

Václava Bakešová

Université Masaryk de Brno (République tchèque)  
<https://orcid.org/0000-0001-8736-3506>  
[bakesova@ped.muni.cz](mailto:bakesova@ped.muni.cz)

## *Compétences clés des futurs enseignants de FLE : l'apport des textes littéraires choisis*

The key skills of future FFL teachers developed through the literary texts

Understanding of literary texts and cultural knowledge acquisition are not the only objectives of French or Francophone literature courses that are part of the university program for future FFL teachers. Reading excerpts of literary texts allows students to develop their key skills, especially their cultural awareness and expression, but also their ability to communicate in a foreign language which is the fundamental goal of language teaching. This study presents an example of pedagogical mediation during which various skill sets (global, professional, key, etc.) are being developed through a number of selected literary texts. Pedagogical mediation is understood as a thoughtful process during which students develop the self-awareness in the role of foreign-language and foreign-culture mediator by acquiring the skills necessary for their personal and professional growth, using the full potential of literary texts. At the same time, by deepening the receptive language skills, reading of texts develops also the productive language skills, i.e. speaking and writing, and to the awareness of students' didactic thinking. Students' lesson plans show the level at which they are at the moment on their professional skills development path.

Keywords: reading literary texts, future teachers, global skills, key skills, pedagogical mediation, didactic reflection, communication in a foreign language, cultural awareness and expression

**Słowa kluczowe:** czytanie tekstów literackich, kształcenie przyszłych nauczycieli, umiejętności globalne, kluczowe umiejętności, mediacja pedagogiczna, refleksja dydaktyczna, komunikacja w języku obcym, świadomość i ekspresja kulturowa

## 1. Introduction

Les programmes de formation des enseignants de langues étrangères, repensés à plusieurs reprises ces dernières années, doivent toujours correspondre à plusieurs contraintes définies non seulement par les universités ou les écoles elles-mêmes, mais aussi par les institutions publiques responsables de la qualité des enseignants, ainsi que du niveau d'études à atteindre en vue de l'intégration dans ce métier. L'ensemble des cours constituant ces programmes est réparti dans trois domaines à développer : (1) la langue étrangère en question et sa culture, (2) la didactique de cette langue et (3) un module pédagogique-psychologique. Les étudiants sont invités à acquérir les savoirs de ces domaines et parallèlement à développer les compétences attendues des enseignants (voir aussi Tricot *et al.*, 2020). Or, en réalité, ils doivent affronter encore plusieurs autres référentiels de compétences : les compétences globales du XXI<sup>e</sup> siècle, les compétences clés pour l'apprentissage et la formation tout au long de la vie, les compétences clés à atteindre par les élèves, etc. Les cours inscrits au sein des programmes d'études universitaires pour les futurs enseignants devraient leur permettre d'harmoniser progressivement tous les domaines nécessaires et de progresser non seulement dans leurs connaissances des matières, mais également dans la maîtrise de différentes sortes de compétences. Les activités proposées autour de la lecture de différents textes dans le cadre de leur formation universitaire constituent un outil important sur le chemin de leur progression aussi bien personnelle que professionnelle. La compréhension des textes littéraires choisis dans les littératures française et francophones et leur lecture peuvent aider les étudiants à développer leurs compétences clés, plus particulièrement la sensibilité et l'expression culturelles, y compris la compétence de communiquer en langue étrangère, aptitude nécessaire quand il s'agit d'enseigner des langues étrangères (voir Conseil de l'Europe, 2006 ; pour aller plus loin aussi Morel, 2012 ; Defays *et al.*, 2014 ; Godard, 2015).

Dans cet article sera présenté, après une introduction contextuelle, un exemple de la médiation pédagogique visant à faire évoluer les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie et les compétences globales pour le XXI<sup>e</sup> siècle par l'intermédiaire de la lecture d'un certain nombre de textes choisis dans la littérature française au Département de Langue et Littérature Françaises à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk.

## 2. Différentes compétences à développer

Le Conseil de l'Europe a pris soin de définir les compétences clés que ses habitants devraient développer « pour s'adapter avec souplesse à un monde

évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé » (Conseil de l'Europe, 2006 : 13). Pouvoir réagir à des changements : cela n'est possible qu'en se formant tout au long de la vie. Ce cadre de référence européen des compétences clés est compris comme

un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi (Conseil de l'Europe, 2006 : 13).

