

Luběnová Morales, Anna

**Migration des textes littéraires vers les classes de FLE : résultats et interprétation d'une recherche quantitative parmi les enseignants de FLE en République tchèque**

*Études romanes de Brno*. 2024, vol. 45, iss. 2, pp. 41-57

ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2024-2-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.80262>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 07. 08. 2024

Version: 20240801

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

---

## Migration des textes littéraires vers les classes de FLE : résultats et interprétation d'une recherche quantitative parmi les enseignants de FLE en République tchèque

### Migration of Literary Texts Back to FFL Classes: Results and Interpretation of Quantitative Research Among FFL Teachers in the Czech Republic

ANNA LUBĚNOVÁ MORALES [471717@MAIL.MUNI.CZ]

Masarykova univerzita, République tchèque

---

#### RÉSUMÉ

Les textes littéraires ont, selon plusieurs didacticiens (voir par ex. Naturel 1995 ; Cuq et Gruca 2005 ; Riquois 2019 ; Fiévet 2013 ; Defays et al. 2014 ; Godard 2015), le potentiel de développer non seulement des compétences linguistiques, culturelles et esthétiques, mais aussi les compétences intellectuelles des apprenants grâce à une migration de l'imaginaire qui se crée à travers leur expérience de lecture. Dans les méthodes basées prioritairement sur la communication, la lecture des textes littéraires en classes de français langue étrangère (FLE) a été souvent marginalisée. Cet article se veut une analyse de la manière dont les enseignants de français dans les lycées tchèques de huit ans perçoivent le rôle des textes littéraires en tant qu'outil pour le développement des contextes socio-culturels et pour l'amélioration globale des compétences clés dans leurs classes de FLE. Cet article propose l'interprétation des résultats d'un questionnaire réalisé en mars et avril 2022 et une réflexion sur les rôles possibles de la lecture des textes littéraires dans les classes de FLE vus par les enseignants eux-mêmes.

#### MOTS-CLÉS

textes littéraires ; français langue étrangère ; lecture en langue étrangère ; texte littéraire en classe de français langue étrangère ; littérature française ; documents authentiques ; recherche quantitative ; enquête par questionnaire ; lycée ; compétence de communication

#### ABSTRACT

Many didacticians (cf. Naturel 1995; Cuq et Gruca 2005; Riquois 2019; Fiévet 2013; Defays et al. 2014; Godard 2015) are of the opinion that literary texts have the potential to develop not only linguistic, cultural, and aesthetic competences, but also intellectual competences of the learners thanks to the migration of imagination that is created by their reading experience. In French as a foreign language textbooks, which are primarily based on communicative competence, reading of literary texts have often been marginalized. This article reflects on the question of whether teachers of French as a foreign language at Czech eight-year grammar schools perceive literary texts as a tool for the development of socio-cultural contexts and for the overall improvement of the key skills of their learners. The present text proposes an interpretation of the

results of the questionnaire that took place in March and April 2022, as well as a reflection on the role of reading literary texts in French as a foreign language classrooms from the perspective of teachers.

### KEYWORDS

literary texts; French as a foreign language; reading in a foreign language; literary text in a foreign language classroom; French literature; authentic material; quantitative survey; questionnaire survey; secondary school; communicative competence

REÇU 2023-01-10; ACCEPTÉ 2024-01-17

## Introduction

En maîtrisant une langue étrangère, l'homme est capable de comprendre des contextes culturels et sociaux qui vont souvent au-delà du domaine de l'expérience médiatisée uniquement par sa langue maternelle. La maîtrise d'une langue étrangère permet aux étudiants de réduire les barrières linguistiques et d'augmenter considérablement leurs possibilités de migration – non seulement dans leur vie personnelle ou académique, mais aussi dans leur future vie professionnelle. La génération d'étudiants avec laquelle les enseignants travaillent actuellement dans les classes de français langue étrangère (FLE) est une génération qui doit être préparée à s'adapter à vivre dans une société multiculturelle et multilinguistique. Le but de la maîtrise d'une langue étrangère devrait être son application dans la vie quotidienne des apprenants. Par conséquent, pour que l'apprenant maîtrise pleinement une langue étrangère et y soit indépendant, il lui faut non seulement améliorer tous les aspects de la compétence de communication, mais également développer son niveau de compétence interculturelle. En d'autres termes, l'étudiant doit non seulement maîtriser les compétences linguistiques productives (production orale et écrite) et réceptives (compréhension orale et écrite), mais aussi la capacité d'interagir avec d'autres groupes culturels « comme acteur social, co-construisant du sens dans l'interaction, et par les notions de médiation et de compétences plurilingues/pluriculturelles » (*Volume complémentaire* 2018 : 23). Pour arriver aux résultats désirés, il est également nécessaire que les apprenants soient exposés à une quantité suffisante d'inputs linguistiques. L'enseignement d'une langue étrangère devrait être approché d'une façon plus complexe pour y impliquer le savoir-faire et les contextes socio-culturels pour mieux communiquer dans la langue étrangère cible. Nous croyons que le processus de lecture des textes littéraires et la compréhension de ceux-ci à travers l'utilisation des stratégies de compréhension dès le début de l'apprentissage de la langue pourrait donc être l'un des outils appropriés non seulement pour le développement des contextes socio-culturels mentionnés mais aussi pour une amélioration globale des compétences clés (voir *RVP G* 2007).

Cet article propose d'interpréter les résultats d'un questionnaire et de réfléchir sur les objectifs d'activités créées à partir d'une lecture de textes littéraires avec des adolescents dans des classes de FLE. Cette partie introductive est suivie d'un bref rappel du rôle du texte littéraire en classe de FLE puis de la présentation de la recherche effectuée et de l'interprétation des données obtenues à la fin.

## 1. Retour des textes littéraires dans les classes de FLE

Dans l'apprentissage des langues étrangères, le texte littéraire a été omniprésent jusqu'au XIXe siècle. Dès lors, la didactique des langues étrangères s'est considérablement développée, répondant principalement aux besoins d'une société changeante. Comme le dit Estelle Riquois (2010 : 14) dans son livre :

Les relations du texte littéraire avec l'enseignement des langues ont souvent été mouvementées. [...] Violamment remis en cause par la suite ce type de document a été écarté par plusieurs méthodologies du XXe siècle pour cause d'inadéquation pédagogique et d'inefficacité communicative.

