



UNIVERSITÉ MÉTROPOLITAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
FACULTÉ D'HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET DE LETTRES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Compréhension des textes littéraires et la perspective de genre au XXIème siècle : Proposition didactique pour le cours FLE niveau B2.

MÉMOIRE POUR OPTER AU TITRE DE PROFESSEURE DE FRANÇAIS

AUTEURE :

-Moira Carolina Meléndez Castro.

PROFESSEUR.E GUIDE/COLLABORATRICE

-Claudia Frez Vega

-René Zúñiga Hevia

SANTIAGO DU CHILI, MARS 2025

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

REMERCIEMENTS

Je remercie : A cette occasion, je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux personnes qui m'ont apporté leur soutien dans mon processus de formation. Tout d'abord, je remercie mes parents d'avoir encouragé mon désir constant d'apprendre, de vouloir découvrir le monde avec ma propre perspective et d'être présent à chacune de mes phases. Deuxièmement, je remercie ma famille d'avoir cru en moi toujours ; à la famille que j'ai choisie, à mes ami.e.s de m'avoir encouragé, de connaître mes rêves réalisés et à réaliser, mes frustrations, ainsi que mes joies.

Troisièmement, je voudrais remercier les professeur.e.s qui m'ont guidé et inspiré tout au long de mes études, mes professeures de lycée pour avoir éveillé en moi la vocation et la décision d'étudier la pédagogie, les professeur.e.s des différents domaines que j'ai suivis au cours de mon parcours universitaire, leurs séances, m'ont apporté de nouvelles connaissances.

À mes professeur.e.s de carrière, pour m'avoir guidé dans différentes disciplines de la langue française du début jusqu'au présent, dans lequel je suis *ad portas* d'être enseignante. Pour leur collaboration et leur temps à ce travail de recherche, ainsi que pour leur qualité humaine envers leurs étudiant.e.s.

Enfin, j'exprime ma gratitude à mes étudiant.e.s qui ont fait partie de mon développement de pratiques pédagogiques, élèves de l'Institut d'études secondaires (ISUCH) qui ont apporté ma première expérience en classe, réflexion, sensibilité et caractéristiques artistiques. Les étudiant.e.s de Redland School, qui étaient dans mon stage professionnel, ainsi que dans l'expérience d'enseignante suppléante, ont réaffirmé ma détermination à choisir d'enseigner et ont nourri mes débuts dans le travail pédagogique.

À chacune de ces personnes, je vous remercie infiniment, je vous emmène avec moi sur mes différents chemins.

Moira Meléndez Castro

TABLEAU DES CONTENUS

Introduction	1
1.- ÉNONCÉ DU PROBLÈME	3
1.- ÉNONCÉ DU PROBLÈME	4
1.1.- Revue des méthodes actuelles du FLE.....	4
2.- JUSTIFICATION DU PROBLÈME.....	7
3.- OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE.....	9
4.- CADRE THEORIQUE.....	10
4.1.- Approche grammaticale-traditionnelle.....	10
4.2.- Approche communicative.....	12
4.3.- L'idée de perspective de genre et son panorama historique.....	14
4.3.1.- Les racines du féminisme	15
4.3.2.- L'arrivée du féminisme en Amérique latine	18
4.3.3.- Le féminisme au Chili et son impact dans le domaine de l'éducation.....	21
4.3.4.- L'idée de perspective de genre	25
5.- CORPUS LITTÉRAIRE.....	26
5.1.1.- La Petite Dernière	27
5.1.1.- Extraits La Petite Dernière, pag. 7-9.....	27
5.1.2.- Extraits La petite dernière pag. 136-138... ..	29

5.2.- Le Jeune Homme, Annie Ernaux.....	30
5.2.1.-Extraits Le Jeune Homme pag. 29-31.....	31
6.- SÉQUENCE DIDACTIQUE	32
6.1.- La trame méthodique repère.....	32
6.1.1.- Les étapes et phases de la TMR.....	34
6.2.- Contenu de la séquence didactique	36
6.1.2.- Développement de la séquence didactique.....	37
7.- CONCLUSION ET PROJECTIONS	63

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche se concentre sur l'adaptation d'une série de stratégies pédagogiques dans un cours de Français langue étrangère (FLE), plus précisément dans un module de littérature, afin de faciliter le processus de compréhension tant dans sa complexité du champ linguistique que culturel dans les étudiants qui étudient l'enseignement secondaire au Chili, dont le niveau de langue française soutenu par le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) est un B2. Parallèlement à cela, il est nécessaire de mettre en valeur la perspective de genre, comprise comme une approche qui cherche à comprendre à travers les relations sociales, politiques et économiques entre les femmes, les hommes et d'autres identités dans le but d'analyser, d'identifier, de discuter et de réfléchir sur les inégalités qui sont générées entre eux.

