ont été réalisées, comme le prévoit le règlement de stage pédagogique dans les cours de la Licenciatura. Au cours des sessions, des activités ont été faites pour préparer et effectuer les lectures, ainsi que des stratégies complémentaires au livre audio. Quant aux textes proposés, nous avons travaillé avec le deuxième chapitre du livre *Arsène Lupin : L'aiguille creuse* de Maurice LeBlanc, *Le père de nos pères* de Bernard Werber (1998) et une des six nouvelles de Guy de Maupassant qui ont été assignés aux groupes de 3-4 apprenants : *Une vendetta*, *Denise*, *Le vagabond*, *Une divorce*, *Une soirée* et *La parure*. Pour les activités nous avons fait des jeux de vocabulaire, de contextualisation, de discussions de groupe, de résumés et de jeux de rôle.

Avant de commencer notre analyse, nous trouvons indispensable de faire quelques remarques. Dû aux limitations reliées au type de travail, au temps limité de notre intervention, à la portée de nos instruments et de notre action, il n'est pas possible de rendre compte des transformations concrètes dans les différentes dimensions analysées, mais juste de répondre aux objectifs de notre recherche. Ces résultats sont plutôt des indices qui peuvent être étudiés dans le futur avec des observations prolongées.

Tenant compte de notre méthodologie de recherche, nous avons analysé les données à la lumière des deux plans du rapport à la littérature proposés par Émery-Bruneau (2010). En ce sens, le plan personnel (et ses dimensions) a concerné le rapport des étudiants (dimension subjective,

épistémique et praxéologique). Le plan didactique a porté sur les réflexions de la stagiaire à propos du rapport à la littérature en français dans la classe de FLE. Dans cet ordre d'idées, pour notre analyse, nous avons pris quelques sous-catégories du modèle d'Émery-Bruneau, mais également nous en avons ajouté ou fusionné d'autres qui ont émergé dans notre contexte et qui, par sa nature, font partie des dimensions correspondantes.

a. Plan personnel

Le plan personnel convoque la façon dont le sujet-lecteur se consacre à la lecture littéraire, aux textes littéraires, à la littérature et à son activité et concède des significations propres. Les dimensions de ce plan concernent surtout les étudiants et ils décrivent les manières dont ils ont vécu et appris des expériences de lecture et des livres audio que nous avons proposé.

Dans la Table 2, nous présentons les définitions des catégories et des sous-catégories du plan personnel.

Table 2

PLAN PERSONNEL		
Catégories	Sous-catégories	Définition
DIMENSION SUBJECTIVE	Aspects psychoaffectifs liés à la lecture littéraire	Fait référence au plaisir, sentiments (positifs ou négatifs), émotions, désir ou intérêt éprouvés par le sujet-lecteur face à la lecture de littérature en FLE.

	Représentations et projets personnels de lecture littéraire	Fait référence à la façon dont les étudiants perçoivent la lecture littéraire et à leurs intentions de lecture littéraire avec lesquelles ils s'engagent dans le futur.
	Aspects psychoaffectifs liés à la langue de leurs lectures littéraires	Fait référence aux sentiments (positifs ou négatifs), émotions éprouvées par le sujet-lecteur à la lecture littéraire en FLE influencés par sa perception personnelle de leur maîtrise et leurs compétences en français.
DIMENSION ÉPISTÉMIQUE	Nature des savoirs et des savoir-faire convoqués	Fait référence aux types des savoirs et des savoir-faire convoqués par le sujet lecteur dans la lecture littéraire en FLE (connaissances préalables de type linguistique, historiques, socioculturelles, empiriques, factuels, littéraires, processuelles).
	Rôle des savoirs et des savoir-faire en lecture littéraire	Fait référence à la manière dont le sujet-lecteur pense que ses savoirs et savoir-faire influencent sa lecture et son rapport au texte littéraire en FLE.
	Rôle de la lecture littéraire dans le développement des savoirs/savoir-faire	Fait référence à la manière dont le sujet-lecteur pense que la lecture littéraire en FLE contribue à l'acquisition des connaissances, savoirs et savoir-faire.
DIMENSION PRAXÉOLOGIQUE	Types de textes lus et préférés en FLE	Fait référence aux types de textes que le sujet-lecteur préfère lire, soit parce qu'ils

		lui sont familiers ou non (genre, auteur, courant, thématique, etc.), soit parce qu'ils lui sont faciles.
	Contextes de lecture et temps investi	Contexte dans lequel le sujet-lecteur se situe lorsqu'il pratique la lecture littéraire (académique, professionnelle, ou personnelle), lieux de lecture, ressources, ainsi qu'au temps que le sujet exprime consacrer à la lecture dans et en dehors de la salle de classe.
	Objectifs et stratégies de lecture	Fait référence aux objectifs (personnel, d'apprentissage) que le sujet lecteur se propose pour conduire l'activité de lecture littéraire en FLE et aux stratégies qui lui sont plus efficaces.

Table 2. Définitions des dimensions du plan personnel du rapport à la lecture littéraire des étudiants.

i. Dimension subjective

Comme il a été déjà mentionné auparavant, la dimension subjective s'intéresse aux émotions, aux sentiments, comportements qui se produisent chez le sujet-lecteur à partir de la littérature et ses éléments internes. Elle comporte ses expériences personnelles et académiques, de l'engagement et les références culturelles liées aux textes. Les livres audio ont eu leur plus grand impact sur cette dimension.

1. Aspects psychoaffectifs liés à la lecture littérature en FLE

La plupart des étudiants prenaient plaisir à la lecture littéraire en FLE dans la dimension subjective : ils ne se montraient pas réticents aux activités de lecture et ils étaient engagés dans les activités proposées, malgré les sentiments négatifs qui peuvent provoquer la rencontre des difficultés avec la langue (vocabulaire, grammaire). Tout au long des interventions, les étudiants ont conduit les activités de lecture sans et avec les livres audio. L'instruction n'était pas stricte, alors ils avaient la liberté de l'utiliser de différentes manières (simultanément, après une première lecture solitaire, avec le livre audio seulement). Après ces expériences, ils ont manifesté pendant l'intervention (journal) et dans le groupe de discussion (registres écrit et sonores) des sentiments positifs et négatifs, comme il le suit :

Table 3

Modalité de lecture	Lecture sans le livre audio		Lecture avec le livre audio	
	Sentiments positifs	Sentiments négatifs	Sentiments positifs	Sentiments négatifs
Sentiments éprouvés dans l'expérience	3	8	10	2

Table 3. Type de sentiments éprouvés par les étudiants dans les expériences de lecture littéraire en français sans et avec le livre audio.

Comme illustré dans la Table 3, huit étudiants ont manifesté des sentiments négatifs (frustration et blocage) quand ils ont lu sans l'appui du livre audio. Parmi les principales causes de ses sentiments se trouvent le manque de compréhension immédiate, la quantité de nouveau vocabulaire (et de l'arrêt constant qui en dérive), la difficulté de concentration ou l'extension des

quelques textes. Ces aspects ont rendu la lecture en activité stressante. Cependant, trois étudiants ont dit que la lecture seule était plus commode pour eux ; ils expliquent qu'ils préféraient lire à leur rythme et s'arrêter si c'est nécessaire pour comprendre, car faire les deux activités en même temps les déconcentre. De cette façon, ils ont trouvé plaisir avec le processus de compréhension solitaire.

D'autre part, avec le livre audio, dix étudiants ont manifesté plus d'implication avec les histoires, au point de se sentir à l'intérieur d'elles. Cela, parce que la dramatisation des narrateurs avec l'intonation de la voix, les effets musicaux ou le rythme de narration permettent que l'imagination fleurisse et que la lecture soit plus fluide. Les difficultés avec la langue se sont apaisées à un certain degré, puisque la verbalisation des mots écrits facilite la mise en contexte des mots. De même, elle favorise l'interprétation des scènes et des descriptions, résultant en compréhension générale de la situation racontée ou du contexte, sans nécessairement connaître tout le vocabulaire. Tous ces aspects ont rendu l'expérience littéraire amusante et fluide :

« En el caso del audiolibro, siento que con él puedo generar más imaginación, es como si estuviera en ese momento, en esa situación narrada, junto a los personajes. Por lo tanto, las emociones son más a comparación de una lectura sin audio, por lo menos en mi caso. »

« ...al no ser una lengua materna me resulta un poco difícil engancharse a la historia o que me generó emociones; pero con la ayuda del audiolibro y al escuchar al narrador interpretando los diálogos y contando la historia con más emoción o suspenso, hizo que me llamara más la atención, que estuviera más atenta y concentrada al pasar de la historia. »

Journal, après la séance mini-questionnaire (2022)

Au contraire, deux étudiants disent avoir éprouvé des sentiments négatifs avec le livre audio, car ils se déconcentraient en suivant le rythme de narrateur (qui était très rapide) et ils n'arrivaient pas à comprendre l'histoire. À cause de cela, ces étudiants ne pouvaient pas profiter de la lecture et elle est devenue pesante.

2. Représentations et projets personnels de lecture littéraire en langue étrangère

Pour cette sous-catégorie, nous n'avons pas trouvé d'indices de lecture en français dans le contexte personnel. En ce moment, la lecture littéraire en français semble située dans le contexte académique. Alors, nous nous sommes concentrés sur les intentions des étudiants de lire littérature en français dans ce contexte, ainsi que sur leurs intentions de le faire avec un livre audio.

Quant au premier aspect, les étudiants ont exprimé leur désir de continuer à travailler la littérature en classe de FLE, car ils la considèrent un élément fondamental dans la classe de FLE. Cela parce qu'elle est une bonne manière de s'exposer à la langue en profitant des histoires et en apprenant de la culture francophone. Dans les Figures 2 et 3, l'on peut observer un changement dans la conception des étudiants sur le rôle de la littérature en classe de FLE. Avant l'intervention, il y avait une partie de la classe qui ne semblait pas considérer la littérature nécessaire pour leurs vies académiques et leur formation en langues étrangères. Cependant, à la fin de l'expérience, toute la classe a reconnu la valeur de la littérature en classe de FLE. Grâce à notre intervention en littérature (les textes que nous avons proposés et les activités conduites à partir de ceux-ci), ils ont acquis des connaissances significatives, des stratégies de lecture et des applications didactiques de la littérature en FLE.

Figure 2

La littérature est une composante fondamentale dans la salle de classe de langue étrangère

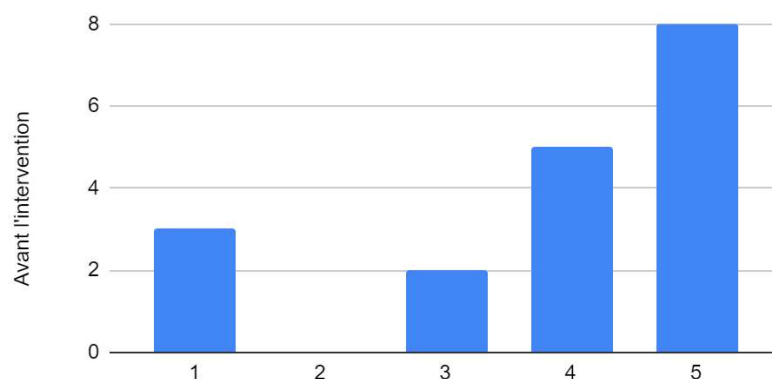


Figure 2. Niveaux d'accord relatif à l'importance de la littérature dans la classe de langue étrangère avant l'intervention.

Figure 3

La littérature est une composante fondamentale dans la salle de classe de langue étrangère

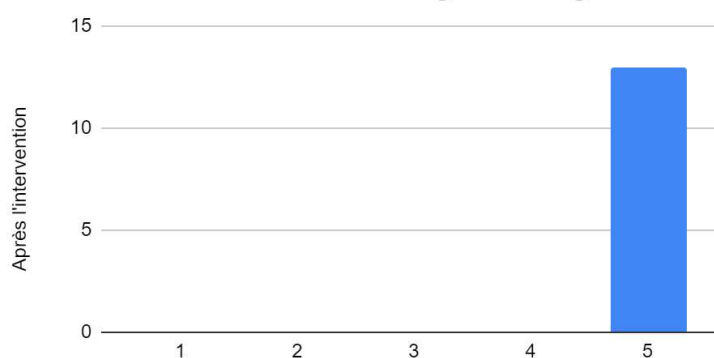


Figure 3. Niveaux d'accord relatifs à l'importance de la littérature dans la classe de langue étrangère après l'intervention.

« Todas las lecturas fueron relevantes debido a que contribuirían a mi formación debido a su variedad, eso y que todas tuvieron una aplicación muy didáctica que nos llevó a interiorizar el contenido. »

« ...fue la de “El padre de nuestros padres”, pues el tema que trataba era acorde al que estábamos viendo y enriqueció mucho mi aprendizaje. »

Extraits du questionnaire écrit du Groupe de discussion

Concernant les intentions liées à la lecture accompagnées des livres audio, comme illustrés dans la Figure 4, la plupart des étudiants ont marqué positivement (certaine et très probable) à la possibilité d’accompagner leurs lectures littéraires en français avec des livres audio.

Figure 4

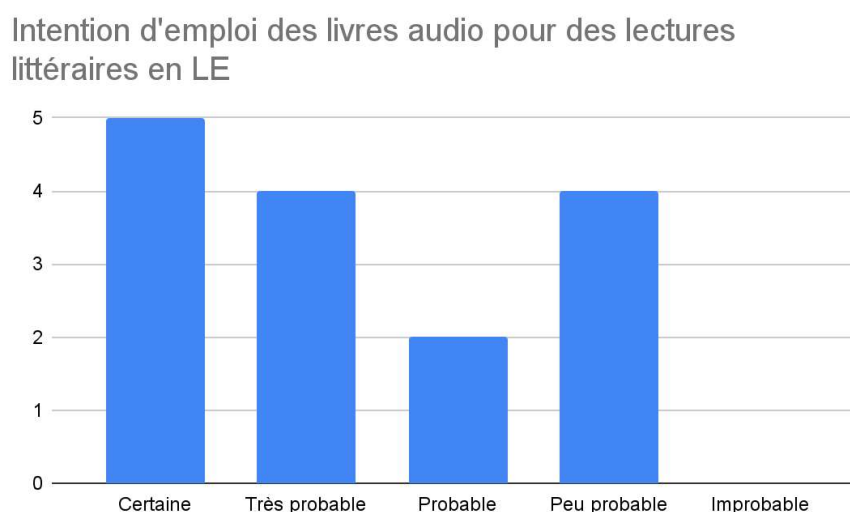


Figure 4. Intention d'emploi des livres audio pour des lectures littéraires en LE.

Parmi les raisons de ces intentions, l'on trouve que les livres audio sont une bonne ressource pour se motiver aux histoires, pour améliorer leur concentration, leurs compétences

orales en français ou en autres langues, pour faire des lectures plus rapidement et pour appuyer des lectures complexes. Néanmoins, cette intention a des nuances telles que : d'abord, il faut le texte écrit pour les employer. Ensuite, que dans quelques moments, ils feront la lecture solitaire pour tester leur compréhension tout seuls. Enfin, que leur décision de les utiliser dépendra de la situation, de la langue et du besoin qu'ils aient de le faire.

3. Aspects psychoaffectifs liés à la langue de leurs lectures littéraires

Comme il a été déjà mentionné, la confusion, l'insécurité et le blocage ont été des émotions présentes dans différents moments des expériences de lecture. Nous avons constaté que la principale raison y conduisant a toujours été le manque de vocabulaire et d'habitude à la musicalité en français (aussi appelée groupe rythmique). Ces sentiments viennent des perceptions qui ont les étudiants de leur niveau de compréhension quand ils lisent dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Nous avons trouvé beaucoup d'affirmations négatives que les étudiants font à propos d'eux-mêmes concernant leur niveau en français, entre lesquelles on remarque des insécurités sur leurs capacités interprétatives, de compréhension orale de la langue. C'est pourquoi ils ne profitent pas de la littérature en français (selon ce qu'ils ont exprimé dans le questionnaire, les étudiants semblaient avoir un bon rapport à la littérature en langue maternelle).

D'où vient cette insécurité ? On peut penser à deux situations : d'un côté, la prédominance de l'anglais comme première langue étrangère dans le contexte colombien, celui-ci est plus familier que le français, ce qui génère plus de sécurité pour la compréhension et, par conséquent, plus de plaisir. D'un autre côté, l'on trouve l'impact de la pandémie dans le processus d'apprentissage de la nouvelle langue (compris lors des commentaires faits par les étudiants en dehors de la classe).

Nous croyons que le manque d'exposition et d'interaction face à face pendant l'éducation à distance accompagnée par les TIC a produit que les étudiants se sentent mal à l'aise avec le français, car ils perçoivent des lacunes dans les connaissances requises aux niveaux déjà dépassés. Par conséquent, avant l'intervention, ils ne sentaient pas encore la capacité de lire de la littérature en français sans faire de grands efforts (parce que toute lecture requiert des efforts), ni de se sentir à l'aise, commodes, rapides ou sûrs de leur compréhension.

Néanmoins, nous avons trouvé que quand les étudiants faisaient la lecture accompagnée du livre audio, au moins la difficulté avec le rythme de lecture s'est dissipée et la lecture devenait plus fluide, malgré la non-compréhension de quelques mots. Pour d'autres, les stratégies de lecture (mise en contexte, mise en commun) ont permis qu'à travers les trois expériences de lecture, ils se rendent compte qu'ils comprenaient les idées principales des histoires sans la dépendance du vocabulaire. Ils ont été capables de profiter des récits qui n'étaient pas « adaptés » à leur niveau. Cependant, cet aspect a continué à être la difficulté la plus importante pour trouver du plaisir à la lecture en français.

« Je crois que c'est plus facile la lecture et la compréhension du texte écrit avec l'audio, parce que seulement le texte écrit, il y a beaucoup de vocabulaire et des expressions inconnues qu'avec l'audio sont plus faciles à comprendre. Ce peut être pour les expressions et la voix des narrateurs. Aussi, avec l'audio mon engagement a été beaucoup mieux. »

« Lo bueno de estos libros es que pude leer sin necesidad de una versión adaptada y me dejó sorprendida lo mucho que entendí sin usar el traductor. »

Extraits du questionnaire écrit, dans le groupe de discussion (2022)

ii. Dimension épistémique

Il convient de rappeler que cette dimension contemple la nature, les rôles et les conceptions des savoirs et des savoir-faire du sujet-lecteur qui régulent et influent son rapport à la lecture des textes littéraires, ainsi qu'à ses propres savoirs et savoir-faire. Plus de connaissances reliées aux œuvres ou plus d'expériences passées reliées sont autant de ressources pour interpréter le texte, le rapport se modifiera plus sûrement. De même, on inclut la manière dont le sujet-lecteur comprend le développement et la construction des savoirs.