Dans la première moitié des années 1970, D. H. Hymes (1972 : 269–293) propose une première définition de ce qu'est une *compétence de communication* ou bien « un savoir sociolinguistique » et il propose d'intégrer dans l'enseignement des langues l'enseignement des facteurs socioculturels en accentuant le fait que le savoir grammatical ou linguistique n'est pas suffisant pour communiquer (contrairement à Chomsky en 1965). Les textes littéraires retrouvent alors peu à peu leur place dans les classes de langues à la fin des années 1980 mais leur position est liée à ce qu'on appelait la *civilisation* (avec par ex. la gastronomie ou les beaux-arts). La littérature était alors dépendante de ce lien à la culture – à la tradition. D'abord absents des manuels, les textes littéraires migrent vers les classes de FLE à la faveur de l'introduction des documents authentiques dans le cadre de l'enseignement interculturel des années 1990 (Kyloušková 2007 : 7). Comme Maillard-de la Corte Gomez (2019 : 64) le met en valeur :

La lecture de textes littéraires en classe de langue est, depuis les années 1990, fréquemment envisagée comme un lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle. De nombreux travaux dans le domaine de la didactique des langues – et plus particulièrement du FLE – font de la littérature une « discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996 : IV), qui a un rôle central à jouer dans toute éducation interculturelle.

Il y a un consensus sur le fait que la compétence de lecture peut contribuer considérablement à l'amélioration des compétences de communication en langues étrangères (voir par ex. Defays et al. 2014 : 13 ; Riquois 2010 : 36). Néanmoins, on se demande toujours quel rôle jouent les textes littéraires dans une classe de langue étrangère, notamment dans une classe de FLE. De nombreux experts (voir par ex. Papo et Bourgain 1989 ; Collès 1994 ; Naturel 1995 ; Godard 2015) tentent de trouver des réponses aux questions « comment ? » et « pourquoi ? » réintroduire l'œuvre littéraire en classe de langue étrangère. Comme Defays et al. le mentionnent (2014 : 17–18) :

L'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement en une activité cognitive qui sollicite l'intelligence, mais engage toute la personnalité de l'apprenant [...]. Quant à la littérature, outre l'empathie et l'autocritique [...], une de ses principales propriétés, sinon la principale, est la corrélation intime, indissociable, fondamentale qu'elle établit entre le fond et

la forme, le style et la pensée et le dit, qui la rend si enrichissante à lire et si délicate à traduire. [...] Sans la littérature, l'apprentissage des apprenants risque de rester superficiel.

Comment les enseignants de FLE peuvent-ils alors intégrer les textes littéraires dans leurs cours de FLE ? Par où commencer et où s'inspirer ? Naturellement, le premier pas serait d'examiner le document décisif pour les enseignants membres de l'UE, qui paraît être l'amorce d'une nouvelle approche – le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (plus loin dans le texte comme : CECRL 2001) et son *Volume complémentaire* (2018). Mais même si certaines approches communicatives considèrent le texte littéraire comme un document authentique, les textes littéraires y sont introduits de façon assez timide (Chiss 2021 : 175–176). Pourtant, le CECRL (2001 : 47) mentionne la dimension esthétique ou poétique de la langue pour montrer que : « [L]es littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune appréciable qu'il faut protéger et développer. »

Bien que la référence faite aux textes littéraires n'occupe pas beaucoup de place, le CECRL préconise de l'introduire à partir du niveau B2 (CECRL 2001 : 47). En revanche, on peut remarquer qu'au niveau B1 dans les compétences liées à la parole, on attend que l'apprenant soit capable de « raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions » (CECRL 2001 : 26). Mais les textes littéraires comme support pour l'apprentissage de la langue étrangère pour acquérir ces compétences de lecture, ou bien d'écriture, ne sont pas vraiment mentionnés. Anne Godard (2015 : 5), la spécialiste française de la didactique des textes littéraires, pointe aussi le fait que : « [L]es travaux en didactique du FLE, depuis la parution en 2001 du CECRL ont réservé une place réduite à la littérature, et peu d'ouvrages d'ampleur ont été consacrés à son enseignement. » Dans le monde anglophone il existe une grande variété de publications et de recherches sur les bénéfices de l'inclusion de la lecture des textes littéraires dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère. Par exemple Cho et Krashen (2016) orientent leur article autour de l'hypothèse que : « le facteur le plus important pour atteindre un niveau avancé dans une langue seconde ou étrangère est de développer et maintenir à long terme une habitude de lecture pour le plaisir. »<sup>1</sup> Dans le contexte francophone, également, plusieurs auteurs s'intéressent à ce sujet (voir par ex. Naturel 1995 ; Cuq et Gruca 2005 ; Riquois 2010 ; Fiévet 2013 ; Defays et al. 2014 ; Godard 2015 ; Riquois 2019). Même si le CECRL (2001) et son *Volume complémentaire* (2018) sont les premiers ressources à consulter, ils ne nous semblent pas suffisants, car le travail avec la compétence de lecture en langue étrangère n'est pas développé de manière très dense. Pour cela nous recommandons de consulter surtout les œuvres des deux spécialistes contemporaines françaises en didactique des textes littéraires, Anne Godard (2015) et Estelle Riquois (2010 et 2019). Les deux œuvres réagissent à cette place limitée qui a été réservée à la didactique du texte littéraire en FLE dans le CECRL (2001) et pareillement dans son *Volume complémentaire* (2018). Les auteures se posent les questions du comment et du pourquoi introduire la lecture en langue étrangère chez les apprenants qui lisent déjà dans leur langue maternelle ou dans une autre langue étrangère et de quelle façon enseigner cette compétence de lecture de manière efficace. Et ce sont également ces questions sur lesquelles portait notre questionnaire présenté plus loin dans le texte. Il nous

1 Texte original traduit par l'auteure de l'article : « The most important factor in reaching advanced levels in a second or foreign language is developing and maintaining a long-term pleasure reading habit. »

semble qu'en travaillant avec des textes littéraires et leur lecture, nous pouvons aider les apprenants à acquérir des aptitudes variées et nécessaires pour maîtriser une langue étrangère. Nous croyons aussi qu'ils peuvent être un outil qui peut viser, d'une manière significative, à l'amélioration des compétences de communication en langues étrangères (Defays et al. 2014 : 13).

Néanmoins, comment définir « la lecture », activité si naturelle et parfois banale ? Pourquoi s'y intéresser dans une classe de langues si nous lisons naturellement chaque jour sans même en avoir conscience ? Tout d'abord parce que la lecture en langue étrangère est « une lecture particulière, car le lecteur ne peut s'appuyer sur une compétence en langue aussi étendue qu'en langue maternelle » (Riquois 2019 : 42). En outre, Riquois (2019 : 11) explique :

Lire ne veut donc pas simplement dire de déchiffrer une combinaison de lettres. C'est plutôt de parcourir un texte avec le but de le comprendre. Le lecteur utilise ensuite ce qu'il a lu pour en tirer des informations, une explication, des arguments, un plaisir de lire qui lui permettra d'agir, de s'informer, de construire une culture personnelle ou de passer quelques minutes à lire un texte plaisant.