Cette recherche, elle-même vise à développer une séquence didactique axée sur la méthode communicative qui favorise la compréhension des textes littéraires avec une perspective de genre du XXI^e siècle dans un cours de FLE auprès d'étudiants de niveau B2 et facilite la sensibilisation à la perspective de genre. Pour atteindre ces objectifs, nous aborderons dans un premier moment la sélection des textes en cohérence avec le niveau du groupe concerné puis développerons leur travail à travers la création de fiches pédagogiques.

Mots clé : Compréhension, Perspective de genre, Littérature, Méthode communicative

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en adaptar una serie de estrategias didácticas en un curso de francés como lengua extranjera (FLE), específicamente en un módulo de literatura para así facilitar el proceso de comprensión tanto en su complejidad del ámbito lingüístico como cultural en estudiantes que cursan la enseñanza media en Chile, cuyo nivel de lengua francesa sustentado en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) es un B2. Junto a esto se requiere destacar la perspectiva de género, comprendida esta como un enfoque que busca la comprensión a través de las relaciones sociales, políticas y económicas entre mujeres, hombres y otras identidades con el objetivo de analizar, identificar, discutir y reflexionar las desigualdades que se generan entre ellos.

Esta investigación en si tiene por objetivos desarrollar una secuencia didáctica enfocada en el método comunicativo que promueva la comprensión de textos literarios con perspectiva de género del siglo XXI en un curso de FLE con estudiantes nivel B2 y facilitar la toma de consciencia de la perspectiva de género. Para concretar estas metas, se abordará, primero la selección de textos en coherencia con el grado del grupo en cuestión para luego desarrollar su trabajo por medio de la creación de fichas pedagógicas.

Palabras clave: Comprensión, Perspectiva de género, Literatura, Método Comunicativo

Introduction

Le présent travail de recherche s'intéresse au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), spécifiquement à l'ajustement des stratégies pédagogiques dans un cours de FLE pour faciliter le processus de compréhension des textes dans leur complexité tant linguistique que culturelle, contextualisé dans le module littérature de la matière enseignée à des lycéens au Chili, dont le niveau de langue française basé sur le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est un B2.

À partir des classes observées lors du processus final de pratique professionnelle, dans les cours intermédiaires et avancés B2, module littérature d'une école britannique de l'IB-MYP située dans la région métropolitaine de Santiago du Chili, dont les élèves sont un public adolescent, positionné dans un cours de FLE qui est développé comme facultatif dans l'établissement.

La prédominance de la méthode grammaticale-traditionnelle se révèle au cours des séances de la matière, c'est-à-dire que l'enseignement et l'apprentissage du français s'effectuent à travers un système qui est basé sur la mémorisation des règles grammaticales, du lexique du texte, de la syntaxe et des structures de phrases (Richards et Rodgers 2014).

De même façon, l'approche de la méthode grammaticale traditionnelle intitulée conditionne la compréhension des étudiants, d'une part linguistique et d'autre part culturelle, à une vision méthodique, ce qui réduit le processus de développement d'autres compétences communicatives, donc les apprenants ont peu d'espaces d'interaction avec des textes littéraires qui prennent une forme significative et contextualisée, ce qui affecte leur capacité à développer des compétences de communication globale et active.

Parallèlement au travail d'adaptation des stratégies pédagogiques du cours FLE pour une meilleure interprétation linguistique et culturelle, l'objectif est de mettre en avant la perspective de genre, en l'entendant comme l'approche qui tente de comprendre et de chercher les relations sociales, politiques et économiques entre femmes, hommes et autres identités dans le but d'identifier, de questionner et de réfléchir sur les inégalités entre eux (ONU Femmes, 2020).

Puisque dans les classes étudiées l'absence d'intégration d'une approche avec une perspective de genre dans le cours de FLE est également présente dans les textes sélectionnés pour travailler dans le module littérature, ce qui affecte la compréhension et la valeur de la diversité des expériences et des voix narratives qui composent la littérature contemporaine du XXI^e siècle, ainsi que le sentiment d'appropriation identitaire dans l'entourage éducatif et social des étudiants.

Pour apporter une réponse à ces problèmes, cette étude vise à développer une séquence didactique, appelée groupe d'activités planifiées et structurées pour guider à la fois les processus d'enseignement et d'apprentissage et la facilitation de l'acquisition de nouveaux contenus, compétences générales et spécifiques.

Axé sur la méthode communicative, en la comprenant comme l'approche qui s'intéresse à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue dans des scénarios significatifs de la vie quotidienne, en mettant l'accent sur l'interaction et la communication efficace entre les apprenants (González, 2020) pour promouvoir la compréhension des textes littéraires du XXI^e siècle dans un cours de FLE auprès d'étudiants de niveau B2 et faciliter la sensibilisation à la perspective genre.