1. Nature et rôles de la littérature dans le développement des savoirs et des savoir-faire

Malgré la reconnaissance du rôle épistémique de la littérature comme une source de construction des connaissances et développement des savoirs, savoir-faire, et compétences linguistiques et cognitives, la conception de la littérature en tant que ressource de vocabulaire et grammaire a prévalu chez les étudiants. Avant l'intervention, les étudiants reconnaissaient que les savoirs linguistiques étaient un de leurs principaux buts d'apprentissage à l'heure de faire de lectures littéraires, mais ceux-ci n'occupent pas le premier lieu. Toutefois, à la fin de l'intervention, ceux-ci ont été les plus mentionnés, parmi les bénéfices de la littérature pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les étudiants ont catalogué les savoirs langagiers comme les savoirs le plus importants à obtenir à partir des textes littéraires en FLE (Figure 5). Cette conception coïncide avec la situation actuelle de la littérature en LE que nous avons abordé dans notre cadre conceptuel. La littérature continue d'être un instrument d'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et du développement de la compétence écrite (et avec le livre audio, de la compétence orale). Pour ce niveau, il est difficile de changer cette conception, car ils sont en train de construire leur maîtrise dans la langue française et c'est normal de la prioriser sur les autres savoirs.

Savoirs/savoirs faire développés à partir de la lecture/écoute de textes littéraires en FLE

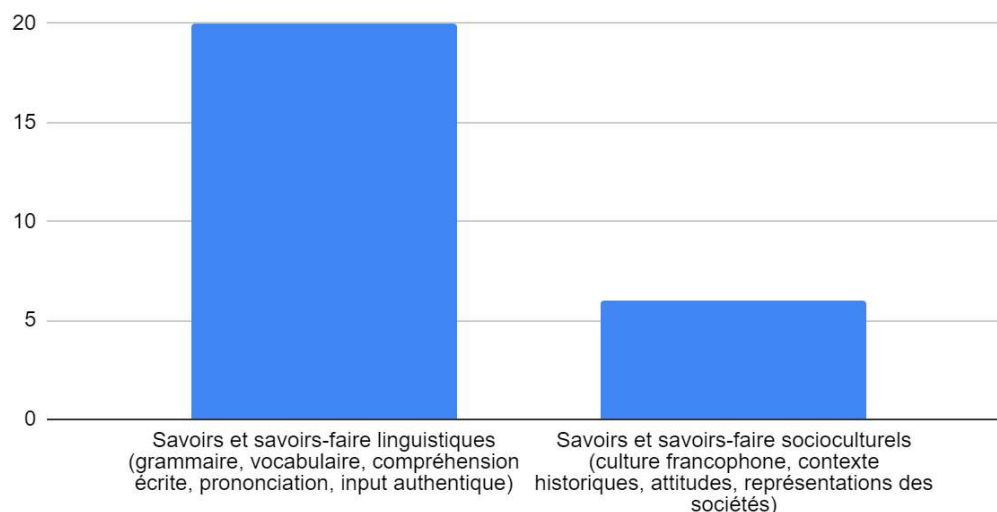


Figure 5. Savoirs/savoir-faire développés à partir de la lecture/écoute de textes littéraires en FLE.

Bien que les savoirs linguistiques prévalent, les étudiants ont montré des signes d'autre type de connaissances que la littérature leur offre, tels que l'élargissement du répertoire culturel (propre et du pays de la langue cible), la connaissance des contextes historiques des pays francophones, ainsi que de la compétence critique et socioculturelle. C'est pourquoi il faudrait dès ces niveaux réfléchir avec les étudiants à propos de cette prévalence des savoirs linguistiques, car bien qu'ils soient importants et d'extrême pertinence dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ils peuvent déplacer ces autres connaissances également significatives pour la formation.

2. Rôles des savoirs et des savoir-faire en lecture littéraire en FLE

Les étudiants ont eu différents degrés de rapport aux trois expériences de lecture proposées.

Ce rapport a été influencé par le niveau de connaissances préalables qu'ils avaient en relation avec les textes. On remarque la deuxième séquence de lecture, celle du texte *Le père de nos pères*. Des apprenants avaient des connaissances à propos de deux sujets principaux de cette œuvre : l'origine de l'humanité et le journalisme. Cette première aurait pu venir des cours de biologie ou d'histoire des lycées ou, plus récemment, du cours d'introduction aux études du langage qu'ils doivent suivre dans le premier semestre du programme. La deuxième provenait du cours lui-même, car le journalisme a été l'axe thématique central du cours de français pour le troisième semestre.

Les étudiants ont choisi *Le père de nos pères* comme le texte le plus pertinent pour leur apprentissage, suivi de *Lupin : L'aiguille creuse* et la lecture assignée de Guy de Maupassant (Figure 6). La principale raison de leur choix a été le fait que ce texte était étroitement relié à la thématique centrale du cours, ainsi, cette lecture leur donnait des connaissances pertinentes (vocabulaire de cette profession et ses dynamiques) pour faire face au texte. En conséquence, selon les étudiants, c'est le texte avec lequel ils ont appris le plus. L'on peut conclure que, leurs savoirs et savoir-faire (préalables et en développement) ont été des facteurs influents dans le rapport des étudiants au texte littéraire et à l'activité de lecture littéraire en FLE.

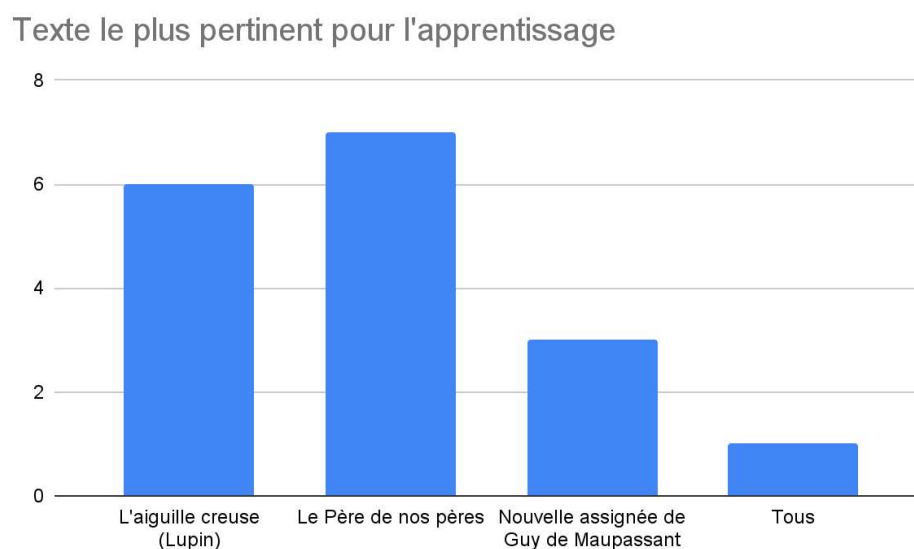
Figure 6

Figure 6. Texte le plus pertinent pour l'apprentissage, selon les étudiants

« ... a pesar de la lectura que fue más relevante fue el padre de nuestros padres debido a que tocaba temas que se acercaban a lo visto en clase y porque enseñaba mucho vocabulario »

« La que me pareció más relevante para mi aprendizaje fue Le pere de nos peres, porque como dije, había una relación entre lo que decía la lectura y lo que íbamos viendo en clase. »

« La que me pareció más relevante para mi aprendizaje fue la de “Denise”, porque fue una lectura que me ayudó no solo a identificar las partes más relevantes para así hacer la redacción que ayudó a mis habilidades de escritura y el audiolibro fue excelente, la narración fue fácil de entender. »

« La que más me pareció relevante fue la de “El padre de nuestros padres”, pues el tema que trataba era acorde al que estábamos viendo y enriqueció mucho mi aprendizaje. »

Extraits questionnaire écrit du groupe de discussion (2022)

D'autre part, les expériences passées ont aussi influencé le rapprochement des étudiants aux textes proposés. Grâce à la mise en commun des textes, les étudiants ont relié les histoires avec leurs expériences de vie ou avec d'autres expériences de lecture. Ces savoirs empiriques, ainsi que les questions proposées par la stagiaire, ont conduit à l'analyse non planifiée des aspects sociaux des textes lus, aux réflexions sur la propre société colombienne (le rôle du journalisme dans ce pays) et à des discussions sur le féminisme, l'identité culturelle et la représentation des groupes minoritaires dans des œuvres littéraires. Ce capital culturel a modifié à différents degrés et de différentes manières leur rapport aux textes (les interpréter, les réinterpréter, les resignifier et les jouer). Malgré la connaissance limitée des auteurs ou de personnages de la littérature francophone, au moins du genre policier ou de mystère, ils ont connecté avec les histoires et ont peu à peu construit quelques connaissances sur la littérature francophone et le genre polar.

3. Rôle des livres audio littéraires sur l'apprentissage (avantages et inconvénients)

Dans la dimension épistémique, le livre audio n'a pas montré de grands impacts. Cependant, nous trouvons que grâce aux expériences avec des livres audio, les étudiants ont construit des connaissances empiriques reliées au rituel de lecture en langue étrangère et aux stratégies qui marchent mieux pour eux (mieux expliquées dans la dimension praxéologique). Puisque notre intérêt a été principalement le livre audio, nous avons retrouvé des avantages et des désavantages des livres audio quant à l'apprentissage que les étudiants ont construit avec leur expérience (Table 4).

Table 4

Avantages	Inconvénients
Il facilite la compréhension	Il rend difficile la concentration
Il améliore la concentration	Il accélère beaucoup le rythme de lecture propre
Il stimule et entraîne l'imagination	Il dépend toujours de sa version écrite
Il permet la comparaison entre la graphie et la prononciation	Il faut faire beaucoup de pauses quand on ne comprend pas
Il aide à s'entraîner à la C.O.	Ils ne sont parfois pas bien produits (les voix plaines, les effets mal faits).

Table 4. Avantages et inconvénients du livre audio pour l'apprentissage et le développement des savoirs/savoir-faire.

Tel que le montre la Table 4, le livre audio semble être une ressource avec la même quantité de pros et de contres. Toutefois, en ce qui concerne cette dimension, ils sont vus comme une ressource d'entraînement des compétences langagières et non de constructions de savoirs, même si le développement de ces compétences peut être considéré comme des savoir-faire. Ils ont appris comment les employer et quels sont leurs avantages et leurs limitations.

iii. Dimension praxéologique

Brièvement, rappelons que cette dimension fait référence aux pratiques de lecture de littérature du sujet-lecteur qui conditionnent leur concept de lecture littéraire, comment reçoit-il et réfléchit sur les textes et comment lit-il. Dans cette dimension, nous allons parler du temps investi dans la lecture littéraire et les contextes de lecture, des types de textes lus et préférés et des objectifs et stratégies de lecture des étudiants.

1. Temps investi et contextes de lecture

Au début, la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire en FLE des étudiants était faible en comparaison à celle des autres langues. En langue maternelle, et d'après leurs déclarations, la plupart lisaient entre 15-30 minutes, deux ou trois fois par mois, des textes littéraires. En FLE, les étudiants n'avaient lu que deux ou trois textes littéraires (la plupart des histoires faciles à lire ou pour des enfants) pendant les deux premiers niveaux de leur apprentissage, équivalents à un an de formation. Cette situation était contraire à leur rapport dans la dimension subjective, puisque malgré leur intérêt sur la littérature, leurs pratiques de lecture littéraire étaient faibles et ne coïncidaient pas avec cet intérêt exprimé. Autant en français que dans leurs autres langues, le plaisir de lire de la littérature qu'ils ont déclaré ne correspond pas à leurs pratiques de lecture littéraire qu'ils ont mentionnées. Néanmoins, en français la situation est plus évidente à cause du moment de la formation dans lequel ils se trouvent et de la quantité limitée d'expériences de lecture littéraire que le programme semble procurer.

Bien que nous n'ayons pas mesuré la quantité de temps que les étudiants ont passé à la lecture des textes, notre intervention a exigé un rythme de pratique littéraire hebdomadaire chez les étudiants. Grâce aux tâches proposées lors de l'intervention, les étudiants ont augmenté leur temps de lecture des textes littéraires en français. Le temps des livres audio oscillait entre 15 et 30 minutes, cela coïncide avec le temps que les étudiants avaient dit dédier à la lecture littéraire chez eux (en général). Cependant, en situation d'apprentissage de langue, ce temps devient plus long, à cause des pauses ou des répétitions nécessaires pour la compréhension et les relectures avec et sans le livre audio.

Une progression notable dans leurs pratiques a eu lieu entre la première séquence de lecture et les deux suivantes. *Lupin : L'aiguille creuse*, par exemple, était obligatoire (malgré l'absence

d'une note numérique), mais elle a représenté un défi. Seulement cinq étudiants ont lu et écouté le livre audio chez eux, alors qu'ils devaient finir chez eux la lecture commencée en classe. La plupart des étudiants ont décidé de ne pas la continuer ni seuls ni accompagnés du livre audio. Parmi les raisons exprimées de cela se trouvent le manque de temps, d'autres responsabilités académiques, ou parce qu'ils voulaient avancer à une autre lecture. En revanche, pour les deux autres séquences, *Le père de nos pères* et des nouvelles assignées de Guy de Maupassant (*Une vendetta*, *Denise*, *Le vagabond*, *Un divorce*, *Une soirée* et *La parure*), dont la lecture préalable individuelle était optionnelle, ils l'ont fait. Il faut noter que ces deux dernières lectures n'étaient pas adaptées, mais elles étaient plus courtes. Bien que les étudiants aient affirmé avant l'intervention que la longueur n'était pas un aspect de grande importance, cette situation montre le contraire, en tout cas pour FLE. Même si les étudiants reconnaissent que le livre audio a rendu la lecture des textes longs plus accessible, ils ont préféré les textes plus courts. Cette conclusion touche aussi notre sous-catégorie *Types des textes lus et préférés*.

Figure 7

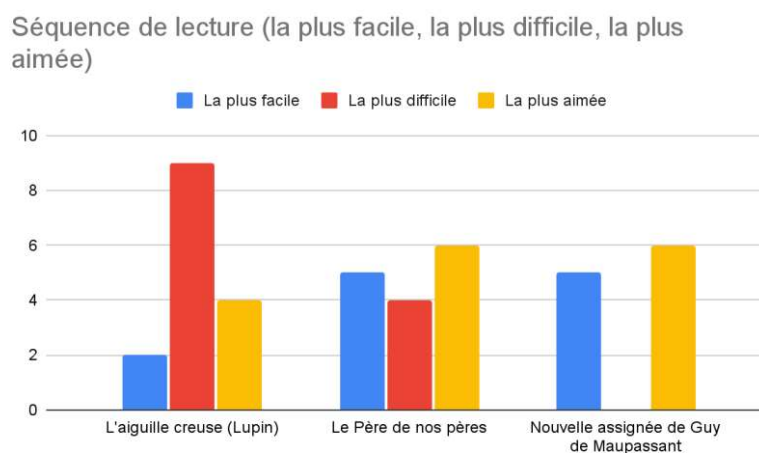


Figure 7. Séquence de lectures (celle qui a été la plus facile à comprendre, la plus difficile à comprendre et celle plus aimée)

« A pesar de que fue la que menos me gustó la lectura que fue más relevante fue el padre de nuestros padres debido a que tocaba temas que se acercaban a lo visto en clase y porque enseñaba mucho vocabulario »

« La que más me pareció relevante fue la de “El padre de nuestros padres”, pues el tema que trataba era acorde al que estábamos viendo y enriqueció mucho mi aprendizaje. »

D'autre part, un autre aspect d'importance à choisir le texte le plus pertinent a été le type d'activité que nous avons conduite. Nous allons approfondir dans cette situation un peu plus loin, dans le plan didactique de cette dimension, mais nous pouvons avancer que les types d'activités que l'enseignant propose jouent un rôle de grande importance. Même si le texte n'est pas assez attirant pour l'étudiant, la manière dont l'enseignant l'aborde en classe fait qu'ils lui trouvent un intérêt.

«Por otro lado, la que más me pareció relevante fue “El padre de nuestros padres” porque la historia me pareció interesante en su forma de desarrollo. Además de que en su momento estaba estrechamente relacionado con el tema de “Presse” que estábamos viendo en ese momento.»

«Y finalmente la tercera lectura (Denis) creo que también fue interesante, sin embargo fue la más relevante para mí, debido a la actividad con la que socializamos la lectura, puesto que para el tipo de proyecto que estábamos desarrollando en el momento fue sumamente útil.»

«Todas debido a que contribuirían a mi formación debido a su variedad, eso y que todas tuvieron una aplicación muy didáctica que nos llevó a interiorizar el contenido.»

En ce qui concerne l'espace physique dans lequel se sont faites les lectures, deux des trois textes ont été lus (et écoutés) chez les étudiants, sans la surveillance de la stagiaire. Chez eux, malgré nos indications d'employer le livre audio librement (soit dans la première lecture ou dans la relecture), en se trouvant dans une situation plus personnelle (dans leur chambre, leur maison,

seul.e.s), un peu plus de la moitié des étudiants ont conservé leur manière habituelle de lire. L'autre moitié a employé le livre audio chez eux de manière volontaire et libre (Figure 8). Comme nous l'avons déjà mentionné, l'instruction de comment utiliser le livre audio chez eux n'a pas été stricte, c'est-à-dire, nous avons laissé les étudiants choisir la manière qui leur convenait le mieux (simultanément, après une première lecture solitaire, avec le livre audio seul, etc.).

Lire des livres audios est une manière différente de faire des lectures littéraires et une expérience nouvelle de s'approcher de la lecture en langue étrangère. Elle a permis aux étudiants de se confronter avec leurs atouts et faiblesses dans leur propre processus de lecture et de choisir entre la manière traditionnelle à laquelle ils se sont habitués et cette nouvelle façon de lire dans une langue dans laquelle ils considèrent ne pas avoir encore la maîtrise suffisante.

Figure 8

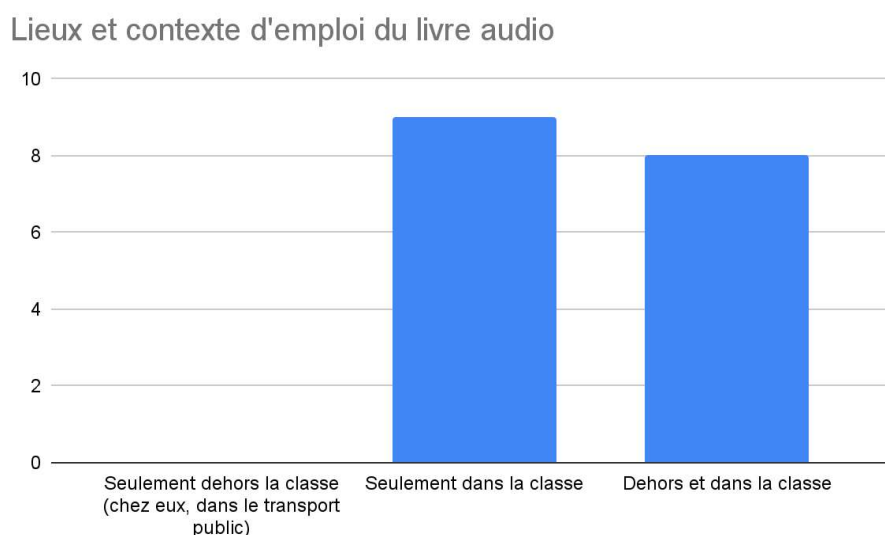


Figure 8. Lieux et contextes d'emploi du livre audio

Notre intervention a été marquée par la présence des TIC. Toutes les séances de lecture-écoute qui ont eu lieu dans la salle de classe ont été conduites avec des ordinateurs, des téléphones

portables, des textes pdf et des vidéos. Les étudiants n'ont pas manifesté de difficultés techniques à faire les lectures chez eux.

