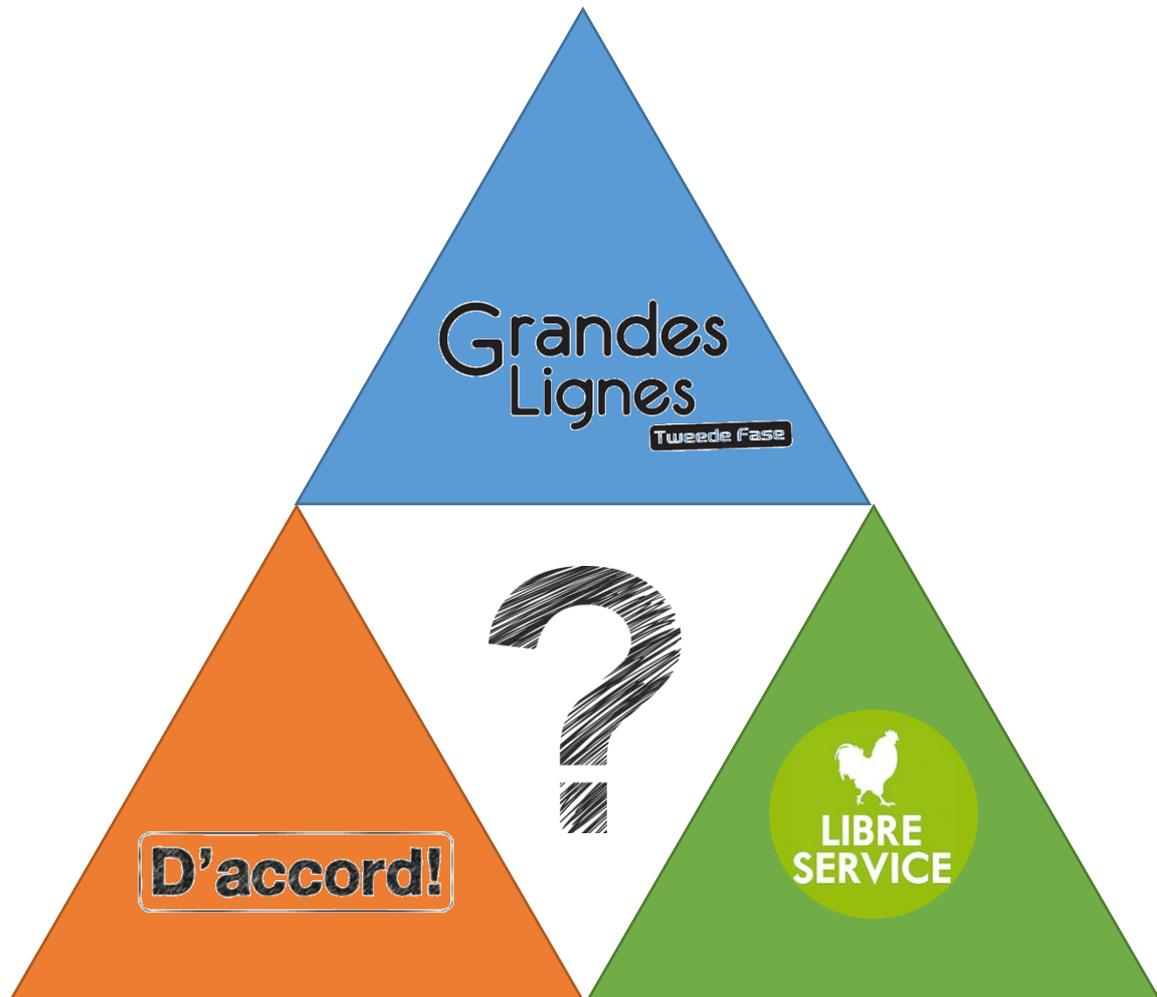


---

# Qui ou quoi au centre ?

Une analyse des objectifs qui sous-tendent des manuels de langue française aux Pays-Bas au lycée en enseignement préuniversitaire.

---



VAN HELDEN, Bob  
S4365399  
Thèse du Master en entreprise littéraire  
Université Radboud à Nimègue  
Sous la direction de Dr. M.N. Koffeman  
Deuxième lectrice : Drs. Y.J.L. Schoolmeesters  
12/07/2017

## Remerciements

Je remercie d'abord les maisons d'édition Noordhoff Uitgevers, ThiemeMeulenhoff et Malmberg pour leur bonne volonté de me rendre disponible leurs manuels de langue et de littérature françaises, de sorte que je puisse faire cette étude. Mes sincères remerciements aussi à Jasmijn Bloemert de l'université de Groningue pour m'avoir aidé à modeler cette thèse, et pour avoir expliqué son plaidoyer pour une approche plurielle. Finalement, j'aimerais remercier ma copine pour son aide au moment du comptage des données et, ensemble avec mes amis et mes parents, pour tout le support pendant cette année.

# Abstract

Not much research has been done about educational literary methods for secondary education, while teachers need to be guided in their choice for a certain method. What method reflects best the teacher's own vision on literary education? That's the reason why I wrote this research paper: to make clear the different visions behind three educational literary methods for the subject French. I investigated the following methods: *Grandes Lignes littérature vwo*, *Libre service littérature vwo* and *D'accord! bovenbouw vwo*. These are the literary methods of the three major educational publishers in the Netherlands: Noordhoff Uitgevers, ThiemeMeulenhoff and Malmberg. I surveyed for every method all of the authors, literary works and exercises, and made diagrams of the results. I also considered the teacher's guide of every method, as well as the answers from the publishers to the questions I asked them. In general, all three the methods show characteristics of a textual approach. For the method of Noordhoff Uitgevers, the contextual approach and the reader approach were present as well. ThiemeMeulenhoff showed that all of the approaches who don't consider the text (context, reader, language) are represented in the same proportion. Finally, Malmberg operates almost only from a textual approach. For more detailed results, please read the whole thesis, in which a little bit more is made clear about literary methods.

Slechts weinig onderzoek is er gedaan naar literatuurmethoden voor het voortgezet onderwijs, terwijl docenten geholpen zullen moeten worden bij het kiezen van een bepaalde methode. Welke methode past het best bij de docent zijn of haar eigen visie op literatuuronderwijs? Dat is de reden waarom ik dit verslag geschreven heb: om de verschillende visies achter drie literatuurmethoden voor het schoolvak Frans te achterhalen. De drie methoden die ik onderzocht heb zijn *Grandes Lignes littérature vwo* (Noordhoff Uitgevers, 2016), *Libre Service littérature vwo* (ThiemeMeulenhoff, 2017) en *D'accord! bovenbouw vwo* (Malmberg, 2013). Dit zijn de literatuurmethoden Frans van de drie grote educatieve uitgeverijen in Nederland. Ik heb van elke methode in kaart gebracht welke auteurs en literaire werken er in voorkomen, en bij welke benadering de opdrachten horen, waarna ik diagrammen van de resultaten gemaakt heb. Ook heb ik de docentenhandleiding van elke lesmethode betrokken in mijn onderzoek, evenals de antwoorden van de uitgevers op vragen die ik hun gesteld heb. Over het algemeen laten alle drie de methoden zien dat ze karakteristieken van de tekstuele benadering bevatten. De methode van Noordhoff Uitgevers bevat daarnaast kenmerken van de contextuele en de lezersgerichte benadering. ThiemeMeulenhoff laat zien dat alle benaderingen die niets met de tekstuele benadering te maken hebben (contextuele, lezersgerichte, taalgerichte benaderingen) in ongeveer dezelfde proporties voorkomen. Als laatste Malmberg, die, volgens mijn resultaten, vrijwel alleen vanuit een tekstgerichte benadering opereert. Voor verdere details raad ik aan om de hele scriptie te lezen, waarin een beetje meer duidelijk is geworden over literatuurmethoden.

# Introduction

De qui ou de quoi faut-il parler en enseignant la littérature française ? Faut-il parler de Montaigne, de Villon, de Zola, de Rabelais, de La Fontaine, de Sagan, de Baudelaire ou de Tzara ? Faut-il enseigner toutes les époques, du Moyen-Âge au XXI<sup>e</sup> siècle, et quelles œuvres littéraires faut-il traiter pendant les cours ? Ce sont toutes des questions auxquelles des professeurs<sup>1</sup> sont confrontés en préparant leurs cours de littérature française. Mais ce ne sont pas seulement les profs qui ont à voir avec ces questions, et peut-être dans une plus grande mesure les auteurs des manuels de langue et de littérature françaises. Les choix qu'ils font, ont une grande influence aux professeurs qui utilisent ces manuels, et par conséquent, à l'enseignement de la littérature française. Les choix des auteurs découlent entre autres de l'approche que l'auteur adhère : est-elle focalisée sur le texte, le contexte, le lecteur ou la langue ? Il n'est pas évident quelle est la meilleure approche, et par conséquent, tous les manuels témoignent d'une autre opinion là-dessus. Toutefois, bien qu'une approche puisse « régner », et donc être considérée par les auteurs du manuel comme la plus importante, les autres seront également présentes dans ce manuel. Il n'est donc pas clair quelle est la meilleure option en écrivant les manuels de langue et de littérature françaises.

Il y a différentes discussions en cours sur l'enseignement de la littérature, mais surtout sur la position de la matière du « français » aux Pays-Bas. En 2007, le français est devenu, ensemble avec l'allemand, une option au lycée. Cela veut dire que les élèves ne sont plus obligés de choisir soit le français, soit l'allemand, et qu'ils peuvent obtenir leur diplôme avec seulement l'anglais comme langue étrangère<sup>2</sup>. Cependant, en même temps, le français devient l'une des langues les plus importantes dans le monde entier : on parle français sur cinq des sept continents<sup>3</sup>. En outre, le marché francophone se développe, notamment en Afrique<sup>4</sup>. Selon nous, il est donc absurde que la langue française est considérée de moins en moins importante par tant le gouvernement que les collèges et les lycées, au moment où l'importance de la langue croît.

Une deuxième discussion, d'il y a un peu plus longtemps, c'est la discussion autour des approches : quelle est la meilleure approche ? Cette discussion s'applique à deux aspects.

---

<sup>1</sup> Dans cette étude, nous mettrons « il » à la place d'un(e) auteur, un(e) élève ou un(e) professeur(e). Ce « il » peut être remplacé par « elle ».

<sup>2</sup> HULSHOF, Hans *et. al.*, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, Groningue, Uitgeverij Passage, 2015, p. 398.

<sup>3</sup> VOOGEL, Marjolijn, « Franse taal is exotisch genoeg voor X-factor », *Trouw*, 27/03/2015, <https://www.trouw.nl/home/franse-taal-is-exotisch-genoeeg-voor-x-factor~a35654d6/>, (consulté le 04/07/2017).

<sup>4</sup> *Ibid.*

D'abord : quels auteurs faut-il traiter, les canoniques ou les non-canoniques ? De plus, on discute sur la manière dont il faut approcher la matière littéraire : d'une manière focalisée sur les textes et le contexte, ou plutôt focalisée sur le lecteur et l'élève même ?<sup>5</sup> Dans son article sur l'enseignement de la littérature néerlandaise, Gert-Jan Johannes déclare que l'approche fixée sur le texte et le contexte (qui était normale à l'époque) peut faire que les élèves n'aient plus de plaisir en lisant des livres<sup>6</sup>. Et c'est cet aspect de la leçon de littérature qui est si important : avoir du plaisir en tant que lecteur<sup>7</sup>. Pourtant, à la fin, c'est le professeur qui décide ce qu'il traite dans ses cours de littérature, et ce qu'il ne traite pas.

Cette étude focalise sur les visions qui découlent des manuels de langue et littérature française aux Pays-Bas. Trois manuels de trois grandes maisons d'édition éducatives seront examinés de près, à savoir *Grandes Lignes littérature vwo* de Noordhoff Uitgevers, *Libre Service littérature vwo* de ThiemeMeulenhoff et *D'accord bovenbouw vwo* de Malmberg. La question centrale dans cette recherche est :

### **Quels sont les objectifs qui sous-tendent des manuels de langue française aux Pays-Bas au lycée en enseignement préuniversitaire ?**

Dans un premier chapitre, nous discuterons des recherches qui ont été déjà faites sur le terrain de l'enseignement de la littérature, ainsi que des théories là-dessus. Notre hypothèse et notre méthodologie seront également présentées dans ce chapitre.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation des résultats de notre recherche : les manuels seront décrits, suivi d'une analyse quantitative et qualitative. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous comparerons les résultats de l'analyse les uns aux autres.

Finalement, nous closent l'étude par une conclusion et une discussion.

---

<sup>5</sup> MOTTART, André, *Leeservaring is even belangrijk als kennis van de literatuur*, <http://taalschrift.org/discussie/001366.html>, (consulté le 04/07/2017).

<sup>6</sup> JOHANNES, Gert-Jan, « 'Wat kon men daar een massa leren!' Vaderlands literatuuronderwijs in de negentiende eeuw », dans : DORLEIJN, Gillis J., Kees VAN REES, *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*, Nimègue, Vantilt, 2006, pp. 63, 67.

<sup>7</sup> TRUIJENS, Aleid, « Niemand vindt literatuur nog belangrijk », *Trouw*, 15/08/2012, <http://www.volkskrant.nl/opinie/-niemand-vindt-literatuur-nog-belangrijk~a3301642/>, (consulté le 04/07/2017).

# 1. Des études sur l'enseignement de la littérature

Dans ce chapitre théorique, nous présenterons premièrement les études qui ont été déjà faites sur l'enseignement de la littérature aux Pays-Bas. Il faut déjà remarquer qu'une grande partie des recherches présentées ont eu la littérature néerlandaise (donc de la langue maternelle de la plupart des élèves) comme sujet. Toutefois, Peter Bimmel et Chantal Weststrate argumentent dans leur livre que ces études peuvent aussi être utilisées pour l'enseignement des langues étrangères, comme le français<sup>8</sup>. Après cela, nous décrirons brièvement le corpus, la méthodologie, pour finalement donner notre hypothèse.

## 1.1 Les études

Nous allons commencer la présentation des études existantes pertinentes pour la nôtre, par la recherche de Johannes, déjà mentionnée dans l'introduction. Dans son article « Wat kon men daar een massa leeren! Vaderlands literatuuronderwijs in de negentiende eeuw », il présente la structure et le contenu de l'enseignement de la littérature néerlandaise au XIXe siècle. Il affirme que la littérature n'était pas un sujet en soi, mais qu'elle servait comme moyen d'apprendre différentes compétences aux élèves, telles qu'écrire des textes ou de leur apprendre la grammaire de la langue en question<sup>9</sup>. Dans les classes plus basses, donc au collège, les profs utilisaient la littérature pas seulement pour l'enseignement de la littérature en soi, mais également pour faire des exercices de langue et de lecture par exemple<sup>10</sup>. Plus tôt dans son discours, il a déjà argumenté que cet usage de la littérature pourrait entraîner le fait que le plaisir de lire disparaît<sup>11</sup>, un aspect qui était justement le but des cours de littérature.

En 1998, la dissertation de Jozien Moerbeek a paru, intitulée *Canons in context*. Elle a entre autres étudié jusqu'à quel point la sélection des textes des professeurs, des élèves et des manuels de littérature néerlandaise ressemblent l'une à l'autre ou diffèrent l'une de l'autre<sup>12</sup>. Pour faire cela, elle a inventorié les convictions courantes du XIXe siècle jusqu'à les années 80 du XXe siècle<sup>13</sup>. Elle conclut qu'au XIXe siècle, il y a une seule conviction dominante, à savoir celle qui prescrit qu'il faut enseigner de l'appréciation esthétique aux élèves : l'histoire littéraire

---

<sup>8</sup> BIMMEL, Peter, Chantal WESTSTRATE, *Vreemde-talen-didactiek in veertig (en meer) werkbladen. De eerste beginselen*, Amsterdam, Université d'Amsterdam, 2014, p. 310.

<sup>9</sup> JOHANNES, Gert-Jan, *op. cit.*, pp. 48, 49, 51.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>12</sup> MOERBEEK, Jozien, *Canons in Context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*, dissertation, Utrecht, Université d'Utrecht, 1998, p. 8.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 29-33.

n'était pas l'aspect le plus important, mais le fait de lire des textes contemporains. La tâche principale était d'apprendre aux élèves de placer une œuvre littéraire dans son propre contexte, en relation avec la psyché de l'auteur en question<sup>14</sup>. Elle montre qu'aux années 20, 30 et 40 du XXe siècle, la focalisation à cette formation esthétique règne encore, mais l'histoire littéraire devient aussi de plus en plus importante<sup>15</sup>. Dans les années 50 et 60, c'est plutôt l'interprétation stylistique qui est au centre au lieu de la formation esthétique. Finalement, pendant les années 70 et 80, une discussion s'éclate autour de la question qui doit avoir une place centrale : l'œuvre littéraire ou l'élève<sup>16</sup>. Pour finir son propos, elle parle de la *Mammoetwet* (dont nous parlerons plus tard), qui a fait en sorte que des élèves de plusieurs ethnicités, ayant différents passés culturels, puissent participer à l'enseignement secondaire<sup>17</sup>. Conséquemment, une approche fixée sur l'élève est devenue la plus importante<sup>18</sup>.

C'est Marc Verboord qui continue la recherche de Moerbeek, qui arrêta son inventaire aux années 80. Verboord a recherché quels ont été les changements des approches en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Il a pris 1975 comme début et 2000 comme fin de sa période d'étude. Tout au début de son article, il prétend que la liberté des professeurs a été réduite au moment où la *Tweede Fase* a été introduite, en 1998<sup>19</sup>. La cause de cela a été l'idée que les élèves doivent devenir de plus en plus autonome, et que par conséquent, ils doivent travailler autonome<sup>20</sup>.

Selon Verboord, l'enseignement de la littérature est divisé en deux approches générales : une approche concentrée sur l'élève, et une approche concentrée sur la culture<sup>21</sup>. Verboord a étudié comment l'enseignement de la littérature a été changé dans la pratique, en utilisant les deux approches que nous avons nommées ci-dessus<sup>22</sup>. D'abord, à l'aide d'enquêtes, Verboord a examiné quelles étaient les approches courantes à l'époque. Il a dressé l'hypothèse suivante : « Naarmate de tijd waarin de docent zijn opleiding volgde langer geleden is, zullen (...) de in de les behandelde teksten meer cultuurgericht zijn en minder leerlinggericht zijn; (...). »<sup>23</sup> Il

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 30-31.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 31-32.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> VERBOORD, Marc, « Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs. Literatuuroppvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000 » dans : DORLEIJN, Gillis J., Kees VAN REES, *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*, Nimègue, Vantilt, 2006, p. 217.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> VERBOORD, Marc, « Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase », *Levende Talen Tijdschrift*, No. 1, 2004, p. 21.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> VERBOORD, Marc, *op. cit.* (2006), p. 227.

pense donc qu'il y a un rapport entre l'âge du professeur et l'approche qu'il adhère : les perspectives didactiques des années pendant lesquelles un professeur a reçu son éducation auraient influencé sa manière de donner des cours. Effectivement, il ressort de sa recherche qu'il y a un rapport : Verboord montre un changement de l'approche fixée sur la culture (que les profs plus âgés adhéraient) vers l'approche fixée sur l'élève (adhéré par les profs plus jeunes)<sup>24</sup>.

La recherche de Verboord succède aussi à celle de Tanja Janssen, qui a publié en 1998 sa dissertation *Literatuuronderwijs bij benadering*, dans laquelle elle étudie la manière dont l'éducation de la littérature aux Pays-Bas a été structurée. Elle base ses conclusions entre autres sur des interviews avec des professeurs, qu'elle a, suivant leurs réponses, classés parmi quatre approches : historique, textuelle, contextuelle et focalisée sur le lecteur<sup>25</sup>. Les résultats suivants ressortent de son étude : 48% adhèrent l'approche historique, 11% l'approche textuelle, 12% l'approche contextuelle et 25% l'approche focalisée sur le lecteur<sup>26</sup>. Il faut remarquer qu'ils manquent 4%. Selon Janssen, c'est à cause du fait qu'une partie des profs n'avait pas répondu à toutes ses questions, ou qu'ils avaient mis une approche au même niveau qu'une autre, ce qui n'était pas possible dans cette étude<sup>27</sup>. Il résulte de sa recherche que les professeurs qui adhèrent une différente approche, demandent également différentes compétences de leurs élèves. De plus, les cours de ces profs diffèrent quant à l'offre des textes, au contenu de la matière à apprendre, ainsi qu'aux moules de travail et aux activités pour les élèves<sup>28</sup>.

Theo Witte a publié sa dissertation *Het oog van de meester*, en 2008. Il a examiné quelle évolution littéraire des élèves subissent pendant l'enseignement secondaire. Il a utilisé les données de sa recherche pour développer un modèle dans lequel il a placé six niveaux de compétence littéraire<sup>29</sup>. Il distingue les niveaux suivants : lecture vivante (niveau 1), lecture reconnaissante (niveau 2), lecture réfléchissante (niveau 3), lecture interprétante (niveau 4), lecture littéraire (niveau 5) et lecture scientifique (niveau 6)<sup>30</sup>. Par ces niveaux, Witte veut indiquer quelles œuvres littéraires et quels exercices sont déjà conçus pour l'élève à ces

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>25</sup> JANSSEN, Tanja, « Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historisch onderzoek », *Levende Talen Tijdschrift*, No. 3, 2002, pp. 20, 22.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>27</sup> JANSSEN, Tanja, *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, dissertation, Utrecht, Universiteit d'Utrecht, 1998, p. 63.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 226.

<sup>29</sup> WITTE, Theo, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, dissertation, Delft, Eburon, 2008, p. 107.

<sup>30</sup> WITTE, Theo, « Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes stadia van literaire ontwikkeling », *Levende Talen Magazine*, No. 5, 2006b, pp. 6-7.

niveaux. Chaque niveau connaît ses propres textes et exercices<sup>31</sup>. L'introduction de ces six niveaux par Witte a résulté en une possibilité de différenciation. Avant, cela n'était pas encore possible, alors que le niveau des élèves différait considérablement<sup>32</sup>, et c'est justement cette différenciation qui fait que les élèves subissent une croissance pour ce qui est leur niveau littéraire.

Jusqu'à présent, nous avons discuté des études sur l'éducation littéraire néerlandaise. Maintenant, nous aimerions encore parler de la recherche de Jasmijn Bloemert, qui a développé une approche plurielle pour l'enseignement de la littérature étrangère (dans son cas l'anglais, mais elle peut aussi s'appliquer sur le français). Bloemert base son étude sur la *Modern Language Association*, qui plaide aussi pour une approche plurielle dans l'enseignement de la littérature, de sorte que les profs puissent utiliser la littérature comme un vrai sujet dans la classe de langue<sup>33</sup>. Bloemert réfère ensuite au quadrant de Paran de 2008 (qui est affiché dans la figure 1), pour avoir une base pour son propre propos. Puis, prenant les données décrites ci-dessus en compte, elle a développé quatre approches qui, selon elle, devraient être présentes dans tout manuel de littérature étrangère<sup>34</sup>, à savoir une approche (I) fixée sur le texte, (II) fixée sur le contexte, (III) focalisée sur le lecteur

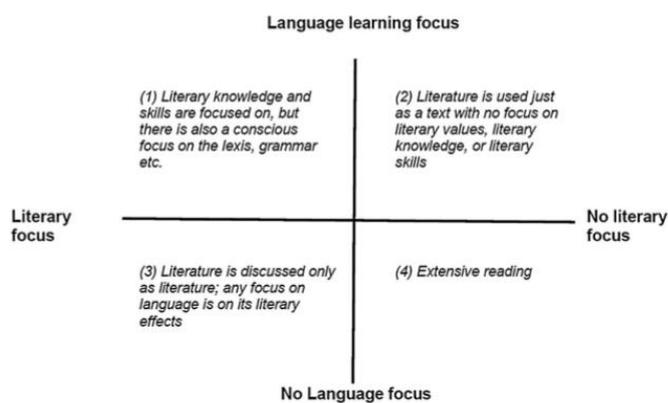


Figure 1 : Le quadrant de Paran (2008)

et (IV) focalisée sur la langue<sup>35</sup>. Ce qui frappe, c'est que le modèle que Bloemert a développé ressemble un peu (en tout cas pour ce qui est des différentes approches) à celui de Janssen, dont nous avons discuté avant. Plus tard, nous expliquerons l'approche plurielle de Bloemert encore plus en détail.

## 1.2 La situation actuelle aux Pays-Bas

<sup>31</sup> WITTE, Theo, *op. cit.*, (2008), p. 504.

<sup>32</sup> WITTE, Theo, « Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie », *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*, Delft, Eburon, 2006a, p. 67.

<sup>33</sup> BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 29, No. 2, 2016, p. 172.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 173.

La structure et le contenu de l'enseignement de la littérature aux Pays-Bas a beaucoup changé à travers les années. La *Mammoetwet* et l'introduction de la *Tweede Fase* (le lycée) ont été de grands changements. Pendant les années 60 (la période de l'introduction du *Mammoetwet*), les œuvres littéraires ont été traitées dans le contexte social et culturel. On mettait l'accent sur la période dans laquelle une œuvre a été écrite, et donc, ce qui redevenait important, c'est que la littérature avait la fonction de transmettre les règles de la vie en société de l'époque<sup>36</sup>. Les élèves devaient considérer les textes d'une manière critique, et en même temps former leur propre opinion<sup>37</sup>. Plus tard, comme nous l'avons déjà décrit auparavant, la focalisation a déplacé vers une approche plus focalisée sur l'élève<sup>38</sup>. De nos jours, il y a toujours une discussion en cours sur la question quelle est la meilleure approche pour l'enseignement de la littérature étrangère.

Bien que la langue française soit devenue une matière en option dans la *Tweede Fase*, la structure de l'enseignement préuniversitaire demande toujours des élèves de choisir une deuxième langue étrangère (à côté de l'anglais, qui est obligatoire pour tous les élèves). Au lycée classique, cette deuxième langue est le grec ou le latin<sup>39</sup>. À la fin de leur carrière scolaire, les élèves devront passer l'examen final, qui est pour les langues étrangères composé de deux parties : un examen scolaire, que les lycées composent eux-mêmes, et un écrit central, organisé au niveau national. L'écrit central se concentre sur la lecture des textes dans la langue étrangère, et de l'examen scolaire relèvent la compréhension orale (regarder aussi bien qu'écouter), l'expression orale, l'expression écrite, l'orientation au marché de l'emploi et la littérature<sup>40</sup>.

En collaboration avec le *College voor Examens* (le comité des examens) et le *Cito* (l'institut central pour le développement des examens), et sur mandat du ministère de l'éducation, de la culture et de la science, *Stichting Leerplanontwikkeling* (dans la suite *SLO*) a rédigé le programme d'examens pour les langues étrangères, et l'a présenté dans un manuel des examens<sup>41</sup>. Dans ce manuel, les exigences que le gouvernement a des élèves en ce qui concerne l'enseignement de la littérature étrangère sont décrites dans le domaine E (littérature), qui est divisé en trois objectifs pédagogiques, comme décrit dans le tableau 1.

---

<sup>36</sup> HULSHOF, Hans *et. al.*, *op. cit.*, p. 390.

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> MOERBEEK, Jozien, *op. cit.*, p. 34.

<sup>39</sup> <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vwo-in-elkaar> (consulté le 06/07/2017).

<sup>40</sup> MEIJER, Dick, Daniela FASOGLIO, *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits/Engels/Frans Tweede Fase*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007, p. 13.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 2.

Tableau 1 : Exigences de l'examen rédigées par SLO<sup>42</sup>

Objectif E1 : développement littéraire
7. Le candidat est capable de rapporter de ses expériences littéraires, d'une manière argumentée, d'au moins trois œuvres littéraires.
Objectif E2 : notions littéraires (enseignement préuniversitaire)
8. Le candidat peut reconnaître et distinguer différents types de textes littéraires, et il peut utiliser des notions littéraires en interprétant des textes littéraires.
Objectif E3 : histoire littéraire (enseignement préuniversitaire)
9. Le candidat peut donner un bref aperçu des courants littéraires à travers les époques, et il peut placer les œuvres lues dans cette perspective historique.