La séquence didactique à travailler est encadrée dans une méthodologie qualitative, intéressée à comprendre l'interprétation et le sens des expériences vécues (Merriam et Tisdell, 2016), donc la séquence est conçue à partir de l'observation, de l'analyse et de la réflexion d'un cours de FLE, module de littérature dans un contexte spécifique, développant ainsi la compréhension d'un phénomène éducatif, pour réaliser la séquence didactique, une sélection d'extraits de textes littéraires français contemporains abordant les questions de genre sera d'abord réalisée.

Puis, à partir de ces activités seront créées des approches communicatives favorisant la compréhension critique des textes, enfin des fiches pédagogiques seront être développé pour stimuler la compréhension linguistique et culturelle des élèves ; pour sensibiliser les apprenants à la perspective de genre, la création d'un podcast littéraire sera développée qui génère leurs propres réflexions et discussions sur les idées symboliques et représentatives du genre dans les

textes sélectionnés.

En atteignant les objectifs pédagogiques mentionnés précédemment, la compréhension sera favorisée non seulement des textes littéraires, mais aussi des compétences communicatives, tant individuelles que collectives et de l'importance d'une vision de genre présente dans la classe de

FLE, ceci au bénéfice de ses processus d'enseignement et d'apprentissage pédagogiques générant un panorama diversifié et analytique de la littérature française et du monde en constante évolution.

1.-ÉNONCÉ DU PROBLÈME

Les enregistrements sont réalisés dans un journal réflexif, ceci comme un instrument qui sert à apprendre des notes sur ce qui a été observé puis à générer une analyse réflexive basée sur ce qui est documenté, Léger (2015) souligne que "le journal réflexif permet d'analyser ses pratiques et de comprendre les processus d'apprentissage en se basant sur ses propres expériences" (p. 45). Les annotations sont continuées, suivant la chronologie de chaque cours, dont les blocs horaires sont divisées en deux séances de 40 minutes chacune, deux fois par semaine, la présence prédominante de la méthode grammaticale-traditionnelle est enregistrée dans les cours.

Goh et Burns (2012) définit "le modèle traditionnel de l'enseignement des langues, qui repose sur la grammaire et la traduction, présente des limites en termes de développement des compétences communicatives" (p. 29). Ceci conditionne la compréhension tant linguistique que culturelle des étudiants à une perspective passive et de répétition, étant donné que seul le travail écrit et de traduction est valorisé.

À cela s'ajoutent des notes cela révèle l'absence de perspective de genre Delphy (2010) aborde "la perspective de genre est un cadre d'analyse indispensable pour comprendre les inégalités de pouvoir et les discriminations dans notre société" (p. 22). Son absence tant dans le cours FLE que dans les textes littéraires à traiter génère un décalage socioculturel dans les élèves tant avec leur entourage éducatif qu'en dehors de celui-ci et un manque de diversité et d'autoréflexion.

À partir des enregistrements, il apparaît nécessaire de mettre en œuvre des stratégies didactiques liées à une approche communicative et de travailler à la sensibilisation à la perspective de genre dans les cours de français langue étrangère (FLE), module littérature, public adolescent avec un niveau de langue appartenant au B2, classification (intermédiaire et avancé), passer en revue les méthodes actuelles du FLE, public adolescent et la présence de l'idée de perspective de genre; éléments détaillés ci-dessous.

1.1.- Revue des méthodes actuelles du FLE

Basé sur l'analyse des méthodes actuelles de français langue étrangère (FLE), ils sont compris comme un manuel qui organise et explique les contenus, les unités de la langue en question, les

activités pédagogiques et le matériel pédagogique pour aider et guider l'enseignant et ses élèves ; une méthode est composée de principes théoriques, d'objectifs pédagogiques, de séquences d'apprentissage et de stratégies d'évaluation (Cuq et Gruca, 2003).

On étudie le contenu de diverses méthodes contemporaines, dont le public est constitué d'adolescents et leur niveau de langue, selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est un B2 classé à la fois intermédiaire et avancé pour identifier la présence ou l'absence de perspective de genre.

Pour réaliser cette analyse des méthodes, on utilise la méthode qualitative qui, selon Denzin et Lincoln (2011) est définie comme " une approche de recherche qui se concentre sur l'interprétation des expériences et la compréhension des significations que les gens donnent aux concepts sociaux " (p. 3). De cette approche qualitative émerge une technique intitulée analyse thématique de contenu, qui implique l'action d'examiner systématiquement et objectivement les méthodes dans ce cas spécifique de FLE pour reconnaître des thèmes, notions et représentations spécifiques de la perspective de genre.

Les méthodes actuelles de FLE, public adolescent, niveau de langue B2 (intermédiaire et avancé) qui ont été examinées pour l'étude sont : Méthode Cosmopolite, édition 2019, elle se concentre sur une approche communicative et interculturelle, avec des activités pour développer les compétences dans les quatre compétences, compréhension orale et écrite, production orale et écrite, malgré cela, il n'inclut pas de textes pour travailler dans une perspective de genre, seulement des notions de questions d'équité culturelle.