En 2018, le texte a été modifié et élargi et l'accent a été mis sur le développement continu de la personne :

Toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité, afin de maintenir ou d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail (Conseil de l'Europe, 2018 : 7).

Le cadre contient huit compétences clés qui accompagnent la personne de son enfance jusqu'à l'âge mûr, traversant tous les degrés de sa scolarité et de ses futures formations.

1. les compétences en lecture et en écriture,
2. les compétences multilingues,
3. la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie,
4. la compétence numérique,
5. les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre,
6. les compétences citoyennes,
7. les compétences entrepreneuriales,
8. les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles (Conseil de l'Europe, 2018 : 7–8).

Les compétences énumérées ci-dessus constituent la base de plusieurs autres référentiels de compétences attachées à des situations plus particulières. Dès le début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'accent sur le développement des compétences est indéniable dans plusieurs domaines. Les compétences clés sont, en effet, incorporées dans le référentiel des compétences globales définies en fonction des besoins de diverses professions. Dans les documents de l'Organisation de

coopération et de développement économiques (l'OCDE), l'appel au développement des compétences est argumenté de manière claire : « Dans un monde en pleine mutation numérique, ce sont les compétences qui feront la différence entre rester au sommet de la vague ou se laisser distancer » (OECD, 2020 : 7). Les compétences globales sont aussi définies par cette organisation en coopération avec le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui vérifie le développement durable et l'évolution des composantes nécessaires des compétences auprès des élèves et de leurs enseignants sur le plan international. Depuis 2018, les compétences globales font partie de l'enquête internationale de l'enseignement et de l'apprentissage auprès des enseignants et de leurs élèves (PISA, 2018). Dans le cadre de ces compétences, on peut trouver des questions concernant par exemple l'autonomie en apprentissage, l'ouverture à l'innovation, à la créativité, l'esprit entrepreneur, la communication, la pensée critique et la compétence de résoudre des problèmes, la capacité de coopérer avec les autres, ainsi que la prise de conscience de la citoyenneté (OCDE, 2018 ; pour aller plus loin : Wagner, 2012). En les comparant avec les sept compétences clés attendues des élèves tchèques à la fin de leur scolarité dans un document actuellement revu, on constate des liens très étroits :

1. compétences d'apprentissage,
2. compétence en résolution de problèmes,
3. compétence communicative,
4. compétences sociales et personnelles,
5. compétences civiques,
6. compétence professionnelle,
7. compétence numérique (Programme cadre de l'éducation élémentaire, 2021).

Si on se concentre plus sur la préparation professionnelle des futurs enseignants, il existe différentes sortes de référentiels de compétences que les étudiants doivent développer d'abord au cours de leurs études et ensuite, dans leur vie professionnelle. Celles-ci sont toutefois proches des compétences clés européennes. Dans le *Cahier des charges de la formation des maîtres* publié dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France (2007), il est stipulé que :

[L]'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en œuvre et fort de ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer pleinement son autorité de professeur.

Afin de réaliser ces objectifs, une liste de dix compétences professionnelles a été élaborée et approuvée par les institutions françaises compétentes comme indiqué ci-dessous :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et d'une manière éthique et responsable.
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
5. Organiser le travail de la classe.
6. Prendre en compte la diversité des élèves.
7. Évaluer les élèves.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
10. Se former et innover (Ministère de l'Éducation nationale, 2007).

Ces exigences correspondent également aux résultats attendus des étudiants en formation des enseignants dans les facultés de pédagogie en République tchèque, c'est-à-dire un haut niveau de savoirs, de compétences et d'attitudes dans le domaine de la matière étudiée, celui de la didactique correspondante, de même que celui de la pédagogie et de la psychologie. Dans le cadre de leur examen d'État final, les étudiants doivent manifester les qualités acquises pendant leur formation et faire preuve d'une maîtrise professionnelle englobant différentes compétences : la responsabilité, la capacité de gérer une classe de langues étrangères au sein d'un système scolaire national, les compétences requises pour préparer les cours de leur spécialisation, voir du FLE à différents niveaux selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2021). Ils doivent aussi présenter la capacité d'accompagner les élèves selon leurs besoins spécifiques, ainsi que de les évaluer. De plus, ils doivent montrer une bonne connaissance du milieu scolaire et de ses spécificités nationales et européennes, leur capacité à coopérer avec les autres collègues et les différentes institutions, et leur ouverture à une formation continue tout en suivant les innovations technologiques.