Le domaine de littérature peut être examiné de deux façons, et chaque lycée choisit lui-même comment il l'examine. *SLO* propose les manières suivantes : soit un lycée peut placer une seule note pour « littérature » sur le bulletin des notes des élèves, soit il fait combiner la note pour « littérature » avec la note finale de la langue étrangère examinée<sup>43</sup>. Si la première option est choisie, la note pour « littérature » sera encodée dans la note de combinaison, ensemble avec d'autres matières qui connaissent seulement un examen scolaire<sup>44</sup>.

### 1.3 Matériel

Pour faire cette recherche, nous avons choisi d'étudier trois manuels de langue et de littérature françaises pour le *Tweede Fase* de l'enseignement préuniversitaire, chacun d'un grand éditeur éducatif néerlandais. Les manuels sont *Grandes Lignes littérature vwo*, paru en 2016 chez Noordhoff Uitgevers, *Libre Service littérature vwo*, qui paraîtra en 2017 chez ThiemeMeulenhoff, et finalement *D'accord! bovenbouw vwo*, qui a paru chez Malmberg en 2013. Nous avons choisi ces trois manuels parce qu'ils ont paru chez trois éditeurs néerlandais très connus, et parce que ce sont les manuels de langue française les plus utilisés aux Pays-Bas. Il y en a d'autres, mais il ne représentent qu'une petite partie du marché.

À part les cahiers ou les livres de texte, deux des trois manuels (*Libre Service littérature vwo* et *D'accord! bovenbouw vwo*) sont accompagnés d'un site internet sur lequel les éditeurs ont mis du matériel supplémentaire et/ou essentiel. Pour des raisons de la grandeur de cette

<sup>42</sup> Stichting Leerplanontwikkeling *Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007, p. 3.

<sup>43</sup> MEIJER, Dick, Daniels FASOGLIO, *op. cit.*, p. 16.

<sup>44</sup> *Ibid.*

étude, nous avons décidé de ne pas nous pencher sur le matériel numérique des manuels, d'autant plus parce que seulement deux des trois manuels examinés ont un tel site. Si nous incluons le matériel numérique dans notre étude, cela donnerait des résultats pas en proportion.

Nous avons aussi des raisons pour lesquelles nous avons seulement inclus l'enseignement préuniversitaire dans notre étude, et pas le *vmbo* (enseignement qui prépare à l'enseignement professionnel) ou le *havo* (enseignement qui prépare à l'enseignement professionnel supérieur). D'abord, sur le *vmbo*, la littérature étrangère n'est pas du tout examinée<sup>45</sup>, et pour le *havo*, il ressort des manuels que la littérature est traitée thématiquement, et que les manuels traitent souvent de la littérature pour les jeunes. Nous aimerions nous focaliser sur la littérature pour les adultes, et c'est des élèves de l'enseignement préuniversitaire que le gouvernement demande de lire de telles œuvres. Il y avait aussi une raison de base pratique : l'éditeur ThiemeMeulenhoff ne connaît qu'un manuel de littérature française pour l'enseignement préuniversitaire, et pas pour le *havo*. Donc, si nous avions voulu inclure les manuels pour le *havo*, nous aurions dû baser notre recherche sur seulement deux manuels.

#### **1.4 Méthodologie**

La base de notre recherche est celle de Jasmijn Bloemert, qui a développé une approche plurielle pour l'enseignement de la littérature étrangère, pour laquelle elle plaide dans ses articles « Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education » et « Doordacht en doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-onderwijs ». Comme nous avons mentionné auparavant, nous voyons des ressemblances entre la recherche de Bloemert, en celles de Janssen et Verboord. Ces scientifiques distinguent aussi quatre approches, mais ils s'orientent vers des profils de différents professeurs, tandis que Bloemert se focalise sur l'enseignement de la littérature étrangère en général. Le tableau à la page suivante montre les caractéristiques de chaque approche. Nous avons réuni toutes ces caractéristiques des articles que nous venons de mentionner.

Chaque élève diffère des autres, et il se peut qu'un élève ne soit pas intéressé par la littérature de la langue qu'il étudie pendant ses cours. Comme il est important qu'il passe son examen scolaire, dont la littérature fait partie, il faut aussi captiver l'attention de ces élèves. En utilisant l'approche plurielle, la matière est enseignée d'une telle façon que tout élève y retrouve quelque chose d'intéressant. Bloemert ajoute encore qu'en proposant chaque approche pendant

---

<sup>45</sup> HEBING, Sonja, *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen vmbo*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007, p. 15.

les cours de littérature, les élèves auront une image éclectique de la lecture des textes étrangère dans la langue en question<sup>46</sup>.

Tableau 2 : Caractéristiques de l'approche plurielle, selon les articles de Bloemert

Approche (fixée sur le/la...)	But	Caractéristiques
<b>Texte</b>	Étudier le texte littéraire ; formation littéraire-esthétique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminologie littéraire</li> <li>• Genre</li> <li>• Composition</li> <li>• Histoire, plot, thème</li> <li>• Caractères</li> </ul>
<b>Contexte</b>	Étudier le texte littéraire ; formation sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information biographiques</li> <li>• Contexte historique, culturel et social</li> <li>• Histoire littéraire</li> </ul>
<b>Lecteur</b>	Utiliser le texte comme source, formation personnel, avoir du plaisir en lisant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expériences de lecture</li> <li>• Développement d'un goût littéraire</li> <li>• Développement personnel</li> </ul>
<b>Langue</b>	Utiliser le texte comme source, apprentissage de la langue étrangère	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammaire et syntaxe</li> <li>• Vocabulaire</li> <li>• Connaissances linguistiques</li> <li>• Apprentissage de la langue</li> <li>• Variété de la langue</li> </ul>

Bloemert plaide donc en faveur de son approche, pour que les cours de littérature étrangère seront plus éclectiques et captivants pour les élèves. Dans la figure sur la page suivante, l'approche plurielle est visualisé, et alors l'effet est visible.

<sup>46</sup> BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Doordacht en doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs », *Levende Talen Magazine*, No. 3, 2017, p. 12.

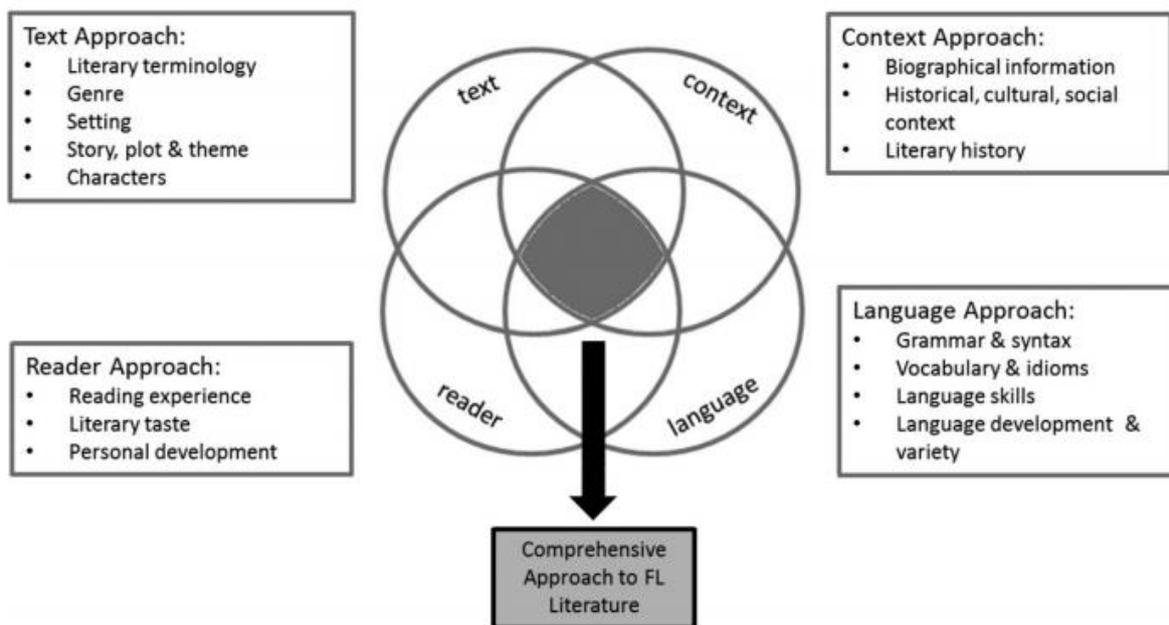


Figure 2 : L'approche plurielle de Bloemert visualisée<sup>47</sup>

Il semble que toutes les approches doivent être enseignées en même temps. Cela n'est pas vrai : chaque approche peut être enseignée individuellement. Cependant, pour rendre les leçons de littérature étrangère plus intéressantes pour les élèves, il faut enseigner chaque approche, ce qui résulte en une approche plurielle.

Si nous sommes critiques, nous pouvons dire que parfois, un exercice ou une activité peut être classé parmi plusieurs approches, ou dans une combinaison d'approches. En d'autres mots, l'organisation n'est pas stricte. Toutes les approches figureront dans les manuels examinés, mais les rapports entre elles différeront : bien que les exigences du gouvernement néerlandais et *SLO* demandent des élèves qu'ils sont connus avec les œuvres littéraires ainsi qu'avec leur contexte et leur structure, les approches textuelles et contextuelles doivent être présentes. Ceci à cause du fait que les élèves devront avoir des connaissances de l'histoire littéraire pour y réussir.

Nous commençons l'analyse par une analyse qualitative. Pour cela, nous avons utilisé la méthode qu'Erin Peters a utilisée aussi dans sa thèse *Van idee tot eindproduct*.

Dans un premier temps, nous décrirons brièvement le manuel en question, en tenant en compte son apparence et sa structure. Après cette description, nous nous focalisons sur les auteurs et les œuvres littéraires auxquels le manuel prête de l'attention. Chaque auteur est

<sup>47</sup> BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Students' perspective on the benefits of EFL literature education », *The Language Learning Journal*, 2017, p. 2.

compté une seule fois, même s'il est mentionné plusieurs fois, tout comme les œuvres traitées. La catégorisation est faite à la manière suivante :

- L'auteur est-il signalé (commenté d'une description d'une ou deux phrases) ou commenté (trois phrases ou plus) ?
- Pendant quelle époque l'auteur a-t-il publié la plupart de ses œuvres ? Nous distinguons entre les périodes suivantes : le Moyen-Âge, la Renaissance, XVIIe siècle, XVIIIe siècle, XIXe siècle, XXe siècle, XXIe siècle. Nous basons cette organisation sur les époques qui figurent dans les manuels examinés. Si un auteur a publié pendant deux périodes, nous comptons l'époque dans laquelle il a publié la plupart de son œuvre. Si un auteur a publié autant de textes dans deux périodes différentes, nous comptons celle dans laquelle il est né.
- L'auteur est-il canonique ou pas ? Comme il n'y a pas un vrai canon littéraire français, nous avons développé nos propres critères pour pouvoir indiquer si un auteur est canonique ou pas. Nous décrirons ces critères plus tard.
- L'auteur est-il encore actif ? Il doit avoir publié pendant les dix dernières années pour être mentionné comme « actif ». Nous impliquons par cette catégorie également si un auteur est encore vivant.
- Quelle est la nationalité des auteurs. Remarquons ici déjà que nous ne discuterons pas de la nationalité des auteurs dans cette étude. C'est juste pour avoir une image des pays desquels les auteurs des manuels sélectionnent des œuvres.
- L'œuvre littéraire est-elle signalée (commentée d'une description d'une ou deux phrases) ou commentée (trois phrases ou plus) ?
- Quel est le genre sous lequel tombe l'œuvre en question ?
- Quelle est la langue dans laquelle le texte est affiché ?

Notre base de données est donc formée de la façon suivante :

Auteur	S/C	Canonique ?	Actif ?	Nationalité	Œuvre	S/C	Genre	Langue
<b>François Villon</b>	C	Oui	Non	Français	La ballade des pendus	S	Poésie	Anc. fr. + trad. nl.
<i>Ibid.</i>					Je plains le temps de ma jeunesse	S	Poésie	Anc. fr. + trad. nl.
<i>Etcétera...</i>								

Comme nous avons mentionné, nous avons formé des critères pour considérer un auteur canonique ou pas. Ces critères sont :

- L’auteur a-t-il gagné des grands prix littéraires (Prix Goncourt, Prix Nobel etcétera) ?
- L’auteur a-t-il été sujet du baccalauréat ?
- L’auteur est-il édité dans la collection de la Pléiade ?
- L’auteur est-il membre de l’Académie Française ?

Une œuvre ne peut souvent que plaire à une seule personne<sup>48</sup>. Pourtant, dans un essai de T.S. Eliot, nous trouvons le suivant :

« The perfect classic must be one in which the whole genius of a people will be latent, if not all revealed (...) The classic must, within its formal limitations, express the maximum possible of the whole range of feeling which represents de character of the people who speak that language. »<sup>49</sup>

Donc, une œuvre devra, pour pouvoir appartenir au canon, refléter le caractère du peuple parlant la langue de l’œuvre. Comme Compagnon l’explique : « Le canon littéraire est fonction d’une décision communautaire sur ce qui compte en littérature. »<sup>50</sup> Tous les critères sont des attributions qui peuvent être considérées comme très prestigieuses en France, et ils reflètent donc les pensées sur ce qui compte en littérature. C’est la raison pour laquelle nous les avons choisis.

<sup>48</sup> COMPAGNON, Antoine, « La valeur », *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 276.

<sup>49</sup> ELIOT, T.S., *What is a classic?*, Londres, Faber & Faber Limited, 1944, p. 27.

<sup>50</sup> COMPAGNON, Antoine, *op. cit.*, p. 302.



Le dernier élément de l'analyse quantitative est le type d'exercices qui figurent dans les manuels. Nous avons classé chaque exercice parmi une des approches du modèle de Bloemert : focalisée sur le texte, sur le contexte, sur le lecteur ou sur la langue. Le tableau 3 ci-dessous montre les différents types d'exercices appartenant à chaque approche. Les exemples proviennent de l'article de Bloemert, paru en 2016.

Nous avons attribué une approche à chaque question posée dans un des manuels étudiés. La plupart du temps, un exercice comprend plusieurs questions (sous les dénominateurs a, b, c, ...). Dans ces cas-là, nous avons attribué une approche à chaque dénominateur. Il se peut donc qu'un exercice ait reçu plusieurs attributions. Remarquons ici que nous avons attribué toujours une seule approche à un exercice, et pas plus. Nous aurions pu attribuer plusieurs approches à un exercice, mais de cette manière, nous ne saurions toujours pas quelle approche figure relativement le plus dans chaque manuel.

Après avoir fait une analyse quantitative, nous ferons également une analyse qualitative, dans laquelle nous interpréterons les données trouvées dans l'analyse quantitative pour ainsi découvrir quels objectifs découlent du manuel en question. Nous utiliserons le cadre théorique, contenant les études pertinentes pour la nôtre, ainsi que les manuels du professeur de chaque manuel étudié. Ce manuel contient beaucoup d'informations sur les objectifs des fabricants ainsi qu'une justification de leurs choix. En outre, j'ai fait une interview numérique avec un auteur ou éditeur des trois maisons d'édition. Nous avons parlé à Petra van der Veen de Noordhoff Uitgevers, à Annemiek Wesseling-Schouten de ThiemeMeulenhoff, et à Myriam Bouzid de Malmberg. Après avoir décrit tous les résultats des deux analyses, je ferai encore une comparaison entre les trois manuels. Cette comparaison pourrait alors servir comme aide pour des professeurs, pour adapter le manuel qu'ils utilisent à leur façon d'enseigner.

## **1.5 Hypothèse**

Prenons premièrement en compte les différentes études décrites dans ce chapitre. Verboord a montré que la focalisation des professeurs se déplace d'une focalisation au texte vers une focalisation à l'élève. En nous basant sur cette donnée, nous pensons que dans les manuels, l'approche focalisée sur le lecteur (et donc l'élève) sera très présente, au lieu de l'approche textuelle. La recherche de Janssen a montré que, quand un prof adhère une approche différente, sa façon d'enseigner diffère aussi. Par conséquent, un manuel de littérature devrait être structuré, et devrait contenir différents exercices en fonction de l'approche que les auteurs adhèrent.

Le passage vers une approche plus fixée sur l'élève implique qu'il y a de moins en moins d'intérêt pour le canon traditionnel. Pourtant, sur le site de Noordhoff Uitgevers, l'éditeur décrit qu'il traite la littérature française du Moyen-Âge jusqu'à nos jours<sup>51</sup>. Nous trouvons plus ou moins le même message sur le site de ThiemeMeulenhoff<sup>52</sup>. À base de ces propos, nous nous attendons à une ressemblance entre *Grandes Lignes littérature vwo* et *Libre Service littérature vwo*, d'autant plus parce que les deux manuels ont été fabriqués sous forme d'un cahier, et ils traitent la littérature française chronologiquement.

Notre affirmation ci-dessus implique que *D'accord! bovenbouw vwo* sera une exception : il est un cas isolé, formé différemment (livre de textes et un cahier d'exercices) et ne traitant pas la littérature française dans un chapitre ou un livre individuel.

Dernièrement, nous pensons que chaque manuel adhère une approche différente. Ce sont tous des concurrents, et ils veulent tous se distinguer des autres. Par conséquent, ils structureront leur manuel différemment, ils traiteront des œuvres différentes et ils développent des exercices différents. Cela dépend bien sûr aussi des objectifs des auteurs et des éditeurs de chaque manuel, qui auront tous des idées distinctes.

Dans le chapitre suivant, nous esquisserons à chaque fois, après une description brève du manuel en question, premièrement les résultats de l'analyse quantitative. Après cela, nous interpréterons toutes ces données dans l'analyse qualitative. Pour faire cela, nous nous baserons aussi sur le manuel du professeur et sur les réponses que les éditeurs nous ont données numériquement.

---

<sup>51</sup> [www.grandeslignes.noordhoff.nl](http://www.grandeslignes.noordhoff.nl).

<sup>52</sup> <https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/frans/libre-service-tweede-fase-4e-editie/over-libre-service/zo-werkt-libre-service/litterature>.

## 2. Les résultats

Dans ce chapitre, nous étudierons *Grandes Lignes littérature vwo*, *Libre Service littérature vwo* et *D'accord bovenbouw vwo* en détail, à tour de rôle. Le premier manuel nommé a paru en 2016 aux éditions Noordhoff Uitgevers, le deuxième en 2017 chez ThiemeMeulenhoff. Le dernier manuel a paru en 2013 à la maison d'édition Malmberg. Tout d'abord, nous présenterons brièvement chaque manuel en décrivant son apparence et sa structure. Puis, nous exposerons les résultats de l'analyse quantitative en nous penchant sur les auteurs, les œuvres littéraires et les exercices qui paraissent dans le manuel. Ensuite, nous nous attacherons à combiner les résultats de l'analyse quantitative, dans une analyse qualitative, avec l'apparence et la structure du manuel. Les réponses des éditeurs à nos questions que nous leur avons posées seront également traitées dans cette section.

### 2.1 *Grandes Lignes littérature vwo*

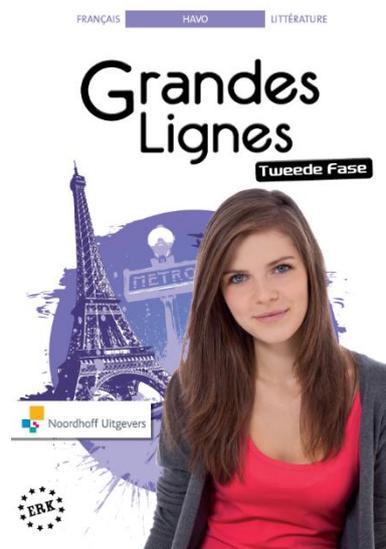
Le manuel *Grandes Lignes littérature vwo* consiste d'un seul cahier, dans lequel tous les textes et exercices ont été réunis.

Sur le site internet [www.grandeslignes.noordhoff.nl](http://www.grandeslignes.noordhoff.nl) on peut lire le suivant :

« In het vwo-katern is de opzet chronologisch, vanaf de Middeleeuwen tot nu. Met deze aanpak plaatst *Grandes Lignes* literaire teksten steeds in hun cultuurhistorische context, waardoor ze nog meer waarde en zeggingskracht krijgen. »<sup>53</sup>

Donc, la littérature française est traitée chronologiquement, ce qui veut dire que chaque texte est placé dans son propre contexte culturel et historique. Dans le manuel du professeur *Grandes Lignes Tweede Fase*, Noordhoff Uitgevers remarque cela aussi, et y ajoute encore plus d'informations. Ainsi, on sait déjà que tous les chapitres commencent par une introduction au contexte de l'époque et au courant littéraire. Après cela, trois ou quatre œuvres littéraires seront traitées<sup>54</sup>.

*Grandes Lignes Tweede Fase littérature vwo* est un cahier, imprimé sur des feuilles a4, en couleur. La couverture est flasque, mais quand même un peu plus solide que les pages



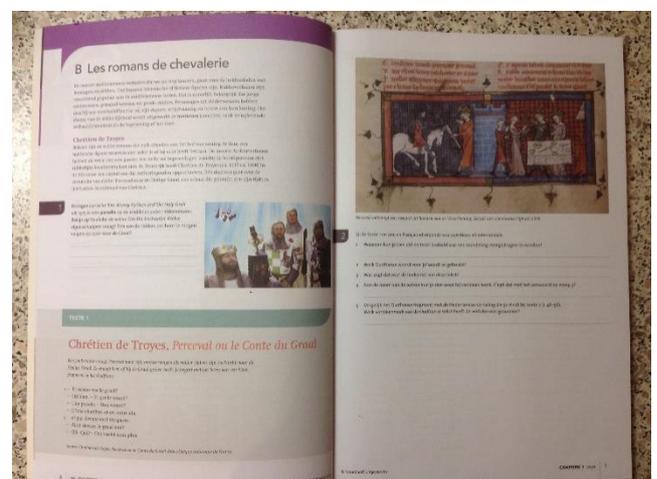
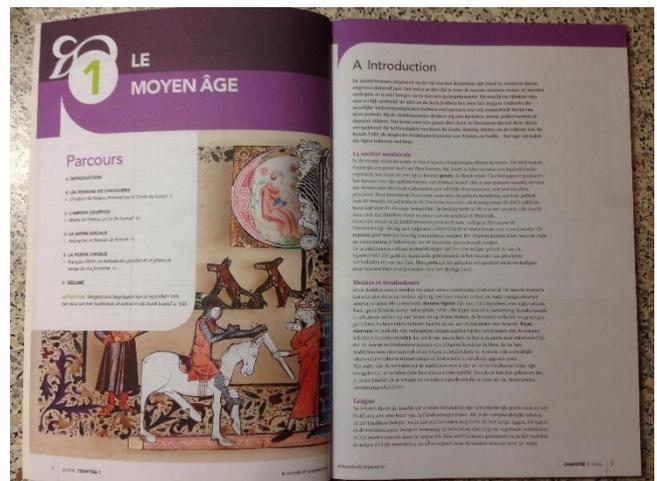
<sup>53</sup> [www.grandeslignes.noordhoff.nl](http://www.grandeslignes.noordhoff.nl), (consulté le 22/06/2017).

<sup>54</sup> Noordhoff Uitgevers, *Grandes Lignes Tweede Fase manuel du professeur*, Groningue/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2017, p. 6.

à l'intérieur. L'ensemble est bien colorié, avec les couleurs violette et turquoise comme base qui revient chaque chapitre. Les informations sur l'époque, le contexte culturel et sur les auteurs et les œuvres littéraires sont introduites par une bande violette, tandis que les œuvres mêmes sont placées dans un cadre turquoise. De cette manière, il y a donc une séparation entre les informations à apprendre, et les textes à lire. Le cahier contient des images et des titres en couleurs. Dans les sections contenant des informations contextuelles, la couleur des titres intermédiaires est violette. Celle des auteurs dans les sections turquoises est rouge, et celle des œuvres littéraires est orange. Le reste du texte est noir. La typographie du texte est la même dans tout le cahier.

Le cahier contient 162 pages, y inclus la page de titre, un colophon et une table des matières. La dernière page du manuel est vide. Cela veut dire que 158 pages sont consacrées aux dix chapitres, ce qui implique que chaque chapitre comprend environ quinze à seize pages. Le cahier comporte neuf chapitres normaux, et un pour apprendre à faire un dossier de lecture. Les neuf sections dont nous venons de parler sont consacrées à l'histoire littéraire française. Noordhoff Uitgevers distingue les périodes suivantes : Le Moyen-Âge, La Renaissance, Le Classicisme, Le Siècle des Lumières, Le Romantisme, Le Réalisme et le Naturalisme, Du Symbolisme au Modernisme, L'après-guerre, L'Extrême contemporain.

Tous les chapitres (à l'exception du dernier) ont la même structure. Il commence par une page contenant le titre, le parcours à suivre avec tous les textes au programme et un collage avec des images de l'époque. Ensuite, on retrouve une introduction générale à l'ère dont il est question ainsi qu'au contexte culturel et historique. Après cela, les textes à lire paraissent comme indiqué dans le parcours à la page de titre. Chaque texte est précédé d'une description brève du genre auquel appartient l'œuvre ainsi que de l'auteur, et la plupart du temps, cette description est accompagnée d'une ou de plusieurs images (de l'auteur ou de l'œuvre). Parfois, un paragraphe se termine par un exercice



d'approfondissement, et tous les chapitres finissent par un résumé de la matière à lire, accompagné d'une liste des notions littéraires et un exercice qui peut être fait pour le dossier de lecture.

Le dernier chapitre du cahier est consacré au dossier de lecture que les élèves néerlandais doivent faire. Il commence par un paragraphe informatif qui s'appelle « Faire un dossier de lecture », et ensuite, il y a à chaque fois des sections avec un auteur et une œuvre littéraire de cet auteur qui peut être lue pour le dossier de lecture. De cette manière *Grandes Lignes littérature vwo* fait dix suggestions de lecture. Chaque extrait est accompagné de quelques questions, et un ou deux exercices d'approfondissement.

*Grandes Lignes littérature vwo* se termine par une référence : deux sections avec des informations qui ont paru à la fin de chaque chapitre. Ainsi, nous y trouvons toutes les notions littéraires expliquées dans le cahier, et en plus, tous les courants littéraires qui ont été traités.

### **2.1.1 Analyse quantitative**

Après cette description de la structure et de l'apparence du cahier *Grandes Lignes littérature vwo*, nous nous focalisons maintenant sur le contenu : quels auteurs traite-t-on ? Quelles œuvres littéraires doivent être lues ? Quels types d'exercices figurent dans le manuel ?

Nous commençons par les auteurs. Les résultats montrent qu'en total, 50 auteurs français ont été traités dans le manuel. Quand les auteurs du cahier nomment un auteur plusieurs fois, ou quand deux textes du même auteur sont traités, nous avons compté l'auteur une fois. Il n'y a que deux auteurs dont deux œuvres littéraires sont traitées : Chrétien de Troyes et François Villon. Il est remarquable que ce soient les deux des auteurs médiévaux. Quand nous regardons dans le manuel, nous voyons que le texte de Chrétien de Troyes devra pour une partie être lu en ancien français, et pour une plus grande partie en français moderne avec la traduction néerlandaise. De François Villon, on a mis deux extraits pour les comparer l'un à l'autre. Nous avons distingué entre un signalement (l'auteur est nommé et/ou commenté en deux phrases maximum) et un commentaire (l'auteur est commenté en trois phrases ou plus). Dans *Grandes Lignes littérature vwo*, en 20% des cas (10 sur 50), l'auteur est seulement signalé, ce qui veut dire que 80% (40 sur 50) des auteurs ont été commentés.

Nous avons attribué différentes caractéristiques à tous les auteurs uniques qui figurent dans le manuel, à savoir l'époque dans laquelle il vivait, s'il est canonique ou pas, s'il est encore actif aujourd'hui (ce qui veut dire s'il a encore publié les derniers dix années). Nous avons aussi indiqué la nationalité des auteurs, mais cela est moins pertinent, parce que dans un manuel de

littérature française, presque tous les auteurs sont français. Dans la figure 4, les résultats sont rendus visibles, ainsi que les rapports entre eux.