Méthode Enchanté ! , édition 2020 et Méthode Entre Nous, édition 2017, dont les perspectives visent à promouvoir une communication et une interaction efficaces entre les étudiants à travers la pratique du français langue étrangère basée sur des situations réelles et contextualisées, ces manuels comprennent du matériel pédagogique et des activités qui cherchent à encourager pensée critique et réflexive par rapport aux questions sociales, même si elles abordent une diversité de celles-ci, comme l'environnement, la santé, la technologie, entre autres, elles ne rendent pas visible la perspective de genre dans leurs documents sur lesquels travailler.

Après avoir passé en revue les méthodes actuelles de FLE, on peut conclure qu'en général, les manuels destinés à un public adolescent, avec un niveau de langue B2 (intermédiaire, avancé) n'intègrent pas une sélection de textes pour travailler avec des critères de perspective de genre, ce qui conforte la nécessité de créer une séquence didactique basée sur du matériel authentique en mettant l'accent sur le sujet de genre.

2.-JUSTIFICATION DU PROBLÈME

Selon les éléments présentés antérieurement dans le chapitre et le sous-chapitre, il est possible de souligner, en premier lieu, l'usage prépondérant de l'approche grammaticale-traditionnelle dans les cours de FLE, notamment dans la section littérature d'un groupe d'élèves qui fréquentent le lycée au Chili, ce qui génère des limites pour comprendre les écrits tant dans leur portée linguistique que dans leur champ culturel.

Ensuite, il est possible de rendre visible le manque de textes littéraires intégrant une perspective de genre dans la classification des méthodes d'un cours de Français langue étrangère (FLE) avec un niveau de langue fixé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en tant que B2 (intermédiaire, avancé), dont le public est encadré comme un groupe d'adolescents, pour ces deux raisons principales, il est de la plus haute importance d'aborder le problème à travers la création d'une séquence didactique construite par une série de fiches pédagogiques qui proviennent de matériaux authentiques.

L'objet de ce travail de recherche s'oriente vers l'élaboration d'une séquence didactique axée sur la méthode communicative afin de favoriser la compréhension de textes littéraires dans une perspective de genre du XXI^e siècle dans un cours de FLE auprès d'étudiants de niveau B2, autre fondation pour laquelle il a été décidé de réaliser cette étude pour aborder la facilitation de la sensibilisation à la perspective de genre.

Pour l'aspect didactique, le travail apporte des stratégies qui répondent aux différents besoins d'un groupe d'élèves adolescents, niveau B2, qui peuvent stimuler et éveiller l'intérêt pour la littérature française contemporaine ; tandis que l'intégration de la perspective de genre dans l'enseignement de la littérature dans un cours de FLE permet une réflexion et un esprit critique sur les inégalités sociales.

Concernant la valeur pratique, la production de fiches pédagogiques pour un groupe spécifique permettra de préciser un processus d'enseignement et d'apprentissage contextualisé, qui favorisera l'exercice pédagogique continu dans l'enseignement du FLE à des élèves diversifiés.

Sur la base de cette recherche, les enseignants de FLE en bénéficieront de ressources pédagogiques innovantes, alignées sur les besoins d'un public spécifique d'apprenants, en contexte avec les problématiques du monde actuel et en même temps en symétrie avec une approche moderne, afin que le rôle de l'enseignant.e complétera son développement et sa formation continue mettant à jour les questions de genre dans le domaine de la pédagogie et du français.

Ce qui prolongera son potentiel professionnel et personnel ; concernant la communauté éducative, les étudiants FLE seront enrichis linguistiquement, culturellement et socialement, le groupe en général sera impacté positivement avec une éducation plus inclusive et équitable.

3.- OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE

Selon cette enquête, les objectifs suivants sont définis.

a.- Objectifs Généraux :

Développer une séquence didactique basée sur la méthode communicative favorisant la compréhension des textes littéraires du XXI^e siècle avec perspective de genre dans un cours de FLE avec des étudiants de niveau B2.

Faciliter la prise de conscience sur la perspective de genre.

b.- Objectifs Spécifiques:

- Sélectionner des textes littéraires français contemporains qui abordent les questions de genre.
- Créer des activités basées sur l'approche communicative qui favorisent la compréhension critique des textes.
- Préparer des fiches pédagogiques qui développent la compréhension linguistique et culturelle des élèves.
- Produire un podcast littéraire qui génère des réflexions et des discussions sur les représentations de genre dans les textes.