2. Types de textes lus et préférés en FLE

Un aspect déterminant dans l'engagement des étudiants aux textes a été le genre. Comme exprimé avant l'intervention, les étudiants préfèrent les textes narratifs, car les récits enchaînent de manière successive les faits, il y a un narrateur qui donne les éléments pas spécifiés comme le décor, les pensées internes des personnages, etc. Ainsi il y a une logique qui est connue et que l'on suit sans trop d'effort cognitif. De même, les affaires de mystère ou policiers ont été engageantes pour les étudiants au point qu'ils ont apprécié toutes les lectures au niveau de l'intrigue et du sujet. Cependant, à l'heure de choisir quelle lecture a été leur préféré (Figure 7), nous trouvons que l'aspect qu'ils ont tenu en compte a été la facilité avec le lexique ou la longueur. Ainsi, le genre a joué un rôle de médiateur dans l'expérience entre le plaisir et l'inconfort qui a pu provoquer le nouveau vocabulaire. Nos lectures ont été choisies suivant ce que les étudiants avaient exprimé avant l'intervention, mais aussi ce qui était prévu dans le plan du cours de troisième semestre, qui inclut le polar.

3. Objectifs et stratégies de lecture

Avant l'intervention, les étudiants (avec quelques exceptions remarquables) n'étaient pas très conscients des stratégies de lecture en langue étrangère qu'ils employaient ou qu'ils pouvaient employer pour faciliter leurs lectures littéraires. Ils n'ont pas reconnu des stratégies au-delà de surligner les mots inconnus ou d'écrire des notes de bas de page. Cette situation a été plus évidente dans la première séquence de lecture, mais progressivement, à chaque intervention, ils ont employé des stratégies que nous avons proposées et travaillées en classe (mise en contexte, mise en commun

des lectures, formulation des questions, relecture avec le livre audio, etc.).

Dans l'exploration et la découverte de celles qui marchaient mieux pour eux, ils ont commencé à gagner plus de conscience de leur processus de lecture, sans se presser pour comprendre et en surveillant, analysant et interprétant calmement les textes littéraires (et les questions qui en surgissent).

La reiteración de que hay que leer con calma y por frase buscaba que los estudiantes tuvieran en cuenta que durante la lectura en lengua extranjera esta situación es común y puede incluso presentarse siempre. Esta reiteración, junto con algunas pequeñas aclaraciones respecto al significado de cada frase, funcionó para que los estudiantes paulatinamente fueran comprendiendo la trama por sí mismos, hasta el punto que en la diapositiva siguiente que contenía el resto de la trama, ellos pudieron en su mayoría comprenderla. En esta, la lectura tanto en voz alta como en la mente fue más pausada y analítica. Pude ver que, en esta, los estudiantes se tomaron más tiempo e hicieron hipótesis/preguntas de verificación de lo que entendían y no entendían del texto. Mientras que en la primera parte de la lectura de la trama no habían entendido nada, en la segunda parte lograron entender las ideas generales.

Extrait du journal, bilan n° 1 (p.4)

D'autre part, les stratégies de lecture qui ont semblé être plus efficaces pour les étudiants ont été la mise en contexte, la mise en commun des lectures, la formulation des questions propres et la relecture avec le livre audio (Figure 9).

Figure 9

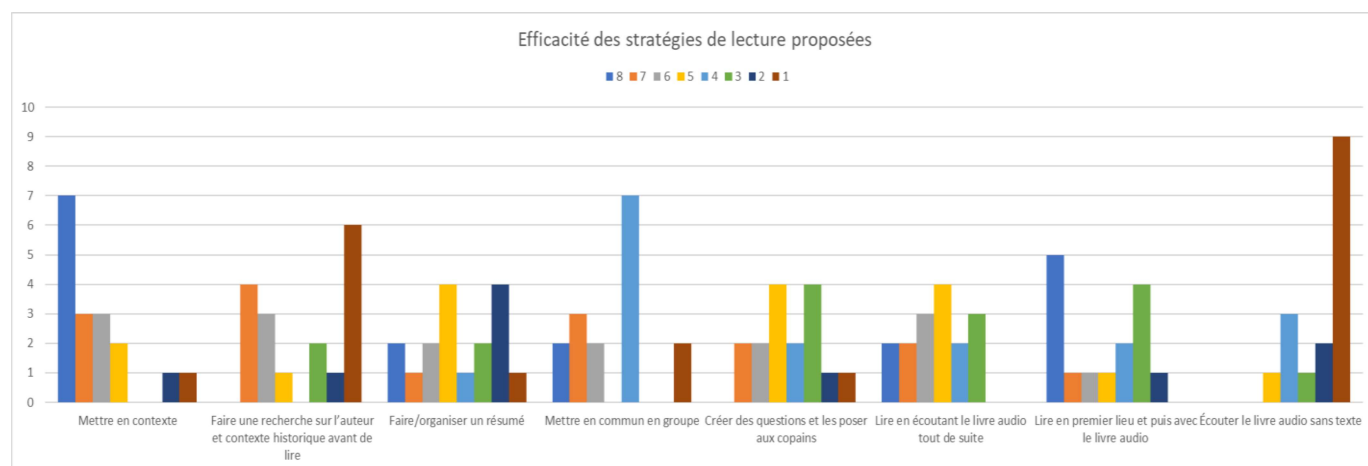


Figure 9. Efficacité des stratégies de lecture proposées

- **Mise en contexte** : la stratégie la plus votée a été en rapport avec le lexique. Cet aspect confirme l'affirmation faite dans le plan épistémique dans lequel la connaissance langagière est le principal type de connaissance que les étudiants pensent construire à travers les textes littéraires en français.
- **Mise en commun des lectures** : quant aux mises en commun, un autre aspect qui renforce le rapport a été l'entraînement dans la défense des idées. Il y a eu beaucoup d'occasions dans lesquelles les étudiants ont essayé de justifier leurs idées et de les contraster avec celles d'autres au point qu'ils ont dû employer des stratégies argumentatives et affectives. Les discussions ont été une bonne manière de s'entraîner à cela, ainsi que de stimuler l'investissement émotionnel :

... las preguntas que se derivaban de la discusión incluían preguntas con matices o llevadas al contexto colombiano que buscaban suscitar emoción y reacción personal en los estudiantes para que estos argumentaran con más involucramiento al sentirse relacionados con la pregunta. Esto funcionó, pues los estudiantes tomaban posiciones teniendo en cuenta los distintos matices y restricciones en sus argumentos. Esto es significativo, pues reconocer los matices posibilita la reflexión crítica de que no todo es blanco y negro. Esto se aplica para cada uno de los temas sociales que se derivaron de la discusión, pues haberlos traído a la discusión,

haberlos identificado en el texto y haber reflexionado sobre ellos ayudó a mostrarle a los estudiantes que la literatura no es algo que solamente existe en el libro (y audiolibro), sino que esta, al ser un producto humano, refleja, ilustra, retrata y reflexiona sobre la condición humana y sus diferentes problemáticas y matices.

Gracias a la estrategia de realizar preguntas que implicaran matices, los estudiantes expresaron opiniones con concesión, es decir, haciendo los puntos intermedios de un argumento... En general se nota que los estudiantes tuvieron una buena comprensión porque citaban pasajes del texto para argumentar.

Durante la discusión, pude observar que los estudiantes estaban cómodos con la actividad, pues se reían cuando recordaban partes del texto, se mostraban impresionados ante otras y “se retaban” con nuevas preguntas cuando había opiniones diferentes, esperando que su compañero o compañera los contraargumentara.

Extraits du Journal de réflexion de la stagiaire, bilans 5, 6, 8 (p. 27, 32, 41)

- **La formulation des questions :** les étudiants trouvent que formuler des questions pour poser aux copains leur demande une compréhension plus fine des textes littéraires, car afin de poser une question ils doivent avoir compris le texte pour donner une réponse. Cela leur permet de mieux gérer le contenu. C’est une manière plus active de s’approprier du texte.

La actividad de la creación de preguntas y de la adaptación de la historia a noticiero tenían objetivos comunes: Primero, buscaban nuevamente que los estudiantes tomaran un rol activo con la lectura y con la discusión de la misma, ya que para poder plantear preguntas sobre un texto siempre es necesario haberlo comprendido bien...

En parte a esto, la discusión de las preguntas fue un éxito, en mi opinión. Mientras pasaba por los grupos noté que los estudiantes estaban apasionados por los aportes de sus compañeros, principalmente el dueño de la pregunta. Este nivel de involucramiento y compromiso solo se da cuando el lector ha establecido una conexión y relación fuerte con su objeto de lectura, lo que le provoca reacciones, emociones, pensamientos y opiniones que quiere expresar o compartir. Esto fue muy significativo de observar.

Extraits du Journal de réflexion de la stagiaire, bilan 8 (p. 42)

- **La relecture avec le livre audio :** la relecture est une stratégie de lecture très importante que parfois les étudiants omettent. Relire rend possible la découverte de détails qui n'ont pas été évidents lors de la première lecture, alors c'est l'occasion de se focaliser plus dans l'histoire que dans la langue et le décodage des mots, qui tend à prendre la plupart de l'attention des lecteurs en langue étrangère. La relecture *per se* est déjà efficace, mais quand elle est faite avec le livre audio, les étudiants semblent reconnaître plus rapidement ces éléments (et se rappeler comment ils les avaient ou ne les avaient pas notés dans la première lecture) et peuvent se concentrer dans l'histoire, rencontrer les mots qu'au début ils ne connaissaient pas, écouter leur prononciation, faire des efforts pour suivre un rythme de lecture plus rapide que le propre et avec un texte authentique à leur niveau, etc. Dans leurs mots, donner plus de sens aux mots, leur donner vie :

Para mí la mejor estrategia es primero darle una lectura en la que subrayo lo que considero esencial y también aquello que no pude comprender. Luego, le doy una segunda leída acompañada del audiolibro para así tratar de entender el contexto de aquello que no comprendí con la primera leída.

Las opciones f (leer escuchando el audiolibro al mismo tiempo), g (leer primero y luego con audiolibro), h (escuchar el audio libro sin texto) para mí son las más eficaces, ya que primero me gusta enfrentarme al texto y autoevaluar mi comprensión, ya después como segundo y tercer paso, me gusta acompañar la lectura con el audio libro ya que ayuda a afianzar el oído, aprender la correcta pronunciación y a su vez, gracias a la entonación, identificar el significado de ciertas palabras por su contexto.

b. Plan didactique

Le plan didactique englobe la manière dont l'enseignant, dans ce cas en formation à l'enseignement du FLE, comprend le rapport à la littérature des apprenants et la manière dont il espère guider leur formation (Émery-Bruneau, 2010). Ici, nous avons analysé les dimensions dans la perspective de la stagiaire chargée de l'intervention, c'est-à-dire, du rapport à la littérature dans

le plan didactique de l’auteure de ce document et comment ce plan a influencé les sentiments de la stagiaire envers la littérature, ses connaissances sur comment l’inclure dans la classe, ainsi que ses plans, ses décisions, ses conceptions et ses pratiques dans la salle de classe autour des activités littéraires. Les données analysées dans cette section viennent surtout du journal de bord qui comprend des réflexions sur ce qui s’est passé dans la classe, sur les plans de classe et sur les séances avec la tutrice du stage pédagogique. En raison de la nature des réflexions postérieures, le lecteur trouvera un changement dans la voix de l’auteure, car celles-ci seront faites dans la première personne du singulier pour illustrer l’expérience de la stagiaire.

Dans la Table 5, nous présentons les définitions des catégories et des sous-catégories du plan didactique.

Table 5

PLAN DIDACTIQUE		
Catégories	Sous-catégories	Définition
DIMENSION SUBJECTIVE	Conception de la lecture littéraire en FLE	Fait référence aux idées, conceptions et compréhension de la lecture littéraire et à son importance dans l’apprentissage de FLE selon la stagiaire-enseignante.
	Aspects psychoaffectifs liés à la lecture littéraire	Fait référence à la façon dont la stagiaire pense que les étudiants perçoivent la lecture littéraire liée au plaisir, sentiments (positifs ou négatifs), émotions, désir ou intérêt éprouvés par le sujet-

		lecteur face à la lecture de littérature en FLE.
	Influence du rapport à la lecture littéraire de l'enseignante sur le rapport des étudiants	Fait référence à la manière dont le rapport à la lecture littéraire de la stagiaire/enseignante influence ou impacte celui du sujet-lecteur (étudiants), les motive ou les encourage.
DIMENSION ÉPISTÉMIQUE	La relation entre lecture littéraire et développement des savoirs et des savoir-faire	Fait référence à la manière dont la stagiaire/enseignante pense que la lecture littéraire en FLE contribue à l'acquisition des connaissances, savoirs et savoir-faire de ses étudiants. Également, cette catégorie comprend les décisions de la stagiaire pour cet objectif.
	Rôle des savoirs et des savoir-faire dans l'inclusion de littérature dans la classe de FLE	Fait référence à la manière dont la stagiaire pense que les savoirs et les savoir-faire des étudiants influencent leur lecture et leur rapport au texte littéraire en FLE.
	Les activités préalables dans la construction des savoirs et des savoir-faire	Fait référence au rôle des activités préalables pour la mise en œuvre d'une séquence de lecture littéraire et à la manière dont la stagiaire les choisit et exécute.
DIMENSION PRAXÉOLOGIQUE	Type d'activités et stratégies didactiques pour	Fait référence aux activités plus efficaces et aux stratégies pédagogiques de la stagiaire qui ont contribué au

	établir le rapport à la lecture littéraire	développement du rapport à la lecture littéraire.
	Le livre audio et la didactique de littérature en FLE	Fait référence au rôle du livre audio dans la classe de FLE axée en littérature, à leur lieu dans la séquence de lecture littéraire, à la meilleure manière de les employer, comment les choisir, etc.

Table 5. Définitions des dimensions du plan didactique du rapport à la lecture littéraire de la stagiaire.

i. Dimension subjective

1. Ma conception de la lecture littéraire en FLE

Ce travail est né, principalement, de la dimension subjective de mon rapport à la lecture littéraire en FLE. J'ai découvert le monde littéraire en français très tard. Les expériences de lecture littéraire que j'ai vécues pendant ma formation ont été aussi limitées que, quand je suis arrivée aux cours de littérature, j'ai senti que j'avais un trou dans ma formation. Pour cette raison, je me suis demandée pourquoi cette rencontre a été faite assez tard et s'il était possible d'introduire la littérature dès le premier niveau (premiers quatre semestres de FLE) pour éviter ce trou. Ces réflexions, qui viennent de mes expériences ainsi que des observations du groupe cible, m'ont emmenée à la conclusion générale que les étudiants voyaient la littérature en français comme un objet complexe, qui requiert une maîtrise de langue déjà très avancée, ou qui doit être adaptée afin de rendre la lecture facile à ces niveaux.

Je désaccordais profondément avec cette idée, car avec mon expérience avec les livres audio et avec des stratégies de lecture qu'on m'a appris à l'école et à l'université, j'ai été capable de comprendre des textes littéraires authentiques sans adaptations, alors, il m'inquiétait de savoir

si c'était le même cas pour d'autres personnes. Puisque j'avais appris l'anglais de manière autonome avant d'entrer à l'université à travers la lecture et l'écoute de livres audio, j'ai décidé de les explorer pour les cas du français. Les livres audio ont toujours mobilisé la dimension subjective de mon rapport à la littérature, grâce à sa nature orale, ce qui suscite plus de sensations dans mon imagination et me fait sentir comme si je regardais un film.

Après l'intervention, j'ai vérifié qu'effectivement la littérature est conçue comme un objet inconnu et compliqué à comprendre pour les étudiants dans leur niveau. La proposition n'a pas changé entièrement cette idée, mais je suis fière de dire qu'elle a semé le questionnement sur elle, qu'elle a donné des indices à propos de la possibilité de lire des textes littéraires sans la peur du niveau de langue. Beaucoup d'étudiants ont dit qu'ils ne croyaient pas être capables de bien comprendre les textes que nous avons proposés, mais que grâce à notre intervention, aux livres audio et aux stratégies de lectures, ils y sont parvenus :

Además de esto, resulta interesante la apreciación del estudiante 6, que se pregunta por el nivel de competencias requerido para leer este texto literario. Esto devela una concepción interesante sobre de que hay textos que solo pueden ser leídos para cierto nivel. El estudiante encontró que el texto fue un desafío para él por su nivel, pero que al final pudo comprenderlo satisfactoriamente con el acompañamiento del audiolibro, de las estrategias de lectura y de la practicante, cambiando su idea de que solo podía leer textos “fáciles o adaptados a su nivel”. Además, encontró beneficios relacionados a su aprendizaje de la lengua y de su competencia intercultural, lo que interpreto como una consciencia metacognitiva importante de desarrollar en la formación docente, es decir, pensar en cómo aquello que se está trabajando ahora puede serle útil o no a mis futuros estudiantes.

Extraits du Journal de réflexion de la stagiaire, bilan 6 (p. 34)

2. Aspects psychoaffectifs du rapport à la littérature

Pour moi, les émotions, les sentiments et les sensations que les textes littéraires provoquent sont les aspects les plus importants pour construire le rapport à la lecture littéraire. Ils devront être

le point de départ pour travailler les autres aspects et dimensions. Pendant l'intervention, avec cette idée en tête, j'ai proposé des genres littéraires que les étudiants trouvaient intéressants et à partir de cela, je considérais d'autres critères, comme la relation avec le sujet du cours, la longueur, le type d'activité qu'on pouvait désigner, etc. Les mêmes critères ont été appliqués pour le choix de chaque livre audio : il devait s'agir des livres avec beaucoup de performance, un rythme dynamique, si possible avec des effets sonores ou musicaux, avec un comédien dont sa voix soit paisible à l'ouïe. Après cela, on peut penser aux autres aspects comme la longueur de l'enregistrement ou la vitesse de lecture, car ces aspects sont facilement surmontables (lire des extraits courts chaque classe, ralentir la vitesse avec des outils des applications).

Durant l'intervention, les émotions ont été le moteur régulateur des expériences de lecture. Si le texte ne suscitait pas de l'intérêt aux étudiants, ceux-ci le voyaient simplement comme un devoir à faire et se concentraient davantage sur les aspects langagiers/lexicaux que le texte pouvait contenir. Contrairement, quand le texte ou l'activité touchait cet aspect de leur dimension subjective, ils réagissaient avec plus d'investissement vers le texte littéraire. C'est pourquoi je considère que tout professeur qui cherche à travailler la littérature dans sa classe de FLE doit avoir comme critère principal les aspects psychoaffectifs au moment de choisir les textes littéraires ainsi que des stratégies pour amplifier ces aspects (par exemple, les livres audio, des images, des performances, etc.)