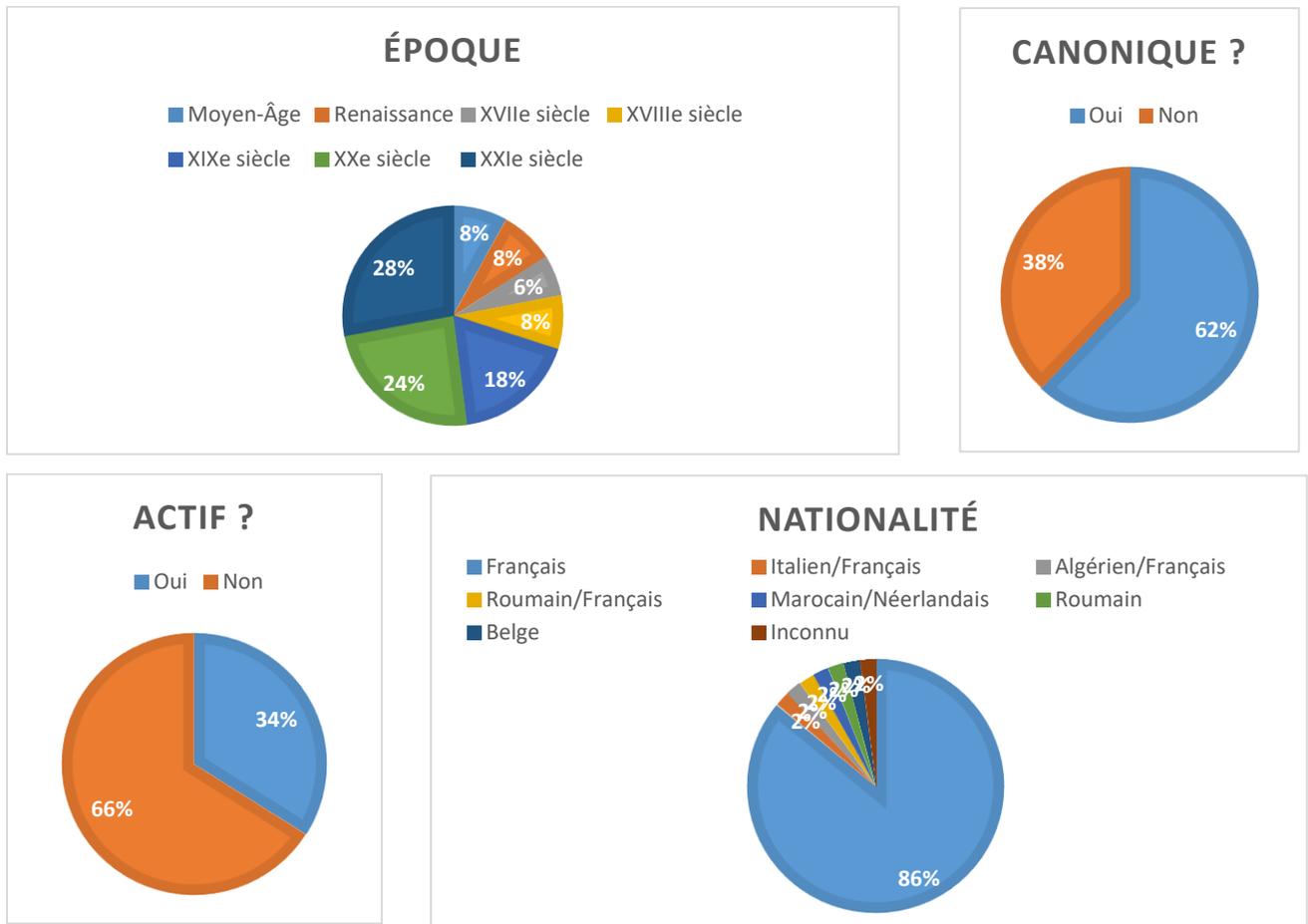


Figure 4 : Attributions aux auteurs dans Grandes Lignes littérature vwo (N=50)

Les figures montrent que plus de la moitié (52%) des auteurs a publié dans les époques modernes, donc au XXe ou XXIe siècles. Les auteurs du XIXe siècle représentent encore 18% du total, et les époques antérieures (le Moyen-Âge, la Renaissance, le XVIIe siècle et le XVIIIe siècle) représentent chacun 6% à 8% du total. Une petite remarque à faire ici est que d'une seule œuvre médiévale figurant dans le cahier, l'auteur n'est pas connu. Par conséquent, nous n'avons pas pu le compter comme auteur unique. Nous parlons ici du *Roman de Renart*. Selon les critères que nous avons expliqués dans le chapitre précédent, 62% des auteurs sont canoniques, et 38% ne le sont pas. Ce nombre élevé de canonicité est dû au fait qu'aux Pays-Bas, dans un manuel de littérature française pour l'enseignement préuniversitaire, les auteurs du cahier choisiront plutôt des auteurs canoniques que des auteurs non canoniques. Il faut aussi remarquer que des auteurs dits « modernes », comme Michel Houellebecq et Patrick Modiano, ne peuvent pas être canoniques, comme ils sont encore en vie. Pourtant, selon nos propres critères, ils sont

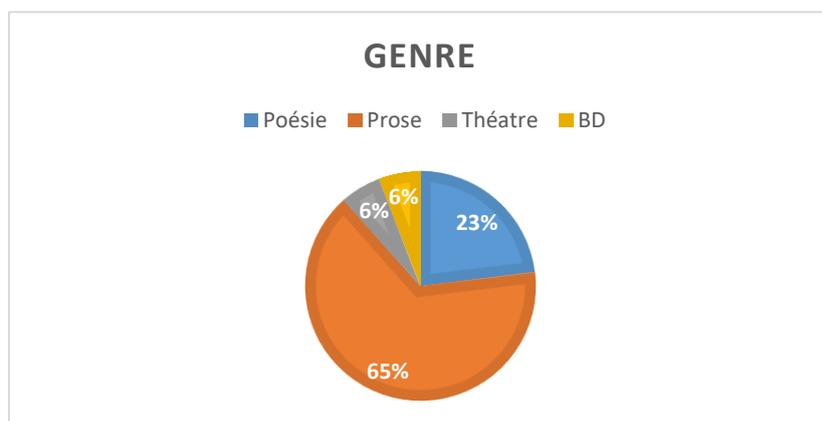
bien canoniques (Houellebecq a obtenu le prix Goncourt en 2010<sup>55</sup> et Modiano le prix Nobel en 2014<sup>56</sup>), donc nous les comptons sous ce dénominateur. 34% Des auteurs sont encore actifs aujourd'hui, ce qui veut dire qu'ils ont encore publié dans les cinq dernières années, et 66% ne sont plus actifs, à cause du choix de Noordhoff Uitgevers de traiter la littérature française chronologiquement. Cela veut dire que seulement les auteurs du XXIe siècle, et une partie des auteurs du XXe siècle, sont encore actifs.

Au total, 52 œuvres littéraires uniques ont paru dans le manuel, dont 38% (20 sur 52) ont été signalés ou commentés par deux phrases maximum, et 62% (32 sur 52) ont été commentés par trois phrases ou plus. Nous nous sommes seulement focalisés aux œuvres dont un extrait a été mis dans le cahier. Parfois, plusieurs textes d'un auteur sont nommés, comme par exemple dans le chapitre « Le Réalisme et le Naturalisme » :

« Ook kan hij [Émile Zola] op die manier een breed panorama schetsen van de Franse maatschappij van zijn tijd: in elk van de romans staat een andere sector centraal. Zo kan de lezer uitgebreid kennismaken met het leven van stakende mijnwerkers (*Germinal*), kunstenaars (*L'Œuvre*) of luxe prostituees (*Nana*). *La Bête humaine* (1890) speelt zich af in de wereld van de spoorwegen en draait om Jacques Lantier, een jongeman die lijdt aan moordzuchtige neigingen. »<sup>57</sup>

Alors, nous n'avons pas noté les trois premiers textes (*Germinal*, *L'Œuvre* et *Nana*), mais seulement *La Bête humaine*, vu qu'on a placé un extrait de ce roman dans le manuel.

La figure 5 montre le reste des résultats de l'analyse des textes.



<sup>55</sup> [Lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr), « Michel Houellebecq remporte le prix Goncourt », *Le Figaro*, 08/11/2010, <http://www.lefigaro.fr/livres/2010/11/08/03005-20101108ARTFIG00497-michel-houellebecq-remporte-le-prix-goncourt.php>, (consulté le 22/06/2017).

<sup>56</sup> [Lemonde.fr](http://www.lemonde.fr), « Patrick Modiano, lauréat du prix Nobel de littérature », *Le Monde*, 09/10/2014, [http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/le-prix-nobel-de-litterature-a-patrick-modiano\\_4503598\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/le-prix-nobel-de-litterature-a-patrick-modiano_4503598_3260.html), (consulté le 22/06/2017).

<sup>57</sup> BROUWER, Carlijn *et. al.*, *Grandes Lignes Tweede Fase 5e editie litterature vwo*, Groningue/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2016, p. 79.

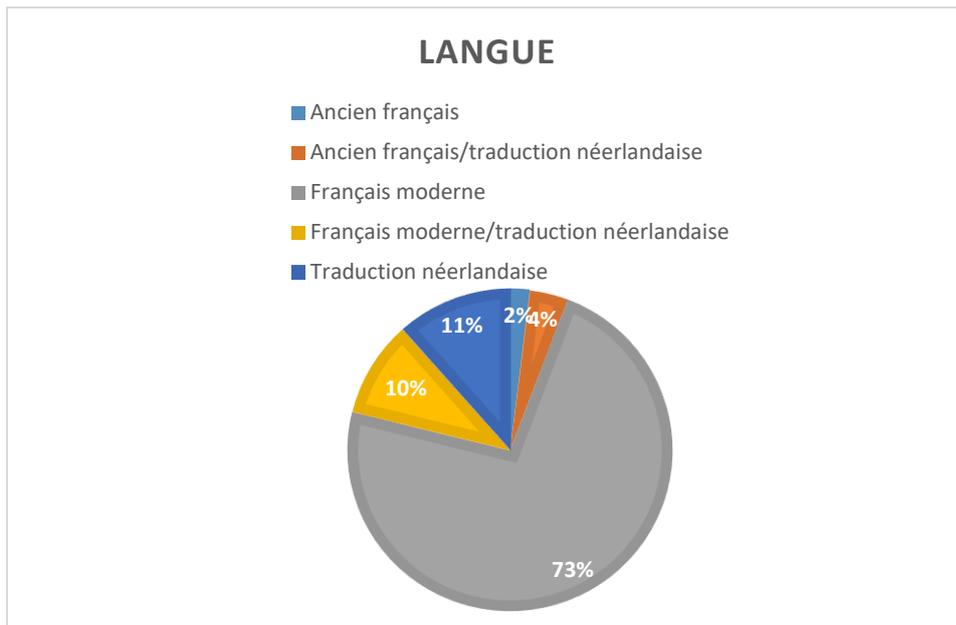
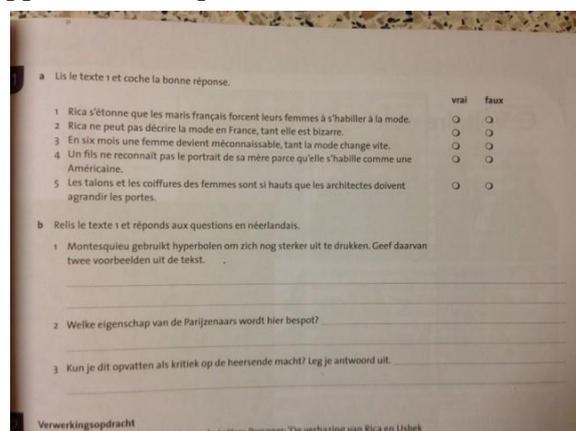


Figure 5 : Attributions aux textes dans *Grandes Lignes littérature vwo* (N=52)

La figure montre que deux tiers (65%) des textes sont des textes en prose. Ensuite, environ un quart (23%) est consacré à la poésie, et le théâtre et la bande dessinée ne représentent que 6% chacun. Pour ce qui est de la langue, 73 % sont en français moderne. En 14 % des cas, une version française (que ce soit en ancien français ou en français moderne) est accompagnée d'une traduction néerlandaise, et 11% des extraits sont seulement en traduction néerlandaise. On a affiché un seul extrait de *Perceval ou le Conte du Graal* dans le chapitre sur le Moyen-Âge seulement en ancien français.

Continuons par les exercices dans *Grandes Lignes littérature vwo*. Dans ce cahier, les exercices paraissent toujours après l'introduction au genre et à l'auteur, et après l'extrait de l'œuvre en question, à la fin d'un paragraphe. Nous avons classé tous les exercices selon l'approche plurielle, développée par Jasmijn Bloemert, que nous avons expliquée dans le chapitre précédent. En classant les exercices selon cette approche, il est possible de découvrir la vision que les auteurs ont eue en écrivant le manuel. 398 Exercices figurent dans *Grandes Lignes littérature vwo*. Régulièrement, un exercice contient plusieurs questions, comme dans la figure à droite. Dans ce cas-là, nous avons attribué un code à chaque question unique, ce qui veut dire qu'à l'exercice dans la figure, nous avons attribué quatre codes. *Grandes Lignes*



*littérature vwo* distingue entre des exercices normaux et des exercices d’approfondissement, qui sont plus vastes et faits pour le dossier de lecture : « Dit is een voorbeeld van het soort opdrachten dat je voor je leesdossier kunt maken naar aanleiding van de gelezen teksten »<sup>58</sup>. Dans la suite, nous indiquons ces deux types comme « exercices ». Donc, nous avons accordé 398 un code à un exercice, et dans la figure 6, les résultats de cela sont réunis.

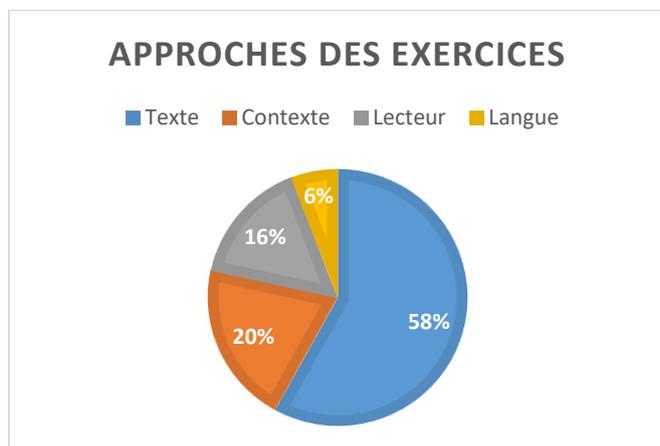


Figure 6 : Attributions aux exercices dans *Grandes Lignes littérature vwo* (N=398)

La plupart des exercices (58%) sont focalisés sur le texte (les élèves doivent par exemple reconnaître des genres de textes, parler de l’évolution d’un personnage ou reproduire le fil rouge de l’extrait)<sup>59</sup>. Les approches focalisées sur le contexte et le lecteur sont plus ou moins proportionnellement représentées, à savoir respectivement 20% et 16%. Un exemple d’une question de l’approche contextuelle est : « Wie heeft de macht in Frankrijk in de 18<sup>e</sup> eeuw? »<sup>60</sup>, et les exercices d’approfondissement sont la plupart du temps des exemples qui peuvent être placés dans le groupe de l’approche focalisée sur le lecteur. Finalement, seulement 6% des exercices sont focalisés sur l’apprentissage de la langue française.

### **2.1.2 Analyse qualitative**

Dans cette section, nous utiliserons les résultats de l’analyse quantitative pour réfléchir sur les objectifs derrière *Grandes Lignes littérature vwo*. Nous traiterons également le manuel du professeur ainsi que les réponses aux questions que nous avons posées à l’éditeur de *Grandes Lignes* à Noordhoff Uitgevers.

« *Grandes Lignes Tweede Fase* is een taakgerichte methode. In elk hoofdstuk werkt de leerling toe naar de *Tâche* (eindtaak). *Grandes Lignes* bevat authentieke teksten voor lezen, luisteren en kijken. Ook de instructie bij de opdrachten is in het Frans, op een enkele uitzondering na. »<sup>61</sup>

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>59</sup> BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, *op. cit.*, (2016), p. 178.

<sup>60</sup> BROUWER, Carlijn *et. al.*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>61</sup> Noordhoff Uitgevers, *op. cit.*, p. 8.

Ainsi commence le manuel du professeur de *Grandes Lignes Tweede Fase*. Il faut cependant remarquer que cette citation n'est pas concentrée sur les cahiers de littérature, mais sur toute la méthode pédagogique. Il y a quand même des ressemblances : chaque chapitre dans le cahier *Grandes Lignes littérature vwo* se termine par une sorte de tâche pour le dossier de lecture. Les élèves font des exercices à travers le chapitre pour enfin être capables de faire cet exercice d'approfondissement final. En outre, une grande partie des instructions sont en français. Pourtant, on donne aussi des instructions en néerlandais. Cela fait preuve de la prise de position de par exemple Hall et Cook en 2012 que « the existence and advantages of using the learners' own language in class are increasingly recognised »<sup>62</sup>. Selon eux, l'usage de la langue maternelle aiderait à apprendre et à lire la langue seconde<sup>63</sup> (le français en ce cas). Ce mélange de deux langues témoigne donc d'un désir de faire apprendre le français aux élèves, tandis qu'ils ne sont pas vraiment en train d'apprendre la langue. Pourtant, vu que seulement 6% des exercices sont focalisés sur l'apprentissage du français, *Grandes Lignes littérature vwo* ne l'a clairement pas comme but.

L'analyse quantitative a montré que 58% des exercices dans le cahier sont focalisés sur le texte. Cela implique qu'un bon nombre d'exercices seront construits d'une telle façon que l'élève doit soit reproduire des informations du texte à lire, soit appliquer des connaissances à un extrait littéraire. Des exemples de ce type de questions sont : « Waar bevinden de personages zich in de eerste alinea? »<sup>64</sup>, « Quand est-ce que la mère de Meursault est morte? »<sup>65</sup> et « Wat verwacht Emma van haar relatie met Rodolphe? »<sup>66</sup>.

Un autre aspect de l'approche textuelle est la connaissance du genre du texte qu'il faut lire, et la capacité de savoir distinguer entre différents types et styles de textes<sup>67</sup>. Cela revient aussi dans le cahier de Noordhoff Uitgevers : dans le chapitre sur le classicisme, le genre du drame est expliqué, ainsi que la différence entre la comédie et la tragédie. Après cette explication, les élèves doivent répondre à des questions pour bien pouvoir distinguer entre ces deux types de drame. De plus chaque paragraphe dans le manuel parle d'un autre genre. Cela contribue aussi au fait que les élèves doivent savoir distinguer entre des genres littéraires. Une dernière caractéristique de l'approche textuelle est qu'une grande partie des extraits proviennent

---

<sup>62</sup> HALL, Graham, Guy COOK, « Own-language use in language teaching and learning: state of the art », *Language Teaching*, vol. 45, No. 3, 2012, p. 278.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 280.

<sup>64</sup> BROUWER, Carlijn *et. al.*, *op. cit.*, p. 72.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>67</sup> BLOEMERT, Jasmijn, *op. cit.* (2016), p. 174.

de l'ère moderne<sup>68</sup>. *Grandes Lignes littérature vwo* montre que plus de 50% des textes sont originaires de ces époques, et 63% des auteurs de ces œuvres sont encore vivants. Il se peut que les auteurs de ce cahier aient choisi de prendre un grand nombre de textes modernes, parce que ces textes stimuleraient l'imagination des élèves plus que des œuvres littéraires plus anciennes.

Il ressort d'une interview numérique avec Petra van der Veen, l'éditeur de *Grandes Lignes*, que dans le cahier *Grandes Lignes littérature vwo*, Noordhoff Uitgevers utilise plutôt une approche textuelle et historique<sup>69</sup>. Selon elle, cela convient aux niveaux trois à cinq du modèle de Witte<sup>70</sup>, que nous avons expliqué dans le chapitre précédent. À ces niveaux, il devient de plus en plus important pour les élèves de développer un goût littéraire, et d'échanger leurs propres idées avec celles d'un/une camarade de classe. Les élèves doivent donc pouvoir interpréter les œuvres littéraires, au niveau cinq même des œuvres d'avant 1880 (dans le cahier les quatre premiers chapitres)<sup>71</sup>. Le cahier montre aussi que les élèves doivent pouvoir interpréter et discuter : « (...) Schrijf een kort essay waarin je het geval Jacques Lantier bespreekt vanuit deze optiek [la discussion *nature – nurture*]. Geef aan waar Émile Zola staat in de nature-nurture-discussie en neem ook zelf een standpunt in. (...) »<sup>72</sup>

Van der Veen raconte aussi qu'ils ont voulu développer des exercices variés, pour que les élèves soient surpris et intéressés par la littérature française<sup>73</sup>. Les exercices ont les buts suivants : éducation sociale, transmission culturelle, formation littéraire/esthétique, développement personnel, l'entraînement de la lecture, l'apprentissage de la langue française et la promotion de la créativité<sup>74</sup>. Ces buts témoignent du désir d'intégrer toutes les approches de l'approche plurielle de Bloemert. Cependant, les résultats de notre analyse montrent que les auteurs n'ont pas intégré toutes les approches si bien : celle focalisée sur la langue ne représente que 6% du total des exercices, alors que l'approche textuelle représente 58%.

Bref, le manuel *Grandes Lignes littérature vwo* opère, selon nous, surtout d'une approche textuelle, parce que la majorité des exercices posent des questions sur le texte en question. Une partie des exercices positionne les œuvres et leurs auteurs dans le contexte historique et social<sup>75</sup>, ce qui témoigne aussi d'un intérêt pour le contexte. Le but de cahier est d'enthousiasmer les élèves pour la littérature française, en leur demandant aussi de former une

---

<sup>68</sup> JANSSEN, Tanja, *op. cit.*, (2002), p. 21.

<sup>69</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> WITTE, Theo, *op. cit.*, (2006a), pp. 74-77.

<sup>72</sup> BROUWER, Carlijn *et. al.*, *op. cit.*, p. 81.

<sup>73</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> *Ibid.*

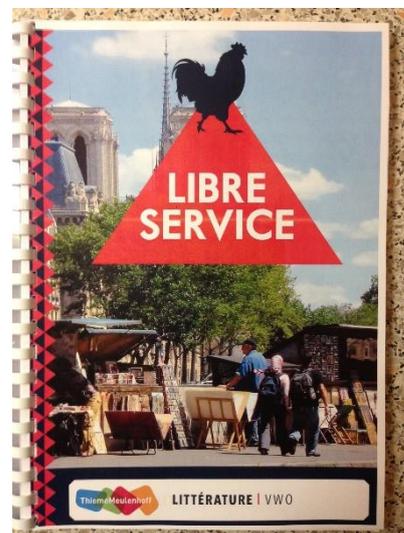
opinion sur ce qui a été lu. Pourtant, l'approche qui focalise sur la langue n'est pas bien représentée, et celle sur le lecteur pas non plus.

## 2.2 *Libre Service littérature vwo*

Le manuel *Libre service littérature vwo* est modelé, tout comme *Grandes Lignes littérature vwo*, comme un cahier dans lequel toutes les informations, tous les textes et tous les exercices ont été réunis. À part ce cahier, il y a une application pour le tableau digital, et un site internet pour les élèves, les deux contenant des textes et des informations supplémentaires<sup>76</sup>.

Le site internet de l'éditeur nous raconte les données suivantes :

« Met de literatuurmodule van *Libre Service* laat u uw leerlingen kennis maken met de Franse literatuur door de eeuwen heen. Op aansprekende wijze worden de leerlingen in 14 *leçons* door verschillende stromingen geleid waarbij aandacht wordt besteed aan literatuur, proza, poëzie en non-fictie. Met aantrekkelijk beeld, korte en heldere teksten en gevarieerde opdrachten biedt *Libre Service Littérature* de leerling een veelzijdig en compleet beeld van Franse literatuur. »<sup>77</sup>



Nous savons maintenant que le manuel de ThiemeMeulenhoff est structuré chronologiquement et qu'il comprend quatorze chapitres, que l'éditeur nomme des « leçons ». Ils mettent l'accent sur le fait que le cahier contient des images attrayantes, des textes courts et clairs et des exercices variés. Avec cela, *Libre Service littérature* offre un ensemble complet de la littérature française.

Le manuel a, comme nous avons déjà indiqué, la forme d'un cahier, imprimé sur des feuilles a4, en couleur. Sa couverture est plus ferme que les pages à l'intérieur du cahier, mais elle reste flexible. L'ensemble contient beaucoup de couleurs : une bande rouge est toujours présente en haut de la page, et le numéro de page est placé dans un petit cadre jaune. À la page de titre de chaque leçon, la bande rouge contient encore des triangles noirs. Le fond des pages contenant des informations culturelles et historiques, et les pages avec les textes à lire sont colorés avec des couleurs pastel : jaune, bleu ou vert. Les exercices ont toujours un fond blanc. La typologie est la même dans tout le manuel. Les notions importantes sont en gras, les noms des auteurs tout comme ceux de leur œuvre littéraire traitée sont plus grands. En outre, le

<sup>76</sup> <https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/frans/libre-service-tweede-fase-4e-editie/over-libre-service/zo-werkt-libre-service/litterature>, (consulté le 22/06/2017).

<sup>77</sup> *Ibid.*

nom de l'œuvre est en italiques. Au-dessus des exercices, le nom de l'écrivain et celui de l'œuvre dont il est question sont affichés aussi, mais maintenant en rouge, le nom du texte de nouveau en italiques.



Le cahier comprend 134 pages, dont une page de titre, un colophon, une préface, deux pages d'éclaircissement de l'approche plurielle et deux pages avec la table des matières. À la fin du manuel, on retrouve trois pages de vocabulaire, trois pages vides et une justification. Tout cela veut dire que 120 pages de l'ensemble sont consacrées aux chapitres, que les fabricants de *Libre Service littérature* vvo nomment des « leçons ». Il y en a 14, ce qui implique que chaque leçon comprend environ neuf pages. Elles ont toutes une époque ou un courant littéraire comme sujet, à l'exception des deux derniers chapitres. Les sujets traités sont : Le Moyen-Âge, La Renaissance, Le Classicisme, Les Lumières, Le Romantisme, Le Réalisme, La Fin de siècle, la Belle Époque, L'Entre-deux-guerres, Les Trente Glorieuses, L'Existentialisme, Le Pluralisme, Prix littéraires et Suspense !.

Tous les chapitres ont la même structure, ce qui est aussi remarqué dans le manuel du professeur : il y a une page d'ouverture, contenant les faits et les caractéristiques littéraires les plus importants. Ensuite, on retrouve une introduction à la société, aux arts

et à la littérature de l'époque considérée. Après cela paraissent à chaque fois les exercices à gauche, et les extraits littéraires à droite. Il y a deux (et dans quelques chapitres trois) œuvres littéraires traitées dans un chapitre<sup>78</sup>. Toutes sont précédées d'un commentaire sur le texte (et

<sup>78</sup> ThiemeMeulenhoff, *Libre Service 4<sup>e</sup> édition manuel du professeur*, Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2016, p. 37.

parfois aussi sur l'auteur) en néerlandais. La plupart des textes sont affichés en français moderne. Trois fois, on retrouve une traduction néerlandaise, et une seule fois, l'extrait est en néerlandais seulement. Ce qui est également souligné dans le manuel du professeur, c'est que l'approche plurielle de Jasmijn Bloemert est étroitement mêlée au manuel<sup>79</sup>, ce qui est visible partout : à côté des exercices, des petits carrés sont placés indiquant (par leur couleur) sur quelle approche cet exercice porte.

Les deux dernières leçons du cahier ont un encart différent. La treize concerne des prix littéraires (prix Goncourt (des lycéens), prix Femina, prix Renaudot, prix Médicis, prix Nobel), et dans cette section, les élèves liront des textes ayant obtenu un tel prix. La toute dernière leçon porte sur des romans policiers et détectives, et comment ce genre se développe à travers le temps<sup>80</sup>. L'élève va alors lire différentes parties d'une sélection de romans policiers. Un dernier trait de ce cahier qui se présente partout est la possibilité pour les professeurs de traiter les œuvres thématiquement. Il y a les thèmes « amour », « liberté » et « voyages », les trois indiquées par un symbole<sup>81</sup>.

*Libre Service littérature vwo* finit par une liste de vocabulaire, classée par l'ordre des leçons. Cette section ne contient que trois pages.

### **2.2.1 Analyse quantitative**

Dans ce paragraphe, nous allons procéder de la même manière que dans le paragraphe 2.1.1 : nous allons d'abord décrire les résultats de l'analyse des auteurs et des textes, et ensuite ceux de l'analyse des exercices.

