



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de  Filosofía y Letras**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**LA VIOLENCE CONTRE LES FEMMES  
À TRAVERS LA LITTÉRATURE BELGE.  
SON APPLICATION EN COURS DE FLE**

Autora : Ana de la Horra Calvo  
Tutorizado por: M<sup>a</sup> Belén Artuñedo Guillén  
Curso: 2022-2023

## **RÉSUMÉ**

Ce mémoire de fin de master aborde l'inclusion de la littérature dans le cours de FLE. Par ailleurs, elle devient une voie d'accès aux contenus transversaux que la LOMLOE indique, dans notre cas, le respect et le renforcement de l'égalité entre femmes et hommes. Nous avons pris compte de la situation actuelle, plus précisément des Objectifs de Développement Durable, afin de réaliser le besoin de changement que notre société mondiale demande. Toutefois, nous nous sommes centrés dans le cas de la Belgique en conjuguant la Francophonie et en exposant non seulement le panorama de sa production littéraire dans l'histoire, mais aussi de trois écrivaines actuelles qui dénoncent la violence contre les femmes : Caroline Lamarche, Aïko Solovkine et Malika Madi. Grâce à cela, nous avons pu mettre en place un projet pour les cours, qui consiste en la création d'infographies pour le 8 mars qui dénoncent cette violence.

## **MOTS CLÉ**

Femmes, littérature, belge, violence, approche actionnelle.

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Máster plantea la inclusión de la literatura en las clases de FLE. Además, se convierte en una vía de acceso a los contenidos transversales que indica la LOMLOE, en nuestro caso, el respeto y el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. Hemos tenido en cuenta la situación actual, más concretamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para darnos cuenta de la necesidad de cambio que pide nuestra sociedad mundial. Aunque, nos hemos centrado en el caso de Bélgica, aunando la Francofonía y exponiendo, no solo el panorama de su producción literaria histórica, sino también el de tres autoras actuales que denuncian la violencia contra la mujer: Caroline Lamarche, Aïko Solovkine y Malika Madi. Gracias a ello, hemos podido poner en marcha un proyecto para las aulas, que consiste en la creación de infografías para el 8 de marzo que denuncien dicha violencia.

## **PALABRAS CLAVE**

Mujeres, literatura, belga, violencia, perspectiva accional.

# TABLE DE MATIÈRES

Introduction .....	1
1. La littérature francophone belge .....	2
1.1. L'écriture au féminin en Belgique .....	5
1.2. Les écrivaines belges actuelles .....	7
1.3. Choix d'autrices et de romans .....	8
1.3.1. Caroline Lamarche et <i>La mémoire de l'air</i> .....	9
1.3.2. Aïko Solovkine et <i>Rodéo</i> .....	14
1.3.3. Malika Madi et <i>Les Silences de Médéa</i> .....	20
2. La place de la littérature en classe de FLE .....	27
2.1. Une perspective méthodologique .....	27
2.2. Compréhension à la lecture : l'interprétation du texte littéraire .....	29
2.3. Didactiser un texte littéraire .....	31
3. Le texte littéraire, véhicule de valeurs .....	35
3.1. L'éducation en valeurs et les ODD dans la LOMLOE .....	35
3.2. Aborder le texte littéraire sous une perspective de genre .....	38
3.3. Le thème de la violence .....	40
4. Application en cours de FLE : éduquer contre la violence envers les femmes à travers la littérature belge .....	41
4.1. Présentation du projet .....	42
4.2. Justification du choix méthodologique .....	45
4.3. Justification du choix de textes .....	46
4.4. Unité didactique .....	47
4.5. Évaluation .....	48
5. Conclusion .....	50
6. Bibliographie .....	51
-La littérature belge et des femmes .....	51
-Caroline Lamarche .....	54
-Aïko Solovkine .....	55
-Malika Madi .....	55
-Le texte littéraire en FLE .....	55
-Éducation en valeurs .....	57
7. Annexes .....	58
-Annexe I : Interview avec Malika Madi, à Valladolid, le 5 mai 2023 .....	58
-Annexe II : Unité didactique .....	64
○ Annexe II.I : Séance 1 .....	64
○ Annexe II.II : Séance 2 .....	69
○ Annexe II.III : Séance 3 .....	74
○ Annexe II.IV : Séance 4 .....	79
○ Annexe II.V : Séance 5 .....	84
○ Annexe II.VI : Séance 6 .....	89

○ Annexe II.VII : Séance 7 .....	93
○ Annexe II.VIII : Séance 8 .....	97
○ Annexe II.IX : Séance 9 .....	100
-Annexe III : Matériaux des séances .....	103
○ Annexe III.I : Modèle infographie .....	103
○ Annexe III.II : Images coupées de l'infographie.....	103
○ Annexe III.III : Vide informatif des statistiques .....	103
○ Annexe III.IV : Texte #PROTEGEMOI .....	104
○ Annexe III.V : Schéma des ODD.....	104
○ Annexe III.VI : Image d'une femme qui pleure.....	104
○ Annexe III.VII : Vidéo #Arrête, c'est de la violence (Épisode 1) .....	105
○ Annexe III.VIII : Trois fragments de <i>La mémoire de l'air</i> .....	105
○ Annexe III.IX : Fragment de <i>Rodéo</i> .....	106
○ Annexe III.X : Chanson « N'insiste pas » de Camille Lellouche .....	107
○ Annexe III.XI : Fragment de <i>Les Silences de Médéa</i> .....	107
○ Annexe III.XII : Citation de <i>Les Silences de Médéa</i> .....	107
○ Annexe III.XIII : Article « Journée internationale pour l'élimination des violences faites aux femmes : les chiffres (glaçants) de 2022 » .....	107
○ Annexe III.XIV : Article coupé.....	108

## INTRODUCTION

L'objet d'étude de ce mémoire est l'emploi de la littérature féminine belge en cours de FLE pour dénoncer la violence contre les femmes.

La réalisation du mémoire est conséquence du manque d'enseignement d'une langue étrangère à partir d'un texte littéraire, ce que j'ai pu observer par mon expérience comme étudiante et lors de mes stages du master. De plus, les élèves de nos jours sont habitués à lire en sélectionnant l'information qui les intéresse, un système qu'ils ont appris grâce aux sites web et aux blogs. Par ailleurs, ils ont du mal à sortir de la zone de confort que les réseaux sociaux leur offrent. Dans cet ordre d'idées, l'un des objectifs est de stimuler le goût de la lecture et la capacité de compréhension écrite des étudiants de 1<sup>o</sup> de Bachillerato.

Le sujet traité dans ce mémoire est motivé par le plan européen des ODD (Objectifs de Développement Durable) prévu pour l'année 2030, dont l'un des points est l'égalité des sexes, valeur que l'on considère indispensable de transmettre aux élèves. De plus, nous estimons important de rapprocher la diversité des contenus en cours, qui normalement sont restreints à la France. C'est pour cela que la Belgique a été choisie comme point de départ du mémoire. Malgré sa diversité linguistique, ayant le néerlandais, le français et l'allemand comme langues officielles, la littérature en langue française compte depuis longtemps avec des écrivaines qui ont choisi comme sujet dans leurs romans la violence envers les femmes. Alors, l'autre objectif que nous avons prévu avec ce mémoire et l'unité didactique que nous proposons est de faire réfléchir les étudiants sur la condition de la femme dans le monde actuel, et de développer l'esprit critique afin de les sensibiliser à l'engagement contre la violence subie par les femmes.

Dans un autre ordre d'idées, comme l'apprentissage inductif facilite l'acquisition des valeurs que l'on veut transmettre et permet aux élèves d'acquérir l'information de façon autonome, nous avons décidé de l'employer afin de développer l'esprit critique de notre public grâce à l'approche de la littérature, qui est peu travaillée en cours de langues étrangères, comme nous l'avons déjà signalé. En effet, nous voulons faire connaître une nouvelle façon d'enseigner une langue, grâce aux matériels réels que nous apportent les romans. De la même façon, lors de mes stages universitaires, j'ai pu observer qu'aux lycées les méthodes restent un appui pour le professeur de FLE, jusqu'au point de ne pas porter d'autres intérêts à la création de tâches diverses et originales. On oublie d'autres matériaux d'apprentissage comme les chansons, les articles d'actualité, les entretiens ou la littérature. Ces derniers vont nous servir à créer notre unité didactique. Mais, même si parfois on demande de lire aux élèves des lycées des

adaptations d'œuvres de la littérature classique, pour ce mémoire, on a préféré de travailler avec des textes réels, sans modifications, et actuels, qui touchent la société de nos jours. C'est pour cela que nous avons choisi d'utiliser trois romans contemporains de la littérature belge, à travers lesquels nous souhaitons d'améliorer la capacité de lecture des étudiants à l'aide de la figure du professeur comme médiateur pour guider leur travail.

Pour parvenir à la réalisation du mémoire, nous allons, d'abord, contextualiser la littérature belge francophone, mettant l'accent sur la création des femmes : leur inclusion dans le canon littéraire du XX<sup>ème</sup> siècle et les écrivaines actuelles. Puis, nous allons aborder la figure de trois autrices qui ont écrit le sujet de la violence faite aux femmes dans leurs œuvres : Caroline Lamarche, Aïko Solovkine et Malika Madi. Ensuite, on commentera aussi les trois livres choisis, chacun publié par l'une des écrivaines : *La mémoire de l'air*, *Rodéo* et *Les Silences de Médéa*, respectivement. Nous étudierons ainsi la place de la littérature en classe de FLE sur la perspective méthodologique de l'apprentissage par projets, la compréhension des textes et leur didactisation dans le but d'attirer l'attention des étudiants sur le sujet en développant leur compétence en lecture grâce aux stratégies de lecture et d'apprentissage bien identifiées par la méthodologie communicative et actionnelle. Ensuite, nous aborderons le texte littéraire comme véhicule de valeurs, plus précisément ceux des ODD (Objectifs de Développement Durable), depuis une perspective de genre, pour sensibiliser contre la violence faite aux femmes. Finalement, nous pourrions rapprocher la littérature de cette thématique féministe aux élèves, à travers une unité didactique qui comporte une approche par tâches afin de créer un projet final, exposé lors de la journée internationale de la femme, le 8 mars et sa respective évaluation finale.

## **1. La littérature francophone belge**

Comme *l'Histoire de la littérature belge* assume, la production littéraire de ce pays, ainsi que son histoire, naît en 1830 avec son indépendance politique (2003 : 8), cependant, dans ce mémoire, nous allons nous centrer sur l'écriture contemporaine, plus concrètement, à partir de l'année 1920, où l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique a été constituée. Mais, pourquoi elle a été fondée ? L'explication la plus simple est que les littéraires et philologues francophones exigeaient sa création étant donné que leur langue de cohabitation, le flamand, avait constitué sa propre Académie quarante ans auparavant (Dewez, 2020).

L'entité qui nous concerne est contrôlée par la Communauté française, intégrée par les régions de Bruxelles et de Wallonie. En dépit de son instauration deux siècles plus tard que

celle de son pays voisin du Sud, les deux institutions partagent des caractéristiques : elles ont le même nombre de fauteuils, quarante, dont un tiers sont occupés par des philologues et les deux tiers restants par des littéraires ; et leurs membres peuvent être belges ou étrangers. Néanmoins, la figure féminine a été, dès sa fondation, représentée dans l'organisation belge. Contrairement à l'Académie française, qui attendit plus de trois siècles à inclure Marguerite Yourcenar (Union Académique, 2015), durant ce siècle d'histoire de l'Académie Royale de langue et de littérature françaises de Belgique, vingt-huit femmes d'origines diverses se sont assises dans ses sièges, dont la première a été la poétesse française Anna de Noailles en 1921, qui a été suivie par Colette, Marie Gevers, Julia Bastin, Émilie Noulet, Marthe Bibesco, Suzanne Lilar, Edmée de la Rochefoucauld, Marguerite Yourcenar, Liliane Wouters, Claudine Gothot-Mersch, Dominique Rolin, Marie-Claire Blais, Françoise Mallet-Soris, Claire Lejeune, Assia Djebar, Danielle Bajonée, Marie-José Beguelin, Lydia Flem, Sylvie Germain, Caroline Lamarche, Amélie Nothomb, Sophie Basch, Corinne Hoex, Véronique Bergen, Anne Carlier, Nathalie Skowronek et Fatou Diome. Actuellement, des quarante sièges, douze sont occupés par des femmes : neuf belges et trois étrangères.

Dans cet ordre d'idées, l'Académie royale réserve trente sièges aux écrivains et philologues de la Communauté française de Belgique et dix pour des étrangers, afin de tenir compte du domaine de la Francophonie. Pour assurer le fonctionnement de l'organisation, a été créé le rôle du secrétaire perpétuel ; parmi tous ceux qui l'ont occupé, la figure de Jacques De Decker (2002-2019) est très relevante, à cause de sa position sur l'importance des Académies de nos jours :

Son rôle me semble aujourd'hui essentiel, voire avant-gardiste : dans un monde broyé par sa logique utilitariste, les académies entretiennent une flamme intellectuelle de plus en plus menacée. Nous sommes les dépositaires d'une priorité à la pensée, à la culture, une forme de vigile permanente qui rappelle au corps social quelques universaux aujourd'hui menacés tels que la beauté, la vérité (2020).

Effectivement, même si l'Académie royale n'a pas eu l'intention de créer un dictionnaire, comme l'ont fait d'autres académies linguistiques, sa présence approche la langue française de la société. Donc, ils ont un rôle de messagers et leur but est d'arriver à tout type de public afin de défendre la richesse de la culture.

En outre, l'année 1937 est aussi très significative dans la création du champ littéraire de la Belgique car, d'une part, le 1<sup>er</sup> mars apparaît le *Manifeste du Groupe du Lundi* (1999 : 379), dont on parlera après, et, d'autre part, Charles Plisnier obtient le prix Goncourt. Il devient, non seulement le premier belge, mais également le premier écrivain non-français à le remporter. Par

ailleurs, l'Académie Goncourt prime deux de ses livres en même temps, *Mariages* et *Faux passeports*. Le dernier correspond au genre littéraire de nouvelle, qui n'avait pas encore reçu ce prix. (1999 : 391)

Nous revenons au premier événement notable de 1937, *le Manifeste du Groupe du Lundi* : « Littérature belge de langue française » ou « littérature française de Belgique » ? Ce manifeste ouvre un débat qui maintient les auteurs belges divisés. *Le Manifeste* est un texte qui marque la prédilection de 21 écrivains des trois régions du pays -Flandre, Wallonie et Bruxelles- pour une « littérature française de Belgique ». Ce document aborde l'idée de nationalité littéraire, étant donné que la France accueille la majorité des publications d'écrivains belges. Alors, ils conçoivent leur création comme une partie des lettres françaises. De plus, le *manifeste* charge contre le régionalisme littéraire, soutenant l'universalité des lettres (1999 : 379-388)

En réponse, le concept de « Belgitude » surgit en 1976, employé par Claude Javeau et Pierre Mertens, est mentionné dans l'œuvre *La Belgique malgré tout* de Jacques Sojcher (1980). Ce terme révèle la perte d'identité nationale des écrivains. *Le dernier wallon* de Conrad Detrez et *T'es rien terrien* de Jean Muno décrivent une Belgique inhabitable, malgré sa population. Pour certains auteurs la patrie n'équivaut pas au pays, mais à la langue française.

En réaction à *la Belgique malgré tout*, se publie *Le manifeste pour la culture wallonne*, qui dénonce la méconnaissance des écrivains wallons ailleurs, en comparaison avec les Bruxellois. L'écrit signale le désir de la Wallonie de s'éloigner de la capitale, à laquelle elle était attachée depuis 1980 avec la création de la Communauté française qui définissait les lettres françaises de Wallonie et de Bruxelles. (1999 : 489-499)

Mise à part la relation de la capitale avec la Wallonie, la Belgique lutte aussi pour arriver à une visualisation universelle comme celle de la France. En premier lieu, les maisons d'édition constituent une problématique en Belgique, étant donné le manque d'aide financière à la culture dans le pays (1999 : 278). Cela provoque la publication de livres dans des maisons d'édition de France. D'ailleurs, beaucoup de gagnants du prix Rossel -le plus important en Belgique et équivalent du prix Goncourt en France- ont été publiés dans le pays voisin (1999 : 504).

D'autre part, quant au domaine éducatif, la Belgique est placée aussi au second plan. La littérature belge reste une matière optionnelle en secondaire, tandis que la littérature française continue à être enseignée de façon obligatoire en Belgique (1999 : 503). Cette affirmation laisse entrevoir la difficulté de la reconnaissance des publications belges pour parvenir au public, même de leur propre pays.

En définitive, la production artistique de ce pays a longtemps été préjugée par les débats entre les langues et sur l'intégration dans les lettres françaises, où elle se trouve éclipsée par l'image de l'Hexagone et l'ampleur de sa puissance, même dans l'enseignement secondaire de la Belgique qui tend à oublier sa propre littérature.

La situation n'est pas meilleure pour les femmes, elles ont été laissées de côté jusqu'aux dernières décennies. Par ailleurs, leur pays n'a même pas reconnu leur œuvre, à l'ombre de la prose masculine. À continuation, cette problématique sera élargie, dans le but d'expliquer les causes et conséquences de telle marginalisation.

### **1.1. L'écriture au féminin en Belgique**

Dans ce panorama des lettres belges, la littérature écrite par des femmes n'a été reconnue qu'à la fin de XX<sup>ème</sup> siècle. De plus, l'importance octroyée à la littérature française du point de vue international entrave la connaissance des écrivaines de la Belgique (Gemis, 2010 : 19), dont l'écriture ne sera étudiée qu'à partir de l'année 1990 (Gemis, 2011 : 59-60).

Mais, qu'est-ce qui a provoqué la reconnaissance aussi tardive des femmes dans les lettres belges ? Pour comprendre cela, nous devons nous remonter à l'histoire des derniers siècles. Après la publication en 1791 de la *Déclaration des Droits de la femme et de la citoyenne* par Olympe de Gouges, la question de libération de la femme a vu le jour (Lamisse, 2021). Par conséquent, au XIX<sup>e</sup> siècle, la lutte des femmes visait à l'intégration dans l'éducation, ainsi qu'à l'égalité économique et politique (UNESCO, 2023 : 22). Dans le cadre spécifique de la Belgique, le commerce surgit et de nombreuses usines et ports sont créés en raison de la recherche productive, mais les femmes restent de côté et continuent à s'occuper de la maternité, sauf dans le cas où elles obtiennent le consentement du mari pour travailler. Cependant, en raison des bas coûts du travail féminin, elles s'incorporent peu à peu aux activités de soins médicaux ou de protection sociale (Bossé, 2019).

Dans cet ordre d'idées, l'arrivée du XX<sup>e</sup> siècle favorise l'insertion des femmes de toute classe sociale au domaine littéraire. L'insertion féminine au travail provoque l'augmentation de la scolarisation pour sa formation (Renouprez, 2003 : 480). De même, les lettres et l'écriture deviennent un domaine attirant et ouvert à ce sexe à partir de la création d'écoles publiques aux années 1880, et donc, de l'accès à l'éducation des classes populaires, ainsi que leur entrée à l'université (2010 : 20-23). Mais cela n'a pas été une tâche facile, car, même si Zoé de Gamand et sa fille, Isabelle Gatti de Gamand, créent des écoles pour les ouvrières et la première école

moyenne, le manque d'éducation secondaire supérieure empêche l'accès des femmes à l'université, bien que l'ULB ait été déjà ouverte à les accueillir à partir de 1880. C'est alors que ces femmes ont dû réinventer leur idéale d'éducation pour inclure un institut à « section pré-universitaire », en d'autres termes, un athénée (Bossé, 2019).

Afin d'éclairer la situation scolaire, il est nécessaire de remarquer qu'en Belgique la séparation habituelle entre primaire, secondaire et universitaire a une autre caractéristique : dans le cas de la secondaire, l'école moyenne prépare pour accéder aux athénées, d'enseignement supérieur, qui permettent d'entrer à l'université (2010 : 23-24). « Les Cours d'éducation pour jeunes filles » constitue le premier athénée laïque pour filles, où l'écrivaine Marie Closset, dont le pseudonyme était le nom masculin Jean Dominique, a étudié. Grâce à son éducation, elle découvre sa vocation d'enseigner et crée en 1913, en collaboration avec Blanche Rousseau et Marie Gaspar, l'*Institut de culture française*. Cette organisation accueille des garçons entre 8 et 12 ans, et des filles entre 13 et 20 ans. Closset combine sa profession individuelle d'autrice, avec son métier collectif de mentor littéraire (2010 : 30-32).

En 1914, 215 femmes de lettres ont été enregistrées dans le pays. La différence entre ce nombre et la quantité d'entre elles qui ont été canonisées, a été justifiée par un manque de professionnalisation dans leur travail et une écriture toujours basée dans leur expérience de vie. En effet, ces considérations restent toujours des « mécanismes d'exclusion » (2011 : 65) que les femmes ont dû détruire pour se frayer un chemin dans la littérature.

En dépit des difficultés, les mouvements féministes du XX<sup>e</sup> siècle, qui ont permis l'égalité salariale entre femmes et hommes ou le droit au vote (UNESCO, 2023 : 22), ont aidé à la reconnaissance des femmes, dans ce cas, dans le domaine littéraire. Parmi elles, se trouve Marie Gevers (1883-1975), une écrivaine qui a été éduquée à la maison, endroit qui apparaît reflété dans ses créations en langue française (Joiret et Bernard, 1999 : 101-102), malgré ses origines flamandes (Leroy, 2002). De plus, elle a occupé le siège 17 de l'Académie royale, qui, à sa mort, a hérité son fils Paul Willems (2002). En outre, Jacqueline Harpman (1929-2012) a également connu un vif succès, même si sa carrière a été interrompue après avoir remporté le Prix Rossel avec *Brève Arcadie* (1959) et publié *Les bons sauvages* (1966). Pourtant, sa pause était limitée et, après avoir complété ses études de psychologie, elle a repris l'écriture en 1985 pour se plonger dans la construction mentale des personnages qui complètent une vaste bibliographie à partir de cette date (Boudart, 2023), surtout en ce qui concerne l'identité perdue des femmes et leurs relations amoureuses (1999 : 310). Pour finir ce parcours du XX<sup>e</sup> siècle, l'ancienne académicienne Liliane Wouters (1930-2016) a été une dramaturge et poète d'origine

flamande mais d'écriture française, comme Marie Gevers, qui a combiné sa carrière littéraire avec la pédagogie pendant trente ans. De ce fait, elle a écrit la pièce *La salle des profs* (1983), qui reflète, dans un ton ironique, les discussions des enseignants à huis clos (1999 : 400).

En guise de conclusion, le chemin que les femmes ont dû parvenir pour arriver à être reconnues par le public a été long et a dû faire face à de nombreuses épreuves afin d'accéder à l'éducation et, postérieurement, au monde du travail. Cependant, à mesure que le siècle avançait, les entraves ont été dépassées et certaines ont réussi à entrer dans l'histoire littéraire de la Belgique.

Elles ont laissé ouverte la porte à la production littéraire des autrices actuelles, qui ont déjà connu moins de complications que les antérieures pour se frayer un chemin. En effet, certaines d'entre elles, qui partagent des thématiques diverses, seront mentionnées dans le prochain épigraphe.

## **1.2. Les écrivaines belges actuelles**

Dans le panorama du XXI<sup>e</sup> siècle, plusieurs écrivaines sont, de la même façon, reconnues par les lecteurs. L'une d'entre elles est Colette Nys-Mazure (1939-), une professeure de langue qui mêle la réalité avec la fiction, en traitant le sujet de la souffrance ou le passage du temps (1999 : 393). Comme dans le cas de Jacqueline Harpman, le métier de Nicole Malinconi (1946-), d'origine italienne du côté de son père, lui sert d'inspiration pour écrire : étant assistante sociale, elle recueille dans *Hôpital Silence* les déclarations des patients et leur rapport avec la société (1999 : 315). En revanche, Nadine Monfils (1953-) aborde avec humour la vie de certaines héroïnes fictives en montrant les troubles de leur destin (1999 : 283). En effet, l'ironie qui caractérise sa production détermine sa création d'une série de polars où elle inclut le commissaire Léon et Mémé Cornemuse, deux personnages excentriques qui travaillent ensemble (Babelio, 2012). Une autre autrice qui ajoute de l'originalité à la littérature belge est Amélie Nothomb (1967-), née au Japon, où elle a travaillé comme interprète, mais qui est arrivée en Belgique à l'âge de 17 ans pour étudier la philologie romane (1999 : 313). En raison du caractère provocateur de son œuvre, elle est devenue l'une des écrivaines les plus connues du pays, après la publication de *l'Hygiène de l'assassin* (1992), mais surtout grâce à *Stupeurs et tremblements* (1992). C'est pourquoi elle est devenue académicienne en 2015. Comme Harpman, elle fait une analyse psychologique des personnages, dans des romans qui se battent entre la fiction et l'autofiction, la comédie et le drame, la fantaisie et le réalisme magique (BnF, 2023).

En ce qui concerne le théâtre, la figure de Geneviève Damas (1970-) est remarquable, surtout car elle agit non seulement comme écrivaine, mais également comme comédienne et actrice dramatique de ses pièces, après sa fondation de la compagnie Albertine en 1998. Cependant, son succès est issu de son premier roman, *Si tu passes la rivière* (2011), grâce auquel elle a remporté le prix Rossel. En outre, dans un interview, elle a assuré que son métier était de donner voix à ceux qui ne l'ont pas, elle assume, alors, la réflexion sur la vie quotidienne dans sa production :

Ceux qui sont écrasés par la honte, ceux qui ne savent ni lire ni écrire, ceux qui se cachent car ils n'ont pas de papier, ceux qui ont conscience d'avoir irrémédiablement déçu... Je tente de leur donner la parole, de faire entendre comment ils organisent leurs mots et leurs pensées pour mettre en lumière leur humanité (Zalzal, 2022).

Compte tenu de ces écrivaines, la thématique actuelle de la littérature belge écrite par des femmes comporte deux branches. D'un côté, Colette Nys-Mazure, Nicole Malinconi et Geneviève Damas illustrent le jour au jour, la réalité de la société et la recherche de l'identité perdue des personnages. De l'autre côté, Amélie Nothomb et Nadine Monfils optent pour s'éloigner du vrai pour s'approcher de la fantaisie et de l'ironie ou de la comédie à travers l'humour des caractères présentés.

En somme, actuellement la production féminine dans les lettres belges est ample et compte avec de nombreuses écrivaines qui témoignent, soit du naturel et de l'authentique, soit de l'irréel et de l'ironie. De plus, elles conçoivent déjà l'écriture comme leur métier, ce qui était impensable il y a peu de temps.

Par ailleurs, à côté de ses femmes, d'autres écrivaines occupent actuellement une place importante dans le panorama des éditions belges et pour le goût des lecteurs, des femmes de générations différentes mais préoccupées par des sujets partagés : la condition des femmes et la violence qu'elles subissent. Parmi elles, les écrivaines auxquelles nous allons consacrer notre mémoire : Caroline Lamarche, Aïko Solovkine et Malika Madi, trois autrices belges contemporaines qui aborderont le sujet de la violence envers les femmes, de façon différente, dans leurs œuvres *La mémoire de l'air*, *Rodéo* et *Les Silences de Médée*, respectivement, et que l'on analysera à continuation.

### **1.3. Choix d'autrices :**

Les trois autrices, que nous venons de commenter, s'engagent dans la lutte en faveur du respect de la femme dans la société. En tant que romans actuels, leurs oeuvres reflètent la réalité

que nous vivons partout dans le monde : la violence contre le sexe féminin et, plus précisément, dans ces trois romans, les conséquences psychologiques et les enjeux de la mémoire dans les cas des viols qu'elles mettent en scène.

### **1.3.1. Caroline Lamarche et *La mémoire de l'air***

La première écrivaine qui nous intéresse dans ce mémoire, c'est Caroline Lamarche, autrice belge contemporaine de langue française, née à Liège en 1955. Pourtant, elle a été élevée aux Asturies, puisque son père était ingénieur de mines, et à Paris. Ayant étudié la philologie romane, elle a enseigné les langues au Nigéria et à Liège (Namur, 2023).

Cependant, elle décide de quitter l'éducation pour se consacrer à l'écriture, domaine où elle continue à publier (2023). Parmi ses œuvres, traduites en plusieurs langues, on trouve de différents genres, tels que le roman, les essais ou la nouvelle (O'Anezar, 2022). Ce dernier lui permet d'arriver au grand public et de recevoir le prix Rossel en 1996 avec *Le jour du chien* (Namur, 2023).

Quant aux sujets qui s'étendent dans sa création littéraire, les relations, l'amour et le deuil sont notables pour créer le rythme poétique des publications. De cette manière, le jour au jour, ainsi que le passé des personnages, servent à dévoiler l'intimité de chacun d'entre eux (Le Petit Littéraire, 2023).

Le premier texte objet de notre analyse correspond à *La mémoire de l'air*, écrit en 2013, et qui touche la violence contre les femmes. En raison de ce sujet, la critique littéraire a qualifié cet ouvrage de contenir de « pages fulgurantes et singulières [...] l'écriture de Caroline Lamarche allie la précision réaliste à la force métaphorique d'un rêve » (Joubert, 2014) et de se révéler « une plongée pudique, dénuée de pathos [...] concise, précise, toujours juste » (Dewez, 2014). La précision caractérise donc dans ce roman la rédaction de la relation fatale de la narratrice et de la violence qu'elle a subie, où l'imaginaire est en symbiose avec le réel.

Ce livre constitue une nouvelle autofictionnelle en prose narrative, étant donné l'exposé des propres vécus, mais les séquences descriptives sont essentielles, vu le portrait que la protagoniste et narratrice fait des espaces et des émotions (Sánchez, 2018).

