



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial  
para optar al título de:

**Licenciado en Lenguas Extranjeras**

Autor

Andrés Felipe Ledesma Chica

Universidad de Antioquia  
Escuela de Idiomas  
El Carmen de Viboral, Colombia  
2020



Comment la méthode de *Four Resources Model* (FRM) peut faciliter la lecture critique chez les apprenants débutants de FLE à Multilingua ?

Andrés Felipe LEDESMA CHICA

Directrice de Projet de Recherche

Claudia Cecilia CARDONA

Docteure en Sciences du langage

Directeur de Mémoire de Recherche

Daniel Felipe Jaramillo Giraldo

Titulaire d'un master en Littérature

Directrice de Stage

Claudia Cecilia CARDONA

Docteure en sciences du langage

El Carmen de Viboral

Juin, 2020

### Résumé

Ce rapport de recherche-action vise à mettre en évidence les contributions de l'implémentation d'un modèle de lecture critique à l'enseignement et apprentissage des langues dans un cours débutant de langue française au programme *Multilingua* de l'Université d'Antioquia.

L'information recueillie à travers de différents outils a montré comment un modèle heuristique de lecture, utilisant les éléments de base de la post-méthode, a pu engager aux apprenants au niveau linguistique et critique et a favorisé le développement de certaines compétences langagières et l'alphabetisation critique. De la réflexion constante dans le développement de ce projet ont émergé également des implications pour l'enseignement et apprentissage des langues étrangères et un aperçu aux limitations de cette étude ainsi que des recommandations pour des recherches futures.

**Mots-clés** : enseignement et apprentissage des langues étrangères, modèle de lecture critique, alphabetisation critique, post-méthode.

**Comment la méthode de *Four Resources Model* peut faciliter la lecture critique chez les apprenants débutants de FLE à *Multilingua* ?**

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de juillet (2019) à juin (2020) au programme *Multilingua* de l'Université d'Antioquia. Il est prérequis pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères de la même Université et s'encadre dans le stage professionnel-académique à *Multilingua*.

**Sommaire**

Avant-propos	5
Contexte	6
Problématique	7
Cadre Théorique	10
Question de recherche	14
Objectifs	14
Objectif général	14
Objectifs spécifiques	14
Objectif de recherche	15
Plan d'action	15
Déroulement des actions	15
Analyse des données	18
Résultats et interprétations	19
Conclusion	28
Réflexion	30
Références	32

### **Avant-propos**

Afin d'obtenir le diplôme de la Licence en Langues Étrangères (anglais-français) de l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent réussir un stage professionnel et académique d'une année dans une institution éducative à caractère public de la région. Également, les étudiants doivent mener un projet de recherche-action divisé en deux parties. Dans la période initiale de six mois, le stagiaire doit assumer le rôle partiel d'enseignant d'un cours de langue et doit effectuer des tâches d'observation, identifier une problématique et proposer des actions qui visent la solution de ladite problématique. Au cours des six mois suivants, le stagiaire doit prendre toutes ses fonctions comme enseignant du cours et doit développer les stratégies et le plan d'actions conçus dans la première phase. Finalement, le stagiaire doit élaborer un bilan des actions implémentées et présenter des conclusions et des réflexions.

## Contexte

*Multilingua* est un programme académique de l'école de langues de l'Université d'Antioquia, créé en 1997 dans la stratégie de base de la politique d'internationalisation de l'université. Le programme a pour mission d'enseigner gratuitement les langues et les cultures étrangères aux membres de la communauté universitaire, en particulier aux étudiants de l'université. *Multilingua* offre aux apprenants différents horaires pour étudier la langue de leur choix lors de sessions en présentiel de 4 heures par semaine. Les langues enseignées sont : l'allemand, le chinois mandarin, le français, l'italien, le japonais et le portugais ainsi que certaines langues ancestrales comme le kriol, l'êbêra chamí et le minika. Le programme comprend six niveaux par langue chacun de 64 heures par semestre.

*Multilingua* propice un apprentissage communicatif et autonome appuyé sur la mise en place de l'approche actionnelle. D'un côté, l'enseignement des langues implique l'utilisation d'une méthodologie actionnelle. D'un autre côté, la directive d'autonomie de l'institution exige aux apprenants d'étudier au moins deux heures par semaine de manière indépendante et supplémentaire afin d'élaborer des tâches, ateliers, devoirs et préparations aux examens proposés dans le cours.

Concernant la classe observée, elle appartenait aux niveaux 1 et 2 (A1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Le cours était dirigé par une enseignante diplômée en langues étrangères à l'Université d'Antioquia. Le cours comptait 25 jeunes étudiants de différents programmes de l'université. Il y avait 11 garçons et 14 filles. La plupart d'entre eux étaient assez attentifs et engagés, ce qui favorisait une atmosphère de respect et d'apprentissage.

Dans le cours, l'enseignante avait recours principalement au manuel *Alter Ego 1* comme manuel pédagogique. La méthode fournissait les principaux contenus linguistiques et culturels de la classe. Cette méthode est fondée sur les recommandations du CECRL. Elle est censée favoriser ainsi une approche actionnelle et communicative et le développement de l'autonomie chez les apprenants. D'après le manuel, l'apprenant est amené à acquérir de compétences de communication de la vie réelle, réaliser des tâches authentiques et interagir dans des différentes situations sociales.

### **Problématique**

À partir de l'exercice initial d'observation et d'intervention dans le cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE) A1 au programme d'enseignement des langues étrangères *Multilingua UdeA*, nous avons remarqué quelques besoins par rapport à la méthodologie d'enseignement, principalement, vers l'apprentissage individuel minimisant ainsi les interactions entre les apprenants, et la manière dont les lectures du manuel sont abordées. En effet, nous avons constaté que la lecture des textes proposée dans le manuel est purement mécanique et centrée sur la compréhension littérale de messages ce qui fait que les apprenants répondent passivement aux questions contextuelles. Ce type de lecture fait place à ce que Páez et Rondón (2014) appellent la lecture de la norme et de l'accumulation de contenus. Une lecture, qui s'éloigne de son objectif fondamental : la construction de la subjectivité et le développement de la criticité. (Páez et Rondón, 2014). À la suite de cette problématique, nous avons observé comment les apprenants contournaient des idéologies intégrées dans les textes en éludant des stéréotypes sexistes, par exemple, dans des sujets culturels du texte comme les professions.

De ces deux situations, les interactions des apprenants et la lecture de la norme, nous nous sommes décidés pour celle concernant la manière dont les lectures sont abordées parce



qu'elle s'avère plus convenable pour les étudiants et pour le stagiaire. C'est ainsi que nous avons pensé à une méthode nous permettant aborder les contenus linguistiques et culturels sans contourner les idéologies et les points de vue des textes proposés dans le manuel.

L'incorporation de la lecture critique répond à notre intérêt et est liée aux besoins identifiés dans le contexte précité. À cet égard, Fajardo (2015) soutient qu'il existe « une nécessité croissante pour conduire les apprenants vers une prise de conscience de la présence de structures de pouvoir dans les textes » (p. 44). L'auteure ajoute que « les enseignants de langues ne devraient pas sous-estimer les capacités des apprenants à analyser des textes dans une perspective critique » (p. 44).