Le cahier comporte 34 auteurs uniques, qu'on mentionne souvent plusieurs fois dans un chapitre (la plupart du temps trois fois). De nouveau, nous avons compté chaque auteur seulement une fois. Ce qui est frappant, c'est que 94% des auteurs sont seulement mentionnés ou commentés en deux phrases maximum, contre 6% qui sont commentés plus en détail (ce qui veut dire trois phrases ou plus). La figure 7 à la page suivante reflète les résultats (et leurs rapports) de notre analyse.

---

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> KONING, Karin de, *Libre Service littérature vwo*, Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2017, p. 121.

<sup>81</sup> ThiemeMeulenhoff, *op. cit.*, p. 37.

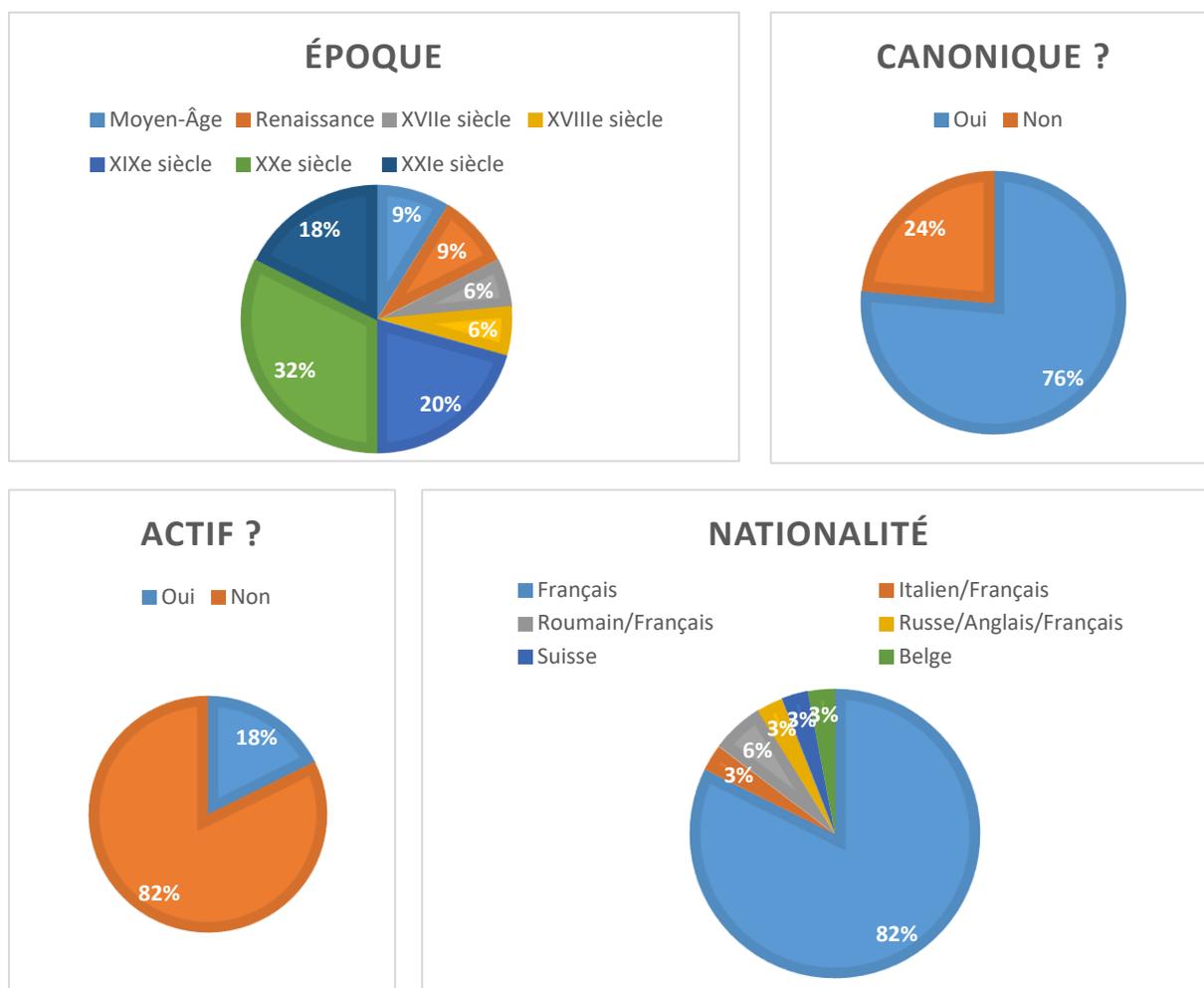


Figure 7 : Attributions aux auteurs dans Libre Service littérature vwo (N=34)

La figure montre premièrement qu’exactement 50% (17 sur 34) des écrivains traités viennent de la période moderne (1900-aujourd’hui), et encore 20% (7 sur 34) ont publié pendant le XIXe siècle. Les autres époques (le Moyen-Âge, la Renaissance, le XVIIe siècle et le XVIIIe siècle) sont toutes représentées plus ou moins en proportion (6% à 9% du total). 76% Des auteurs (26 sur 34) sont canoniques selon nos critères, et par conséquent, 24% des écrivains ne le sont pas. Nous pouvons donner la même explication que dans la section 2.1.2 pour ces taux si élevés de canonicité : ce sont LES auteurs français que les élèves doivent lire selon les auteurs des manuels de littérature française. Il est visible que ces chiffres sont plus ou moins inversés pour ce qui est de l’attribution « actif ? » : 18% sont encore actifs aujourd’hui, contre 82% d’auteurs non-actifs. Cela est dû au fait que la plupart des auteurs qui sont encore en vie, ne peuvent pas être canoniques (à l’exception de quelques-uns, comme dans l’analyse quantitative de *Grandes Lignes littérature vwo*). Une autre raison pour laquelle beaucoup d’écrivains ne sont plus en vie est que ThiemeMeulenhoff a choisi de considérer la littérature française chronologiquement. Par conséquent, tous les auteurs des onze premiers chapitres sont déjà morts.

Dans le cahier figurent 37 œuvres littéraires uniques, dont quatorze (38%) sont signalés ou commentés par deux phrases au maximum. Cela implique qu'on commente 23 extraits (62%) par trois phrases ou plus. Nous avons seulement compté les textes dont un extrait paraît dans le manuel, et de temps en temps, on y retrouve plusieurs textes d'un seul auteur. On a mis par exemple deux fables de Jean de la Fontaine<sup>82</sup>.

Dans la figure 8, les résultats de l'analyse des œuvres littéraires est rendu visible :

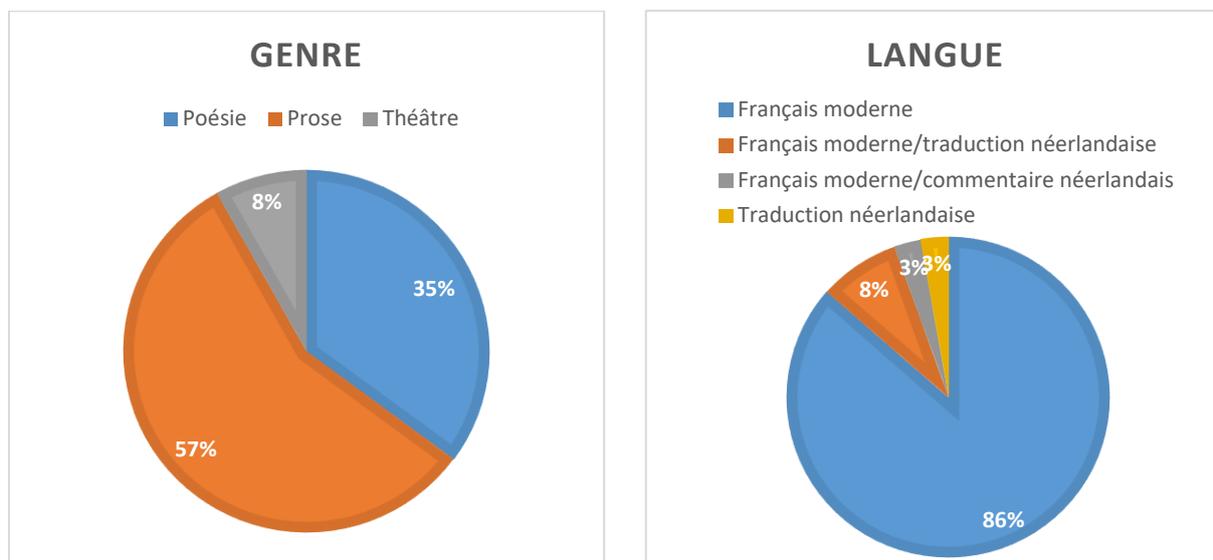


Figure 8 : Attributions aux textes dans Libre Service littérature vwo (N=37)

Pour ce qui est du genre des textes, il ressort de la figure que 35% des textes sont de la poésie, 57% sont des textes en prose, et puis il y a encore 8% qui sont des pièces de théâtre. Une grande partie (86%) des extraits sont en français moderne. Il y a trois extraits qui sont en français moderne, accompagnés d'une traduction néerlandaise, et un en est accompagné d'un commentaire en néerlandais. Un seul texte est traduit en néerlandais, sans que le texte original (en français) soit affiché : *Maak dat je wekomt* de Fred Vargas.

À 415 exercices, nous avons attribué un code. Il faut remarquer que dans ce manuel, des codes ont déjà été donnés par Jasmijn Bloemert elle-même, vu qu'elle conseille les éditeurs ThiemeMeulenhoff et que son approche plurielle est intriquée dans le cahier. Cependant, nous avons essayé, comme nous avons antérieurement indiqué, de donner à chaque question un code, au lieu d'un ou plusieurs codes à tout l'exercice.

Comme dans le manuel de Noordhoff Uitgevers, les exercices dans celui de ThiemeMeulenhoff contiennent parfois également plusieurs questions. Dans ce cas-là, nous avons attribué un code à chaque question. Dans *Libre Service littérature vwo*, on renvoie

<sup>82</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 33.

souvent à l'environnement numérique *eDition*. Nous n'avons pas inclus ces types d'exercices dans notre recherche.

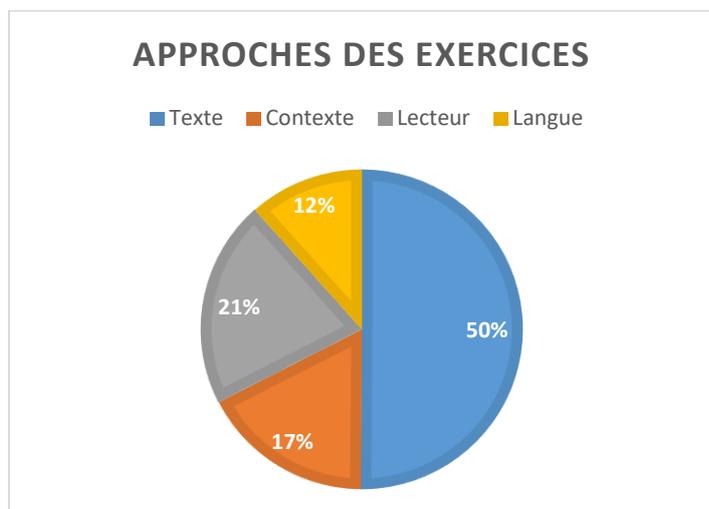


Figure 9 : Attributions aux exercices dans *Libre Service littérature vwo* (N=415)

Le diagramme montre dans quelle mesure les différentes approches de Bloemert sont présentes dans *Libre Service littérature vwo*. La moitié est fixée au texte, ce qui revient à des questions du type : « In regel 35-37 denkt Sarah aan Daniel, een jongen op school. Waarom moet ze aan hem denken? »<sup>83</sup> ou « Wat veronderstelt meneer Martin aan het eind van dit fragment? »<sup>84</sup>. Vu que Bloemert conseille ThiemeMeulenhoff au niveau des exercices, nous nous attendions à ce que toutes ses approches soient représentées dans la même mesure. Cela n'est pas le cas, comme nous avons déjà expliqué. Il se peut que l'approche textuelle figure plus dans le cahier parce que les élèves doivent être « guidés » à travers le texte à lire, et que c'est pourquoi l'auteur du cahier a choisi d'intégrer plus de questions textuelles.

Nous voyons par contre trois parties qui sont assez égales. Les trois autres approches paraissent donc assez régulièrement. Cela convient au plaidoyer de Bloemert d'intégrer toutes ses approches dans un manuel de littérature étrangère, toutes dans une même mesure<sup>85</sup>. Un exemple d'une question appartenant à l'approche contextuelle est : « Dit fragment is typerend voor de *Belle Époque*. Leg uit dat Claudine past in wat er op pagina 72 over de veranderende positie van vrouwen geschreven wordt. »<sup>86</sup>. Il y a aussi clairement des exercices focalisés sur l'apprentissage du français présents dans *Libre Service littérature vwo*, comme : « Volgens le *nègre* zijn we allemaal neven van elkaar. Vertaal zijn conclusie: *Or vous m'avouerez... plus*

<sup>83</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 106.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>85</sup> BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, *op. cit.*, (2017), pp. 2-3.

<sup>86</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 74.

horrible. (regel 27-29) »<sup>87</sup>. Un dernier exemple, cette fois-ci de l'approche focalisée sur le lecteur est le suivant : « Het tweede gedicht is een loflied op de schoonheid. Hoe zou jij schoonheid definiëren? Geef daarbij twee voorbeelden van wat jij onder schoonheid verstaat. »<sup>88</sup>. L'approche est très concrète ici, parce que l'élève doit donner sa propre opinion sur un aspect figurant dans le texte.

### **2.2.2 Analyse qualitative**

Les résultats de l'analyse quantitative ci-dessus forment la base pour l'analyse qualitative de cette section. En élaborant ces résultats et en considérant le manuel du professeur de *Libre Service 4<sup>e</sup> édition* ainsi que les réponses de l'éditeur à nos questions, nous essayons de compléter l'objectif qui ressort du manuel.

*Libre service littérature vwo* même ne connaît pas de manuel du professeur, mais il y a une préface dans le cahier :

« Dit is een boek over Franse literatuur. Misschien vraag je je af waar het goed voor is om Franse literatuur te lezen. Wat levert het op?

(...)

In dit boek wordt een verband gelegd tussen literaire teksten en de tijd waarin ze zijn ontstaan. Ook wordt verband gelegd tussen stromingen in de literatuur en die in andere kunstvormen. Zo krijg je een totaalplaatje van alle bouwstenen die onze manier van denken en voelen mee hebben opgebouwd. En bij elke bouwsteen word je uitgenodigd om na te denken over de betekenis ervan voor jou.

Hopelijk vind je het interessant om te ontdekken hoe belangrijk de Franse literatuur geweest is en nog steeds is voor de wereld waarin jij leeft en wat deze literatuur betekent voor jouw vrijheid. »<sup>89</sup>

Une image de Mme de Staël accompagne cette citation de l'auteur du cahier, parce que dans sa préface, elle parle aussi de cette écrivaine. Nos soulignements témoignent d'une approche focalisée sur le lecteur, vu que l'auteur du manuel s'y adresse directement. Plus précisément, la citation fait preuve qu'on parle à l'élève, parce qu'on utilise le tutoiement (*je/jij/jou(w)* en néerlandais) au lieu du vouvoiement (*u(w)* en néerlandais). Cela montre à notre avis déjà que *Libre Service littérature vwo* focalise aux élèves de français. L'analyse quantitative montre aussi que, après les 50% de l'approche textuelle, la majorité des autres exercices (21% du total) dans le manuel a comme but d'inciter les élèves et de les faire former une opinion sur les extraits qui figurent dans le manuel. La question « In hoeverre is Gavroche een romantische held

---

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>89</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 3, (c'est nous qui soulignons).

volgens jou? »<sup>90</sup> est un exemple de cela. Nous avons posé quelques questions par e-mail à Annemiek Wesseling-Schouten, éditeur chez ThiemeMeulenhoff, et nous avons entre autres demandé quel a été le but en développant *Libre Service littérature vwo*. Elle nous a répondu que les textes et les auteurs en question ont dû être proches du monde des jeunes<sup>91</sup>, ce qui témoigne de nouveau que le lecteur du cahier est très important pour ThiemeMeulenhoff. De l'interview découle aussi le désir de développer des exercices qui incitent les usagers de réfléchir sur ce qui a été appris, et de l'appliquer sur d'autres cas (et d'autres courants artistiques, par exemple l'architecture ou la musique)<sup>92</sup>. Voyons :

« Van *Le Fantôme de l'Opéra* is in 1986 door Andrew Lloyd Webber een Engelstalige musical gemaakt, *The Phantom of the Opera*. Inmiddels is er een Franse versie van. Lees eerst de inleiding op het fragment (zie pagina 123). Kijk en luister dan naar de titelsong van de musical. Je kunt de woorden meelesen in *eDition*. Schrijf hier drie woorden of uitdrukkingen uit het liedje op die verwijzen naar wat je in de inleiding gelezen hebt. Schrijf de vertaling erachter. »<sup>93</sup>

Ceci est un bon exemple d'un exercice qui demande des élèves de réfléchir sur ce qui a été lu, et ensuite de l'appliquer sur une adaptation intermédiaire (dans ce cas-ci un spectacle musical).

Le manuel du professeur de *Libre Service 4<sup>e</sup> édition* ajoute encore le suivant à ce propos : « *Libre service* betekent natuurlijk zelfbediening. In de methode *Libre Service* betekent dit dat de leerling zélf aan de slag gaat, eigen keuzes maakt, en op een manier te werk gaat die bij hem past. »<sup>94</sup> La vision des éditions ThiemeMeulenhoff décrite ci-dessus correspond à celle que nous avons extraite de leur cahier de littérature, ce qui confirme selon nous encore une fois que le manuel veut être focalisé sur les lecteurs, et donc sur les élèves.

Wesseling-Schouten mentionne également dans ses réponses que la qualité et la diversité des exercices sont très importantes pour ThiemeMeulenhoff<sup>95</sup>. Le diagramme dans lequel les résultats de l'analyse des exercices a été visualisé montre bien cette diversité désirée : la majorité des exercices sont textuels, mais les autres approches sont plus ou moins représentées dans une même mesure. Cela correspond aux idées de Bloemert : elle plaide que ses quatre approches doivent être réunies dans les manuels de littérature étrangère<sup>96</sup>. ThiemeMeulenhoff a demandé à Bloemert de collaborer avec eux<sup>97</sup>, donc il est évident que ses idées font partie du manuel.

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>91</sup> Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, 22/06/2017.

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 122.

<sup>94</sup> ThiemeMeulenhoff, *op. cit.*, p. 3.

<sup>95</sup> Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, 22/06/2017.

<sup>96</sup> BLOEMERT, Jasmijn, *op. cit.* (2016), p. 176.

<sup>97</sup> Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, 22/06/2017.

Il ressort aussi de l'interview avec Wesseling-Schouten que ThiemeMeulenhoff a voulu dresser des liens entre la littérature française et d'autres développements artistiques et sociaux de l'ère dans laquelle une œuvre a été écrite<sup>98</sup>. En d'autres mots, le contexte est important aussi. Wesseling-Schouten nous raconte que c'est dans l'espace numérique de travail pour les élèves que tout cela se trouve<sup>99</sup>. Il y aurait des liens pour voir plus de films et vidéos. Pourtant, le contenu numérique des manuels ne fait pas partie de notre recherche, donc nous ne l'avons pas considéré. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans la description du cahier, il y a deux pages par chapitre qui sont consacrées au contexte social et artistique de l'époque en question. On parle là de la société, de l'architecture, de la musique, des arts plastiques et de la littérature. Au moyen des exercices qui réfèrent à ces pages et au contexte de l'extrait dont on parle, les élèves étudieront ce contexte, et donc il y a aussi de l'intérêt pour l'approche contextuelle de Bloemert. Un exemple d'une telle question est la suivante : « Montaigne was een humanist. Waaruit blijkt zijn humanisme in dit fragment ? »<sup>100</sup>. Quatre pages auparavant, l'auteur de *Libre Service littérature vwo* explique le concept de l'« humanisme », et le place dans le contexte historique de la Renaissance (l'époque en question). De cette façon elle utilise l'approche contextuelle plusieurs fois dans le manuel.

Il ne faut pourtant pas non plus nier que 50% des exercices se trouvent sur le niveau du texte même. Avant, nous avons affirmé qu'un manuel doit « guider » les élèves à travers les textes choisis, et que donc la plupart des exercices traitent l'extrait d'un texte. Une autre explication pour ce pourcentage élevé est que nous avons accordé un code à chaque question, et pas à chaque exercice. Un exercice peut recevoir alors parfois jusqu'à cinq codes, et tous peuvent appartenir à l'approche textuelle. Un autre aspect qui ressort de la présence de beaucoup d'exercices focalisés sur le texte est, selon nous, la présence de textes canoniques. Nous pouvons imaginer que l'auteur du manuel a voulu que les élèves prennent connaissance des textes canoniques français, ce qui est normal dans un manuel néerlandais de littérature française. Elle a donc choisi d'insérer ces textes dans le cahier, et d'écrire des exercices qui traitent ces textes, pour que les élèves en sachent plus. En outre, la recherche de Janssen a montré que le fait que la majorité des exercices sont focalisés sur le texte suggère que la plupart des textes proviennent de l'époque moderne<sup>101</sup>. Cela découle également de nos résultats : 50% des auteurs traités dans le cahier ont écrit la majorité de leurs textes après 1900.

---

<sup>98</sup> *Ibid.*

<sup>99</sup> *Ibid.*

<sup>100</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 24.

<sup>101</sup> JANSSEN, Tanja, *op. cit.*, (2002), p. 21.

L'approche qui apparaît le moins dans nos résultats est celle fixée sur la langue. Seulement 12% des exercices ont comme but d'apprendre le français. Toutefois, *Libre Service littérature vwo* est le seul manuel étudié qui a placé une liste de vocabulaire à la fin du cahier. Cela fait preuve de la volonté de faire apprendre des mots français aux élèves, tout en sachant que cela n'est pas le but principal du livre. Le cahier contient aussi des exercices du type suivant : « In regel 10 zegt Roxane: *Mais ils montent bien mieux depuis quelques instants.* Vertaal deze zin »<sup>102</sup>. Les élèves doivent souvent traduire des phrases des œuvres, et ils continuent avec ces traductions pour comprendre le texte ou le contexte. Marjon Tammenga-Helmantel a publié un article duquel ressort que l'usage de la langue maternelle est important aussi. Quand la langue maternelle est utilisée dans la classe, les profs peuvent contrôler plus facilement si les élèves ont compris la matière<sup>103</sup>. Nous pouvons donc prétendre que l'approche qui fixe sur la langue est utilisée pour passer aux autres approches.

La coopération entre ThiemeMeulenhoff et Jasmijn Bloemert implique que le manuel contient une grande variété de textes et d'exercices, et en outre, il ressort de l'interview avec Annemiek Wesseling-Schouten et du manuel du professeur de *Libre Service 4<sup>e</sup> édition* qu'ils ont eu le désir de focaliser sur l'élève, donc le lecteur. Les résultats de l'analyse quantitative montrent que ThiemeMeulenhoff a réussi de faire cela : les approches du plaidoyer de Bloemert sont toutes (à l'exception de l'approche textuelle, mais nous avons déjà expliqué son apparence élevée) représentées dans une mesure plus ou moins égale. Remarquons finalement que l'approche focalisée sur le lecteur figure le plus dans nos résultats, ce qui montre que l'éditeur a réalisé ses propres objectifs.

### 2.3 *D'accord! bovenbouw vwo*

Le dernier manuel que nous avons étudié dans notre recherche est *D'accord! bovenbouw vwo*, paru aux éditions Malmberg en 2013. Il est donc un peu plus vieux que les manuels précédents. L'encart de l'offre de la littérature française est un peu différent que dans les autres cahiers étudiés. *D'accord! bovenbouw vwo* consiste d'un livre de textes et un cahier d'exercices.

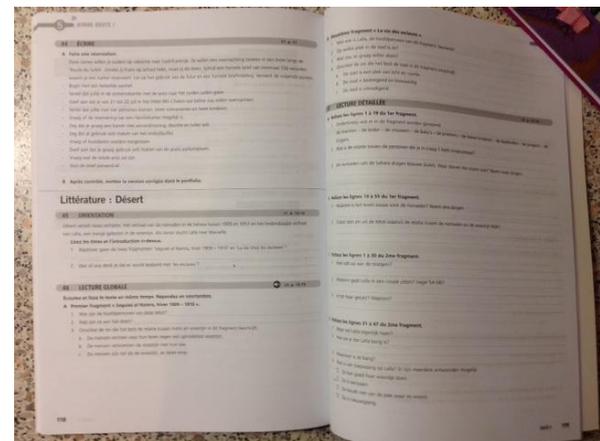


<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>103</sup> TAMMENGA-HELMANTEL, Marjon *et. al.*, « Über den Effekt des Zielsprachegebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme », *Deutsch als Fremdsprache*, No. 1, 2016, p. 34.

Il y a deux livres de textes : un pour la seconde, et un dans lequel la première et la terminale sont combinées. Pourtant, chaque année scolaire connaît son propre cahier d'exercices.

Les livres de textes sont imprimés sur des feuilles glacées, un peu plus petites que des feuilles a4, en couleur. L'ensemble est bien vif : Malmberg a utilisé beaucoup d'images et de couleurs. Cependant, les paragraphes contenant des extraits des œuvres littéraires sont un peu plus sombres. Souvent, on ne voit que l'extrait du texte en question, sur un fond pourpre sur lequel l'éditeur a placé une image émaillée. Parfois, nous voyons l'extrait avec une image de la couverture de l'œuvre littéraire dont il provient, sur un fond blanc, comme il est visible sur l'image à côté. Il y a toujours des mots difficiles avec leur traduction néerlandaise en bas de page, pour que les élèves comprennent le texte mieux. Nous pouvons conclure que ces paragraphes sont donc assez sombres. Le cahier d'exercices est pressé sur des feuilles a4, en noir et blanc. Il ne contient par conséquent pas d'images, mais seulement les exercices accompagnant les extraits dans le livre de textes. L'image à droite donne une impression du cahier d'exercices.



Dans *D'accord! bovenbouw vwo*, la littérature est une partie de chaque chapitre (l'éditeur appelle un chapitre une « unité »). Un chapitre contient onze paragraphes, dont un est consacré à la littérature. L'éditeur raconte le suivant à propos des paragraphes de littérature :

« Littérature. In dit onderdeel lees en luister je naar gedichten, fragmenten uit romans of een toneelstuk en doe je ervaring op met verschillende tekstsoorten. »<sup>104</sup>

<sup>104</sup> BIEZENBOS, Lia van de et. al., *D'accord! 4 vwo livre de textes*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013a, p. 7.

Nous savons maintenant qu'il figurent des poèmes et des fragments des romans ou des pièces de théâtre dans le manuel. Malmberg mentionne aussi que l'élève acquiert de l'expérience avec différentes sortes de textes.

Pour ce qui est de la typologie, elle est toujours la même, sauf que les titres des œuvres littéraires ont été stylisés différemment, chaque paragraphe. On retrouve toujours des numéros de ligne, ce qui facilite de référer entre le livre de textes et le cahier d'exercices. Les traductions des mots aidant les élèves sont en italiques. Du moment où il y a des sous-titres dans le texte, ceux-ci ont une typologie plus grande et en couleur, et de temps en temps, le tout premier caractère de l'extrait est en capital et en couleur. Nous voyons également des parties qui sont affichées en gras. Dans le cahier d'exercices, la typologie est encore plus simple : les questions sont posées, toujours dans la même police, avec l'instruction générale en gras. La partie qui indique ce que les élèves sont en train de faire (orienter, lire globalement, lire de façon détaillée, aller plus loin), est en capitales, en gras et affichée sur une bande grise.