4.-CADRE THÉORIQUE

4.1.-Approche grammaticale-traditionnelle

Tout d'abord, il est de la plus haute importance de connaître les approches utilisées pour enseigner le français langue étrangère en classe, l'une d'elles est l'approche grammaticale-traditionnelle, celle-ci s'insère du XVIIIe siècle à la fin du XIXe siècle, même si sa force continue jusqu'au XXe siècle dépendra du contexte national dans lequel elle s'inscrit et des nouvelles méthodes qui commenceront à émerger dans le domaine de l'enseignement des langues.

Sur le continent européen, plus précisément en Espagne, l'approche grammaticale-traditionnelle s'est établie au XVIIIe siècle comme matière facultative dans les séminaires nobles gouvernés par les Jésuites, ce qui provoque un mélange avec la langue française en raison de son prestige académique et la demande dans leur éducation (Lépinette, 2000).

Au fur et à mesure que cette méthode se répand en Europe et dans le monde, ses principes deviennent visibles, la grammaire est apprise par cœur par les étudiants, chacun d'eux utilise sa langue maternelle (L1) comme principal outil de traduction dans les activités réalisées en classe, la capacité de rédiger les résultats sous forme de travail linguistique des apprenants, de manière expresse Coste (1970) :

D'un part, un manuel de grammaire où l'étudiant trouve des règles qui faisant référence à une conception normative plus souvent qu'à une explication cohérente du système de la langue. D'autre part, des dictionnaires et des ouvrages bilingues englobent par centres d'intérêt de nombreuses listes de substantifs, de verbes, d'adjectifs attachés à leurs équivalents dans la langue maternelle (L1). Au centre se trouvent des textes à traduire dans un sens, de préférence, littéraire. (p.8)

Le fondement principal de cette approche se concentre sur la langue écrite comme outil d'appui qui exprime nos pensées, c'est-à-dire que si une personne « écrit bien, pense bien »,

avec l'aide de la traduction, les prémisses sont différenciées, se reflétant dans la langue maternelle (L1) contrairement à une langue étrangère. Dans ce cas particulier, le français produit une compréhension des règles de grammaire de la langue qui s'obtient à travers son organisation structurelle, son lexique et sa gestion de ce qui est écrit par la mémoire.

Selon Richards et Rodgers (2001), la méthode grammaticale traditionnelle détermine la conception hiérarchique, selon laquelle la langue écrite se positionne au-dessus de la compétence linguistique parlée et stipule que le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, dans cette étude spécifique, du français langue. À ses débuts, il aborde le travail des compétences en lecture et en écriture, parmi lesquelles la technique de traduction d'une langue à une autre permet un développement complet de l'expression à travers la compréhension grammaticale.

Ainsi, les cours de langue, en l'occurrence les cours de FLE (français langue étrangère), abordés à partir de la méthode grammaticale-traditionnelle reproduisent une méthodologie qui était utilisée pour enseigner le latin dans les chaires des étudiants jésuites, ainsi que, plus tard, l'application du grec regroupait l'enseignement et l'apprentissage des langues classiques comme procédure de travail structurée et normative.

Les étapes à suivre dans une séance de cours basée sur cette stratégie de développement sont : la lecture d'extraits littéraires pour soutenir leur compréhension et leur explication postérieure dans des mots de langue maternelle (L1), la correction des réponses qui surgissent des élèves à travers la mémorisation des solutions correctes par l'enseignant.e, attachant ainsi le lexique correspondant au contenu, ces formes dans l'enseignement actuel du français langue étrangère (FLE) limitent sa compréhension linguistique.

Selon Richards et Rodgers (2001), "la méthode de traduction grammaticale n'offre pas de possibilités d'utilisation du langage oral ni de développement de la maîtrise de la langue étrangère, ce qui est l'une des principales critiques que cette approche a reçue" (p.6), pour d'autre part, le recours excessif à la traduction favorise une dépendance à la langue maternelle (L1) des élèves, freinant la construction d'une pensée autonome en langue

étrangère française.

Cette méthode, n'étant pas centrée sur l'usage pratique et quotidien de la langue française, peut conduire l'apprenant.e à la démotivation puisque la mémorisation mécanique conduit à un apprentissage passif sans bagage significatif, ce qui est dépassé dans les contextes pédagogiques actuels, puisqu'avec l'évolution des autres approches dans l'enseignement du français langue étrangère en classe, la méthode grammaticale-traditionnelle est restée au début historique des approches, Richards et Rodgers (2014) affirme que :

L'approche communicative a largement remplacé la méthode grammaticale-traduction, puisque cette dernière se concentre davantage sur la mémorisation des règles grammaticales et des traductions, tandis que l'approche communicative met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations de communication réelles, en s'adaptant mieux aux besoins actuels de l'apprentissage des langues. (p. 85)

4.2.- Approche communicative

Une autre des méthodes que construit ce travail d'investigation est l'approche communicative, celle-ci naît de l'ensemble qui regroupe des éléments importants des méthodes qui l'ont précédé pour les réadapter pédagogiquement aux contextes contemporains des cours de FLE.