La nouvelle articule l'histoire d'une femme, la narratrice, qui écrit le récit de son vécu, dont on ne connaît pas le nom, mais qui pourrait s'identifier avec l'auteur, puisque l'acte d'écriture est présenté, comme « À ce point de mon récit » (Lamarche, 2014 : 42). À travers un rêve et un monologue, on découvrira le passé de la protagoniste, qui a vécu une relation de

mauvais traitements psychologiques, puis physiques aussi durant sept ans avec « L'homme d'avant » ou « Davant ». À mesure que la lecture avance des secrets se dévoilent : elle s'est fait violer par un inconnu avant la connaissance de *Davant*.

En tant qu'autofictionnel, nous pouvons supposer que, dans la nouvelle, elle traite plusieurs sujets concernant sa vie, comme le travail d'ingénieurs mineurs de sa famille (2014 : 30), le fait d'avoir deux filles (2014 : 85) et les relations qu'elle a eues. De même, le texte pourrait mélanger les vécus réels de l'écrivaine avec d'autres expériences fictionnelles.

Pour analyser le contenu, nous allons d'abord nous centrer sur la structure de l'œuvre en faisant référence à sa thématique. Après, nous examinerons les personnages et le narrateur. Ensuite, nous expliquerons la relation spatio-temporelle et puis, nous aborderons le style de l'écrivaine et les différentes figures littéraires.

Ce livre est structuré en deux grandes parties, marquées sur ses pages. D'une part, la première partie, de la page 13 à la 61, nous introduit dans le rêve de la protagoniste, où elle rencontre le cadavre d'une femme dans un ravin, à qui elle raconte son passé avec *Davant* et sa souffrance déterminée par la maltraitance psychologique. Le thème qui prédomine dans cette partie est le souvenir « Que s'est-il passé il y a vingt ans, je ne m'en souviens plus » (2014 : 13). L'écrivaine révèle son passé de façon désordonnée, selon les souvenirs qui lui viennent à l'esprit, « Je n'ai pensé non plus à l'homme avec qui je venais de rompre » (2014 : 27), « J'ai quitté pour toujours la chambre aux deux miroirs » (61). Elle superpose les actions sans tenir compte de l'ordre chronologique des faits.

D'autre part, dans la deuxième partie, de la page 65 à la page 101, les secrets de la protagoniste s'éclairent et elle s'ouvre au cadavre en lui avouant d'avoir été battue par l'homme qu'elle aimait et d'avoir été violée par un inconnu quelques années auparavant. *Davant* lui fait un bleu dans le bras, mais il culpabilise la protagoniste de son acte. « Tu n'as jamais digéré ce viol, voilà pourquoi tu vois la violence partout, alors que c'est toi qui es violente à cause de ce viol mal digéré » (2014 : 81). À cause de ces mots, elle décide de raconter l'histoire du viol, ce qui n'était pas prévu auparavant : « Ai-je envie de raconter cela ? Je l'ignore. Mais puisqu'un homme m'a dit un jour que ma violence provenait sans aucun doute du fait que je n'avais pas réglé cette vieille histoire de viol, je vais donc la raconter » (2014 : 83).

Nous pouvons observer le changement de style d'une partie à l'autre. Dans la première, la narratrice préfère de raconter le superficiel sans détailler son passé. Cependant, dans la dernière partie, le style devient de plus en plus cru, revendicatif et critique envers son passé

avec les hommes. Elle plonge dans la mémoire de la violence physique et du viol pour pouvoir arriver à l'assimilation des faits. Le cadavre de la femme devient la personne à laquelle elle peut confier ses secrets et à laquelle elle ressemble, comme si elle était son alter-ego, puisqu'elle se sent anéantie, morte.

Quant aux temps verbaux, les deux parties mélangent le présent et le passé. Le présent est aperçu grâce aux réflexions personnelles de la protagoniste avec son interlocutrice morte « La tristesse des hommes est une maladie qui me contamine assez facilement » (2014 : 21) et à travers le style direct des conversations avec d'autres personnages « Je viens pour un constat de violence sur ma personne » (2014 : 69). Le passé apparaît avec chaque analepse des relations qu'elle a eues, avec les hommes ou sa famille, « Chaque matin Davant se levait avant moi » (2014 : 59).

En ce qui concerne les réseaux lexicaux, nous trouvons celui des émotions, « la tristesse » (2014 : 21), « la tension » (2014 :27), « l'angoisse » (2014 : 37), « peur » (2014 : 71). Ce sont des sentiments négatifs qui montrent la situation vécue par la femme, à cause des mots que Davant répétait comme « Je finirai par me tuer » (2014 : 49). La négativité et la dépression de l'homme contaminent l'état d'esprit de la narratrice.

Du point de vue narratologique, nous trouvons une narratrice *extradiégétique-homodiégétique*, car elle raconte sa propre histoire, vu que sa figure se correspond avec celle de la protagoniste et écrivaine de la nouvelle. Elle constitue une femme qui a été réprimée dans le passé et qui choisit de raconter son histoire, vingt ans après, à la suite d'avoir rencontré un cadavre de femme dans un ravin, avec laquelle elle s'identifie. Alors, elle montre une personnalité cachée, timide au début, mais qui finit par sortir dans la deuxième partie, en dénonçant les faits, même si elle ajoute « C'était un inconnu, rien à voir avec le fait d'être frappée par la personne qu'on aime le plus au monde, qui vous convient le mieux du monde, l'homme de votre vie en somme. S'il s'agit d'un inconnu on porte plainte facilement » (2014 : 80).

En parallèle avec la narratrice, personnage principal, nous trouvons la morte du rêve, cachée dans un ravin. On ne finit pas par connaître son identité, mais on peut deviner qu'il s'agit de la partie de la protagoniste qui a été enlevée par les expériences passées. Une métaphore de comment elle se sentait durant ce temps. Elle n'articule un mot mais devient la spectatrice du monologue, la confidente des secrets car c'est son alter ego.

L'antagoniste du récit correspond à *Davant*, l'homme avec qui la protagoniste a eu une relation pendant sept ans. Sa personnalité est dévoilée à mesure que la lecture avance. On découvre un homme qui a perdu l'espoir et la motivation de vivre, un écrivain qui n'a aucune ambition dans la vie :

Je suis fini  
Je n'ai rien fait de ma vie  
Je ne serai jamais personne [...]  
Personne ne me lira jamais [...]  
Et maintenant je rêve  
Ma mort  
Je rêve ma mort  
Car  
Je finirai par me tuer (2014 : 48-49).

Il montre son désespoir et la tristesse qui l'entoure. Ces mots sont répétés dans la nouvelle et poursuivent la protagoniste.

En dernier lieu, nous trouvons l'homme du viol, un inconnu qui cache son visage derrière une cagoule. Il la fait descendre dans un ravin où a lieu la tragédie, car il « ne peut pas faire autrement » (2014 : 92). Ce personnage n'est mentionné qu'à partir du chapitre 3 de la deuxième partie. On ne connaît ni son identité ni sa personnalité au-delà du viol, mais la protagoniste porte plainte contre lui afin que ce soit la dernière fois qu'une femme doive passer par cette situation, surtout ses deux filles.

Diverses particularités définissent le style de Caroline Lamarche, telles que l'emploi du style indirect et direct indifféremment, la relation spatio-temporelle, les temps verbaux, les figures littéraires et la syntaxe. D'abord, le style direct et indirect sont mélangés tout au long du récit. L'écrivaine ne suit aucun canon d'écriture. Souvent, elle emploie les guillemets pour refléter la première fois qu'un personnage émet une phrase. Quand elle utilise cet élément du style direct, l'auteure signale que la phrase va marquer la protagoniste, qui réfléchira tout de suite à ces mots, maintenant écrits en italique, indiquant le fait de penser : « « Si tu cries, je te tue ! » *Si tu cries, je te tue !* Soudain je n'avais plus de jambes » (2014 : 87). Ces mots sont répétés dans sa tête. Alors, les guillemets ne sont employés que pour les phrases qui ont une importance cruciale dans le déroulement de l'histoire. Au style direct se superpose l'indirect « L'homme d'avant [...] a dit de moi très tôt [...] qu'il n'avait jamais rencontré de fille qui change d'humeur si vite » (2014 : 16), normalement pour exprimer l'opinion de *Davant* sur leur relation et sur elle.

L'apparition de dialogues est infime, sauf aux derniers chapitres quand elle parle avec les médecins, avec son violeur et avec le commissaire de police. Le reste du récit énumère des phrases d'autres personnages, sans apporter une réponse immédiate, mais une réflexion sur les discours du passé.

Ensuite, la relation spatio-temporelle encadre le moment du rêve du ravin. Elle se réveille à plusieurs reprises mais continue de chercher la morte dans ses rêves, en améliorant sa façon de descendre le ravin, description qui peut être comprise comme une métaphore de la facilité d'écoute de la morte qui l'aide à raconter la vérité et la progression dans le fait de pouvoir faire émerger la parole face au silence. Quant aux histoires qu'elle lui raconte, la temporalité et les espaces sont divers, mais il existe une connexion entre les deux variables « Un jour j'étais au centre-ville » (2014 : 26), « Sa chambre, qui fut un temps notre chambre » (2014 : 45). La rédaction aux temps passés marque aussi des analepses dans le récit, vu que la protagoniste se souvient des faits d'un temps antérieur, sans suivre un ordre chronologique.

Plusieurs figures littéraires sont significatives dans le texte : la métaphore, la comparaison et l'oxymore. En premier lieu, diverses métaphores illustrent l'imaginaire du récit et aident les lecteurs à visualiser l'espace, les personnages et les expériences énumérées. « Leur découragement ne glisse pas sur moi, il pénètre, ma peau est une éponge » (2014 : 21), elle exprime les conséquences de la négativité de *Davant*, *l'éponge* qui absorbe correspond à sa personnalité, affectée par son entourage. « Comme si c'était des yeux aveugles, ces miroirs » (2014 : 47) : dans cette comparaison, construite sur l'oxymore (*yeux aveugles*) et la métaphore des *miroirs* la narratrice construit la réalité cachée dans la chambre de *Davant*, des secrets que personne ne savait.

En deuxième lieu, des comparaisons abondent dans la nouvelle, pour décrire la femme morte et la relation toxique de la protagoniste et de *Davant*. « Elle ressemblait à celle que j'étais il y a plus de vingt ans, comme si j'étais en sommeil depuis lors, comme si j'avais passé tout ce temps à mourir » (2014 : 13), la protagoniste connaît la femme morte et s'identifie avec elle, comme si son esprit était mort depuis la relation avec *Davant*. « Je résistais comme l'air » (2014 : 50), elle exprime la volonté de continuer avec sa relation, malgré les mauvais traitements qu'elle devait subir. Nous voyons dans cette citation l'origine du titre du roman : *La mémoire de l'air*, une mémoire enfouie dans le silence.

En dernier lieu, le style de Lamarche inclut des oppositions de mots dans la même phrase : « Une fois moi remplie et lui agréablement vide » (2014 : 21) ; « Entre nous, c'était

toujours tout ou rien » (2014 : 66) ; « J'étais vivante ! vivante ! vivante ! Après m'être vue complètement morte » (2014 : 95). Ces contrastes montrent les réflexions de la protagoniste sur ses expériences avec les deux hommes impliqués dans l'histoire. Au moment de décrire les faits, elle oppose aussi l'amour qu'elle sentait envers *Davant* avec le désenchantement après l'être culpabilisée du coup dans le bras qui lui a laissé le bleu.

Pour ce qui a trait à la syntaxe, les phrases courtes et simples, comme « À la fin je ne disais plus rien » (2014 : 50) se mélangent avec celles longues, telle que « À peine debout, ayant fait chauffer l'eau du thé, tout me fuit, la descente idéale, la vue, le paysage, tout ce que j'avais dessiné dans la brume qui précède le lever » (2014 : 16). Ces dernières s'encadrent dans le caractère descriptif du roman, et elles sont davantage nombreuses dans la deuxième partie, où la protagoniste ouvre ses émotions et raconte l'histoire sans tabous.

Finalement, le titre du livre, *La mémoire de l'air*, est inclus au chapitre 12, « La mémoire de l'air conserve tous nos gestes, tous nos mots et même les gestes et les mots auxquels nous finissons par renoncer » (2014 : 51). Nous pouvons supposer que le titre a été choisi pour affirmer que les souvenirs se maintiennent en nous malgré l'effort de tenter d'oublier, et l'importance d'assumer la réalité en ayant accès à son récit, pouvoir en parler, comme la protagoniste a fait avec ce cadavre qui est en fait elle-même et son besoin de vérité.

### 1.3.2. Aïko Solovkine et *Rodéo*

La deuxième autrice belge qui nous intéresse est Aïko Solovkine, une écrivaine et journaliste née en 1978 à Bruxelles. Elle a écrit deux pièces de théâtre, dont *Rwanda Inc.* et *Mare Nostrum*, ainsi que deux nouvelles, *Ring* et *Lola*, publiées dans le recueil « Nouvelles de Belgique » et « Les Disparus de l'Ely Étrangers » respectivement (Théâtre-contemporain, 2023).

Pour s'inspirer à l'écriture, elle affirme employer la recherche journalistique. C'est le cas de sa première publication, le roman que nous allons analyser, *Rodéo*. L'histoire correspond à un fait divers qui n'a jamais été résolu qui a permis à l'écrivaine d'obtenir un prix littéraire de la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2016, celui de la première œuvre. De plus, elle affirme que l'écriture pour elle « est un outil de compréhension du monde qui m'entoure. J'essaie ainsi de comprendre l'incompréhensible, l'inacceptable, l'inavouable » (Vantroyen, 2015).

Le deuxième texte objet de notre analyse correspond à *Rodéo*, le premier roman de Solovkine, un récit où la description joue aussi un rôle essentiel, étant donné le portrait que le

narrateur fait des personnages et des événements arrivés : « Trois voitures sur une route nue, deux d'entre elles gorgées de rires et dans la troisième, la terreur qui s'installe, un cœur qui se dérègle, des mains en sueur qui se crispent sur un volant » (2019 : 122). D'autres typologies textuelles apparaissent pour justement faire partie des procédés de qualification ; par exemple, le narrateur introduit une chanson, dont on ne connaît pas le nom :

Pitié pour Iguanodon  
Qu'on exhib' dans un' collection  
Oùs qu'y vient un tas d'abrutis  
Qui contemplant ses abatis [...] (2019 : 47-48)

Le livre nous plonge dans l'histoire d'un groupe de garçons d'un village inconnu de la banlieue d'une ville belge à travers la description de leurs vies caractérisées par les drogues, alcool, les courses de voitures, les jeux sur la route, pour finir avec le viol et l'assassinat d'une femme victime harcelée dans l'autoroute : « Quand elle tente à nouveau de s'enfuir, une des deux Golf lui coupe la trajectoire pendant que l'autre lui bécote le pare-chocs arrière » (2019 : 16). À travers la structure des chapitres, nous arrivons à découvrir, d'une part, la personnalité des jeunes hommes et, en contraposition, sans expliciter la motivation de ce récit, le narrateur expose la vie de Joy, la femme assassinée, depuis son enfance.

En tant qu'un roman sorti d'un fait divers, donc d'une histoire réelle, on suppose que l'auteure mélange les épisodes authentiques avec la fiction, pour élaborer chaque personnage et créer une connexion entre la vie de chacun et la tragédie.

Pour réaliser l'analyse, nous allons, en premier lieu, nous centrer sur la structure du livre. Puis, nous aborderons les réseaux lexicaux employés et leur explication, pour continuer avec la construction des personnages et du narrateur. Après, nous expliquerons le style de l'écrivaine en tenant compte de la relation spatio-temporelle, des figures littéraires et de la syntaxe. Finalement, nous commenterons le choix du titre.

Le roman est structuré en trois parties. En premier lieu, dans la première partie, de la page 7 à la page 99, les chapitres introduisent les caractéristiques et l'identité de chaque personnage. On arrive à connaître les sept garçons, leur personnalité et leurs vices « Ils sont sept. Deux majeurs et cinq mineurs [...] Juste des gars d'ici, des gars de chez nous » (2019 :8) ; la misère de leurs parents, qui n'ont pu se construire une vie hors du village, et la victime, Joy : « Elle est d'ici et d'ailleurs. Génétiquement inscrite dans cette terre depuis plusieurs générations, mais dans les faits, étrangère à leur race, à eux » (2019 :57).

Ensuite, la deuxième partie, de la page 101 à la page 116, réintroduit les personnages, cette fois quelques années plus tard, où tous sont majeurs et ouvriers. Le narrateur explique comment a changé leur vie, non seulement pour les sept garçons et leur victime, mais également pour les parents de l'un des bourreaux.

En dernier lieu, la partie finale, de la page 117 à la dernière page, conclut avec la tragédie de la rencontre dans l'autoroute des garçons et de Joy. Ils vont la harceler avec leurs voitures jusqu'à provoquer un accident, qui finira avec le viol de la jeune accidentée et son assassinat : « pas une seule parcelle de son corps qui ne la fasse souffrir mais pas une seule qui n'ait renoncé à vivre » (2019 : 134), pour éviter qu'elle appelle la police. En conséquence de cet acte, un an après, Jimmy, le protagoniste, se suicide.

Nous pouvons ainsi encadrer maintenant la thématique du roman dans la violence et la drogue, forme de vie des garçons jusqu'à la dernière page.

Pour ce qui a trait aux réseaux lexicaux, ils développent ces thèmes tout au long du roman. Nous trouvons celui de la route, du moteur et des drogues. D'abord, le réseau de la route conforme l'espace principal du récit, avec le lexique tel que « voies », « passages », « rues », « autoroutes », (2019 : 22) chemins de terre » (2019 :50), « chemin » (2019 :106), « sentiers » (2019 : 132) ; ce réseau marque les endroits où le groupe passe son temps de loisir pour faire des courses illégales où effrayer d'autres chauffeurs avec les jeux harcelants de voitures qu'ils réalisent.

Puis, le réseau du moteur est introduit lorsqu'ils sont dans les courses illégales où en train de conduire, pour compléter celui de la route, cette fois assurant l'intérêt et les connaissances qu'ils ont sur les voitures, comme « cyclomotoriste [...] de classe A » (2019 :23), « vitesse » (2019 : 25), « phares » (2019 : 79), « Golf [...] Volvo » (2019 : 79), « klaxons » (2019 :80), « moteurs » (2019 :80), « véhicules » (2019 : 80), « Mercedes » (2019 : 80), « ralentissement » (2019 : 81), « le capot » (2019 : 81), « la bagnole » (2019 : 82), « tout-terrain » (2019 : 109), « pare-chocs » (2019 : 120).

Finalement, le réseau de la drogue comporte du vocabulaire tel que « alcool », « speed », « crystal » (119), non seulement pour affirmer les vices du groupe, mais également pour annoncer l'état dont ils se trouvaient au moment du viol et de l'assassinat.

En ce qui concerne les personnages, nous trouvons premièrement les sept intégrants du groupe : Lucky Strike, Jef, Jimmy, Olivier, Mike, Kevin et Christopher, dont les deux majeurs au début du récit sont Jef et Lucky Strike, autoritaire et leader, d'un âge indéfini. Mike est un

personnage romantique qui décide de demander en mariage sa copine le jour de la Saint Valentin ; elle va le tromper, alors, il boit et a un accident de voiture contre un arbre qui le laisse dans le coma ; au moment du viol, il est déjà mort. Par ailleurs, tout le groupe, sauf Jimmy, croient fermement à la parole de Lucky Strike et agissent en fonction de ses ordres, c'est le leader, cependant, Jimmy, le protagoniste, reste réticent aux conseils de Lucky et, à travers le narrateur, nous arrivons à comprendre qu'il ne colle pas dans le groupe, étant plus timide que le reste. Au moment du viol, il exprime déjà sa peur et, à cause des remords, il se suicide contre un camion un an après.

Si bien le livre met en scène un chœur de personnages, nous pouvons affirmer le protagonisme de Jimmy du point de vue du narrateur, qui s'adresse à lui à la deuxième personne du singulier et non pas à la troisième, comme il fait avec le reste. Le narrateur, omniscient, dont on ne connaît pas l'identité, est intradiégétique-hétérodiégétique, il connaît toute l'histoire et la pensée de chacun des personnages, mais il reste absent la plupart du temps, sauf quand il interpelle Jimmy. Pourtant, ce qui attire notre attention sur le narrateur, c'est que le fait de l'interpeler a comme effet la sensation qu'il connaît la vie de Jimmy et sa pensée comme s'il était un proche : « Tu as une petite fille de deux ans nommée Brittany » (2019 :111). Une autre caractéristique de ce narrateur omniscient, c'est qu'il connaît le déroulement de l'histoire avant que les événements aient lieu :« Mais il est écrit que Baby ne rentrera pas à la maison » (2019 :123).

Contrairement à Jimmy, nous trouvons Joy, Bijou ou Baby, la victime, qui, après une dure enfance aux concours de beauté et cherchant l'approbation de sa mère, décide de quitter cette vie pour se consacrer aux sciences économiques, où elle se distingue. Elle mène une carrière brillante qui sera interrompue lorsqu'elle rentrait chez elle après une fête. Pendant toute l'agression, elle continue à résister jusqu'à la fin.

Quant au style de Aïko Solovkine, le récit comprend le style direct, la construction spatio-temporelle, l'apparition de figures littéraires et une riche diversité syntactique. En premier lieu, la narration se caractérise par le dialogue : le style direct, introduit le discours des personnages : « Encore une gonzesse qui ne se respecte pas, déplore Olivier » (2019 : 13). En effet, une façon de créer le caractère des personnages est leur façon de parler. Cependant, les dialogues sont rédigés de deux façons différentes selon la longueur des phrases. D'une part, quand les phrases sont longues, les échanges de communication apparaissent à la manière traditionnelle, avec une marque de l'interlocuteur qui parle et un espace après chaque intervention :

- Tu commences par rouler à fond. Quand t'es à quatre ou cinq mètres de lui, tu ralentis un peu et tu lui mets un bon coup de phares dans la tronche.
- Ouais, comme ça, lui, il va perdre les moyens, complète Jimmy.
- Et puis bam, tu accélères. Je peux te dire qu'après ça, il fera plus le malin. [...] (2019 :77)

D'autre part, lorsque les phrases sont courtes, les dialogues sont écrits au même paragraphe, sans indication de qui parle :

Salut, tu dis quoi ? Rien, ça va et toi ? La forme, et toi, qu'est-ce que tu racontes ? Ben, rien, comme d'hab', quoi, et toi ? Ça va, ça va, pas grande chose de neuf, et toi ? Tranquille, tranquille, et toi, qu'est-ce que tu fais ? Rien de spécial, on se voit quand ? Ben, là, maintenant (2019 : 101).

Il s'agit d'un effet narratif remarquable car les personnages sont mis en scène et le lecteur les écoute et les voit agir, mais dans d'autres occasions, le narrateur fait de leurs dialogues directement une séquence descriptive de leur parler jeune.

En ce qui concerne la relation spatio-temporelle, les deux variables sont très liées. La plupart de l'histoire a lieu dans l'autoroute N5 ou dans les chemins qui se trouvent près de « l'ancien aérodrome » (2019 : 135) et durant la nuit. Par ailleurs, avant la tragédie, on nous présente le scénario comme « sur leur route et dans leur nuit » (2019 : 122), l'espace et le temps est à eux et personne ne pourra les empêcher d'agir. C'est pour cela que, quand ils rencontrent la voiture de Joy, ils décident de jouer avec elle jusqu'à la provocation de l'accident, du viol et de l'assassinat.

Diverses figures littéraires encadrent le récit : la métaphore, l'anaphore, l'oxymore et la comparaison. D'abord, les métaphores expriment la préparation et la première pratique des garçons pour semer la crainte au volant, à travers des jeux « le bal des débutants » (2019 : 7) ; le décor de la nuit avec les lampes qui conforment une « paléontologie nocturne » (2019 : 19), ou les terribles conséquences des courses illégales, des rodéos, pour une voiture qui a commencé à brûler : « La situation a dérapé » (2019 : 82), en profitant du verbe relationné avec l'automobilisme et la vitesse.

Puis, l'emploi d'oxymores sert à condenser les paradoxes, les états d'esprit dans la même phrase, la nature des personnages (*Être chasseur ou gibier*), ou la souffrance de Joy entre la vie et la mort, deux pôles opposés (*Des yeux de morte sur un être encore vivant*) (2019 : 136), étant donné que les garçons la brûlent croyant qu'elle est déjà morte, mais elle ouvre les yeux et découvre qu'elle n'a plus beaucoup à vivre.

Ensuite, une comparaison apparaît à mode d'expression idiomatique pour décrire les vices des personnages, « continuer à boire comme un trou » (2019 : 53). Pour finir, des propositions simples sont opposées pour articuler les différences entre les bourreaux et la victime.

Ils traînent au café, elle prépare ses vacances au Pérou, ils dépensent le peu qu'ils gagnent dans des gadgets pour leurs voitures, elle investit dans un canapé, des meubles solides et de l'électroménager [...] Ils sont déjà morts mais se croient vivants, elle pense avoir la vie devant elle mais c'est bientôt la mort qui l'attend (2019 : 116).

D'un autre côté, une anaphore, qui accélère le rythme et l'angoisse, décrit la vie et les remords de Jimmy après la tragédie, bien sûr, exprimé à la deuxième personne par le narrateur, « Tu te demandes. Tu t'interroges. Tu supposes. Tu dis que ça va aller. Tu redoutes. Tu as peur. Tu n'oses pas écouter les nouvelles à la radio. Tu espères et crains » (2019 : 141).

Quant à la syntaxe, les phrases longues sont juxtaposées aux courtes ; les énoncés longs sont employés pour décrire, soit des endroits, des personnages ou des pensées : « Les gens disent que ses décolletés sont trop profonds et ses jupes trop courtes, qu'elle est trop ci, trop ça, trop provocante, trop maquillée, trop blonde, trop pute, trop belle et qu'il ne faudra pas s'étonner si les choses viennent à déraiper » (2019 : 58), basées dans les énumérations, sans contenir de l'argumentation.

Finalement, le niveau de langue du roman est populaire, familier. La façon de rédiger l'histoire conforme le langage des jeunes, celui du groupe, avec des termes comme « bagnole » (2019 : 82) pour se référer à la *voiture*, « les flics » (2019 : 84) comme synonyme de *police*, « molosse » (2019 : 87) pour dire *chien*, « mule » (2019 : 111) en tant que personne qui distribue de la drogue, ou « réglo » comme acronyme de *règlementaire*. Alors, le langage de ce groupe le rend fermé au reste, ils se communiquent de cette façon entre eux et excluent le reste des jeunes.

Dans ce cas, le titre *Rodéo*, nous conduit directement à la troisième acception du dictionnaire Larousse « course bruyante et agitée d'autos, de motos ». L'auteur, à travers un mot polysémique et international, décrit l'atmosphère et le scénario du roman, caractérisé par la brutalité des actions et le bruit des moteurs.

### 1.3.3. Malika Madi et *Les Silences de Médée*

Malika Madi est une écrivaine belge, née à La Hestre en 1967, mais dont les origines sont algériennes, une culture qu'elle abordera dans son œuvre (voir Annexe I). De même qu'Aïko Solovkine, elle a remporté le prix de la première œuvre de la Communauté française de Belgique en 2001, suite à la publication de *Nuit d'encre pour Farah* (2000). Après ce roman, elle a continué à publier des romans tels que *Les Silences de Médée* (2003), le roman que nous avons choisi ; *Artistes* (2011) ; *Je ne suis pas raciste, mais...* (2012) ; *Maternité et littérature : création et procréation* (2017), et *#balancetavie* (2019).

Le dernier texte objet de notre mémoire est *Les Silences de Médée*, que nous avons nommé auparavant et qui a pour sujet les viols collectifs qui tuent l'âme des femmes. Le roman correspond à la deuxième publication de Malika Madi, de plus, il a été adapté au cinéma, au théâtre et en essai. Il s'agit d'un récit qui s'appuie sur une narration classique mais dont les séquences descriptives sont essentielles pour la création des espaces et des caractères des personnages.

Le roman introduit l'histoire d'une jeune femme algérienne, Zohra, qui habite à Médée avec son père et ses trois frères. Elle était institutrice à l'école, cependant, elle quitte son travail après les massacres que des « garçons perdus, hommes nés sans amour et sans mère, hommes nés comme naissent les monstres, dans le plus infâme des caniveaux entre ici et l'enfer » (2016 : 32) ont commis dans la ville, en kidnappant et torturant des familles entières sous « la parole divine » (2016 : 32). Malheureusement son frère aîné y appartient et sa famille décide de marier Zohra avec un soixantenaire qui habite à Paris et qui avait demandé sa main pour l'éloigner de Médée. Un fois arrivée à Paris, Zohra se sent seule et elle reste silencieuse avec sa nouvelle famille, malgré les interrogatoires des filles de Mouloud, son mari. Elle a barré son expérience d'agression vécue au village de sa mémoire. Cependant, Hanna, la fille aînée de Mouloud, assistante sociale, est sensible aux peurs de sa belle-mère, et ne désespère pas dans le questionnement, continuant à croire que Zohra garde un secret. C'est au moment du retour des deux à Médée que Zohra finit par dévoiler la vérité : elle avait été violée collectivement durant son enlèvement une nuit que ses frères n'étaient pas à la maison.

Malgré la fiction, le roman a un fond réaliste et décrit les actions commises en Algérie par de groupes d'extrémistes islamistes qui kidnappent, violent et assassinent les gens, ou bien les abandonnent en les croyant morts après les avoir torturés. Alors, Malika Madi reflète la réalité du pays du point de vue d'une jeune femme qui a vécu la situation mais qui a pu rentrer chez

elle. Toutefois, la protagoniste n'est plus que « l'ombre de Zohra » (2016 : 80), elle a besoin d'aide et ce n'est qu'Hanna, sa belle-fille, qui réussit à écouter tout ce que la souffrance avait caché dans sa conscience. De ce point de vue, ce roman rejoint celui de Caroline Lamarche : la mémoire enfouit dans le silence l'expérience de douleur et d'anéantissement.