...en cierto punto de la discusión, el nivel de involucramiento aumentó y comenzaron a hablar al mismo tiempo o se interrumpían cuando el interlocutor hacía pausas, en aras de agregar algo distinto o complementario a lo dicho por sus compañeros. Es necesario saber manejar esto pues, aunque es positivo que los estudiantes tengan emoción, ganas y gusto por compartir sus ideas sobre el texto literario, es necesario, en medida de lo posible, respetar la palabra de los compañeros y compañeras, sin que se vuelva un intercambio de turnos muy estructurado y rígido.

3. Influence du rapport à la lecture littéraire de l'enseignante sur le rapport des étudiants

Un autre aspect très important est la transmission de mon rapport aux étudiants, nous pensons aussi que pour construire le rapport à la lecture littéraire il faut avoir un modèle fort de ce rapport. Je l'ai vécu avec mon professeur de littérature à l'école et avec ma professeure de littérature à l'Université, des personnes qui aiment tant la littérature que son enseignement. C'est pour cette expérience personnelle que j'avais l'idée que si l'attitude de la personne qui nous fournit avec des expériences de lecture est positive, ces expériences le seront de quelque manière.

Pour moi, dans l'enseignement, nous construisons des rapports tout autour de nous, de la langue, de la classe, du professeur, des devoirs, de la lecture littéraire. Ces rapports sont dynamiques et interreliés. Le rapport positif que j'ai établi avec les apprenants a permis que les séances se développent de manière harmonieuse et amusante, mais en même temps, profitable pour l'apprentissage, pour la réflexion critique et pour l'introspection. Parmi les commentaires des étudiants, nous trouvons des remarques de cet aspect, comme :

« Nos gustó la intervención también porque tú nos motivas mucho, crees en nosotros, en que somos capaces de entender estos textos y fue muy significativo para nosotros. »

« Aunque la meta es presentar la calidad de las actividades, también es importante hablar de la persona que presentó las actividades, realmente una actividad no es fácil de entender si la persona que las presenta no la explica bien, así que la calidad de todas las actividades que hicimos, lo bien que aprendimos resalta la buena persona y gran maestra que fue Daniela. »

« La capacidad de Daniela de complementar todo lo que estábamos viendo en clase con la literatura fue muy efectiva, sobre todo con el texto *Le père de nos pères* sobre el journalisme. »

« Nos gustó la intervención también porque tú nos motivas mucho, crees en nosotros, en que somos capaces de entender estos textos y fue muy significativo para

nosotros. »

Extrait du Groupe de discussion

ii. Dimension épistémique

1. La relation entre lecture littéraire et développement des savoirs et des savoir-faire

À partir de mon expérience préalable, j'ai construit l'idée que les étudiants de langue étrangère voient l'emploi de la littérature dans la classe de langue étrangère comme un objet complémentaire qui n'a pas beaucoup de pertinence dans leur processus d'apprentissage, au-delà d'être une source de savoirs langagiers et de lexique. Aux niveaux débutants et intermédiaires, j'ai observé que les étudiants ne se sentaient pas capables de lire de la littérature authentique, même si celle-ci avait été courte, et surtout de lire en allant au-delà du niveau littéral des textes (savoir-faire). Comme nous avons déjà mentionné, ce sentiment vient de l'idée de leur connaissance limitée de la langue.

Cependant, à partir de notre intervention en littérature avec des livres audio, nos étudiants ont abordé des savoirs et des savoir-faire qu'ils trouvent significatifs. Quant aux savoirs, les savoirs langagiers restent le principal type de savoir que les étudiants cherchent dans les textes littéraires en français, mais d'autre part, nos étudiants ont reconnu d'autres savoirs qu'ils peuvent tant acquérir que mettre en pratique grâce au travail avec des textes littéraires, ainsi qu'ils ont commencé à développer des savoir-faire.

Un aspect que je visais à faire avec l'intervention était d'ouvrir la perspective des étudiants sur l'emploi de la littérature en classe de FLE. Je trouve que le livre audio a été une bonne ressource pour le faire. Bien qu'il ait eu un impact limité dans cette dimension, il m'a permis en tant qu'enseignante de mettre les étudiants dans un lieu différent de ce

qu'ils connaissent comme lecture littéraire. Il a servi à la fois comme ressource didactique, stratégie de lecture et prétexte pour exposer aux étudiants à des textes littéraires en français.

Mes décisions (dans les plans et dans la salle de classe), mes activités de lecture, mes choix de matériaux ont plutôt répondu à l'objectif de défier les étudiants, de travailler sur le développement de savoir-faire, et par la suite, les savoirs (linguistiques, culturels, historiques, etc.). Quelques-uns de ses savoir-faire ont été :

- Appliquer des stratégies de lecture pour la compréhension des textes littéraires.
- Donner son avis à partir des événements décrits dans les textes
- Lire des histoires littéraires non adaptées à un niveau particulier.
- Comprendre des discours oraux et écrits d'un locuteur de langue française, avec une vitesse de parole différente à son propre débit.
- Comparer les phénomènes décrits dans le texte avec la propre réalité.
- S'approprier des histoires littéraires et les représenter.
- Défendre son avis avec argumentation.

Bref, ces petits indices que j'ai trouvés à partir de cette expérience m'ont amené à conclure que pour montrer aux étudiants tous les bénéfices de la littérature en classe de FLE (au-delà de ses bénéfices linguistiques), nous devons les fournir avec plus d'expériences de lecture littéraire en français. Si simplement avec trois expériences de lecture littéraire pendant le semestre ils ont manifesté ces résultats, nous pouvons faire beaucoup plus si la littérature devient plus présente dans les cours de français de la Licenciatura, et peut-être désacraliser la littérature en classe de FLE comme cet objet

distant, complexe et difficile à comprendre.

2. Rôle des savoirs et des savoir-faire en l'inclusion de littérature dans la classe de FLE

Pour moi et dès l'expérience vécue, les savoirs et les savoir-faire *préalables* occupent ont rôle significatif pour s'approcher de la littérature. Cependant, les savoirs de type factuel (les mouvements littéraires, le contexte historique ou la vie de l'auteur), malgré leur influence dans le rapport au texte, ce n'est pas obligatoire de les posséder avant une classe en littérature. C'est-à-dire, on peut construire ce capital à travers des activités préalables à la lecture, se renseigner sur tous ces aspects afin de se préparer pour faire face aux textes avant de s'y lancer. De même, ces savoirs et ce capital culturel peuvent aussi être acquis durant et après les expériences de lecture.

D'autre part, avec notre intervention, j'ai compris l'importance que les connaissances de type empirique ont pour la construction du rapport à la lecture littéraire. Les expériences personnelles touchent tant la dimension subjective que la dimension épistémique. Cette dernière concerne l'autoréflexion que les étudiants arrivent à faire en lisant à propos d'autres réalités et en les comparant avec leur propre réalité. Comme cela, ils s'approchent des textes et ils établissent un rapport positif envers eux.

3. Les activités préalables dans la construction des savoirs et des savoir-faire

Les activités préalables ont été efficaces pour établir l'intérêt et le rapport initial aux textes littéraires proposés. Elles ont permis l'activation et la construction des connaissances préalables

chez les étudiants, la compréhension générale de l'intrigue, l'identification des personnages et du contexte. En outre, ces activités m'ont permis en tant qu'enseignante de prévoir le rapport que les étudiants pourraient avoir ou tisser avec le texte littéraire proposé.

Quand les activités préalables ont du succès dans la classe, les étudiants se montrent plus engagés avec les séquences de lectures et j'ai pu être informée des attentes, difficultés et préférences des apprenants qui m'ont aidé à prendre des décisions liées au choix des textes, des livres audio et d'activités à faire avant, pendant et après l'expérience de lecture pour les futures séances.

Quelques-unes de ces activités incluent :

- Jeux de vocabulaire
- Questions directrices
- Lecture groupale des intrigues
- Renseignement sur les sujets, le type de texte, l'auteur ou le contexte historique à travers des vidéos, journaux télévisés et connaissances préalables des étudiants.
- Réalisation des fiches de lectures
- Exploration des attentes envers les textes proposés
- Présentation et mise en pratique des stratégies de lecture

Ces activités ont été choisies en fonction du besoin de créer un premier rapport positif entre les textes littéraires et les étudiants, ainsi que de la présentation du livre audio et d'une stratégie de lecture. Bref, pour la planification de ces activités, j'ai tenu compte des sujets du texte, de sa relation avec le cours, des savoir-faire que je voulais développer à travers elles, des aspects linguistiques qui s'impliquaient dans le niveau et, en général, de provoquer de l'intérêt pour la découverte de nouveaux textes. Même si les activités visaient le même objectif (l'exploration,

l'activation ou la construction des connaissances pour faire face à la lecture), j'ai toujours essayé de les exécuter d'une manière différente et dynamique. Si j'allais faire une activité de vocabulaire, je les faisais une fois avec l'implication du mouvement de corps et une autre fois avec l'implication d'une application en ligne, par exemple. Il s'agissait d'achever les objectifs du plan sans perdre l'intérêt (dimension subjective) des étudiants, puisque celui-ci, comme nous avons déjà mentionné, est pour nous, le premier pas dans l'établissement du rapport à la lecture littéraire.

iii. Dimension praxéologique

1. Type d'activités les plus efficaces et stratégies didactiques pour établir le rapport à la lecture littéraire

Ici, nous allons faire un bilan parmi les activités qui ont été les plus efficaces pour le développement du rapport à la lecture littéraire auprès de ce groupe d'étudiants à l'heure de conduire une intervention en littérature avec des livres audio en classe de FLE.

a. Activités préalables

Dans la dimension praxéologique, les activités préalables sont devenues un devoir-faire avant chaque expérience de lecture. Elles ont été une bonne manière de promouvoir la stratégie de renseignement préalable à la lecture, laquelle, selon le pré questionnaire, semblait être oubliée. De même, comme nous avons déjà mentionné dans la dimension épistémique, elles ont été des excuses pour montrer aux étudiants comment appliquer différentes stratégies de lecture et les différents emplois que le livre audio peut avoir dans chaque étape expérience de lecture. Pendant le semestre, les étudiants ont montré des signes de s'avoir approprié tant des livres audios que des stratégies de lecture, mais il y a encore du travail à faire, car cette appropriation semble avoir été influencée par

mon travail en tant que stagiaire. C'est-à-dire, nous pensons que les étudiants ne sont pas encore indépendants

b. Activités postérieures à la lecture des textes littéraires avec des livres audio

Dans le plan didactique de cette dimension, les types d'activités que l'enseignant propose jouent un rôle de grande importance pour l'établissement du rapport à la lecture littéraire. Même si un texte n'est pas assez attirant pour l'étudiant, la manière dont l'enseignant l'aborde en classe fait qu'ils lui trouvent un intérêt et que son rapport à celui-ci se modifie. La mise en commun des textes a été conduite de différentes manières, par exemple à travers des discussions groupales et des jeux de rôles.

● Mise en commun des lectures

Un changement entre la première séquence de lecture et les deux autres a été évident : car le niveau de participation pendant le cours a augmenté, la sécurité qu'ils montraient et les émotions qu'ils exprimaient sont passées de négatives à positives. Nous trouvons une explication à ce changement du rapport à la lecture littéraire dans les stratégies didactiques que nous avons mises en place et dont les observations sont partagées ensuite.

- Poser des questions d'opinion a permis la vérification de la compréhension, mais cette stratégie a aussi suscité des sentiments que les étudiants avaient éprouvés lors des lectures. Nous avons remarqué que poser seulement des questions de compréhension écrite limitait l'expansion de l'interprétation des textes, alors avec les questions d'opinion on est allé au-delà des niveaux littéraires, mais quand il

s'agissait de donner leur opinion, ils étaient disposés à parler, car ils n'existent pas d'opinions correctes ou incorrectes, et donc ils se lancent et parlent malgré l'insécurité avec la langue.

Esta decisión se tomó aprendiendo de las anteriores intervenciones, pues en estas las preguntas planteadas apuntaban directamente a la comprensión, por lo que no había cabida para desarrollar ideas y se quedaban cortas en el nivel literal de lectura. Además, excluían a aquellos estudiantes que no habían leído o comprendido completamente, lo que se quería evitar. Las preguntas de opinión permitían, por el contrario, cubrir ambos aspectos, comprensión y opinión (nivel literal, inferencial y crítico), involucrar a los estudiantes que no hayan leído (que en este caso no hubo) y también apaciguar los miedos, pues las opiniones son opiniones y no necesariamente son correctas o incorrectas. Se puede decir que gracias a esto la participación, conexión y comodidad de los estudiantes al intervenir aumentó en esta sesión. Gracias a ella los estudiantes no sentían presiones de estar equivocados o de no haber comprendido bien, por lo que podían hablar más libremente.

Extraits du Journal de réflexion de la stagiaire, bilan 5 (p. 25)

- Partager et contraster des opinions concernant un texte littéraire est une bonne manière de susciter des émotions qui les fait réagir de manière plus naturelle à une discussion quotidienne, au point que les étudiants ne les ressentent plus comme une activité de classe, mais comme une réunion entre amis et cela fait que l'objet littéraire reprenne sa nature et que l'apprentissage de la langue ne soit pas le centre.

Los estudiantes se complementaban entre sus respuestas, es decir, la discusión parecía una conversación entre todos los participantes más que cada uno turnándose para hablar. Esto claro, requirió que en ocasiones fuera necesario que yo tuviera que intervenir para dar la palabra, pues después de cada pregunta algunos empezaban a hablar al mismo tiempo.

Extrait du Journal de réflexion, bilan 5 (p. 23)

- Poser des questions de discussion, avec des nuances, ou qui impliquent des sujets reliés aux identités des étudiants touche la subjectivité des apprenants (ce qui

traverse aussi la dimension subjective) au point de les amener à prendre une position et à la défendre. Cela les fait réagir et s'adhérer à la discussion, prenant les textes comme référents, pour leurs arguments.

Respecto a este punto, puedo ver que los estudiantes se involucran más en la discusión cuando esta trasciende el texto y puede aplicarse o reflejarse en su propia realidad. Las experiencias de los estudiantes con estos temas sociales los hace tener un mayor *rapport* con lo que el texto narra y hace que su lectura se sienta más próxima a pesar de tomar lugar en otro contexto y país del estudiante. También, su identidad de género y su identidad nacional entraron a mediar sus opiniones respecto a cómo se reflejaban las problemáticas en nuestra sociedad colombiana y hacia las mujeres.

Extraits du Journal de réflexion de la stagiaire, bilan 6 (p. 32)

- Promouvoir la mise à la place des personnages est une bonne stratégie pour que les étudiants se sentent plus proches de leurs luttes. Cela a contribué à ce que les étudiants établissent des rapports entre leurs lectures et leurs expériences personnelles et puissent comprendre les histoires et leurs réalités. Cette sensibilisation pourrait exercer une influence sur les compétences interculturelle et critique des futurs enseignants.
- Le jeu de rôles a été une autre activité qui s'est révélée très efficace en salle de classe. Nous l'avons proposé afin de donner aux étudiants un rôle actif dans le processus de lecture, ils ont pris le contrôle des histoires proposées et leur ont donné leur propre interprétation avec une performance imitée ou différente de celle qu'ils avaient dans les livres audio. Ils devaient transformer le texte assigné au format de journal télévisé, ce qui les a impliqués faire une lecture plus profonde et l'écriture d'un résumé.

« La lectura que más me gustó fue la de Guy de Maupassant “El Vagabundo”, pues fue una lectura muy divertida y fácil de comprender. También fue corta y **con la actividad que realizamos de los role-play, fue muy entretenido.** »

« La lectura que más me gustó en cuanto a la trama y el género fue la de Lupin: La Aguja Hueca porque es policial y muy interesante. Sin embargo la más fácil de leer y comprender fue “Le Vagabond” de Guy de Maupassant **pues se realiza una actividad muy interesante con ella en la que debíamos convertir esa pequeña historia en una noticia, esto hizo también que fuera la más relevante en mi aprendizaje** »

« Y finalmente la tercera lectura (Denis) creo que también fue interesante, sin embargo **fue la más relevante para mí, debido a la actividad con la que socializamos la lectura (reescritura del cuento como noticia y juego de roles de la misma), puesto que para el tipo de proyecto que estábamos desarrollando en el momento fue sumamente útil.** »

Extraits du questionnaire écrit de groupe de discussion

2. Le livre audio et la didactique de littérature en FLE

a. Le lieu des livres audios dans une séquence de lecture littéraire en classe de FLE

Le livre audio a eu son meilleur impact quand il a été employé après une première lecture silencieuse (Figure 9). En comparant la première expérience avec les deux suivantes, nous avons remarqué que dans la première, les étudiants n’ont pas fait la lecture chez eux mais pendant le cours sans une lecture silencieuse précédente. Les premières impressions des étudiants dans cette expérience nous disent que bien que le livre audio rendît plus facile le décodage des mots par contexte et la compréhension globale du texte, lire en écoutant ne leur permettait pas de chercher du vocabulaire inconnu qu’ils trouvaient nécessaire pour comprendre en totalité le récit et ne pas se perdre des détails ou ne pas faire des pauses ou répéter un extrait qu’ils n’ont pas compris. Par

contre, quand il y a eu une lecture précédente, dans laquelle les étudiants ont fait un premier rapprochement des textes et se sont familiarisés avec le vocabulaire, le livre audio est entré comme complément qui stimulé la deuxième lecture, grâce aux éléments suprasegmentaux (l'intonation, la voix, les accents, les émotions, la performance) qui provoquent les formulations des images en tête plus vivantes, à s'habituer à la musicalité de la langue et bien sûr, à vérifier la relation entre graphie et prononciation. Ainsi, la meilleure façon d'inclure les livres audio dans ce contexte a été après la première lecture (qui peut être faite chez eux). Celle-ci aurait comme but de décoder la plupart du vocabulaire et se familiariser avec les personnages, le setting et la plume de l'auteur. Une fois ce premier rapprochement fait, le livre audio peut entrer à donner plus de sens aux mots sans le mur du décodage linguistique, à renforcer la compréhension du récit et le rapport à ce type de lecture, car cette fois-ci la lecture aura le but de s'amuser avec l'histoire au lieu d'un propos nettement d'apprentissage linguistique.

D'autre part, le livre audio semble avoir plus d'impact dans le rapport quand il est employé pendant le temps du cours en salle de classe. Durant l'écoute en classe, nous avons constaté que les étudiants profitaient du récit : ils se montrent connectés, intéressés et surpris pendant la lecture (ce qui touche aussi la dimension subjective) pendant l'écoute, même s'ils avaient déjà fait la lecture silencieuse chez eux. Neuf étudiants les ont employés seulement dans la salle de classe dans le contexte académique, pendant que huit étudiants l'ont fait aussi bien chez eux que dans la classe (Figure 8). C'est pourquoi, afin d'assurer leur emploi, ainsi que d'observer comment ils utilisaient les livres audio et comment ils réagissaient à leur écoute, nous avons décidé de faire les écoutes pendant la classe.