Les auteurs d'une recherche autrichienne concernant le système de formation des futurs enseignants des langues étrangères ont souligné le défi de la polyvalence de la personne voulant exercer ce métier, ce que le système de compétences ne peut que confirmer. Les résultats de ce sondage des besoins des jeunes enseignants soulignent la nécessité de se concentrer, au cours des études, sur le développement des compétences parallèles à celles mentionnées ci-dessus :

la communication et une bonne maîtrise de la langue étudiée accompagnée d'une attitude d'ouverture vis-à-vis de la culture-cible, les connaissances nécessaires du domaine méthodologique et les compétences techniques que demandent les nouveaux médias, la connaissance du système scolaire et du cadre institutionnel, renforcées par des compétences d'organisation du travail en classe et de l'importance de traits de personnalité spécifiques pour exercer le métier d'un médiateur pédagogique (Ollivier, Rückl, 2010 : 6).

Au cours des études universitaires, les activités en classe aidant à développer plusieurs des compétences énumérées sont, dans les langues étrangères, souvent attachées à l'apprentissage de la communication, orale et écrite, dans des situations concrètes. Or, la formation ne peut pas se passer des textes : « Même si, ces dernières années, le CECRL [...] a mis l'accent plus particulièrement sur la compréhension et la production orales, il n'en reste pas moins que l'activité de lecture et de compréhension de l'écrit reste déterminante » (Médioni, 2020). Il s'agit de la lecture de tous les textes, mais plus particulièrement, des textes issus de documents authentiques. Cependant, la compréhension des textes littéraires et l'acquisition des connaissances culturelles ne sont pas les seuls objectifs des cours de littérature inscrits au sein des programmes universitaires pour les futurs enseignants de FLE. La lecture (physique, cognitive et interactive) de textes littéraires choisis permet aux étudiants de développer plusieurs compétences parmi celles mentionnées ci-dessus.

### 3. Lecture en langue étrangère

L'accompagnement des étudiants dans leur lecture au sein des cours de littérature peut commencer par une expérience immédiate (toucher, feuilleter, parcourir un livre) avec des textes authentiques qui ouvrent un espace pour la suite. L'enseignant aide les étudiants à accéder aux textes choisis, mais aussi aux savoirs résultant du contexte littéraire, historique et culturel. Avec la lecture, il leur propose également de développer les compétences multilingues, mais aussi celles en lecture en langue étrangère ou en écriture et leur sensibilité et expression culturelles (Conseil de l'Europe, 2018 : 7). L'activité de lecture est analysée en psychologie cognitive

en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations. Chacun de ces mécanismes peut faire l'objet d'un entraînement spécifique ; l'interaction elle-même entre ces mécanismes peut relever d'un entraînement spécifique. (Gaonac'h, 2000 : 6)

Les étudiants atteignent progressivement les objectifs de leurs cours définis grâce à la lecture, grâce au processus de travail personnel géré par l'enseignant-

médiateur et grâce aux interactions qu'ils ont pu avoir à ce sujet (cf. Bemporad, Cicurel, 2019 : 20).

La médiation, définie dans la psychologie cognitive comme l'ensemble des supports qu'une personne peut offrir aux autres afin de leur rendre un savoir plus accessible (Capra, Arpin, 2002 : 69), est discutée ces dernières années aussi dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui a entraîné entre autres l'élargissement du CECRL (Conseil de l'Europe, 2021 ; Longuet, Springer, 2021). J. Tardif (1997 : 8) constate dans sa conception de l'enseignement stratégique :

Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, il faut que les nouvelles connaissances puissent être logiquement mises en relation avec des connaissances antérieurement acquises et organisées dans la structure cognitive de l'apprenant.

Aux connaissances antérieures acquises lors des autres étapes de la scolarité, et par la lecture personnelle des autres cours, se joignent des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives représentent selon E. Riquois (2019 : 109–110), dans la lecture et l'utilisation de différentes stratégies de lecture, les savoirs (le « quoi »). Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire (le « comment ») et les connaissances conditionnelles aux savoir-être (le « quand » et le « pourquoi »). La lecture en langue étrangère aide donc à construire non seulement ces trois types de connaissances, mais elle contribue aussi à développer les quatre compétences de communication, et ce de manière propre à chacun. Quels mécanismes peut-on détecter dans chacune des quatre compétences langagières ?