Pour analyser le contenu du livre, nous allons en premier lieu nous consacrer à la structure du roman et à sa thématique. En deuxième lieu, nous aborderons les réseaux lexicaux qui y apparaissent, pour continuer avec les caractères des personnages principaux et du narrateur. Après, nous analyserons la relation spatio-temporelle et puis, le style de l'auteur, en faisant attention aux figures littéraires et à la syntaxe. Finalement, nous expliquerons la signification du titre.

Ce roman est structuré en quatre parties et un épilogue. La première partie, de la page 9 à la page 29, introduit la vie de la famille Salah : le bonheur et le positivisme de Zohra, le souhait de son père de la marier et le jour à jour de ses trois frères, Nabil, Samir et Saïd, dans l'épicerie que Nabil avait fondée.

Le caractère de Zohra change à partir de la deuxième partie, de la page 29 à la page 65, lorsque les extrémistes, parmi lesquels Nabil, défenseurs de la djihad, font irruption dans le village de Médéa pour kidnapper les gens et les torturer. À mesure que l'histoire avance, on découvre que Zohra a été kidnappée la nuit, emmenée dans la forêt et, selon ses déclarations : « je me suis évanouie sur le trajet, ils ont pensé que j'étais morte, alors ils m'ont laissé là » (2016 :55). À la suite de cette situation, Mohammed, le père de Zohra, accepte la proposition de mariage pour sa fille d'un homme veuf à Paris.

La troisième partie, de la page 67 à la page 151, présente la nouvelle vie de Zohra avec la famille de Mouloud, son récent époux. Cette partie est caractérisée par les silences et les souvenirs et inquiétudes de Zohra, qui ne réussit pas à s'adapter à la vie en France et qui est incapable d'oublier les odeurs d'« écorce de bois et d'herbe mouillée », qui ont un rapport avec l'enlèvement, même si elle ne peut pas les associer à un souvenir précis. Dans cette nouvelle famille, Zohra rencontre Hanna, l'une des filles de son mari, qui est décidée à l'aider à dépasser son malheur et à sortir du silence pour se libérer du passé.

La dernière partie, de la page 153 à la page 187, nous mène de nouveau à Médéa, où Hanna et Zohra rencontrent la famille de cette dernière. Ici, « Zohra était méconnaissable » aux yeux d'Hanna qui ne l'avait jamais vu sourire. Depuis le début, Hanna prévoit un plan pour amener Zohra au souvenir et à la parole : elle voulait faire un pique-nique à la limite de la forêt pour

que les souvenirs arrivent et que la vérité puisse être racontée. Finalement, le plan fonctionne et Hanna découvre que Zohra avait été la victime d'un viol collectif et que son frère était présent dans le groupe qui l'avait kidnappée.

De plus, un épilogue met la fin à l'histoire de la protagoniste, exposant que Zohra décide d'aller visiter un spécialiste psychiatrique et qu'elle va s'ouvrir à toute sa famille pour soigner ses blessures.

Alors, la thématique du livre passe de la joie d'être dans une famille unie au désespoir, à la solitude et au silence de la protagoniste après la tragédie silencieuse autant par elle que par sa famille

Quant aux réseaux lexicaux, nous trouvons celui des sens, même si la plupart est dédié à l'odorat : « parfum [...] cendre de cigarettes » (2016 : 23), « l'odeur de ce savon » (2016 : 74), « odeur d'écorce de bois et d'herbe mouillée » (2016 : 76), « l'ouïe », « le toucher », « l'odorat » (2016 : 105), « fragrances » (2016 : 107), « voix » (2016 : 109), « visions », « images » (2016 : 113), « le thé à la menthe avec quelques gouttes de citron » (2016 : 158), « les odeurs de la forêt » (2016 : 161), « cette odeur d'arbres » (2016 : 177), « la douleur sur sa joue » « fourmillements » (2016 : 179). Même si tous les sens sont représentés dans le roman, l'odorat comble le récit, puisque nous découvrons qu'ils ont une importance décisive dans le déroulement de l'histoire. L'odeur qu'elle a sentie lors de l'enlèvement et du postérieur viol est resté en elle sans qu'elle en soit consciente, même à Paris, « d'où pouvait venir cette odeur d'écorce de bois et d'herbe mouillée dans une chambre de HLM, au dixième étage du numéro 16 d'une des banlieues peuplées de Paris ? » (2016 : 76) ; ce n'est qu'à la fin du livre que l'on comprend l'importance de cette odeur pour la protagoniste et pourquoi elle la sentait à plusieurs reprises : « Zohra [...] l'avait enfouie au fond de sa mémoire. Elle n'avait gardé que le parfum qui l'escortait, celui d'écorce de bois et d'herbe mouillée » (2016 : 184).

De plus, la culture arabe est rendue à travers le lexique d'origine arabe, comme « cherba », « l'Aïd », « Hidjab » (2016 : 9), « djinn » (2016 : 108), « la fatiha » (2016 : 142), « le ramadan » (2016 : 151), « haïk » (2016 : 156) ou « gandoura » (2016 : 168).

En ce qui concerne les personnages, la protagoniste du roman est Zohra, une jeune femme algérienne qui passe de la joie au silence et aux visions de Louisa, une femme qui a souffert les agressions des extrémistes jusqu'à sa mort à cause de l'indifférence des autres. C'est elle, dans la pensée de Zohra, qui, après l'avoir perturbée pendant son séjour en France, la convainc finalement de dévoiler la vérité. « C'est lui, maître chanteur, qui avait donné naissance à ses

démons. [...] Louisa, c'était lui ! Les relents d'herbe mouillée et d'écorce de bois, c'était lui ! La douleur aiguë sur sa joue, c'était lui ! » (2016 : 185) ; après avoir découvert l'identité de Louisa et raconté les secrets à Hanna, « elle se sentait prête [...] Prête à affronter son sort. À remporter la victoire [...] L'angoisse l'avait quittée. Le brouillard se dissipait. Le visage de Louisa s'effaçait » (2016 : 191).

À Médéa, nous trouvons aussi le père et les frères de Zohra. Mohammed, le père, est un homme veuf « qui parlait pour informer et non pour ouvrir un débat » : sa parole était la dernière dans les affaires familiales. Quant aux frères, Nabil ne supporte pas les ordres et il ouvre une épicerie pour ne plus avoir de patron : « Les paroles du penseur résonnent agréablement dans sa tête[...] Nabil est fier, fier et heureux de pouvoir aider son peuple en le libérant du mal, de l'esclavage, de la servitude... Il faut purifier l'Algérie... Quels que soient les moyens à mettre en œuvre... » (2016 : 52). Il disparaît pour rejoindre les extrémistes et, finalement, on découvre qu'il appartient au mouvement qui avait kidnappé sa sœur. Samir et Saïd sont très unis, ils travaillent pour son frère à l'épicerie. Les frères manifestent de l'affection pour sa sœur et de la complicité avec elle, jusqu'au moment de la disparition de Nabil.

À Paris, d'autres personnages y apparaissent. Mouloud, le mari de Zohra, est un homme absent, qui ne questionne jamais sa femme sur ses troubles. C'est Hanna, la fille aînée, qui se préoccupe davantage d'elle. Hanna travaille avec Lucas, un thérapeute qui est son amant ; elle connaît le cas de plusieurs femmes qui ont été violées et en raison de son travail avec elles, elle considère que Zohra occulte la vérité : « Eva était consciente du drame qui l'avait frappé, Zohra semblait refouler quelque chose à des profondeurs telles qu'elle-même n'y avait plus accès » (2016 : 145).

Le narrateur du récit est *intradiegétique-hétérodiegétique*, puisqu'il connaît l'histoire et les pensées de chacun des personnages, mais il est externe, c'est un narrateur omniscient.

Pour ce qui est du style, la rédaction du livre est caractérisée par l'emploi de la description, l'hétérogénéité de styles, la relation spatio-temporelle, l'apparition de certaines figures littéraires et la diversité syntaxique. En premier lieu, la description permet de retracer certains personnages « Zohra était musulmane, riche de l'islam. Zohra vivait avec Dieu chaque instant de la vie [...] » (2016 : 10), ou le scénario des événements « Il était midi, c'était le dernier jour du ramadan. Il faisait chaud, 35 degrés au moins [...] et les femmes, dans leur cuisine, prenaient de l'avance sur le repas du soir » (2016 : 9).

Le style direct et le style indirect cohabitent dans le roman. D'une part, le style direct est employé quand les énoncés sont longs : « Le visage de Louisa lui apparut. Sa voix, douce mais ferme, lui intima : « Lève-toi Zohra, lève-toi et pousse ton corps jusqu'à la source. Rince tes jambes du sang de tes menstruations et, à la tombée de la nuit, regagne le village... » » (2016 : 55). D'autre part, le style indirect introduit le discours d'une manière souple : « Elle leur demanda s'ils avaient fait bon voyage, Mouloud répondit qu'il avait été excellent » (2016 : 70). Cependant, les dialogues conforment le récit, en éclairant les actions qui se déroulent dans l'histoire, comme les appels téléphoniques de Zohra et Mohammed une fois qu'elle est partie en France, ou les conversations où Hanna se préoccupe de l'état de la protagoniste.

La relation spatio-temporelle marque les différentes étapes de la vie de Zohra. D'abord, la protagoniste se trouve à Médéa, la ville où elle habite lors du ramadan, période où le livre commence. De plus, nous allons découvrir que durant le « vingt et unième jour » (2016 : 54), elle a été violée par les extrémistes dans la forêt. Après le mariage, l'histoire se situe à Paris, mais cette période est marquée par beaucoup de souvenirs sur sa vie en Algérie et par des images du *vingt et unième jour*. À travers le ramadan, nous pouvons découvrir que plus d'un an s'écoule entre le début et la fin du livre, car, à la fin du ramadan à Paris, Hanna et Zohra reviennent à Médéa et, durant ce séjour, la forêt sera l'endroit chargé de faire revivre les souvenirs de la protagoniste pour arriver à s'ouvrir devant les siens.

En rapport avec le temps, même si l'histoire est linéaire, l'auteure introduit des analepses pour se référer au passé de la protagoniste, comme lorsqu'elle se rappelle le viol à la fin du livre : « Ce qu'ils voulaient d'elle n'était que son corps. Par chance, ils ne voulaient que son corps. Par conséquent, ils se servirent, l'un après l'autre... Chacun à son tour, ils entraient en Zohra » (2016 : 181).

S'agissant d'un récit, les temps verbaux qui prédominent s'inscrivent dans le passé, comme l'imparfait : « Zohra était debout devant cette fenêtre qu'elle ne quittait pas, parfois toute une nuit » (2016 : 53). Cependant, lors des dialogues entre les personnages, le présent et le futur apparaissent :

- Papa, tu m'autorises à aller prendre de ses nouvelles cet après-midi ?
- Et où iras-tu ?
- Chez eux... (2016 : 167)

Le style de l'auteure est marqué par l'emploi de figures littéraires diverses : des oppositions, des métaphores, des anaphores et des comparaisons. En premier lieu, les oppositions servent à décrire les émotions contradictoires de Zohra, comme lors du ramadan « L'estomac vide, mais

l'âme pleine ; la bouche sèche, mais le cœur débordant » (2016 : 10) ; à annoncer les actions que les gens devaient réaliser une fois kidnappés : « montant et descendant » (2016 : 37) ; la manière d'agir face à la nouvelle réalité du pays « soit on choisit de rester debout, soit on choisit de tomber » (2016 : 39) ; pour décrire le moment du viol, « son corps qui, sans vraiment mourir, avait cessé de vivre », « entre éveil et inconscience » (2016 : 182) ; et celui de libération de la vérité « Zohra resusciterait, quitterait peu à peu le monde des morts, pour regagner celui des vivants » (2016 : 186).

En deuxième lieu, les métaphores servent à imaginer, visualiser les événements racontés dans le livre, comme la situation de l'Algérie et de Médée, concrètement : « ils ont tué l'avenir de ceux qui sont encore vivants » (2016 : 35) ; ils n'ont pas seulement *tué* plusieurs gens, mais également, ceux qui sont encore en vie, qui ne peuvent plus vivre de la même façon, comme Zohra, dont il ne reste que leur « ombre ». Cependant, la lutte doit continuer : « Notre pays a un genou à terre, mais ce sont des gens comme vous et moi qui l'aideront à se relever ! » (2016 : 35) ; l'image du *genou à terre* représente la soumission du peuple après les attentats. Les métaphores illustrent également la situation des femmes traitées par Hanna et Lucas « Nous leur offrons un choix, une alternative, mais elles préfèrent retourner vers leur enfer » (2016 : 100), l'*enfer* des mauvais traitements qu'elles ont vécus, qui leur a laissé des « démons » ; alors, Lucas propose de réaliser un « exorcisme » (2016 : 131). En parallèle, Hanna essaie de faire tomber « le masque » (2016 : 142) de Zohra et l'aider à avouer : quand elle y arrive, elles trouvent que c'est « la vie renaissant de ses cendres » et que « Zohra resusciterait, quitterait peu à peu le monde des morts pour regagner celui des vivants » (2016 : 186).

En troisième lieu, les anaphores marquent des énumérations pour décrire la figure d'un personnage, comme Nabil « tant attendu, tant désiré, tant aimé... » (2016 : 38) ; la ville de Médée et son paysage, « Médée et ses collines, Médée et ses rivières, Médée et ses magnolias » (2016 : 67), ou les différences entre époux et femme, Mouloud et Zohra, leur comportement dans le couple, « Il était doux, mais pas aimant. Elle se donnait, mais sans ardeur. Il était là sans y être. Elle était absente sans jamais quitter l'appartement. Il l'écoutait, mais n'était pas attentif. Elle lui parlait, mais jamais ne l'interrogeait » (2016 : 100).

En dernier lieu, une comparaison met en parallèle la désintégration passionnée de Médée avec une relation toxique de mauvais traitements qui nous pousse à fuir : « Elle pleura Médée de toutes les larmes de son corps, parce qu'elle l'avait quittée comme on quitte un mari passionnément aimé mais qui, par sa violence, vous a conduit au seuil de la mort » (2016 : 67).

Elle avait besoin de partir pour essayer d'oublier et laisser en arrière son enlèvement et la douleur que cela lui fait subir.

En ce qui concerne la syntaxe, les périodes courtes (« Elle m'a d'abord surprise, puis elle m'a émue » (2016 : 83)) se mélangent avec les phrases longues : « Médéa était paisible, les hommes accomplissaient leurs ablutions avant de se rendre à la prière du vendredi, les enfants avalaient les restes des mets de la veille, et les femmes, dans leur cuisine, prenaient de l'avance sur le repas du soir » (2016 : 9). En dépit de cette diversité, l'écriture de Malika Madi est très légère et nous permet de découvrir les détails des événements grâce à la description, qui conforme le récit.

Finalement, le titre, *Les Silences de Médéa*, vient accompagné d'une citation d'Elie Wiesel que l'autrice a choisi de mettre au début du livre : « N'oublions jamais que ce qui choque le plus profondément la victime n'est pas tant la cruauté de l'opresseur que le silence du spectateur » (2016 : 5). En effet, le silence domine le récit qui raconte l'impossibilité à dire, surtout quand la nouvelle famille de Zohra l'interroge : « - Raconte-moi le jour de ton enlèvement. Silence ». (2016 : 161).

C'est pour cela que le narrateur affirme « autant de questions, autant de silences » (2016 : 172). À mesure que le récit avance, nous apercevons que la protagoniste est réticente à parler, et on découvre peu à peu la vérité à travers les pensées et les conversations avec Louisa, la femme morte qui s'apparaît souvent à elle. Alors, les silences jouent un rôle principal dans l'œuvre et nous permettent de découvrir le malheur de Zohra par rapport aux faits passés à Médéa, surtout par rapport à sa propre expérience.

En définitive, les trois autrices dont nous venons de commenter l'œuvre, traitent le même sujet dans leurs romans, la violence contre les femmes, d'une façon différente. Même si leurs protagonistes sont toutes des victimes de viols, leur manière d'agir est diverse. D'abord, la protagoniste de *La mémoire de l'air* ne se montre pas troublée par cet acte, elle semble l'avoir oublié mais émerge du silence. Puis, dans le même ordre d'idées, Zohra s'oblige à ne plus se souvenir de l'agression, cependant, leur attitude change et, d'une certaine manière, elle affirme par ses silences qu'une douleur cachée la tourmente. Finalement, le personnage féminin de *Rodéo* démontre avoir une personnalité forte, engagée et dépourvue de peur à l'heure de faire face aux harceleurs, malgré sa fin tragique.

Comme notre objectif principal est introduire les trois romans dans un cours de FLE de 1<sup>o</sup> de Bachillerato, le chapitre suivant illustrera les avantages et les aspects positifs de son

implantation, en tant que document authentique, dans l'enseignement de la langue étrangère et d'une culture différente à celle des apprenants espagnols.

## **2. La place de la littérature en classe de FLE**

L'outil base de ce mémoire et de son application didactique est le texte littéraire. C'est pour cela que nous allons défendre son utilisation en faisant un parcours historique des méthodologies ; en analysant la compétence linguistique à laquelle il est extrêmement lié, la compréhension écrite ; et en incluant des dynamiques que les enseignants pourront employer en classe de FLE s'ils souhaitent incorporer ce matériel dans leur cours.

### **2.1. Une perspective méthodologique**

Le traitement du texte littéraire en cours de langues étrangères n'a pas toujours suivi le même chemin. Son incorporation commence avec l'enseignement à travers la méthode traditionnelle, autrement dit, grammaire-traduction, mais il se limitait à la fonction de lecture pour traduire postérieurement afin d'enseigner la grammaire et le vocabulaire, sous prétexte de l'éducation intellectuelle de l'étudiant (Aiala, 2019 : 163). De plus, cet outil servait aussi à l'époque pour demander de résumer ou expliquer la biographie d'un auteur (2019 : 170). Puis, aux années 1960, le texte littéraire disparaît de la classe en raison de son « caractère élitiste » (2019 : 163), qui s'éloignait de l'objectif de développer la compétence en production orale, grâce aux méthodes directes ou structurales, comme l'audio-orale (2019 : 163). Cependant, de nos jours, à l'aide de l'approche communicative, son emploi est revenu comme document authentique (Riquois, 2010 : 247) pour démontrer que le texte littéraire n'est pas uniquement convenable à l'enseignement de la grammaire mais aussi au développement d'autres compétences culturelles et discursives.

Au départ de cette méthodologie, nous allons inscrire notre mémoire dans l'approche actionnelle, qui, selon le Conseil de l'Europe considère les élèves comme des acteurs sociaux qui agissent en raison des tâches demandées, et qui, dans ce cas, se mettent alors dans la peau d'un vrai lecteur pour décortiquer les entraves du texte littéraire (2001 : 15). Pour cela, l'enseignant est obligé de tenir compte de la diversité de niveaux pour adapter le projet et de promouvoir l'évaluation de la tâche d'après les compétences des élèves ; ces compétences sont en rapport avec la créativité, l'enrichissement dans la lecture et de leur participation. Mais, toujours en défendant le travail collectif. (Daher, 2018 : 134).

Dans le but d'accomplir les tâches, l'interaction enseignant-apprenant s'avère indispensable, car le professeur doit agir comme guide afin d'assurer la compréhension du texte, la motivation et de susciter la passion pour la lecture à partir du bon choix de l'outil (Zhaoui, 2023). En fin de compte, il est le médiateur entre la littérature et l'étudiant, qui est censé comprendre le fragment quant à la structure du genre, le propos de l'écrivain et le contexte (2023), et qui doit se baser sur ses expériences pour adopter une perspective de lecteur (Delnooz, 2020). En raison du travail collaboratif, mais de la lecture personnelle de chaque élève, l'acquisition des connaissances s'effectue par une voie individuelle et une autre collective (Aiala, 2019 : 162).

Quant à l'intention des activités, l'étude de la grammaire ne peut pas constituer le seul objectif de l'utilisation de ce matériel (Bezerra, 2011 : 7), mais aussi développer l'habilité d'interprétation de l'information et enrichir les connaissances culturelles des apprenants, ce qui permettra leur amélioration communicative dans la langue étrangère (2019 : 68-70). De même, Barthes (1973) indique que l'objectif majeur de l'utilisation du texte littéraire est le « plaisir de lire », que nous devons faire apparaître dans l'attitude de la classe.

Mais, pour le correct fonctionnement des séances, certaines consignes sont nécessaires à prendre en considération. D'une part, les enseignants doivent distinguer les possibilités de didactisation des différents genres littéraires, ce n'est pas semblable d'aborder un roman qu'une pièce théâtrale, dont nous pouvons profiter pour la faire jouer par les élèves (Riquois, 2010). D'autre part, les apprenants doivent respecter les consignes de lecture pour comprendre le texte en entier (Delnooz, 2020).

En guise de conclusion, l'approche actionnelle s'avère comme la dynamique la plus pratique pour travailler les textes littéraires en cours, car les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, pourront donner libre cours à leur esprit critique et acquérir des stratégies de défense de leurs idées.

Maintenant que nous connaissons certaines pistes sur les démarches à suivre face à un texte littéraire en cours de langue étrangère, nous allons réfléchir au rôle des élèves dans la correcte compréhension des fragments et, par conséquent, des tâches. Bien que le professeur continue à être présent en tant que guide.

## **2.2. Compréhension à la lecture : l'interprétation du texte littéraire**

L'emploi d'un texte littéraire en cours de FLE peut être utile pour apprendre la langue si l'enseignant choisit correctement le matériel (Riquois, 2010 : 247-250), ainsi que la découverte d'une culture différente à celle de nos apprenants, qui constitue l'un des buts de l'exploitation littéraire (Delnooz, 2020). Pour arriver à cela, d'autres objectifs doivent être surmontés, comme le déchiffrement du texte, en comprenant la syntaxe, les mots de liaison ou l'ironie d'une partie, afin de découvrir le sens global et la cohérence de l'extrait. Si l'apprenant a du mal à comprendre, il est obligé d'aviver les stratégies qui puissent lui permettre de trouver une solution, par exemple, faire attention au contexte si on ne connaît pas la signification d'un terme (Huchet et Simon, 2018 : 17).

Avant de commencer, on doit commenter que les textes littéraires ont besoin de stratégies de lecture différentes au reste des textes ; de la même façon, lire dans la L1 est différente de le faire dans la L2 ou LE (Riquois, 2010 : 247-250). Dans le but de comprendre tout le texte, le Centre FORA énumère plusieurs stratégies pour que les apprenants s'assurent d'avoir interprété correctement le fragment : se rappeler de ce qu'ils connaissent du sujet avant de lire, trouver l'idée principale et les secondaires, ainsi que les relations cause-effet, chercher la signification des termes inconnus grâce aux phrases qui le précèdent et qui le suivent, ou trouver le propos de l'écrivain (2013), tout en faisant attention au contexte.

Mais, qu'est-ce qui marque la compréhension d'un texte littéraire dans ce domaine éducatif ? Vaillaut la définit comme la capacité de reconnaître les personnages, leurs actions et objectifs, de reformuler l'histoire avec leurs propres mots et s'anticiper au récit en devinant ce qui pourrait se passer après (2023 : 9-10).

En ce qui concerne l'ordre de pas, l'enseignant doit, d'abord, mettre en scène plusieurs activités de prélecture pour préparer au texte que les élèves vont lire. Par rapport à cela, les étudiants pourront faire attention au titre, à la couverture du livre ou à quelques lignes, afin d'anticiper le sujet et de créer un horizon de lecture qui facilite la tâche postérieure (Aiala, 2019 : 169). Pour réaliser ces activités et celles qui les suivent, deux types de lecture vont se suivre : une individuelle et une collective, comme nous l'avons indiqué dans la « perspective méthodologique ». Mais, pourquoi cette distinction est nécessaire en faveur d'une bonne démarche ?

Pour ce qui a trait à la lecture individuelle ou personnelle, les apprenants auront l'opportunité de s'approcher des personnages, de leurs actions (Riquois, 2010 : 250), d'interagir

avec le texte, ou « dialoguer avec lui », pour découvrir ce qu'il cache et la perspective qu'il suscite chez l'élève par rapport au sujet abordé (Vaillaut, 2023 : 2-4). À cet égard, il est recommandé d'assimiler l'information aux vécus et connaissances personnels afin de comprendre l'extrait complet (Bezerra, 2011). En dépassant cette ligne, ils deviendront des lecteurs actifs et construiront une explication en anticipation au progrès textuel, ainsi, ils pourront, même, questionner l'intention du fragment (Huchet et Simon, 2018) et mettre en balance leur opinion personnelle sur le sujet avec celle que l'extrait défend (Falardeau et Pelletier, 2015 : 87). L'analyse individuelle de chaque élève est justifiée, car les lectures littéraires sont plurielles et toutes les critiques peuvent être acceptables et représentées si elles sont cohérentes (Barthes, 1973), et, par ailleurs, l'enseignant va promouvoir ainsi l'autonomie de l'étudiant (Riquois, 2010 : 250).

Toutefois, il se peut que les apprenants tombent sur certaines complications dans la compréhension du fragment, telles que l'impossibilité d'identifier les objectifs qui poussent chaque personnage et les liens entre eux, ou la difficulté de résumer les données qui sont incluses. Pourtant, parfois les problèmes sont issus de l'interprétation, lorsque l'extrait n'est pas linéaire et ouvre les portes à la création d'hypothèses et de divers jugements (Vaillaut, 2023 : 2-6). Dans ce cas, l'enseignant prend le rôle de médiateur et de guide pour faciliter la compréhension et réussir à obtenir le but de motiver les élèves dans la lecture, étant donné que, si quelque chose leur échappe, ils pourront s'ennuyer (Falardeau et Pelletier, 2015 : 91).

Une fois que tous les étudiants ont compris, la lecture collective prend le relais de l'individuelle, c'est le moment d'intervenir de façon active (Zhaoui, 2023). Comme indique Vaillaut, « c'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice » (2023 : 4). Les apprenants ne peuvent pas surmonter toutes les étapes de manière isolée, ils ont besoin du reste de la classe pour comparer leurs idées et hypothèses pour s'évaluer et se corriger à travers les débats (2023 : 4).

En somme, la correcte compréhension du fragment comporte l'habileté des élèves de savoir reformuler l'information exposée avec leurs mots, de même que l'acquisition d'une vision personnelle et critique sur le sujet traité dans le texte. En outre, la lecture du texte doit, d'abord, être individuelle, afin de trouver leur point de vue et puis, collective, pour apprendre les uns des autres et débattre sur les perspectives.

Cependant, si l'enseignant désire que la compréhension soit effective pour l'étudiant, il doit préparer des dynamiques adéquates au matériel employé en cours : le texte littéraire. Nous aborderons, au prochain point, la manière de travailler l'outil pour qu'il soit serviable dans l'apprentissage de la langue étrangère et de la culture, dans ce cas, belge.

### **2.3. Didactiser un texte littéraire**

Avant de passer aux différentes manières de didactiser un texte, nous croyons nécessaire d'aborder ce que le Conseil de l'Europe appelle « compétences générales individuelles » dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ou ce que nous attendons que nos étudiants développent. En d'autres termes, les quatre savoirs : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. En premier lieu, le savoir est lié à l'habileté de communiquer dans une langue étrangère et, par conséquent, pouvoir réagir aux actions de la vie quotidienne. En deuxième lieu, le savoir-faire relève des connaissances précédentes et acquises grâce au savoir-apprendre, ainsi que des stratégies du savoir-être pour affronter une pratique. En troisième lieu, le savoir-être réside dans la façon de répondre dans une situation, qui peut être introverti ou extroverti selon le caractère de chacun, mais cette attitude peut changer d'après la situation. En dernier lieu, le savoir-apprendre a également besoin des savoirs antérieurs afin d'acquérir d'instruments qui permettent d'intérioriser les nouvelles connaissances (2001 : 16-17). En définitive, l'apprentissage de ces quatre ressources est indispensable pour approcher la langue étrangère à nos apprenants.

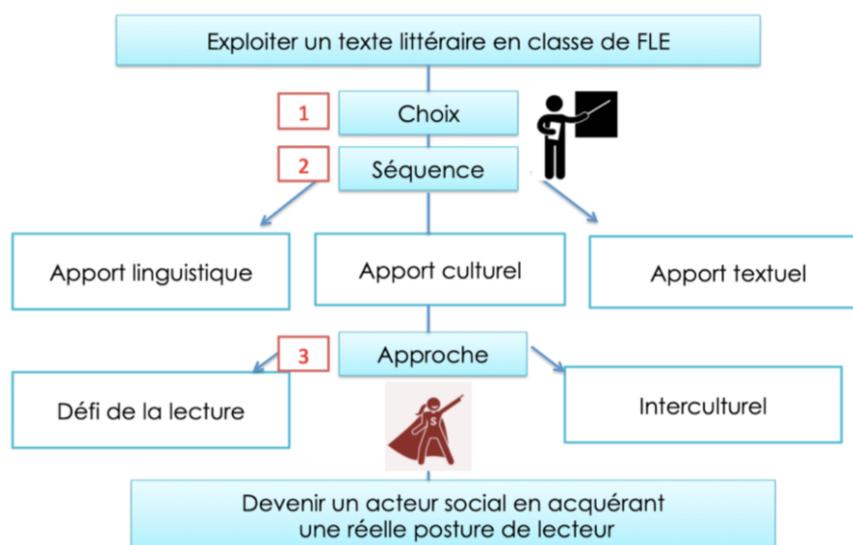
Pour ce qui est de son emploi en cours, le texte littéraire constitue un outil d'enrichissement d'une langue et d'une culture qui peut aider à motiver la classe si l'enseignant choisit correctement l'extrait (Aiala, 2019 : 165). De plus, en l'introduisant en cours, le professeur suit la consigne du CECRL d'utiliser de documents authentiques dans l'enseignement de la langue (2001 : 43).