Cette décision a été nécessaire en remarquant que dans la première expérience de lecture (lecture en écoutant directement) les étudiants ont eu des impressions divisées : ceux qui ont

remarqué sentir de la frustration de ne pas tout comprendre et de suivre le rythme du narrateur et ceux qui ont dit sentir plus de fluidité en écoutant. Pour cette raison, afin de compenser cette situation, nous avons décidé d'explorer leurs impressions du livre audio après une lecture silencieuse précédente. Cette fois-ci, la plupart des étudiants ont manifesté qu'ils se sont sentis à l'aise avec l'écoute.

En bref, nous avons déjà remarqué, même si les apprenants reconnaissent les aspects positifs de la lecture avec le livre audio, les pratiques de lecture volontaires ont continué à être faibles. Environ quatre apprenants n'ont pas utilisé les livres audio chez eux simplement parce qu'ils ne les ont pas aimés. Cependant, le reste signale des raisons personnelles telles que le manque du temps, de la motivation, d'initiative ou de sécurité avec la langue (ce qui touche la dimension subjective et praxéologique). Ces situations personnelles ont eu un plus grand poids dans le processus de construction du rapport dans cette dimension.

Une autre raison que nous trouvons pour cela, c'est la priorité qu'ils donnent à la recherche de vocabulaire pendant la lecture, ce qu'ils peuvent faire plus lentement lorsqu'ils n'utilisent pas le livre audio (ce qui touche la dimension épistémique et praxéologique). Malgré nos efforts pour présenter des stratégies pour compenser cela, nous n'avons pu que soulever de petits questionnements à propos de la prédominance de l'aspect linguistique sur le rapport à la lecture littéraire en FLE.

D'autre part, nous avons remarqué que le contexte de la classe fait que les étudiants se sentent plus engagés avec les activités avec des livres audios. Il est possible que la situation académique élimine des éléments distrayants que sont plus présents chez eux ou que la lecture "groupale" (ils sont tous en train de lire en même temps) soit plus motivante puisqu'elle est encadrée dans un propos d'apprentissage, pendant que chez eux l'étudiant se permet de faire des

pauses et il n'y a pas la pression du temps (dimension praxéologique), alors le contrôle sur son processus de lecture accompagné du livre audio est plus faible.

b. Quel type de textes littéraires choisir ? quels livres audio sélectionner

?

Lire des textes authentiques dirigés au public adulte a été un défi pour les étudiants, car en ce niveau, ils s'attendent à des textes adaptés en français facile ou adressés à des enfants. Le livre audio avec le texte écrit aide à surmonter ce défi.

En lo personal, poner en contexto y escuchar el audiolibro con el texto me ayudan en el momento de leer, mejora mi concentración y comprensión en la historia. Sin embargo, debido a mi nivel en el idioma, escuchar únicamente el audiolibro me dificulta mucho y por lo tanto no tendré mucha comprensión de la historia.

Para mí la mejor estrategia es primero darle una lectura en la que subrayo lo que considero esencial y también aquello que no pude comprender. Luego, le doy una segunda leída acompañada del audiolibro para así tratar de entender el contexto de aquello que no comprendí con la primera leída.

Extraits du questionnaire écrit du groupe de discussion

Pour faire partie les livres audio des séquences de lecture littéraire, nous les avons sélectionnés en tenant compte certains critères :

- La voix du narrateur ou comédien : parmi toutes les versions audios disponibles d'un même texte, nous avons sélectionné celles dont le narrateur avait un ton de voix agréable à l'ouïe
- La performance : tenant compte de notre propre expérience, ainsi que des commentaires des étudiants, nous avons sélectionné des livres audio dans lesquels

la performance du lecteur était stimulante, c'est-à-dire, dans lesquels le comédien sait interpréter le texte et transmettre ses émotions à travers sa voix.

- La vitesse de la narration peut varier : puisque suivre la vitesse ou le rythme de lecture des lecteurs a été une des principales difficultés des étudiants. Après la première expérience, nous avons cherché des livres audio, dans lesquels le narrateur lit lentement ou ceux qui se trouvaient disponibles dans une plateforme qui permet de ralentir l'enregistrement.
- Des applications de lecture-écoute : malgré la limitation à trouver des applications qui permettent l'interactivité, nous avons fait des efforts pour en trouver quelques-unes qui permettent de faire des marques de page, recherche de vocabulaire directe, etc. Avec ces applis, beaucoup des difficultés mentionnées précédemment de l'emploi du livre audio pourraient être mieux adressées.

VII. Conclusions et recommandations

D'abord, les expériences des étudiants d'Habilidades Integradas en Francés III concernant la lecture littéraire semblaient positives, surtout pour le cas de leur langue maternelle et de l'anglais dans leur dimension subjective. Cependant, pour le cas de français, ces expériences ont été limitées pendant les deux cours de FLE qu'ils avaient pris. Celles-ci ont été marquées notamment par des sentiments négatifs à cause de la faible maîtrise de la langue. En conséquence de cela, la lecture de littérature en français était conçue comme un instrument d'apprentissage de vocabulaire ou grammaire dans la dimension épistémique, sans aller au-delà de cette vision limitée. Bien que les étudiants aient exprimé profiter de la lecture de littérature, leurs pratiques ne coïncidaient pas avec cette affirmation (dans toutes les langues). Ainsi, il existait peu de connaissances et d'application des stratégies de lecture en langue étrangère. Malgré cela, les étudiants se sont montrés expectants et engagés par ce que nous avons proposé et ont participé activement aux activités.

Ensuite, grâce à la mise en œuvre de trois séquences de lecture littéraire, nous avons promu la rencontre avec la littérature en langue française dès le début de la formation à travers le livre audio en tant qu'objet didactisé. Notre intervention de la main de cet objet nous a offert des bénéfices importants en termes de développement des compétences et des stratégies de lecture en langue étrangère, de pensée critique, de sensibilité socioculturelle et de rapport à la lecture littéraire. Notre intervention a permis que les étudiants reconnaissent la valeur de la littérature dans l'apprentissage du français et dans leurs vies personnelles et professionnelles. Les représentations de la littérature (dans toutes ces formes) et leur présence en classe de FLE sont devenues totalement positives.

Quant aux effets du livre audio pour chaque dimension, nous trouvons que la dimension subjective du rapport à la littérature des étudiants est la plus stimulée quand ils sont inclus dans les

expériences de lecture, en générant des sentiments positifs envers l'objet littéraire grâce à l'interprétation et la dramatisation qui favorisent l'imagination. Également, les livres audio complètent l'expérience de lecture et aident à l'acquisition du rythme de lecture en français.

Dans la dimension épistémique, le livre audio n'a pas eu de grands impacts, au-delà de la construction des savoirs empiriques et de la connaissance du propre processus de lecture. Quand on propose différentes manières de lire, les étudiants réaffirment ou changent leurs idées de ce que la lecture signifie pour eux. Ainsi, ils évaluent ce qu'ils veulent de la littérature. Dans ce cas, l'acquisition de savoirs linguistiques a prévalu comme propos littéraire en FLE. Des indices de l'importance d'autres savoirs et savoir-faire dans l'expérience littéraire ne sont pas nombreux, mais à partir des mobilisations de la dimension subjective, les enseignants peuvent encourager les apprenants à aller au-delà des aspects linguistiques, pour construire d'autres connaissances aussi significatives pour leur formation. Comment ? En proposant des textes littéraires authentiques, proches aux réalités des étudiants, qui aient une relation avec les thématiques du cours et des sujets littéraires variés.

L'emploi des livres audio en classe mobilise la dimension praxéologique des étudiants en les incitant à lire différemment de l'habituel et à évaluer l'expérience à la lumière de ces objectifs de lecture en FLE. Également, la conscience prise les a permis d'adapter les stratégies de lecture proposées qui leur ont été utiles pendant l'intervention. La mise en contexte, la mise en commun des lectures, la formulation des questions propres et la relecture avec le livre audio ont été les plus efficaces dans cette étude. D'autre part, le genre narratif et les sujets d'intérêt des étudiants liés aux contenus du cours jouent des rôles de médiateurs dans l'expérience de lecture, malgré l'inconfort qu'ils peuvent rencontrer à cause de la langue, le genre et ce qu'il provoque chez le sujet lecteur leur a permis de profiter de la lecture. Cette constatation nous amène à recommander pour les

programmes du cours de français d'explorer différents genres littéraires dans chaque cours avant d'arriver au cours de littérature vers la fin de la formation. Par exemple, comme c'est le cas du programme du troisième semestre, dans lequel on travaille le polar, on pourrait avoir un genre/sous-genre littéraire à chaque niveau de français.

Ces types d'interventions permettent aux apprenants de FLE de favoriser leur capacité d'imagination, d'interprétation et d'analyse littéraire, partager leurs impressions des réalités humaines reproduites dans les œuvres littéraires, de trouver dans la littérature une source d'amusement-apprentissage et d'enrichir leur rapport à la lecture littéraire. Ils ont également commencé à reconnaître la valeur de la littérature en langue étrangère dans leurs vies quotidiennes et académiques. Cependant, il faut continuer à renforcer ce rapport en fournissant aux apprenants de plus en plus d'expériences de lecture avant d'arriver aux cours futurs de littérature et au monde professionnel, dans lequel la littérature peut devenir un élément quotidien.

Ce travail a contribué à ma formation académique en différents axes : d'une part, il m'a exigé la mise en pratique de mes habiletés d'observation, de réflexion et d'analyse qui ont été toujours remarquées dans le programme comme fondamentales pour mon futur exercice pédagogique. D'une autre part, il m'a permis de reconstruire mon rapport à la lecture littéraire sur le plan personnel et de construire le plan didactique où la littérature prend un nouveau sens pour moi en relation avec les étudiants. Avec cette expérience j'ai acquis des apprentissages sur le rôle de la littérature en classe de FLE, grâce à cela, j'espère pouvoir continuer à travailler sur les textes littéraires que j'aime, tout en exerçant ma carrière, que j'aime de la même manière.

VIII. Références bibliographiques

Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques: Literary texts and interculturality : issues and didactic approaches. Multilinguales. 11. <https://doi.org/jc63>

Arciniegas Lagos, E, Faustino Ruiz, C y Matallana Peláez, S. (2011). *La literatura y la enseñanza de lenguas*.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2892/Rev.%20Poligrmass,No.22-2004-p.139-154.pdf?sequence=1>

Artus, H. (2022). Le livre audio en 5 questions. LiRE.
<https://www.pressreader.com/france/lire/20220428/284429922717851>

Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. De Boeck & Larcier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

Díaz, L. (2019). *El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión*. [Mémoire de fin d'études, Universidad Libre]. Dépôt institutionnel de l'Université Libre.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15769/TESIS%20VERSION%20FINAL%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Émery-Bruneau, J. (2010). Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. [10.13140/RG.2.2.23179.69928](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23179.69928)

Galimberti, J., Morales-Rodas, L. y Moreno-Carvajal, J. (2021). Uso de audiolibros para la comprensión literaria de la lengua inglesa. *Polo del Conocimiento*. 6(58), 939–959. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8094440.pdf>

Gatineau, J. (2015). Le livre audio : quel destin pour un objet hybride en bibliothèque ? [Université de Lyon]. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65115-le-livre-audio-quel-destin-pour-un-objet-hybride-en-bibliotheque.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación 5ta Edición*. McGraw Hill.

Imberechts, C. (Ed.) (2011). *Systématiser les expériences : Manuel pour apprendre de nos pratiques*. Quinoa. http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/Systemat_LOW.pdf

Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%C%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LeBlanc, L. (1909). *L'aiguille creuse*. Éditions Pierre Lafitte. https://beq.ebooksgratuits.com/classiques-xpdf/Leblanc_Laiguille_creuse.pdf

Martínez, J., Mejía, D., y Tovar, E. (2015). *Audio-text: estrategia de lectura para aumentar la motivación y la comprensión de lectura al leer textos literarios en inglés*. [Mémoire de fin d'études, Universidad La Salle] Ciencia UNISALLE. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/121/

Mathilde, M. (21 septembre, 2022). La systématisation en pédagogie. Etre parents. Récupéré le 07 décembre, 2022. <https://etrepants.com/la-systematisation-en-pedagogie/>

Maupassant, G. (1883). Contes et Nouvelles. *Une vendetta*. <http://maupassant.free.fr/textes/vendetta.html>

Maupassant, G. (1883). La Nouvelle Revue. *Le vagabond*. <http://maupassant.free.fr/textes/vagabond.html>

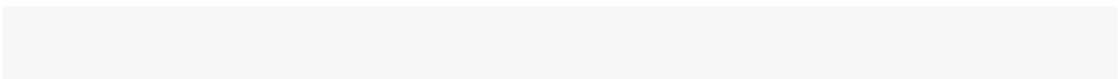
Maupassant, G. (1883). Le Gaulois. *Une soirée*. <http://maupassant.free.fr/textes/soiree.html>

McMillan, J.H et Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Monsalve, N. (2014). *Design, implementation and evaluation of a didactic sequence for teaching literature in a first semester course at Universidad del Valle*. [Mémoire de fin d'études, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad del Valle.

Patiño, D. (2013). Enseñar francés desde la literatura. *Mi Ratón* 12, 1657-7469.

Türker, S. (2010). *The Effectiveness of Audiobooks on the Reading Comprehension of Selected Texts by University EFL Learners at Different Proficiency Levels*. [Mémoire master, Université de Bilkent] BUIR - Bilkent University Repository. <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/14998/0003964.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>

- Van der Maren, J. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation : deuxième édition*. De Boeck & Larcier. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-leducation/fichiers/455feb5e-59b5-4ce4-8dea-7cd7df9ba633/9782760634909.pdf>
- Vergara, O. (2016). L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques. [Thèse doctorale, Université Sorbonne Paris]. HALf thèses. <https://theses.hal.science/tel-01531929/document>
- Wagar, C. R. (2016). The Impact of Audiobooks on Reading Comprehension and Enjoyment [Mémoire de Master] Digital.field. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1382.0409>
- Werber, B. (1998). *Le père de nos pères*. Albin Michel.
- Wolfson, G. (2008) Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers. *American Secondary Education*. 36(2) 105–114.
- 

IX. Annexes

Annexe 1. Questions du pré-questionnaire pour identifier les expériences, attitudes et pratiques de lecture des étudiants.



Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Práctica Docente
Practicante: Daniela Moreno López
Grupo de intervención: Habilidades integradas en francés III Gr. 02

Pre-cuestionario (pré-questionnaire)

Bajo el contexto del trabajo de grado y práctica docente, este cuestionario busca recoger información sobre las experiencias, actitudes y prácticas de lectura literaria de los estudiantes de Habilidades Integradas en Francés III. Con el fin de mantener su privacidad y facilitar la honestidad en sus respuestas, la encuesta es anónima, pero usted tiene la libertad de dar su nombre. Toda la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador con fines académico-investigativos. Este cuestionario le tomará aproximadamente entre 40-45 minutos.

De antemano agradecemos su participación y su sinceridad en las respuestas.

0. Nombre - Opcional (Nom complet -Optionnel)

1. Edad (Âge)

2. Municipio (Ville)

a) Cali

b) Jamundí

c) Palmira

d) Otro: _____

3. Ocupación (Profession / Activité professionnelle)

- a) Estudiante
- b) Estudiante/Empleado
- c) Autre: _____

4. Identidad de género (Identité de genre)

- a) Hombre cisgénero: hombre que se identifica con el género que se le asignó al nacer (Homme cisgenre : un homme qui s'identifie au sexe qui lui a été attribué à la naissance.)
- b) Mujer cisgénero: mujer que se identifica con el género que se le asignó al nacer (Femme cisgenre : une femme qui s'identifie au genre qui lui a été assigné à la naissance.)
- c) Hombre transgénero: hombre que no se identifica con el género que se le asignó al nacer (Homme transgenre : un homme qui ne s'identifie pas au sexe qui lui a été attribué à la naissance.)
- d) Mujer transgénero: mujer que no se identifica con el género que se le asignó al nacer (Femme transgenre : une femme qui ne s'identifie pas au genre qui lui a été assigné à la naissance.)
- e) Persona no binaria: persona que no se identifica con ninguno de los dos géneros tradicionales, hombre-mujer (Personne non binaire : personne qui ne s'identifie à aucun des deux genres traditionnels, masculin-féminin.)

5. ¿Le gusta leer literatura? (Est-ce que vous aimez lire de la littérature ?)

- a) Sí (Oui)
- b) No (Non)

6. Justifique brevemente su respuesta anterior (Justifiez brièvement votre réponse précédente)

7. ¿Con qué frecuencia lee textos literarios? (Avec quelle fréquence vous lisez des textes littéraires ?)

- a) Todos los días (Tous les jours)
- b) Cada semana (Chaque semaine)
- c) Cada mes (Chaque mois)
- d) Entre cada 2-4 meses (Entre chaque 2-4 mois)
- e) Otro (Autre) : _____

8. En relación con otras actividades de ocio (escuchar música, ver películas, hacer deporte) ¿dónde sitúa su interés por la literatura? (En relation avec d'autres activités de loisir comme écouter de la musique, regarder des films, faire du sport, où placez-vous votre intérêt pour la littérature ?)

- a) En primer lugar (Dans un premier lieu)
- b) En un segundo lugar (Dans un deuxième lieu)
- c) En un tercer lugar (Dans un troisième lieu)
- d) En el último lugar (Dans le dernier lieu)

9. Explique brevemente el motivo de esta preferencia. (Expliquez brièvement la raison de cette préférence)

10. Qu'est-ce que vous cherchez quand vous lisez de la littérature ? (¿Qué busca normalmente cuando lee literatura?)

- a) Sentimientos/Emociones (des sentiments/émotions)
- b) Conocimientos (des connaissances)

- c) Competencias/habilidades (des compétences)
- d) No busco nada en particular (Je ne cherche rien en particulier)
- e) Autre (Otro): _____

11. Si eligió sentimientos/emociones, mencione cuáles le gusta sentir/encontrar en sus lecturas literarias (Si vous avez choisi des sentiments/émotions, mentionnez lesquels vous aimez éprouver/trouver dans vos lectures ?)

12. Si eligió conocimientos, ¿Cuáles le gusta aprender/desarrollar/encontrar en sus lecturas literarias? Escoja solo dos (Si vous avez choisi des connaissances, lesquelles vous aimez développer/apprendre/trouver dans vos lectures littéraires ?)

- a) Linguistiques : vocabulaire, grammaire, orthographe (Linguística: vocabulario, gramática, ortografía)
- b) Culturelles (Culturales)
- c) Historiques (Históricos)
- d) Religieuses (Religiosos)
- e) Empiriques (Empíricos)
- f) Autre (Otro) : _____

13. Si eligió habilidades/competencias, ¿Cuáles le gusta encontrar en sus lecturas literarias? (Si vous avez choisi des compétences, lesquelles aimez-vous trouver dans vos lectures littéraires ?)