Une analyse succincte de la littérature sur la pédagogie *postmethod* (désormais post-méthode) nous a permis de corroborer l'importance de faire face à cette problématique du contexte en question : l'incorporation de la lecture critique. C'est à travers la méthode de *Four resources model* que nous prétendons aborder ce grand aspect par l'interaction de trois principes systématiques et fondamentaux sur lesquels est solidement construite la pédagogie de la post-méthode : la particularité, praticité et possibilité. Dans ce sens, Kumaravadivelu (2001) déclare que cette pédagogie cherche une alternative de méthode, caractérisée par une conception plus complexe de la langue et une analyse critique du contexte socioculturel. C'est à partir de ces bases théoriques que nous avons formulé notre hypothèse : en considérant que l'introduction de ces principes, et d'une stratégie d'enseignement basé sur la lecture critique, pourrait favoriser la compréhension de lecture et conséquemment soulager ce point faible de la méthodologie du cours.

C'est ainsi que les principes de base de la post-méthode et les observations de terrain nous ont éclairé la manière dont la problématique peut être intervenue. D'abord, il a fallu bien comprendre les caractéristiques de cette pédagogie afin de guider de manière cohérente les

actions avec les traits saillants de la post-méthode dans le contexte de cette classe. Pour qu'une alternative à la méthode puisse promouvoir la lecture critique, il a été indispensable d'explicitier une macro-stratégie à implémenter : l'intégration de la pertinence sociale, entendue comme la cohérence dans un contexte donné entre les objectifs d'un cours et les activités pour les atteindre (Kumaravadivelu, 2003).

Enfin, afin de collecter les données de notre recherche qui ont constitué notre corpus, nous avons utilisé quatre outils. En premier lieu, les observations de terrain pour décrire le contexte, les stratégies d'enseignement de l'enseignante, les stratégies d'apprentissage des étudiants, leurs interactions avec les textes et les activités proposées en classe (Creswell, J. W., et Creswell, J. D, 2017). En deuxième lieu, l'analyse d'un dossier du manuel afin d'identifier son contenu linguistique et culturel et sa structure, notamment l'organisation des idées, des leçons, des tâches et des activités. De plus, il était nécessaire de constater, dans ce manuel, la relation entre la langue et le pouvoir. En sachant que les textes représentent une position, ils ont tendance à soutenir les visions du monde, les croyances, les valeurs, les actions et les langues de certaines personnes et pas d'autres (Janks, 2013). En troisième lieu, nous avons recueilli les produits des projets de classe et des écrits des apprenants afin de connaître leurs compétences en compréhension de lecture, leurs niveaux de profondeur dans le texte, leurs opinions et identifications des stéréotypes et des structures de pouvoir. Comme l'affirment Tomlinson et Fortenberry (2008), les données sur les produits de classe pourraient fournir une évaluation beaucoup plus précise des objectifs pédagogiques. Enfin, O'Leary (2014) suggère qu'un questionnaire permet au chercheur de générer des données spécifiques et d'atteindre un grand nombre de répondants. Pour cette raison, nous avons conduit cet outil de recherche pour

approfondir sur les perceptions de chaque apprenant par rapport à l'implémentation du modèle de lecture.

### **Cadre théorique**

Le cadre théorique développé ci-dessous nous permet de connaître les concepts clés nécessaires à la compréhension de ce projet de recherche. Tout d'abord, nous partirons de la conception de la méthode. Ensuite, nous nous concentrerons sur les principes fondamentaux de la méthode post-méthode, qui déclenchent la notion de lecture critique que nous avons établie à travers le *Four Resources Model*, un modèle contextualisé de lecture à quatre étapes.

D'abord, la conception de la méthode a subi d'importantes transformations suite aux changements dans l'enseignement des langues étrangères d'ordre méthodologique au cours du dernier siècle. Nous avons remarqué comme l'échafaudage didactique de l'enseignement des langues est basé sur des principes qui changent et évoluent à partir des méthodologies traditionnelles, directes, actives et audiovisuelles. Puren (1988, 2008) affirme que ces méthodologies constituent les fondements de perspectives, méthodes et approches actuellement utilisées pour l'enseignement des langues étrangères. En général, ces méthodologies contiennent des spécifications détaillées concernant les techniques et procédés d'enseignement, ainsi que les rôles et caractéristiques des enseignants.

Cependant, ces changements ne se sont seulement pas penchés sur des questions méthodologiques, mais aussi sur des relations de pouvoir plutôt inégales. Pennycook (1989) soutient que la nature hiérarchique des méthodologies implique un déplacement des enseignants, apprenants et théoriciens dans des positions de pouvoir différentes. L'auteur ajoute que « beaucoup d'enseignants remettent en question l'utilité des méthodologies élaborées par des théoriciens experts d'un contexte étranger » (p. 589). Dans le même sens, Kumaravadivelu

(2003) déclare que dans la pratique, l'enseignant normalement adapte et adopte un ensemble de stratégies d'enseignement et d'apprentissage indiquées par un théoricien ou un concepteur des programmes d'études. En conséquence, les enseignants sont considérés comme de techniciens passifs. Pour faire face à cette situation, Kumaravadivelu (2003) propose une alternative à la méthodologie, la post-méthode.

### **La post-méthode**

La post-méthode est définie comme l'ensemble de démarches systématiques visées à développer un rôle réflexif, actif et critique des enseignants à travers la contextualisation et théorisation des pratiques d'enseignement. Dans ce sens, Hüttner (2012) affirme que si les enseignants remettent en question les principes théoriques qui sous-tendent les approches institutionnalisées, ils sont en mesure d'établir leur pertinence dans la théorisation des pratiques contextualisées.

Dans ces conditions, Kumaravadivelu visualise la pédagogie post-méthode comme un système tridimensionnel constitué de nouvelles conceptions sur la nature de la méthodologie dans l'enseignement des langues étrangères. D'ailleurs, Kumaravadidelu (2003) développe les paramètres de particularité, praticité et possibilité. Le premier soutient que toute pédagogie linguistique doit considérer toutes les singularités d'un contexte académique. Le deuxième implique une réflexion continue sur la pratique de l'enseignement afin de générer une théorie et de l'appliquer ensuite au contexte. Le dernier découle des principes de la pédagogie critique en enquêtant la formation d'identités dans la classe et les relations de pouvoir et domination qui transforment la société.

Afin de mettre en pratique les traits saillants de cette pédagogie dans un contexte de classe, Kumaravadivelu (1994) présente un cadre cohérent qui guide les actions des enseignants.

Ce cadre est composé de différentes macro-stratégies qui établissent une directrice générale sur laquelle les enseignants seront capables de générer leurs propres procédés de classe, spécifiques à chaque situation de classe (Kumaravadivelu, 1994). L'auteur développe dix grandes stratégies, cependant pour répondre aux besoins de cette recherche, nous n'en avons développé qu'une : l'assurance de la pertinence sociale qui exhorte la sensibilité des enseignants parmi les réalités sociales, politiques, économiques dans lequel l'apprentissage et l'enseignement de la langue cible a lieu.