Mais, comment sélectionner le texte ? Lequel convient le plus ? Tout d'abord, en tant qu'éducateur, il faut se poser certaines questions sur le genre que l'on souhaite aborder, sur le contexte historique que l'on veut enseigner, sur la possibilité d'inclure d'autres littératures francophones mise à part la française, sur les objectifs que nous attendons à la fin, sur les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche (Aiala, 2019 : 167). À ce propos, s'ouvrent deux voies, d'un côté, le fragment doit être abordable par les apprenants et leur niveau, dans le but de pouvoir les encourager et les motiver à lire par plaisir (Delnooz, 2020). De l'autre côté,

l'extrait doit comprendre un défi de lecture qui puisse créer des interprétations et développer des perspectives diverses du thème (Vaillaut, 2023 : 2-3). Pourtant, il faut faire attention à ne pas tomber dans le piège d'homogénéiser les activités, le professeur est censé prendre toujours en compte la situation personnelle de chaque étudiant et devra se servir de la pédagogie différenciée, qui varie les actions selon le public, si besoin (Zhaoui, 2023).

Si les pas antérieurs ont été suivis, le projet obtiendra les objectifs désirés, donc, motiver le « plaisir de lire » (Barthes, 1973), construire des lecteurs autonomes et critiques, faire découvrir d'autres cultures (Zhaoui, 2023), et obtenir une compréhension individuelle et collective du texte (Vaillaut, 2023 : 9).

Pour arriver à cela, comme nous avons indiqué dans « Une perspective méthodologique », l'approche actionnelle est la plus adéquate à mener. Compte tenu de ce choix, le rôle des enseignants et des apprenants est différent. D'une part, les pédagogues agiront comme guides de la lecture individuelle afin de résoudre les doutes des élèves, et puis, en tant que médiateurs dans le débat collectif, où ils peuvent poser des questions pointilleuses pour les faire réfléchir sur le thème et ses détails (Vaillaut, 2023 : 4-5). D'autre part, les étudiants, en tant qu'« acteurs sociaux », ont l'obligation d'être des sujets actifs, des lecteurs engagés, à l'aide, peut-être, d'un « carnet de lecture » où pouvoir noter les détails de la couverture ou du titre, ainsi que les opinions que l'histoire provoque chez eux (2023 : 12). Isabelle Delnooz illustre les deux types d'actions dans un schéma, tenant compte des pas à suivre. D'abord, quel texte offrir en cours ? Puis, quelles activités mener à bien pour que les élèves comprennent l'importance de la langue, de la culture et des traits textuels de l'extrait. Et alors, proposer un défi interculturel pour les apprenants, qui deviendront des « acteurs sociaux » capables de défendre leur perspective sur le sujet traité.



1

Quant à la présentation du matériel, le texte littéraire peut être introduit par le contexte historique, avant de passer à sa lecture ; en désordre, si le professeur souhaite que les apprenants acquièrent une notion précédente ; il peut aussi soulever le titre pour ne donner pas de pistes sur le thème, ou bien, le dévoiler peu à peu, afin de créer des hypothèses et des horizons de lecture possibles (Vaillaut, 2023 : 12). Cependant, l'ordre du travail ne doit pas différer selon le choix. Le premier pas est la prélecture, à travers des activités de rappel où les élèves peuvent prédire l'avenir de la lecture selon le contexte, le titre ou une seule phrase, au moyen de leurs expériences personnelles et de leurs connaissances sur le sujet (Zhaoui, 2023). Puis, l'élève commence la lecture individuelle pour vérifier les prédictions et découvrir le propos de l'écrivain (2023) et se faire une idée générale des points clé du fragment. Pourtant, d'autres lectures davantage attentives sont recommandées dans le but de faire attention à d'autres aspects que l'enseignant demandera. Finalement, les apprenants devront méditer sur les stratégies de lecture dont ils se sont servis. Cette démarche peut s'effectuer à voix haute pour que les uns apprennent des autres (Djamila, 2019 : 62-63).

Par la suite, si l'on veut développer la créativité des étudiants et les motiver, l'enseignant peut, d'abord, donner le texte coupé et diviser la classe en groupes pour essayer de le mettre dans le bon ordre et intérioriser l'idée principal du fragment (Éduscol, 2016). Et, une fois que l'extrait a été travaillé, le professeur pourra demander aux apprenants de se mettre dans la peau d'un personnage et écrire leur journal intime dans une situation compliquée ou, de préparer une interview à l'écrivain (Djamila, 2019). Néanmoins, afin de travailler collaborativement,

<sup>1</sup> Schéma sorti de: Delnooz, I. (2020). *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle*. Éditions Maison de langues. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/exploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunit-e-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle>

l'éducateur devra susciter la disparité d'opinions à travers de questions comme « avec quel personnage t'identifies-tu ? » ou « quel personnage à tort selon toi ? ». De cette manière, il ouvrira les portes à un possible débat qui améliorera la compréhension du texte littéraire et l'habileté communicative en FLE des élèves, à travers l'approche actionnelle (Vaillaut, 2023 : 10).

Cette dynamique démontre que le texte littéraire nous permet de travailler les différentes compétences linguistiques. D'abord, la production orale grâce au débat que l'on vient de commenter, ou, si nous nous trouvons face à une pièce théâtrale, l'enseignant peut la faire jouer. Ensuite, la production écrite se développe, par exemple, à l'aide de la création d'un journal intime, que nous avons déjà expliqué, ou l'extension ou diminution du fragment en ajoutant ou soulevant de l'information. Dans le cas de la poésie, les cadavres exquis constituent une ressource créative qui pourrait améliorer leur ton lyrique (Vaillaut, 2023 : 11-12). Puis, la compréhension orale peut nous servir à aborder et approfondir sur le thème, à travers certains entretiens ou documentaires sur l'auteur. Finalement, pour la compréhension écrite, mis à part le texte littéraire, l'éducateur peut distribuer des articles de presse sur le sujet traité, le genre littéraire ou l'écrivain (Daher, 2018 : 128-129).

En outre, l'enseignant doit s'éloigner du fragment qu'il souhaite travailler et, pour cela, il peut utiliser d'autres productions artistiques, telles que la musique ou la peinture, qui aideront à approfondir dans la thématique et à faire réfléchir aux apprenants sur les émotions évoquées ou les possibles liens avec l'écrit (Djamila, 2019 : 63).

En résumé, l'approche actionnelle doit devenir la base de la dynamique du cours de FLE, en guidant les élèves à créer une opinion propre et une attitude active face à la lecture et à leurs perspectives. Mais, tout d'abord, il faut s'adapter au niveau des apprenants, au genre que l'on veut travailler et aux objectifs que l'enseignant veut poursuivre, afin de choisir le texte littéraire à analyser.

Compte tenu de ce matériel, qui est le témoignage d'une culture, les classes de français pourront se centrer aussi sur les contenus transversaux, comme l'égalité entre sexes. À l'aide de la littérature nous pourrions réussir à obtenir ce but, ce qui sera défendu dans l'épigraphe suivant, qui explique l'implication du système éducatif espagnol dans la réalité sociale, la perspective de genre pour mieux lire et le sujet fondamental de ces derniers siècles : la violence.

### 3. Le texte littéraire, véhicule de valeurs

L'éducation en valeurs est au quotidien dans les classes et, son discours se trouve aussi dans la littérature. De plus, en raison de la richesse culturelle du texte littéraire et de son expression de plusieurs réalités dans le monde, il s'avère être un outil intéressant à introduire dans l'apprentissage de FLE.

#### 3.1. L'éducation en valeurs et les ODD dans la LOMLOE

Ça fait déjà huit ans que les pays membres des Nations Unies ont décidé de créer une perspective de futur vers l'année 2030, nommée « Agenda 2030 », où, les 17 Objectifs de développement durable (ODD) ont été rédigés. Mais, quel a été le déclinaison de cette décision universelle ? La réponse aux « défis mondiaux auxquels nous sommes confrontés [...] à la pauvreté, aux inégalités, au climat, à la dégradation de l'environnement, à la prospérité, à la paix et à la justice » (Nations Unies, 2020). Alors, ils font face à des situations de déséquilibre de la planète afin de garantir une vie saine et florissante des humains et de l'environnement (Negrine et Marrero, 2021 : 5).

Dans le but de les présenter, ils sont classifiés en cinq groupes, les cinq P, selon la thématique qui touche à chacun. D'abord, le premier assemblage est nommé *peuples*, et désigne tous les objectifs qui sont en rapport avec la condition de vie des personnes, c'est le cas de « 1. Pas de pauvreté », « 2. Faim zéro », « 3. Bonne santé et bien-être », « 4. Education de qualité » et, celle qui nous concerne en tenant compte du sujet du mémoire, « 5. Égalité entre les sexes ». Puis, le deuxième P fait référence à la *planète*, afin de lutter contre la surexploitation des ressources, « 6. Eau propre et d'un côté abordable », « 12. Consommation et production responsables », « 13. Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques », « 14. Vie aquatique » et « 15. Vie terrestre ». Ensuite, la *prospérité* est à voir avec l'économie et l'emploi des énergies renouvelables, « 7. Énergie propre et d'un côté abordable », « 8. Travail décent et croissance économique », « 9. Industrie, innovation et infrastructure », « 10. Inégalités réduites », et « 11. Villes et communautés durables ». Postérieurement, la *paix* défend l'arrêt des conflits belliqueux avant 2030 pour cohabiter en société, « 16. Paix, justice et institutions efficaces ». Finalement, l'ensemble *partenariats* conclut tous les points antérieurs dans une organisation mondiale de l'exécution du plan, « 17. Partenariats pour la réalisation des objectifs » (2020).

En tant que pays adhérent à l'entité, l'Espagne a développé son propre plan d'incorporation des ODD au système, dans ce cas éducatif, et à l'aide d'une modification de la loi précédente. Le projet de loi de 2020 visait déjà l'incorporation des valeurs dans le papier. Cette nouvelle loi, appelée LOMLOE, constitue un modèle d'effectuation de l'ODD 4, concernant le sujet de l'éducation (Saiz, 2022).

Alors, dans le panorama national, la législation dont on vient de parler, inclut la durabilité dans plusieurs articles, comme un nouveau pilier et un objectif à surmonter afin de progresser comme société. Dans le préambule de la LOMLOE apparaît déjà l'idée de la durabilité comme propos universelle, à mode de justification de la rédaction et de la modification de la loi antérieure, la LOE, qui ne mentionnait pas ces valeurs. Plus tard, dans la section « r) » du premier article, la législation marque comme causalité la crise climatique sous prétexte d'agir à travers l'enseignement pour changer le destin de la planète vers la *transition écologique* : « L'éducation à la transition écologique dans une perspective de justice sociale en tant que contribution à la durabilité environnementale, sociale et économique »<sup>2</sup> (Ley Orgánica 3/2020 : 122881). De la même façon, dans l'article 1 bis, les ODD sont résumés dans le point « e) », en tenant compte de la situation belliqueuse du monde actuelle et des besoins d'union de la population dans le but de lutter contre elle: « Formation à la paix, au respect des droits de l'homme, à la vie en commun, à la cohésion sociale, à la coopération et à la solidarité entre les peuples, ainsi qu'à l'acquisition de valeurs qui contribuent à la cohésion sociale et à la solidarité entre les peuples »<sup>3</sup>(Ley Orgánica 3/2020 : 122881). En ce qui concerne le sujet de l'accès et de l'alentour de l'école, l'article 110 de cette nouvelle loi ajoute la favorisation des « déplacements durables » et l'offert de travail aux membres contextuel du centre (Ley Orgánica 3/2020 : 122918-122919).

Pour ce qui a trait à la thématique du mémoire, l'éducation en valeurs et l'inclusion des contenus et apprentissages transversaux dans les matières, sont recueillies dans l'article 121.1. Sans oublier l'enseignement du cinquième objectif de développement durable sur l'égalité des sexes : « Le projet éducatif du centre définira les valeurs, les objectifs et les priorités d'action, intégrera la concrétion des programmes établis par l'Administration éducative [...] De même, il comprendra un traitement transversal de l'éducation aux valeurs, du développement durable,

---

<sup>2</sup> Traduction personnelle de l'article: "La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica".

<sup>3</sup> Traduction personnelle de l'article: "La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible".

de l'égalité entre femmes et hommes, de l'égalité de traitement et de la prévention de la violence contre les filles et les femmes, de le harcèlement et du cyberharcèlement, comme de la culture de la paix et les droits humains » (Ley Orgánica 3/2020 : 122921-122922).

Dans ce modèle éducatif, se sont développées des nouveautés, comme l'addition de la compétence citoyenne<sup>4</sup> ou la compétence personnelle<sup>5</sup>, sociale et d'apprendre à apprendre, qui visent sur le bien-être de l'individu et de la société dans laquelle il collabore. En outre, les alliances avec l'Europe se remarquent à travers la création des descripteurs opérationnels<sup>6</sup> pour juger chaque compétence, comme la compétence plurilingue<sup>7</sup> qui nous intéresse spécialement et qui a été issue du CECRL.

Pour ce qui est du quatrième ODD, « Éducation de qualité » peut se lier au reste, vu que par le biais de cet instrument, les développements mentaux des individus poussent la création des améliorations sociales et peuvent aider à trouver des solutions à la pauvreté ou la pollution des océans, par exemple. (Negrín et Marrero, 2021 : 5-9). Compte tenu de notre mémoire, l'égalité des sexes et les réductions des inégalités sont incluses dans l'éducation transversale des valeurs, dans le but de permettre l'accès des femmes dans l'éducation partout dans le monde et, ainsi, les inclure dans le travail.

En lien avec ce sujet, les termes « égalité de sexe » et « égalité effective des femmes et des hommes » apparaissent dans la LOMLOE, comme signe de l'objectif que nous venons de commenter. Par ailleurs, dans les principes du système éducatif s'inclut la « promotion de l'égalité effective, ainsi que la prévention de la violence sexiste », qui renforce le but commenté auparavant et démontre, l'inclusion, désormais, de cette valeur dans l'éducation (Ley Orgánica 3/2020).

Dans un rang plus réduit et minoritaire, les centres scolaires ont, également, l'obligation de présenter de mesures à la suite des ODD. C'est ainsi que l'« Éducation pour le Développement Durable » s'est transformé dans un projet dans les entités. De cette manière, les valeurs seront approchées de plus près aux apprenants du lycée (2021 : 4-5).

En guise de conclusion, l'Agenda 2030 a bouleversé la nature éducative du pays et a provoqué la rédaction d'une nouvelle législation, incluant ces aspects et défendant la transversalité qui peuvent survenir en cours. C'est pourquoi les apprenants arriveront à

---

<sup>4</sup> Traduction personnelle de "competencia ciudadana".

<sup>5</sup> Traduction personnelle de "competencia personal, social y de aprender a aprender »

<sup>6</sup> Traduction personnelle de : « descriptores operativos »

<sup>7</sup> Traduction personnelle de : "Competencia plurilingüe"

développer l'esprit critique et seront davantage engagés dans la lutte contre les inégalités et les injustices de la société.

Pourtant, comme on a déjà mentionné, les ODD qui nous concernent, sont ceux qui ont comme cible l'égalité des sexes et la lutte contre les discriminations. Dans cet ordre d'idées, nous profiterons de l'épigramme suivant pour expliquer comment les élèves pourront s'éloigner du texte et le lire avec une perspective différente : une perspective critique et de genre.

### **3.2. Aborder le texte littéraire sous une perspective de genre**

Le canon littéraire étudié en secondaire montre la discrimination que les femmes ont subie tout au long de l'histoire à cause de la hiérarchie de pouvoir qui favorisait les hommes (Della Vecchia et al. 2023 : 185). La littérature construit notre idéal culturel et sert d'instrument à ce propos ; pourtant les créations féminines ont été mises de côté pour faire place à l'œuvre masculine, héritage que les élèves ont acquis (2013 : 180-182). Dans cet ordre d'idées, les femmes ont été, durant de siècles, marginalisées en raison des règles sociales et des entraves pour accéder à l'éducation et à la production artistique. Et, une fois qu'elles en ont réussi, leur activité a été critiquée en raison de rédiger des romans, considérés « l'art mineur » de la littérature ou, par le manque de reconnaissance au mérite (2013 : 183-184).

Pour comprendre les études de genre, on doit expliquer la polysémie qui rend difficile l'emploi du nom *genre*, qui apparaît au singulier pour se référer à la construction sociale qui distingue le féminin du masculin, et qui peut être « actualisée, niée ou transformée par les acteurs sociaux », étant donné qu'elle n'est variable (2013 : 183). À ne pas confondre avec le sème référé aux types de créations littéraires (Planté, 2018).

Mais alors, comment enseigner la littérature en cours de FLE ? Pour questionner les fragments et enrichir l'acquisition, surtout en tenant compte de la thématique de notre unité didactique, la meilleure option est de l'analyser sous une perspective de genre, afin de dénoncer les inégalités sociales quant au sexe et de rendre davantage visible la production des femmes (2013 : 180-183). Grâce à cette dynamique, les apprenants rompent avec les préjugés, en affirmant que les femmes ne sont plus considérées des « sujets neutres » et que leur écriture est légitime et riche.

Ces perspectives se basent dans « l'approche socio-historique » qui efface toute conjoncture pour l'analyse des textes littéraires écrits par des femmes, à travers la considération de la production de leur temps et l'observation de la valeur de leur œuvre (2013 : 183-185). Cela

facilite le développement de l'esprit critique des apprenants et renforce son acquisition des visions culturelles et sociales des rôles masculin et féminin, à l'aide de stratégies rhétoriques et de contre-lectures, que l'on expliquera grâce à un exemple (2013 : 186). Pour ce faire, la création féminine doit être étudiée de façon collective, sur plusieurs fragments, dans l'objectif de trouver de conclusions pertinentes (2018 : 21-23).

Questionner les extraits et leurs valeurs sert comme stratégie d'acquisition d'un point de vue personnel et engagé, en échappant des déterminations idéologiques. Par conséquent, l'élève pourra entreprendre un discours actif sur les inégalités. Mais, pour cela, le travail textuel doit envisager l'attention au message, et pas seulement l'appréciation des techniques employées (2013 : 181-186).

En ce qui concerne la pratique, comparer des fragments de la même époque, sur le même sujet, mais sous une écriture différente, celle d'un homme et celle d'une femme, peut se révéler intéressant en cours de FLE. Della Vecchia et al. prennent comme exemple la thématique de la femme fatale dans la production de la Belle Époque, où, en analysant le livre de Vivien Renée, elles aperçoivent que, ce qui pourrait paraître « non originaire », prend une autre perspective pour décrire l'avis de la femme à l'aide des ironies (2013 : 184).

De la même manière, à l'aide de la perspective de genre et de l'approche socio-historique, l'enseignant pourrait demander d'inverser l'histoire et la raconter, désormais, depuis la vision d'un personnage secondaire ou marginal (20013 : 185), afin d'utiliser la technique de contre-lecture, que l'on a mentionnée auparavant.

En somme, le parcours historique de la littérature n'est pas favorable pour les femmes, longtemps oubliées. C'est pour cela que la perspective de genre s'est montrée comme une démarche de lecture par laquelle, les apprenants peuvent arriver à comprendre les causes et, pourquoi pas, comparer des œuvres qui tiennent à la même thématique. Alors, l'esprit critique des élèves pourra surgir en tant que conséquence de cette dynamique.

Notre mémoire implique le sujet de la violence contre les femmes dans la société actuelle, ce qui s'avère universel. Lors du prochain chapitre, nous aborderons ce thème de façon générale, en traversant le contexte du XXe et XXIe siècle, pour arriver à ce qui nous importe, la situation des femmes.

### 3.3. Le thème de la violence

Le terme violence signale l'expression d'un geste, verbal ou pas, de rupture de l'« homogénéité sociale, spatiale et physique » (Otto et Perez, 2023). Notamment, à travers la puissance ou la force pour dominer l'autre. En effet, lorsqu'un individu se montre violent, normalement, en conséquence, un autre souffre (Kartable, 2022). La production littéraire a servi à condamner une telle attitude, ce qui peut s'apercevoir chez certains personnages qui ont un rapport avec la violence, comme les soldats ou les dictateurs ; le genre de la tragédie, qui désigne aussi une notion péjorative ; l'utilisation d'insultes, qui constituent une verbalisation violente, telle que celle qui reçoit la protagoniste de *La mémoire de l'air* dans sa relation avec Davant; ou la propre brutalité physique envers les personnages ou le narrateur (2023).

Au XXe siècle s'élargit la production littéraire sur cette matière est deux perspectives surgissent, d'une part, des intellectuels comme Simone Veil avouent que la violence est une caractéristique inhérente à l'homme ; d'autre part, Hannah Arendt défend qu'elle n'est pas inné de l'humanité (Kartable, 2022). Le contexte historique de cette époque encourage la publication d'œuvres sur les conséquences des guerres mondiales et les massacres à cause des volontés économiques des « régimes oppressifs », où, ceux qui tiennent le pouvoir en profitent pour enlever les libertés des autres et, ainsi, « abusent de l'autorité ». Par le biais de la littérature, le témoignage s'étend jusqu'à nos jours, dans l'objectif de sensibiliser au passé et d'encourager le progrès de la société (Kartable, 2022).

Si le XXe siècle est marqué par les guerres, le XXIe siècle est caractérisé par les attentats, comme celui du 11 septembre 2001, et par les catastrophes naturelles du changement climatique. A ce propos, les auteurs ont une « vision désenchantée du monde ». Bouchoucha (2018 :4-9) met l'exemple de romanciers comme Philippe Dijan, Virginie Despentes et Frédéric Beigbeder, qui illustrent un « monde où tout semble périr », le matériel et l'éthéré, ainsi que les valeurs. Ils essaient d'échapper du mal à travers l'écriture, mais toujours dans l'idéal du chaos, du « désespoir, anéantissement et horreur ». Selon eux, la littérature permet d'harmoniser la dure actualité à travers les ressources linguistiques (2018 : 9). Alors, les publications servent à s'engager pour dénoncer la violence, son accroissement et la passivité de la société, souvent, en incluant un « héros déshumanisé » et désespéré, contraire à celui que les textes montrent normalement (Kartable, 2022).

Toutefois, ces actes collectifs de la guerre et des attentats ne complètent pas le panorama littéraire. La violence contre les femmes occupe aussi une part importante de la production des

dernières décennies. Les actions quotidiennes qui se cachent derrière cette brutalité sont rédigées, par exemple, dans le roman *Venon Subuteux* (2015) de Despentès, où le plaisir des sentiments des personnages est comparé à la violence commise (2018 : 5). Ou encore, en *Incidentes* (2010) de Dijan, où la protagoniste, victime d'un viol, exprime l'affection ressentie envers le violeur (2018 : 4-5).

Dans cette voie s'encadrent les trois livres analysés lors du mémoire : *La mémoire de l'air*, *Rodéo* et *Les Silences de Médéa*. Leur contenu articule la violence et les viols que les personnages féminins ont dû subir par des personnages masculins. Dans le cas du premier roman, la protagoniste nous renseigne sur la violence verbale de Davant envers elle, mais, ce n'est que vers la fin, que le lecteur découvre qu'elle a été victime d'un viol antérieur. Pourtant, les autres deux romans montrent, de plus, de différentes manières de violence. D'un côté, l'œuvre d'Aïko Solovkine explique les vices et les attitudes délinquantes d'un groupe de jeunes hommes, qui causent le viol d'une jeune femme et son postérieur assassinat, témoignage aussi d'une action abusive. De l'autre côté, Malika Madi incorpore tous les exemples que l'on a vus auparavant : le viol d'une femme et les conséquences d'une guerre et des attaques terroristes en Algérie (voir Annexe I).

En conclusion, le contexte du siècle passé et de celui actuel ont déterminé l'introduction de la violence comme une thématique qui s'étend dans la littérature universelle, et qui met en scène le désespoir des protagonistes. Ainsi que le mal-être de ne plus s'adapter au monde, à la suite d'une guerre, d'un attentat ou d'un viol.

Telle situation suscite le besoin de sensibiliser à la lutte contre les actions violentes, plus concrètement, celles faites aux femmes. Pour ce faire, nous proposons, à continuation, une application didactique qui pousse les apprenants à s'engager de façon active et à développer leur esprit critique, en sensibilisant le lycée sur la situation des femmes dans le monde.

#### **4. Application en cours de FLE : la violence contre les femmes à travers la littérature belge**

L'Agenda 2030 a annoncé la proclamation de dix-sept ODD qui ont changé la politique, l'économie et l'éducation des diverses nations. À ce propos, son inclusion dans la nouvelle loi espagnole, la LOMLOE, encourage l'enseignement de la matière, dans ce cas le français, sans oublier les contenus transversaux. C'est en raison de la défense du cinquième objectif,

« l'égalité entre les sexes », que nous souhaitons faire apprendre la langue étrangère à travers la littérature et dans le but de contribuer à une meilleure éducation en valeurs.

#### **4.1. Présentation du projet**

Ce projet a été considéré indispensable comme une proposition pour les apprenants de 1<sup>o</sup> de Baccalauréat de français comme deuxième langue étrangère, donc, avec un niveau B1. De plus, il peut être mené à bien dans tous les lycées qui possèdent une salle d'informatique et, si ce n'est pas le cas, les activités peuvent être adaptées.

En raison de la situation de la femme dans la société mondiale actuelle, plusieurs actions, comme l'inclusion de l'égalité entre hommes et femmes et la réduction de la discrimination dans les ODD de l'Agenda 2030 sont prioritaires. Ainsi, l'importance des contenus transversaux dans l'enseignement secondaire de notre pays s'avère un besoin dans les classes. C'est ainsi que, nous considérons que la sensibilisation par rapport au sujet de la violence contre les femmes est primordiale dans les cours de toutes les matières et, nous allons collaborer à l'intégrer en FLE, grâce au projet programmé.

En outre, le panorama des lettres françaises n'est composé que de la France, qui se maintient au sommet de l'enseignement de cette langue en Espagne. C'est pour cela que nous avons considéré opportun d'introduire la Francophonie dans le programme, dans ce cas, à l'aide de la production littéraire belge actuelle écrite par des femmes. De cette manière, nous pourrions utiliser le texte littéraire pour enseigner le contenu transversal du respect aux femmes, en même temps que la diversité culturelle, comme la belge ou l'algérienne qui apparaît dans l'œuvre de Malika Madi.

C'est ainsi que nous avons prévu la création de trois infographies différentes dans une classe de 9 apprenants, un chiffre qui est vraisemblable dans la matière optionnelle, dont le contenu dépendra des trois romans employés. Alors, un groupe sera chargé de produire une infographie sur le tabou et le silence que cause un viol, ce qui apparaît dans *Les Silences de Médée* (voir Annexe III.XI). Un autre ensemble devra faire une infographie sur la soumission au sein du couple, qui est le cas exposé dans *La mémoire de l'air* (voir Annexe III.VIII). Et, finalement, le dernier groupe créera une infographie sur le harcèlement de rue, présenté dans *Rodéo* (voir Annexe III.IX). Mais, comment pourront les apprenants arriver à développer la tâche ?

Nous avons créé 8 séances dans le mois de février, car la matière a 2 heures par semaine, et, une 9<sup>e</sup> séance le 8 mars, en raison de la journée internationale de la femme, où les élèves

présenteront leurs projets. Toutes les séances sont structurées afin de toucher tous les aspects de préparation de la tâche finale. Pour ce qui a trait à la première séance, l'enseignant exposera le calendrier de l'unité didactique et expliquera la lecture des textes littéraires pour arriver à la création de l'infographie. Ensuite, il distribuera un modèle d'infographie (voir Annexe III.I), coupée en parties (voir Annexe III.II), que les apprenants travailleront, afin de comprendre sa structure, par exemple, par des vidéos informatives des statistiques (Annexe III.III), sur lesquelles ils doivent émettre des hypothèses ; ou bien, en établissant des recommandations des pas à suivre pour dénoncer une agression (voir Annexe III.IV). Finalement, comme l'acte de parole visé, inclus dans la LOMLOE, qui nous intéresse est celui de donner des conseils, les étudiants réviseront la formation de l'impératif et de la condition, contenus qu'ils ont déjà appris.

En ce qui concerne la deuxième séance, dans la salle d'informatique, elle est consacrée à l'apprentissage des ODD et la capacité de synthèse des apprenants de langue. Pour cela, l'éducateur posera des questions sur la connaissance de ces objectifs de la part des élèves, activité suivie de la projection d'un schéma (voir Annexe III.V), où ils peuvent observer les points à obtenir. Parmi les 17 ODD, les étudiants devront trouver ceux qui concernent la femme et faire des recherches avec les ordinateurs, dans le but de créer une carte mentale sur la situation des femmes et la violence. À partir de cela, le professeur montrera l'image d'une femme qui pleure (voir Annexe III.VI) et, à l'aide de quelques questions, ils devront essayer de rédiger ses pensées, dans un exercice d'empathie, à l'aide des contraintes d'écriture.

Dans la troisième séance, on introduit les textes littéraires, dans ce cas, *La mémoire de l'air*. Mais avant, le professeur projettera la vidéo d'une campagne belge de prévention de la violence contre les femmes (voir Annexe III.VII), pour introduire la violence dans un couple. Puis, on passe au roman à travers 3 fragments différents qui seront distribués (voir Annexe III.VIII), un par groupe. De cette façon les élèves devront lire le texte trois fois afin de compléter la carte mentale de la dernière séance, de résumer les extraits et de rédiger les possibles dialogues qui se cachent derrière les scènes. À la fin, ils devront les représenter pour arriver à mettre les fragments dans l'ordre chronologique.

La séance suivante sera essentielle pour introduire le fragment de *Rodéo*. En commençant par l'analyse du titre, les apprenants continueront faisant trois lectures différentes de l'extrait, qui concernent les oppositions d'actions entre les agresseurs et la victime avant de se rencontrer (voir Annexe III.IX). Cela servira à répondre aux questions de la compréhension du fragment et à imaginer le portrait de chaque personnage, par couples, selon certaines contraintes d'écriture qui seront variables, étant donné que la première rédaction sera améliorée plus tard.