- a) Linguísticas: lectura, escucha, escritura, oralidad (Linguistiques: lecture, écoute, écriture, oralité)
- b) Cognitivas: comprensión, creatividad, pensamiento crítico, interpretación
- c) Interculturales : identidades, valores, tradiciones, actitudes, concepciones de las culturas (Interculturelles : identités, valeurs, traditions, attitudes et conceptions des cultures)

d) Autre (Otro) : _____

14. Quels sont les aspects que vous prenez en compte lorsque vous choisissez un texte littéraire ? Classez-les de 1 à 7, 1 étant le plus important et 7 le moins important. (¿Qué aspectos consideras a la hora de elegir un texto literario? Organízalos del 1 al 7, siendo 1 el que mayor tienes en cuenta y 7 el que menor tienes en cuenta)

- a) Autor (Auteur)
- b) Género (Genre)
- c) Tema (Sujet)
- d) Longitud (Longueur)
- e) Complejidad (Complexité)
- f) Recomendaciones (Recommendations)
- g) Otro (Autre): _____

15. Avez-vous des stratégies de lecture en langue étrangère ? (¿Tienes alguna estrategia de lectura en lengua extranjera?)

- a) Subrayar (Souligner)
- b) Crear un diccionario personal con las palabras aprendidas (Créer un dictionnaire personnel avec les mots appris)
- c) Crear hipótesis (Créer des hypothèses)
- d) No sabe / no está seguro de si tiene (Je ne sais pas / je ne suis pas sûr si j'en ai)
- e) Ninguna (aucune)
- f) Otra (Autre): _____

16. Actualmente, en qué lengua lee en mayor cantidad textos literarios? (Dans quelle langue lisez-vous actuellement le plus de textes littéraires ?)

- a) Español (Espagnol)
- b) Inglés (Anglais)
- c) Francés (Français)
- d) Otra (Autre): _____

17. Explique por qué lee en mayor cantidad en la lengua escogida (Expliquez pourquoi vous lisez davantage dans la langue que vous avez choisie.)

18. Actualmente, ¿en qué lengua prefiere/preferiría leer textos literarios (Dans quelle langue préférez-vous/préfereriez-vous actuellement lire des textes littéraires ?)

- a) Español (Espagnol)
- b) Inglés (Anglais)
- a) Francés (Français)
- b) Otra (Autre): _____

19. Explique por qué prefiere o preferiría leer en la lengua escogida (Expliquez pourquoi vous préférez ou préfereriez lire dans la langue de votre choix ?)

20. ¿Qué género de literatura prefiere leer ? (Quel genre de littérature préférez- vous ?)

- a) Narratif : romans, contes, nouvelles (Narrativa: novelas, cuentos, historias cortas)
- b) Poesía (Poesía)
- c) Théâtre (Teatro)

21. Describa su situación habitual de lectura. Para responder puede pensar, por ejemplo, en las siguientes preguntas : ¿dónde lee? ¿en qué posición? ¿con música o en silencio?

¿cuándo, durante el día o por la noche? solo o en grupo? etc., etc. (Décrivez votre situation de lecture habituelle. vous pouvez penser à ces questions d'exemple pour répondre : vous lisez où ? dans quelle position ? avec de la musique ou tout en silence? quand, le jour ou le soir ? seul ou en groupe? etc.)

22. ¿Usted se plantea objetivos de lectura ? De responder afirmativamente, indique cuáles. De responder negativamente, escriba "no" en el espacio de respuesta. (Est-ce que vous vous fixez des objectifs de lecture ? lesquels ? si oui, veuillez indiquer lesquels. Si vous répondez "non", écrivez "non" dans l'espace réservé aux réponses.)

23. ¿En qué formato lee en mayor cantidad textos literarios? (Sur quel format vous lisez vos textes littéraires le plus ?)

- a) Papel (Papier)
- b) Digital (Numérique)
- c) Audiolibro (Livre audio)

24. Expliquez les raisons pour lesquelles vous lisez le plus dans le format que vous avez choisi. (Explique las razones por las que lee en mayor cantidad en el formato escogido)

25. ¿En qué formato usted prefiere leer textos literarios? (Sur quel format vous préférez/préfereriez-vous lire des textes littéraires ?)

- a) Papel (Papier)
- b) Digital (Numérique)
- c) Audiolibro (Livre audio)

26. Explique las razones por las cuales usted prefiere/preferiría leer en el formato que eligió.
(Expliquez les raisons pour lesquelles vous préférez/préfereriez de lire dans le format que vous avez choisi.)

27. En una escala de 5 a 1, siendo 5 el más alto y 1 el más bajo, indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (Sur une échelle de 5 à 1, 5 étant le plus élevé et 1 le plus bas, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes)

- a) La literatura es un componente fundamental en el aula de lenguas extranjeras. (La littérature est une composante fondamentale dans la salle de classe de langue étrangère)
- b) Un buen profesor de idiomas debe ser un buen lector de literatura (Un bon professeur de langues doit être un bon lecteur de littérature)
- c) Los textos literarios sirven para aprender el vocabulario y la gramática (Les textes littéraires servent à l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.)
- d) Para disfrutar de una historia literaria en una lengua extranjera, hay que tener un nivel avanzado de conocimientos de la lengua y la cultura (Pour pouvoir jouir d'une histoire littéraire dans une langue étrangère, il faut avoir un niveau de maîtrise de la langue et la culture avancé).
- e) Los textos literarios no deberían formar parte del plan de estudios del Habilidades Integrada en Francés, porque son difíciles para estos primeros 4 niveles (Les textes littéraires ne devraient pas faire partie des programmes de HIF, parce qu'ils sont difficiles pour ces 4 premiers niveaux).

28. **Trouvez-vous** facile d'imaginer ce que vous lisez (avoir des images dans votre tête, avoir votre propre voix intérieure) ?

- a) Oui
- b) Non

29. Explique brevemente su respuesta aquí abajo (Expliquez brièvement votre réponse ci-dessous)

30. ¿En qué contexto lee usted/ha leído usted más textos literarios? (Sous quel cadre vous lisez/avez lu le plus de textes littéraires ?)

- a) Académico: para un curso escolar o

universitario)

- b) Professionnel: pour travailler comme éditeur/correcteur, comme professeur de langue ou littérature. (Profesional: para trabajar como editor, profesor de lengua o literatura)
- c) Personnel: pour le loisir et divertissement, une thérapie psychologique, un groupe religieux, un groupe de lecture entre amis, pour un intérêt d'apprentissage propre (Personal: para ocio y entretenimiento, terapia psicológica, un grupo religioso, un grupo de lectura con amigos, por un interés personal de aprendizaje)

31. Mencione un texto literario en particular lo haya marcado. ¿En qué momento lo leyó y bajo qué contexto? ¿Lo trabajaría usted en clase? (Mentionnez un texte littéraire qui vous a particulièrement marqué. À quel moment avez-vous lu et dans quel cadre? le travailleriez-vous dans votre classe ?)

32. ¿Qué es la literatura para usted? ¿Cuáles son sus finalidades ? (Qu'est-ce que la littérature pour vous ? Quelles sont ses finalités ?)

33. Como estudiante de formación, ¿cómo cree que los estudiantes percibirán los textos literarios en lengua extranjera? (En tant qu'enseignant en formation, comment croyez-vous que les élèves/étudiants de langue étrangère pourront-ils percevoir les textes littéraires ?)

34. Regularmente, ¿cuánto tiempo dedica a la lectura en un día determinado?
(Régulièrement, combien de temps dédiez-vous à la lecture dans une journée donnée ?)

- a) 15-30 minutos (15-30 minutes)
- b) 1 hora (1 heure)
- c) 2-3 horas (2-3 heures)
- d) 3 o más horas (3 ou plus d'heures)
- e) Autre: _____

35. Veuillez donner un bref aperçu de votre expérience en matière de littérature en langue étrangère, surtout en français, mais vous pouvez également inclure d'autres langues, avant et après votre entrée dans le programme. (Descriva brevemente su experiencia con la literatura en lenguas extranjeras, principalmente en francés, pero también puede incluir otras lenguas, tanto antes como después de su incorporación al programa.)

Annexe 2. Exemple de registre d'observation de classe sur journal de bord

Desarrollo de la clase (Descripción del evento)	Reflexión sobre el desarrollo de la clase	Aspectos a mejorar
La clase comenzó a las 11:20. Al principio se tenía planeado tener la clase en el laboratorio de idiomas, puesto que se iba a hacer un ejercicio de lectura con el audiolibro. Sin embargo, para esta ocasión tuvimos que trabajar en el salón de clase. Por esto, la noche anterior el profesor comunicó a los estudiantes que debían traer audífonos para la actividad. Ya en el aula, comencé a preguntarle a los estudiantes si habían leído con antelación a pesar de no ser obligatorio. La mayoría de los estudiantes lo hizo. Luego les pregunté si lo habían hecho con el audiolibro y solo unos tres estudiantes utilizaron el audiolibro. Al preguntarles el porqué, uno de ellos respondió que le era más fácil solo con el texto. Otra dijo que primero leyó sólo el texto y que no había visto el audiolibro, pero que luego se percató que sí se había mandado, pero no alcanzó a escucharlo. Posteriormente, les anuncié a los estudiantes las actividades que íbamos a	El cambio de espacio dificultó un poco el proceso de escucha y lectura, primeramente porque el texto escrito estaba en forma digital y los estudiantes no podían leer y escuchar al mismo tiempo. Sin embargo, lo resolvieron trabajando en parejas, con un celular reproduciendo el audiolibro y el otro celular con el texto. Fue una iniciativa de ellos, lo que me demuestra que hicieron esfuerzos por realizar la actividad con los elementos que se les solicitaba (audio y texto). Como ha ocurrido en intervenciones previas, siempre se inicia unos 15 o 20 minutos tarde, lo que dificulta culminar todas las actividades propuestas en la planeación (que se hace de una hora). Debido a esto y teniendo en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes había hecho lectura previa, tomé la decisión de hacer la lecto-escucha solo a partir del capítulo 6. A pesar de estos inconvenientes, durante la escucha noté que los estudiantes estaban concentrados e involucrados en seguir la lectura. De hecho, aquellos que trabajaban en parejas reaccionaban a lo narrado en el texto con risas, caras de impresión o otros gestos que daban a entender un entretenimiento e interacción con la lectura. Incluso se hacían pequeños comentarios entre ellos relacionados a lo que leían. El hecho de que varios habían leído el texto con antelación también lo puedo interpretar como un interés derivado de la anterior intervención, pues en esta, los estudiantes se mostraron muy motivados por el tema del texto y por la estrategia de lectura presentada. También pienso que la extensión del texto y la época en la que fue escrito (es un libro contemporáneo a diferencia de Lupin) y la primera experiencia de lectura	En primer lugar, es importante siempre asegurarme de que los estudiantes han comprendido las instrucciones. A pesar de que pregunté varias veces si era claro, aún hubo unos pocos estudiantes que las interpretaron de manera distinta y me di cuenta cuando comencé a hacer el monitoreo de la lectura por el aula casi al final. Por lo tanto, haré este monitoreo al momento de dar inicio a cada actividad, así podré hacer las debidas aclaraciones a tiempo. En segundo lugar, debo hacer énfasis en el manejo del aula, sobre todo en momentos en los que el involucramiento es más alto que lo normal (sea por el tema o tipo de

realizar. Primero, íbamos a escuchar el audiolibro, pero solo desde el capítulo 6 y luego íbamos a hacer una discusión entorno a unas preguntas. Para que los estudiantes focalizaran su atención, proyecté y explique las preguntas en una diapositiva. Seguidamente, cada estudiante sacó su celular y audífonos para escuchar. Algunos al no tener audífonos se hacían parejas y compartían los audífonos. Otros tenían el texto en un celular y en otro el audio. A una de las parejas les preste el libro pues no tenían manera de leer y escucharlo al mismo tiempo, pues solo tenían un celular. Así transcurrieron 20 min en el que los estudiantes leyeron y escucharon concentrados el texto. Hubo momentos en los que algunas de las parejas hablaban entre ellos, al parecer comentando aspectos relacionados a la historia. Faltando unos 3 minutos aproximadamente para el final del audiolibro, pasé por cada pareja o estudiante para verificar si ya estaban a punto de terminar. Al hacer esto, me di cuenta que , porque una pareja y un estudiante habían leído/escuchado desde el primer capítulo, por lo que no alcanzaron a terminar el	(Tache 1) influenció en este interés, pues uno de las dificultades con el primer texto fueron precisamente estos dos primeros aspectos, pero precisamente gracias a las dificultades que tuvieron en ese momento, considero que se sintieron un poco más preparados y dispuestos mentalmente a un nuevo reto de lectura con audiolibro de un texto literario auténtico. A pesar de haber dado la indicación de que la lectura debía ser solo del capítulo 6, al pasar por cada pareja/estudiante me di cuenta que no había sido lo suficientemente clara o que el monitoreo que hice fue ya muy tarde. Por esto es necesario que verifique cuántas veces sea necesario la comprensión de las indicaciones. Aunque esto no afectó la actividad de discusión en gran escala, sí puedo pensar que estos estudiantes pudieron haberse sentido perdidos en algunas partes de esta, lo que claramente no se busca. Sin embargo, el hecho de que otras estudiantes que sí alcanzaron a terminar se mostraron inseguras de su comprensión. Para empezar, siento que la organización del espacio y la disposición de los participantes en círculo y en el piso ayuda a que la interacción sea circular, a que todos estén atentos y se escuchen mirándose. Resalto esto, pues en las dos ocasiones en las que hemos estado en la sala de cómputo, al no ver a sus compañeros, los distractores pueden ser más tentadores. Es importantes saber alternar estos espacios, pues aunque los computadores son útiles para la escucha del audiolibro, la disposición de este espacio al ser lineal ha dificultado la interacción Con respecto a mis estrategias pedagógicas, siento que en comparación a las primeras intervenciones he mejorado mucho más. Algunas de mis estrategias se han mantenido, como la explicada en los numerales 1 y 3.	pregunta). Así, lograr que cada persona sea escuchada con la menor cantidad de interrupciones posibles. Por último, se debe agilizar la apertura del aula, pues normalmente se pierden 10-20 min y la intervención empieza tarde y por lo tanto termina tarde, tomando este tiempo de más de la hora asignada para esta.
--	---	--

capítulo 6 que era sobre el cual se iba a concentrar la discusión. Transcurrido el tiempo de lectura, llamé la atención de los estudiantes y les pregunté cómo se habían sentido. En general todos dijeron que se habían sentido bien, salvo un grupo de 4 estudiantes, que dijeron haber entendido más o menos. Una estudiante dijo que entendió más con el audiolibro. Puesto que teníamos poco tiempo para la socialización de las preguntas, les solicité a los estudiantes ampliarme sus impresiones en la siguiente ocasión. Posteriormente les pedí que nos sentáramos en círculo en el piso para hacer una especie de club de lectura. Estas son algunas de las cosas que sucedieron durante la socialización. 1) Durante sus intervenciones algunos estudiantes tendían a preguntar en español por vocabulario. Para explicarlo, lo que hice fue dar ejemplos, sinónimos o en algunos casos, les daba el equivalente en español. 2) También, yo intentaba prestar	Otras por otro lado, han ido naciendo a partir del tiempo compartido con el grupo de manera presencial, en el cuál pude conocer finalmente sus caras, sus dinámicas, personalidades y ritmos de aprendizaje y motivación (que eran limitadas durante la fase de observación (introducción a la práctica docente) y de las que solo pude tener una visión general en las observaciones presenciales que realicé al inicio de la práctica docente. Puesto a que el grupo contaba con estudiantes que no estaban en el curso de la primera fase y el profesor también era distinto, estos aspectos se habían transformado del mismo modo. Por lo que durante las primeras intervenciones aún no las conocía lo suficiente y esto pudo haber generado tropiezos que posiblemente hubieran podido ser previsto de haberlo hecho. Todo esto me lleva a reflexionar sobre la importancia también de conocer de primera mano a los estudiantes para poder tomar decisiones acertadas previa y durante las clases que apunten a facilitar el logro de los objetivos. En conclusión, los tropiezos de la primera intervención fueron fuentes de mejoramiento muy importantes para mí formación y para la armonía de la propuesta en los estudiantes. A continuación pasaré a reflexionar sobre cada uno de los acontecimientos narrados en la primera columna de esta tabla, salvo el 1 y 3, ya hechos en esta sección. 2) Siento que aunque también esta fue una estrategia que usé en las primeras intervenciones, para esta en particular, se me hizo más evidente, eficiente y efectiva. Al principio, se me dificultaba seguirle la línea a los estudiantes, tal vez porque para la socialización de la primera lectura hubo menos involucración y menos ayudas visuales. Para esta ocasión, me sentí satisfecha con cómo la emplee porque fui capaz de predecir y comprender las ideas que	
---	---	--

mucha atención a la idea que ellos intentaban expresar, para así poder completar sus frases cuando tenían dificultades para completar su idea o simplemente para reformular. Luego de haberlos ayudado a completar su idea o de haberla reformulado/repetido para que los demás estudiantes la escucharan y comprendieran la frase pero la gran mayoría intentaba con éxito de hacerse entender usando diferentes recursos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, movimiento de manos). 3) No siempre los estudiantes comprendían las preguntas de la diapositiva, por lo que otra estrategia que usé fue que después de cada pregunta verificaba la comprensión y/o cuando ellos expresaban que no	los estudiantes querían expresar, de las que no se sentían seguros de haberse hecho entender y al hacerlo (reformular o completar) y ser la predicción/ayuda correcta a lo que decían, pienso que pudieron haberse sentido confiados de haber logrado su objetivo comunicativo y al mismo tiempo escuchados por una persona que valora todas sus ideas. A pesar de contar con mi apoyo para expresarse, los estudiantes realizaron un esfuerzo voluntario y significativo por sí mismos, utilizando diferentes recursos lingüísticos y paralingüísticos para hacerlo, lo que demuestra un involucramiento significativo en la actividad de socialización de la lectura. 4), 5) y 7) El hecho de que todos los estudiantes se ayudaran entre sí evidencia que todos estaban atentos a lo que se estaba discutiendo, que en sí mismos estaban reflexionando y comparando sus propias ideas con las de sus pares, así como un sentido de colaboración y una comodidad entre el grupo y yo como practicante. Incluso los que no intervenían verbalmente participaban tácitamente, a través de gestos y reacciones (mover la cabeza para demostrar estar de acuerdo o en desacuerdo, fruncir el ceño, por ejemplo) o con su mirada atenta al interlocutor. A pesar de este ser mi primer semestre con ellos de manera presencial (y el primer semestre presencial de ellos también), los estudiantes y yo hemos logrado conectar y crear entre nosotros una atmósfera positiva en la que buscamos apoyarnos e intercambiar conocimientos y compartir nuestras experiencias. En cuanto a la necesidad de dar orden, esto ocurrió solo en dos momentos, pues como explica el numeral 7 los estudiantes pedían la palabra cuando querían replicar. Sin embargo, en cierto punto de la discusión, el nivel de involucramiento aumentó y comenzaron a hablar al mismo tiempo o se interrumpían cuando el	
---	--	--