- 1) Pour la compréhension écrite, c'est certainement un approfondissement considérable du système de la langue, l'acquisition de plus d'expériences sur le plan de la structure des phrases et d'autonomie dans différents types de lexique. Selon A. T. González Hernández (2012), la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère

résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, la maîtrise plus ou moins partielle ou floue qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques.

Dans sa recherche, M. Horníčková confirme que la compréhension écrite est influencée par plusieurs facteurs extérieurs, et, parmi ceux-ci, surtout par les connaissances culturelles des lecteurs : plus leur

- compétence culturelle est développée, mieux ils comprennent les textes authentiques (Lalinská, 2020 : 87).
- 2) Ensuite, la production écrite se développe en imitant des structures langagières captées visuellement et aussi grâce à plus d'autonomie dans l'usage des tournures habituelles. Les devoirs écrits qui suivent souvent la lecture (fiches de lecture, commentaires, réflexions, etc.) prouvent que la progression est influencée par la perspective dans laquelle ces activités sont organisées : la conception personnelle de la lecture et l'expression des émotions favorisent par exemple les tâches plutôt traditionnellement demandées (cf. Maillard-De La Corte Gomez, 2019).
  - 3) La compréhension orale, elle, évolue par le biais d'une lecture approfondie des textes littéraires, par une meilleure connaissance de la langue, ainsi qu'à travers l'écoute des propos de l'enseignant-médiateur et des pairs dans un groupe (cf. Bemporad, Cicurel, 2019).
  - 4) Quant à la compétence de la production orale, elle progresse par la construction des phrases de manière plus réfléchie, et par la mise en pratique du vocabulaire adopté des lectures. Cette compétence est élargie par l'interaction et les possibilités de lectures interactives qui permettent aux étudiants de s'exprimer au cours de diverses activités accompagnant la lecture (Kellerova, Reid, 2021) ou lors du partage en classe « à propos des valeurs, de l'écriture, de l'expérience du monde » (Bemporad, Cicurel, 2019 : 20).

Dans le développement des compétences mentionnées, la littérature est, d'après A. Godard (2015 : 295), « comme un outil d'apprentissage, mais aussi et surtout de développement personnel : exploration à la fois de la culture et de soi-même [...] ou échappée imaginaire libératrice ». Dans son discours, à l'occasion du décernement du Prix Nobel, Jean-Marie Gustave Le Clézio (2008) souligne que la littérature ne devrait pas cesser d'être « ce merveilleux moyen de se connaître soi-même, de découvrir l'autre, d'entendre dans toute la richesse de ses thèmes et de ses modulations le concert de l'humanité », ce qui complète les projets de lectures littéraires des didacticiens : « [L]a littérature est formatrice et [...] l'expérience littéraire de la langue enrichit non seulement notre connaissance et notre pratique de la langue, mais aussi notre capacité de penser la/les langue/s et notre relation à elles. » (Godard, 2015 : 271 ; cf. Maillard-De La Corte Gomez, 2019). Finalement J. -P. Cuq et I. Gruca (2005 : 427) mettent en valeur encore d'autres dimensions de la lecture visant, elles aussi, à renforcer quelques compétences clés : « [L]'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire ». Le plaisir de

la lecture comme « la saveur des savoirs » (Astolfi, Bride, 2008) est, d'un côté, une activité qui renforce le désir de la découverte s'il s'agit de sujets intéressant les étudiants, et, d'un autre côté, cette lecture garde le statut des pratiques des quatre dimensions de la lecture (comprendre, interpréter, réagir et apprécier). Cette activité médiatrice ouvre l'espace pour une lecture interactive qui se réalise dans deux directions : entre les étudiants et l'enseignant sous forme de questions et de réponses, de réflexions, d'interprétations et de commentaires, mais aussi entre les étudiants travaillant dans des groupes où ils peuvent coopérer avec leurs pairs (Bemporad, Cicurel, 2019 ; Capra, Arpin, 2002 ; Maillard-De La Corte Gomez, 2019 ; Riquois, 2019).