Pour finir avec le sous-thème du harcèlement de rue, l'enseignant projettera la vidéo de la chanson « N'insiste pas » de Camille Lellouche (voir Annexe III.X), qui contient des sous-titres en français pour assurer sa compréhension.

La cinquième séance est la dernière qui analyse un texte littéraire, *Les Silences de Médée* (voir Annexe III.XI) qui, encore une fois aura besoin de trois lectures : une rapide, autre attentive et une dernière critique. Cela permettra aux étudiants de retrouver le champ lexical de la violence et d'intégrer les actions, car le professeur enlèvera le texte et posera des questions à la fin de la troisième lecture. Pour finir le cours, l'enseignant dévoilera maintenant une citation du roman (voir Annexe III.XII) et donnera des papiers pour et contre l'affirmation sur le danger d'un homme puissant pour les femmes, au hasard, dans l'objectif de commencer un débat, médié par le propre éducateur.

En ce qui concerne l'apprentissage des contenus visant l'infographie, la dernière séance est la 6<sup>e</sup>, dans la salle d'informatique, qui est dédiée à l'emploi correct de l'application Canva, qui nous permet de créer des infographies facilement. Alors, le professeur explique et fait une démonstration de son utilisation et de ses outils. Ensuite, il distribue l'article « Journée internationale pour l'élimination des violences faites aux femmes : les chiffres (glaçants) de 2022 » (voir Annexe III.XIII) coupé en 5 parties (voir Annexe III.XIV), et dont chaque couple d'étudiants (et un trio), doivent exposer l'une d'entre elles. Dans le cas du trio, deux parties. Premièrement, ils créeront un compte sur l'application et commenceront à créer leur présentation. Finalement, ils auront un maximum de 3 minutes pour expliquer leur partie de l'article.

Les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> séances serviront à former l'infographie. Pour ce faire, le professeur distribuera au hasard le sous-thème à chaque groupe et les contraintes d'écriture, ainsi que les critères d'évaluation des rubriques orales et écrites. Une fois qu'ils ont compris les instructions, ils peuvent commencer à chercher de l'information, créer le titre et l'infographie au complet, à l'aide des ordinateurs de la salle d'informatique. À la fin de la 8<sup>e</sup> séances, les groupes sont obligés à envoyer les infographies au professeur, pour qu'il puisse les imprimer en couleur.

Pour finir, la 9<sup>e</sup> séance sera constituée par les exposés oraux des infographies, la co-évaluation et l'autoévaluation. À la fin des présentations, le professeur devra demander les impressions et opinions sur le projet, dans le but de l'améliorer si nécessaire. Le temps qui reste du cours, l'enseignant proposera aux étudiants de coller dans les murs des couloirs les

infographies en couleur. De cette manière, le projet servira à sensibiliser toute la communauté éducative du lycée, dans la journée internationale de la femme.

#### **4.2. Justification du choix méthodologique**

L'une de nos intentions est d'améliorer la capacité communicative de nos étudiants en langue étrangère dans de différents contextes et de développer des stratégies, l'approche que nous estimons la plus adéquate pour arriver à cela est l'approche actionnelle que l'on a déjà expliquée. Ainsi, le contenu 2 de la LOMLOE dans le domaine autonome pour 1<sup>o</sup> de Bachillerato, « donner des instructions et des conseils »<sup>8</sup>, sera mis en pratique à l'aide de plusieurs activités qui travaillent les différentes compétences linguistiques, toujours par le biais de l'enseignement inductif.

Pour ce mémoire, l'unité didactique a été programmée selon un apprentissage par projet, que nous avons aussi expliqué. Alors, nous avons désigné une séquence de séances qui complètent l'élaboration du résultat final, les infographies sur la violence contre les femmes. Pour que le travail soit cohérent, nous devons nous montrer accessibles en tant que guides et médiateurs, dans le but de résoudre des possibles doutes et d'encourager les élèves dans les tâches, afin de maintenir leur filtre affectif bas. De cette façon, les apprenants pourront se sentir à l'aise en cours et on augmentera la participation de la classe dans les activités, et alors, les étudiants deviendront des « acteurs sociaux », qui participent activement dans leur apprentissage, comme nous avons remarqué auparavant. C'est-à-dire, l'approche actionnelle est celle qui nous intéresse spécifiquement dans le domaine de la communication, pour réaliser les activités programmées. En outre, cette dynamique nous permet de profiter du travail collaboratif en cours, à travers plusieurs activités par couple ou petits groupes de trois intégrants. On profitera donc de l'apprentissage communautaire pour obtenir les objectifs désirés.

Quant aux méthodes socioconstructivistes employées, la méthode directe est présente lorsque l'on demande d'imaginer les pensées de la femme sur une image, à l'aide des questions posées par l'enseignant qui guident l'interaction. De la même façon, la suggestopédie joue un rôle important lorsque les étudiants représentent les dialogues des personnages de *La mémoire de l'air*, car ils font semblant de le vivre eux-mêmes.

---

<sup>8</sup> Traduction personnelle de “dar instrucciones y consejos”, sorti de: Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León

En ce qui concerne l'évaluation du projet, deux grilles ont été élaborées pour que l'enseignant indique la correcte réalisation des tâches. D'une part, la rubrique de la production écrite de l'infographie, sera évaluée en groupe, de façon collective, prêtant attention à l'orthographe, à l'emploi d'un titre et des images attirantes, à l'utilisation du lexique concernant le sous-thème accordé, à l'inclusion d'au moins une statistique, à l'emploi de phrases du roman ou de leur pensée par rapport au sujet, à la rédaction des conseils à l'aide des impératifs et de la structure de la condition, et, au respect du discours d'une infographie (voir Évaluation). D'autre part, la rubrique de l'exposé oral, sera évaluée de façon individuelle, par élève, concernant l'intonation et la prononciation, l'explication structurée, cohérente et compréhensible, la coordination avec les camarades et, la distribution du temps parmi les intégrants du groupe (voir Évaluation). Alors, les grilles concernent 11 critères, valorisés avec un maximum de 2 points pour chacun, avec des variations de 0,5 points entre les espaces. En d'autres termes, la note totale peut arriver à 22 points, mais l'enseignant devra, en proportion, notabiliser sur 10 points, selon le système éducatif espagnol.

Pour améliorer la note de nos élèves et comprendre l'accueil du projet dans la classe, une rubrique de co-évaluation a été aussi préparée. En effet, elle sert à indiquer les aspects positifs et à améliorer chaque exposé, dont la note finale établira, à travers la moyenne de toutes les critiques, une possibilité d'ajouter 0,5 points à la note de chaque étudiant. Donc, cela peut servir comme récompense à l'effort des dernières séances.

Par ailleurs, ce projet, incluant les différentes compétences, constituera un 25% de la note du deuxième trimestre.

### **4.3. Justification du choix de textes**

Comme nous l'avons indiqué dans le choix d'auteurs, les trois livres élus pour intégrer en cours de FLE constituent des créations actuelles sur le sujet de la violence contre les femmes. Plus précisément, les trois textes abordent le viol, présent dans la société actuelle. À l'aide de ces romans, non seulement nous incluons la Francophonie de la Belgique et de l'Algérie en cours, mais aussi le contenu transversal de la situation féminine dans le monde.

Les trois femmes, à écriture différente, ont créé des productions littéraires qui se trouvent dans la même thématique et qui touchent tout genre de public, car la situation est à l'ordre du jour, et il est nécessaire de sensibiliser les lecteurs. Dans ce cas, nous essayerons d'incorporer le sujet délicat dans les cours de FLE, avec l'intention de promouvoir l'esprit critique et

l'analyse des contenus, non seulement de la littérature, mais aussi des articles ou publications qu'ils consultent dans et dehors la classe.

Au surplus, l'interculturalité est de plus en plus présente aux lycées. Alors, la présence de Caroline Lamarche, qui a grandi en Espagne ; d'Aïko Solovkine qui est originaire de l'Afrique et de Malika Madi, qui est issue du Maghreb, peut enseigner les différents points de vue et les divers vécus, qui étant tous acceptables devraient être tous respectés.

#### 4.4. Unité didactique

<b>Étape : Baccalauréat</b>			<b>Niveau/année : B1 / 1<sup>ère</sup></b>			<b>Temps : 9 séances</b>		
<b>Objectifs d'étape : b, c, d, f, g, h, k, l, n</b>								
<b>Compétences clé</b> CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC					<b>Compétences spécifiques</b> 1, 2, 3, 4			
<b>Contenus</b> A2, A4, A10, B1, B6, C5 Structure syntactique-discursive : 2 (Donner des instructions et des conseils)					<b>Critères d'évaluation</b> 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 4.2			
<b>Situations d'apprentissage et activités</b>								
<i>Séance 1</i>	<i>Séance 2</i>	<i>Séance 3</i>	<i>Séance 4</i>	<i>Séance 5</i>	<i>Séance 6</i>	<i>Séance 7</i>	<i>Séance 8</i>	<i>Séance 9</i>
1. Pr ésentation	1. Int roduction	1. Vid éo #Arrête	1. Tit re Rodéo	1. On revient sur	1. Vo us connaissez	1. Ête s-vous prêts ?	1. Comment allez-vous ?	1. Bo nne chance !
2. Bo nne ou mauvaise action ?	2. Réf lexion sur les ODD	2. Le cture rapide I	2. Le cture rapide II	2. Le cture rapide III	2. Ex plication	2. Qu el type de violence ?	2. Présentatio n de	2. Ex posés
3. Int roduction du sujet	3. La violence contre les femmes	3. Le cture attentive I	3. Le cture attentive II	3. Le cture attentive III	3. Dis tribution de l'article	3. Poin ts à évaluer	3. Présentatio n de l'infograph ie II	3. Qu elle est votre opinion ?
4. Qu els chiffres ?	4. Qu elles pensées ?	4. Ré sumé et dialogue	4. Les portraits	4. Vo us avez compris ?	4. Le cture attentive de	4. Pr éparation de		4. Dé coration des couloirs
5. #P rotege-moi		5. Re présentatio n	5. Amu sélioration	5. Po ur ou contre ?	5. Cr éation avec	5. l'infograph ie I		
6. Br ainstormin g			6. N'i nsiste pas	6. Dé bat	6. Ex posé des épigraphe			
7. Ré vision des conseils								
<b>Situations d'apprentissage : créer des infographies afin de sensibiliser le lycée à la violence faite aux femmes</b>								

**Attention à la diversité**

Aucun cas de diversité dans la classe.

Aucune adaptation n'est nécessaire.

**4.5. Évaluation**

<b>EXPOSÉ ORAL</b>		<b>ÉLÈVE :</b>					<b>COMMENTAIRES</b>
<b>INDICATEURS DE RÉUSSITE</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>		
L'ÉLÈVE EXPLIQUE DE FAÇON STRUCTURÉE, COHÉRENTE ET COMPRÉHENSIBLE							
L'ÉLÈVE SOIGNE SA PRONONCIATION ET INTONATION							
L'ÉLÈVE SE COORDONNE AVEC LES MEMBRES DU GROUPE							
LE GROUPE A BIEN DISTRIBUÉ LA DURÉE (5-7')							
<b>NOTE FINALE:</b>							

<b>RÉDACTION DE L'INFOGRAPHIE</b>		<b>GROUPE:</b>					<b>COMMENTAIRES</b>
<b>INDICATEURS DE RÉUSSITE</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>		
LE GROUPE NE COMMET PAS DE FAUTES D'ORTHOGRAPHE.							

LE GROUPE SÉLECTIONNE UN TITRE ET DES IMAGES ATTIRANTS					
LE GROUPE EMPLOIE AVEC PRÉCISION LE LEXIQUE PRÉCIS DU SUJET DE LA VIOLENCE CONTRE LES FEMMES					
LE GROUPE ORGANISE SES CONNAISSANCES POUR TROUVER, AU MOINS, UNE STATISTIQUE SUR LA SITUATION DU SOUS-THÈME EN BELGIQUE					
LE GROUPE EMPLOIE DES PHRASES DU ROMAN CORRESPONDANT OU DE SA PROPRE PENSÉE CONCERNANT LE SOUS-THÈME, AFIN D'ATTIRER L'ATTENTION					
LE GROUPE INCLUT DES CONSEILS À L'AIDE DE L'IMPÉRATIF ET DE LA CONDITION					
LE DISCOURS DU TEXTE CORRESPOND À CELUI D'UNE INFOGRAPHIE					
<b>NOTE FINALE :</b>					

<b>GRILLE DE CO-ÉVALUATION</b>	
<b>Élève / Anonyme</b>	<b>Groupe à évaluer</b>
<b>Aspect positif</b>	
<b>Aspect à améliorer</b>	
<b>Note finale</b>	

## 5. Conclusion

En guise de conclusion, la situation mondiale actuelle a déclenché, il y a 8 ans, le besoin de créer une série d'objectifs pour 2030, afin de changer, entre autres projets, la condition de la femme, qui n'a pas encore obtenu l'égalité avec l'homme dans la plupart des sociétés. Essayer de contribuer à cette amélioration a été l'un des piliers de ce mémoire, ainsi que l'inclusion de la diversité des lettres françaises, comprise dans la Francophonie. En effet, nous avons souhaité le partage de connaissances et l'ouverture à une nouvelle culture de langue française : la belge. À cet égard, le parcours théorique et historique que nous avons élargi, démontre la position de la Belgique, toujours à l'ombre de l'Hexagone.

Compte tenu de tout cela, nous avons programmé un projet pour, d'une part, sensibiliser et développer l'esprit critique des apprenants envers la violence contre les femmes et, d'autre part, rapprocher le texte littéraire et les différences culturelles en cours, dans ce cas, par le biais des lettres belges. Evidemment, les productions littéraires dont nous nous sommes servis ont été écrites par des autrices actuelles, qui partagent une thématique semblable centrée sur le viol mais avec des différences. D'abord, Caroline Lamarche, écrivaine de *La mémoire de l'air*, assume le sujet de la soumission et la cohabitation en couple. Ensuite, Aïko Solovkine aborde le harcèlement de rue dans *Rodéo*, où une bande de garçons se dédie à faire peur aux chauffeurs dans la route. Finalement, Malika Madi inclut le silence d'une victime algérienne, laissant entrevoir aussi la situation de ce pays dans *Les Silences de Médée*.

Grâce à leur œuvre, le projet que nous avons envisagé conforme la création de trois infographies, chacune d'un sous-thème des romans, qui servent à empathiser avec les femmes et sensibiliser le système éducatif contre cette forme de violence de plus en plus étendue chez les jeunes. Pour ce faire, nous avons choisi l'approche actionnelle, qui permet aux apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, de s'engager et de former partie de leur apprentissage, de façon active. Alors, la planification du projet final a besoin d'une maîtrise précédente de tous les éléments nécessaires. C'est ainsi que nous avons séparé les séances selon des thématiques et des objectifs : la première pour comprendre la structure d'une infographie, l'importance de savoir donner des conseils, ce qui est présent comme contenu de la LOMLOE ; la deuxième sert à découvrir les ODD et à développer la capacité de synthèse des élèves ; la troisième, la quatrième et la cinquième présentent les sous-thèmes qu'ils doivent inclure dans le projet -la soumission, le silence et le harcèlement de rue- ; la sixième envisage l'emploi des nouvelles technologies, plus précisément de l'application Canva, nécessaire pour construire le produit final ; la septième et la huitième sont centrées sur la réalisation du projet et, la neuvième, sur

son exposé. De cette manière, nous assurons la complète préparation des étudiants pour la réalisation de la tâche finale.

Le développement de ce mémoire et du projet qu'il inclut, nous a permis d'affirmer que les textes littéraires ne servent qu'à étudier la grammaire ou à apprendre à traduire, mais qu'ils sont un outil qui véhicule les valeurs et les cultures dont nos apprenants peuvent s'enrichir. C'est pour cela que nous défendons l'importance de l'intégrer dans nos cours de langues étrangères, car nous pouvons jouer avec les différentes époques, les comparaisons entre différentes perspectives, etc. mais surtout, il s'agit d'un document authentique, qui s'éloigne des textes préparés des méthodes de FLE. Par ailleurs, un de nos objectifs doit être que les élèves développent un goût pour la lecture littéraire et que grâce à leur compétence en lecture, ils découvrent le plaisir du texte.

En ce qui concerne ce projet, je n'ai pu le présenter lors des stages du master au lycée, étant donné que le contenu que je devais travailler ne se correspondait pas au sujet fixé dans le programme. Pourtant, ce que j'ai pu constater, c'est la motivation que les apprenants ressentent quand nous abordons l'apprentissage par projets. La disparition, durant quelques séances, des méthodes les motivait à participer, venir en cours, faire les tâches, ce qu'ils ont avoué le jour où je suis partie. Par ailleurs, j'ai eu l'occasion de découvrir le niveau des étudiants de 1<sup>o</sup> de Bachillerato au stage, et alors, je considère que leurs ambitions et leur connaissance de la langue permettraient de mener à bien ce projet en cours et que leur sensibilité à la perception de la violence contre les femmes deviendrait plus critique, empathique et solidaire.

## 6. Bibliographie

### - La littérature belge et des femmes

Arllfb. (2023). *Membres actuels*. Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. <https://www.arllfb.be/composition/membresactuels.html> [Consulté le 7 mai 2023]

Arllfb. (2023). *Tableau des successions*. Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. <https://www.arllfb.be/composition/successions.html> [Consulté le 7 mai 2023]

Babelio. (2018). *Geneviève Damas*. Babelio. <https://www.babelio.com/auteur/Genevieve-Damas/145869> [Consulté le 9 juin 2023]

Babelio. (2012). *Nadine Monfils*. Babelio. <https://www.babelio.com/auteur/Nadine-Monfils/35978> [Consulté le 9 juin 2023]

Bertrand, J.-P., Biron, M., Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. Liège : Fayard.

Biron, M. (2003). De la Belgitude. 1980, Jacques Sojcher publie *La Belgique malgré tout*. En Bertrand, J.-P., Biron, M. Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. (489-497). Liège : Fayard.

BnF. (2023). Amélie Nothomb – Bibliographie. Bibliothèque nationale de France. <https://www.bnf.fr/fr/amelie-nothomb-bibliographie> [Consulté le 9 juin 2023]

Boudart, L. (le 4 mai 2023). *Panorama de la littérature belge contemporaine écrite par des femmes. Choix de textes*. VI journées de formation en FLE de l'enseignant de français en Castille et Léon. Université de Valladolid.

Bossé, J. (2019). *Deuxième vague ou néo-féminisme « dissoudre la hiérarchie »*. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. <https://ligue-enseignement.be/deuxieme-vague-ou-neo-feminisme-dissoudre-la-hierarchie> [Consulté le 7 juin 2023]

Bossé, J. (2019). *Dossier : Histoire du féminisme en Belgique : reconnaître un héritage*. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. <https://ligue-enseignement.be/histoire-du-feminisme-en-belgique-reconnaitre-un-heritage-entree-en-matiere> [Consulté le 7 juin 2023]

Bossé, J. (2019). *Première vague féministe : égalité des droits*. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. <https://ligue-enseignement.be/premiere-vague-feministe-egalite-des-droits> [Consulté le 7 juin 2023]

Briatte, A-L. (2020). *Féministes et mouvements féministes en Europe*. EHNE. <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/th%C3%A9matiques/genre-et-europe/f%C3%A9minismes-et-mouvements-f%C3%A9ministes-en-europe/f%C3%A9minismes-et-mouvements-f%C3%A9ministes-en-europe> [Consulté le 7 juin 2023]

Debourse, E. (2020). *10 autrices belges à mettre absolument dans sa bibliothèque*. Elle. <https://www.elle.be/fr/292998-10-autrices-belges-a-mettre-absolument-dans-sa-bibliotheque.html> [Consulté le 27 janvier 2023]

De Groeve, S. (2020). *10 auteurs belges à découvrir absolument*. Femmes d'aujourd'hui <https://www.femmesdaujourd'hui.be/loisirs/livres/10-auteurs-belges-a-decouvrir-absolument/> [Consulté le 10 février 2023]

Dewez, N. (2019). *Les six premières autrices de l'Académie royale*. Le carnet et les instants. <https://le-carnet-et-les-instants.net/2019/08/08/six-premieres-autrices-de-l-academie-royale/> [Consulté le 6 mai 2023]

Dewez, N. (2020). *Jacques De Decker : « L'Académie un espace hors des lois du matérialisme »*. Le carnet et les instants. <https://le-carnet-et-les-instants.net/archives/jacques-de-decker-lacademie-un-espace-hors-des-lois-du-materialisme/> [Consulté le 10 mai 2023]

Dewez, N. (2020). *La nouvelle belge d'aujourd'hui*. Objectif plumes. <https://objectifplumes.be/complex/la-nouvelle-belge-daujourd'hui-2/#.ZDMky91BxPY> [Consulté le 27 janvier 2023]

Dirkx, P. (2003). Création et séduction : Charles Plisnier, Prix Goncourt. 2 décembre 1937, Charles Plisnier remporte le prix Goncourt. En Bertrand, J.-P., Biron, M. Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. (391-400). Liège : Fayard.

Dubois, J. (2003). L'institution de la littérature. 1981, Création de la Communauté française de Belgique et de la Promotion des lettres. En Bertrand, J.-P., Biron, M. Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. (499-511). Liège : Fayard.

Gemis, V. (2010). Femmes et champ littéraire en Belgique francophone (1880-1940). *Sociétés contemporaines*, 78, 15-37. <https://doi.org/10.3917/soco.078.0015> [Consultée le 10 février 2023]

Gemis, V. (2011). Littérature belge et études sur les femmes. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*. 63, 59-74. <https://doi.org/10.3406/caief.2011.2628> [Consulté le 11 février 2023]

Joiret, M. et Bernard, M.-A. (1999). *Littérature belge de langue française*. Bruxelles : Didier Hatier.

Lamisse, Y. (2021). *Droit des femmes : l'histoire d'une longue lutte*. Rtbf.be. <https://www.rtbf.be/article/droit-des-femmes-l-histoire-d-une-longue-lutte-10715760> [Consulté le 7 juin 2023]

Lavenne, F.-X. (2020). Les femmes écrivains belges enfin sorties de l'ombre. *Francophonie vivante*. 2020/1 <https://www.acplisnier.com/single-post/2020/07/01/les-femmes-ecrivains-belges-enfin-sorties-de-l-ombre> [Consultée le 14 janvier 2023]

Le carnet et les instants. (2022). Série d'été : Les instants de Jacques De Decker. Le carnet et les instants. <https://le-carnet-et-les-instants.net/2022/07/31/les-instants-de-jacques-de-decker/#:~:text=Élu%20à%20l'Académie%20royale,décède%20le%2012%20avril%202020>. [Consulté le 10 mai 2023]

Leroy, T. (2002). *Marie Gevers, une intellectuelle de nature*. Le Carnet et les Instants. <https://le-carnet-et-les-instants.net/archives/marie-gevers-une-intellectuelle-de-nature/> [Consulté le 9 juin 2023]

Meylaerts, R. (2003). Enjeux nationaux et internationaux de la question identitaire : 1<sup>er</sup> mars 1937, Le *Manifeste* du groupe du Lundi condamne le régionalisme littéraire. En Bertrand, J.-P., Biron, M. Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. (379-390). Liège : Fayard.

UNESCO (2023). Théorie du genre. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [https://en.unesco.org/sites/default/files/module\\_11.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/module_11.pdf) [Consulté le 8 juin 2023]

Palamele. (2014). *Les femmes et la littérature en Belgique*. Babelio. <https://www.babelio.com/liste/3052/Les-femmes-et-la-litterature-en-Belgique> [Consulté le 14 janvier 2023]

Philatelie pour tous. (2021). *Marie Gevers, romancière*. Philatelie pour tous. <https://philatelie-pour-tous.fr/marie-gevers-romanciere/> [Consulté le 9 juin 2023]

Renouprez, M. (2003). Féminisme et littérature. 1973, Françoise Collin et Jacqueline Aubenas fondent *Les Cahiers du Grif*. En Bertrand, J.-P., Biron, M. Denis, B., Grutman, R. (Dir). (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. (479-488). Liège : Fayard.

Robustillo Bayón, E. (2012). La figura del *enquêteur* en la novela negra belga escrita por mujeres: Nadine Monfils y Pascale Fonteneau. *Anales de la Filología Francesa*. 20, 251- 264.

Santamarina, M. (2005). *Amélie Nothomb*. Intramuros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543399> [Consulté le 9 juin 2023]

Union Académique. (2015). *Académie royale de langue et de littérature françaises*. Union Académique. <http://www.unionacademique.org/fr/members/10/academie-royale-de-langue-et-de-litterature-francaises> [Consulté le 8 avril 2023]

Zalzal, Z. (2022). *Geneviève Damas : Le roman est à la fois une nécessité, un luxe et un miracle*. L'Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1315429/genevieve-damas-le-roman-est-a-la-fois-une-necessite-un-luxe-et-un-miracle.html#:~:text=Ceux%20qui%20sont%20C3%A9cras%20par,mettre%20en%20lumi%C3%A8re%20leur%20humanit%C3%A9>. [Consulté le 9 juin 2023]

## - **Caroline Lamarche**

Dewez, N. (2014). *Caroline Lamarche, La mémoire de l'air et Enfin morte*. Le Carnet et les Instants. <https://le-carnet-et-les-instants.net/archives/lamarche-la-memoire-de-l-air-enfin-mort/> [Consulté le 8 juin 2023]

Lamarche, C. (2014). *La mémoire de l'air*. France : Gallimard.

Le petit littéraire. (2023). *Caroline Lamarche : biographie de l'auteur*. Le petit littéraire. <https://www.lepetitlitteraire.fr/auteurs/caroline-lamarche> [Consulté le 8 juin 2023]

Joubert, S. (2014). *Bleu sur le bras, morte aux joues roses*. L'humanité. <https://www.humanite.fr/loisirs-sorties-culture/litterature/bleu-sur-le-bras-morte-aux-joues-roses-517533> [Consulté le 8 juin 2023]

Namur, Y. (2023). *Caroline Lamarche*. Arllfb. <https://www.arllfb.be/composition/membres/lamarche.html> [Consulté le 14 janvier 2023].

O'Anezar, S. (2022). *Caroline Lamarche*. Caroline Lamarche. <https://carolinelamarche.com/> [Consulté le 14 janvier 2023].

O'Anezar, S. (2022). *La mémoire de l'air, Gallimard, 2014*. Caroline Lamarche. <https://carolinelamarche.com/ecrits/romans-caroline-lamarche/la-memoire-de-lair-gallimard-2014-roman-de-caroline-lamarche-gallimard-2014/> [Consulté le 14 janvier 2023].

Objectif plumes. (2023). *Caroline Lamarche*. Objectif plumes. <https://objectifplumes.be/author/caroline-lamarche/> [Consulté le 13 février 2023].

Paque, J. (2015). Caroline Lamarche : une subversion sans tapage. *Le carnet et les Instants*. 187, 47-49. <https://le-carnet-et-les-instants.net/caroline-lamarche/> [Consulté le 15 février 2023].

Sánchez, L. (2018). *El salvaje relato autobiográfico de Caroline Lamarche, de la violación al maltrato*. El Independiente. <https://www.elindependiente.com/tendencias/cultura/2018/11/01/el-salvaje-relato-autobiografico-de-caroline-lamarche-de-la-violacion-al-maltrato/> [Consulté le 15 février 2023].

### - **Aïko Solovkine**

Solovkine, A. (2019). *Rodéo*. Bruxelles: Espace nord.

Théâtre-contemporain. (2023). *Aïko Solovkine*. Théâtre-contemporain. <https://www.theatre-contemporain.net/biographies/60c1c34a39ad4/presentation> [Consulté le 19 avril 2023].

Vantroyen, J-C. (2015). *Aïko Solovkine: «J'écris pour comprendre le monde»*. Le soir. <https://www.lesoir.be/art/945948/article/culture/livres/2015-07-25/aiko-solovkine-j-ecris-pour-comprendre-monde> [Consulté le 19 avril 2023].

Larousse. (s. d.). *Rodéo*. Dans *Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rodéo/69693> [Consulté le 22 avril 2023].

### - **Malika Madi**

Babelio. (2011). *Malika Madi*. Babelio. <https://www.babelio.com/auteur/Malika-Madi/46222#citations> [Consulté le 30 avril 2023].

Boudart, L. (le 4 mai 2023). *Panorama de la littérature belge contemporaine écrite par des femmes. Choix de textes*. VI journées de formation en FLE de l'enseignant de français en Castille et Léon. Université de Valladolid.

Madi, M. (2016). *Les Silences de Médée*. Bruxelles : Espace nord.

Objectif plumes. (2023). *Malika Madi*. Objectif plumes. <https://objectifplumes.be/author/malika-madi/> [Consulté le 30 avril 2023].

### - **Le texte littéraire en FLE**

Aiala de Mello, R. (2015). Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (ELE). *Revista Letras Raras*, vol.6 (1), 9-19. [https://www.researchgate.net/publication/334690434\\_Le\\_texte\\_litteraire\\_en\\_classe\\_de\\_Francais\\_Langue\\_Etrangere\\_FLE](https://www.researchgate.net/publication/334690434_Le_texte_litteraire_en_classe_de_Francais_Langue_Etrangere_FLE). [Consulté le 4 juin 2023].

Aiala de Mello, R. (2019). Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, vol.4 (4), 161-172. <https://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367388>. [Consulté le 4 juin 2023].

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

Bezerra Pereira, F. M. (2011). *Le texte littéraire en classe de FLE : propositions pour un cours universitaire* [Thèse universitaire, Université de Brasilia] [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1959/1/2011\\_FabiolaMarcelaBezerraPerreiraLib%C3%B3rio.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1959/1/2011_FabiolaMarcelaBezerraPerreiraLib%C3%B3rio.pdf) [Consulté le 5 juin 2023]

Centre FORA (2013). *Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis*. Centre FORA. [http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Strat%C3%A9gies\\_lecture\\_VFINALE.pdf](http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Strat%C3%A9gies_lecture_VFINALE.pdf) [Consulté le 5 juin 2023].