Ainsi, en intégrant le travail avec des textes littéraires dans la langue cible on cultive et on améliore en même temps la capacité d'analyser de manière critique un texte, la capacité de tirer des conclusions, de partager des informations ou la capacité d'inclure la lecture dans la vie quotidienne (comparer par ex. Falardeau 2003 ; Uhoda 2003 ; Riquois 2019). Cependant avant d'incorporer les textes littéraires dans la classe de FLE, il semble opportun de cultiver la relation des étudiants avec la lecture et la littérature en langue étrangère. Aussi pour qu'ils comprennent que la lecture peut également impliquer d'autres niveaux de compréhension de l'écrit en langue étrangère, par ex. la capacité d'évaluer le texte de manière critique, la capacité de tirer des conclusions, rechercher et partager des informations pertinentes ou la capacité de transférer l'expérience de la lecture dans la vie quotidienne (comparer Uhoda 2003 ; Defays et al. 2014 ; Maillard-De La Corte Gomez 2019 ; Šarvajcová et al. 2020 ; Bakešová 2022, Puchovská 2022). Bien entendu, la relation des enseignants à la littérature et à la lecture joue un grand rôle (sinon le plus important) dans ce processus d'acquisition de bonnes aptitudes de lecture (Šarvajcová et al. 2020 : 5). Chez Defays et al. (2014 : 26–27) nous pouvons lire que :

La première tentation qui se présente à l'enseignant, en FLE ou en FLM d'ailleurs, est de transmettre la littérature via des analyses assez traditionnelles, dans la mesure où, en tant que professionnel en la matière, il se sent le détenteur d'un savoir qu'il s'agit de révéler à son public. [...] Ils consacrent un important développement à la présentation des concepts théoriques à transmettre aux apprentis lecteurs pour leur permettre de transformer leur lecture « amateur » en lecture avertie.

Il semble pertinent de questionner un outil historiquement si fortement lié à la méthode traditionnelle. Mais comme l'accentue par ex. Riquois (2010 : 36), c'est un outil qui a le potentiel d'être exploité de manière innovante et intéressante. Les enseignants peuvent utiliser la lecture des textes littéraires pour enseigner des savoirs mais aussi des savoir-faire comme le propose Uhoda (2003 : 36) dans son article :

Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques).

De plus, la lecture littéraire est une activité particulière car elle fournit aux lecteurs la possibilité de faire des migrations imaginaires (comme le présentent par ex. Gañan et Malela (2022). Jouve (1993 : 80) rajoute :

[L]ire est donc un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction.

Riquois (2019 : 160) est convaincue que les textes littéraires ont leur place dans les classes de FLE, pas dans le but d'enseigner la littérature, l'histoire ou la stylistique, mais plutôt avec l'objectif de former les apprenants à être des lecteurs. Il est néanmoins important, en tant qu'enseignants, de comprendre la nature des lecteurs en langue étrangère. Riquois (2019 : 9-10) explique que :

L'apprenant de langue étrangère n'est toutefois pas un lecteur déficient. C'est un lecteur d'un type particulier. Sa compétence se distingue donc car elle peut s'appuyer sur un ensemble de savoir-faire déjà acquis ou en cours d'acquisition, mais elle se manifeste surtout dans une langue qui n'est pas totalement maîtrisée. Le cerveau du lecteur ne fait pas toujours le transfert de ces compétences et il peut alors être nécessaire de développer des stratégies nouvelles, spécifiques à la lecture en langue étrangère et qui viennent compléter les stratégies déjà acquises par le lecteur.

Choisir un extrait convenable d'un texte littéraire, le présenter dans une classe et motiver les apprenants à sa lecture comportent de nombreuses difficultés qui peuvent être décourageantes et empêcher aussi bien l'apprenant que l'enseignant de trouver un intérêt à cette lecture. Or, diriger cette lecture vers d'autres modalités, comme celle d'une migration de l'imaginaire qui se crée à travers cette expérience de lecture et à travers le plaisir de lecture, peut toutefois instaurer un nouvel intérêt et une nouvelle motivation qui permettront de faciliter les acquisitions visées par ailleurs.

Comment les enseignants tchèques perçoivent-ils et évaluent-ils le travail avec des textes littéraires en tant qu'outil valable pour l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire mentionnés ci-dessus ? Sont-ils d'accord avec les convictions des experts cités ou évitent-ils plutôt les textes littéraires dans leurs classes de FLE ? Telles sont quelques-unes des questions autour desquelles portait le questionnaire présenté dans la partie suivante du texte.

## 2. Recherche quantitative : enquête par questionnaire

Le passage suivant présente les résultats de notre recherche quantitative qui a été réalisée grâce à un questionnaire diffusé parmi les enseignants de FLE en République tchèque. Le questionnaire intitulé « L'utilisation des textes authentiques littéraires dans la classe de FLE » a été réalisé de fin mars 2022 jusqu'à fin avril 2022. L'échantillon ciblé était composé des enseignants de FLE dans les lycées de huit ans en République tchèque.

Selon les chiffres disponibles, il y a 268 lycées de huit ans dans le pays dont 195 offrent dans leur plan scolaire la possibilité de choisir le français comme langue étrangère.<sup>2</sup> Nous nous sommes adressés à l'administration de ces 195 écoles par courriel et avant le 8 mai 2022, nous avons obtenu 52 réponses de toutes les régions de la République tchèque, ce qui représente un taux de retour d'à peu près 25 %. Avant sa distribution, le questionnaire a été testé par cinq répondants au début du mois de mars 2022 pour vérifier la fonctionnalité de l'outil de recherche choisi et le temps nécessaire pour le remplir. Le test pilote a montré que l'outil de recherche choisi était fiable, facile à utiliser et son remplissage ne dépassait pas 20 minutes. La version finale était composée de 32 questions de différents types (ouvertes, fermées et mixtes), élaborées par l'auteure. Les questions étaient précédées d'une section introductive qui servait à se familiariser avec l'objectif de l'enquête, le but de la recherche et la méthode de traitement des réponses. De plus, cette partie contenait l'explication des concepts qui apparaissaient dans le questionnaire et pouvaient être abstraits (« texte littéraire », « texte non-littéraire », « texte authentique<sup>3</sup> », « lecture pour le plaisir<sup>4</sup> »).