#### 4. Exemple d'une intervention de lecture

Pour documenter le sujet par un exemple concret d'une intervention de lecture dans le cadre d'un programme de formation de futurs enseignants de FLE, voici premièrement le résumé d'une enquête réalisée depuis trois ans au début du semestre d'automne en licence à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk et, deuxièmement, le résumé des activités littéraires ciblées sur le développement de compétences choisies. L'objectif de cette intervention est de définir quelles compétences clés se développent en fonction de la lecture des textes littéraires et quel est le potentiel de ces textes lors de la formation des enseignants des langues, susceptibles d'être dotés de différentes sortes de compétences. Les outils méthodologiques utilisés sont une enquête au début du semestre, le travail continu au cours de ces trois mois et l'analyse des travaux rendus à la fin de cette période.

Tout d'abord, les étudiants ont été sollicités à répondre par écrit, sans aucune aide, en trois minutes, à la question : « Qu'est-ce qui me vient à l'esprit quand on dit la littérature du XX<sup>e</sup> siècle ? » Les étudiants en 3<sup>e</sup> année de licence terminent leur parcours littéraire avec un cours de littérature des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. L'échantillon est formé selon les promotions par 11, 13 et 9 personnes respectivement. Avant de commencer le travail sur les sujets prévus, ils sont donc questionnés sur leurs connaissances antérieures de la littérature du XX<sup>e</sup>, éventuellement du XXI<sup>e</sup> siècle avec l'objectif de mieux préparer les conditions de construction des connaissances déclaratives de la discipline, y compris les différentes compétences, bénéfiques pour leur futur métier. Ajoutons que les cours de littérature en licence se concentrent plus sur les connaissances déclaratives que ceux de master où les cours sont conçus de manière à aboutir à une réflexion didactique sur les extraits des textes proposés.

Le tableau suivant résume leurs réponses en excluant les réponses erronées.

2019/2020	2020/2021	2021/2022
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A. de Saint-Exupéry et son petit prince (10x)</li> <li>• Influence de(s) guerre(s) (6x)</li> <li>• J.-P. Sartre (5x)</li> <li>• (Post)modernisme (4x)</li> <li>• A. Camus, Dada et surréalisme, <i>Pierre et Luce</i> (3x)</li> <li>• M. Kundera, G. Apollinaire (2x)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence de(s) guerre(s) (7x)</li> <li>• A. de Saint-Exupéry et <i>Le petit prince</i> ; Dada et surréalisme, A. Breton (6x)</li> <li>• R. Rolland et <i>Pierre et Luce</i> ; A. Camus ; Diversité (5x)</li> <li>• S. Beckett et <i>En attendant Godot</i> + Théâtre absurde (4x)</li> <li>• M. Kundera (3x)</li> <li>• Existentialisme (2x)</li> <li>• J.-P. Sartre ; M. Proust, Cubisme ;</li> <li>• J.-M. G. Le Clézio ; J. Giono, M. Tournier, F. Sagan, création expérimentale ; chaos ; (post)modernisme ; reflet de l'époque, critique littéraire, allégorie (1x)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M. Kundera ; Existentialisme (5x)</li> <li>• S. Beckett et <i>En attendant Godot</i> + Théâtre absurde ; A. Camus (4x)</li> <li>• Dada et surréalisme, A. Breton ; J.-P. Sartre (3x)</li> <li>• G. Apollinaire ; H. Barbusse ; A. de Saint-Exupéry et <i>Le petit prince</i> ; Influence de guerre(s) ; Nouveau roman (2x)</li> <li>• M. Proust ; J.-M. G. Le Clézio ; M. Houellebecq ; nouvelles tendances, avant-gardes, tournant du siècle, prix Nobel (1x)</li> </ul>

Tableau 1 : Connaissances antérieures des étudiants en licence.

Le tableau montre que la culture générale des étudiants tchèques, développée surtout dans l'enseignement secondaire grâce à l'initiation à la littérature mondiale et grâce aux lectures personnelles, contient quelques savoirs de base (*Pierre et Luce* de Romain Rolland, *Le Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, les existentialistes Jean-Paul Sartre et Albert Camus, l'auteur d'origine tchèque Milan Kundera et ensuite la notion du contexte des guerres). Chaque année, il y a de légères différences, mais le socle commun reste stable.