D'ailleurs, Cortazzi et Jin (1999) soutiennent que la reconnaissance critique des idéologies inscrites dans les manuels produits de manière centralisée est une condition préalable pour assurer la pertinence sociale dans la classe de langue. Comme l'affirme Kumaravadivelu (2003), ces idéologies sont généralement basées sur des facteurs tels que le classisme, le sexe, la race, la nationalité, la religion, la langue et l'orientation sexuelle. Ces formes, jouent également un rôle dans la formulation du discours en classe. Dans ce sens, Braga et Belver (2016) soutiennent que l'incorporation des représentations des cultures réduites au silence dans les méthodes termine souvent par une simple introduction superficielle du contenu culturel. Pour cette raison, l'analyse du matériel pédagogique est devenue un outil important dans l'enseignement de langues et cultures étrangères afin de proposer des activités pour dévoiler ces structures de pouvoir. Par conséquent, afin de rendre l'apprentissage et l'enseignement de FLE socialement pertinents, il est convenable de reconnaître ces constructions idéologiques à partir d'un modèle de lecture critique.

### **La lecture critique**

La lecture critique est considérée comme une compétence essentielle que les apprenants de FLE doivent acquérir afin de pouvoir construire du sens des textes abordés avec de différentes

perspectives. Cassany (2004) soutient que la lecture critique est une disposition des lecteurs qui essaye de comprendre le sens profond, les idées sous-jacentes et l'idéologie implicite d'un texte. Conséquemment, la lecture critique élucide le discours de l'auteur et le sens qui se dégage du texte. Ce type de lecture implique une relation réciproque du lecteur avec le texte qui permet de comparer des connaissances, concepts, représentations et expériences de vie (Serrano, 2008).

De leur part, Kumagai et Iwasaki (2011) affirment qu'outre les quatre compétences d'expression et compréhension orale et écrite, les enseignants de langue devraient aider les étudiants à développer leur conscience critique, car le processus d'apprentissage d'une langue est imprégné de questions telles que le racisme, le sexisme, et stéréotypes culturels. Dans le même sens, Wallace (1998) affirme que la lecture critique vise à développer trois objectifs principaux : linguistique, conceptuel critique et culturel. La composante linguistique cherche à identifier le bagage idéologique inséré dans les textes. L'aspect conceptuel critique forme les apprenants à relier leurs connaissances préalables au contexte social en donnant des arguments solides et la perspective culturelle permet aux étudiants de comprendre différentes cultures sous des angles différents.

### **La méthode de *Four Resources Model***

Luke et Freebody (1997, 1999) projettent ces arguments et développent un modèle instrumental de lecture critique qui tente d'incorporer des techniques pour apprendre à lire et à écrire aux étudiants tout au long du développement de quatre stratégies. Ces stratégies consistent à décoder le vocabulaire et la grammaire (*code-breaker*) ; donner un sens en mettant l'accent sur la cohésion, le genre et le registre (*text participant*) ; ratisser l'action en se focalisant sur le but et le genre de communication (*text user*) et en analysant la relation entre le texte et le lecteur et avec d'autres textes (*text analyst*). À cet égard, le FRM (*Four Resources Model*) peut permettre

la problématisation des questions sociales en partant de l'idée que les textes contiennent des messages idéologiques cachés.

L'importance de ce modèle réside dans le fait que ces quatre catégories sont un guide heuristique qui ne néglige pas la composante linguistique dans l'enseignement de langues. Luke et Freebody (1990) affirment que l'intégration de ces quatre stratégies déploie chez le lecteur la capacité d'utiliser plus efficacement les textes. De plus, comme l'affirme Janks (2013), pour lire de façon critique, le lecteur doit analyser les aspects idéologiques d'un texte, mais doit également être compétent dans les autres rôles proposés dans le modèle.

En définitive, les paramètres de particularité, praticité et possibilité de la post-méthode se concrétisent à travers des différentes micro-stratégies. Pour répondre aux besoins de ce projet de recherche, nous avons travaillé l'assurance de la pertinence sociale. Cette macro-stratégie nous a aidé à choisir un cadre théorique de lecture critique comme procédé. Ceci nous a permis d'intégrer l'enseignement du contenu linguistique et culturelle et la problématisation de points de vue et structures du pouvoir présentés dans les textes.

### **Question de recherche**

Comment la méthode de *Four Resources Model* peut faciliter la lecture critique chez les apprenants débutants de FLE à *Multilingua* ?

### **Objectifs**

#### **Objectif général**

Implémenter les étapes de la méthode de *Four Resources Model* pour fournir aux apprenants de FLE un cadre stratégique de lecture critique.

#### **Objectifs spécifiques**

1. Faire usage d'un modèle contextualisé de lecture critique ;

2. Construire des leçons lors d'une évaluation permanente et auto-réfléchie des aspects socio-culturels du contexte des apprenants ;
3. Proposer des projets de classe incluant les principes de la post-méthode.

### Objectif de recherche

Démontrer comment les paramètres de particularité, praticité et possibilité de la post-méthode à travers la méthode de *Four Resources Model* apportent un atout à l'apprentissage du FLE, jusqu'à présent négligé dans le cours de FLE à *Multilingua*.

### Plan d'action et Déroulement des actions

Les actions implémentées ci-dessous visent l'accomplissement des objectifs de recherche et la mise en place d'activités sous-jacentes que nous avons conçues à la fin de notre première action : l'analyse du contenu culturel et didactique d'un dossier du manuel. Pour chaque activité, nous avons pris en compte certaines questions directrices élaborées par Luke et Freebody (1999) dans le cadre du modèle de lecture critique à quatre étapes : a). Analyse du code : quel enseignement explicite aidera les apprenants à comprendre la langue et la structure de ce texte ? b). Assimilation du texte : quelles expériences et connaissances préalables du sujet les apprenants apportent-ils à la compréhension du texte ? c). Utilisation du texte : quelles connaissances les apprenants ont-ils sur les différents types de texte ? d). Analyse du texte : quelles connaissances les apprenants apportent-ils sur la façon dont ce texte peut être conçu pour représenter des points de vue et des stéréotypes ?

Stratégies d'actions	Moyens d'évaluation
<p><b>Action 1 :</b> Analyse du contenu culturel et didactique du dossier quatre du manuel Alter ego 1</p>	<p><b>Objectif :</b> identifier les représentations culturelles, la pertinence sociale et les caractéristiques méthodologiques des lectures du manuel afin d'élaborer des activités lors de la démarche du modèle de lecture.</p>