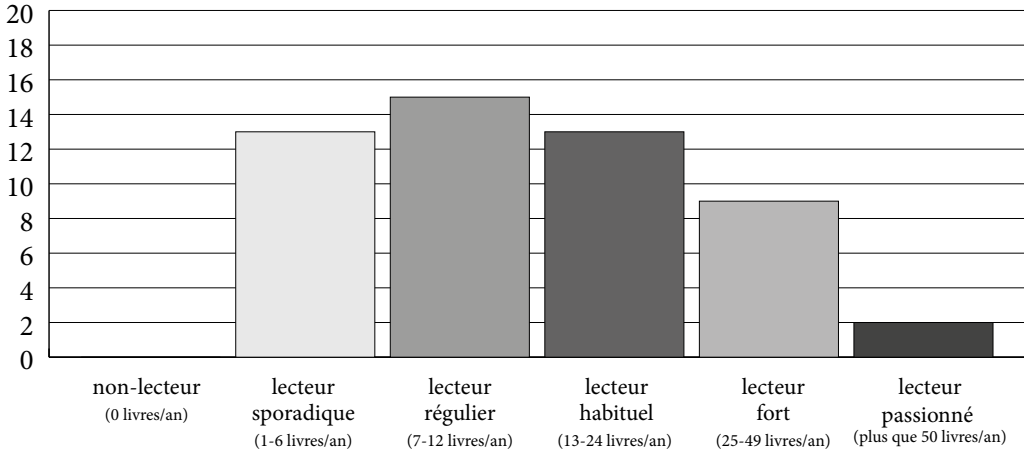
La partie suivante du questionnaire avait pour objectif de savoir quels types de lecteurs sont les enseignants de français dans les lycées de huit ans et ce qu'ils préfèrent afin de pouvoir étudier le rapport entre l'utilisation des textes littéraires et les intérêts des enseignants. Selon les réponses au questionnaire, la majorité des répondants (82,7 %) adoptent une attitude positive envers la littérature et la lecture et dans leur temps libre, ils aiment lire pour le plaisir (76,9 %). Une quantité similaire de répondants (86,5 %) considère que la littérature et la lecture des textes littéraires exercent une influence bénéfique sur leur développement personnel. C'est surtout cet engagement de toute la personnalité et le développement personnel qui prend sa source, selon de nombreux spécialistes (voir par ex. Uhoda 2003 ; Riquois 2010 et 2019 ; Defays et al. 2014 ; Godard 2015), dans le plaisir de la lecture. Ensuite, le questionnaire s'est concentré sur le type de lecteur que les répondants eux-mêmes considèrent être. La répartition des lecteurs selon le nombre de livres lus par an est reprise de la théorie de Jiří Trávníček (2008 : 63). Les six catégories (du « non-lecteur » jusqu'au « lecteur passionné ») avec les résultats complets sont représentées

2 Selon les deux bases de données tchèques : *atlasskolstvi.cz* et *infoabsolvent.cz*.

3 « [L]es documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des Francophones pour des Francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. » (Cuq et Gruca 2017 : 404–406).

4 « La lecture que nous faisons de notre propre initiative parce que nous espérons qu'elle nous apportera de la joie. En même temps, c'est une lecture qui a eu lieu à la diligence de quelqu'un d'autre mais que l'on continue parce que l'on s'y intéresse. » Texte original traduit par l'auteure de l'article : « Reading for pleasure refers to reading that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading. It also refers to reading that having begun at someone else's request we continue because we are interested in it. » (Clark et Rumbold 2006 : 5–6).

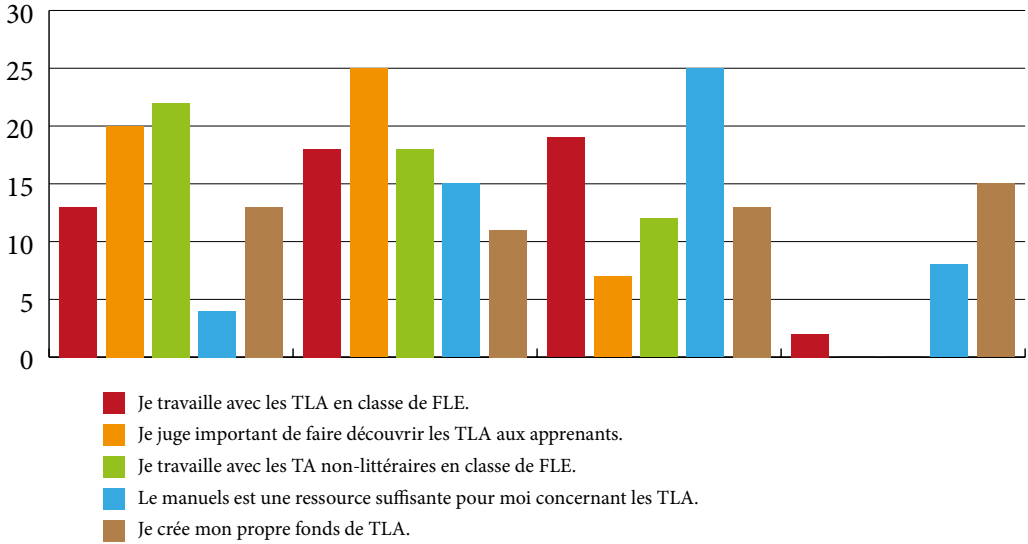




**Graphique 1.** Répartition des répondants comme lecteurs selon Trávníček (2008 : 63).

dans le graphique ci-dessus (voir Graphique 1). Le graphique montre que, sur un total de 52 répondants, 28,8 % se considèrent comme des « lecteurs réguliers » ; 25 % se caractérisent comme des « lecteurs sporadiques » et également 25 % comme des « lecteurs habituels » ; 17,3 % des répondants ont répondu qu'ils étaient des « lecteurs forts » et 3,8 % sont des « lecteurs passionnés ». Cependant, nous pouvons affirmer que les répondants sont majoritairement des lecteurs actifs, ce qui pourrait être un facteur de motivation plutôt positif lors du travail avec les apprenants comme l'accentue par ex. Defays et al. (2014) ou Šarvajcová et al. (2020). En regardant les données sur la lecture de textes exclusivement littéraires, on peut constater que la grande majorité des répondants lisent assez souvent des textes littéraires – c'est à dire une fréquence de l'ordre de jours ou de semaines – seulement 5,8 % des répondants déclarent lire des textes littéraires « peu, une fois tous les six mois ». Il faut néanmoins accentuer le fait que jusqu'ici, les résultats montrent la relation des répondants à la lecture et la littérature en général, sans préférence linguistique. Riquois (2019 : 42–68) rappelle néanmoins que la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère sont deux activités différentes et de la même manière, un lecteur actif dans sa langue maternelle n'est pas à priori un lecteur engagé en langue étrangère.