L'approche communicative s'entend comme une stratégie didactique qui commence par la critique des méthodologies audio-orales et audiovisuelles, dont la première, également connue sous le nom de méthode audio-linguale, basée sur la théorie de behaviorisme de l'apprentissage, c'est-à-dire du langage, dans ce cas, le français est enseigné et appris par la répétition et la formation d'habitudes linguistiques ; l'objectif central de cette approche est la progression des compétences orales et d'écoute grâce à la pratique continue des structures du langage (Bérard, 1995).

Tandis que la seconde se présente comme une extension de la méthode audio-orale, avec l'inclusion de matériels audiovisuels tels que des films, des vidéos, des courts métrages, des extraits de ceux-ci pour contextualiser le français langue étrangère, facilitant ainsi sa compréhension, selon le linguiste Renard (1963) "la méthode audiovisuelle vise à offrir une expérience linguistique plus riche, intégrant des éléments visuels qui renforcent l'acquisition du sens et la structure de la langue" (p. 23), toutes les deux employés pour l'enseignement des langues étrangères.

L'approche communicative a pour objectif essentiel d'établir une communication efficace, prenant en compte les besoins des élèves du cours, de travailler pleinement les quatre compétences linguistiques, compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite à travers l'utilisation de documents authentiques de vie quotidienne pour réaliser un processus d'apprentissage pertinent de l'acquisition de la langue française.

Ainsi, les apprenants deviennent protagonistes de leur formation et auront la capacité « d'apprendre à apprendre » avec des outils de communication qui facilitent l'environnement social au sein de la classe, créant ainsi un climat d'enseignement et d'apprentissage soutenu par la motivation mutuelle entre étudiants et enseignants, étudiants et leurs pairs.

La présence de cette approche sur le territoire européen s'est développée pendant la Seconde Guerre Mondiale et les influences de la recherche des écoles britanniques qui mettaient l'accent sur la relation de la langue à apprendre avec le contexte socioculturel, ainsi que sur les besoins particuliers des élèves dans les situations de communication réelles, de cette manière les critères traditionnels de formation linguistique ont été abandonnés pour commencer des méthodes basées sur les axes communicatifs soutenus dans le courant pédagogique du domaine de l'enseignement des langues étrangères, connu sous le nom d'approche communicative ou d'enseignement communicatif.

L'utilisation de la méthode communicative dans les cours de français langue étrangère (FLE) produit un équilibre dans le travail des quatre compétences, lire, écouter, parler et écrire, Brown (2007) souligne que "l'enseignement communicatif propose un enseignement équilibré qui intègre les quatre compétences, plutôt que de se concentrer uniquement sur la

grammaire et l'écriture" (p. 241).

Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont encouragés de manière active, dynamique et interactive à travers la simulation de contextes réels et quotidiens tels que des débats, des dialogues, entre autres activités ; l'utilisation de documents authentiques pour les étudiants est essentielle puisque d'eux le contenu à voir dans les séances de cours est motivant, intéressant et pertinent puisque l'apprentissage de la langue française cesse d'être mécanique et devient l'utilisation d'un nouvel outil doté de sens et de divers nuances socioculturelles.

Par exemple différents registres, styles de communication et variations régionales, entre autres. Avec tous ces facteurs en faveur, l'apprenant développe son autonomie dans l'apprentissage, créant des possibilités d'étude autonome et des compétences lui permettant d'induire la résolution de problèmes dans des situations de communication réelles.

4.3.- L'idée de perspective de genre et son panorama historique

Tout d'abord, il est d'une grande importance de comprendre le concept de perspective ou vision de genre, l'UNICEF (2018) stipule ce qui suit "la perspective ou vision de genre est une catégorie analytique qui reprend les études que découlent des différents aspects académiques des féminismes, à partir de cette plateforme théorique, remettre en question les stéréotypes et développer de nouveaux contenus qui permettent d'influencer l'imaginaire collectif d'une société au service de l'égalité et de l'équité" (p. 14).

À partir de cette définition, on dresse maintenant un aperçu historique du mouvement féministe, depuis ses racines jusqu'à son expansion dans toute l'Amérique latine d'aujourd'hui, en soulignant spécifiquement son arrivée au Chili et son impact sur le domaine de l'enseignement.

4.3.1.- Les racines du féminisme

Les premières traces du mouvement féministe commencent à apparaître dans la ligne socio-temporelle du XVIIIe siècle, le 5 septembre 1791, l'écrivaine française Olympe de Gouges glose La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen déclarée le 26 août 1789, dans le cadre historique de la Révolution française.