<p><b>Date :</b> 4 février</p>	<p><b>Déroulement :</b> nous avons mené une analyse succincte des activités du dossier. Nous avons fait cette exploration ayant recours aux deux des critères d'analyse proposés par Braga et Belver (2016). D'un côté, l'exploration des caractéristiques et des qualités didactiques nous a permises d'identifier la démarche inductive du manuel ainsi qu'une stratégie pour faciliter la compréhension de la lecture. Cette démarche est basée sur de simples questions clés et sur la promotion d'activités à court terme qui facilitent l'interaction des compétences productives (production orale et écrite) et réceptives (compréhension orale et écrite). D'un autre côté, l'analyse des messages nous a montré que le texte essaie de créer une relation du contenu avec la vie quotidienne des apprenants en posant des questions. De plus, nous avons pu vérifier, quelques visions biaisées et des préjugés de la réalité matérialisés dans le sexisme, principalement.</p> <p>À partir de cette analyse, nous avons pu sélectionner, modifier et proposer les lectures et les activités sous-jacentes à implémenter dans le cours qui deviendraient, en même temps, notre principale source des données de recherche.</p>
<p><b>Action 2 :</b> 1<sup>re</sup> activité de lecture : quel téléspectateur êtes-vous ?</p> <p><b>Date :</b> 18 février</p>	<p><b>Objectif :</b> présenter le modèle de lecture aux apprenants lors de l'implémentation de la première lecture et les activités sous-jacentes.</p> <p><b>Déroulement :</b> Pour chaque étape du modèle nous avons proposé une activité résultant de l'analyse ci-dessus.</p> <p>a. Analyse du code : nous avons proposé les mêmes techniques d'analyse du code énoncées dans le manuel, basées sur des questions du contexte. Dans cette phase, le stagiaire a expliqué le contenu linguistique du texte lors d'une démarche inductive. De plus, le stagiaire a pu se renseigner sur les autres techniques que les apprenants ont utilisées pour décoder le texte.</p> <p>b. Assimilation du texte : lors d'une lecture à voix haute, chaque apprenant devait répondre à la question : est-ce que vous aimez regarder la télé ? Quels sont vos programmes favoris ? Le stagiaire a écrit un modèle linguistique au tableau que les apprenants pouvaient suivre.</p> <p>c. Utilisation du texte : dans cette phase, le stagiaire a expliqué brièvement les types de texte. Les apprenants devaient coller au tableau des feuilles de papier avec des exemples pour chaque type de texte.</p> <p>d. Analyse du texte : les apprenants ont rempli une petite grille qui posait des questions tels que : y a-t-il des stéréotypes dans le texte ? Si, oui, citez une phrase du texte.</p>

<p><b>Action 3 :</b> 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> activité de lecture : une journée particulière</p> <p><b>Date :</b> 25 et 27 février-3 mars</p>	<p><b>Objectif :</b> Aborder la deuxième et troisième lecture à travers l'implémentation du modèle de lecture critique.</p> <p><b>Déroulement :</b></p> <p>a. Analyse du code : les apprenants ont travaillé une bande dessinée. Par équipes, ils devaient mettre dans l'ordre les vignettes. À voix haute, chaque équipe devait élaborer une phrase qui décrivait la situation de chaque image. Après, les apprenants devaient parler de l'humeur des personnages de la BD en utilisant une image avec des adjectifs projetés sur l'écran du TV. Finalement, le stagiaire a expliqué le contenu linguistique des textes. Dans ce cas, le présent et passé de l'indicatif.</p> <p>b. Assimilation du texte : dans cette étape, les apprenants ont écrit dans une feuille de papier les activités quotidiennes qu'un membre de leur famille faisait. Après, ils ont mélangé les réponses et les ont lues à voix haute.</p> <p>c. Utilisation du texte : les apprenants ont répondu à des questions tels que : quel est le type du texte et quel est l'objectif de l'auteur ?</p> <p>d. Analyse du texte : cette étape a été divisée en deux. Dans une première partie, les apprenants ont rempli une grille avec des questions comme : qu'est-ce qui est montré comme normal dans la BD ? Dans la deuxième partie, les apprenants ont imaginé une histoire pour lier les sujets des deux lectures. Avec cette histoire, les étudiants devaient composer une petite conversation de Whatsapp qui montrait les activités ménagères, qui d'après le texte, les pères et les mères font. De plus, ils devaient contraster l'information du texte avec leurs réalités.</p>
<p><b>Action 4</b></p> <p>4<sup>e</sup> activité de lecture : qui fait quoi à la maison ?</p> <p><b>Date :</b> 12 mars</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aborder la quatrième lecture à travers l'implémentation du modèle de lecture critique.</li> <li>2. Présenter une image comme contre-récit, (Behrman, 2006)</li> </ol> <p><b>Déroulement :</b></p> <p>a. Analyse du code : par couples, les apprenants ont lu le texte et ont répondu à des questions de compréhension en écrivant les idées clés. Les techniques les plus utilisées pour décoder le texte par eux restent le soulignage et l'utilisation de dictionnaires.</p> <p>b. Assimilation du texte : les apprenants ont parlé de leurs situations chez eux. Quelques apprenants ont comparé leurs expériences avec celles du texte.</p> <p>c. Utilisation et analyse du texte : les apprenants ont écrit dans une feuille de papier les objectifs de l'auteur. Chaque apprenant devait plier</p>

	<p>la feuille et la passer aux copains. Pendant, que les apprenants écrivaient, ils devaient chercher une image sur internet qui selon eux cassait les stéréotypes de genre dans notre société. Finalement, chaque étudiant a montré l'image aux copains et a dit les raisons de leur choix.</p>
<p><b>Action 5 :</b>  Questionnaire (O'Leary, 2014). <b>Date :</b> 21 mars</p>	<p><b>Objectif :</b> Connaître les expériences et perspectives des apprenants sur l'implémentation du modèle de lecture critique.</p> <p><b>Déroulement :</b> nous avons proposé un questionnaire avec 10 questions courtes pour approfondir les conceptions des apprenants sur la lecture critique. De plus, le questionnaire a été un outil qui a rendu possible le contraste entre la théorie et la pratique des habitudes de lecture des apprenants en espagnol et en français. Finalement, cette action nous a permis de connaître les perceptions des apprenants de l'implémentation du modèle de lecture dans le cours.</p>

### Analyse des données

Dans la mise en œuvre de cette recherche action, nous avons suivi les étapes d'analyse et d'interprétation des données qualitatives proposées par Creswell (2012) : collecte et organisation des données, obtention d'un sens général du matériel, codification des données et description des catégories. D'abord, nous avons recueilli les données des instruments tels que des produits des activités de classe, des journaux de bord, des enregistrements de classe et un questionnaire. Simultanément, nous avons organisé les données collectées dans une grille-matrice sur le logiciel Excel en effectuant une première analyse consistant à subdiviser les données en codes afin de générer une image globale plus consolidée (Tesch, 1990). Après, nous avons codifié l'information dans des catégories plus précises pour finalement commencer son analyse et interprétation.

Les étapes décrites auparavant ont impliqué un processus simultané d'analyse, de préparation et de collecte de données qui s'est donc avéré itératif. Pour cette raison, la méthodologie d'analyse n'a pas été une démarche linéaire mais cyclique. Nous avons

fréquemment collecté les données des catégories établies, sur lesquelles nous sommes revenus afin de combler les lacunes d'information (Creswell, 2012). Même si nous nous sommes basés sur un modèle systématique d'analyse, il est important de souligner que l'interprétation des données est inévitablement teintée de nos propres perspectives et croyances (Creswell, 2012).