Concernant les habitudes des répondants en tant que lecteurs en langue française, les données montrent que 37 répondants sur 52 lisent des textes littéraires en français (71 % ont répondu « oui » ou « plutôt oui »), et 45 répondants sur 52 lisent des textes non littéraires authentiques en français (86,5 % ont répondu « oui » ou « plutôt oui »). La fréquence de lecture des deux groupes les plus nombreux de répondants pour la lecture de textes littéraires en français est « chaque mois » (25 %) et « une fois tous les six mois » (26,9 %). Si l'on compare la fréquence de lecture de textes littéraires et non littéraires, on constate une différence frappante : les répondants lisent beaucoup plus souvent des textes non littéraires authentiques (quotidiennement 19,2 %) que des textes littéraires (quotidiennement 3,8 %). Il est néanmoins compréhensible que les enseignants de FLE veuillent être informés des événements quotidiens qui se passent dans le monde francophone pour pouvoir en parler dans leurs classes. La lecture des textes non littéraires (comme



**Graphique 2.** Résumé des résultats : les répondants travaillent-ils avec des textes authentiques littéraires (TLA) et textes authentiques (TA) non-littéraires en classe de FLE ?

par ex. les journaux, les rubriques des faits divers et même les réseaux sociaux) fait partie intégrante de leur travail d'enseignants de FLE. Contrairement à cela, la lecture des textes littéraires est considérée par les répondants comme une activité qui prend du temps. Nous pouvons alors constater que les données correspondent naturellement à l'exigence temporelle et professionnelle du travail des enseignants en général.

La dernière partie du questionnaire porte sur les textes littéraires que les répondants utilisent dans leurs cours, ainsi que sur la manière dont ils les utilisent. 86,5 % jugent important de faire découvrir ce type de textes à leurs apprenants et 59,6 % d'entre eux aiment travailler avec ces textes parce qu'ils ouvrent de nombreuses possibilités d'exploitations au cours du processus d'apprentissage-enseignement du FLE. Or, la majorité des répondants déclare que les manuels avec lesquels ils travaillaient dans leurs classes de FLE ne sont pas une ressource suffisante pour travailler avec des textes littéraires (63,5 % ont répondu « non » ou « plutôt non »). Ils relatent que ce manque de ressources suffisantes est souvent une des raisons pour lesquelles ils évitent l'exploitation des textes littéraires dans leurs classes. Près de la moitié des répondants créent (« oui » ou « plutôt oui ») leurs propres fonds de textes littéraires pour leurs propres besoins pédagogiques. Les résultats sont présentés dans le Graphique 2 ci-dessus.

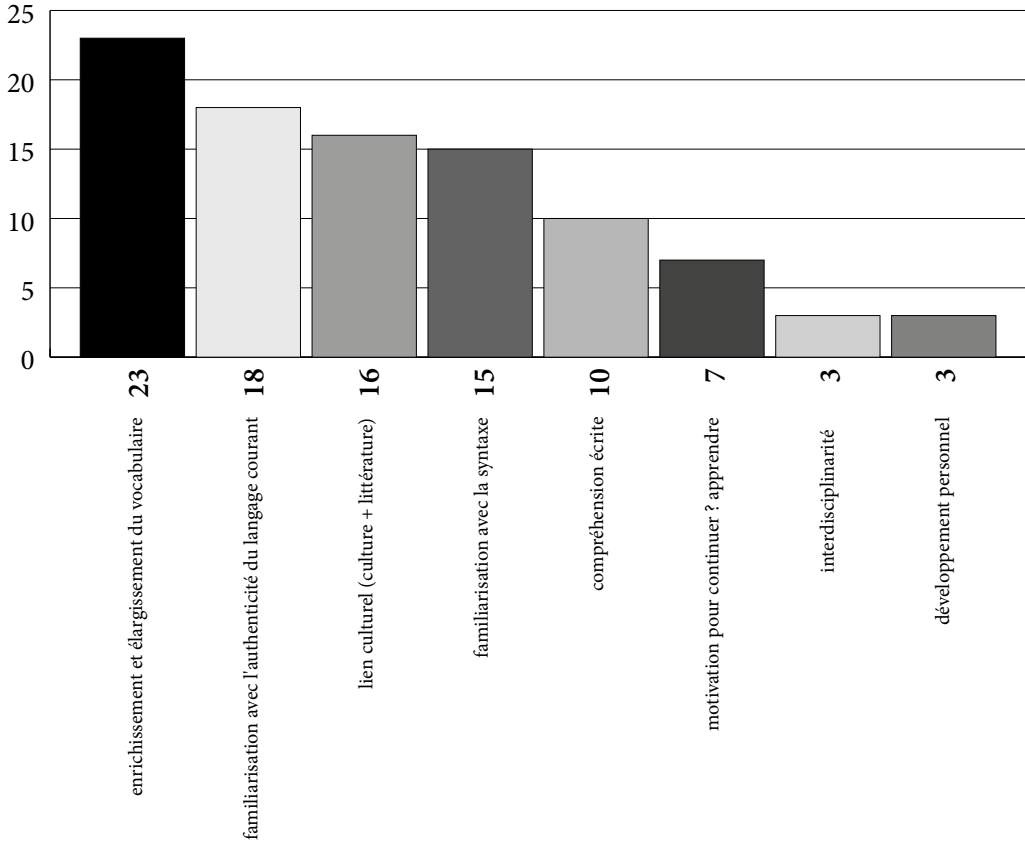
### 3. Quelques sujets relevés par l'enquête

L'objectif du questionnaire était d'obtenir les réponses à plusieurs questions relatives au potentiel didactique des textes littéraires en classe de FLE qui intéressent non seulement les spécialistes de didactique, mais surtout les enseignants eux-mêmes. Dans la suite, nous en présentons quelques-unes.