Dans le cadre du semestre, un ensemble de textes est proposé et travaillé régulièrement avec les étudiants de Licence dans le cours de littérature française du XXe siècle (IS MUNI, 2021). La pratique des compétences productives de communication écrite et orale a lieu par l'intermédiaire de fiches de lecture (IS MUNI, 2021a) et d'exposés oraux sur les auteurs et leurs œuvres (un auteur et une œuvre choisie par personne). Les résultats des fiches rendues par les étudiants prouvent que certains sujets sont à la source d'initiatives diverses dans le domaine de la pédagogie sensorielle ou, tout simplement, d'un élément de la compétence entrepreneuriale (Conseil de l'Europe, 2018 : 8) qui a le potentiel de se développer par l'intermédiaire de ce travail. Concrètement, à la suite de la lecture, on a l'habitude d'organiser une ou plusieurs sorties pour assister à des événements culturels qui y correspondent tout en développant aussi les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.

Par conséquent, les résultats, contrôlés par un test, prouvent chaque année que les connaissances déclaratives, mais aussi procédurales se sont construites progressivement et que la lecture des extraits proposés au cours

du semestre et commentés dans les cours a contribué aussi à l'évolution de certaines compétences des étudiants, surtout celles de la communication et de l'apprentissage (voir le référentiel du Programme cadre de l'éducation élémentaire, 2021), celles en lecture et en écriture, et celles relatives à la sensibilité et à l'expression culturelle (voir le référentiel du Conseil de l'Europe, 2018 : 7–8). Néanmoins, c'est aussi la compétence de communiquer en français langue étrangère qui s'est développée considérablement (voir Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018 ; 2021 ; Longuet, Springer, 2021).

Plus tard, dans le programme de master de l'enseignement du FLE, les cours de littérature avec une lecture accompagnée ont un autre objectif : l'affinement de la pensée didactique des étudiants, futurs enseignants de FLE, grâce aux activités proposées dans des fiches pédagogiques préparées à partir d'œuvres choisies. Les éléments avec un potentiel didactique sont choisis par les étudiants eux-mêmes, ce qui renforce aussi la compétence de créativité. En master 1, un dialogue entre le passé et le présent est prévu à partir des textes choisis dans toutes les périodes historiques de la littérature française avec la consigne de relever les questions actuelles que l'on pourrait aborder dans les cours de FLE à différents niveaux (IS MUNI, 2022). L'enjeu du côté de l'enseignant est toujours la sélection de textes. Selon A. T. González Hernández (2012) : « Le choix pertinent des textes écrits qui seront le support de l'enseignement constitue une étape cruciale du processus de compréhension [...], car tout le processus de lecture dépend de la qualité et de la diversité du choix des textes. » En master 2, la littérature contemporaine est travaillée avec la même approche (IS MUNI, 2021b). Le défi pour les étudiants consiste à développer leur sensibilité culturelle et les quatre "C", c'est-à-dire les compétences essentielles du XXI<sup>e</sup> siècle : coopération, créativité, pensée critique et communication (Compétences du 21<sup>ème</sup> siècle, 2022). Présenter un auteur, son œuvre ou ses spécificités et répondre aux questions posées représentent pour les étudiants une activité traditionnelle, mais la préparation d'activités didactiques originales exige déjà une certaine formation. Au centre de cette tâche, il y a une invitation à mettre en valeur leurs capacités personnelles et professionnelles. L'ensemble des textes du premier cours et la liste des sujets de travail du second sont disponibles dans le système informatisé de l'Université Masaryk en cliquant sur les liens indiqués dans la bibliographie *infra*.

La médiation pédagogique décrite pour le programme de master se sert des textes aptes à être utilisés pour le développement du choix anticipé et réfléchi de compétences. Par exemple, un extrait de l'ouvrage d'Akira Mizubayashi (2011) *Une langue venue d'ailleurs* aide à développer la compétence interculturelle et le blog de Marie Cosnay (2022) met en relief des sujets actuels et éveille la communication de façon naturelle : une recherche d'informations

supplémentaires et des échanges authentiques s'ensuivent. Les expériences de Jean-Paul Kauffmann (2007) effraient d'abord, mais transmettent finalement une mission profonde sur le rôle de la littérature en sensibilisant les étudiants à leur propre réflexion sur le rapport à la lecture. De même certains livres de Sylvie Germain, par exemple *Magnus* (2007), invitent à repenser le fait d'habiter une langue tout en se rendant compte de sa propre identité, de l'appartenance à une culture, et de l'importance de la compétence civique.