Le document de Gouges est l'un des premiers écrits significatifs qui parlent de l'émancipation du genre féminin par la conquête de l'égalité des droits juridiques entre hommes et femmes, présenté à l'Assemblée législative le 28 octobre 1791, c'est Olympe qui affirme ainsi :

La femme a le droit de monter à l'échafaud ; Elle doit aussi avoir le droit de monter sur l'estrade. [...] Les femmes, qui ont été considérées comme une machine à travailler, doivent être considérées comme des citoyennes devant participer à la vie publique. [...] Le devoir des femmes ne doit donc pas être ignoré et elles doivent avoir le droit d'exprimer leurs opinions dans la société. (p.36)

Malgré leurs efforts, la proposition politique féministe n'a pas été partagée par les figures masculines qui ont dirigé la Révolution ; quelques années plus tard sont nécessaires pour que certains droits politiques et éducatifs soient acceptés et travaillés, pour cette raison c'est en 1792 que l'écrivaine anglaise Mary Wollstonecraft publie son ouvrage intitulé *Vindication of the Rights of Women*.

Dans lequel elle critique les inégalités existantes dans le domaine éducatif entre hommes et femmes, en soulignant le point de fuite qui est à l'origine de la position d'infériorité du genre féminin par rapport au genre masculin, sa genèse étant le manque de possibilité d'éduquer (Wollstonecraft, 1787), le processus éducatif étant l'outil pour égaliser les droits entre les deux.

Déjà au XIXe siècle, en 1848, la Convention de Seneca Falls a eu lieu à New York. Il s'agissait de la première assemblée féministe sur les droits des femmes, où a été présentée la rédaction du document La Déclaration des Sentiments qui exprime la revendication contre les limites gouvernementales envers les femmes, y compris l'impossibilité de voter, d'occuper des postes publics et d'appartenir à des organismes.

Cette déclaration a été signée par environ 100 personnes, suite à l'interdiction exercée huit ans plus tôt lors de la Convention Internationale contre l'esclavage tenue à Londres, lorsque les abolitionnistes menés par Elizabeth Cady Stanton (New York) et Lucretia Mott (Massachusetts) ont été marginalisés de l'espace pour être une femme; avec ces indications en faveur du droit de vote des femmes, la National Woman Suffrage Association (NWSA) a été fondée aux États-Unis en 1869, par sa préceuse Susan B. Anthony.

Un travail constant a commencé pour le droit de vote en Amérique du Nord ; arrivée au début du XXe siècle, en 1903, au Royaume-Uni, est créée la Women's Social and Political Union (WSPU), dirigée par la militante Emmeline Pankhurst, qui cherche à présenter ses revendications en faveur de l'égalité politique et éducative entre les hommes et les femmes, de manière combative, cela est dû au manque de réponses du gouvernement.

Déjà en 1918, le droit de vote tant attendu était obtenu pour les femmes de plus de trente ans au Royaume-Uni, Purvis (2002) souligne ce qui suit :

Les tactiques militantes de la WSPU, bien que controversées, ont été cruciales pour maintenir la visibilité de la cause du droit de vote des femmes. Par le biais de manifestations, de grèves de la faim et de désobéissance civile, la WSPU a fait pression sur le gouvernement pour qu'il agisse, garantissant que le droit de vote des femmes ne puisse plus être ignoré. (p. 123)

C'est au cours de l'année 1972 que le concept de genre commence à se révéler, parallèlement à la constitution de la National Association of Women aux États-Unis qui cherche à promouvoir l'égalité des sexes dans tous les aspects sociopolitiques ; dans les

années 80 et 90, la deuxième Conférence Mondiale sur les Femmes a été consolidée dans la capitale du Danemark, Copenhague, dans la période de 1980.

Puis, onze ans plus tard, la troisième Conférence Mondiale sur les Femmes a eu lieu, mais cette fois dans la capitale du Kenya, Nairobi, où est adopté le Programme d'action pour l'égalité des hommes et des femmes, dont le but était de revoir l'évolution des objectifs mis en œuvre depuis la première Conférence au Mexique, en 1975, axée sur les soins de santé, l'emploi et l'éducation des femmes, ainsi que les améliorations dans les domaines du droit à la garde des enfants, de la nationalité et de la propriété.

Les premières traces du mouvement féministe commencent à apparaître dans la ligne, après dix ans, la quatrième Conférence se tient à Pékin, en Chine, marquant un avant et un après dans le panorama mondial de l'égalité des sexes avec la Déclaration d'action de Pékin acceptée à l'unanimité de 189 pays qui forme un plan de stratégies et de mesures pour l'avancement du genre.

Avec des politiques d'égalité dans douze domaines déterminants, qui englobent les femmes et les filles confrontées aux problèmes de pauvreté, d'éducation, de santé, de violence, de conflits armés, d'économie, de participation à la prise de décision, qu'elle soit de nature publique et/ou privée, le renforcement des mécanismes institutionnels et des politiques publiques pour l'autonomie des femmes dans la société, les droits humains, les médias et l'environnement.