#### 3.1 Pourquoi travailler avec les textes littéraires en classe ?

Dans l'introduction de cet article nous nous sommes demandée pourquoi s'intéresser à la lecture des textes littéraires et nous avons présenté les arguments de plusieurs didacticiens (voir par ex. Cuq et Gruca 2005 ; Riquois 2010 et 2019 ; Fiévet 2013 ; Defays et al. 2014 ; Godard 2015 ; Chiss 2021). Dans cette partie, nous présenterons les réponses des enseignants tchèques de FLE concernant la reconnaissance de l'apport des textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Les réponses les plus fréquentes sont représentées ci-dessous (voir Graphique 3). Les répondants sont d'accord avec Uhoda (2003), Cho et Krashen (2016) ou Riquois (2010 et 2019) sur le fait que les textes littéraires représentent un corpus riche et naturel qui peut contribuer au développement et à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants (44,2 %). Cela a pour conséquence, selon quelques répondants, l'amélioration de leur « capacité à s'exprimer » dans la langue cible. Le deuxième but pour lequel les répondants introduisent ce type de textes est de présenter « le français authentique » (surtout le français courant et familier) qui permet aux apprenants d'observer des aspects du fonctionnement de la langue qui vont à l'encontre de ce qu'on trouve traditionnellement dans les manuels de FLE. Toutefois, il est vrai que le texte littéraire peut fonctionner comme exemple de langage soigné (qui est utilisé principalement à l'écrit) et à partir duquel les répondants aiment montrer comment fonctionne la langue française. Les répondants mentionnent qu'ils utilisent les textes littéraires pour familiariser leurs apprenants avec la syntaxe de la langue française. Concrètement, ils ont répondu les éléments suivants : la composition de la phrase, la ponctuation française, la structure de la langue. Les répondants trouvent aussi que les textes littéraires sont un outil convenable pour apprendre l'emploi et les règles de conjugaison des temps verbaux, surtout du passé simple qui est réservé à la langue écrite. Grâce au travail avec des textes littéraires, les enseignants tentent également de familiariser les apprenants avec l'histoire et la culture françaises (comme le proposent par ex. Gałan et Malela 2022). Il est intéressant que la plupart des répondants ont mentionné la culture « française » et l'histoire de « la France », plutôt que l'histoire et / ou la culture « francophone ». Les répondants soulignent par ailleurs que travailler avec un texte littéraire développe chez les apprenants « la capacité à comprendre le texte » et « l'orientation dans le texte et dans le récit », ce qui développe la compréhension écrite en général chez les apprenants.

En sus des occurrences représentées dans le graphique, certains répondants ont déclaré qu'ils intègrent le travail avec des textes littéraires dans leurs classes de FLE pour animer la classe ou pour montrer aux apprenants qu'ils sont aussi capables de comprendre un texte inconnu pour qu'ils prennent de l'assurance et aient confiance dans la langue cible. Il semble que ce renforcement de la confiance des apprenants peut aller de pair avec la motivation à vouloir continuer



**Graphique 3.** Réponses les plus fréquentes : quelle est l'utilité des textes littéraires authentiques dans l'enseignement du FLE ?

à apprendre et étudier la langue cible (voir Cho et Krashen 2016). Cependant, il y a aussi des réactions négatives indiquant que les répondants n'apportent pas de tels textes en classe, car ils estiment que non seulement décourage cela les apprenants de lire en français mais que cela renforce aussi leur conviction que le français est une langue difficile à apprendre et à comprendre, ce qui est aussi une des difficultés relevées par Defays et al. (2014) et Riquois (2019). Par ailleurs, les répondants ont mentionné qu'ils ont pour objectif un enseignement interdisciplinaire, surtout dans les dernières années de formation quand les apprenants se préparent au baccalauréat. Ils présentent alors des textes littéraires liés aux demandes des épreuves du baccalauréat de la langue et de la littérature tchèques. En dernier, ce qui mérite d'être mentionné est le fait que presque personne n'a signalé proposer les textes littéraires aux apprenants comme lecture pour le plaisir. Cela peut être lié au niveau inférieur de langue étrangère dans la classe. Ainsi, l'enseignant ne propose pas de telles activités afin de ne pas décourager ni frustrer ses apprenants. De surcroît, ce genre d'activités sera réalisé dans les cours en dépit des programmes menant directement vers les objectifs des documents curriculaires (RVP G 2007).

### 3.2 Comment travailler avec les textes littéraires en classe ?

La troisième partie du questionnaire a également étudié la façon dont les répondants travaillent avec les textes littéraires. Les résultats du questionnaire montrent que les répondants travaillent avec des textes littéraires à la fois en classe, mais aussi en dehors, surtout sous forme de devoirs. Les répondants qui ont déclaré se servir des textes en tant que devoirs (44,2 %) allèguent qu'ils veulent que les élèves lisent et étudient le texte à la maison par eux-mêmes avant de travailler avec ce matériel en classe. 36,5 % des répondants ont déclaré qu'ils confiaient ce travail à des étudiants intéressés par un travail supplémentaire et qui manifestaient de l'intérêt pour de tels textes ou exercices liés. Concernant la manière dont les enseignants travaillent avec des textes littéraires dans l'enseignement, les répondants ont le plus souvent donné les réponses suivantes :

1. « compréhension globale du texte » / « contraction de texte » (37 occurrences)
2. « lecture à haute voix » / « dramatisation du texte » (21 occurrences)
3. « travailler la grammaire » (18 occurrences)
4. « travailler le vocabulaire » (16 occurrences).

Certains répondants ont indiqué qu'ils pratiquaient en classe la « lecture à suivre » et certains parmi eux ont mentionné qu'ils le font spécifiquement en classe parce qu'ils sont sûrs que les apprenants ne liraient pas eux-mêmes à la maison. Selon les réponses les plus fréquentes, les exercices qui suivent la lecture sont : « traduction du texte », « compréhension écrite avec un QCM », « questions sur le texte », « production écrite sous la forme d'un résumé ». Les résultats montrent alors que les répondants mettent plus l'accent sur la compréhension du texte (qu'elle soit globale ou analytique-synthétique) et plus loin sur la pratique de la lecture à haute voix dans le but de développer les compétences phonétiques des apprenants. S'il s'agit d'une pièce de théâtre, certains répondants essaient de « mettre en scène » certains extraits avec leurs apprenants. Les répondants mentionnent souvent qu'ils introduisent un texte littéraire afin de montrer certains phénomènes grammaticaux ou lexicaux. Même si nous pouvons considérer cette approche comme plutôt traditionnelle, Puchovská argumente qu'à travers une lecture linguistique du texte littéraire, les apprenants peuvent dépasser la peur de la lecture d'un texte littéraire, car ils se focalisent sur des éléments grammaticaux ou linguistiques, et grâce à ce détour ils peuvent apprécier le texte et ressentir du plaisir à lire (2022 : 15).