entendían reformulaba la pregunta con otras palabras como sinónimos, ejemplos o expresiones similares al español (por ejemplo avis → opinion) para que ellos pudieran hacer la relación y entender la pregunta 4) Los estudiantes se complementaban entre sus respuestas, es decir, la discusión parecía una conversación entre todos los participantes más que cada uno turnándose para hablar. Esto claro, requirió que en ocasiones fuera necesario yo tuviera que intervenir para dar la palabra, pues después de cada pregunta algunos empezaban a hablar al mismo tiempo. 5) Cuando uno o una de sus compañeros dudaba con una palabra o me preguntaba por vocabulario, los estudiantes mismos le respondían	interlocutor hacía pausas, en aras de agregar algo distinto o complementario a lo dicho por sus compañeros. Es necesario saber manejar esto pues aunque es positivo que los estudiantes tengan emoción, ganas y gusto por compartir sus ideas sobre el texto literario, es necesario en medida de lo posible respetar la palabra de los compañeros y compañeras, sin que se vuelva un intercambio de turnos muy estructurado y rígido. Por esto, en lugar de pedirles que hicieran silencio, decidí decirles que <i>escucháramos</i>, usando involucrándome también en ese acto. Esto en mi opinión permite hacer a los estudiantes responsables de su propio comportamiento, sin generar una sensación de regaño y entendiendo que escuchar es una acto que todos debemos hacer, incluso el profesor o practicante deben conceder a los interlocutores. De este modo se valora la palabra de todos por igual. 6) Me gustaría ahondar más en el grupo focal/entrevista respecto a esto, pues el hablar en volumen bajo puede deberse a muchos factores como el tono natural de la voz o la inseguridad/timidez del estudiante (que puede estar relacionada a su personalidad o a su relación con la lengua a su conocimiento o a la literatura con sus ideas del texto). 8) y 9) Esta decisión se tomó aprendiendo de las anteriores intervenciones, pues en estas las preguntas planteadas apuntaban directamente a la comprensión, por lo que no había cabida para desarrollar ideas y se quedaban cortas en el nivel literal de lectura. Además, excluían a aquellos estudiantes que no habían leído o comprendido completamente, lo que se quería evitar. Las preguntas de opinión permitían por el contrario, cubrir ambos aspectos, comprensión y opinión (nivel literal, inferencial y crítico), involucrar a los	
---	---	--

incluso antes que yo. Es decir, entre ellos se ayudaban/apoyaban con el vocabulario/idea. 6) También, a veces era necesario pedirles a los estudiantes que hablarán más alto, pues me costaba escuchar sus intervenciones. 7) Los estudiantes reaccionaban cuando estaban en desacuerdo con las intervenciones de sus compañeros y pedían la palabra para dar si réplica. 8) La mayoría de las preguntas fueron estructuradas y planeadas para que más allá de verificar comprensión de lectura, involucraran opiniones personales de los estudiantes. 9) Aunque se tenían unas preguntas ya previamente diseñadas y estructuradas, las respuestas de los estudiantes me permitían hacer nuevas preguntas derivadas de esto. Del mismo modo, las respuestas que	estudiantes que no hayan leído (que en este caso no hubo) y también apaciguar los miedos, pues las opiniones son opiniones y no necesariamente son correctas o incorrectas. Se puede decir que gracias a esto la participación, conexión y comodidad de los estudiantes al intervenir aumentó en esta sesión. Gracias a ella los estudiantes no sentían presiones de estar equivocados o de no haber comprendido bien, por lo que podían hablar más libremente. En cuanto a la formulación de preguntas derivadas de la discusión, siento que fue del mismo modo muy significativa pues, les exigía a seguir desarrollando sus ideas a más profundidad sin tener un plan preparado (como podía suceder con las preguntas proyectadas en las diapos, a las que ellos tenían acceso de leer todo el tiempo), es decir, era producción oral natural. Esta también permitió generar una discusión fluida en la clase además de analizar temas sociales presentes en el texto. 10) y 11) Como se mencionó, las preguntas que se derivaban de la discusión incluían preguntas con matices o llevadas al contexto colombiano que buscaban suscitar emoción e reacción personal en los estudiantes para que estos argumentaran con más involucramiento al sentirse relacionados con la pregunta. Esto funcionó pues los estudiantes tomaban posiciones teniendo en cuenta los distintos matices y restricciones en sus argumentos. Esto es significativo pues reconocer los matices posibilita la reflexión crítica de que no todo es blanco y negro. Esto se aplica para cada uno de los temas sociales que se derivaron de la discusión, pues haberlos traído a la discusión, haberlos identificado en el texto y haber reflexionado sobre ellos ayudó a mostrarle a los estudiantes que la literatura no es algo que solamente existe en el libro (y audiolibro), sino que esta, al ser un producto humano, refleja, ilustra, retrata y	
--	---	--

daban en ciertas preguntas presagiaban (foreshadow) elementos relacionados a otras preguntas. Por ejemplo, cuando hicimos el portrait de la protagonista, algunas características como “déterminée, sérieuse, professionnelle, caractère fort”, pude dar paso a la pregunta sobre las características que se deben tener para ser un periodista y si la protagonista las cumplía. 10) Asimismo, otra estrategia que usé fue hacer preguntas que implicaban matices, por ejemplo que si una persona con carácter sensible podría ser periodista o que ser demasiado determinado era siempre bueno para ser periodista. Este tipo de preguntas tenían como objetivo que los estudiantes argumentaran teniendo en cuenta una restricción en su argumento.	reflexiona sobre la condición humana y sus diferentes problemáticas y matices. Esto es muy importante, pues uno de los subobjetivos de la propuesta es que los estudiantes creen/refuerzen su relación con la literatura y esto empieza precisamente por contextualizar las producciones literarias en nuestra vida. A continuación reflexionaré sobre los subpuntos dados en estos numerales. a) en esta pregunta a pesar de haberse hecho con tonos de humor, logró que los estudiantes reaccionaran y se involucraran afectivamente (sobre todo las mujeres). Aquí no hubo disensos, al parecer todos consideraban que los personajes femeninos fuertes eran una buena representación y que claramente es positivo verlas. Lamentablemente, no se pudo profundizar en esto. b) y c) Las intervenciones de estas estudiantes fueron muy interesantes e importantes, pues muestran cómo estas trascendieron el texto e hicieron una intertextualidad basadas en su propia experiencia. Por un lado, para b) esta vivencia real de conocer a un científico similar puede haber mediado su interpretación o su experiencia de lectura de manera distinta a la de sus otros compañeros. Por otro lado, para c) no se trató de una experiencia personal propia, sino de una experiencia de lectura anterior a esta. Gracias a estas dos experiencias la estudiante logró formular una reflexión bastante significativa sobre cómo ciertos tipos de personajes son recurrentes en la literatura o cómo los han estereotipado. Esto lo puedo interpretar como que los estudiantes se han apropiado del texto y del tema de una manera tan profunda que pueden establecer relaciones entre este y otros textos o experiencias. En cuanto a los disensos, estos fueron usados como medios para que los estudiantes defendieran sus	
--	---	--

11) Otras preguntas no-estructuradas tenían que ver con temas como el feminismo, o el poder del periodismo en la sociedad (colombiana) o la ciencia, los misterios del mundo y su relación con los humanos. a) Cuando les pregunté si a ellos les gustaba ese tipo de personajes femeninos que no encajaban en el canon establecido, que eran fuertes e intrépidos o si las mujeres debían ser lo contrario a esto. Para ejemplificar la pregunta, les dije si las mujeres debían volver a la cocina (este ejemplo generó risas, pero fue efectivo para que los estudiantes reaccionara	ideas. Al hacerlo, pienso que los estudiantes logran reconocer las ideas opuestas, pero también a apropiarse de sus propias opiniones al verse obligados a defenderlas. e) por otra parte, aquí intenté aterrizar la discusión sobre el periodismo en nuestro contexto colombiano. Esto, con el fin de incluir el componente intercultural dentro del marco del proyecto que están trabajando y de ejemplificar y reflexionar sobre el poder que tiene la prensa en nuestro país, de manera más crítica y próxima a nuestro contexto. Anterior a esta discusión, habíamos discutido sobre el rol de la prensa en la sociedad y al llegar a nuestro contexto, como era de esperarse, todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la prensa de nuestro país no cumple el verdadero rol de esta. Y fue aquí cuando la intervención del estudiante sobre la manera cómo se cuentan las historias de un pueblo fue tan importante, pues demuestra que existe una conciencia intercultural hacia nuestros propios pueblos y que la mayoría pudo reconocer en nuestro contexto (la manera en que la prensa colombiana ha estigmatizado a los pueblos indígenas, minga, por ejemplo). 12) En general se nota que los estudiantes tuvieron una buena comprensión con el texto, se involucraron y se apropiaron de los eventos contados en este, para poder argumentar basados en dicha lectura. 13 y 14) En general se nota que los estudiantes tuvieron una buena comprensión porque citaban pasajes del texto para argumentar. Las intervenciones del profesor me sirvieron de mucho apoyo, pues fueron pertinentes y claras, además que me descargaban un poco el peso que llegaba a sentir cuando no conocía alguna palabra (que aunque es algo que podía causarle gracia a los estudiantes) debo aprenderlo a manejar,	
---	---	--

n y se involucra n afectivamente, sobre todo las mujeres) b) En el portrait del personaje del profesor planteo una discusión relacionada a si todos los científicos están locos, o si saber mucho sobre los misterios de la vida y la ciencia los volvía locos, lo que generaba risas. Una de las estudiantes, de hecho mencionó una experiencia personal con un profesor universitario o-científico que para ella sí estaba un poco loco. Sé por los primeros	ser más segura de mí conocimiento y verificar simplemente cuando no tengo la respuesta. 15) Ponerlos en los zapatos de periodistas permitió no solo conectar la intervención con el curso, sino darles un rol activo y en primera persona a los estudiantes. Esto es importante, pues así los estudiantes pueden comenzar a descubrir su propia voz dentro de un rol asignado (y en el caso de las obras literarias, el rol de lector que discute con el texto). Cuando acabó la intervención y durante el proceso de escritura de este diario reflexioné sobre el éxito de esta lectura y lo desafortunado que fue que el tiempo no haya sido suficiente para terminar las preguntas. Para la siguiente intervención teníamos planeado introducir otro texto distinto, pero viendo esta situación, considero que es mejor eliminar esa nueva lectura y trabajar con más profundidad Le Père de nos pères.	
--	---	--

acercamientos que hice con el curso al inicio de la práctica que ella antes de estudiar lenguas había estudiado tecnología ambiental en Univalle. La estudiante comentó que creía que estaba de acuerdo “plus ou moins” porque en esta carrera este profesor era un poco “rare/bizarro”, pero que otros profesores con los que se topó eran “normales” Por otro lado, al preguntarles si conocer la verdad del mundo, las personas se volverían locas, la mayoría de los		
---	--	--

estudiantes reaccionó en desacuerdo a esta afirmación, salvo una. Este disenso ayudó a que los estudiantes expusieran ideas distintas, lo que nutría la discusión. c) Otra estudiante dijo que en la literatura es común ver personajes de científicos con estas características. Mencionó como ejemplo que hace poco había leído que se llama La ciudad de las Bestias en el que había un personaje de un antropólogo que tenía un carácter similar al		
---	--	--

profesor Adjemian. d) En cuanto al tema del periodismo, se habló sobre cómo en Colombia el periodismo no es muy objetivo y sobre cómo los medios solo muestran una versión de las historias (para lo que cité citó la Ted Talk de Chimamanda Ngozi, la cual algunos conocían) sobre todo de los pueblos minoritarios por lo que se crean visiones estigmatizadas de estos. 12) Los estudiantes citaban pasajes del texto para argumentar. 13) El profesor Bernal intervino en ocasiones para confirmar o dar palabras o hacer un ejercicio de		
---	--	--

morfología para explicar otras. 14) A veces cuando yo no conocía una palabra o la conocía pero no estaba segura si era la correcta, pedía verificación del profesor y hacía un pequeño gesto de celebración cuando estaba en lo correcto lo que causaba risa a los estudiantes. 15) Para mostrar la conexión de la intervención, el libro y el tema con el curso (sobretudo en la pregunta sobre la opinión de los estudiantes del periodismo) les di a ellos el rol de periodistas puesto que en el proyecto del curso ellos están personificando o adoptando el papel de periodistas, entonces podrían apropiarse más de la pregunta.		
--	--	--

Annexe 3. Questions du groupe de discussion



Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Práctica Docente

Practicante: Daniela Moreno López

Grupo de intervención: Habilidades integradas en francés III Gr. 02

Preguntas escritas: 5 min cada una, 2 min conversación (28 min en total)

Preguntas de discusión oral: 4 min cada una (28 min en total)

Pregunta No. 3 : 10-20 min (30 segundos por subpregunta)

Tiempo total : 1 hora y 16 minutos

Grupo focal

1. ¿Qué sentimientos o emociones encontraste en las lecturas sin y con el audiolibro? (4 min)
2. Responder por escrito (5 min)
3. Después de las tres experiencias con el audiolibro, diga en una escala de 7 a 1, siendo 7 la más alta y 1 la más baja, su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (10-20 min)
 - a) La literatura es un componente fundamental en el aula de lenguas extranjeras.
 - b) Un buen profesor de idiomas debe ser un buen lector de literatura.
 - c) Los textos literarios se utilizan para aprender el vocabulario y la gramática.
 - d) Los textos literarios nos hablan de la historia de la lengua meta.
 - e) Para disfrutar de una historia literaria auténtica en una lengua extranjera, hay que tener un nivel avanzado de conocimientos/competencias.
 - f) Las obras literarias no deberían formar parte del plan de estudios de los cursos de Habilidades Integrada Francés, porque son difíciles,
 - g) Para descubrir la literatura en los primeros niveles, hay que empezar con versiones adaptadas al nivel para facilitar la lectura.
4. Según su experiencia en las intervenciones, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de utilizar audiolibros para acompañar la lectura? (4 min)
5. ¿Crees que tus experiencias y conocimientos previos te han servido para leer textos literarios? En caso afirmativo, ¿de qué manera? En caso negativo, explique. (4 min)

6. Responder por escrito (5 min)

7. Responder por escrito (5 min)

8. ¿Qué comentarios tiene sobre las diferentes actividades para abordar los textos literarios que fueron propuestos? (5 min) GENERAL

9. Respuesta por escrito (5 min)

10. En una escala de 1 a 5, ¿qué probabilidad hay de que busques el audiolibro en el futuro para hacer tus lecturas en francés? Explique. (4 min)

5 asegurado

4 muy probable

3 probable

2 poco probable

1 improbable

11. En una escala de 1 a 5, ¿qué probabilidad hay de que busque audiolibros en otro idioma en el futuro? Explique (4 min)

5 asegurado

4 muy probable

3 probable

2 poco probable

1 improbable

12. ¿Cree que los audiolibros podrían utilizarse para otros géneros distintos de la narrativa (poesía o teatro)? ¿Tendrían el mismo, un efecto similar o distinto? (4 min)

Preguntas para responder de manera escrita

2. Compare las tres experiencias (Lupin: la aguja hueca (capítulo 2), El padre de nuestros padres, Lectura asignada de Guy de Maupassant) en los siguientes términos. Explique cada una de sus elecciones. (5 min)

a) La que más le gustó

b) La más fácil/más difícil

c) La que le pareció más relevante para su aprendizaje

6. En una escala del 1 al 8, ¿qué estrategia le resulta más eficaz a la hora de leer literatura? Explique brevemente. (5 min)

- a) Ponerlo en contexto
- b) Investigar el autor y el contexto histórico antes de leer
- c) Hacer/organizar un resumen
- d) Compartir en grupos
- e) Crea preguntas y hazlas a tus amigos
- f) Leer mientras se escucha el audiolibro de inmediato
- g) Leer primero y luego con el audiolibro
- h) Escuchar el audio libro sin texto

7. Para usted, qué efecto tuvo el audiolibro en su experiencia de lectura? (por ejemplo, adquisición de conocimientos o competencias, concentración, dificultades, exigencia para comprender, el nivel de lengua, la comprensión oral, el reconocimiento de acentos o elementos paralingüísticos...) (4 min)

9. ¿Utilizó el audiolibro en casa? ¿O sólo en clase cuando se le pedía hacerlo? ¿Por qué? ¿Cómo lo hizo (con auriculares, en pareja, con la versión digital escrita o con la versión en papel)?

Annexe 4. Fiches pédagogiques



Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del
Lenguaje Práctica Docente
Practicante: Daniela Moreno López
Grupo de intervención: Habilidades integradas en francés III Gr. 02

Intervention de stage - Tâche #1 (Première partie)

Groupe: HIF III - M. Bernal

Date: 9 Mai 2022

Heure: 11 h

Nombre d'étudiants : 19

Objectif général :	Les étudiants seront capables de lire un texte littéraire et de reconnaître les éléments de l'intrigue pour en discuter oralement dans la classe.
---------------------------	---

Avant la tâche (Première séance)		
Temps:	45 minutes	Matériaux:
Activité 1 - Connaissances préalables : Les étudiants vont répondre aux questions suivantes (20 min) 1) Qu'est-ce qu'un polar? Quel personnage connaissez-vous? 2) Est-ce que vous connaissez Lupin ? C'est qui ? Où avez-vous entendu parler de ce personnage ? 3) Qui a écrit Lupin ? Cet auteur était qui ? → Présentation de l'auteur 4) Qu'est-ce que c'est une intrigue ? → Présentation de l'intrigue de l'Aiguille Creuse. A quelle rubrique croyez-vous que cette intrigue pourrait être ? 5) A part Lupin, quel autre personnage connaissez-vous de cette histoire ? → Présentation des personnages Activité 2 - Remue méninge du vocabulaire : La moitié des étudiants vont chercher/penser aux mots du champ lexical policier et l'autre moitié au champ de la presse. A la fin, si possible, ils vont donner la définition de leurs mots aux copains de l'autre groupe, à l'aide de la stagiaire. (15-20 min) Activité 3 - Présentation du Résumé Chapitre 1 : La stagiaire présentera un résumé général des événements du premier chapitre à lire en classe (10 min).		

Activité 4 – Anticipation des événements (5 min) → Qu'est-ce que vous croyez va se passer dans le chapitre 2 ?

Tâche (Devoir maison)	
Temps: 10 min (explication)	Matériaux:
Activité 5 : Pour les étudiants → Vous allez lire le chapitre tous seuls. Pour cette lecture, on vous recommande d'analyser l'intrigue de votre chapitre. - Quel est le conflit des personnages ? - Comment la presse est-elle utilisée pour le déroulement de l'intrigue ? - Qui en est le narrateur ? Activité 6 : Lisez l'atelier donné. Soyez préparé.e pour participer dans la mise en commun. Il ne faut pas écrire les réponses.	