## 5. Conclusion

La lecture des textes littéraires pendant les études universitaires de FLE assure le développement d'une des compétences fondamentales en langue étrangère, celle d'apprendre, qui est une véritable porte d'entrée vers les autres compétences. Les étudiants se créent, dans un premier temps, des connaissances déclaratives en adoptant et en triant des informations proposées et recherchées. La discussion sur différents sujets émanant de la lecture développe aussi leur pensée critique. La prise de conscience du contexte historique et culturel des sujets travaillés, l'identification ou non avec les sujets, leur comparaison avec d'autres textes, par exemple de leur propre littérature (tchèque ou slovaque) et, par conséquent, la rencontre de l'Autre par l'intermédiaire de ces textes, permettent le développement de la sensibilité et de l'expression culturelles des étudiants. De surcroît, ces activités touchent également la curiosité et l'imagination des étudiants en leur inspirant différents projets didactiques lors de leur entrée dans le monde du travail, avec un potentiel certain pour leur propre enrichissement professionnel.

En République tchèque, les contenus des programmes des écoles primaires sont actuellement réformés tout comme la profession d'enseignant. La stratégie nationale 2030+ contient des programmes-cadres destinés aux écoles élémentaires, mais aussi à l'entrée des jeunes enseignants dans la vie professionnelle avec la révision des compétences jugées nécessaires pour cette mission. Il apparaît que ce qui manque à nos jeunes enseignants, c'est l'esprit critique, la capacité de motiver les élèves à travailler avec intérêt et la capacité de définir les attentes des élèves (sondage de l'OCDE, 2018). Il se pourrait que les cours de littérature et de lecture accompagnée des textes appropriés aux différents sujets traités puissent contribuer à renforcer non seulement les compétences mentionnées comme insuffisantes dans certains cas, mais aussi devenir des éléments de base pour construire des laboratoires de développement des compétences clés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P., Bride, P. (2008), *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. « Cahiers pédagogiques ». En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-saveur-des-savoirs-disciplines> [consulté 19.03.2022].
- Bemporad, C., Cicurel, F. (2019), *La littérature comme livre du monde, passé et à venir*. « Le français dans le monde. Recherche et applications », n° 65, 20–30.
- Capra, L., Arpin, L. (2002), *La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets*. « Québec français », n° 126, 67–71.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté 19.03.2022].
- Conseil de l'Europe (2006), *Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. « Journal officiel de l'Union européenne », n° L394, 10–18. En ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR> [consulté 20.11.2019].
- Conseil de l'Europe (2018), *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relatives aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. « Journal officiel de l'Union européenne », n° C189, 1–13. En ligne : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [consulté 29.03.2022].
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr) [consulté 29.03.2022].
- Cosnay, M. (2022), *Chroniques*, « Le Club de Médiapart ». En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/marie-cosnay/blog> [consulté 19.03.2022].
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. (2014), *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (2000), *La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive*. « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 13. En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/970> [consulté 02.03.2022].
- Germain, S. (2007), *Magnus*. Paris : Gallimard.