### 3.3 Comment motiver les apprenants ?

Quelle est la raison qui motive le lecteur à ouvrir des livres chaque jour et à poursuivre sa lecture ? Lorsque l'histoire ne touche pas le lecteur, lorsqu'il ne ressent aucun plaisir pendant la lecture, il remplace ou bien il abandonne complètement cette activité. Le questionnaire a cherché à savoir, entre autres, comment les répondants motivaient leurs apprenants à la lecture des textes littéraires. Contrairement aux attentes, les répondants ne motivent pas leurs apprenants à la lecture en les évaluant, mais souvent (8 occurrences) par leur propre exemple. Les répondants qui sont eux-mêmes des lecteurs actifs parlent des livres et racontent aux apprenants les

histoires qu'ils ont lues. Certains mentionnent qu'ils mettent leurs livres personnels à la disposition des apprenants. Ainsi, les données confirment les arguments de Šarvajcová et al. (2020) selon lesquels dans le processus de construction d'un rapport positif à la lecture, la relation des enseignants à la littérature et à la lecture joue un rôle important. Les répondants s'accordent à dire que le texte littéraire choisi doit être attrayant pour les apprenants et doit les intéresser (8 occurrences) en ayant par exemple des implications pratiques pour les apprenants (4 occurrences), c'est à dire le texte doit apporter par ex. du vocabulaire utile que les apprenants peuvent utiliser directement dans leur production orale. Les textes littéraires ont donc le potentiel de transférer l'expérience de la lecture dans la vie réelle. De plus, il ressort des réponses que les répondants essaient de motiver leurs apprenants à lire des textes littéraires principalement en choisissant un texte facile à comprendre et du niveau approprié, par ex. la bande dessinée (10 occurrences). Éventuellement, les répondants choisissent des textes dont les apprenants ont une connaissance préalable, soit dans une autre langue (6 occurrences), soit sous une autre forme (5 occurrences) comme par ex. quand le livre a été transformé en film ou en série que les apprenants connaissent déjà. L'élément de motivation le plus fréquemment mentionné par les répondants était la lecture en commun dans le cours (12 occurrences) pendant laquelle les répondants introduisent et expliquent le contexte du livre / du récit aux apprenants et les familiarisent avec le nouveau vocabulaire ce qui met les apprenants à l'aise pendant la lecture. Les répondants ont aussi mentionné qu'ils préféreraient terminer le morceau présenté par « un moment de suspens » afin de motiver les apprenants à continuer la lecture par eux-mêmes en dehors de la classe. Les réponses qui n'ont pas eu de nombreuses représentations, mais qui méritent également d'être mentionnées comme éléments motivateurs pour travailler le texte littéraire, sont par ex. la « préparation aux examens DELF » ou la « préparation au concours pour participer à un programme d'études à l'étranger ». Dans les deux cas, la connaissance des textes littéraires et la capacité de travailler avec dessus peuvent être un grand avantage pour les apprenants puisque les compétences liées à la lecture dans une langue étrangère font souvent partie de ce type d'épreuves.

### 3.4 Quels textes littéraires introduire en classe ?

La dernière question de l'enquête par questionnaire était de savoir quels textes littéraires les répondants utilisent dans leurs classes de FLE. D'après les réponses, on peut conclure que les répondants recourent souvent aux mêmes titres et s'en tiennent aux classiques de la littérature française, comme *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (26 occurrences) ou la série *Le petit Nicolas* de René Goscinny, Jean-Jacques Sempé (12 occurrences). Les enseignants choisissent de toute évidence ces deux œuvres parce qu'elles sont classiques et accessibles pour les apprenants de FLE. C'est surtout *Le Petit Prince* (l'un des livres de base pour le baccalauréat de la langue et de la littérature tchèques) qui offre aux étudiants une expérience de la migration de l'imaginaire et qui ne demande pas en même temps un haut niveau de langue pour profiter de l'émerveillement procuré par l'histoire de Saint-Exupéry. En revanche, *Le petit Nicolas* est souvent utilisé par les enseignants pour montrer la vie quotidienne d'un enfant, pour faire vivre une journée scolaire française typique aux côtés du petit Nicolas. Ensuite, les réponses dans le questionnaire montrent que les répondants préfèrent les textes plutôt courts comme la poésie en géné-

ral (17 occurrences) en mettant l'accent sur la poésie de Jacques Prévert (9 occurrences). Entre autres, les répondants ont désigné nommément les poètes suivants : G. Apollinaire, Ch. Baudelaire, J. Cocteau, R. Desnos, A. Rimbaud, F. Villon, P. Verlaine, Voltaire. D'autres répondants indiquent qu'ils choisissent souvent des bandes dessinées (9 occurrences), notamment les séries suivantes : *Astérix* et *Lucky Luke* de R. Goscinny ; *Les Aventures de Tintin* d'Hergé ; *Persepolis* de M. Satrapi ; *L'Arabe du futur* de R. Sattouf ; *Les Culottées* de P. Bagieu. Enfin, parmi les réponses les plus fréquentes, certains répondants ont mentionné qu'ils travaillent avec les textes littéraires disponibles dans leur manuel (7 occurrences). Dans les réponses, seuls deux manuels ont été cités : *Amis et Compagnie* (CLE International ; 2 occurrences) et *On y va 3* (LEDA ; 1 occurrence). Le dernier grand groupe de réponses était le travail avec les paroles de chansons (6 occurrences). Certains répondants ont mentionné qu'ils travaillent souvent avec des extraits d'auteurs classiques français comme : A. Dumas, G. Flaubert, V. Hugo, J. de La Fontaine, M. Leblanc, Molière, M. Pagnol, Ch. Perrault, Stendhal, J. Verne, E. Zola. Les répondants ont répondu seulement deux fois qu'ils travaillent avec la littérature adaptée aux apprenants de FLE (voir par ex. *Lecture facile Hachette* ; *Didier FLE*) en mentionnant le titre *Victor Hugo habite chez moi* par M. Louviot. Certains répondants ont aussi remarqué qu'ils travaillent avec des traductions des œuvres anglaises, par ex. avec la version française de *Harry Potter à l'école des sorcières* par J. K. Rowling.

## Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons vu que les textes littéraires peuvent être un outil valable et enrichissant pour l'enseignement-apprentissage du FLE malgré la description réduite qui en est faite dans le CECRL (2001) et son *Volume Complémentaire* (2018). Tant les experts que les enseignants de FLE nomment plusieurs domaines dans lesquels les textes littéraires ont le potentiel d'enrichir les apprenants.

Les répondants sont surtout d'accord avec Uhoda (2003) et Puchovská (2022) quand ils utilisent et exploitent le texte littéraire comme modèle pour l'enseignement et pour répondre aux besoins linguistiques de leurs apprenants. Les répondants constatent qu'ils utilisent les textes littéraires comme un corpus riche et naturel pour montrer aux apprenants comment fonctionne la langue française et donc soigner aussi leurs besoins esthétiques (Uhoda 2003 ; Godard 2015) que la lecture d'un texte littéraire peut combler. Les enseignants travaillent aussi avec les textes littéraires dans l'intention de faire migrer les apprenants vers la culture cible pour approfondir la compétence interculturelle des apprenants, comme le proposent Jouve (1993), Maillard-de la Corte Gomez (2019) ou Gañan et Malela (2022). Cette migration de l'imaginaire créée par l'expérience de la lecture des textes littéraires et par l'émerveillement de la lecture est un des motivateurs pour assouvir les besoins interculturels et intellectuels des apprenants (Uhoda 2003).