Après la tâche (Deuxième séance)	
Temps : 1 heure	Matériaux:
Activité 7 : Écoute avec le livre audio (Durée: 41 minutes, écoute de quelques extraits) Activité 8 : Discussion et analyse des chapitres (Durée : 28 min).	

Intervention de stage - Tâche #1 (Partie 2)

Groupe: HIF III - M. Bernal

Date: Vendredi, le 20 mai, 2022

Heure: 11 h

Nombre d'étudiants : 20

Objectif général :	Les étudiants seront capables de lire un texte littéraire à l'aide d'un livre audio et de reconnaître les éléments de l'intrigue pour en discuter oralement dans la classe.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants seront capables de suivre une lecture performée (livre audio) avec l'appui du texte écrit. - Les étudiants seront capables d'exprimer leurs avis et sensations par rapport à l'expérience vécue. - Les étudiants seront capables de reconnaître les éléments multimodaux ajoutés par le livre audio.

Avant la tâche	
Temp: 5 minutes	Matériaux:
Activité 1 - Appel au contexte (5 min) - Parler en général du texte (Faire un petit résumé oral). - Explorer un peu leurs impressions du texte qu'ils devaient lire chez eux.	

Tâche	
Temps: 60 min	Matériaux: <u>Mise en commun de la lecture (atelier sur Quizziz)</u>
Activité 2 - Les étudiants vont répondre aux questions de compréhension à propos du chapitre 2 de L'aiguille creuse (20 min)	
Activité 3 - Lecture avec livre audio : Les étudiants vont écouter le livre audio avec le texte. (30 min) → (Durée totale : 41 minutes)	

Après la tâche

Temps : 10 min	Matériaux:
Activité 4 - Commentaires (10 min). Les étudiants vont donner leur impression par rapport à l'expérience avec la lecture accompagnée de l'écoute.	

Intervention de stage - Tâche #1 (Partie 3)

Groupe: HIF III - M. Bernal

Date: Vendredi le 27 mai 2022

Heure: 11 h

Nombre d'étudiants : 17

Objectif général :	Les étudiants seront capables de lire un texte littéraire à l'aide d'un livre audio et de reconnaître les éléments de l'intrigue pour en discuter oralement dans la classe.
Objectifs spécifiques :	Les étudiants seront capables de répondre aux questions de compréhension et d'exprimer leurs avis, faire des hypothèses et des interprétations du texte lu.

Avant la tâche	
Temps: 5 minutes	Matériaux:
Activité 1 - Appel au contexte (5 min) - Comment s'est passée la lecture ? - Les difficultés que vous avez mentionnées, vous les avez surmontées ? comment?	

Tâche	
Temps: 40 min	Matériaux: Des copies (feuille de travail et atelier) → Ci-jointes Une loupe
Activité 1 - Des expressions pour exprimer l'avis (Article d'opinion) → Lire un petit matériel avec des exemples des expressions de cause, conséquence et d'avis.	
Activité 2 - Hotpotato de détective → les étudiants vont se passer une loupe rapidement, pendant que la stagiaire crie "Hotpotato". Quand elle s'arrête, l'étudiant qui a dans sa main la loupe devra répondre à des questions de l'atelier-ci joint. Une fois exposée sa réponse, les autres apprenants doivent donner leur avis par rapport à celle-ci. L'idée est de discuter le texte de façon interactive (20 min) .	

Après la tâche

Temps : 10 min	Matériaux:
Activité 4 - Partage de l'opinion en général : ● Est-ce que vous aimez le chapitre ? Sinon, pourquoi ? ● Que pensez-vous d'Isidore comme personnage ? Croyez-vous qu'il pourra vaincre Lupin ? ● D'autres commentaires du texte ?	

Intervention de stage - Tâche #2 (Parte 1)

Groupe : HIF III - M. Bernal

Date : Vendredi le 10 juin 2022

Heure : 11 h

Nombre d'étudiants : 18

Objectif général :	Les étudiants seront capables de reconnaître les éléments de l'intrigue dans un texte littéraire lu avec l'aide d'un livre audio.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants activeront leurs connaissances préalables par rapport au sujet de l'origine de l'humanité. - Les étudiants seront capables de faire des hypothèses et des inférences par rapport au sujet de l'origine de l'humanité

Avant la tâche	
Temp: 5 minutes	Matériaux:
Activité 1 - Remue-méninges (5 min) → Les étudiants vont mentionner rapidement des événements importants du chapitre 1 de <i>L'aiguille creuse</i>	

Tâche	
Temps : 40 min	Matériaux : <u>Où l'on apprend que Lucy serait morte en tombant d'un arbre - Vidéo Dailymotion</u> Diapos
Activité 1 - Activité finale de la séquence avec l'aiguille creuse (12 min) a) Les étudiants vont organiser différents fragments du résumé du chapitre 2 en ordre chronologique.	
Activité 2 - Nouvelle séquence de lecture. Notre origine : connaissances préalables et hypothèses (20 min) a) La stagiaire va écrire dans le tableau le titre du livre <i>Le père de nos pères</i> et posera ces questions Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous lisez ces mots ?	

- Qui sont les ancêtres de notre espèce ?
- Quelles sont les professions responsables d'étudier l'origine et l'évolution de l'espèce humaine ?
- Quelles informations récentes connaissez-vous à propos l'histoire de l'origine et de l'évolution de l'humanité ? Est-ce que vous savez qui est Lucy ?

b) On va visionner cette vidéo et on va répondre à ces questions → Où l'on apprend que Lucy serait morte en tombant d'un arbre - Vidéo Dailymotion

- Qui est Lucy ?
- Comment est-elle morte ?
- Pourquoi est-il important de savoir comment elle est morte ?
- Quels indices disait le corps de Lucy sur l'évolution de l'homme ?

Activité 3 - Montrez l'intrigue du livre → La stagiaire montrera l'intrigue du livre et posera des questions pour stimuler les étudiants.

Activité 4 - Jeu de vocabulaire → **Wordwall (15 min)** → Inférence du vocabulaire par contexte → Les étudiants vont lire des phrases dans lesquelles le mot prévu comme inconnu sera **en gras**. Il y aura des choix multiples de sens du mot et les étudiants doivent choisir l'option correcte. Exemple : Il court à perdre **haleine**. Quel est le sens du mot en gras dans cette phrase ?

- a. air expiré par la bouche
- b. qui a très froid
- c. mammifère carnivore

Après la tâche

Temps : 5 min

Matériaux :

Activité 4 - Explorer des attentes par rapport à cette nouvelle lecture et d'autres annonces (7 min)

- a) La stagiaire posera ces questions :
 - Quel type d'histoire est-ce que vous espérez trouver dans le texte ?
 - Qui croyez-vous serait le personnage principal ?
 - Quelle stratégie de lecture allez-vous peut-être mettre en pratique avec ce nouveau texte ?
- b) Montrez les extraits du texte qu'on va lire. La stagiaire donnera aux étudiants l'option de lire le texte et l'audio livre en avance.

Intervention de stage - Tâche #2 (Parte 2)

Groupe : HIF III - M. Bernal

Date : 24 juin 2022 **Heure :** 11 h

Nombre d'étudiants : 18

Objectif général :	Les étudiants seront capables de reconnaître les éléments de l'intrigue dans un texte littéraire lu avec l'aide d'un livre audio.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants seront capables de suivre une lecture performée d'un texte littéraire à l'aide du livre audio. - Les étudiants seront capables de raconter les événements qu'ils ont compris du texte oralement. - Les étudiants pourront répondre aux questions de compréhension écrite et les justifier oralement.

Avant la tâche	
Temps : 5 minutes	Matériaux :
Activité 1 - Questions d'ouverture (5 min) - Avant de commencer, dites-moi si quelqu'un a lu en avance ? Je vous ai donné l'option. - Pourquoi avez-vous voulu le faire même si ce n'était pas obligatoire ? Comment s'est passée la lecture ? Vous l'avez aimée ? Pourquoi oui/pas ? Donner quelques recommandations : ralentir le livre audio, écouter comme si la voix du narrateur était propre, se mettre au contexte, prendre de repos/pauses le temps qu'il soit nécessaire, ne pas s'arrêter	

Tâche	
Temps : 35 min	Matériaux : <u>Livre audio</u> <u>Diapos</u>
Activité 1 - Lecture du livre audio (20 min) → Les étudiants vont écouter le livre audio. Ils doivent faire attention à ces éléments (caractère des personnages, description du crime, présence et définitions de la profession de journalisme). Ils vont lire les questions de compréhension en avance pour focaliser la lecture. Activité 2 - Questions de compréhension (20 min)	

- Que pensez-vous du personnage de Lucrèce ? Faites son portrait.
- Que pensez-vous du professeur à partir de sa voix dans la lettre, dans quel état se trouvait-il ? Faites son portrait.
- Qu'est-ce que le Pr. Adjemian faisait avant d'être assassiné ?
- Réfléchissez sur le rôle de la presse présenté dans le texte ? Comment Lucrèce l'a-t-elle défini ? Comment le font ses collègues? Quel est le but de la presse pour vous ?
- Quels sont les types de journalistes présents dans la Conférence de presse?
- Quelles sont les qualités qu'il faut avoir dans le métier de journaliste ?
- Que pensez-vous de la chef de rédaction/rubrique ? Quel est son critère pour approuver ou rejeter un article ? Croyez-vous que son critère est correct ?
- À qui croyez-vous était dirigée la lettre du Pr. Adjemian ?
- Comment est mort le Pr. Adjemian ? Qui l'a trouvé ? Qu'est-ce qui avait de bizarre dans la position de son corps ?
- Comment Lucrèce a pu entrer dans la scène du crime ?
- C'est quoi un sujet sans risque ? Avec quelle intention le Guetteur Moderne publie ces sujets ?
- Pourquoi le critère de Lucrèce n'est pas tenu en compte / n'est pas valorisé ?

Après la tâche

Temps : 5 min

Matériaux:

Comparer les deux expériences → Est-ce qu'elle a été différente de l'antérieure lecture ? Comment ?

Intervention de stage - Tâche #2 (Continuation)

Groupe: HIF III - M. Bernal

Date: 29 juin 2022

Heure: 11 h

Nombre d'étudiants : 18

Objectif général :	Les étudiants seront capables de reconnaître les éléments de l'intrigue dans un texte littéraire lu avec l'aide d'un livre audio.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants seront capables de suivre une lecture performée d'un texte littéraire à l'aide du livre audio. - Les étudiants seront capables de raconter les événements qu'ils ont compris du texte oralement. - Les étudiants pourront répondre aux questions de compréhension écrite et les justifier oralement.

Avant la tâche	
Temp: 5 minutes	Matériaux:
Activité 1 - Récapitulation de la discussion antérieure → La stagiaire fera des questions de rafraichissement pour revenir à la discussion du père de nos pères.	

Tâche	
Temps: 35 min	Matériaux: Diapos
Activité 2 - Continuation de la mise en commun avec les questions manquantes - Quelles sont les qualités qu'il faut avoir dans le métier de journaliste ? - Que pensez-vous de la chef de rédaction/rubrique ? Quel est son critère pour approuver ou rejeter un article ? Croyez-vous que son critère est correct ? - À qui croyez-vous était dirigée la lettre du Pr. Adjemian ? - Comment est mort le Pr. Adjemian ? Qui l'a trouvé ? Qu'est-ce qui avait de bizarre dans la position de son corps ? - Comment Lucrèce a pu entrer dans la scène du crime ? - C'est quoi un sujet sans risque ? Avec quelle intention le Guetteur Moderne publie ces sujets ? - Pourquoi le critère de Lucrèce n'est pas tenu en compte / n'est pas valorisé ?	

Après la tâche	
Temps : 5 min	Matériaux:
Comparer les deux expériences → Est-ce qu'elle a été différente à l'antérieure lecture ? Comment ? Comment le livre audio vous a t'il servi ?	

Intervention de stage - Tâche #3 (Partie 1)

Groupe : HIF III - M. Bernal

Date : 13 juillet, 2022 **Heure :** 11 h

Nombre d'étudiants : 18

Objectif général :	Les étudiants seront capables de comprendre les événements principaux racontés dans une nouvelle (histoire courte) et de les adapter sous la forme de faits divers de journal télévisé.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants seront capables de suivre une lecture performée d'un texte littéraire à l'aide du livre audio. - Les étudiants seront capables de résumer, d'adapter et de présenter un fait divers à partir d'un récit littéraire. - Les étudiants joueront le rôle de journaliste/présentateur/reporter dans un jeu de rôles.

Avant la tâche	
Temps : 25 minutes	Matériaux : <u>Diapos avec des images</u> Vidéo → <u>Crimes et faits divers</u>
Activité 1 - Introduction → Comment présenter un fait divers dans un journal télévisé (10 min) Pour introduire le sujet, la stagiaire montrera des photos des faits divers très connus en Colombie (l'affaire de Yuliana Samboni, l'affaire Colmenares et l'affaire du styliste Maurice Leal). Elle va demander aux étudiants s'ils le connaissent, comment ont-ils entendu parler de ces faits et quels médias les ont couverts. Ensuite, elle va leur demander de résumer ce qui s'est passé dans chaque affaire. Activité 2 - Journal télévisé : émission de faits divers (15 min) Nous allons regarder 4 minutes de l'émission <u>Crimes et faits divers</u>, pour illustrer comment présenter un fait divers dans un journal télévisé. Pour le faire, la stagiaire demandera aux étudiants d'identifier dans la vidéo. Premier visionnement, on parlera avec la classe de ces questions : - Le structure (ce qui est présenté d'abord) - Les interlocuteurs (qui sont-ils ? quelle fonction jouent-ils dans l'émission ?) - Quelles sont les histoires présentées ? De quoi elles s'agissent ? - Quelles stratégies le présentateur utilise-t-il pour attirer l'intérêt des spectateurs ? - Décrivez le plateau du journal télévisé. Qu'est qu'il y a ? - Quels autres éléments, à part la voix du présentateur et son visage, sont utilisés pour raconter l'histoire ? Activité 3 - Dans un deuxième visionnement, on fera un exercice de CO/Grammaire. La stagiaire mettra une liste des temps grammaticaux (numérotés) que les étudiants doivent identifier dans la vidéo à travers des exemples (seulement les cocher) et aussi ils doivent trouver 3 mots reliés à la criminalité. (mis en <u>Interactive</u>	

presentation software - Mentimeter).

Tâche

Temps : 35 min

Matériaux :

Des ordinateurs ou des téléphones portables
Des copies avec les intrigues
Guy de Maupassant | Littérature audio.com
Diapos

Activité 4 - Proposition de nouvelles (15 min)

La stagiaire annoncera que la prochaine tâche de lecture sera différente pour chaque conférence de rédaction. Chaque conférence aura un texte différent, mais d'un même auteur. La tâche sera d'adapter les événements du texte littéraire sous la forme de faits divers de journal télévisé. L'auteur est Guy de Maupassant. Tenant compte que chaque conférence de rédaction aura un texte différent à adapter, la stagiaire mettra dans les murs les intrigues de 4 nouvelles de Guy de Maupassant et les étudiants devront se lever et parcourir la salle de classe en lisant chaque intrigue, puis en choisir une pour l'adapter. (Une autre option est de donner à chaque conférence une copie avec les 4 intrigues et qu'ils les lisent et discutent laquelle attire le plus leur attention . Les histoires proposées seront :

1. La parure (ambition)
2. Une vendetta (assassinat)
3. Divorce (divorce et mensonges)
4. Une soirée (1883 - vol)
5. Dennis (vol)
6. Un vagabond (viol)

Chaque journaliste doit créer une question sur le texte pour la prochaine classe et en discuter avec le groupe en classe.

Après la tâche

Temps : 10 min

Matériaux:

Commentaires par rapport à la séance et partage des attentes de cette nouvelle expérience de lecture et de la tâche à faire

Intervention de stage - Tâche #3 (Parte 2)

Groupe: HIF III - M. Bernal

Date: 22 juillet 2022

Heure: 11 h - 13 h

Nombre d'étudiants : 18

Objectif général :	Les étudiants seront capables de comprendre les événements principaux racontés dans une nouvelle (histoire courte) et de les adapter sous la forme de faits divers de journal télévisé.
Objectifs spécifiques :	- Les étudiants seront capables de suivre une lecture performée d'un texte littéraire à l'aide du livre audio. - Les étudiants seront capables de résumer, d'adapter et de présenter un fait divers à partir d'un récit littéraire. - Les étudiants joueront le rôle de journaliste/présentateur/reporter dans un jeu de rôles.

Avant la tâche	
Temp: 25 minutes	Matériaux: <u>Diapos avec des images</u> Vidéo → <u>Crimes et faits divers</u>
Activité 1 - Présentation de dernière séquence de lecture (15 min) La stagiaire ouvrira la séance avec ces questions : - Comment s'est passée la lecture ? - Comment l'avez-vous lu ? Avez-vous employé le livre audio ? - Qu'est que vous avez fait avant, durant et après la lecture ? Est-ce que vous vous êtes renseigné sur l'auteur/contexte du texte ? Ensuite, on va construire la biographie de l'auteur ensemble. Pour cela, la stagiaire demandera aux étudiants de chercher sur leurs portables ou sur les ordinateurs (au cas où nous travaillons dans la salle d'informatique) des informations de cet auteur en 5 min et de les mentionner après à la classe. L'idée est qu'ils commencent à employer la stratégie de lecture de se renseigner sur l'auteur et le contexte. Activité 2 - Présentation formelle de l'auteur (10 min) La stagiaire présentera très rapidement la biographie de l'auteur qu'elle a préparée en faisant référence aux informations que les étudiants aient trouvées et partagées ou en les ajoutant avec quelques diapos.	

--

Tâche	
Temps: 35 min	Matériaux: Des ordinateurs ou des téléphones portables <u>Guy de Maupassant Littérature audio.com</u> Diapos
Activité 3 - Expérience de lecture avec le livre audio - Guy de Maupassant (20 min) Les étudiants vont se mettre ensemble avec leur groupe (conférences de rédaction). Avec leurs portables et leurs écouteurs / avec les ordinateurs et les écouteurs de la salle d'informatique, ils vont écouter leurs nouvelles (La durée de toutes les nouvelles proposées varie entre 15-20 min) 1. La parure (ambition) 2. Una vendetta (assassinat) 3. Divorce (divorce et mensonges) 4. Une soirée (1883 - vol) 5. Dennis (vol) 6. Un vagabond (viol) Activité 4 - Discussion dans la conférence de presse → Vous l'avez aimé ? Les étudiants vont faire un discussion privée de leur texte (15 min) → Écrire un petit résumé des opinions du texte. Activité 5 → Organisation de la présentation/adaptation de la nouvelle (30 min) Une fois que toute la conférence aura été écoutée/lue, ils doivent se mettre ensemble pour discuter et partager leurs idées sur comment présenter leur fait divers basée sur leur nouvelle sous la forme de journal télévisé. Activité 6 → Jeu de rôles (30 min) → Chaque conférence présentera son jeu de rôles.	
Après la tâche	
Temps : 5 min	Matériaux:
Donner les horaires pour le tutorat.	