### **Résultats et interprétations**

Les catégories résultant de la triangulation des données sont étroitement liées aux étapes du modèle de lecture proposée par Luke et Freebody (1999). Conséquemment, nous avons tiré une catégorie à partir de chaque phase du modèle : analyse du code et du texte, assimilation et utilisation de la lecture. Dans la première catégorie, nous nous sommes concentrés sur les techniques des apprenants pour le décodage des textes et ses bénéfices pour la compréhension des lectures. Le deuxième critère d'organisation et sélection a émergé de l'identification des buts de l'auteur et des types des textes. Dans la troisième catégorie, nous avons examiné la capacité des apprenants à reconnaître opinions, préjugés et stéréotypes dans les textes. Finalement, une dernière catégorie, nous a permis de remarquer comment les étudiants ont construit du sens à partir des expériences et connaissances préalables des sujets des textes. Dans les lignes qui suivent, nous présentons séparément ces catégories.

#### **Techniques des apprenants pour décoder les textes**

À partir des notes de notre journal de chercheur résultant des observations de terrain, nous avons constaté que tout au long de la recherche, les apprenants ont utilisé presque les mêmes techniques de décodage avec des subtiles variations. Les stratégies de soulignage et lecture silencieuse ont été les plus utilisées. Par ailleurs, nous avons observé l'emploi des dictionnaires numériques et de *Google Traduction* afin de connaître et pratiquer la prononciation des mots. Pour la vérification de la fonctionnalité de ces stratégies et pour toutes les lectures,

nous avons procédé en grand groupe, en couples et individuellement. En général, nous avons pu confirmer la compréhension globale et détaillée des lectures en ayant recours aux questions des contextes proposées dans le manuel. Nous avons modifié en complexifiant quelques questions, cependant, les résultats positifs de compréhension n'ont pas changé.

En effet, les apprenants ont corroboré dans un questionnaire postérieur, qu'ils utilisent généralement ces techniques de décodage pour des textes en français. Les apprenants ont aussi souligné que les procédés pour décoder les textes dans la langue cible sont similaires à celles employées en espagnol. Cependant, ils ont précisé que le processus de décodage en français est plus lent et exige des capacités cognitives plus élaborées.

Apprenant inconnu 1 : en partie, j'utilise les mêmes techniques de décodage dans les deux langues. En espagnol, je souligne des idées clés, en français uniquement des mots-clés ou que je ne comprends pas [...] je dois consulter.<sup>1</sup>

Apprenant inconnu 2 : j'utilise les mêmes techniques de décodage dans les deux langues, mais en français, je dois écrire les mots à mémoriser.

Apprenant inconnu 3 : les techniques, elles sont fondamentalement les mêmes, bien que ce processus en français soit beaucoup plus lent, il est donc évidemment nécessaire de traduire les mots que je ne connais pas.

(Réponses anonymes au questionnaire)

À partir de ces commentaires et les observations de terrain, nous avons pu conclure que divers étudiants avaient développé un processus de métacognition avancé dans leur langue maternelle, leur permettant de le transférer à la langue cible. Nous avons même pu constater que si certains apprenants n'ont pas utilisé les mêmes méthodes pour décoder les textes, ils se sont montrés capables d'auto-réguler les processus d'apprentissage (Leclercq et Poumay, 2004). De plus, ces techniques de lecture conventionnelles ont constitué une base fonctionnelle pour les activités postérieures de lecture critique. Pour cette raison, nous pouvons confirmer que l'alphabétisation critique est stimulée par l'alphabétisation conventionnelle (Huang, 2011).

---

<sup>1</sup> Tous les citations extraites du questionnaire ont été traduites de l'espagnol par nous-mêmes.

Apprenant inconnu 1 : en espagnol, je fais des cartes mentales ; en français, je n'ai toujours pas assez de vocabulaire pour les faire, donc je travaille des textes très courts.  
 Apprenant inconnu 2 : je n'ai pas encore la capacité de comprendre un texte en français sans faire des annotations de ce que je ne comprends pas. Il me faut toujours le traducteur et faire un résumé.  
 (Réponses anonymes au questionnaire)

Par ailleurs, comme nous avons utilisé des procédés groupaux et individuels, nous avons constaté que quand les apprenants travaillaient en équipe, l'intervention de l'enseignant, pour faciliter la compréhension des lectures, a diminué de manière significative. Les apprenants, entre eux, se posaient et répondaient leurs questions par rapport au sens et à la prononciation des mots (tableau 1). L'emploi de nouvelles formes de travail a favorisé une initiative spontanée qui a encouragé l'accroissement de l'autonomie, caractérisée par le développement des capacités méta-réflexives et des compétences d'apprentissage chez les apprenants (Ciekanski, 2019). Cependant, il faut souligner l'importance de la relation entre les textes. Ces textes ayant un sujet commun, mais avec de variations de longueur, format, complexité de la langue ou type de texte. Pour cette raison, les étudiants se renseignaient de plus en plus sur la même thématique. Également, il ne faut pas laisser de côté la nature didactique de la plupart de textes pour aider à la compréhension des messages.

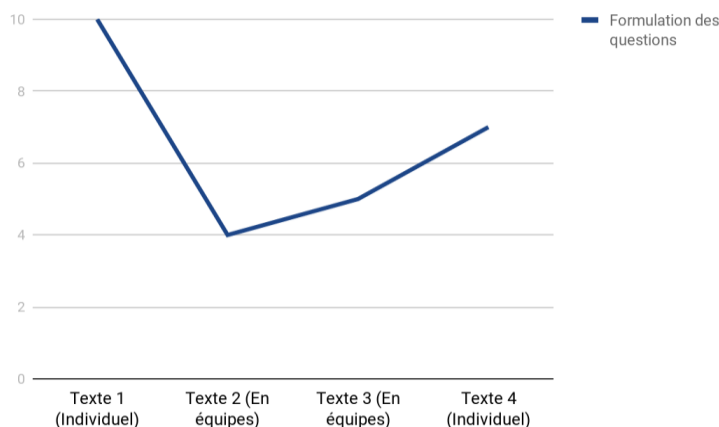


Tableau 1 : formulation des questions de compréhension à l'enseignant

### **Identification des buts de l'auteur et des types des textes**

Pour l'identification des buts des auteurs, nous avons principalement utilisé deux procédés : la réponse orale et la réponse écrite. Dans un côté, dans les lectures 1, 2 et 3 les apprenants ont bien répondu oralement à la question : « selon vous, quel est le but de l'auteur ? » Cependant, la plupart d'entre eux se sont exprimés de manière succincte et incomplète. Pour cette raison, nous avons dû poser une nouvelle question plus simple et plus spécifique, afin d'obtenir des réponses plus détaillées. L'extrait ci-dessous, lors de l'analyse de la mise en place de la première activité de lecture, illustre cette situation.

Enseignant : ok, selon vous, quel est le but de l'auteur ?

Apprenant 3 : informer sur quelque chose.

Enseignant : bien, mais, informer sur quoi ?

Apprenant 3 : informer sur les types d'émissions qui regardent les personnes.

(Interaction enseignant-étudiant, lecture 1)

La récurrence des cas pareils durant les trois lectures était significative. Cependant, dans les données provenant des activités de classe, les apprenants ont clairement exprimé le but de l'auteur de manière écrite en ayant recours à un large éventail de mots.

Apprenant 12 : « le but de l'auteur est [d'] attirer l'attention sur la répartition des tâches ménagères dans les couples ».

Apprenant 4 : « le but de l'auteur est [de] remettre en question la distribution des tâches ménagères entre les hommes et les femmes ».