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie : Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coppolani, R. (1980). *Lecture-production ou lecture-consommation ? (Le texte dans une classe de français langue étrangère)*. Français dans le monde (142), 23.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. *Presses universitaires de Grenoble*, vol. 189 (421), 426-427.

Daher, F. (2018). Didactisation du texte littéraire selon l'approche actionnelle : Application au contexte universitaire libanais. *Al Jinan*, vol. 10, 121-144. [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljnan/vol10/iss1/21/?utm\\_source=digitalcommons.aaru.edu.jo%2Faljnan%2Fvol10%2Fiss1%2F21&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljnan/vol10/iss1/21/?utm_source=digitalcommons.aaru.edu.jo%2Faljnan%2Fvol10%2Fiss1%2F21&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) [Consulté le 10 juin 2023]

Delnooz, I. (2020). *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle*. Éditions Maison de langues. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunite-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle> [Consulté le 5 juin 2023]

Djamila, A. (2019). Didactique Du Texte Littéraire : Quelle Démarche Pour L'enseignement Du Texte Littéraire ? *Expériences pédagogiques*, vol. 4 (1), 59-65. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/891/4/1/220148> [Consulté le 10 juin 2023]

Éduscol, (2016). *Comprendre et interpréter un texte littéraire : « Du fragment à l'œuvre ou le calcul d'inférence continu »*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16360/download> [Consulté le 6 juin 2023]

Falardeau, E. et Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français d'aujourd'hui*, vol. 3 (190), 85-97. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-85.htm> [Consulté le 6 juin 2023]

Giasson, J. (2011). *La Lecture : Apprentissage et difficulté*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Huchet, C. et Simon, F. (2018). Comprendre et interpréter des textes littéraires. *Ressources*, (19), 16-26. [https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-huchet-et-simon\\_1538664915265-pdf](https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-huchet-et-simon_1538664915265-pdf) [Consulté le 6 juin 2023]

Richer, J-J. (2009). *Lectures du cadre : continuité ou rupture ?* Dans l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, 14-48. Barcelone : Maison des langues.

Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. *11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, 247-251. [https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf) [Consulté le 4 juin 2023].

Vaillaut, E. (2023). *La lecture littéraire*. Mon site orange. <https://viatique.monsite-orange.fr/file/d57f3cc51d880714c0647b467e4c04bb.pdf> [Consulté le 10 juin 2023]

Zhaoui, L. (2023). *L'enseignabilité du texte littéraire en classe de FLE : discours professoral sur les pratiques enseignantes en activité de lecture*. Democratic Arab Center. <https://democraticac.de/?p=88336> [Consulté le 5 juin 2023].

## - **Éducation en valeurs**

Bouchoucha, M. (2018). La représentation de la violence dans le roman français de la dernière décennie : cas de P. Djian, V. Despentès, F. Beigbeder. *Multilinguales* (9). DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1036> [Consulté le 11 juin 2023]

Della Vecchia et al. (2013). Lire la littérature : construire l'égalité. Ou de l'intérêt d'enseigner la littérature avec une perspective de genre. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (16), 179-189.

Kartable. (2022). Histoire et violence. Kartable <https://www.kartable.fr/ressources/humanites/cours/histoire-et-violence/55994> [Consulté le 11 juin 2023]

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Nations Unies. (2020). *Objectifs de développement durable*. Nations Unies. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> [Consulté le 11 juin 2023]

Negrín Medina, M. A. et Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en supervisión educativa*. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709> [Consulté le 11 juin 2023].

Ott, M. et Perez, R. (2023). *Violence(s) à et dans l'œuvre*. Arts, cinéma, littérature d'expression française (Colloque APFUCC 2023, Toronto). Fabula. <https://www.fabula.org/actualites/109817/violences-a-et-dans-luvre-dans-les-arts-le-cinema.html> [Consulté le 11 juin 2023]

Planté, C. (2018). Le genre en littérature: difficultés, fondements et usages d'un concept. En Planté, C (2018). *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. Lyon : ENS Éditions.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato .

Saiz Miguel, A. (le 4 octobre 2022). *La educación para el desarrollo sostenible en los currículos LOMLOE*. I Seminario REEDUCAMAR. CENEAM.

## **7. Annexes**

### **- Annexe I : Interview avec Malika Madi, à Valladolid, le 5 mai 2023.**

**Ana : Par rapport à ton style d'écriture, est-ce qu'il existe un lien parmi tous tes livres ?**

Malika : Il y a toujours un lien dans une œuvre d'auteur parce que forcément on ne peut pas parler que de ce qu'on connaît et de ce qui vient en soi-même. Même un auteur de science-fiction ou de polar va toujours inclure une part de soi. Il y a toujours un lien avec sa personne, avec son histoire personnelle. Pour moi, j'ai toujours eu une démarche comme travail d'auteure, qui est une démarche de transmission ; j'aime bien l'idée d'être un témoin de mon époque et de me dire « moi, je suis une femme de mon époque, de mon héritage culturel, un héritage sociologique, religieux », tout ça fait que, dans mon travail d'écrivaine, il y a toujours des éléments qui sont en lien avec mon vécu, avec mon histoire personnelle, qui remonte même parfois avant ma naissance. Donc, dans mes ouvrages, il y a toujours un lien, c'est la femme, la condition humaine, ma place dans la société. Je pense qu'on est tous dans une croyance fausse qu'on est libre, nous sommes tous tenus, je ne peux pas traverser quand le feu est vert, il y a de règles. Cette liberté que je m'octroie dans les livres, elle est contradictoire avec toutes les obligations sociales que sont les nôtres. Et donc, le lien qu'on peut trouver dans mon travail c'est de dire « ce n'est pas facile d'être une femme ». Mon fil conducteur est l'humain et l'humanisme.

**A: Tu aurais pu écrire sur la même thématique, la condition de la femme, mais est-ce que tu aurais choisi le même sujet si tes origines étaient belges, ainsi que toute ta famille ? Ou peut-être tu aurais pu te consacrer à d'autres genres comme le polar ou la science-fiction que tu viens de commenter ?**

M : J'aurais peut-être écrit de romans féministes mais ce n'est pas le même point de vue, parce que, quand tu regardes l'histoire du féminisme à partir des années 60, il n'y a pas qu'un féminisme, il y a des féminismes. Entre le chemin parcouru par la femme occidentale, dont l'axe est la découverte de la pilule, où les femmes pouvaient gérer leur sexualité, leur vie a basculé à 360 degrés, tout à coup elles pouvaient revendiquer d'autres choses. Une fois que le mariage, la maternité, etc. étaient réglés, elles pouvaient avoir d'autres combats. Et donc, là où elles sont arrivées à un moment donné de l'histoire, c'est différent au parcours des femmes de culture musulmane. On était encore en train de se battre pour gérer notre sexualité, pour choisir notre partenaire de vie, pour avoir le droit d'aller travailler ou d'étudier. C'est comme une course où la femme occidentale est en tête et la femme musulmane essaie d'appuyer sur l'accélérateur.

Si j'avais été une Belge de vie et de naissance, je serais loin dans la condition des femmes, parce que ma mère n'aurait pas exigé de moi ni la virginité au mariage, ni que j'épouse un homme de ma culture, ni que je sois une bonne mère. Il n'y a pas un féminisme, il y a des combats féministes. Et donc, oui, forcément j'aurais écrit autre chose, j'aurais fait les choses autrement, parce que mon histoire personnelle serait autre et serait dans un autre axe de vie.

**A : Je me représente comme féministe mais peut-être je suis aveugle dans le féminisme du monde occidental et je ne vois pas les soucis qui doivent encore battre les femmes des cultures oubliées par l'Occident.**

M : Bien sûr qu'il y a une régression au monde arabe parce que l'islamisme a pris le pouvoir à travers le monde. Au Maghreb, quand on parle de l'Égypte, de la Tunisie, de l'Algérie ou de l'Iran dans les années 1960-1970, c'est un autre monde. Tous ces islamistes ont pris le pouvoir quelque part et donc, on a régressé : c'est très compliqué. Quand une femme iranienne parvient maintenant à porter le voile où on voit déjà sa mère, c'est un combat qu'elle a gagné, parce qu'avant, elle devait le porter tout fermé. Et donc, le fait que maintenant elle peut le porter comme ça, c'est une victoire pour elle. C'est pour ça que je pense qu'il faut être très attentif à ne pas stigmatiser les femmes en disant « oui, mais il y a de femmes qui sont soumises », oui, bien sûr, mais elles luttent pour s'en sortir. C'est un combat quotidien et permanent.

**A : J'imagine que la situation est différente dans chaque pays, même parmi ceux du Maghreb. Ce que l'on a vécu ici le siècle dernier quand certains pays étaient plus avancés que les autres en droits, c'est ce qui se passe maintenant au Maghreb.**

M : Tout à fait, exactement. Parce que, par exemple, si on observe l'Europe, pendant très longtemps il y a eu une fracture entre le Nord de l'Europe et le Sud. Moi, j'ai grandi en Belgique où j'avais des copines qui étaient Italiennes et elles me disaient, « nous, on est comme vous, les marocains... On ne peut pas faire ce qu'on veut ». Mes amies belges pouvaient sortir le soir jusqu'à pas d'heure.

**A : Oui, mais nous avons tendance à oublier que nos grands-parents ou même nos parents ont vécu la même situation d'immigration en Allemagne ou en France, qui étaient plus avancés. Par rapport à ton écriture : quel est ton but? Tu veux arriver à un public déterminé ?**

M : Au départ, quand j'ai commencé à écrire, en fait, je n'ai pas pensé à un public déterminé. Ecrire c'était surtout raconter une histoire. Je ne peux pas visualiser mon public, je sais que quelqu'un va lire, mais pas particulièrement. Mon travail d'auteure est de me dire « j'ai une histoire à raconter, je suis conteuse en fait ». C'est comme si tu plantais des vignes ou des pommes de terre dans un champ, ton plaisir c'est de planter, qui sera le client n'importe pas. C'est que je fais, c'est planter, je n'ai pas de public, après, bien sûr, il se fait que, par exemple, *Nuit d'ancre pour Farah* est lu dans les écoles.

**A : La thématique de la condition féminine est présente, le public pourrait être la femme. Mais, c'est vrai que la littérature peut sensibiliser les hommes et tout le monde. Ce n'est que les femmes et que les femmes algériennes qui peuvent lire ton œuvre, tout le monde peut s'enrichir.**

M : Bien sûr, il faudrait qu'on arrête aussi nous, les femmes, peut-être de séparer les hommes de nous. En fait, on est une société. Je ne sais pas pourquoi on a voulu mettre une fracture, mettre les hommes dans un bloc et les femmes dans un autre. On est ensemble dans la société, on construit ensemble. Je pense que la littérature permet aussi de mieux nous connaître les uns et les autres. Bien sûr que les hommes ont une autre sensibilité que la nôtre, mais ce n'est pas parce qu'on est différent qu'on doit s'opposer. Il faut trouver de croisements et de moyens de se retrouver pour construire mieux, pour être de plus en plus sensibilisés. Nous ne sommes plus des hommes dans les grottes, nous ne sommes plus dans la préhistoire. Donc, il faut travailler ensemble pour justement essayer de créer une société la plus harmonieuse possible. Mais livres sont aussi pour les hommes.

**A : Les histoires racontées sont très actuelles. Même si nous voulons mettre tous dans le même sac, il faut séparer les personnages féminins des masculins. Ce n'est pas dans ce cas la même attitude.**

M : Si on prend l'exemple de *Les Silences de Médéa*, c'est quand même aussi en guerre et quand on parle d'un pays en guerre, et plus d'une guerre civile, forcément, la question qui survient est de survivre.

**A : De plus, dans le livre, quand Hannah et Zohra retournaient en Algérie, la dernière a dit « j'avais vu la pauvreté avant, mais pas la misère ». Je crois que cette phrase explique parfaitement comment le terrorisme avait plongé dans un pays qui n'avait pas de moyens économiques. On le voit aussi dans le début du livre, où la protagoniste se montre positive et adore sa vie, mais, tout d'un coup, elle se cache derrière elle, reste silencieuse et elle n'est plus elle-même.**

M : Tout à fait. C'est une belle analyse celle que tu as faite. Je ne me souvenais pas de ce que j'avais écrit, mais c'est vrai, on remarque une différence.

**A : Par rapport aux personnages féminins, Louisa est déjà morte mais on pense qu'elle est vivante à chaque fois qu'elle apparaît, et quand on dit qu'elle était déjà morte avant le mouvement, on se demande pourquoi elle est dans sa pensée. De même, le silence du titre est en lien avec l'indifférence qui la tue.**

M : Alors, Louisa est un personnage qui représente le mal-être, quand on sent que quelque chose ne va pas bien dans notre vie et que notre premier réflexe est d'être concentré sur toi-même. Comme si, quand tu te noies et que tu ne sais pas nager et alors, tu ne peux pas sauver la vie de quelqu'un qui est à côté de toi.

Un jour Louisa vient pour lui parler et elle sait ce qu'elle va lui dire, elle ne la laisse pas rentrer et elle le regrette plus tard. Et donc, quelque part, ce viol collectif qui la traumatise et qui la détruit, c'est Louisa comme fantôme qui l'aide. Zohra croit que ce n'était pas juste qu'elle n'ait pas aidé Louisa quand elle demandait son appui. C'est un souvenir qui lui revient constamment, parce qu'elle se sent coupable.

À l'époque où j'avais écrit ce roman, aux informations, j'avais vu un témoignage du massacre des voisins dans le silence, pas de cris, pas d'hurllements. C'est pour cela que j'ai pris ce titre-là.

**A : C'est très bien lié, parce qu'en plus, nous trouvons des métaphores sur la vie intérieur de Zohra et sa décision de rester en silence. En outre, qu'est-ce qui te pousse pour écrire sur la société algérienne et sur les femmes ?**

M : Pour moi un livre est une photo d'un moment d'une histoire. Chaque livre est une photo d'une époque, qui te prend la main et te dit « vient ». L'histoire peut être d'aujourd'hui, elle peut être d'hier, elle peut être prochaine dans l'avenir, elle peut être surréaliste, elle peut être... Il y a toujours une part de révélation dans les romans, et donc, ce que je voulais faire c'est de dire « ça s'est passé et ça va rester ». Je veux transmettre la mémoire.

Malheureusement, les femmes en temps de guerre, c'est l'endroit où les hommes viennent pour réguler leur violence, et ce n'est pas un acte d'amour de violer une femme, c'est un acte de violence. Le viol a toujours été une arme de guerre. Même dans la guerre de l'Ukraine il y a eu des viols collectifs, encore aujourd'hui les femmes ukrainiennes sont violées par les Russes dans les villages qu'ils prennent en possession.

**A : Quelle différence tu vois entre la société de la Belgique et de l'Algérie ?**

M : La différence est surtout d'ordre sociologique, dans le sens où, par exemple, en Belgique j'ai le droit d'être qui je suis et de revendiquer qui je suis, je peux écrire librement. J'ai le droit d'être moi-même tandis que je respecte la loi. En Algérie, c'est beaucoup plus compliqué, tu es tenu par les règles d'une dictature militaire. Tu ne peux pas être libre, ni un homme ni une femme.

**A : On revient aux personnages féminins. On a parlé de Louisa, qui est frappée par le silence est l'indifférence de Zohra, et on voit dans la protagoniste le cas à l'envers. Elle est enfermée dans elle-même. On trouve aussi le cas de Hannah, qui s'imagine que Zohra ne raconte pas la vérité. Dans ce cas, c'est l'autrui qui veut dévoiler son secret.**

M : Ce n'est pas vraiment dit comment s'est fait, si elle a perdu la mémoire. Je crois qu'elle se protège, en fait.

**A : Oui, mais à un certain point, on croit qu'elle a tout oublié.**

M : J'imagine que quand on vit ça, il y a un moment donné où il n'y a pas de solution. Il faut que l'on se dise que cela n'a jamais existé et continuer à vivre, surtout dans une Algérie en guerre où il n'y a pas de centres de planning, des psychologues, des psychanalystes, où tu devais te débrouiller avec ça. Je sais qu'il a eu des familles qui ont rejeté leurs filles quand elles sont rentrées après un viol. Imagine, tu survis à un viol et puis tu es rejetée par ta famille. Dans le

cas de Zohra, c'est obligé, ce n'est pas dit, mais on comprend qu'il valait mieux qu'elle dise que ça n'avait pas eu lieu pour qu'elle puisse réintégrer sa vie. Il y a toujours quelqu'un qui te sauve.

**A : Oui, et dans ce cas, c'est Hannah, elle suit le chemin et elle arrive.**

M : Oui, elle arrive au bon moment. Je pense que vraiment quel que soit qui t'arrive dans la vie, il y a toujours une porte qui s'ouvre.

**A : Et même si on pensait que c'était dommage de marier quelqu'un qu'elle ne connaît pas, qui est presque une trentaine d'années plus âgé qu'elle, qui était veuf, elle redécouvre une vie.**

M : Oui, ils ne s'aiment pas mais ils sont bien ensemble.

**A : Et elle peut connaître sa belle-fille, qui a pu la sauver et l'aider à raconter tout aux hommes de sa famille. Au moins, la fin est heureuse, malgré le livre douloureux. Elle est une jeune-femme et elle a toute la vie pour soigner les blessures. En ce qui concerne la cite qui est choisie pour le début du livre : « N'oublions jamais que ce qui choque le plus profondément la victime n'est pas autant la cruauté de l'opresseur que le silence du spectateur », on a déjà parlé par rapport à Louisa. Mais, c'est aussi le lien que l'on voit à la fin du livre de la volonté de Zohra de cacher que son frère était présent au moment de l'enlèvement et du viol.**

M : Je crois qu'il était dans un état de drogue. Il était drogué, il faut savoir que les garçons qui commettent ces attentats, qui deviennent terroristes, ce sont des jeunes qui sont déséquilibrés et qui sont souvent sous une presse d'stupéfiants. On ne peut pas vraiment savoir quand quelqu'un va mal, on pense qu'il va bien et puis, le mal peut s'aggraver, ce que l'on voit au début du livre. Il ne se sent pas bien avec la société actuelle, il ressent un mal-être profond. Au moment qu'ils intègrent les groupes terroristes, ils n'ont plus de famille, le groupe est sa nouvelle famille. Il avait complètement oublié le concept de fraternité.

Nabil, qui était son frère chéri, n'est plus son frère. Beaucoup de familles algériennes ont subi le terrorisme, c'est ce qu'on dit les dégâts collatéraux.

**A : Et aussi on voit la perte d'identité de Zohra, à un moment donné on dit que Mouloud ne marie pas Zohra, mais l'ombre de Zohra.**

Oui, mais ça lui convient. Il est vieux, il veut des femmes tranquilles qui ne disent rien.

- **Annexe II : Unité didactique**

○ **Annexe II.I : Séance 1**

<b>Séance 1</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b>
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CP2, CC3	<p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'explication du professeur concernant les instructions sur l'unité didactique et le projet, à savoir, la création d'une infographie.</p> <p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales du titre de l'infographie, pour arriver à découvrir le sujet abordé.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales des affirmations, dans le but de deviner les chiffres sur la violence contre les femmes.</p> <p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales du texte #protege-moi, afin de vérifier leurs prédictions.</p> <p>1.1.5 L'élève extrait le sens général et les idées principales du texte #protege-moi, dans le but de réviser la formation de l'impératif et les phrases de la condition.</p> <p>1.2.1 L'élève interprète l'intention des images et il est capable de les ordonner dans des catégories.</p> <p>1.2.2 L'élève interprète les pas à suivre pour dénoncer une action violente contre une femme.</p> <p>2.2.1 L'élève rédige une liste sur les pas à suivre pour dénoncer un agresseur, de façon ordonnée et concise.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification pour rédiger une liste avec les pas à suivre pour dénoncer un agresseur.</p> <p>2.3.2 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification afin de rédiger une liste de parties d'une infographie.</p>

	<p>2.3.3 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification dans l'objectif de réviser l'impératif et la phrase de la condition pour donner des conseils.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, afin de débattre sur les possibles classifications des images.</p> <p>3.2.2. L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec le professeur, dans le but d'exprimer son opinion sur le sujet de la violence contre les femmes.</p> <p>3.2.3 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, afin d'arriver à un accord sur les chiffres de la violence faite aux femmes.</p> <p>3.2.4 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, dans l'objectif de se mettre d'accord dans l'ordre des pas pour dénoncer un agresseur.</p> <p>3.2.5 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, afin de décider quelles parties comporte une infographie.</p> <p>3.2.6 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec l'enseignant, dans l'objectif de communiquer les règles de formation de l'impératif et des phrases de la condition.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, 4, 10</p> <p>B1</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<p><b>Situations d'apprentissage et activités</b></p>	<p><b>Compétence(s) spécifiques</b></p>	<p><b>Contenus</b></p>	<p><b>Indicateur de réussite</b></p>
<p>Activité 1</p> <p><i>Présentation</i></p>	<p>1</p>	<p>A10</p>	<p>1.1.1</p>

Activité 2 <i>Bonne ou mauvaise action?</i>	1, 3	A4, 10	1.2.1 ; 3.2.1
Activité 3 <i>Introduction du sujet</i>	1, 3	A4, 10	1.1.2 ; 3.2.2
Activité 4 <i>Quels chiffres ?</i>	1, 3	A10	1.1.3; 3.2.3
Activité 5 <i>#Protege-moi</i>	1, 2, 3	A2, A4, A10, B1  <b>Structure syntactique-discursive 2</b>	1.1.4 ; 1.2.2 ; 2.2.1 ; 2.3.1 ; 3.2.4
Activité 6 <i>Brainstorming</i>	2, 3	A2, B1	2.3.2; 3.2.5
Activité 7 <i>Révision des conseils</i>	1, 2, 3	A2, A4	1.1.5; 2.3.3; 3.2.6
<b>Situation d'apprentissage :</b> connaître la structure d'une infographie et réviser l'impératif et la condition pour donner des conseils			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Présentation	<b>Type :</b> Activité de démarrage	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Activité de grand groupe	<b>Outils :</b> - Un tableau - Des craies - Des cahiers - Des stylos	
<b>Input linguistique :</b> Le professeur doit introduire la nouvelle unité didactique, expliquer que les neuf suivantes séances seront dédiées à la journée internationale de la femme, le jour où ils exposeront des infographies sur la violence contre les femmes. Tout cela grâce au travail avec les ODD et les textes littéraires belges qui ont été choisis. Pour l'exposé, ils auront de 5 à 7 minutes par groupe, composé de trois personnes chacun.		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Bonne ou mauvaise action ?	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 8 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des papiers avec « bonne action » ou « mauvaise action »</li> <li>- Des images coupées avec leurs actions</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>            Le professeur distribue les images de l'infographie « Au Gabon, disons STOP aux violences faites aux femmes » (voir Annexe III.II), ainsi que des papiers où il est écrit « bonne action » ou « mauvaise action ». Alors, les apprenants doivent, d'abord, les mettre dans la bonne catégorie et créer des paires d'antonymes.</p> <p>Puis, ils essaient de deviner le thème qui nous concerne, en d'autres termes, la violence contre les femmes.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Introduction du sujet	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 8 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un projecteur</li> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un écran</li> <li>- Le document avec le titre</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>            Le professeur projette le titre de l'infographie : « Au Gabon, disons STOP aux violences faites aux femmes », pour dévoiler officiellement le sujet de l'unité didactique. Les apprenants devront répondre aux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que ce sujet vous intéresse ?</li> <li>- Vous avez lu des articles là-dessus ? (post d'Instagram, tweets, etc.)</li> <li>- Quels types de violence connaissez-vous ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Quels chiffres ?	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 8 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (un trio)		<b>Outils :</b> - Le texte avec des vides informatifs - Des stylos
<p><b>Input linguistique :</b> L'enseignant distribue, par couple, des textes qui concernent les statistiques de l'infographie, mais avec des vides informatifs dans le cas des numéros (voir Annexe III.III). En effet, les apprenants doivent essayer de deviner les données sur les violences contre les femmes. Puis, toute la classe commentera les résultats à voix haute et, ils liront le texte complet, pour vérifier les réponses.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 5 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> #Protege-moi	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (un trio)		<b>Outils :</b> - Une feuille - Un stylo - Le texte #PROTEGEMOI
<p><b>Input linguistique :</b> Maintenant, les étudiants doivent imaginer qu'ils connaissent une femme qui est victime de violence. Alors, ils sont obligés à répondre à la question « Qu'est-ce que vous recommanderiez à cette femme ? Écrivez les démarches à faire dans une feuille ». Ensuite, on les rend la partie de l'infographie de #PROTEGEMOI, pour vérifier s'ils ont eu les mêmes idées (voir Annexe III.IV).</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 6 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Brainstorming	<b>Type :</b> Activité de fermeture	<b>Temporisation :</b> 5 minutes

<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (un trio)	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une feuille</li> <li>- Des stylos</li> <li>- Le modèle de l'infographie</li> </ul>
<b>Input linguistique :</b> Ensuite, les apprenants devront rédiger, par couple, une liste des parties de l'infographie qu'ils peuvent reconnaître pour inclure dans le projet, à mode de <i>brainstorming</i> . Une fois fini, on commentera à voix haute les résultats.	

<b><u>Activité/tâche numéro 7 - Séance numéro 1</u></b>		
<b>Titre :</b> Révision des conseils	<b>Type :</b> Activité de révision	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'infographie modèle</li> <li>- Un tableau</li> <li>- Des craies</li> <li>- Des cahiers</li> <li>- Des stylos</li> </ul>	
<b>Input linguistique :</b> Pour finir la séance, les apprenants doivent, en faisant attention à la dernière partie de l'infographie (#Protege-moi), identifier les structures pour donner des conseils. Alors, on révisera la formation de l'impératif et les phrases de la condition, que les élèves ont déjà appris auparavant. Cela permet leur participation pour annoncer les différentes structures, que le professeur notera au tableau et, puis, les élèves dans leurs cahiers.		

○ **Annexe II.II : Séance 2**

<b>Séance 2</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b>

<p><b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CCL3, CP1, CP2, CD1, CPSAA3.1, CPSAA4, CC3</p>	<p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions posées par l'enseignant sur les connaissances des ODD.</p> <p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales du schéma des ODD pour comprendre la raison pour laquelle ils ont été rédigés.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales des sites web qu'il consulte pour créer la carte mentale de la violence contre les femmes dans les ODD.</p> <p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'image sur la femme qui pleure.</p> <p>1.2.1 L'élève interprète l'intention des ODD dans la société actuelle.</p> <p>1.2.2 L'élève interprète le contenu et l'intention des sites web qu'il consulte pour créer la carte mentale.</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre l'information globale et spécifique des sites web consultées pour créer la carte mentale.</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime de façon orale pour donner son avis sur les ODD et la situation future de l'année 2030.</p> <p>2.2.1 L'élève rédige les pensées de la femme qui pleure et des conseils, comme victime de violence faite aux femmes, de façon ordonnée et concise.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification et d'organisation pour constituer la carte mentale de la violence contre les femmes dans les ODD.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de faire des hypothèses sur les ODD et sa répercussion dans le sujet de la violence faite aux femmes.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec l'enseignant, dans le but d'indiquer sa pensée sur les ODD et l'année 2030.</p>
---	--

	<p>3.2.3 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de sélectionner l'information précise pour la constitution de la carte mentale.</p> <p>3.2.4 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, dans l'objectif de se mettre d'accord sur les pensées de la femme qui pleure et les conseils à lui donner.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, 4, 10</p> <p>B1</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<p><b>Situations d'apprentissage et activités</b></p>	<p><b>Compétence(s) spécifiques</b></p>	<p><b>Contenus</b></p>	<p><b>Indicateur de réussite</b></p>
<p>Activité 1</p> <p><i>Introduction des ODD</i></p>	<p>1, 3</p>	<p>A4, A10</p>	<p>1.1.1; 3.2.1</p>
<p>Activité 2</p> <p><i>Réflexion sur les ODD</i></p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>A4, A10</p>	<p>1.1.2; 1.2.1; 2.1.1, 3.2.2</p>
<p>Activité 3</p> <p><i>La violence contre les femmes dans les ODD</i></p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>A2, A4, A10</p>	<p>1.1.3 ; 1.2.2 ; 1.3.1 ; 2.3.1 ; 3.2.3</p>
<p>Activité 4</p> <p><i>Quelles pensées?</i></p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>A2, A4, A10, B1</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p>1.1.4; 2.2.1; 3.2.4</p>
<p><b>Situation d'apprentissage : connaître les ODD et apprendre à synthétiser</b></p>			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 2</u></b>		
<b>Titre :</b> Introduction des ODD	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes		<b>Outils :</b> - Une feuille de brouillon - Des stylos
<p><b>Input linguistique :</b> La séance consacrée aux ODD sera réalisée dans la salle d'informatique, où les apprenants doivent, d'abord, répondre aux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est que les objectifs de développement durable vous concernent ?</li> <li>- Qu'est-ce que cela peut être ?</li> <li>- Quels objectifs peuvent-ils poursuivre ?</li> </ul> <p>Tout cela en petits groupes de 3 personnes chacun. Ils peuvent se servir d'un brouillon pour noter leurs hypothèses.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 2</u></b>		
<b>Titre :</b> Réflexion sur les ODD	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe		<b>Outils :</b> - Un projecteur - Un ordinateur - Un écran - Connexion Internet - Le schéma des 17 ODD
<p><b>Input linguistique :</b> Puis, l'enseignant projette un schéma sur les 17 ODD de l'Agenda 2030 (voir Annexe III.V), afin de réfléchir avec des questions sur le passé, le présent et le futur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi pensez-vous que ces objectifs ont été élaborés ?</li> <li>- Quelle est la situation globale de la société dans le monde ?</li> <li>- Comment visualisez-vous l'année 2030 ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 2</u></b>		
<b>Titre :</b> La violence contre les femmes dans les ODD	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 20 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des ordinateurs de la salle d'informatique</li> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Des cahiers</li> <li>- Un stylo</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>            Ensuite, on demandera aux élèves quels ODD sont pertinents pour travailler la violence contre les femmes, dans ce cas, le numéro 5 et le 10. Alors, les apprenants doivent utiliser les ordinateurs de la salle d'informatique pour chercher de l'information sur ces objectifs et la noter. L'objectif est de faire une carte mentale avec des différentes branches comme « situation actuelle » et « situation idéale ».</p> <p>À la fin, on comparera les cartes mentales pour pouvoir les remplir et plonger dans le lexique précis du sujet.</p> <p>Dans ce procès, l'enseignant agira comme guide de la tâche.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 2</u></b>		
<b>Titre :</b> Quelles pensées ?	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 13 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'image de la femme qui pleure</li> <li>- Les cartes mentales construites</li> <li>- Les contraintes d'écriture</li> <li>- Des cahiers</li> <li>- Des stylos</li> </ul>	

**Input linguistique :**

À partir de la carte mentale et de l'image de la femme qui pleure (voir Annexe III.VI), ils doivent, par couple, écrire les pensées de la femme et lui donner des conseils comme s'ils étaient à leur place, par exemple, « fuit cette relation ». Pour ce faire, ils peuvent se servir des questions :

- Pourquoi elle pleure ?
- Est-ce qu'elle est seule ? Ou elle regarde quelqu'un ?
- Quelles émotions elle éprouve ?
- Comment est sa vie ? Elle l'aime ?
- Quel avenir désire-t-elle ?