Le manuel comprend en total seize chapitres, dont quinze contiennent une section de littérature. Toutes ces sections se composent de deux pages, dans lesquelles sont affichés les extraits des œuvres en question, ce qui veut dire qu'en total, 30 pages du livre de textes sont consacrées à la littérature française. Dans le cahier d'exercices, il y a à chaque fois environ deux pages avec des exercices accompagnant les textes, ce qui implique que dans ce cahier, également 30 pages y sont consacrées. Donc, en total, le manuel *D'accord! bovenbouw vwo* contient 60 pages de littérature française, ce qui est environ la moitié des manuels de Noordhoff Uitgevers et ThiemeMeulenhoff. La littérature n'est pas traitée chronologiquement, mais thématiquement, avec la focalisation sur le sujet général du chapitre dans lequel le paragraphe figure. Ainsi, les textes ont un lien avec les thèmes suivantes : Fini les vacances !, À Paris, En ligne, Fêtes, Bonne route !, Sur place, Temps libre, Bien-être, Arts et cultures, Votre monde, Notre société, Avenir. Les trois derniers chapitres dans lesquels un fragment littéraire a été incorporé sont des modules Écrire, Regarder & écouter et Parler.

La structure des paragraphes de littérature est partout la même. Dans le livre de textes, les auteurs ont placé un extrait d'un texte littéraire, un poème ou une pièce de théâtre. L'élève utilise toutefois le cahier d'exercices comme guide, et ne prend le livre de textes que s'il le doit d'après le cahier d'exercices. Tous les extraits dans le livre de textes sont en français moderne : aucune traduction néerlandaise n'est retrouvée dans le manuel. Dans le cahier d'exercices, la structure d'une section de littérature ressemble également l'une à l'autre : l'élève commence par une « orientation », pendant laquelle il/elle observe les illustrations, la couverture et la quatrième de couverture, et il/elle répond à des questions là-dessus. Puis, il arrive une « lecture

globale » de l'extrait, souvent accompagnée d'un enregistrement du texte. Des exercices sont faits pour avoir une idée globale de quoi il s'agit dans le texte, pour ensuite introduire une « lecture détaillée ». Pendant cette étape, *D'accord! bovenbouw vwo* ôte à tour de rôle des petites parties de l'extrait, et en demande des questions sur le contenu. C'est pendant cette section que les auteurs posent aussi des questions d'opinion. Après cela, nous retrouvons parfois une partie qui s'appelle « travaillez à deux » : les élèves doivent expliquer l'un à l'autre ce qu'ils pensent de l'événement duquel il s'agit dans l'œuvre mentionnée, ou à partir des préférences de l'autre chercher des livres « à lire » sur [www.amazon.fr](http://www.amazon.fr) ou [www.fnac.fr](http://www.fnac.fr). Une autre possibilité de finir le paragraphe est « pour aller plus loin ». Dans cette partie, les élèves cherchent des informations biographiques sur l'auteur et sur le contexte de l'œuvre. De temps en temps, deux textes ou chansons sur le même sujet sont comparés.

### **2.3.1 Analyse quantitative**

Nous avons fait la même analyse de *D'accord! bovenbouw vwo* que des autres deux manuels que nous avons étudiés. Nous présenterons donc les résultats de la même manière : d'abord les attributions aux auteurs, puis celles aux textes, et finalement les résultats de l'analyse des exercices.

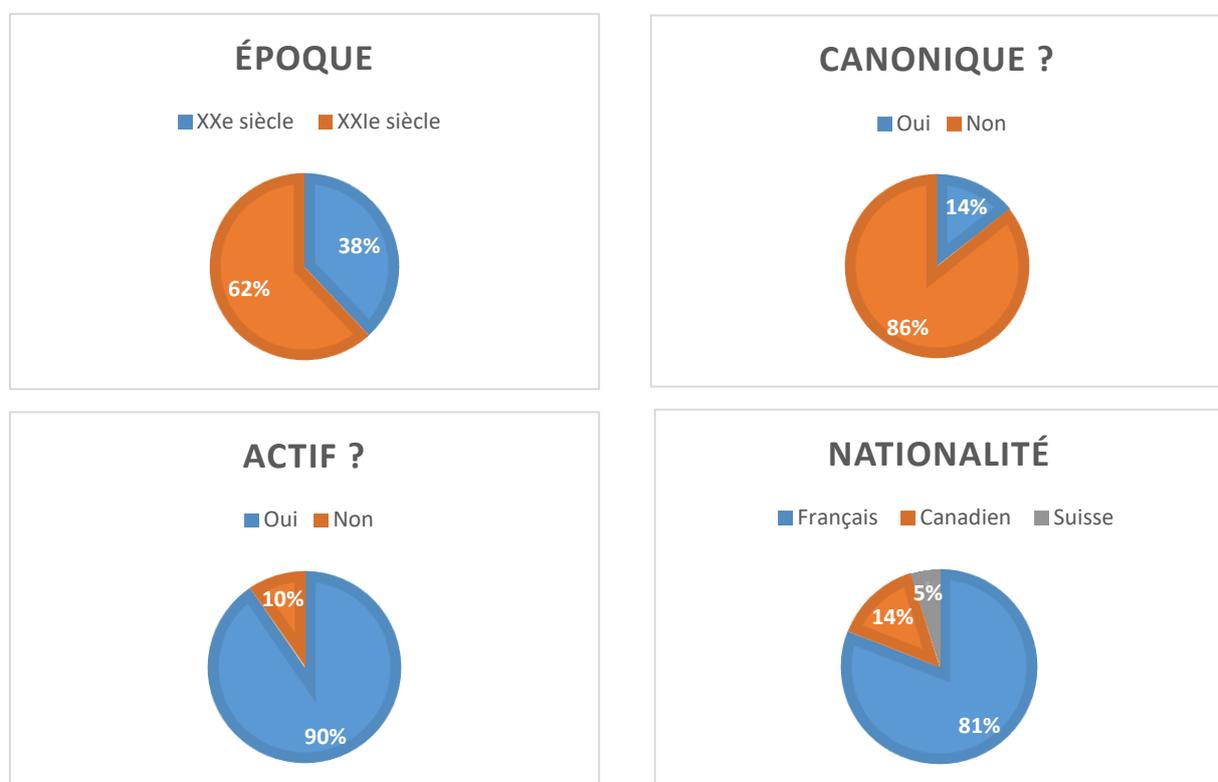


Figure 10 : Attributions aux auteurs dans *D'accord! bovenbouw vwo* (N=21)

Les auteurs de *D'accord! bovenbouw vwo* introduisent 22 auteurs uniques. Deux des auteurs ont collaboré et écrit une œuvre ensemble, et comme les attributions étaient égales pour ces auteurs, nous les avons comptés comme un seul auteur. Cela donne 21 écrivains uniques. Dans la toute première unité, on traite six « haïkus », ce qui implique que six auteurs ont été traités. Tous les auteurs sont seulement mentionnés, aucun n'est discuté de plus près. Dans la figure 10 à la page précédente, les résultats de notre analyse sont visibles ainsi que les rapports entre eux.

Les résultats montrent que *D'accord! bovenbouw vwo* ne traite que des œuvres littéraires des époques modernes, le XXe et le XXIe siècles. D'aucun texte d'avant 1900 a été discuté dans le manuel. 38% des extraits proviennent du XXe siècle, et 62% du XXIe siècle. Par ces chiffres, *D'accord!* est le manuel le plus moderne de tous inclus dans notre corpus. 3 Sur 21 (14%) sont canoniques, 18 sur 21 (86%) pas, ce qui implique que la plupart des auteurs sont encore actifs, vu qu'un auteur actif ne peut, dans la plupart des cas, pas être canonique. Il découle des diagrammes qu'en effet, 90% des auteurs (19 sur 21) sont encore actifs, contre 10% (2 sur 21) qui ne publient plus ou sont morts. Une raison importante pour laquelle ces taux sont si élevés est que Malmberg a décidé de traiter seulement la littérature d'aujourd'hui et celle du siècle passé, ce qui veut dire que la plupart des auteurs ne sont pas canoniques, mais publient quand même encore des œuvres.

Les écrivains ont discuté d'autant de textes que d'auteurs, donc 21 textes se trouvent dans les livres de textes. 71% (15 Sur 21) des textes ne sont pas commentés par trois phrases ou plus, et de 29% (6 sur 21) est parlé plus profondément (seulement dans les cahiers d'exercices, pas dans les livres de texte). La figure 11 visualise les nombres des codes que nous avons attribués aux textes.

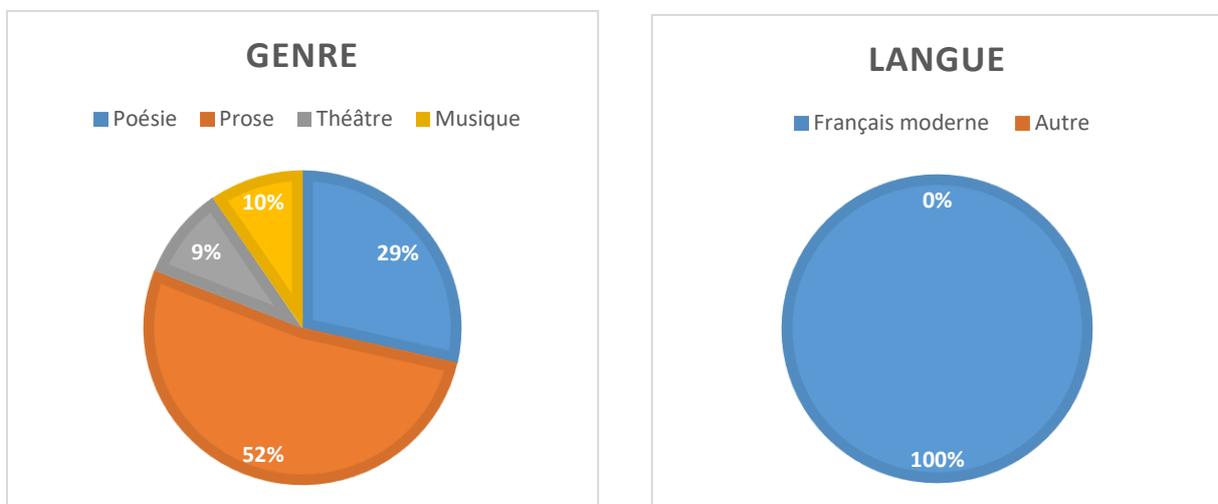


Figure 11 : Attributions aux textes dans *D'accord bovenbouw vwo* (N=21)

La figure montre qu'un tiers des textes appartient à la poésie (6 sur 21), plus que la moitié à la prose (11 sur 21), et environ 10% (2 sur 21) aux autres genres (le théâtre et la musique). La langue est l'aspect le plus surprenant de l'analyse des textes : tous les 21 textes sont présentés en français moderne, aucun en traduction néerlandaise.

*D'accord! bovenbouw vwo* comprend, comme nous l'avons déjà mentionné, un cahier d'exercices individuel, dans lequel tous les exercices sont réunis. En total, il en figurent 353 dans les trois cahiers, ce qui veut dire que nous y avons aussi accordé 353 codes. La figure 12 visualise les résultats de notre analyse.

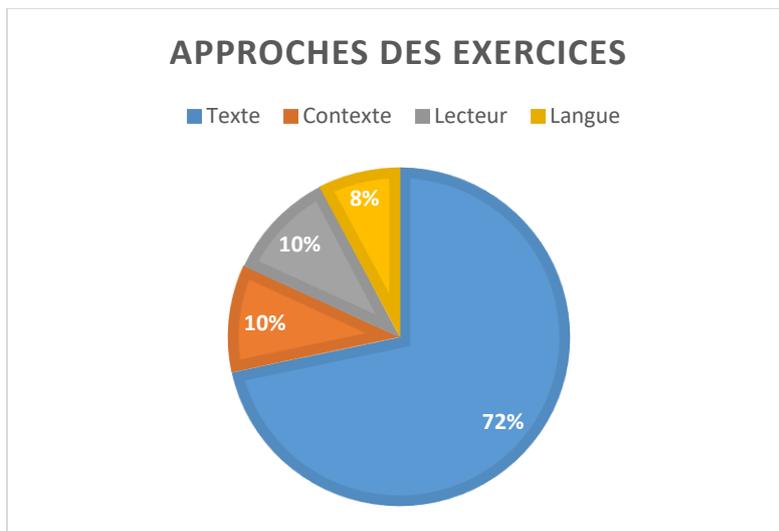


Figure 12 : Attributions aux exercices dans *D'accord bovenbouw vwo* (N=353)

Dans la figure, nous voyons les pourcentages qui représentent les mesures dans lesquelles les approches de Bloemert sont représentées dans les cahiers d'exercices de *D'accord! bovenbouw vwo*. Environ trois quarts (72%, 253 sur 353) des questions sont textuelles, et les autres approches (contexte, lecteur, langue) paraissent plus ou moins proportionnellement (environ 10% chacune, contexte : 36 sur 353, lecteur 37 sur 353, langue 27 sur 353). Nous avons déjà décrit dans la description du manuel que les exercices dans la section « pour aller plus loin » contiennent les questions contextuelles, et que dans la section « travaillez à deux » figurent celles qui sont focalisées sur le lecteur. Les exercices appartenant à l'approche fixée sur la langue se trouvent partout dans les cahiers.

### **2.3.2 Analyse qualitative**

Dans ce paragraphe, nous essayerons de décrire la vision qui se dégage des résultats de l'analyse quantitative ci-dessus. Nous avons suivi la même procédure que nous avons suivie avant : nous basons notre analyse qualitative sur les diagrammes de l'analyse quantitative, sur une interview

numérique avec l'auteur des paragraphes de littérature et sur le manuel du professeur. En plus, nous avons considéré la préface dans les livres de textes ainsi qu'une recherche qui a été faite il y a quatre années dans laquelle un manuel de littérature néerlandaise de Malmberg a été inclus.

Commençons par citer la partie de la préface dans laquelle il s'agit des sections sur la littérature française (que nous avons citée auparavant) :

« Littérature. In dit onderdeel lees en luister je naar gedichten, fragmenten uit romans of een toneelstuk en doe je ervaring op met verschillende tekstsoorten. »<sup>105</sup>

Dans les deux livres de textes, nous retrouvons cette citation dans laquelle l'éditeur s'adresse directement à l'élève, ce qui est visible par l'usage du tutoiement. Toutes les descriptions des différents paragraphes dans *D'accord! bovenbouw vwo* appliquent le tutoiement, et dans le texte qui donne des instructions pour travailler avec *D'accord!*, Malmberg parle aussi aux élèves en utilisant « *je/jou/jouw* » (tu/ton/ta/tes)<sup>106</sup>. Dans le livre de textes pour la première et la terminale, les écrivains du manuel y ajoutent encore que les élèves pratiquent leur compréhension des textes en lisant des extraits des œuvres littéraires<sup>107</sup>. Dans les cahiers d'exercices, la situation est plus complexe : dans les instructions néerlandaises, les écrivains du cahier utilisent le tutoiement, tandis que dans les instructions françaises, ils se servent du vouvoiement<sup>108</sup>. C'est peut-être à cause des coutumes françaises que l'éditeur choisit de distinguer entre les façons de s'adresser à l'élève en français et en néerlandais. Cependant, le tutoiement de Malmberg suggère que l'éditeur se sert pour une grande partie de l'approche focalisée sur le lecteur (selon la taxonomie de Bloemert). Des attestations sur le site internet de Malmberg semblent confirmer ce propos : « Een integraal onderdeel van *D'accord!* is kennisoverdracht van de Franse taal en cultuur op een manier die aansluit bij de leefwereld van leerlingen en de actualiteit. »<sup>109</sup>

Considérons aussi la citation suivante :

« *D'accord!* heeft een doordachte stapsgewijze opbouw, die toewerkt naar concrete toepassing. Door de vele spreekoefeningen en de keuze van onderwerpen daarin en het direct toepassen van Frans in de les, krijgt de leerling het zelfvertrouwen dat nodig is om te durven spreken. »<sup>110</sup>

---

<sup>105</sup> BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *op. cit.* (2013a), p. 7, (c'est nous qui soulignons).

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>107</sup> BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 5/6 vwo livre de textes*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013b, p. 81.

<sup>108</sup> BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 4 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013c, pp. 46-47.

<sup>109</sup> <http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Talen/Frans/Daccord-bovenbouw-havovwo/Meer-over-Daccord.htm>, (consulté le 27/06/2017).

<sup>110</sup> *Ibid.*, (c'est nous qui soulignons).

Notre soulignement montre également que le manuel a comme « objet central » l'élève, ce qui veut dire que le lecteur est au centre. Il semble donc, d'après ces données, que l'éditeur veut que ce soit l'élève autour duquel tourne le manuel. C'est aussi ce qui ressort de l'interview avec Myriam Bouzid, l'auteur des paragraphes de littérature. Elle a expliqué que le but est la lecture extensive, pour que les élèves n'aient pas peur de lire et de ne pas comprendre tout du français<sup>111</sup>. En outre, ils prennent en compte le niveau des élèves en sélectionnant les textes sur leurs niveaux CEFR<sup>112</sup>, et les textes ont des sujets proches de l'imagination des jeunes<sup>113</sup>. Si nous regardons pourtant les résultats de notre propre analyse quantitative, cette approche n'est pas bien représentée dans les exercices dans le cahier (10% du total). Un exemple d'une question qui focalise sur le lecteur est : « Waaron heeft de uitgever volgens jou voor deze afbeelding in verband met de titel gekozen? »<sup>114</sup> Le fait que les écrivains de *D'accord! bovenbouw vwo* ont choisi de traiter seulement des textes provenant d'après 1900 témoigne d'une volonté d'adhérer à l'imagination des jeunes, tout comme il est indiqué sur leur site internet<sup>115</sup>.

Les chiffres montrent une toute autre approche qui l'emporte sur celle fixée sur le lecteur, à savoir l'approche textuelle. D'une interview avec Jo Dautzenberg, qui a écrit un manuel de littérature néerlandaise pour Malmberg, découle que lui, il ne croit pas en ces approches. Il ne veut qu'apprendre aux élèves l'histoire et le canon littéraires<sup>116</sup>. Il déclare le suivant : « Het laat me tamelijk koud of leerlingen gaan lezen. Ik wil ze culturele eruditie meegeven. »<sup>117</sup> Remarquons pourtant que cette affirmation a été faite pour un manuel de littérature néerlandaise, tandis que notre recherche en considère un de littérature française. Comme c'est un livre du même éditeur, nous avons choisi d'établir le lien entre les deux, parce que les mêmes résultats ressortent de notre analyse : 253 exercices sur 353 portent sur le texte (ce qui représente presque trois tiers du total). Ce sont des questions du type suivant : « Wie zijn Pierre en Pedro? »<sup>118</sup> et « Noem twee voorbeelden die laten zien dat Max daarna niet meer rustig is. »<sup>119</sup> Sur le site internet, nous ne pouvons pas retrouver des informations sur les sections littéraires du manuel. Une étude de 2013, effectuée par Erin Peters, a montré que dans le manuel

---

<sup>111</sup> Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*

<sup>114</sup> BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 5 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013d, p. 96.

<sup>115</sup> <http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Talen/Frans/Daccord-bovenbouw-havovwo/Meer-over-Daccord.htm>, (consulté le 27/06/2017).

<sup>116</sup> PRONK, Iris, « Ik verkoop het prachtige product literatuur », *Trouw*, 22/11/2003, <https://www.trouw.nl/home/-ik-verkoop-het-prachtige-product-literatuur--ab13d650/>, (consulté le 27/06/2017).

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 6 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013e, p. 46.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 69.

de littérature néerlandaise *Literatuur, geschiedenis en theorie*, la moitié des exercices appartiennent aussi à l'approche textuelle<sup>120</sup>.

Myriam Bouzid nous a raconté que pour l'enseignement préuniversitaire, Malmberg veut que les élèves prennent connaissance des grands noms de la littérature francophone contemporaine, des auteurs vivants : « l'apprentissage en classe n'est pas coupé de la vie littéraire contemporaine. »<sup>121</sup> Cela fait, selon nous, preuve d'une volonté de focaliser sur le texte, et sur le contexte de ces textes, d'autant plus parce qu'elle nomme explicitement la littérature francophone.

La présence minimale des exercices qui font partie des approches focalisées sur le contexte et la langue montre que les auteurs de *D'accord! bovenbouw vwo* ne considèrent pas ces deux facteurs comme importantes pour le développement des élèves : les deux ne représentent chacun qu'environ 10% du total. Le cahier d'exercices comprend des questions du genre : « Wat betekent 'avoir un air de famille'? Zoek het zo nodig in het woordenboek op. »<sup>122</sup> ou « Welke beroemde literatuurprijs heeft Le Clézio gewonnen? Waarom zou je hem zelf ook een nomade kunnen noemen? »<sup>123</sup> Quelques fois (respectivement 27 et 36 fois sur 353) dans les quinze sections concernant la littérature, un tel exercice apparaît, et le manuel ne fait presque rien avec les réponses que les élèves donnent à ces questions. Dans la préface de *D'accord! bovenbouw vwo* ainsi que sur le site internet du manuel nous ne reconnaissons aucune trace des deux approches en question.

Le manuel du professeur de *D'accord! 4 vwo littérature* ne contient pas beaucoup d'informations supplémentaires. Dans ce document, seulement le contenu du livre et du cahier est énuméré, ainsi que celui de l'espace numérique de travail pour les élèves<sup>124</sup>. Il ressort de ce manuel que sur internet, Malmberg veut satisfaire aux exigences du gouvernement en ce qui concerne les objectifs (voir section 1.2 pour ces objectifs) : sur l'espace numérique de travail, Malmberg a mis les notions littéraires, l'histoire littéraire française et un guide pour faire un dossier de lecture<sup>125</sup>. Toutefois, nous n'incluons pas les matériels numériques dans cette étude, donc nous ne considérons pas non plus toutes les œuvres qui sont placées sur internet.

---

<sup>120</sup> PETERS, Erin, *Van idee tot eindproduct. Een onderzoek naar de visie op het literatuuronderwijs die uit literatuurmethoden voor het schoolvak Nederlands spreekt*, thèse du Master en littérature néerlandaise, Nimègue, Universiteit Radboud, 2013, p. 47.

<sup>121</sup> Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

<sup>122</sup> BIEZENBOS, Lia van de et. al., *op. cit.* (2013c), p. 94.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>124</sup> Malmberg, *D'accord! 4 vwo littérature manuel du professeur*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013, pp. 1-3.

<sup>125</sup> *Ibid.*, pp. 2-3.

Résumons : bien que Malmberg, et l'auteur des paragraphes de littérature, mentionnent que *D'accord! bovenbouw vwo* est focalisé sur l'élève (et donc sur le lecteur), et qu'il y ait des caractéristiques de cette approche dans la préface et dans les exercices, il ressort des résultats de notre analyse que seulement 10% des exercices sont fixés sur le lecteur. Cela implique que le lecteur n'est pas au centre dans ce manuel. Les chiffres montrent aussi clairement que les approches qui focalisent sur le contexte et sur la langue ne sont pas non plus le plus important. Trois quarts des exercices portent sur le texte, ce qui veut dire que *D'accord! bovenbouw vwo* a été mis en place d'une approche textuelle.

Maintenant qu'il est clair de quelle approche tous les manuels ont été établis, il est temps de faire une comparaison entre les trois manuels. Dans le chapitre suivant, nous comparerons *Grandes Lignes littérature vwo*, *Libre Service littérature vwo* et *D'accord! bovenbouw vwo* les uns aux autres, en espérant trouver une réponse à la question centrale, que nous avons posée dans l'introduction.

### 3. Comparaison entre les manuels

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, nous allons mettre les résultats des analyses (quantitative et qualitative) les uns à côté des autres pour comparer les trois manuels. Nous parlerons de nouveau des auteurs, des textes et des exercices qui figurent dans les manuels. À la fin de cette recherche, tous les diagrammes seront affichés plus grands comme annexe, de sorte qu'ils soient mieux lisibles. La comparaison que nous allons faire peut à la fin servir comme un « aide » pour les professeurs qui doivent choisir avec quel manuel ils veulent travailler : ils pourront facilement voir quel manuel se prête le mieux à leurs propres objectifs.

Il y a deux façons desquelles les manuels sont structurés : chronologiquement et thématiquement. Aussi *Grandes Lignes littérature vwo* de même que *Libre Service littérature vwo* sont structurés chronologiquement (du Moyen-Âge à nos jours), tandis que *D'accord! bovenbouw vwo* traite la littérature française thématiquement. Par conséquent, Noordhoff Uitgevers et ThiemeMeulenhoff répondent facilement aux deux des trois exigences du gouvernement : ils traitent l'histoire littéraire, ainsi que les notions littéraires (parce qu'elles sont nécessaires pour comprendre les textes et surtout leur contexte), qui sont des objectifs à atteindre obligatoirement. Le dernier objectif établi par le gouvernement néerlandais est que les élèves doivent savoir rapporter d'une manière argumentée sur leurs expériences avec la littérature étrangère (française dans ce cas-ci). Noordhoff satisfait à cet objectif, vu qu'un chapitre du cahier est consacré au dossier de lecture. Van der Veen confirme dans l'interview qu'atteindre ces objectifs était le premier but de Noordhoff Uitgevers<sup>126</sup>. Elle raconte aussi que ces objectifs ont fait que l'encart du cahier pour l'enseignement préuniversitaire est littéraire-historique<sup>127</sup>. ThiemeMeulenhoff ne connaît pas une telle section dans le cahier, donc ce seront les professeurs qui devront eux-mêmes répondre à cette exigence, et faire lire leurs élèves au moins trois œuvres en français. *Libre Service littérature vwo* offre aussi la possibilité de traiter le contenu thématiquement. L'éditeur a installé trois thèmes : liberté, amour et voyages, tous indiqués par une icône (respectivement un pigeon, un cœur et une valise)<sup>128</sup>. Les œuvres qui figurent dans le cahier peuvent ainsi être considérées thématiquement. Le manuel *D'accord! bovenbouw vwo* est complètement structuré thématiquement : la littérature fait partie d'une « unité » ayant un sujet général. Elle est donc incorporée dans le thème du chapitre, et elle

---

<sup>126</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 3.

consiste des œuvres modernes (toutes d'après 1900), pour que l'élève fasse connaissance à la littérature francophone contemporaine, à la littérature jeunesse et aux chansons<sup>129</sup>. Du manuel du professeur de *D'accord! 4 vwo littérature* découle que c'est sur l'espace numérique de travail pour les élèves que Malmberg satisfait aux exigences du gouvernement néerlandais : c'est là où ils abordent l'histoire littéraire française ainsi que les notions littéraires<sup>130</sup>, et donc où ils satisfont aux exigences du gouvernement néerlandais.

Tous les manuels traitent pour au moins 50% des auteurs modernes (d'après 1900), mais c'est *D'accord! bovenbouw vwo* qui surclasse tous : aucun texte d'avant 1900 a paru dans les livres de textes. Cela veut dire que dans ce manuel, il figurent le plus d'auteurs encore actifs (90% contre respectivement 34% et 18% dans *Grandes Lignes littérature vwo* et *Libre Service littérature vwo*). Les manuels de Noordhoff Uitgevers et de ThiemeMeulenhoff traitent dans leur matériel folio aussi les autres époques (commençant par le Moyen-Âge), tandis que Malmberg a choisi de placer cela sur internet<sup>131</sup>. Cela implique que les résultats de notre analyse, et par conséquent les objectifs de l'éditeur, différeront des autres. Par exemple : dans *Grandes Lignes littérature vwo* et *Libre Service littérature vwo*, les taux de canonicité sont assez élevés (62% et 76%), tandis que chez Malmberg, seulement 14% des auteurs sont canoniques. Cela est de nouveau dû au fait que la structure des manuels de Noordhoff Uitgevers et de ThiemeMeulenhoff est chronologique, ce qui implique automatiquement que les grandes œuvres de la littérature française figureront dans les cahiers, alors que Malmberg a choisi de faire incorporer les paragraphes de littérature dans les sujets des unités. De cette manière, les textes sont choisis en fonction de leur sujet, et pas en fonction de leur grandeur. Sur les sites internet de *Grandes Lignes* ainsi que sur celui de *Libre Service*, nous avons lu que les éditeurs ont mis l'accent sur le fait que dans leurs manuels, les grandes œuvres de la littérature française sont traitées<sup>132</sup>, tandis que l'interview avec Myriam Bouzid témoigne d'une volonté de vouloir faire lire les élèves<sup>133</sup>. Donc les objectifs sur cette question conviennent à ce qui découle de l'analyse.