(Réponses à une activité de classe, lecture 3)

Dans ce sens, Melgani (2016) soutient que l'oral est une activité complexe caractérisée par son propre métalangage, raccourcis, intonation, formes verbales, répétitions... Cette activité est influencée par la capacité de concevoir des idées et l'habileté de les structurer ainsi qu'une connaissance linguistique importante. Ces exemples montrent précisément la complexité de cette aptitude, qui peut représenter un obstacle pour les débutants lorsqu'ils essaient d'argumenter leurs réponses. Cette situation est contraire à la manifestation écrite, puisque les étudiants utilisent leur bagage culturel et académique et s'appuient sur des dictionnaires pour

l'identification des types de texte, nous avons fait une leçon d'introduction au sujet. Nous avons expliqué les différents types de texte en français avec des diaporamas. D'après cette séance-là, nous avons posé la même question dans chaque activité de lecture : selon vous, quel est le type de texte ? Dans la deuxième activité de lecture quelques apprenants ont intervenu de manière orale.

Apprenant 5 : « un texte narratif peut avoir [des] caractéristiques descriptives, aussi.

Alors, je dis que c'est un texte narratif ».

Apprenant 2 : « oui, un texte peut avoir [des] caractéristiques des autres textes ».

(Réponses à une activité de classe, lecture 4)

Les interventions des apprenants à ce propos démontrent que la plupart des apprenants avaient des connaissances préalables sur les types des textes. Cependant, il faut remarquer que nous avons dû revenir aux diaporamas pour réviser les types des textes et leurs caractéristiques. Nous pensons que la récurrence à cette question va finalement aider les apprenants à développer des habitudes de lecture résistante qui remettent en question le sens profond des textes.

D'après l'analyse des réponses du questionnaire, nous nous sommes rendu compte qu'en général, en dehors d'un contexte de classe, les apprenants se demandaient pour le but de l'auteur dans les textes en français. Ils ont mis l'accent sur l'importance de se poser des questions à ce propos.

Apprenant inconnu 1 : il est important de contextualiser la lecture, [identifier le but de l'auteur] aidera à mieux la comprendre.

Apprenant inconnu 2 : [...] pour bien comprendre un texte, il est nécessaire de connaître la finalité du texte, les idées que l'auteur a voulu transmettre.

(Réponses anonymes au questionnaire)

Tout cela nous indique que les apprenants, qui sont des étudiants, avaient des habitudes d'alphabétisation critique avant l'implémentation du modèle de lecture dans la classe. Cependant, au moment d'exprimer leurs réponses à ces types de questionnements, la langue cible devient un obstacle qui empêche d'approfondir sur ce sujet. C'est ainsi que nous avons dû guider les



étudiants moyen l'utilisation des modèles linguistiques (Black et Bower 1980). Comme manifeste Fajardo (2015), ces situations peuvent être résolues à travers le guide explicite de l'enseignant. Ce type de guidage dans les processus d'alphabétisation critique peut résulter contradictoire avec la notion de responsabilisation. Cependant, Huh (2016) suggère que les enseignants doivent faciliter l'enseignement des métalangages afin d'engager les apprenants en langues dans les caractéristiques génériques de l'alphabétisation critique.

### **Reconnaissance des opinions, préjugés et stéréotypes dans les textes**

Afin d'obtenir des réponses des étudiants sur ce sujet, nous avons proposé deux activités : le questionnement ouvert et l'élaboration des contre-textes. Dans les deux premières lectures, nous avons posé la question : qu'est-ce qui est montré comme naturel ? Les réponses suivantes ont été écrites par certains étudiants dans une activité de classe.

Apprenant 2 : « la mère fait tout dans la maison ».

Apprenant 8 : « les hommes ne font rien à la maison ».

Apprenant 9 : « les hommes sont fanatiques du foot et les femmes aiment regarder les magazines ».

Apprenant 14 : « le mari a moins [de] responsabilité dans le foyer et plus de temps libre ».

Apprenant 15 : « l'homme a plus de contrôle sur la prise de décisions dans le foyer ».  
(Réponses à une activité de classe, lecture 3).

Presque tous les apprenants ont fait référence à la différence entre les hommes et femmes dans les tâches ménagères. Les étudiants ont montré une compréhension générale des textes, mais aussi ont ouvertement exprimé des idéologies présentes dans les textes en identifiant des structures machistes dans notre société. Cependant, il faut remarquer que certains étudiants se sont penchés sur d'autres aspects.

Apprenant 1 : « les enfants vont à l'école ».

Apprenant 3 : « les enfants sont désorganisés ».  
(Réponses à une activité de classe, lecture 3)

Ce que nous voulons montrer, c'est que dans la catégorie "naturel", de nombreux aspects sociaux peuvent convenir, mais la plupart des étudiants ont souligné les rôles de genre. C'est précisément sur ce phénomène que nous avons voulu approfondir puisque comme l'exprime Janks (2014), l'alphabétisation critique cherche à questionner les relations de pouvoir dont certaines personnes profitent et que d'autres réduisent au silence.

Dans les lectures 3 et 4, les apprenants ont élaboré un contre-texte pour écrire et parler en prenant en compte des perspectives qui n'étaient pas incluses dans les textes (Behrman, 2006).

Dans la troisième activité de lecture, les apprenants ont imaginé et écrit les messages d'un époux qui écrivait à sa femme quand elle n'était pas à la maison.

Apprenant inconnu 1 : « je suis parti sans petit-déjeuner ».

Apprenant inconnu 2 : « j'ai brûlé le petit-déjeuner ».

Apprenant inconnu 3 : « les enfants ont pleuré, tu as oublié ta famille ».

Apprenant inconnu 4 : « les enfants, ils m'ignorent ».

Apprenant inconnu 5 : « ils ont appelé de l'école parce que les enfants n'ont pas fait les devoirs ».

(Réponses anonymes à une activité de classe, lectures 3 et 4)

Les commentaires ci-dessus montrent les points de vue du personnage, mais aussi des apprenants. D'un côté, les apprenants représentent les hommes comme incapables en leur donnant un rôle passif dans les tâches ménagères. D'un autre côté, les étudiants font référence à la manière dont le texte positionne les femmes en leur donnant un rôle plus actif à la maison. Cette activité a aidé les apprenants à démêler le sens qui émerge du discours de l'auteur en mettant en jeu la pensée et la langue du lecteur (Luke et Freebody 1999). La quatrième activité de lecture a été l'occasion pour les étudiants de mettre en commun, de manière orale, les principales idéologies du texte.

Dans cette action, les apprenants ont utilisé des adjectifs pour décrire les femmes et les hommes en ayant recours à une image d'Internet. Ils devaient argumenter pourquoi l'image

cassait les stéréotypes de genre présentés dans le texte. Dès l'enregistrement de la quatrième activité de lecture. Nous avons tiré quelques réponses qui reflètent leur raisonnement.

Apprenant 5 : « cette image casse les stéréotypes parce que normalement, les femmes sont montrées comme délicates » (en faisant référence à deux femmes de lutte libre).

Apprenant 7 : « souvent, les pères qui jouent avec les enfants sont montrés comme efféminés » (en montrant un père qui jouait avec son enfant).