De plus, ils doivent suivre une série de contraintes d'écriture que l'enseignant distribuera avant de commencer à travailler :

- Écrire à la première personne du singulier
- Employer l'impératif et la condition pour donner des conseils
- Le sujet principal doit être la violence
- Utiliser, au moins, 2 émotions
- Utiliser, au moins, 4 adjectifs
- Inclure, au moins, une phrase négative
- Inclure, au moins, une phrase interrogative.
- Rédiger entre 40 et 50 mots

○ **Annexe II.III : Séance 3**

<b>Séance 3</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b> 1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales de la vidéo sur la campagne contre les violences faites aux femmes. 1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment qui correspond du roman <i>La mémoire de l'air</i> . 1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment qui correspond du roman <i>La mémoire de l'air</i> , afin de trouver les marques de violence faite aux femmes.
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CCL4, CP1, CPSAA3.1, CC3, CCEC3.1, CCEC4.2	

	<p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment qui correspond du roman <i>La mémoire de l'air</i>, dans le but de pouvoir synthétiser le contenu et de créer le dialogue des personnages.</p> <p>1.1.5 L'élève extrait le sens général et les idées principales des résumé et des dialogues des personnages que ses camarades ont exposé sur leurs fragments de <i>La mémoire de l'air</i>.</p> <p>1.2.1 L'élève interprète l'intention de la vidéo et est capable de sortir des conclusions sur les actions qui apparaissent.</p> <p>1.2.2 L'élève interprète l'intention du fragment qui correspond de <i>La mémoire de l'air</i> et est capable de sortir les aspects principaux pour le résumer et pour créer le dialogue des personnages</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique de la vidéo.</p> <p>1.3.2 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique du fragment correspondant de <i>La mémoire de l'air</i>.</p> <p>1.3.3 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique du fragment correspondant de <i>La mémoire de l'air</i>.</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente, afin de répondre aux questions posées par l'enseignant sur le contenu de la vidéo.</p> <p>2.1.2 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente pour résumer son extrait de <i>La mémoire de l'air</i> ou pour jouer le dialogue des personnages.</p> <p>2.2.1 L'élève rédige le résumé de l'extrait qui correspond de <i>La mémoire de l'air</i> et crée le dialogue des personnages.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification pour compléter la carte mentale de la violence contre les femmes créée dans la deuxième séance.</p> <p>2.3.2 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification pour ordonner les idées principales et pour résumer l'extrait qui correspond de <i>La mémoire de l'air</i> et créer le dialogue des personnages.</p>
--	---

	<p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec le professeur, dans l'objectif de répondre aux questions posées.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de trouver les marques de violence faite aux femmes dans l'extrait.</p> <p>3.2.3 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, dans l'objectif d'extraire les aspects les plus importants du fragment correspondant de <i>La mémoire de l'air</i>, pour le synthétiser et créer le dialogue des personnages.</p> <p>3.2.4 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin d'ordonner les extraits de <i>La mémoire de l'air</i>.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, A4, A10</p> <p>B6</p> <p>C5</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<b>Situations d'apprentissage et activités</b>	<b>Compétence(s) spécifiques</b>	<b>Contenus</b>	<b>Indicateur de réussite</b>
<p>Activité 1</p> <p><i>Vidéo #Arrête</i></p>	1, 2, 3	A4, A10	1.1.1 ; 1.2.1 ; 1.3.1 ; 2.1.1 ; 3.2.1
<p>Activité 2</p> <p><i>Lecture rapide I</i></p>	1	A2, A10, B6, C5	1.1.2
<p>Activité 3</p> <p><i>Lecture attentive I</i></p>	1, 2, 3	A2, A10, C5	1.1.3 ; 1.3.2 ; 2.3.1 ; 3.2.2
<p>Activité 4</p> <p><i>Résumé et dialogue</i></p>	1, 2, 3	A2, A4, A10, B6, C5	1.1.4 ; 1.2.2 ; 1.3.3 ; 2.2.1 ; 2.3.2 ; 3.2.3

Activité 5 <i>Représentation</i>	1, 2, 3	A2, A4, A10, B6, C5	1.1.5 ; 2.1.2 ; 3.2.4
<b>Situation d'apprentissage :</b> sensibiliser à la violence contre les femmes dans la soumission au couple			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 3</u></b>		
<b>Titre :</b> Vidéo #Arrête	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Projecteur</li> <li>- Ordinateur</li> <li>- La vidéo #Arrête</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>  Avant de passer à traiter la violence dans un couple, on met la vidéo #Arrête de la campagne pour sensibiliser contre la violence envers les femmes en Belgique (voir Annexe III.VII).  Après l'avoir visualisé deux fois, le professeur pose les questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que vous avez pu observer ?</li> <li>- Qu'est-ce qui se passe dans cette histoire ?</li> <li>- Quel type de violence apparaît ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 3</u></b>		
<b>Titre :</b> Lecture rapide I	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 3 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Individuellement	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 3 fragments différents de <i>La mémoire de l'air</i></li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>  L'enseignant distribue trois fragments correspondants à trois scènes différentes de <i>La mémoire de l'air</i> (voir Annexe III.VIII). Les élèves doivent lire en silence et individuellement l'extrait, à mode de lecture rapide pour comprendre la globalité du texte.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 3</u></b>		
<b>Titre :</b> Lecture attentive I	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 3 fragments différents de <i>La mémoire de l'air</i></li> <li>- Des stylos</li> <li>- Les cartes mentales sur la violence contre les femmes dans les ODD</li> </ul>	
<b>Input linguistique :</b> Maintenant, chaque groupe doit lire attentivement l'extrait qui lui correspond, afin de marquer les traits de violence contre les femmes qui apparaissent dans le texte. Dans cet ordre d'idées, ils pourront élargir les cartes mentales réalisées dans la dernière séance.		

<b><u>Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 3</u></b>		
<b>Titre :</b> Résumé et dialogue	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 15 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 3 fragments de <i>La mémoire de l'air</i></li> <li>- Une feuille</li> <li>- Des stylos</li> </ul>	
<b>Input linguistique :</b> Les apprenants doivent lire critiqueusement le fragment qui correspond de <i>La mémoire de l'air</i> , afin de le synthétiser ou le rédiger avec leurs propres mots, et de créer les dialogues des deux personnages qui apparaissent dans la scène.  Dans le cas du premier fragment, la femme morte avec la narratrice. Dans le deuxième texte, Davant et la narratrice quand il la frappe dans le bras. Et, dans le dernier cas, entre Davant et la narratrice lorsqu'il lui rappelle le viol.		

<b><u>Activité/tâche numéro 5 - Séance numéro 3</u></b>		
<b>Titre :</b> Représentation	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 15 minutes

<p><b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes, puis grand groupe</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 3 fragments de <i>La mémoire de l'air</i></li> <li>- Les dialogues que les élèves ont faits</li> <li>- Les résumés que les élèves ont faits</li> </ul>
<p><b>Input linguistique :</b> Une fois que les groupes ont fini la rédaction de l'activité précédente, ils doivent la présenter au reste. Un membre de chaque groupe lit le résumé de leur fragment de <i>La mémoire de l'air</i>, et les autres deux jouent le dialogue qu'ils ont imaginé, afin de présenter à la classe les textes qu'elle ne connaît pas. Tous les groupes passent et, finalement, ils débattent sur l'ordre chronologique des scènes.</p>	

○ **Annexe II.IV : Séance 4**

Séance 4	
<p><b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3</p>	<p><b>Indicateurs de réussite</b></p> <p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales du titre du roman <i>Rodéo</i> et de la troisième acception du Larousse.</p>
<p><b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CCL4, CP1, CPSAA3.1, CPSAA4, CC3</p>	<p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment de <i>Rodéo</i>.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions posées par l'enseignant concernant le titre du roman.</p> <p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions posées par l'enseignant concernant le contenu du fragment de <i>Rodéo</i> et des directrices d'écriture.</p> <p>1.1.5 L'élève extrait le sens général et les idées principales des directrices sur l'amélioration de sa production écrite.</p> <p>1.2.1 L'élève interprète l'intention communicative de la chanson « N'insiste pas », et arrive à comprendre le message que l'artiste veut transmettre.</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies afin de comprendre le sens global et spécifique de l'extrait de <i>Rodéo</i>.</p>

	<p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente pour répondre aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>2.1.2 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente pour répondre aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>2.2.1 L'élève rédige de façon ordonnée et cohérente, le portrait des garçons ou de la fille qui apparaissent dans le fragment de <i>Rodéo</i>.</p> <p>2.2.2 L'élève rédige de façon ordonnée et cohérente, l'amélioration du portrait des garçons ou de la fille qui apparaissent dans le fragment de <i>Rodéo</i>, tenant compte des directrices d'écriture.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec les membres du groupe, afin de distinguer les actions des garçons et de la fille.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec les membres du groupe, afin discuter sur les traits des garçons ou de la fille du fragment de <i>Rodéo</i>.</p> <p>3.2.3 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec les membres du groupe, dans le but d'adapter leur production du portrait, pour l'améliorer, en suivant les directrices de l'enseignant.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, A4, A10</p> <p>B6</p> <p>C5</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<p><b>Situations d'apprentissage et activités</b></p>	<p><b>Compétence(s) spécifiques</b></p>	<p><b>Contenus</b></p>	<p><b>Indicateur de réussite</b></p>
<p>Activité 1</p> <p><i>Titre Rodéo</i></p>	<p>1, 2</p>	<p>A4</p>	<p>1.1.1 ; 2.1.1</p>

Activité 2 <i>Lecture rapide II</i>	1	A2, A10, B6, C5	1.1.2
Activité 3 Lecture attentive II	1, 2	A4, A10, C5	1.1.3 ; 2.1.2 ; 3.2.1
Activité 4 <i>Les portraits</i>	1, 2, 3	A2, A4, A10, C5	1.1.4 ; 1.3.1 ; 2.2.1 ; 3.2.2
Activité 5 <i>Amélioration</i>	1, 2, 3	A2, A4, A10 <b>Structure syntactique- discursive 2</b>	1.1.5 ; 2.2.2 ; 3.2.3
Activité 6 <i>N'insiste pas</i>	1	A10	1.2.1
<b>Situation d'apprentissage</b> : sensibiliser à la violence contre les femmes dans le harcèlement de rue			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 4</u></b>		
<b>Titre :</b> Titre <i>Rodéo</i>	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 4 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> - Projecteur - Connexion internet - Dictionnaire Larousse	
<p><b>Input linguistique :</b> L'enseignant présente le titre du roman que les élèves analyseront durant cette séance : <i>Rodéo</i>. À cet égard, le professeur pose les questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que vous associez à ce titre ?</li> <li>- Quel peut être le contexte de ce roman ?</li> <li>- De quel type de violence peut-il s'agir ?</li> </ul> <p>Puis, il projette la 3<sup>e</sup> acception de Larousse (voir Aïko Solovkine et <i>Rodéo</i>), pour montrer dans quel sens, le titre annonce la violence du harcèlement de rue.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 4</u></b>		
<b>Titre :</b> Lecture rapide II	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 3 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Individuellement		<b>Outils :</b> - Le fragment de <i>Rodéo</i>
<b>Input linguistique :</b> L'enseignant distribue le fragment de <i>Rodéo</i> (voir Annexe III.IX) que les élèves doivent lire en silence et individuellement, à mode de lecture rapide, pour comprendre la globalité du texte.		

<b><u>Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 4</u></b>		
<b>Titre :</b> Lecture attentive II	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 8 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)		<b>Outils :</b> - Le fragment de <i>Rodéo</i> - Un crayon ou stylo rouge - Un crayon ou stylo vert
<b>Input linguistique :</b> Maintenant, les apprenants doivent lire attentivement le fragment pour, en binôme, souligner avec un stylo ou crayon rouge les actions des garçons, et avec un stylo ou crayon vert, celles de la fille. Ensuite, on discutera sur les suivantes questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui sont-ils ?</li> <li>- Est-ce qu'ils se connaissent déjà ?</li> <li>- Qu'est-ce qui pourra se passer ?</li> <li>- Quelle relation a la fin du texte avec le titre du livre ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 4</u></b>		
<b>Titre :</b> Les portraits	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 14 minutes

<p><b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le fragment de <i>Rodéo</i></li> <li>- Des papiers avec « garçons » ou « fille »</li> <li>- Les contraintes d'écriture</li> <li>- Une feuille</li> <li>- Un stylo</li> </ul>
<p><b>Input linguistique :</b> En binôme, ils doivent lire critiqueusement le texte pour essayer de créer le portrait des personnages. Deux couples décriront les garçons et les autres deux les filles, qui seront élus au hasard, grâce à la distribution des papiers.</p> <p>Les étudiants peuvent inventer la description par rapport au contexte et au sujet que nous travaillons, mais ils doivent suivre une série de contraintes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La rédaction doit être à la 3<sup>e</sup> personne et au présent de l'indicatif</li> <li>- Ils doivent employer, au moins, 3 adjectifs</li> <li>- Ils doivent inclure, au moins, 3 loisirs</li> <li>- Ils doivent inventer aussi ce que chaque personnage voulait faire au moment de la rencontre</li> </ul>	

<p><b><u>Activité/tâche numéro 5 - Séance numéro 4</u></b></p>		
<p><b>Titre :</b> Amélioration</p>	<p><b>Type :</b> Activité de soutien</p>	<p><b>Temporisation :</b> 13 minutes</p>
<p><b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les portraits de l'activité précédente</li> <li>- Les contraintes de réécriture</li> <li>- Une feuille</li> <li>- Un stylo</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b> Une fois qu'ils ont fini les portraits, c'est le moment de les améliorer, grâce à des contraintes de réécriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils doivent inclure des phrases relatives</li> <li>- Ils doivent transformer la rédaction au passé</li> <li>- En bas, ils doivent inclure des conseils pour les deux groupes de personnages, comme s'ils avaient encore le temps de rectifier</li> </ul>		

<b>Activité/tâche numéro 6 - Séance numéro 4</b>		
<b>Titre :</b> N'insiste pas	<b>Type :</b> Activité de fermeture	<b>Temporisation :</b> 8 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Un projecteur</li> <li>- Une équipe de son</li> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un écran</li> <li>- L'application Youtube</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b>            Pour finir la séance et se relaxer, on va écouter la chanson « N'insiste pas » de Camille Lellouche (voir Annexe III.X), qui a des sous-titres pour comprendre le message. Ensuite on ouvrira un échange pour mettre en rapport les paroles de la chanson avec le sujet travaillé. Ainsi, on conclura le sous-thème du harcèlement de rue.</p>		

- **Annexe II.V : Séance 5**

<b>Séance 5</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b>
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CCL4, CP1, CP2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC3, CE1	1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions sur la chanson écoutée dans la dernière séance
	1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment de <i>Les Silences de Médéa</i> .
	1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment de <i>Les Silences de Médéa</i>
	1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales du fragment de <i>Les Silences de Médéa</i>
	1.1.5 L'élève extrait le sens général et les idées principales des arguments du groupe opposé dans le débat
	1.2.1 L'élève interprète l'intention du fragment de <i>Les Silences de Médéa</i> , afin de comprendre le sens du texte.

	<p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique du fragment de <i>Les Silences de Médée</i>, afin de trouver le champ lexical de la violence contre les femmes.</p> <p>1.3.2 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique du fragment de <i>Les Silences de Médée</i>, afin de comprendre le texte et de pouvoir répondre aux questions de l'enseignant.</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente pour exprimer les émotions qu'il a ressenti en écoutant la chanson « N'insiste pas ».</p> <p>2.1.2 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente pour répondre aux questions sur la compréhension du fragment de <i>Les Silences de Médée</i>.</p> <p>2.1.3 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente afin de proposer des arguments pour ou contre, dans le groupe du débat</p> <p>2.1.4 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente dans le but de défendre les arguments que son groupe a préparé pour le débat</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification afin de noter le champ lexical de la violence contre les femmes qui apparaît dans le texte.</p> <p>2.3.2 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification afin de noter les arguments de son groupe pour le débat.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de discuter les possibles arguments pour le débat</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec le groupe adversaire du débat, dans le but de défendre ses arguments.</p>
--	---

<b>Contenus de matière</b> A2, A4, A10  B6  C5	<b>Contenus à caractère transversal</b> L'égalité entre hommes et femmes Le respect mutuel Coopération entre égaux		
Situations d'apprentissage et activités	Compétence(s) spécifiques	Contenus	Indicateur de réussite
Activité 1 <i>On revient sur la chanson</i>	1, 2	A4, A10	1.1.1 ; 2.1.1
Activité 2 <i>Lecture rapide III</i>	1	A2, A10, B6, C5	1.1.2
Activité 3 <i>Lecture attentive III</i>	1, 2	A2, A10, B6, C5	1.1.3 ; 1.3.1 ; 2.3.1
Activité 4 <i>Vous avez compris ?</i>	1, 2	A2, A4, A10, B6, C5	1.1.4 ; 1.2.1 ; 1.3.2 ; 2.1.2
Activité 5 <i>Pour ou contre ?</i>	2, 3	A2, A4, 10, B6, C5	2.1.3 ; 2.3.2 ; 3.2.1
Activité 6 <i>Débat</i>	1, 2, 3	A2, A4, A10, B6, C5	1.1.5 ; 2.1.4 ; 3.2.2
<b>Situation d'apprentissage :</b> sensibiliser à la violence contre les femmes à propos des tabous et des silences des viols			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 5</u></b>		
<b>Titre :</b> On revient sur la chanson	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 4 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe		<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire

**Input linguistique :**

Le professeur interroge les étudiants sur leur appréciation de la chanson « N'insiste pas » qu'ils avaient écouté dans la dernière séance :

- Qu'est-ce qui vous a semblait la chanson de l'autre jour ?
- Vous pensez qu'elle pourrait vous aider à trouver vos émotions par rapport au thème ?

**Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 5**

<b>Titre :</b> Lecture rapide III	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 3 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Individuellement		<b>Outils :</b> - Le fragment de <i>Les Silences de Médée</i>
<b>Input linguistique :</b> L'enseignant distribue le fragment de <i>Les Silences de Médée</i> (voir Annexe III.XI), que les élèves doivent lire en silence et individuellement, à mode de lecture rapide, pour comprendre la globalité du texte.		

**Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 5**

<b>Titre :</b> Lecture attentive III	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 6 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Individuellement		<b>Outils :</b> - Le fragment de <i>Les Silences de Médée</i> - Une feuille - Un stylo
<b>Input linguistique :</b> Lire attentivement et individuellement le texte, afin d'essayer de trouver le lexique du champ lexical de la violence contre les femmes, et ainsi, identifier les actions de la scène.		

**Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 5**

<b>Titre :</b> Vous avez compris ?	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 10 minutes
---------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

<p><b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le fragment de <i>Les Silences de Médée</i></li> <li>- Un écran</li> <li>- Un projecteur</li> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Connexion Internet</li> </ul>
<p><b>Input linguistique :</b> Puis, les élèves doivent lire le fragment une troisième fois, de façon critique, afin de comprendre le sens global, car le professeur enlèvera juste après la projection et posera les questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que la victime dit ?</li> <li>- Qui est son agresseur ?</li> <li>- Est-ce qu'elle pourrait reconnaître son agresseur ? Pourquoi ?</li> <li>- Après le viol, qu'est-ce que l'agresseur veut d'elle ?</li> </ul>	

<b><u>Activité/tâche numéro 5 - Séance numéro 5</u></b>		
<b>Titre :</b> Pour ou contre?	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 12 minutes
<p><b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 4 ou 5 personnes</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La citation de <i>Les Silences de Médée</i></li> <li>- Un brouillon</li> <li>- Un stylo</li> <li>- Des papiers « pour » ou « contre »</li> </ul>	
<p><b>Input linguistique :</b> Le professeur distribue une citation de <i>Les Silences de Médée</i> sur le danger ou pas des hommes qui ont du pouvoir (voir Annexe III.XII) et, il fournit des papiers avec « pour » ou « contre », pour diviser les 9 élèves en deux groupes. Ensemble, ils devront trouver les arguments et les interventions qui correspondent à leur collectif.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 6 - Séance numéro 5</u></b>		
<b>Titre :</b> Débat	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 15 minutes
<p><b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe divisé en groupes de 4 ou 5 personnes</p>	<p><b>Outils :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La citation de <i>Les Silences de Médée</i></li> <li>- Le schéma des arguments pour ou contre</li> </ul>	

**Input linguistique :**

Le débat commence et les deux groupes doivent défendre leurs arguments. L'enseignant est le médiateur et ordonne le tour de parole à chacun, ainsi qu'il décide qui gagne à la fin.

- **Annexe II.VI : Séance 6**

<b>Séance 6</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b>
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CCL2, CP1, CD2, CD3, CPSAA4	<p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions que le professeur pose sur la connaissance de l'application Canva.</p> <p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'explication que l'enseignant réalise sur le fonctionnement et les outils de Canva.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'épigraphe correspondante de l'article.</p> <p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'épigraphe correspondante de l'article</p> <p>1.1.5 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'épigraphe correspondante de l'article.</p> <p>1.2.1 L'élève interprète l'intention du professeur et est capable de distinguer les différents pas à suivre pour créer un document Canva.</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique de l'épigraphe correspondante de l'article</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente afin de répondre aux questions sur sa connaissance de Canva.</p> <p>2.1.2 L'élève s'exprime à l'oral de façon ordonnée et cohérente dans le but d'exposer l'information de son épigraphe.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification pour souligner l'épigraphe correspondante de l'article.</p>

	<p>2.3.2 L'élève sélectionne et organise son esprit et emploie des stratégies de planification pour créer une présentation avec Canva sur l'information de l'épigraphe correspondante de l'article.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, afin de trouver l'information la plus importante de l'épigraphe correspondante de l'article.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec son camarade, dans le but de trouver l'information la plus importante de l'épigraphe correspondante de l'article.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, A4, A10</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<p><b>Situations d'apprentissage et activités</b></p>	<p><b>Compétence(s) spécifiques</b></p>	<p><b>Contenus</b></p>	<p><b>Indicateur de réussite</b></p>
<p>Activité 1</p> <p><i>Vous connaissez Canva?</i></p>	<p>1, 2</p>	<p>A4, A10</p>	<p>1.1.1 ; 2.1.1</p>
<p>Activité 2</p> <p><i>Explication</i></p>	<p>1</p>	<p>A10</p>	<p>1.1.2 ; 1.2.1</p>
<p>Activité 3</p> <p><i>Distribution de l'article</i></p>	<p>1</p>	<p>A10</p>	<p>1.1.3</p>
<p>Activité 4</p> <p><i>Lecture attentive de l'article</i></p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>A2, A10</p>	<p>1.1.4 ; 1.3.1 ; 2.3.1 ; 3.2.1</p>
<p>Activité 5</p> <p><i>Création avec Canva</i></p>	<p>1, 2, 3</p>	<p>A2, A10</p>	<p>1.1.5 ; 2.3.2 ; 3.2.2</p>
<p>Activité 6</p> <p><i>Exposé des épigraphes</i></p>	<p>2</p>	<p>A2, A4, A10</p>	<p>2.1.2</p>
<p><b>Situation d'apprentissage : connaître le fonctionnement et les outils de Canva.</b></p>			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 6</u></b>		
<b>Titre :</b> Vous connaissez Canva ?	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 5 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe		<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire
<p><b>Input linguistique :</b> Pour cette séance, nous serons dans la salle d'informatique, où le professeur demandera aux étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que vous avez fait des présentations en cours ?</li> <li>- Quelle application employez-vous ?</li> <li>- Vous avez utilisé Canva ?</li> </ul> <p>Canva sera l'application dont les étudiants se serviront pour créer les infographies du projet et ils doivent apprendre à l'utiliser.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 6</u></b>		
<b>Titre :</b> Explication	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 7 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe		<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un projecteur</li> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Un écran</li> <li>- L'application Canva</li> </ul>
<p><b>Input linguistique :</b> L'enseignant fera une brève explication sur le fonctionnement de l'application Canva : comment choisir le fond, ajouter un texte ou des éléments, à l'aide du projecteur, qui permet aux apprenants de le voir en même temps.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 6</u></b>		
<b>Titre :</b> Distribution de l'article	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 6 minutes

<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)	<b>Outils :</b> - Les 5 épigraphes coupés de l'article
<b>Input linguistique :</b> L'enseignant distribue une épigraphe d'un article (voir Annexe III. XIII) à chaque binôme (le trio aura deux épigraphes), sur la violence contre les femmes. D'abord, ils doivent lire le fragment qui correspond individuellement (voir Annexe III.XIV).	

<b><u>Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 6</u></b>		
<b>Titre :</b> Lecture attentive de l'article	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 6 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)	<b>Outils :</b> - Les 5 épigraphes coupés de l'article - Un stylo	
<b>Input linguistique :</b> Ensuite, les binômes devront lire attentivement le texte, dans le but de capter l'information et les données les plus pertinentes. Ils peuvent les souligner si besoin.		

<b><u>Activité/tâche numéro 5 - Séance numéro 6</u></b>		
<b>Titre :</b> Création avec Canva	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 16 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (un trio)	<b>Outils :</b> - Application Canva - Les ordinateurs de la salle d'informatique - Connexion Internet - Les épigraphes soulignées	
<b>Input linguistique :</b> C'est le tour d'employer l'application Canva. D'abord, les étudiants devront créer un compte avec le mail du lycée, le professeur peut les aider si nécessaire. Ensuite, les couples et le trio devront créer un exposé sur l'épigraphe qui correspond à chacun, en se servant des explications de l'enseignant.		

<b>Activité/tâche numéro 6 - Séance numéro 6</b>		
<b>Titre :</b> Exposé des épigraphes	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Par couple (et un trio)		<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'application Canva</li> <li>- Un ordinateur</li> <li>- Un projecteur</li> <li>- Un écran</li> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Les présentations de Canva sur les épigraphes</li> </ul>
<b>Input linguistique :</b> Finalement, chaque binôme est censé exposer en maximum 3 minutes le contenu de l'épigraphie correspondante, à l'aide de la présentation qu'ils ont créée sur Canva.		

○ **Annexe II.VII : Séance 7**

<b>Séance 7</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3	<b>Indicateurs de réussite</b>
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL2, CCL4, CCL1, CD1, CD3, CP1, CPSAA1.1, CPSAA4, CC3, CE3, CCEC3.1, CCEC4.2	<p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions posées par le professeur.</p> <p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'option d'infographie qu'il doit créer, soit sur la soumission, soit sur le silence, soit sur le harcèlement de rue.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales de la rubrique d'évaluation que l'enseignant lui a offerte.</p> <p>1.1.4 L'élève extrait le sens général et les idées principales des sites web qu'il consulte, ainsi que des romans et outils employés en cours.</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique de l'information qu'il trouve pour compléter son infographie.</p>

	<p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral pour donner son opinion sur la préparation pour le projet.</p> <p>2.2.1 L'élève rédige, en suivant la structure de l'infographie, le contenu, à l'aide des documents trouvés et des outils employés en cours.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise leur esprit et emploie des stratégies de planification afin d'ordonner le contenu dans l'infographie.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec l'enseignant et répondre aux questions posées.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de choisir la bonne information pour compléter leur infographie, en suivant la structure et le sous-thème accordé.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, 4, 10</p> <p>B1, 6</p> <p>C5</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
<b>Situations d'apprentissage et activités</b>	<b>Compétence(s) spécifiques</b>	<b>Contenus</b>	<b>Indicateur de réussite</b>
<p>Activité 1</p> <p><i>Êtes-vous prêts?</i></p>	1, 2	A10	1.1.1; 2.1.1; 3.2.1
<p>Activité 2</p> <p><i>Quel type de violence ?</i></p>	1	A10	1.1.2
<p>Activité 3</p> <p><i>Points à évaluer</i></p>	1	A10	1.1.3

Activité 4 <i>Préparation de l'infographie I</i>	1, 2, 3	A2, 4, 10 B1, 6 C5 <b>Structure syntactique-discursive</b> 2	1.1.4; 1.3.1; 2.2.1; 2.3.1; 3.2.2
<b>Situation d'apprentissage :</b> connaître la structure d'une infographie et sensibiliser à la violence contre les femmes			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 7</u></b>		
<b>Titre :</b> Êtes-vous prêts ?	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 4 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire	
<b>Input linguistique :</b> Pour briser la glace avant de commencer à préparer les infographies, le professeur demande aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment vous vous sentez ?</li> <li>- Vous êtes prêts à créer les infographies ?</li> <li>- Vous croyez que vous connaissez assez sur le thème ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 7</u></b>		
<b>Titre :</b> Quel type de violence ?	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 6 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papiers avec les sous-thème des infographies</li> <li>- Les directives pour créer l'infographie</li> </ul>	

**Input linguistique :**

Le professeur distribue un papier à chaque groupe, où le sous-thème qui leur correspond est noté, soit le harcèlement de rue, soit le silence, soit la soumission. Puis, il leur donne les directives dont ils doivent se servir pour créer chaque infographie :

- Trouver un titre attirant
- Mettre des phrases qui peuvent être issues des livres ou de leurs réflexions
- Inclure, au moins, une statistique sur le sujet
- Donner des conseils à travers l'impératif et la condition
- Mettre des images sur le thème
- Encadrer le sous-thème dans toutes les parties

L'enseignant remarque que l'exposé de la 9<sup>e</sup> séance doit durer entre 5 et 7 minutes par groupe.