*Grandes Lignes littérature vwo* contient le plus d'auteurs (50), suivi de *Libre Service littérature vwo* (34) et *D'accord! bovenbouw vwo* (21). Les auteurs sont également le plus souvent commenté de trois phrases ou plus dans le manuel de Noordhoff Uitgevers (80% des

---

<sup>129</sup> Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

<sup>130</sup> Malmberg, *op. cit.*, pp. 2-3.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>132</sup> [www.grandeslignes.noordhoff.nl](http://www.grandeslignes.noordhoff.nl), <https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/frans/libre-service-tweede-fase-4e-editie/over-libre-service/zo-werkt-libre-service/litterature>.

<sup>133</sup> Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

fois). Il est frappant que dans *Libre Service littérature vwo*, ainsi que dans *D'accord! bovenbouw vwo*, les auteurs ne sont presque pas commentés (respectivement 10% et 0% des cas). Wesseling-Schouten n'a pas du tout parlé des auteurs figurant dans son manuel<sup>134</sup>, et dans la préface du cahier, nous ne lisons pas non plus sur les auteurs<sup>135</sup>. Par contre, Bouzid nomme dans l'interview que le but est que les élèves « prennent connaissance de grands noms de la littérature francophone contemporaine, des auteurs vivants, dont ils vont entendre les noms dans l'actualité : Le Clézio, Annie Ernaux, Marie Ndiaye, Echenoz. »<sup>136</sup> Cependant, les résultats montrent qu'ils ne sont pas du tout commentés. Moerbeek remarque dans sa dissertation que dans des manuels de littérature (néerlandaise dans son cas), les œuvres littéraires sont généralement seulement énumérées, que ce soit avec ou sans un petit fragment<sup>137</sup>. Ce que nous avons vu en analysant les manuels confirme ce propos : souvent, les auteurs du manuel énumèrent beaucoup d'œuvres d'un seul écrivain, bien qu'ils en traitent seulement une, comme par exemple :

« Ook kan hij [Émile Zola] op die manier een breed panorama schetsen van de Franse maatschappij van zijn tijd: in elk van de romans staat een andere sector centraal. Zo kan de lezer uitgebreid kennismaken met het leven van stakende mijnwerkers (*Germinal*), kunstenaars (*L'Œuvre*) of luxe prostituees (*Nana*). *La Bête humaine* (1890) speelt zich af in de wereld van de spoorwegen en draait om Jacques Lantier, een jongeman die lijdt aan moordzuchtige neigingen. »<sup>138</sup>

Dans cette citation, quatre livres d'Émile Zola sont énumérés, mais les auteurs abordent seulement le dernier (*La Bête humaine*). Dans ces cas-là, nous n'avons pas compté les trois premiers textes, mais seulement le dernier, parce que c'est ce dernier livre qui était pertinent pour notre étude.

Nous pouvons donc déjà conclure que *Libre Service littérature vwo* tout comme *D'accord! bovenbouw vwo* opèrent surtout d'une approche textuelle. Van der Veen (éditeur chez Noordhoff) raconte dans l'interview explicitement que les œuvres et les auteurs sont placés dans leur contexte culturel et social<sup>139</sup>. Cela ressort aussi des résultats de l'analyse quantitative : la plupart des auteurs ainsi que la plupart des textes sont commentés de trois phrases ou plus. Dans ce commentaire, c'est surtout le contexte culturel et social de l'époque en question qui est expliqué, en relation avec l'œuvre que l'élève va lire. Tout cela témoigne d'une approche contextuelle. Noordhoff Uitgevers affirme, dans leur manuel du professeur, également que

---

<sup>134</sup> Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, 22/06/2017.

<sup>135</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 3.

<sup>136</sup> Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

<sup>137</sup> MOERBEEK, Jozien, *op. cit.*, p. 159.

<sup>138</sup> BROUWER, Carlijn *et. al.*, *op. cit.*, p. 79.

<sup>139</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

l'objectif est de placer les œuvres dans leur contexte historique<sup>140</sup>, ce qui fait aussi preuve d'une approche contextuelle. Remarquons ici que *Libre Service* décrit également le contexte historique et social des textes abordés<sup>141</sup>, mais dans une plus petite mesure que *Grandes Lignes*.

Pour ce qui est des genres des textes abordés dans les manuels, les résultats montrent que plus que la moitié des textes sont des œuvres en prose : dans le manuel de Noordhoff Uitgevers, la prose représente presque deux tiers du total, et chez ThiemeMeulenhoff et Malmberg, elle dépasse à quelques pour cents la frontière du 50%. C'est la poésie qui est le plus important après la prose, et dans chaque manuel, environ 5 à 10% des textes affichés sont consacrés au théâtre. Dans *Grandes Lignes littérature vwo*, nous retrouvons encore quelques adaptations des œuvres classiques françaises, (6% du total), et dans *D'accord!*, nous avons retrouvé deux chansons, qui représentent ensemble 10% du total. Tout cela montre la volonté des trois maisons d'édition de donner une image complète de la littérature française, qui se compose pour la plupart des œuvres en prose. Il y a aussi beaucoup de poèmes présentes (il faut penser par exemple à François Villon ou à Paul Verlaine), et le théâtre est présent aussi (entre autres Racine et Molière). Pour réduire un peu le nombre de genres textuels, nous avons choisi de nous focaliser sur seulement ces trois genres, accompagnés des genres auxquels appartiennent les adaptations des classiques (qui sont la BD et la musique dans notre cas). Cela veut dire que nous avons dû classer par exemple *La Chanson de Roland* parmi la poésie. ThiemeMeulenhoff se limite aux trois genres que nous avons mentionnés ci-dessus, et cela implique à notre avis une approche textuelle : l'éditeur traite seulement les œuvres connues de la littérature française (dans leur contexte historique et culturel). Les autres deux éditeurs montrent que la littérature française peut aussi servir comme base pour une bande dessinée ou pour une chanson. Donc, ils placent ces œuvres dans un contexte plus moderne, qui peut attirer l'attention des élèves. Aussi, cela implique qu'ils sont plus focalisés sur l'élève (et donc sur le lecteur).

Nous allons passer à la langue des extraits dans les manuels, parce que cela dit quelque chose sur l'aspect de la focalisation sur la langue. La grande majorité des textes dans les trois manuels sont affichés en français moderne, sans traduction. Van der Veen nous a expliqué que cela était le but en écrivant *Grandes Lignes littérature vwo*, mais qu'une traduction est fournie, si elle est considérée nécessaire<sup>142</sup>. Ce manuel est celui qui propose le plus de textes accompagnés d'une traduction, ou même seulement une traduction d'un texte (25%). *Libre*

---

<sup>140</sup> Noordhoff Uitgevers, *op. cit.*, p. 6.

<sup>141</sup> ThiemeMeulenhoff, *op. cit.*, p. 37.

<sup>142</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

*Service littérature vwo* ne propose que 14% de leurs textes avec une traduction, et *D'accord! bovenbouw vwo* aucun. Cela pourrait dire que ces manuels sont plus focalisés sur la langue (selon la taxonomie de Bloemert). Pourtant, si nous considérons les approches des exercices, celle fixée sur la langue est aussi celle la moins représentée (12% et 8%). ThiemeMeulenhoff le trouve toutefois important que les élèves apprennent aussi le français pendant les classes de littérature française : à la fin de chaque « leçon », ils réfèrent à la liste de vocabulaire à apprendre, affichée à la fin du cahier. *Grandes Lignes littérature vwo* et *D'accord! bovenbouw vwo* ne connaissent pas une telle liste. Ces manuels ne comprennent qu'une liste avec des mots difficiles qui figurent dans les textes, avec leurs traductions néerlandaises.

Quant aux approches des exercices, les manuels sont d'accord sur une chose : l'approche textuelle revient systématiquement, sur un niveau très élevé. De tous les exercices, chaque manuel comprend au moins 50% d'exercices textuels. Même 72% des exercices dans *D'accord! bovenbouw vwo* portent sur les textes en question. En ce qui concerne les autres approches, les manuels sont d'accord à une exception : les trois autres approches apparaissent presque toutes proportionnellement dans les exercices, sauf l'approche fixée sur la langue dans *Grandes Lignes littérature vwo*. Cette approche ne représente que 6% du total. Pour le reste, toutes sont présentes dans plus ou moins la même mesure. Nous aimerions faire encore une remarque pour ce qui est des résultats de l'analyse des exercices. Nous nous attendions à ce que les approches de Bloemert soient présentes toutes dans une même mesure dans *Libre service littérature vwo*, vu que c'est Bloemert qui conseille ThiemeMeulenhoff, et que son approche plurielle a été entremêlée dans le cahier. Cependant, nous voyons que toujours 50% des exercices focalisent sur le texte, ce qui frappe. Une explication peut être qu'il faut en tout cas former une « base » pour pouvoir plus loin dans ses questions. De plus, les élèves doivent certainement connaître le contenu des textes pour pouvoir répondre aux questions qui portent sur le contexte ou sur leur propre opinion.

Nous aimerions aussi parler d'autres formes d'art auxquelles les manuels prêtent de l'attention. C'est *Libre Service littérature vwo* qui y prête le plus d'attention : dans chaque chapitre les auteurs esquissent premièrement le contexte culturel et historique, et après cela, ils consacrent plusieurs paragraphes aux arts de l'époque, dans lesquels ils ne se limitent pas à la littérature : ils considèrent par exemple aussi la peinture et l'architecture de l'ère dont il est question, ainsi que la société. Plus tard, ils reviennent au contexte en posant des questions qui demandent des élèves de placer les œuvres littéraires dans ce contexte : « Je hebt de theorie gelezen. Wat denk je dat de mening was van de *écrivains-philosophes* over de slavernij in de

koloniën? Geef argumenten uit de theorie. »<sup>143</sup> Dans les manuels de Noordhoff Uitgevers et de Malmberg, une telle reprise du contexte artistique n'apparaît guère, et la plupart du temps (dans *D'accord!* aucune fois), le manuel n'aborde pas du tout ce contexte. C'est donc l'éditeur de *Libre Service* qui est le plus focalisé sur le contexte artistique.

Finalement, nous discuterons de la possibilité de différenciation dans les manuels. Tous contiennent des exercices d'approfondissement (explicitement ou implicitement présentés, que ce soit sur internet ou dans le matériel folio). De l'interview avec Van der Veen ressort que chaque exercice final d'un chapitre dans *Grandes Lignes littérature vwo* est un exercice d'approfondissement, qui demande des élèves de dresser des liens à nos jours, de donner leur opinion, etcétera<sup>144</sup>. Nous y retrouvons aussi des exercices créatifs : les élèves doivent par exemple écrire leur propre histoire, ou dessiner une scène d'un fragment qu'ils ont lu. *Libre Service* réfère à son espace numérique de travail pour plus d'informations et plus d'exercices. Nous nous attendons à ce que ce soient des exercices d'approfondissement supplémentaires, mais comme nous n'avons pas inclus le matériel numérique dans notre recherche, nous ne pouvons pas rendre des verdicts là-dessus. *D'accord! bovenbouw vwo* par contre contient, dans ses cahiers d'exercices, des sections intitulées « Pour aller plus loin ». Il est clair que là, les élèves trouveront des exercices qui demandent plus : ils devront réfléchir sur ce qu'ils pensent eux-mêmes des problèmes dans les œuvres sélectionnées. Quoique tous ces exercices sont en principe disponible à tous les élèves, en pratique ce seront les élèves qui ont de meilleurs résultats et qui comprennent la matière mieux qui feront ces exercices. C'est le professeur qui joue un rôle important ici, parce que c'est lui qui peut donner des instructions à certains élèves d'aller faire des exercices d'approfondissement. Sur internet, *Libre Service* et *D'accord!* offrent aux élèves encore plus de différenciation, parce qu'ils y ont placé soit plus d'informations, plus de textes et plus d'exercices, soit le matériel pour atteindre les objectifs installés par le gouvernement néerlandais. Toutefois, *Grandes Lignes* est le seul manuel qui propose un chapitre consacré au dossier de lecture, que beaucoup d'élèves devront faire encore, bien que ce ne soit plus obligatoire. C'est pourtant, de nouveau, le professeur qui devra être le « guide » des élèves choisissant des œuvres à lire. C'est le professeur qui connaît ses élèves, ce n'est pas la manuel. Le manuel n'est qu'un moyen pour le professeur qui doit conseiller ses élèves<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> KONING, Karin de, *op. cit.*, p. 38.

<sup>144</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

<sup>145</sup> PETERS, Erin, *op. cit.*, p. 58.

## Conclusion et discussion

Dans ce chapitre, nous clarifions notre propos en répondant à la question centrale :

### **Quels sont les objectifs qui sous-tendent des manuels de langue française aux Pays-Bas au lycée en enseignement préuniversitaire ?**

Nous aborderons nos conclusions que nous avons tirées dans les chapitres 2 et 3, donc les résultats de notre analyse quantitative et qualitative, et la comparaison entre les trois manuels, à savoir *Grandes Lignes littérature vwo*, *Libre service littérature vwo* et *D'accord! bovenbouw vwo*. Nous reviendrons sur nos hypothèses que nous avons présentées dans le chapitre 1, et nous les confirmons ou affaiblissons. Puis, nous parlerons de quelques critiques qui peuvent être exprimées quant à notre étude, pour ensuite proposer quelques suggestions de recherche pour continuer la nôtre.

Les trois manuels que nous avons analysés sont tous destinés aux élèves du lycée en enseignement préuniversitaire (deuxième, première, terminale). Ceux de Noordhoff Uitgevers et de ThiemeMeulenhoff peuvent être introduits pendant toutes ces trois années, alors que celui de Malmberg devra être suivi pendant ces trois années, parce qu'il est adapté au niveau que les élèves ont atteint dans l'année en question. Ce à quoi nous nous sommes attendus, est devenu la vérité : les trois manuels se ressemblent (partiellement) et diffèrent l'un de l'autre. Notre analyse a montré que *Grandes Lignes littérature vwo* ainsi que *D'accord! bovenbouw vwo* opèrent principalement à partir d'une approche textuelle. Pourtant, *Grandes Lignes* comprend aussi un grand nombre d'aspects appartenant aux approches focalisées sur le contexte et sur le lecteur. *Libre Service littérature vwo* est, comme nous l'avons prévu (parce que Jasmijn Bloemert, qui a développé l'approche plurielle, conseille cet éditeur), le manuel qui a réussi le mieux à mélanger toutes les approches dans son cahier. L'approche textuelle figure le plus, mais les trois autres sont représentées plus ou moins dans une même mesure. Une explication pour l'apparence si élevée de l'approche fixée sur le texte peut être qu'un manuel devra toujours « guider » les élèves à travers les textes choisis. En d'autres mots : les élèves doivent avoir une base pour pouvoir aller plus loin, et donc pour pouvoir placer l'œuvre en question dans son contexte culturel, social et historique, et pour donner leurs avis sur les problèmes dont il est question dans les textes. Donc : tous les trois manuels contiennent tous les aspects de l'approche plurielle, mais ils mettent tous d'autres accents en traitant l'approche textuelle le plus. Notre

dernière hypothèse, dans laquelle nous avons prévu que tous les manuels différaient les uns des autres est confirmée, avec la remarque que l'approche fixée sur les textes prédomine.

Bien que l'approche textuelle domine dans *Grandes Lignes littérature vwo*, le manuel contient aussi des caractéristiques d'une approche focalisée sur le lecteur (l'élève). Dans son article, Johannes affirme que ces deux approches ne peuvent pas être réunies<sup>146</sup>, et donc cette combinaison semble ne pas être possible. Il dit que la connaissance des textes et leur contexte n'est pas à combiner avec le plaisir de lire<sup>147</sup>. Cependant, dans le manuel de Noordhoff Uitgevers, chacun des approches apparaît. Cela implique que des questions interprétatives et évaluatives sont aussi présentes dans le manuel, bien que, selon Janssen, ces questions n'appartiennent pas à l'approche textuelle et contextuelle. Elles sont caractéristiques de l'approche fixée sur le lecteur. À base de ce que nous avons donc trouvé dans *Grandes Lignes littérature vwo*, les propos de ces deux scientifiques sont donc discutables. Un aspect de la recherche de Janssen que notre recherche a validé est le propos que quand un manuel se sert majoritairement de l'approche textuelle, il se sert d'extraits littéraires contemporains en prose<sup>148</sup>. Il découle de notre analyse que les auteurs qui ont basé leur manuel sur l'approche fixée sur le texte se sont servis pour une grande partie des textes en prose, et plus que la moitié des textes (52%) ont paru dans une des époques modernes (XXe et XXIe siècles).

Verboord a montré que la manière d'enseigner change d'une approche textuelle vers une approche focalisée sur le lecteur. Nous nous attendions à ce que les manuels ont suivi ce changement, et donc qu'ils ont été installés de plus en plus du point de vue de l'élève. Tous les éditeurs et/ou auteurs des manuels ont nommé dans les interviews qu'il est important de répondre aux besoins des élèves. Les résultats montrent que cela n'est le cas que chez *Libre Service littérature vwo*, et que les deux autres manuels opèrent toujours depuis les textes. Une autre hypothèse était basée sur l'étude de Janssen. Elle a montré que la façon d'enseigner diffère en fonction de l'approche qu'adhèrent les professeurs. Comme ce sont pour la plus grande partie des profs qui écrivent un manuel, nous nous attendions à tous les manuels sont aussi installés différemment, tout comme les professeurs sont adeptes d'une autre approche. Nous avons déjà expliqué que cette hypothèse, qui ressemble à celle dont nous avons discuté ci-dessus, peut être confirmée.

Du moment où nous avons lu les sites internet des trois manuels et nous avons jeté un coup d'œil dans les livres et les cahiers, nous avons cru que *Grandes Lignes littérature vwo* et

---

<sup>146</sup> JOHANNES, Gert-Jan, *op. cit.*, p. 50.

<sup>147</sup> *Ibid.*

<sup>148</sup> JANSSEN, Tanja, *op. cit.* (2002), p. 21.

*Libre Service littérature vwo* se ressemblent, et que *D'accord! bovenbouw vwo* serait un peu individuel. Nous avons dressé cette hypothèse après avoir lu que les manuels de Noordhoff Uitgevers et de ThiemeMeulenhoff ont été modelés comme un cahier, dans lequel tous les textes et exercices ont été réunis, et après avoir vu que *D'accord! bovenbouw vwo* se compose d'un livre de textes, dans lequel des paragraphes de littérature ont été incorporés, et un cahier d'exercices, dans lequel se trouvent tous les exercices accompagnant les textes dans le livre. Cette hypothèse a été partiellement confirmée : Il est vrai que *Grandes Lignes littérature vwo* et *Libre Service littérature vwo* se ressemblent au niveau de la chronologie. Ils traitent la littérature française chronologiquement. Les extraits littéraires qui figurent dans *D'accord! bovenbouw vwo* ont le même sujet que l'unité dans laquelle ils sont incorporés. Ce manuel est donc structuré thématiquement. Toutefois, ThiemeMeulenhoff propose dans son manuel de littérature française aussi quelques projets autour d'un thème : amour, liberté et voyages. Wesseling-Schouten a mentionné cela également en répondant à nos questions<sup>149</sup>. Dans chacun des thèmes, des textes provenant de toutes les époques considérées dans le manuel peuvent être lus (chaque thème est indiqué par une icône, qui revient chez les textes appartenant à ce thème). Cela veut dire que *Libre Service littérature vwo* ressemble aussi à *D'accord! bovenbouw vwo*, ainsi qu'à *Grandes lignes littérature vwo*, et que donc notre hypothèse ne peut que partiellement confirmée et/ou affaiblie.

Discuterons encore un peu de la possibilité de différenciation, comme dans le chapitre 3. Dans tous les manuels, il est possible pour les élèves de faire des exercices d'approfondissement. *Libre Service* les offre, selon nous, implicitement en référant à leur espace numérique de travail (où se trouvent aussi des textes et des informations supplémentaires), et les autres manuels présentent de tels exercices explicitement (sous forme d'exercices d'approfondissement ou d'un paragraphe intitulé « Pour aller plus loin »). C'est par contre le professeur qui devra prendre l'initiative de proposer à ses élèves d'aller faire ces exercices.

Comme indiqué dans le chapitre 1, les manuels de langue française devront satisfaire aux exigences du gouvernement néerlandais, qui demande aussi des éditeurs de traiter de la littérature étrangère. Van der Veen nous a parlé explicitement de la volonté de couvrir ces exigences avec *Grandes Lignes littérature vwo*<sup>150</sup>. Dans le manuel de ThiemeMeulenhoff nous n'avons lu aucun mot sur tout cela. Wesseling-Schouten n'en a pas non plus parlé pendant l'interview. Cependant, le manuel ressemble à celui de Noordhoff Uitgevers, et il répond par

---

<sup>149</sup> Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, (22/06/2017).

<sup>150</sup> Interview numérique avec Petra van der Veen, (22/06/2017).

conséquent aussi aux exigences. Dans les livres de *D'accord!* ne figurent pas du tout des œuvres appartenant à l'histoire littéraire de la France, et donc ils semblent ne pas satisfaire au gouvernement, quoique du manuel du professeur ressorte que les élèves doivent aller sur l'espace numérique de travail pour pouvoir travailler sur l'histoire littéraire et les notions littéraires. Tous les manuels ont donc pris en compte les exigences du gouvernement néerlandais.

Il y a quelques pistes de discussion autour de cette étude auxquelles nous aimerions prêter un peu d'attention. Tout d'abord, nous discuterons de la littérature secondaire utilisée pour notre recherche. Elle est pour la majorité focalisée sur des cas néerlandais et, par conséquent, écrite en néerlandais. Bien que Bimmel et Weststate argumentent dans leur livre que ces études peuvent aussi être appliquées sur des cas étrangers, il semble un peu curieux d'utiliser presque seulement de la littérature néerlandaise. Nous voulons par contre souligner que notre cas est aussi un cas néerlandais, mais elle s'applique sur des manuels de langue française. Ces manuels sont développés selon les critères du gouvernement néerlandais. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de considérer pour une grande partie des études néerlandaises. Nous avons lu des livres et des articles qui traitent la littérature dans des manuels de FLE, mais ces manuels sont tous basés sur la situation en France, et donc, à notre avis, pas représentatifs pour celle aux Pays-Bas.

Notre méthodologie est aussi un point discutable. D'abord, nous avons codé tous les auteurs selon quelques critères, dont « canonicité » en était un. Pour pouvoir répondre à la question si un auteur est canonique ou pas, nous avons énuméré des critères qui représentent selon nous l'esprit français : si nous avons pu répondre « oui » à une des questions, l'auteur est à notre avis canonique. Il se peut que d'autres scientifiques critiqueront cette manière de codage. Nous voudrions pourtant insister sur le fait qu'il n'y a pas de « canon littéraire français » à trouver, pas sur internet, et pas sur des bibliothèques. Nous étions donc obligés de développer une méthode nous-même. Un autre point qui peut être critiqué est le fait que nous nous servons de l'approche plurielle de Jasmijn Bloemert pour le codage des exercices. Cette approche, est-elle une méthodologie académique ? Selon nous, non. Nous croyons que cette approche représente les objectifs de Bloemert elle-même, et donc nous croyons que c'est plutôt un plaidoyer qu'un modèle scientifique. Cependant, nous trouvons que dans des leçons de littérature, un sujet auquel beaucoup d'élèves ne s'intéressent pas, il faut trouver une manière dont les professeurs peuvent captiver leur attention. Surtout parce que c'est un sujet qui est examiné selon des critères du gouvernement néerlandais. En enseignant à l'aide de l'approche

plurielle de Bloemert, les professeurs changent tout le temps d'approche, et alors ils surprennent leurs élèves, ce qui résulte en plus d'attention et, finalement, en de meilleurs résultats pour la partie « littérature ». C'est pourquoi nous trouvons que l'approche plurielle est un bon plaidoyer, et donc nous l'avons choisie comme méthodologie pour coder les exercices.

Comme indiqué plusieurs fois, nous n'avons considéré que le matériel folio dans cette recherche. Cela implique que l'image que nous avons décrite n'est pas complète, parce que deux des trois manuels ont encore une espace numérique de travail, sur laquelle les éditeurs ont placé des matériaux et des exercices supplémentaire et approfondissant. Sur l'espace numérique de travail de *D'accord!* figurent des matériels essentiels pour pouvoir réussir au bac, comme nous l'avons lu dans le manuel du professeur<sup>151</sup>. Celui de ThiemeMeulenhoff contient des informations supplémentaires, auxquelles l'auteur du cahier réfère parfois. Nous pouvons donc conclure que cet espace est pertinent pour les élèves aussi. Pour avoir une image complète, il faudrait donc aussi étudier tout le matériel qui se trouve sur internet.

Le codage des exercices était parfois problématique, vu que dans certains cas, plusieurs approches étaient possibles. Dans ces cas-là, nous avons choisi de classer l'exercice parmi l'approche qui convenait le mieux à notre avis. Le plaidoyer de Bloemert comprenait des « sous-approches », qui ont servi comme aide en codant les exercices. Ces « sous-approches » ne sont pourtant pas décrites dans cette étude. Il faut remarquer aussi que le codage est une affaire subjective. Par conséquent, pour rendre les résultats plus fiables, un deuxième codeur aurait dû coder une partie des auteurs, des œuvres et des exercices, pour ensuite comparer les codages à l'aide d'un Cohen's Kappa. Cela n'était, pour des raisons temporelles, pas possible. Cela implique qu'une partie des résultats reposent sur notre propre analyse subjective.

Nous avons déjà mentionné que notre recherche n'est qu'un début : il y a plus de manuels de langue française aux Pays-Bas, à part de *Grandes Lignes*, *Libre Service* et *D'accord!*, qui peuvent tous être étudiés de la même façon que nous avons appliquée dans cette étude. Une continuation logique serait donc de premièrement compléter l'image des trois manuels que nous avons traités dans notre étude (donc d'inclure le matériel numérique), et ensuite de considérer aussi d'autres manuels néerlandais de langue française.

Une autre possibilité est de concerner l'opinion des élèves sur l'enseignement de la littérature française dans la recherche, comme a fait Bloemert dans son article « Students'

---

<sup>151</sup> Malmberg, *op. cit.*, p. 2.

perspective on the benefits of EFL literature education ». Quand les opinions des élèves sont claires, les éditeurs peuvent les prendre en compte, et y adapter leurs manuels de littérature, ce qui résultera en plus d'attention, et de meilleures notes pour la littérature.

Dans cette étude, nous avons découvert quels sont les objectifs de trois manuels de littérature française. Nous avons catégorisé tous les auteurs, tous les extraits et tous les exercices. De cette façon, des professeurs de français (et les départements sur les lycées) peuvent choisir plus facilement quel manuel se prête le mieux à leurs propres idées, parce qu'ils voient directement si le texte, le contexte, le lecteur ou la langue est au centre.

# Bibliographie

## Littérature primaire

BROUWER, Carlijn *et. al.*, *Grandes Lignes Tweede Fase 5<sup>e</sup> editie littérature vwo*, Groningue/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2016.

Interview numérique avec Petra van der Veen, 22/06/2017.

Noordhoff Uitgevers, *Grandes Lignes Tweede Fase 5<sup>e</sup> editie manuel du professeur*, Groningue/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2017.

[www.grandeslignes.noordhoff.nl](http://www.grandeslignes.noordhoff.nl).

KONING, Karin de, *Libre Service littérature vwo*, Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2017.

Interview numérique avec Annemiek Wesseling-Schouten, 22/06/2017.

ThiemeMeulenhoff, *Libre Service 4<sup>e</sup> édition manuel du professeur*, Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2016.

[www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/frans/libre-service-tweede-fase-4e-editie/over-libre-service/zo-werkt-libre-service/litterature](http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/frans/libre-service-tweede-fase-4e-editie/over-libre-service/zo-werkt-libre-service/litterature).

BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 4 vwo livre de textes*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013a.

BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 5/6 vwo livre de textes*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013b.

BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 4 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013c.

BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 5 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013d.

BIEZENBOS, Lia van de *et. al.*, *D'accord! 6 vwo cahier d'exercices*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013e.

Interview numérique avec Myriam Bouzid, 07/07/2017.

Malmberg, *D'accord! 4 vwo littérature manuel du professeur*, Bois-le-Duc, Malmberg, 2013.

<http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Talen/Frans/Daccord-bovenbouw-havovwo/Meer-over-Daccord.htm>.

### Littérature secondaire

BIMMEL, Peter, Chantal WESTSTRATE, *Vreemde-talen-didactiek in veertig (en meer) werkbladen. De eerste beginselen*, Amsterdam, Université d'Amsterdam, 2014.

BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Doordacht en doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs », *Levende Talen Magazine*, No. 3, 2017, pp. 11-15.

BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 29, No. 2, 2016, pp. 169-188.

BLOEMERT, Jasmijn *et. al.*, « Students' perspective on the benefits of EFL literature education », *The Language Learning Journal*, 2017, pp. 1-14.

COMPAGNON, Antoine, « La valeur », *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, pp. 267-304.

ELIOT, T.S., *What is a classic?*, Londres, Faber & Faber Limited, 1944.

HALL, Graham, Guy COOK, « Own-language use in language teaching and learning: state of the art », *Language Teaching*, vol. 45, No. 3, 2012, pp. 271-308.

HEBING, Sonja, *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen vmbo*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007.

HULSHOF, Hans *et. al.*, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, Groningue, Uitgeverij Passage, 2015.

JANSSEN, Tanja, « Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historisch onderzoek », *Levende Talen Tijdschrift*, No. 3, 2002, pp. 20-26.

JANSSEN, Tanja, *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, dissertation, Utrecht, Université d'Utrecht, 1998.

JOHANNES, Gert-Jan, « 'Wat kon men daar een massa leren!' Vaderlands literatuuronderwijs in de negentiende eeuw », dans : DORLEIJN, Gillis J., Kees VAN REES, *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*, Nimègue, Vantilt, 2006, pp. 39-68.

[Lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr), « Michel Houellebecq remporte le prix Goncourt », *Le Figaro*, 08/11/2010, <http://www.lefigaro.fr/livres/2010/11/08/03005-20101108ARTFIG00497-michel-houellebecq-remporte-le-prix-goncourt.php>, (consulté le 22/06/2017).

[Lemonde.fr](http://www.lemonde.fr), « Patrick Modiano, lauréat du prix Nobel de littérature », *Le Monde*, 09/10/2014, [http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/le-prix-nobel-de-litterature-a-patrick-modiano\\_4503598\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/10/09/le-prix-nobel-de-litterature-a-patrick-modiano_4503598_3260.html), (consulté le 22/06/2017).

MEIJER, Dick, Daniela FASOGLIO, *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits/Engels/Frans Tweede Fase*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007.

MOERBEEK, Jozien, *Canons in Context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*, dissertation, Utrecht, Universiteit d'Utrecht, 1998.

MOTTART, André, *Leeservaring is even belangrijk als kennis van de literatuur*, <http://taalschrift.org/discussie/001366.html>, (consulté le 04/07/2017).

PETERS, Erin, *Van idee tot eindproduct. Een onderzoek naar de visie op het literatuuronderwijs die uit literatuurmethoden voor het schoolvak Nederlands spreekt*, thèse du Master en littérature néerlandaise, Nimègue, Universiteit Radboud, 2013.

PRONK, Iris, « Ik verkoop het prachtige product literatuur », *Trouw*, 22/11/2003, <https://www.trouw.nl/home/-ik-verkoop-het-prachtige-product-literatuur-~ab13d650/>, (consulté le 27/06/2017).

Stichting Leerplanontwikkeling *Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo*, Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 2007.

TAMMENGA-HELMANTEL, Marjon *et. al.*, « Über den Effekt des Zielsprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme », *Deutsch als Fremdsprache*, No. 1, 2016, pp. 30-38.

TRUIJENS, Aleid, « Niemand vindt literatuur nog belangrijk », *Trouw*, 15/08/2012, <http://www.volkskrant.nl/opinie/-niemand-vindt-literatuur-nog-belangrijk~a3301642/>, (consulté le 04/07/2017).

VERBOORD, Marc, « Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase », *Levende Talen Tijdschrift*, No. 1, 2004, pp. 19-26.

VERBOORD, Marc, « Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs. Literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000 » dans : DORLEIJN, Gillis J., Kees VAN REES, *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*, Nimègue, Vantilt, 2006, pp. 217-238.

VOOGEL, Marjolijn, « Franse taal is exotisch genoeg voor X-factor », *Trouw*, 27/03/2015, <https://www.trouw.nl/home/franse-taal-is-exotisch-genoege-voor-x-factor~a35654d6/>, (consulté le 04/07/2017).

WITTE, Theo, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, dissertation, Delft, Eburon, 2008.

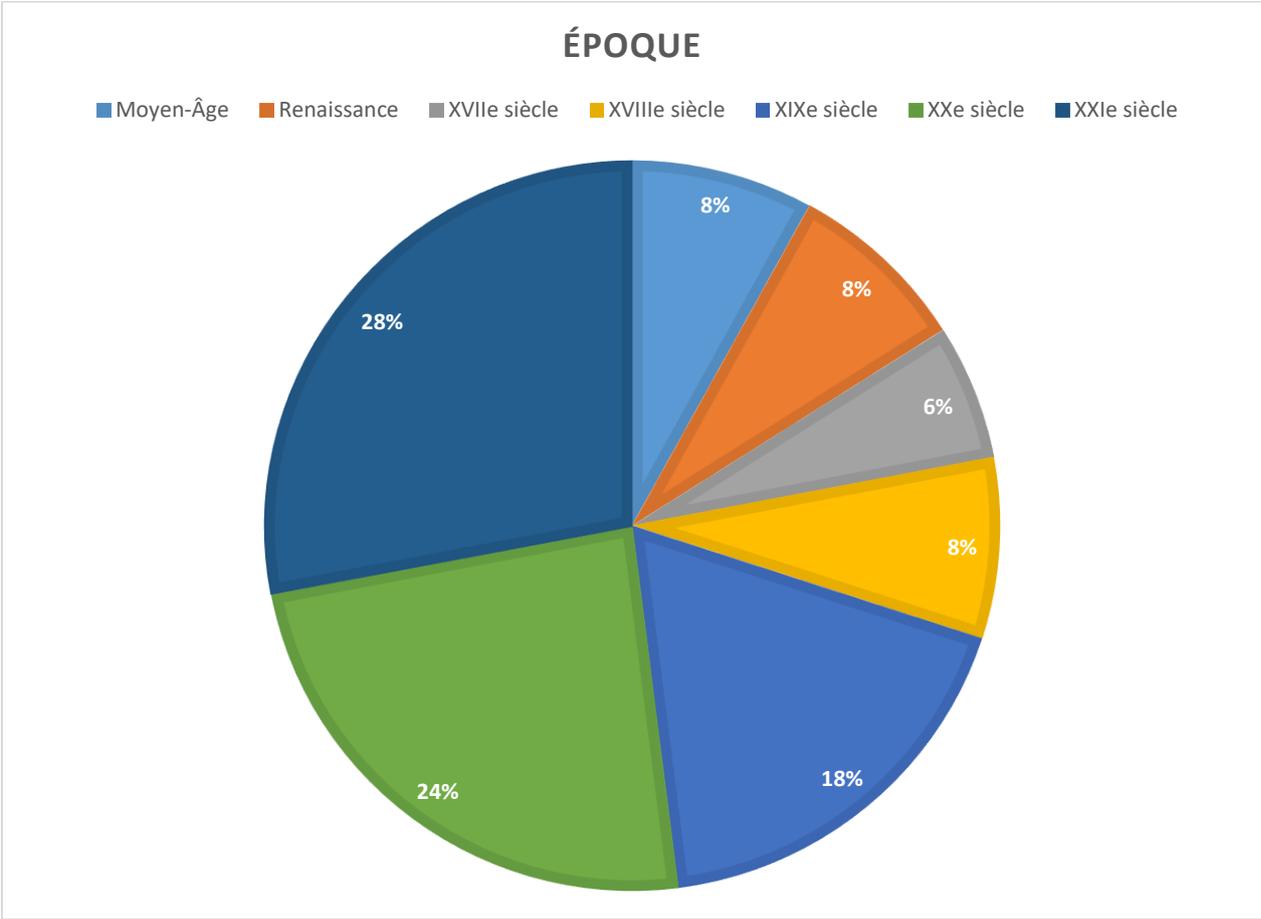
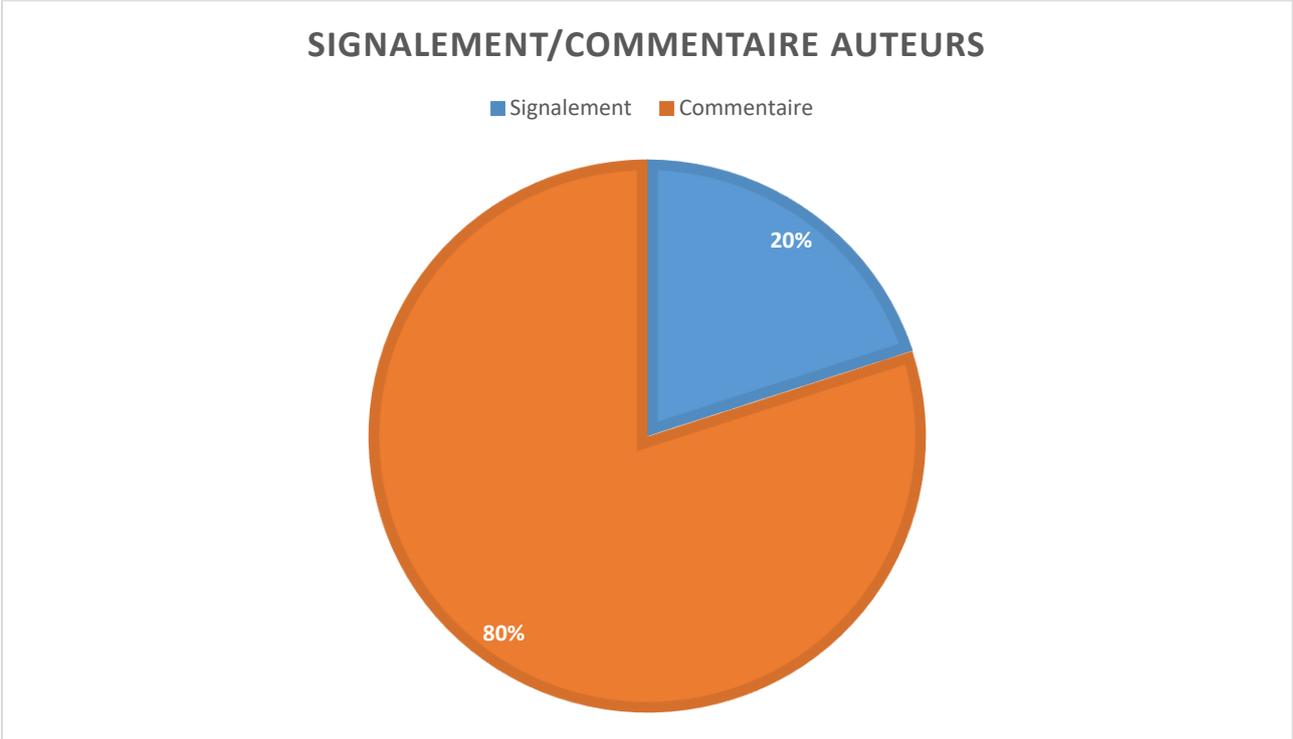
WITTE, Theo, « Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie », *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*, Delft, Eburon, 2006a, pp. 63-91.

WITTE, Theo, « Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes stadia van literaire ontwikkeling », *Levende Talen Magazine*, No. 5, 2006b, pp. 5-8.

Site internet :

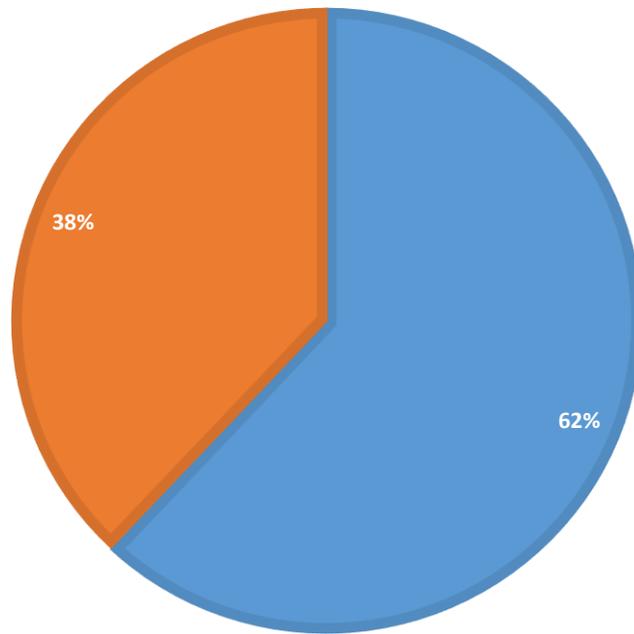
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vwo-in-elkaar> (consulté le 06/07/2017).

# Annexe 1. Diagrammes *Grandes Lignes littérature vwo*



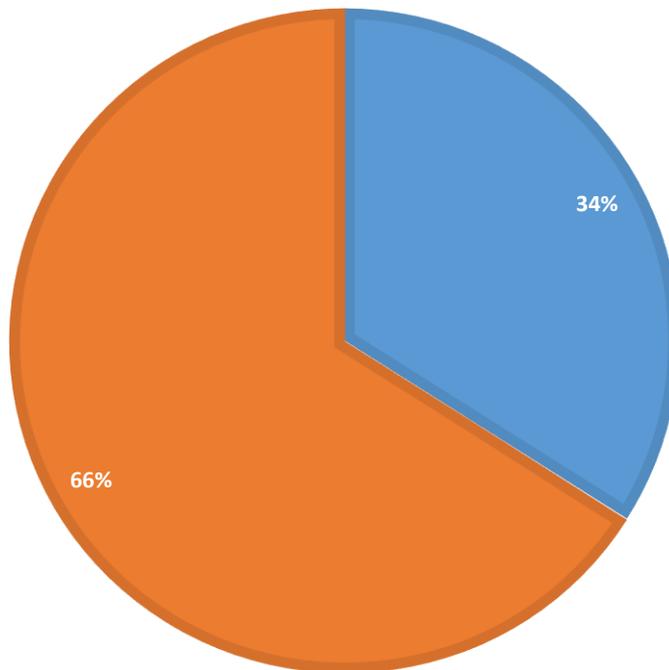
### CANONIQUE ?

■ Oui ■ Non



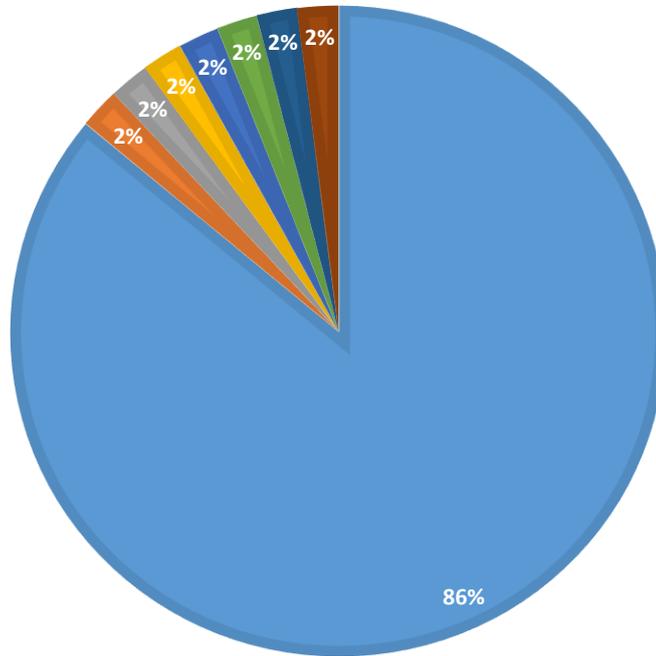
### ACTIF ?

■ Oui ■ Non



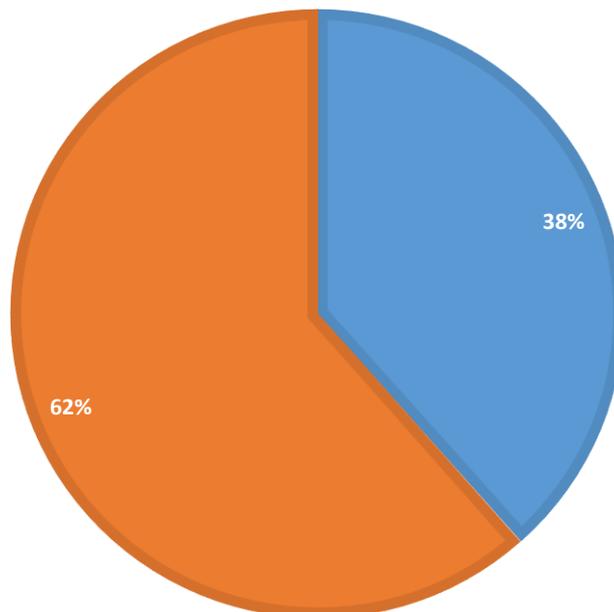
## NATIONALITÉ

■ Français      ■ Italien/Français      ■ Algérien/Français      ■ Roumain/Français  
■ Marocain/Néerlandais      ■ Roumain      ■ Belge      ■ Inconnu



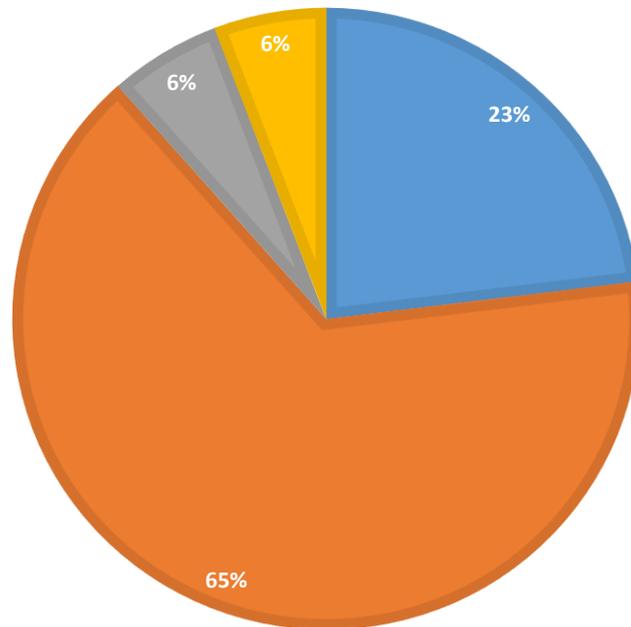
## SIGNALEMENT/COMMENTAIRE TEXTES

■ Signalement      ■ Commentaire



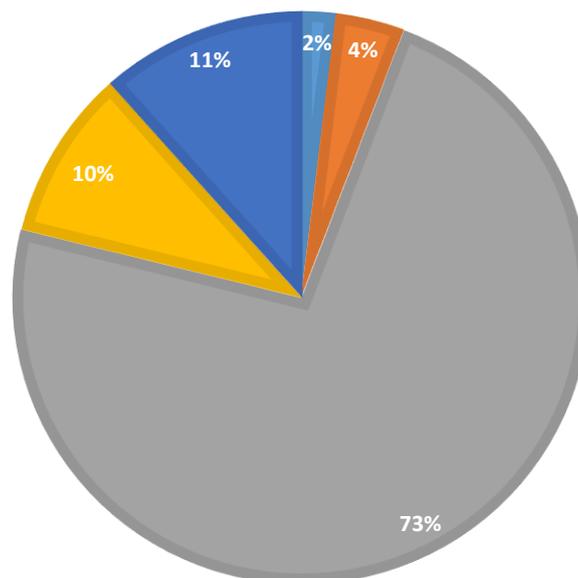
## GENRE

Poésie Prose Théâtre BD



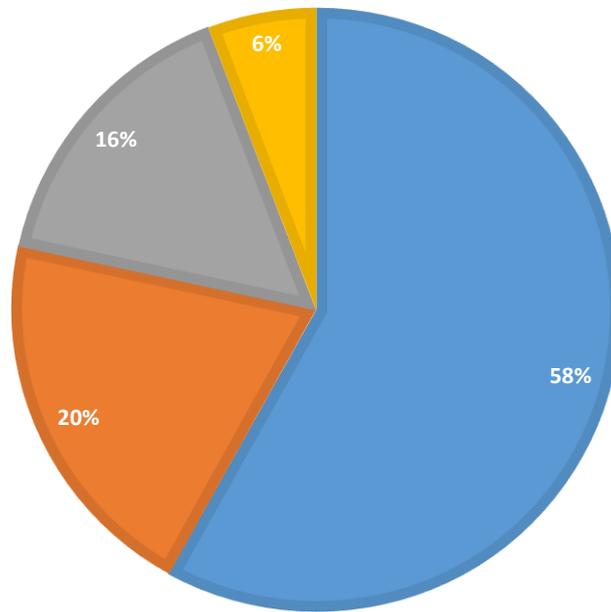
## LANGUE

Ancien français  
Ancien français/traduction néerlandaise  
Français moderne  
Français moderne/traduction néerlandaise  
Traduction néerlandaise

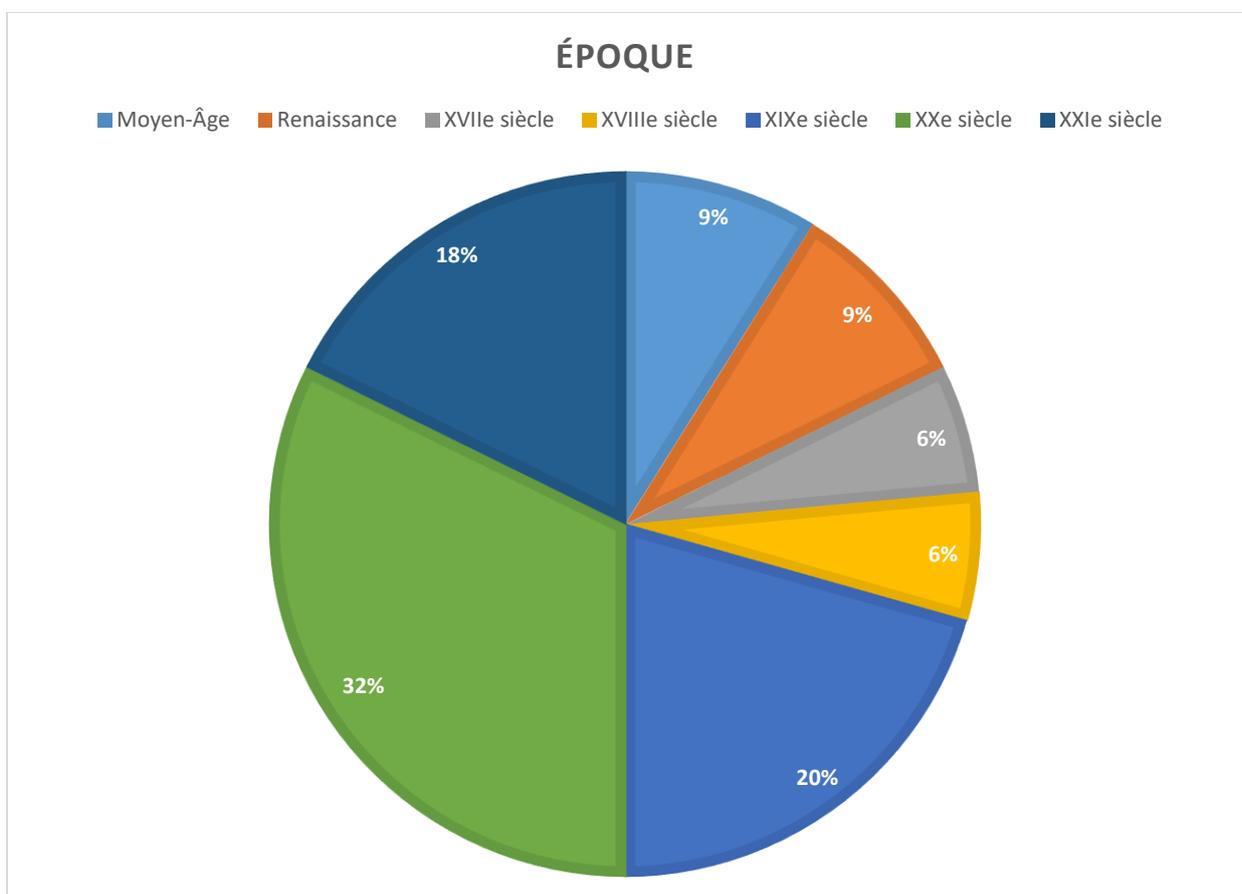
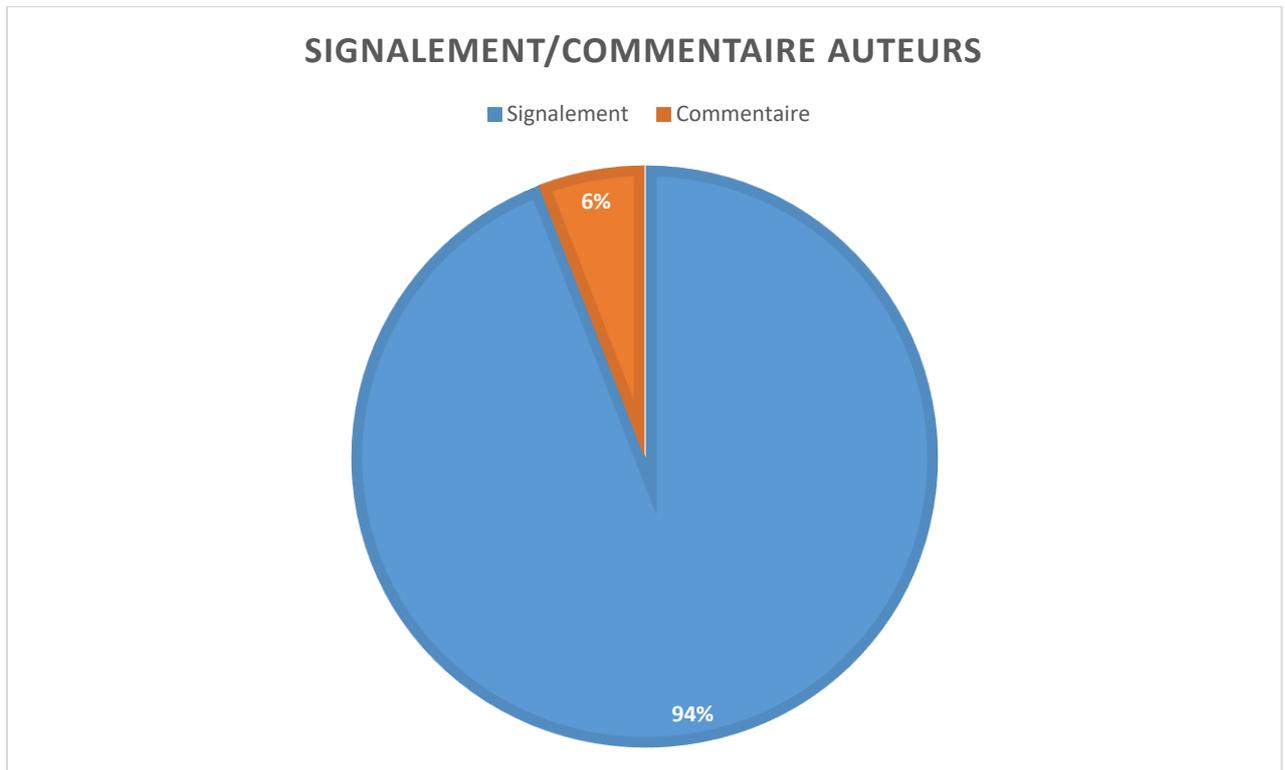


## APPROCHES DES EXERCICES

■ Texte ■ Contexte ■ Lecteur ■ Langue

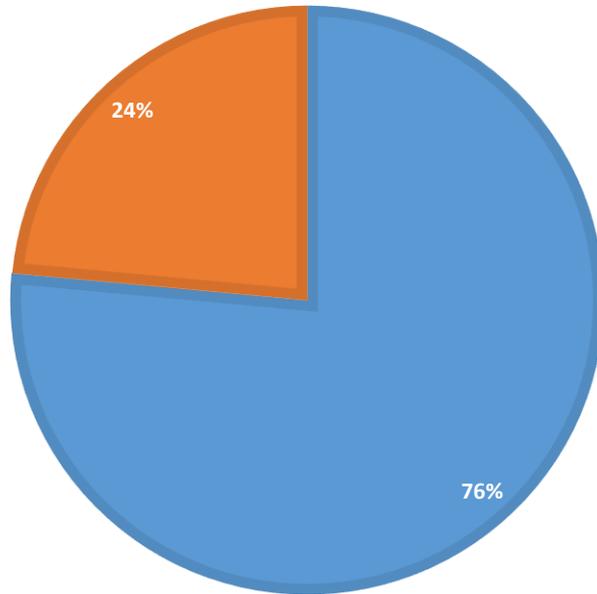


## Annexe 2. Diagrammes *Libre Service littérature vwo*



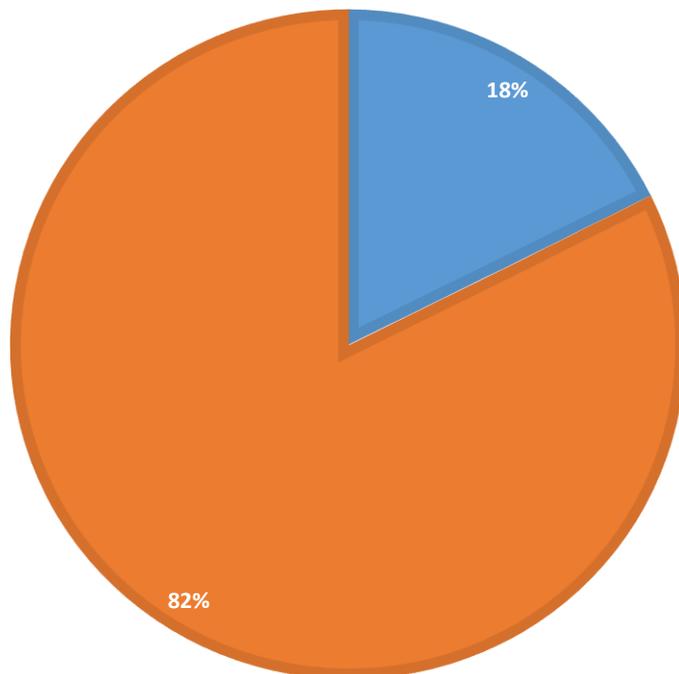
### CANONIQUE ?