Apprenant 15 : « régulièrement, on parle de l'infériorité féminine au foot » (en montrant un groupe de femmes footballeuses).

(Réponses à une activité de classe, lecture 4)

Cette discussion a démontré que les apprenants ont été capables d'argumenter brièvement en montrant des images qui défiaient les idéologies dominantes dans les textes. Nous pensons que l'interaction des quatre étapes a permis l'engagement critique et linguistique du lecteur dans le texte (Luke et Freebody, 1999). De plus, avec cette activité, nous avons commencé à développer une « conscience critique » de la langue chez les apprenants. Nous nous sommes rendu compte que l'utilisation des adverbes de fréquence dans les phrases avaient été fait indistinctement. Cependant, un étudiant a affirmé qu'il l'avait utilisé pour généraliser, comme dans les stéréotypes. Ce moment-là, a été l'occasion de parler un peu de ce choix linguistique et de ses effets sur l'acte de parole.

Dans le questionnaire, plusieurs apprenants ont indiqué que traiter des sujets sensibles en classe à partir de l'emploi du modèle dont nous nous sommes servis a été pertinent dans le processus d'apprentissage. De plus, quelques apprenants ont manifesté que dans l'enseignement des langues d'autres sujets de différents domaines peuvent être abordés, car cela contribue à la formation en tant que personne.

Apprenant inconnu 1 : [traiter ces sujets génère] un espace très important dans la vie quotidienne et dans la formation de la personne qu'il n'est pas possible d'enrichir dans d'autres domaines d'études.

Apprenant inconnu 2 : [traiter ces sujets] me semble important et pertinent, car n'importe pas la position des gens, il est essentiel de développer une réflexion critique sur ces questions controversées.

(Réponses anonymes au questionnaire)

D'après ces commentaires, nous pouvons affirmer que la méthode de quatre ressources (Luke et Freebody, 1999) basée sur l'alphabétisation critique a favorisé l'enseignement des langues dès un point de vu plus complexe. Dans ce sens, Puren (2009) affirme que dans une classe de langue, un véritable acteur social n'est pas seulement langagier mais critique et autonome. Cette idée va de pair avec l'affirmation d'Antelo (2007) qui définit l'action éducative comme un processus critique de maturation personnelle et culturelle avec des effets formatifs.

### **Expériences et connaissances préalables du sujet**

Les pratiques d'alphabétisation critique doivent considérer les relations qui existent entre le texte et le lecteur (Janks, 2013). Nous avons explicité ces liens en associant le sujet des textes avec la réalité des apprenants. Pour cette raison, les lectures devaient être socialement pertinentes afin de reconnaître les conditions sociales et politiques qui affectent la vie des apprenants ainsi que les activités de la classe (Kumaravadivelu, 2003). Il faut remarquer que les expériences préalables des apprenants peuvent favoriser la compréhension d'un texte (Luke et Freebody, 1999). Nous avons proposé de différents procédés en grand groupe pour partager les expériences de manière écrite et orale. Les réponses ci-dessous ont été tirées de l'enregistrement de la deuxième activité de lecture.

Apprenant 3 : « ma mère prépare le petit-déjeuner pour moi ».

Apprenant 6 : « toujours, ma mère nettoie le sol ».

Apprenant 7 : « chez moi, c'est 50/50 » (en faisant référence à la répartition des tâches ménagères).

(Interventions dans la lecture 3)

D'ailleurs, les apprenants se sont identifiés avec les réalités des textes. Ils ont manifesté que ces circonstances ont aidé à la compréhension des sujets et à l'élaboration des significations.

Apprenant inconnu 1 : il est plus facile de lire un texte qui a un lien avec quelque chose que l'on a vécu ou lu précédemment, cela renforce les connaissances et augmente la

compréhension du sujet.

Apprenant inconnu 2 : connecter mes expériences avec le texte m'a aidé parce que lorsque vous comprenez l'idée, vous vous concentrez sur la façon de le dire dans une autre langue ; dans les cas où le sujet est totalement inconnu, il n'y a rien à dire.

Apprenant inconnu 3 : la connexion génère un degré émotionnel et nous en apprenons plus lorsque les émotions sont impliquées.

(Réponses anonymes au questionnaire)

Il est évident que le lien qui se crée entre le lecteur et le texte présente des avantages non seulement pour le processus d'apprentissage de la langue cible, mais aussi pour le développement de l'alphabétisation critique. Huh (2016) soutient que les sujets familiers peuvent interagir avec les capacités des apprenants pour être critiques. Luke et Freebody (1999) indiquent que la lecture comprise comme un système complexe d'alphabétisation critique ne peut ignorer la capacité des élèves de construire et affiner de nouvelles représentations d'un sujet à partir de leurs expériences antérieures. De plus, une éducation qui considère des sujets sensibles dans la société offre aux apprenants des défis et des opportunités pour une quête continue de subjectivité et d'identité (Kumaravadivelu, 2004).

Par ailleurs, cette section nous a permis de vérifier comment les textes construisent une position des apprenants. En général, les commentaires ont montré un éventail de possibilités qui n'étaient pas incluses dans les textes. Les apprenants ont manifesté dans la quatrième activité de lecture chaque cas en particulier. Certains ont catégoriquement désapprouvé les préjugés des textes en faisant allusion à l'idée que les hommes peuvent également partager les tâches ménagères avec les femmes.

Apprenant 5 : « je cuisine et fais des tâches ménagères, aussi, pas seulement ma femme ».

Apprenant 8 : « comme j'habite seule, je fais le ménage chez moi ».

(Réponses à une activité de classe, lecture 3)

### **Conclusion**

La mise en œuvre de ce projet de recherche action nous a permis d'implémenter, de manière satisfaisante, la méthode de *Four Resources Model* afin de fournir aux apprenants

débutants de FLE un cadre stratégique de lecture critique. En effet, l'adoption d'une conception plus complexe de la langue à travers la méthode de lecture à quatre étapes a permis l'interaction des apprenants avec les composants linguistiques et idéologiques de la langue. Nous avons notamment complexifié les activités de classe, avec des structures de pouvoir présentes dans les lectures, pour aborder le contenu linguistique du cours et ainsi encourager et engager les apprenants à lire différemment. Tout cela grâce à une alternative du traitement pédagogique des lectures à travers les bases dudit modèle de lecture critique garantissant les paramètres de particularité, praticité et possibilité du contexte de classe.

De l'interprétation des données nous avons tiré des conclusions sur les avantages et les défis de la mise en œuvre de ce modèle de lecture. En premier lieu, les sujets compris dans les lectures, notamment ceux liés aux niveaux et aux expériences préalables des apprenants, ont facilité l'établissement des liens personnels et ainsi une meilleure compréhension des idées. Cette connexion personnelle avec les lectures les a motivés à s'exprimer brièvement. En deuxième lieu, il a fallu expliciter le guide de l'enseignant au début de la mise en œuvre de ce modèle. Cependant, à certaines étapes, les apprenants ont pu expérimenter une dynamisation dans leurs interactions avec les textes, ce qui conduirait à favoriser quelques aspects de l'autonomie. En troisième lieu, les techniques de lecture conventionnelles des apprenants ont constitué une base fonctionnelle pour les activités d'alphabétisation critique. Finalement, la capacité des apprenants à s'engager dans ce type d'alphabétisation ne doit pas être sous-estimée. Avec ce projet, nous avons réalisé que le niveau linguistique n'est pas entièrement un obstacle pour les apprenants dans l'identification des stéréotypes, préjugés, buts des auteurs et types des textes, au contraire, il s'avère un atout pour l'apprentissage critique de la langue. Cependant, cette situation nous a apporté de nouveaux défis tels que le choix d'activités appropriées au

niveau de langue des étudiants et la récurrence éventuelle à une modélisation linguistique bien conçue.