Pour qu'un texte littéraire puisse offrir tout cela aux apprenants, il faut le choisir soigneusement, ce qui peut être un vrai défi selon beaucoup de répondants. Le bon choix du texte est l'un des éléments clés de la motivation selon les enseignants qui aspirent à présenter des textes littéraires dans leurs classes de FLE et à motiver leurs apprenants à lire en langue étrangère. C'est pourquoi ils préfèrent familiariser leurs apprenants avec des textes plus courts, accessibles et reconnus comme la poésie, des paroles de chansons ou des bandes dessinées.

Certains répondants argumentent que leurs apprenants n'atteignent pas un niveau suffisant pour pouvoir travailler pleinement avec un texte littéraire dans leur classe de FLE. Nous sommes néanmoins d'accord avec Riquois (2010 et 2019) et Godard (2015) sur le fait qu'il est possible d'intégrer la lecture des textes littéraires dans des cours de FLE même chez les débutants. Pour cela, il faut avant tout respecter leur niveau langagier, leurs intérêts qui peuvent différer des intérêts de l'enseignant et leur but de lecture qui peut être simplement de passer du temps à lire quelque chose d'agréable. Sur la base des résultats, on peut conclure que les répondants sont toujours à la recherche de nouvelles inspirations pour motiver leurs apprenants à lire dans la langue étrangère, car il est difficile d'avoir accès à du matériel susceptible d'intéresser les élèves.

Cependant, les résultats montrent que même si les répondants sont des lecteurs actifs qui veulent travailler les textes littéraires en classe, souvent leurs apprenants ne considèrent pas que le travail avec un texte littéraire est une activité voulue ou amusante ce qui peut compliquer l'intégration de ce genre d'activité. Les répondants avouent aussi qu'ils n'ont pas assez de temps pour intégrer la lecture pour le plaisir dans leurs classes et pour cette raison, ils préfèrent des textes « pratiques » sur lesquels ils peuvent par ex. présenter un phénomène grammatical ou bien le vocabulaire qu'ils étudient au même moment en classe.

Les répondants introduisent alors plutôt des exercices originaires de la méthode traditionnelle qui sont en rapport avec le thème étudié en parallèle dans la classe et qui ne prennent pas trop de temps. En plus, seul un petit nombre de répondants travaille avec des textes littéraires sans méthodes de vérification ultérieure de la lecture avec le souci de développer l'intérêt de lire de ses élèves. Puchovská (2022) argumente néanmoins que cette approche langagière vers les textes littéraires peut être une bonne stratégie pour que les apprenants dépassent leur frustration et leur peur du texte littéraire en se focalisant sur un phénomène grammatical ou linguistique. L'auteure affirme que l'émerveillement et le plaisir de la lecture d'un tel texte peuvent sortir du second plan assez naturellement sans que ce soit le but de l'activité présentée.

Que ce soit avec un but plutôt traditionnel ou plus innovant, les répondants ont présenté un grand nombre de titres avec lesquels ils travaillent dans leurs classes : allant des œuvres qui sont presque symboliques de la littérature française aux séries de bandes dessinées contemporaines. Afin que les résultats de l'enquête servent d'inspiration aux autres enseignants de français, l'article présente la liste des œuvres et des auteurs mentionnés par les répondants.

Pour conclure, nous pouvons constater que les enseignants de FLE sentent le potentiel didactique des textes littéraires et qu'ils ont la volonté d'introduire ce genre des textes dans leurs classes de FLE mais qu'ils manquent de recommandations pour travailler avec de tels textes et d'approches innovantes sur comment les intégrer dans la classe. Il nous semble que les apprenants de n'importe quel niveau linguistique peuvent apprendre à voyager et à découvrir la culture enseignée grâce à la lecture des textes littéraires et que l'encouragement à la lecture en langue étrangère peut devenir un moyen de développer une variété de savoir-faire dont les apprenants ont besoin non seulement dans la classe de FLE, mais aussi dans leur vie personnelle et dans leur future vie professionnelle.

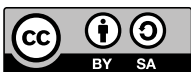


## Références bibliographiques

- Bakešová, V. (2022). Compétences clés des futurs enseignants de FLE : l'apport des textes littéraires choisis. *Neofilolog*, 59, 1, 19–34.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). (2001). <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>
- Chiss, J.-L. (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Malakoff : Armand Colin.
- Cho, K.-S. ; & Krashen, S. (2016). What does it take to develop a long-term pleasure reading habit ? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 1, 1, 1–9. <[http://www.sdkrashen.com/content/articles/2016\\_cho\\_and\\_krashen\\_long-term\\_reading.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/2016_cho_and_krashen_long-term_reading.pdf)>
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Clark Ch. ; & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. London : National Literacy Trust. <<files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>>
- Cuq, J.-P. ; & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Defays, J.-M. ; Delbart, A.-R. ; Hammami, S. ; & Saenen, F. (2014). *La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 3, 673–694. <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>>
- Gaňan, B. ; & Malela, B. (2022). La dimension interculturelle des littératures francophones contemporaines dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Neofilolog*, 59, 1, 67–82.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Les Éditions Didier.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Education, Penguin Books, Ltd. 269–293.
- Kyloušková, H. (2007). *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno : Masarykova Univerzita.
- Maillard-de la Corte Gomez, N. (2019). Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant. *Recherches et applications : Le français dans le monde*, 65, 64–78.
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature : de l'extrait à l'oeuvre*. Paris : CLE International-Nathan.
- Papo, E. ; & Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier.
- Puchovská, Z. (2022). Le texte littéraire : de la formation linguistique à l'expression de soi en passant par l'émerveillement. *Neofilolog*, 59, 1, 125–141.
- Riquois, E. (2010). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier*. Paris : Éditions universitaires européennes.
- . (2019). *Lire et comprendre en FLE : textes et démarches d'apprentissage*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- RVP G. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [Cadre pédagogique pour les lycées]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický. <[https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf)>
- Šarvajcová, M. ; Štrbová, M. ; & Selická, D. (2020). *Učitel' a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti*. Praha : Verbum.

Trávníček, J. (2008). *Čteme?* Brno : Host.

*Volume Complémentaire*. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. (2018). < <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> >



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as images or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.