■ Oui ■ Non



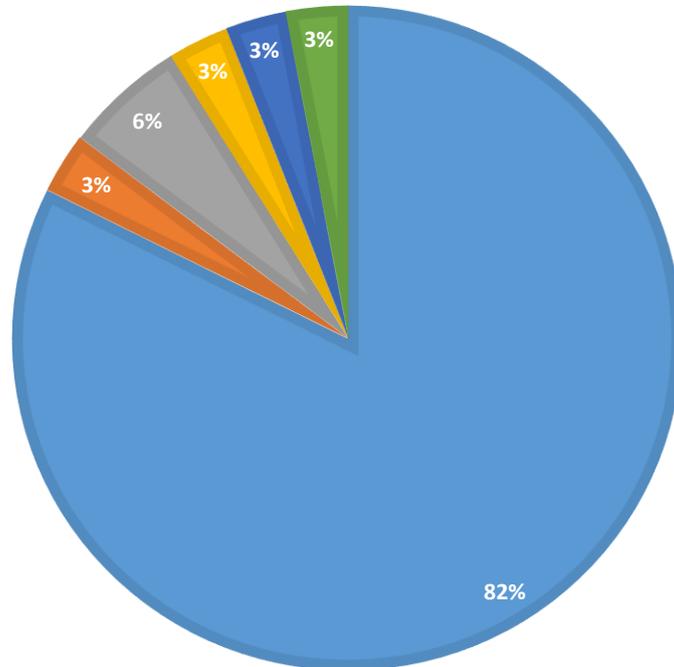
### ACTIF ?

■ Oui ■ Non



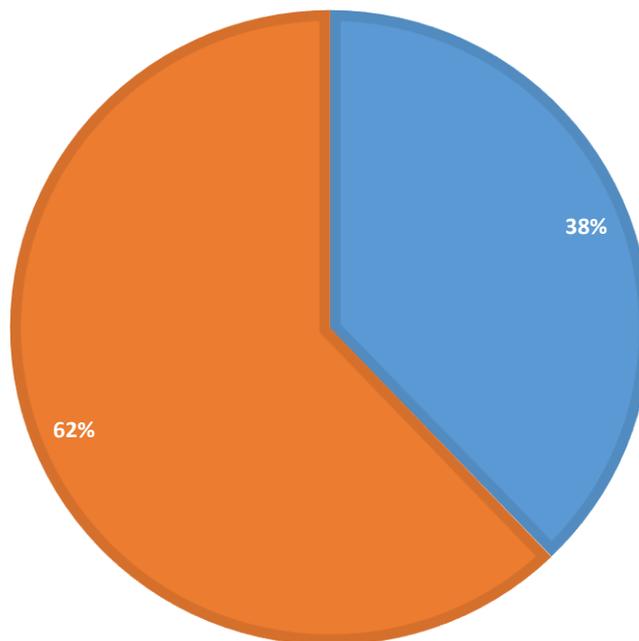
## NATIONALITÉ

■ Français ■ Italien/Français ■ Roumain/Français ■ Russe/Anglais/Français ■ Suisse ■ Belge



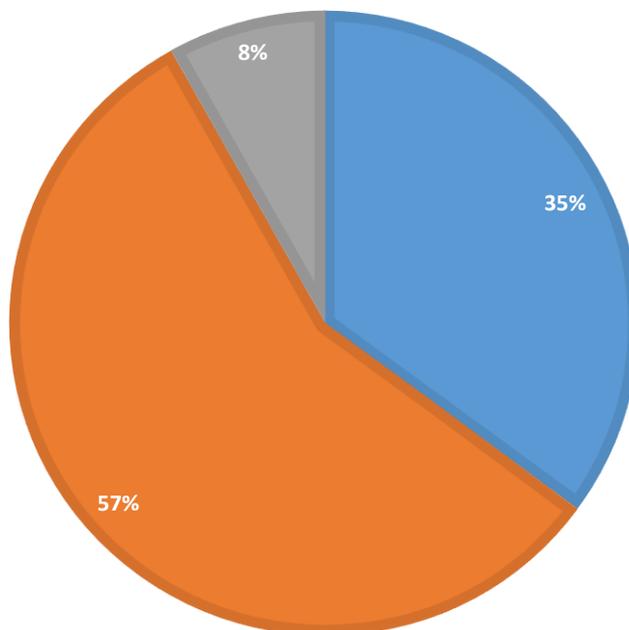
## SIGNALEMENT/COMMENTAIRE TEXTES

■ Signalement ■ Commentaire



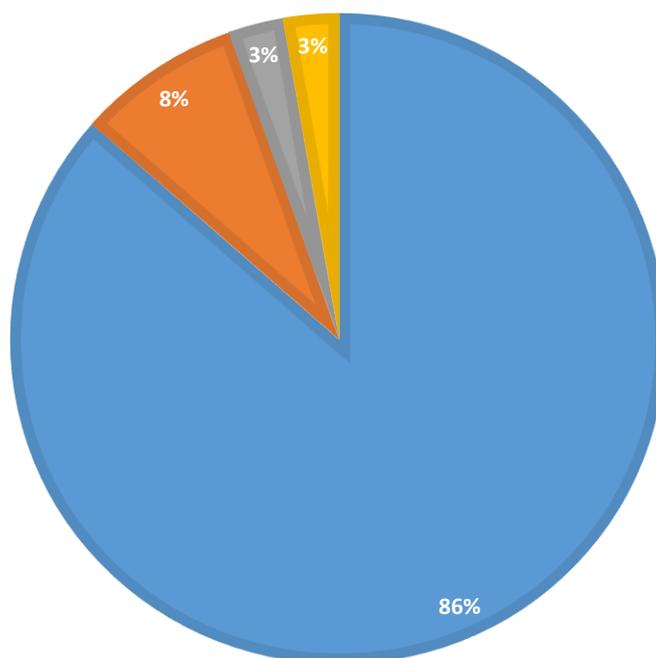
## GENRE

Poésie Prose Théâtre



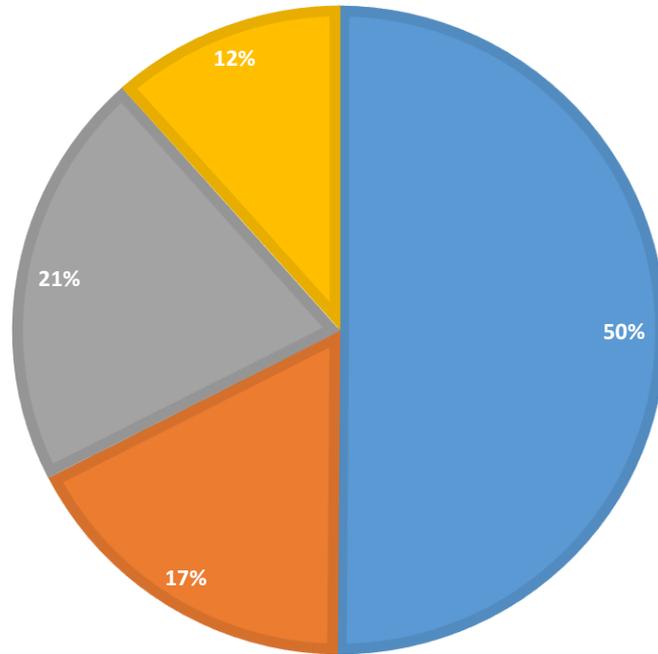
## LANGUE

Français moderne Français moderne/traduction néerlandaise  
Français moderne/commentaire néerlandais Traduction néerlandaise

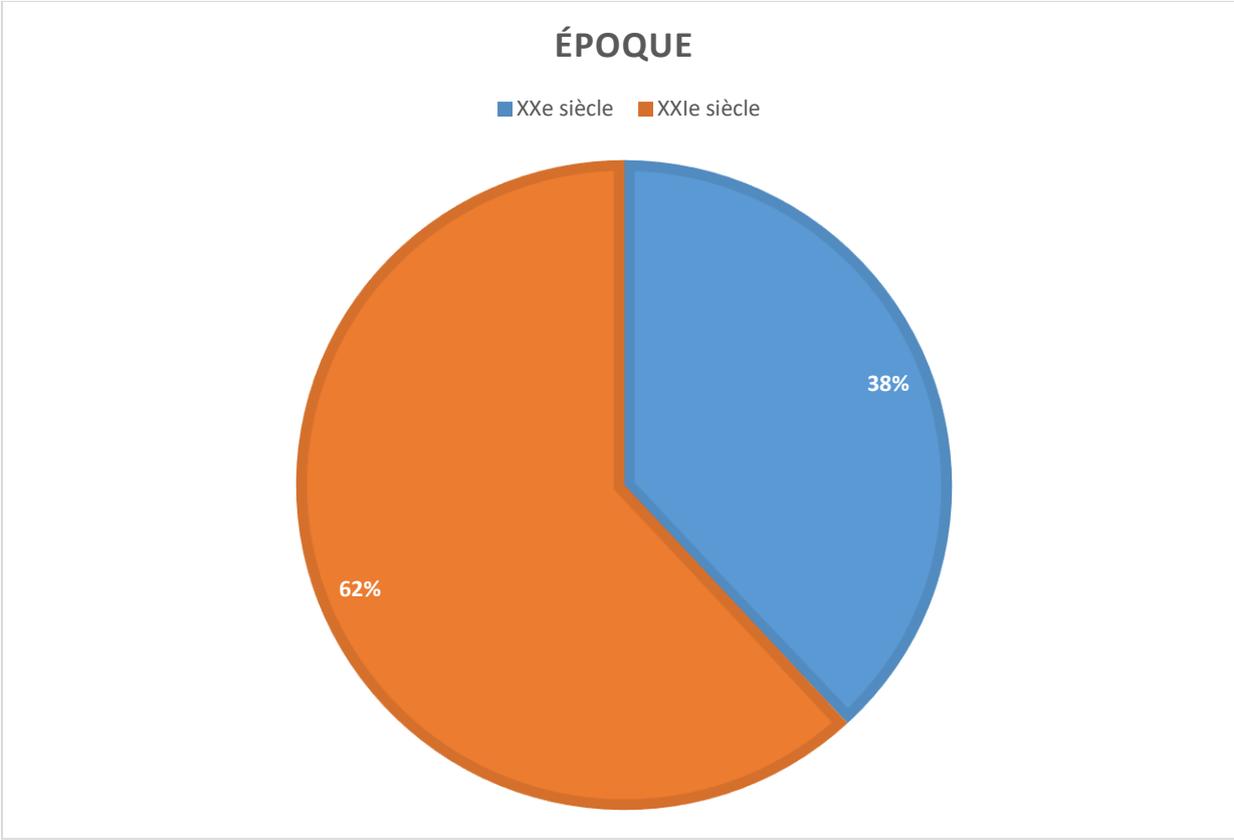
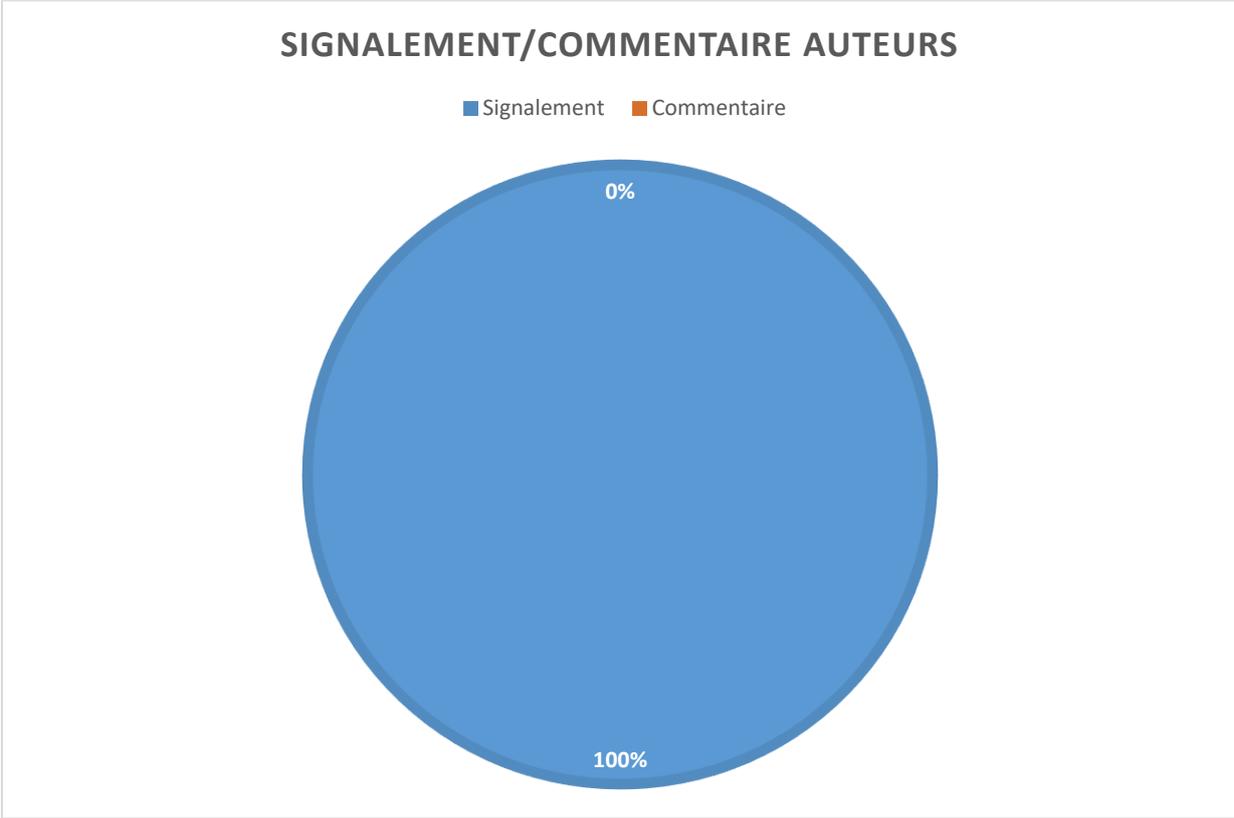


## APPROCHES DES EXERCICES

■ Texte ■ Contexte ■ Lecteur ■ Langue

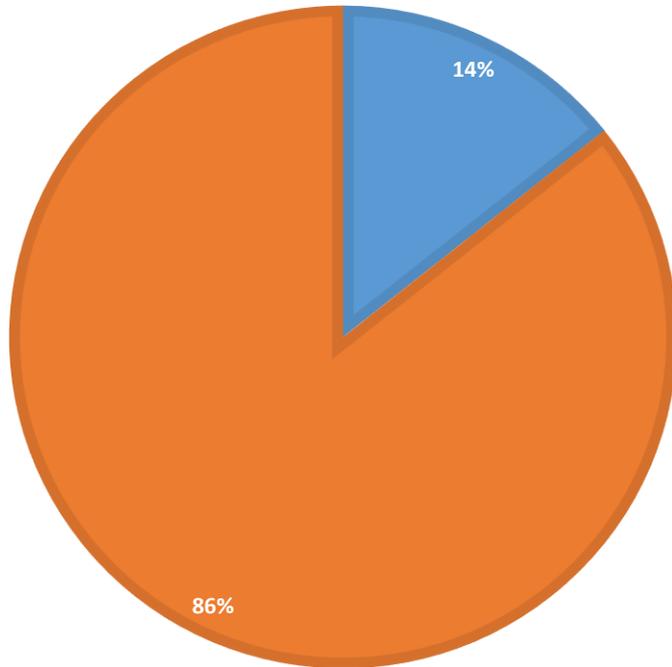


# Annexe 3. Diagrammes *D'Accord!* bovenbouw vwo



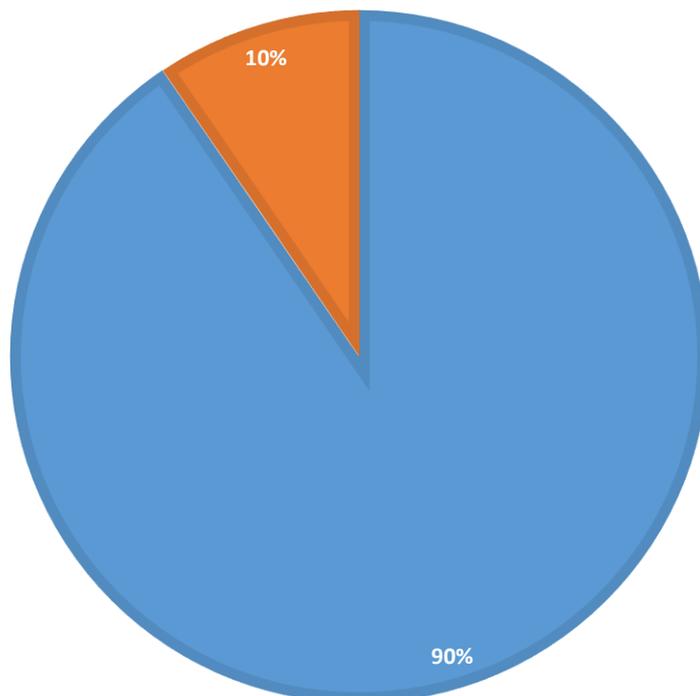
### CANONIQUE ?

■ Oui ■ Non



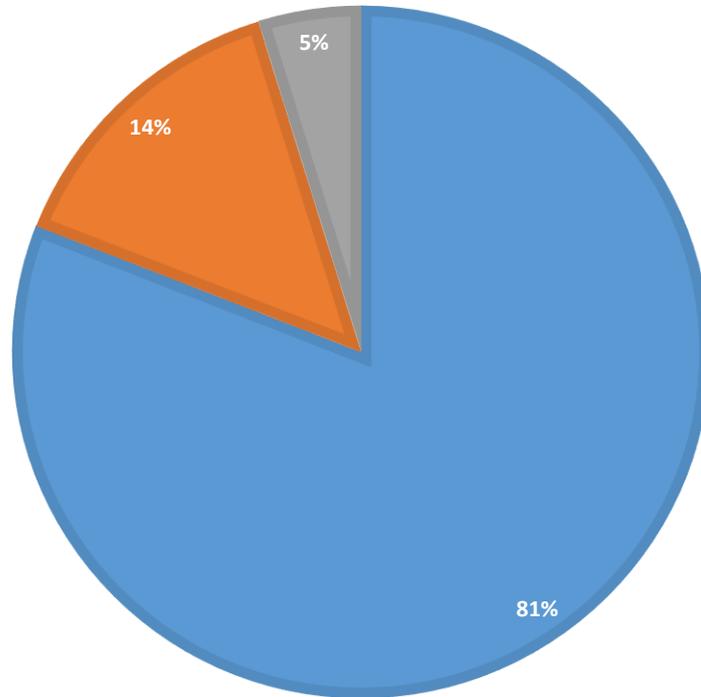
### ACTIF ?

■ Oui ■ Non



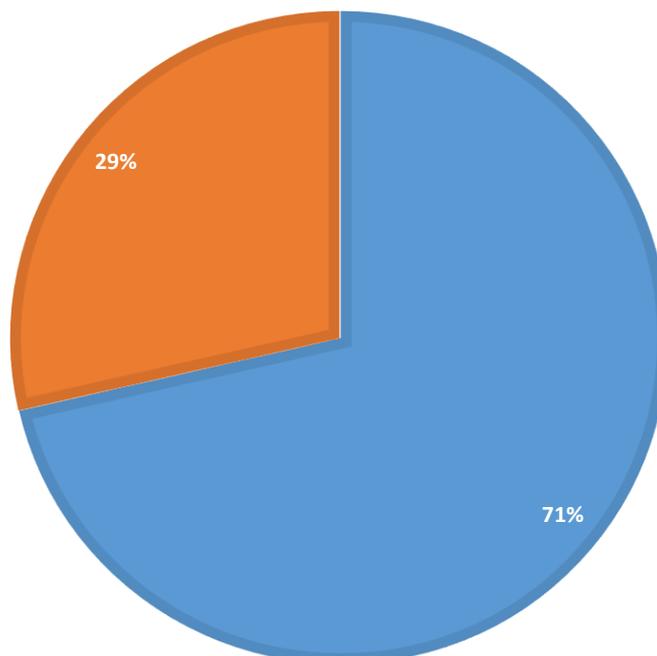
## NATIONALITÉ

■ Français ■ Canadien ■ Suisse



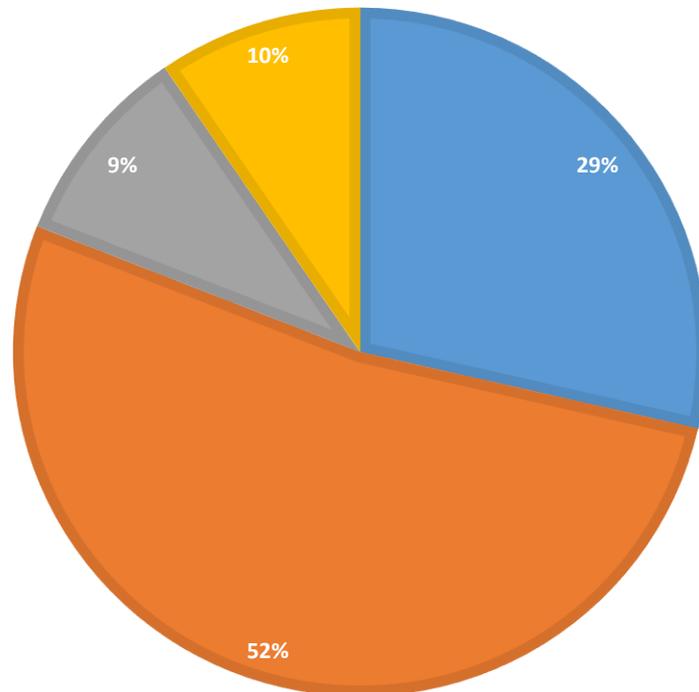
## SIGNALEMENT/COMMENTAIRE TEXTES

■ Signalement ■ Commentaire



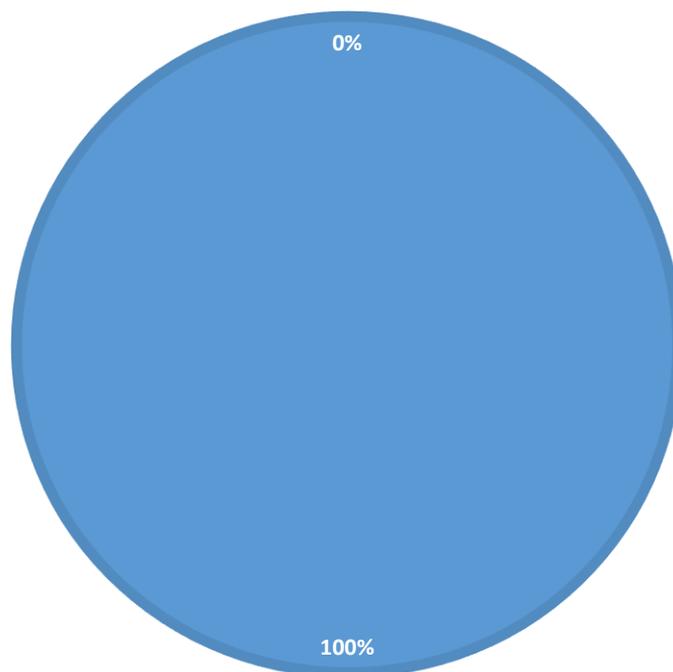
## GENRE

■ Poésie ■ Prose ■ Théâtre ■ Musique



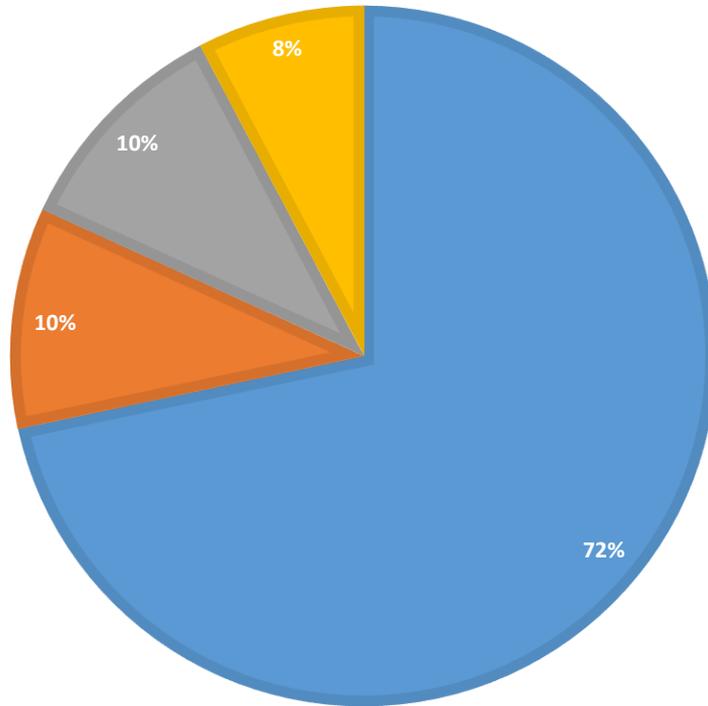
## LANGUE

■ Français moderne ■ Autre



## APPROCHES DES EXERCICES

■ Texte ■ Contexte ■ Lecteur ■ Langue



# Table des matières

Remerciements	p. 2
Abstract	p. 3
Introduction	p. 4
1. Des études sur l'enseignement de la littérature	p. 6
1.1 Les études	p. 6
1.2 La situation actuelle aux Pays-Bas	p. 9
1.3 Matériel	p. 11
1.4 Méthodologie	p. 12
1.5 Hypothèse	p. 18
2. Les résultats	p. 20
2.1 <i>Grandes Lignes littérature vwo</i>	p. 20
2.1.1 Analyse quantitative	p. 22
2.1.2 Analyse qualitative	p. 26
2.2 <i>Libre Service littérature vwo</i>	p. 29
2.2.1 Analyse quantitative	p. 31
2.2.2 Analyse qualitative	p. 35
2.3 <i>D'accord! bovenbouw vwo</i>	p. 38
2.3.1 Analyse quantitative	p. 41
2.3.2 Analyse qualitative	p. 43
3. Comparaison entre les manuels	p. 48
Conclusion et discussion	p. 54
Bibliographie	p. 60
Annexe 1. Diagrammes <i>Grandes Lignes littérature vwo</i>	p. 64
Annexe 2. Diagrammes <i>Libre service littérature vwo</i>	p. 69
Annexe 3. Diagrammes <i>D'accord! bovenbouw vwo</i>	p. 74
Table des matières	p. 79