- Godard, A. (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- González Hernández, A. T. (2012), *Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère*. « La Clé des Langues ». Lyon : ENS de Lyon/DGESCO. En ligne : <http://cle.ens-lyon.fr/espanol/langue/didactique/enseignement-de-lespagnol/parametres-pour-la-comprehension-d-un-texte-ecrit-en-langue-etrangere> [consulté 19.03.2022].
- Kauffmann, J.-P. (2007), *La maison du retour*. Paris : Folio.
- Kellerova, N., Reid, E. (2021), *Teaching English via Literature in the Digital Age*. « Nauka, nastava, učenie u izmenenom društvenom kontekstu ». Pedagogičeski fakultet u Užicu, 459–470.
- Lalinská, M. (2020), *Meranie čítanie s porozumením v druhom cudzom jazyku*. Praha : Verbum.
- Le Clézio, J.-M. G. (2008), *Dans la forêt des paradoxes*. Conférence Nobel, le 7 décembre 2008. En ligne : [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2008/clezio-lecture\\_fr.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2008/clezio-lecture_fr.html) [consulté 17.05.2017].
- Longuet, F., Springer, C. (2021), *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Paris : Éditions des archives contemporaines. En ligne : <https://eac.ac/books/9782813004055> [consulté 07.06.2022].
- Maillard-De La Corte Gomez, N. (2019), *Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant*. « Le français dans le monde. Recherche et applications », n° 65, 64–78.
- Médioni, M.-A. (2020), *Lire et comprendre en langues étrangères*. « Cahiers pédagogiques ». En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/lire-et-comprendre-en-langues-etrangeres/> [consulté 30.03.2022].
- Ministère de l'Éducation nationale (2007), *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. « Bulletin officiel », n° 1. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm> [consulté 29.03.2022].
- Mizubayashi, A. (2011), *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.
- Morel, A.-S. (2012), *Littérature et FLE : État des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. « Synergies Monde », n° 9, 141–148.
- Ollivier, Ch., Rückl, M. (2010), *Chapitre 14. Quelles compétences-clés pour une formation initiale des enseignants de langues réellement professionnalisante ?* (in : ) Baillat, G. (dir.), *La formation des enseignants en Europe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 219–230.
- Riquois, E. (2019), *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette.

- Tardif, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tricot, A. et al. (2020), *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.
- Wagner, T. (2012), *Play, passion, purpose*. TEDxNYED. En ligne : [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=16&v=hvDjh4l-VHo&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=hvDjh4l-VHo&feature=emb_title) [consulté 20.11.2019].

## SITOGRAPHIE

- Compétences du 21<sup>ème</sup> siècle. (2022), *Les compétences du 21<sup>ème</sup> siècle, qu'est-ce que c'est?* En ligne : <https://www.compétencesdu21emesiecle.com/decouvrir/qu-est-ce-que-les-compétences-du-21eme-siecle/> [consulté 25.08.2022]
- IS MUNI (2021), Cours : Francouzská literatura 20. století. Code : FJ1068. Document : *Programme du semestre*. En ligne : <https://is.muni.cz/auth/el/1441/podzim2021/FJ1068/?kod=FJ1068> et [https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ1068/LI3\\_Programme\\_du\\_semestre\\_2021\\_anonymise.pdf?kod=FJ1068](https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ1068/LI3_Programme_du_semestre_2021_anonymise.pdf?kod=FJ1068) [document anonymisé et enregistré 09.06.2022].
- IS MUNI (2021a), Cours : Francouzská literatura 20. století. Code : FJ1068. Document : *Fiche de lecture*. En ligne : [https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ1068/LI3\\_fiche\\_de\\_lecture.pdf](https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ1068/LI3_fiche_de_lecture.pdf) [consulté 11.10.2021].
- IS MUNI (2021b), Cours : Současná francouzská literatura – interpretace textů. Code : FJ3030. Document : *Programme du semestre*. En ligne : <https://is.muni.cz/auth/el/1441/podzim2021/FJ3030/> et [https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ3030/Interpretace\\_textu\\_PS2021.pdf](https://is.muni.cz/auth/el/ped/podzim2021/FJ3030/Interpretace_textu_PS2021.pdf) [document anonymisé et consulté 08.04.2022].
- IS MUNI (2022), Cours : Vybrané kapitoly z francouzské literatury. Code : FJ3050. Document : *Programme du semestre*. En ligne : <https://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2022/FJ3050/> [consulté 08.04.2022].
- OCDE (2018), *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Paris : Éditions de l'Organisation de coopération et de développement économiques. En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> [consulté 18.03.2022].
- OCDE (2020), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019 : Prospérer dans un monde numérique*. Paris : Éditions de l'Organisation de coopération et de développement économiques. En ligne : <https://www.cairn.info/perspectives-de-l-ocde-sur-les-compétences-2019—9789264672192.htm> [consulté 02.04.2022].

- PISA (2018), *Global Competence. Programme for International Student Assessment*. En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> [consulté 29.03.2022].
- Programme cadre de l'éducation élémentaire (2021), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. En ligne : <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdeleni-rvp-zv/> [consulté 11.08.2022].
- Stratégie de la politique nationale 2030+ (2020), *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. En ligne : <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [consulté 12.08.2022].

Received: 19.04.2022

Revised: 14.06.2022