Il est important de souligner que les conclusions de ce projet proviennent des implications associées à l'apprentissage et l'enseignement des langues à travers la mise en place de ce modèle de lecture dans ce contexte de classe. Cependant, dans cette perspective, nous signalons que le rôle des enseignants est remis en cause en tant que transmetteurs de connaissances notamment linguistiques et par conséquent, les enseignants doivent réfléchir à leurs pratiques éducatives d'un point de vue permettant l'interaction des apprenants avec les relations de pouvoir dans la société à travers l'utilisation des textes. Toutefois, les recherches futures dans l'enseignement et l'apprentissage des langues devraient examiner les implications de l'adoption de ce modèle de lecture avec de différents formats, tels que des vidéos, des images ou des dialogues.

### **Réflexion**

Le stage d'enseignement en langues étrangères a signifié la confrontation des réalités de la classe avec les modèles théoriques : méthodologies, méthodes, approches et courants pédagogiques étudiés tout au long de la licence en langues étrangères. Cette situation m'a permis de parfaire mes pratiques pédagogiques et a aussi contribué à la construction de ma subjectivité en tant qu'enseignant. Mes convictions pédagogiques ont été mises en épreuve : la pression constante dans la prise de décisions de nature méthodique et curriculaire, l'élaboration des examens pour corroborer l'apprentissage des apprenants, le respect du temps et du contenu curriculaires. Cet ensemble d'aspects semblaient parfois aller à l'encontre de mes idées sur le but téléologique de l'éducation : une éducation « humanisante » pour l'émancipation. Cependant, l'équilibre entre les besoins de notre contexte de classe et la proposition des actions encadrée

dans notre projet de recherche a atteint la confluence du stage avec mes convictions. L'adoption de cet archétype dévoile mes conceptions de la langue comme pont de communication entre les cultures et comme bâtisseuse de réalités dans notre société. Pareillement, j'ai la conviction de que la conscience critique est une compétence « apprenable » et perfectible. Ces croyances vont de pair avec celles de l'anthropologie pédagogique qui considèrent à l'être humain comme une créature formable, malléable, perfectible et humanisable qui doit chercher son émancipation (Peña, Gaviria, Cruz, 2015) dans toutes les circonstances.

Bien que notre projet de recherche n'ait pas été grandement affecté par l'émergence globale du nouveau coronavirus, une variété de nouveaux défis dans le domaine de la didactique, la pédagogie et l'épistémologie a découlé du changement à la modalité virtuelle. Comment enseigner dans la virtualité ? Quel matériel utiliser et comment garantir sa pertinence sociale ? Comment équilibrer les compétences communicatives dans l'apprentissage de la langue cible ? Comment garantir une pédagogie « humanisante », comprenant le contexte à l'origine de l'urgence ?

La pandémie a entraîné de fortes questions, mais aussi nous a obligé à découvrir des compétences que nous ne pensions pas avoir. De vieux souvenirs de cours de TICE au programme de langues ont apparu de toute urgence ; la lecture des articles empiriques sur la virtualité, l'assistance à des forums et des discussions en ligne sur ce sujet, ne sont que quelques-uns des outils que nous avons utilisés pour essayer de répondre aux questions précédentes. Bien sûr, cela n'a pas été suffisant et ne le sera sûrement jamais, mais nous sommes heureux de savoir que nous avons pu faire un bon travail en temps de crise.



### Références

- Acuerdo Académico 104 del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia del 30 de agosto de 2019. Récupéré de <https://url2.cl/xBuFB>
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. *Las formas de lo escolar*, 59-78.
- Behrman, E.H. (2006). Teaching about language, power, and text : A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498.
- Berthe, Ani., Hugot, C., Sampsonis, B., Waendendris, M. (2006) *Alter ego 1* (1e éd.). Paris, France : Hachette
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem-solving. *Poetics*, 9(1-3), 223-250. [https://doi.org/10.1016/0304-422x\(80\)90021-2](https://doi.org/10.1016/0304-422x(80)90021-2). Bristol, PA : Falmer Press.
- Braga Blanco, G. M., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6–23.
- Ciekanski, M. (2019, March). Comment l’enseignant peut-il guider les élèves vers l’autonomie ?
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). 1 1 Cultural mirrors. *Culture in second language teaching and learning*, 196.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research (Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Edition Fourth))*. California : University of Nebraska-Lincoln.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10.
- Huang, S. (2011). Reading “further and beyond the text” : Student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145–154.
- Huh, S. (2016). Instructional model of critical literacy in an EFL context: Balancing conventional and critical literacy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(3), 210-235.
- Hüttner, J. I. (2012). *Theory and Practice in EFL Teacher Education : Bridging the Gap*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Kumagai, Y. & Iwasaki, N. (2011). What it means to read “critically” in a Japanese language classroom : students’ perspectives. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8(2), 125-152.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition : (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods : Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven : Yale University Press.
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2004). Une définition opérationnelle de la Métacognition et ses mises en œuvre. In 21e colloque de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) Université Cadi Ayyad de Marrakech (Maroc). « L’AIPU : 20 ans de

recherches et d'actions pédagogiques ; bilan et perspectives. » Récupéré de  
<http://orbi.ulg.be/handle/2268/27552>

Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. Constructing critical literacies : Teaching and learning textual practice, 6, 460-475.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Reading online, 3, 16.

Melgani, A. Les difficultés de la production orale Chez les apprenants de la 2ème année moyenne CEM Athmani Mohamed–Mchouneche– (Doctoral dissertation).

O'Leary, Z. (2014). The essential guide to doing your research project (2nd ed.). London : SAGE.

Páez, R., & Rondón, G. (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. *Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>*.

Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. TESOL quarterly, 23(4), 589-618.

Peña, A. K. R., Gaviria, D. A. M., & Cruz, C. O. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant : aportes de la antropología pedagógica. Pedagogía y Saberes, (43), 9-28.

Puren, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. LANGAGE ET L'HOMME, 43(1), 143.

Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Les langues modernes. Récupéré de  
[http://www.aplvlanguagesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN\\_agir\\_social\\_v\\_site\\_APLV.pdf](http://www.aplvlanguagesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf).

Puren, C., & Galisson, R. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.

CLE international.

Tesch, R. (1990). Qualitative research : Analysis types and software tools.

Tomlinson, M. R., & Fortenberry, N. (2008, October). Classroom artifacts : Tools to assess the use of active, innovative, and engaging pedagogies among engineering faculty. In 2008 38th Annual Frontiers in Education Conference (pp. S4D-1). IEEE.

Wallace, C. (1998). Critical language awareness in the foreign language classroom (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).