**Activité/tâche numéro 3 - Séance numéro 7**

<b>Titre :</b> Points à évaluer	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 4 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes		<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grille des points à évaluer sur l'écriture</li> <li>- Grille des points à évaluer sur l'exposé oral</li> </ul>
<b>Input linguistique :</b> L'enseignant distribue aux élèves les grilles d'évaluation qu'il a créées pour le projet final, aussi bien le processus d'écriture que l'acte de parole dans l'exposé. De plus, il explique le système de co-évaluation et montre, également, la grille correspondante (voir Évaluation).		

**Activité/tâche numéro 4 - Séance numéro 7**

<b>Titre :</b> Préparation de l'infographie I	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 36 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Ordinateurs de la salle d'informatique</li> <li>- Cahiers</li> <li>- Stylos</li> <li>- Schéma des 17 ODD</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les textes littéraires travaillés en cours</li> <li>- Les dialogues créés à partir de <i>La mémoire de l'air</i></li> <li>- Les portraits des personnages de <i>Rodéo</i></li> <li>- Le brouillon des arguments pour le débat sur la citation de <i>Les Silences de Médée</i></li> <li>- L'article « Journée internationale pour l'élimination des violences faites aux femmes : les chiffres (glaçants) de 2022</li> <li>- La carte mentale sur la violence contre les femmes dans les ODD</li> <li>- La rédaction des pensées de la femme qui pleure</li> <li>- L'infographie modèle</li> <li>- Les directives d'écriture</li> <li>- Les points à évaluer</li> <li>- L'application Canva</li> </ul>
<p><b>Input linguistique :</b>  Les apprenants commencent à préparer les infographies, ils cherchent de l'information, ils pensent à des énoncés frappants, ils cherchent des images, ils créent l'infographie à l'aide de Canva...</p> <p>L'enseignant agit comme guide.</p>	

○ **Annexe II.VIII : Séance 8**

<b>Séance 8</b>	
<p><b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2, 3</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicateurs de réussite</b></p> <p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales des questions posées par le professeur.</p> <p>1.1.2 L'élève extrait le sens général et les idées principales des sites web qu'il consulte, ainsi que des romans et outils employés en cours.</p> <p>1.3.1 L'élève applique des stratégies pour comprendre le sens global et spécifique de l'information qu'il trouve pour compléter son infographie.</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral pour donner son opinion sur l'avance que son groupe a pu faire lors de la dernière séance.</p>
<p><b>Descripteurs opérationnels</b> CCL2, CCL4, CCL1, CD1, CD3, CP1, CPSAA1.1, CPSAA4, CC3, CE3, CCEC3.1, CCEC4.2</p>	

	<p>2.2.1 L'élève rédige, en suivant la structure de l'infographie, le contenu, à l'aide des documents trouvés et des outils employés en cours.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne et organise leur esprit et emploie des stratégies de planification afin d'ordonner le contenu dans l'infographie.</p> <p>3.2.1 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec l'enseignant et répondre aux questions posées.</p> <p>3.2.2 L'élève emploie des stratégies pour maintenir la communication avec ses camarades, afin de choisir la bonne information pour compléter leur infographie, en suivant la structure et le sous-thème accordé.</p>		
<p><b>Contenus de matière</b></p> <p>A2, 4, 10</p> <p>B1, 6</p> <p>C5</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	<p><b>Contenus à caractère transversal</b></p> <p>L'égalité entre hommes et femmes</p> <p>Le respect mutuel</p> <p>Coopération entre égaux</p>		
Situations d'apprentissage et activités	Compétence(s) spécifiques	Contenus	Indicateur de réussite
<p>Activité 1</p> <p><i>Comment allez-vous?</i></p>	1, 2	A10	1.1.1; 2.1.1; 3.2.1
<p>Activité 2</p> <p><i>Préparation de l'infographie II</i></p>	1, 2, 3	<p>A2, 4, 10</p> <p>B1, 6</p> <p>C5</p> <p><b>Structure syntactique-discursive</b></p> <p>2</p>	1.1.2; 2.1.2; 2.2.1; 2.3.1; 3.2.2
<p><b>Situation d'apprentissage :</b> connaître la structure d'une infographie et sensibiliser à la violence contre les femmes</p>			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 8</u></b>		
<b>Titre :</b> Comment allez-vous ?	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 5 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes		<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire
<b>Input linguistique :</b> Afin de briser la glace, avant de se remettre au travail, l'enseignant demande aux étudiants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment allez-vous ?</li> <li>- Vous avez commencé à compléter l'infographie ?</li> </ul>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 8</u></b>		
<b>Titre :</b> Préparation de l'infographie II	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 45 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connexion Internet</li> <li>- Ordinateurs de la salle d'informatique</li> <li>- Cahiers</li> <li>- Stylos</li> <li>- Schéma des 17 ODD</li> <li>- Les textes littéraires travaillés en cours</li> <li>- Les dialogues créés à partir de <i>La mémoire de l'air</i></li> <li>- Les portraits des personnages de <i>Rodéo</i></li> <li>- Le brouillon des arguments pour le débat sur la citation de <i>Les Silences de Médée</i></li> <li>- L'article « Journée internationale pour l'élimination des violences faites aux femmes : les chiffres (glaçants) de 2022 »</li> <li>- La carte mentale sur la violence contre les femmes dans les ODD</li> <li>- La rédaction des pensées de la femme qui pleure</li> <li>- L'infographie modèle</li> <li>- Les directives d'écriture</li> <li>- Les points à évaluer</li> <li>- L'application Canva</li> </ul>	

**Input linguistique :**

Ils continuent à travailler sur l'infographie pour la finir. Tandis que l'enseignant agit comme guide.

À la fin, ils doivent envoyer l'infographie au professeur pour imprimer quelques copies en couleur.

○ **Annexe II.IX : Séance 9**

<b>Séance 9</b>	
<b>Compétences Spécifiques</b> 1, 2	<b>Indicateurs de réussite</b>
<b>Descripteurs opérationnels</b> CCL1, CP1, CPSAA4, CC3, CCEC4.2	<p>1.1.1 L'élève extrait le sens général et les idées principales de l'explication de l'enseignant concernant les exposés et la co-évaluation.</p> <p>1.1.2 L'élève analyse de manière critique les exposés des autres étudiants en relevant les idées principales.</p> <p>1.1.3 L'élève extrait le sens général et les idées principales de la proposition de l'enseignant de décorer les couloirs.</p> <p>2.1.1 L'élève s'exprime à l'oral pour donner son opinion sur l'exposé de l'infographie.</p> <p>2.1.2 L'élève s'exprime à l'oral afin de défendre son infographie sur le sous-thème accordé.</p> <p>2.3.1 L'élève sélectionne les connaissances apprises en cours et répond de manière précise aux questions en analysant son degré de satisfaction avec le travail réalisé dans l'unité.</p>
<b>Contenus de matière</b>  A2, 4, 10  B1  C5 <b>Structure syntactique-discursive</b> 2	<b>Contenus à caractère transversal</b> L'égalité entre hommes et femmes Le respect mutuel Coopération entre égaux

<b>Situations d'apprentissage et activités</b>	<b>Compétence(s) spécifiques</b>	<b>Contenus</b>	<b>Indicateur de réussite</b>
Activité 1 <i>Bonne chance!</i>	1, 2	A4	1.1.1; 2.1.1
Activité 2 <i>Exposés</i>	1, 2	A2, 4, 10 B1 C5 <b>Structure syntactique- discursive 2</b>	1.1.2 ; 2.1.2
Activité 3 <i>Quelle est votre opinion?</i>	2	A4 B1	2.3.1
Activité 4 <i>Décoration des couloirs</i>	1	A4	1.1.3
<b>Situation d'apprentissage :</b> connaître la structure d'une infographie et sensibiliser à la violence contre les femmes			

<b><u>Activité/tâche numéro 1 - Séance numéro 9</u></b>		
<b>Titre :</b> Bonne chance !	<b>Type :</b> Activité d'introduction	<b>Temporisation :</b> 3 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe		<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire
<p><b>Input linguistique :</b> Avant de commencer les exposés, le professeur demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment vous vous sentez aujourd'hui ?</li> <li>- Vous êtes nerveux ?</li> </ul> <p>Puis, il distribue les grilles de co-évaluation aux apprenants, qui serviront à mode d'auto-évaluation aussi pour le groupe qui expose à chaque tour.</p> <p>L'enseignant souhaite « bonne chance ! » aux étudiants.</p>		

<b><u>Activité/tâche numéro 2 - Séance numéro 9</u></b>		
<b>Titre :</b> Exposés	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 28 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Groupes de 3 personnes	<b>Outils :</b> - Les infographies - Les grilles de co-évaluation - Des stylos	
<b>Input linguistique :</b> On commence les exposés de 5 à 7 minutes. Chaque groupe le fait à son tour et, à la fin de chaque présentation, le groupe doit s'auto-évaluer et le reste, doit les co-évaluer.		

<b><u>Activité/tâche numéro - Séance numéro</u></b>		
<b>Titre :</b> Quelle est votre opinion ?	<b>Type :</b> Activité de soutien	<b>Temporisation :</b> 5 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> Aucun outil n'est nécessaire	
<b>Input linguistique :</b> Comme l'unité didactique est finie, l'enseignant pose des questions afin de connaître l'opinion de élèves sur le projet et de l'améliorer pour la prochaine fois : - Est-ce qu'il a changé votre point de vue ou vous a servi pour être critiques ? - Qu'est-ce que vous changeriez ? - Est-ce que le sujet vous a semblé intéressant ou vous a -t-il choqués ? - Qu'est-ce que vous pensez par rapport à l'emploi des textes littéraires en cours ?		

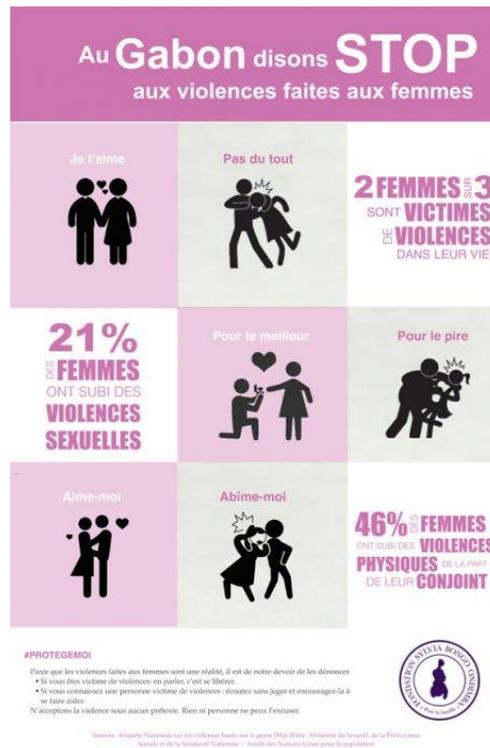
<b><u>Activité/tâche numéro - Séance numéro</u></b>		
<b>Titre :</b> Décoration des couloirs	<b>Type :</b> Activité de fermeture	<b>Temporisation :</b> 14 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> Grand groupe	<b>Outils :</b> - Les infographies en couleur - Les ciseaux - Un adhésif	

**Input linguistique :**

Le temps qui reste, les apprenants et l'enseignant iront coller les infographies imprimées en couleur dans les murs des différents couloirs du lycée.

- **Annexe III : matériaux des séances**

o **Annexe III.I : Modèle d'infographie**



Bulongu. (2021). *Le Gabon dispose désormais d'un Observatoire national des droits de la femme* [Photographie]. Bulongu. <https://www.bulongu.com/le-gabon-dispose-desormais-dun-observatoire-national-des-droits-de-la-femme/>

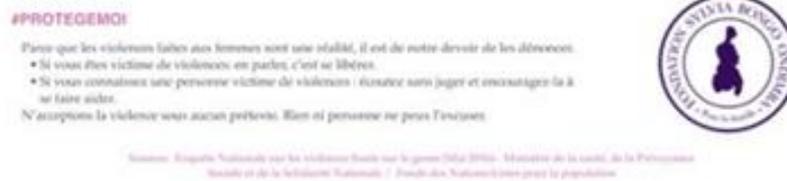
o **Annexe III.II : Images coupées de l'infographie**



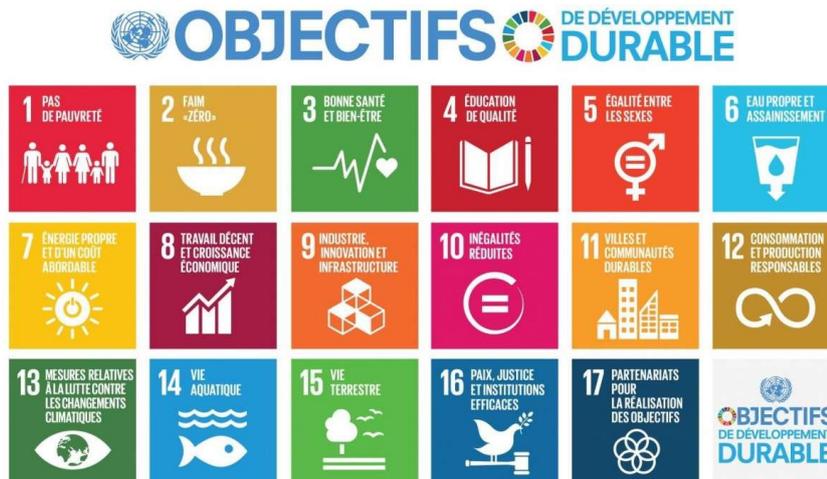
o **Annexe III.III : Vide informatif des statistiques**

- ..... femmes sur..... sont victimes de violences dans leur vie
- .....% des femmes ont subi des violences sexuelles
- .....% des femmes ont subi des violences physiques de la part de leur conjoint

○ **Annexe III.IV : Texte #PROTEGEMOI**

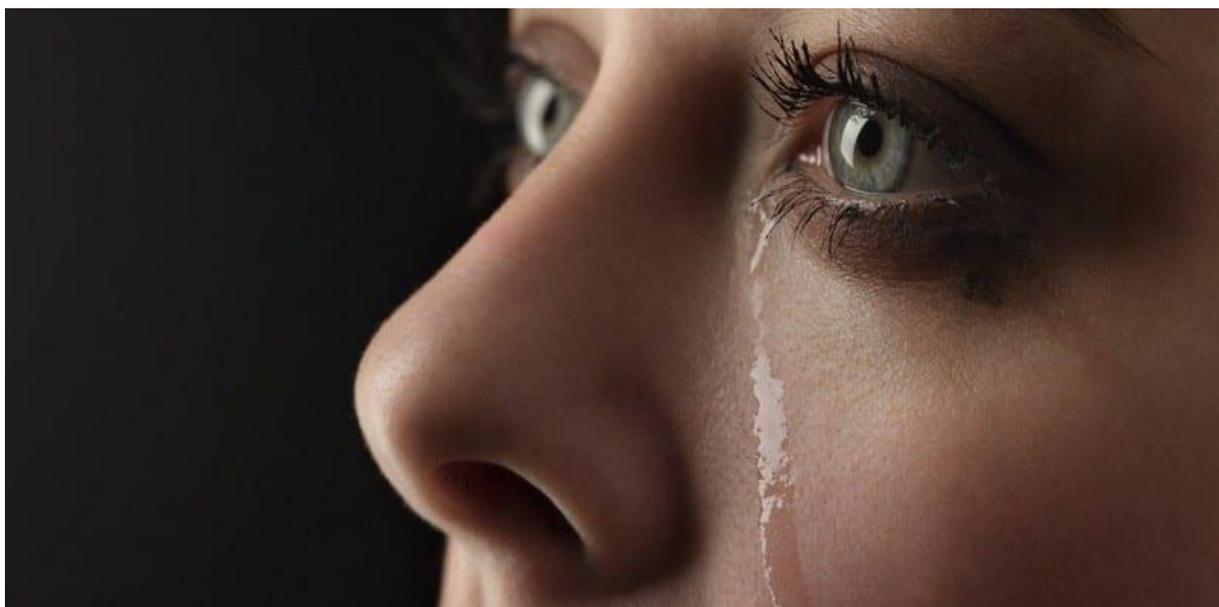


○ **Annexe III.V : Schéma des ODD**



Cerema. (2020). *Un guide pour mettre en œuvre les Objectifs de Développement Durable (ODD) dans les territoires* [Photographie]. Cerema. <https://www.cerema.fr/fr/actualites/guide-mettre-oeuvre-objectifs-developpement-durable-odd>

○ **Annexe III.VI : Image d'une femme qui pleure**



Diallo. (2018). *Le domicile est "l'endroit le plus dangereux" pour les femmes* [Photographie]. Afikmag. <https://www.afikmag.com/le-domicile-est-lendroit-le-plus-dangereux-pour-les-femmes/>

○ **Annexe III. VII : Vidéo #Arrête, c'est de la violence (Épisode 1)**

Égalitécfwb. (2018). *#Arrête, c'est de la violence -Épisode 1 « Retour de soirée »* [Vidéo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=FP\\_Ar88hOL8](https://www.youtube.com/watch?v=FP_Ar88hOL8)

○ **Annexe III.VIII: Trois fragments de *La mémoire de l'air***

Parfois il me semble reconnaître la morte. N'est-ce pas celle que j'étais dans les bras de Davant qui contemplait en silence, après notre venir ensemble, ma transformation en une morte souriante, les yeux clos, partie ailleurs, loin ?

Non.

Car la morte dont je parle, à qui je rends visite chaque matin, ne se demande pas jour après jour qui elle a devant elle, de quelle humeur il la gratifiera, si elle devra gémir ou mordre, ou au contraire s'affairer avec joie pour qu'il n'ait, lui, besoin de rien : l'assiette fumante devant la télé, la lingerie sexy pour le sexe, et mets tes bottes à talons hauts s'il te plaît, et maquille-toi, j'aime ça.

La morte dont je parle est seule, détendue comme après l'amour, elle flotte dans cette eau pure et légère, peut-être a-t-elle enfin trouvé son lieu.

(Caroline Lamarche, *La mémoire de l'air*, p.25)

Il ne s'est pas excusé. S'il l'avait fait, je ne serais pas en train de raconter cette histoire. Il m'a dit simplement : « Tu as été violée il y a quelques années, non ? »

Tu as été violée. C'était exact, un viol ancien. Je ne lui avais raconté que l'essentiel : j'étais en vie alors que cet homme avait un couteau. [...]

Et puis c'était un inconnu, rien à voir avec le fait d'être frappée par la personne qu'on aime le plus au monde, qui vous convient le mieux du monde, l'homme de votre vie en somme. S'il s'agit d'un inconnu on porte facilement plainte. [...]

Davant m'a dit : « Tu n'as jamais digéré ce viol, voilà pourquoi tu vois la violence partout, alors que c'est toi qui es violente à cause de ce viol mal digéré ».

Il était en train de me dire, quelques heures seulement après m'avoir frappée, que j'étais coupable d'avoir provoqué son geste.

(Caroline Lamarche, *La mémoire de l'air*, p. 80-81)

Ce jour-là, le jour du coup sur le bras, je n'ai pas compris d'où était partie la dispute mais je me souviens que j'étais fatiguée de ses plaintes, de son angoisse toujours plus grande que la mienne, forcément (le drame de l'enfant surdoué). Je nous revois : nous nous faisons face, chacun dans un fauteuil du salon. J'ai dû être inadéquate, dire un mot de travers. Il m'a recadrée à sa manière, lui le champion de la réplique. [...]

Les mots ne suffisent jamais, vient un moment où le corps prend pour ainsi dire naturellement le relais. Je me suis donc levée brusquement, mue comme par un ressort, j'ai marché droit vers lui qui me faisait la leçon, je suis venue contre lui, sans le toucher cependant. J'étais indignée, d'une indignation rare, « j'ai envie de te tuer » ai-je dit « on ne devrait jamais livrer le fond de sa pensée ».

Il m'a envoyé un coup de poing éclair sur le bras, celui dont je parle, le gauche, je suis tombée en arrière, retombée, oui, dans le fauteuil d'en face, il s'est jeté sur moi, il m'a frappée au ventre.

J'ai plié les jambes.

Je me suis laissée rouler par terre.

J'ai rampé jusqu'à la cuisine.

Il m'a suivie.

Par terre je pleurais en répétant : « Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi... ? »

Il m'a regardée fixement.

Il est retourné dans le salon. Il a allumé la télévision.

Je me suis assise sur une chaise de cuisine en me frottant le bras

(Caroline Lamarche, *La mémoire de l'air*, p. 75-76)

Lamarche, C. (2014). *La mémoire de l'air*. France : Gallimard.

○ **Annexe III.IX : Fragment de *Rodéo***

Quand les garçons vont au karting, elle apprend le chinois en cours de soir. Quand ivres, ils s'affalent dans la diagonale du lit par-dessus leur compagne, elle se lève à l'aube pour faire son jogging, quand leurs jeux vidéo les occupent les nuits entières, elle établit des stratégies de vente et épluche ses dossiers. [...]

Ils sont déjà morts mais se croient vivants, elle pense avoir la vie devant elle mais c'est bientôt la mort qui l'attend. Elle occupe le cœur de l'action et eux, ses contours. Elle est la chair, ils ne sont que les os. Elle avance, eux aussi. Dans la même région, dans le même rayon et sur les mêmes routes.

De toute éternité, leurs chemins étaient appelés à se croiser.

(Aïko Solovkine, *Rodéo*, p. 116)

Solovkine, A. (2019). *Rodéo*. Bruxelles : Espace nord.

○ **Annexe III.X : Chanson « N’insiste pas » de Camille Lellouche**  
Camille Lellouche. (2021). Camille Lellouche – N’insiste pas (Clip Officiel) [Vidéo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=eepZplzHD\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=eepZplzHD_s)

○ **Annexe III.XI : Fragment de *Les Silences de Médée***

Sa bouche refusait de parler, c’était un corps qui s’abandonnait sans difficulté, mais aussi sans plus aucune de ses facultés.

Tous avaient les mêmes traits. Il était donc vrai que les visages des tortionnaires restaient à jamais imprécis dans l’esprit de leurs victimes.

Ce qu’ils voulaient d’elle n’était que son corps. Par chance, ils ne voulaient que son corps. Par conséquent, ils se servirent, l’un après l’autre...

(Malika Madi, *Les Silences de Médée*, p. 181)

○ **Annexe III.XII : Citation de *Les Silences de Médée***

Être une femme est une bataille de tous les instants. Et plus, l’homme est un homme de pouvoir, plus il a la certitude que la femme est à sa disposition. Quand je parle de pouvoir, je ne parle pas uniquement d’un pouvoir effectif, ce peut être un pouvoir affectif, moral, économique, intellectuel... Quelles que soient les intentions de l’homme de pouvoir, il reste dangereux pour la femme.

(Malika Madi, *Les Silences de Médée*, p. 95-96)

Madi, M. (2016). *Les Silences de Médée*. Bruxelles : Espace nord

○ **Annexe III.XIII : Article « Journée internationale pour l’élimination des violences faites aux femmes : les chiffres (glaçants) de 2022 »**

Nicosia, J. (2022). *Journée internationale pour l’élimination des violences faites aux femmes: les chiffres (glaçants) de 2022*. Le vif. <https://www.levif.be/societe/journee-internationale-pour-lelimination-des-violences-faites-aux-femmes-les-chiffres-glacants-de-2022/>

## ○ Annexe III.XIV : Article coupé

### Les violences conjugales

Aussi appelées « **violences entre les partenaires** », elles peuvent regrouper de **nombreux cas de figures**, selon l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes: **violence psychique** (miner le processus normal et la confiance en soi du partenaire), **violence physique** (agression physique), **violence sexuelle** (propositions dégradantes, actes sexuels ou attouchements forcés), **violence économique, financière ou administrative** (priver le partenaire d'argent, détruire des documents).

S'il est difficile de trouver les chiffres récents, l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes dans la publication d'un [Manuel relatif au code de signalement des violences conjugales](#) revient sur une étude réalisée en 2017 qui révélait que **33,7 % des femmes** et 14,9 % des hommes avaient déjà été victimes de violences conjugales. Cependant, il faut être prudent avec les chiffres car il y a « une nette différence entre le nombre de victimes connus de la police et des services de secours et le nombre réel de victimes ».

### Les viols

En Belgique, [l'association SOS Viol](#) rassemble sur base des données statistiques de la police le nombre de plaintes à la police. Sur base des derniers chiffres en 2018, la Belgique a recensé **3455 viols, 140 viols conjugaux, 216 viols collectifs et 3706 attentats à la pudeur**. Des chiffres qui ne prennent pas en compte les victimes qui ne portent pas plaintes.

Lors d'une campagne d'Amnesty en 2020, l'ONG affirmait que 20% des femmes ont été victimes de viol, soit **une sur cinq**, 23% des femmes ont subi des relations sexuelles forcées par leur partenaire.

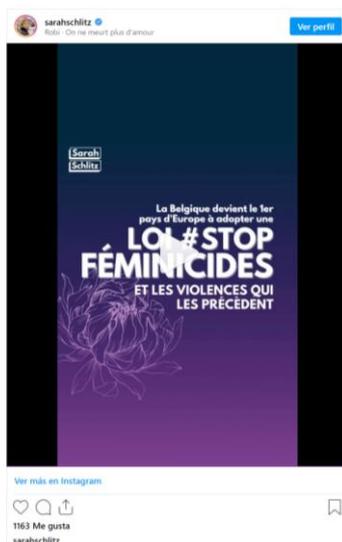
### Le harcèlement de rue

Dans le cadre de son programme Safer Cities, [Plan International Belgique](#) a publié en juin 2021, des chiffres sur le harcèlement de rue. D'après les données récoltées, « **95% des signalements de harcèlement sexuel proviennent de filles**. 31% des cas de harcèlement se produisent lorsqu'elles marchent dans la rue, 15% dans les transports en commun et 17% lors d'une activité de loisir, comme une sortie ou une promenade au parc. Et si 31% des filles disent avoir été harcelées le soir, selon 25% d'entre elles cela peut arriver à tout moment ».

Dans cette enquête menée dans plusieurs villes de Belgique, des victimes d'agressions sexuelles témoignent du manque d'aide extérieure en cas de harcèlement sexuel : **97 % et 91 % des victimes à Anvers et à Charleroi n'ont pas été aidées**. En revanche, 30 % des victimes bruxelloises ont déclaré avoir bénéficié d'une intervention de passants témoins des faits.

### Les féminicides

Depuis 2022, la Belgique compte **au moins 20 féminicides** d'après la plateforme [Stop Féminicide](#). Le chiffre atteint le nombre de 175 victimes si on comptabilise les recensements réalisés depuis 2017.



En Belgique, la secrétaire d'Etat à l'Égalité des chances, [Sarah Schlitz \(Ecolo\)](#), a initié un [projet de loi afin de rendre officielle la notion de féminicide](#). Ce texte définit « les différentes notions de féminicide, organise la collecte et la publication de statistiques officielles, renforce les droits et la protection des victimes via l'accueil dans les commissariats, instaure un outil d'évaluation des risques encourus par une victime et institue une formation sur les violences de genre pour la police et les magistrats », peut-on lire sur la page Instagram de la secrétaire d'Etat.

#### Marriage forcé, exploitation et mutilation génitales

Le **marriage forcé**, l'union de deux personnes dont l'une au moins n'a pas donné son libre et plein consentement au mariage, est **susceptible de poursuites pénales** en Belgique. Comme le l'exprime l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes, cette question doit être appréhendée avec une « prudence nécessaire en raison du danger de stigmatisation », en précisant que « le recours aux mariages forcés s'explique davantage par des données culturelles plutôt que par des caractéristiques raciales, ethniques ou religieuses spécifiques ». Il n'y a **pas de chiffres fiables** recensant en Belgique le nombre de mariages forcés qui ont pu avoir lieu sur le territoire.

Les **mutilations génitales féminines** sont définies par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) comme des « interventions aboutissant à une ablation partielle ou totale des organes génitaux externes de la femme et/ou tout autre lésion des organes génitaux féminins pratiquée à des fins non thérapeutiques ». Elles sont considérées comme « une violation des droits humains et une violence basée sur le genre » pouvant engendrer de nombreuses complications physiques et psychologiques tout au long de la vie », explique toujours l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes. En Belgique, selon une étude datant de 2016, **70.576 filles et femmes originaires d'un pays où se pratiquent les mutilations génitales féminines résidaient en Belgique**. Parmi elles, 25.917 sont concernées par les mutilations génitales féminines (soit déjà excisées, soit à risque), dont 9.164 mineures (moins de 18 ans). Dans l'hypothèse moyenne (intacte si arrivée avant 5 ans et excisée si arrivée après 5 ans), **17.575 filles et femmes excisées vivent en Belgique** et 8.342 sont intactes mais à risque d'excision si aucun travail de prévention n'est effectué.