Lors des conférences organisées précédemment, cinquante ans d'évolution juridique visant à protéger l'égalité des hommes et des femmes ont été renforcés avec la participation de quelque 6.000 délégués gouvernementaux et d'environ 4.000 ambassadeurs autorisés appartenant à des organismes non gouvernementaux.

Les principes du féminisme germent dans le cadre socio-temporel de la Révolution Française et se forment au Royaume-Uni et aux États-Unis avec des figures féminines représentatives comme Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Emmeline Pankhurst, entre autres, rendant visibles et affrontant les politiques et les problèmes culturels liés à la

disparité entre les genres féminin et masculin ; le parcours de ce chemin culmine avec des événements mondiaux importants tels que des conférences sur les femmes.

Déjà aux portes du XXI^e siècle, le mouvement féministe commence à se renforcer à l'échelle mondiale, abordant les questions de genre, d'intersectionnalité et de droits reproductifs. C'est pourquoi le sous-chapitre suivant étudie l'entrée du féminisme en Amérique latine et son impact dans le monde.

4.3.2.- L'arrivée du féminisme en Amérique latine

L'arrivée du féminisme en Amérique latine comprend son origine idéologique dès le premier congrès féministe dans l'État mexicain du Yucatán, en 1916. L'objectif de cette convention était la gestion de questions telles que l'importance de l'accès à l'éducation laïque pour les filles et les femmes, le droit au travail et aux méthodes contraceptives ; ces demandes associées à la sphère politique se positionnent dans la même lignée que les revendications du mouvement pour le vote et de la première vague féministe au Mexique. C'est Cruz García (2023) qui réaffirme :

Le premier congrès féministe de 1916 a marqué un avant et un après dans le féminisme mexicain [...] et a rendu visible un programme féministe qui prônait l'égalité des conditions dans le sphère éducative, professionnelle et du travail, puisqu'il déclarait qu'il n'y avait pas de différence intellectuelle entre les femmes et les hommes. (p. 19)

C'est en 1924 que la figure de Matilde Hidalgo se présenta avec sa remise en question publique de l'impossibilité d'exercer le droit de vote féminin. C'est au mois de mai de cette année-là qu'elle décida de se présenter aux élections du Congrès National, c'est pourquoi la première femme titulaire d'un doctorat en Équateur a décidé de faire appel au nom de la Constitution, soulignant qu'elle ne précisait pas le sexe déterminé comme condition pour exercer ce droit, l'accent étant seulement mis sur l'âge majorité dans les connaissances en lecture et en écriture.

Une telle intervention parvient entre les mains du Conseil d'État, considéré à l'époque comme l'organe judiciaire le plus élevé, qui détermine une décision transformatrice socialement parlant. Selon la chercheuse Natacha Reyes, il est établi que les femmes pourront s'inscrire sur les listes électorales ainsi que d'être élu avec cette résolution, une nouvelle voie est tracée, faisant de l'Équateur le premier pays d'Amérique latine où les femmes peuvent voter en 1924 (Reyes, 2024), suivi par d'autres pays voisins comme l'Uruguay, Cuba et le Panama.

Puis en Argentine, en 1947, sous le gouvernement de Juan Domingo Perón, la loi sur le droit de vote des femmes a été approuvée. Quelques années plus tard, en 1951, les femmes ont pu participer pour la première fois aux élections, le mouvement féministe a commencé à se renforcer en Amérique latine dans les années 80, notamment en 1981, la première rencontre féministe latino-américaine et caribéenne s'est tenue dans la ville de Bogotá, en Colombie, où le 25 novembre a été décrété Journée internationale féministe de non-violence contre les femmes.

En commémoration de l'assassinat des sœurs Mirabal, Minerva, Patria et María Teresa, les trois reconnues comme défenseuses des droits des femmes en tant que citoyennes de la République Dominicaine, assassinées le 25 novembre de l'année 1960 sous la dictature de Rafael Léonidas Trujillo. Postérieurement, la Première Rencontre Nationale des Femmes (ENM) a été célébrée en Argentine, ville de Buenos Aires, au mois de mai de l'année 1986 ; la délégation est composée de 43 femmes appartenant à différents partis politiques, secteurs sociaux et organisations.

Ces types de réunions se caractérisent par le fait d'être des espaces à la fois autoconvoqués et autogérés, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de ligne directrice à suivre qui restreint la participation des personnes impliquées, chacune d'entre elles est écoutée de la même manière, ce sont elles qui dirigent le processus et les contenus à discuter (Fraser, 2009), ce qui génère un environnement démocratique, symétrique et horizontal.

Ces réunions ont eu lieu chaque année dans différents pays, choisis le lieu à travers une élection égalitaire. Ils ont organisé des ateliers, des forums, des groupes de discussion, entre

autres activités dans le but d'aborder des questions telles que la violence de genre, les droits humains en matière de santé sexuelle et reproductive inclus dans une proposition très importante, liée à l'incorporation dans la Constitution nationale de la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.

Déjà en 2009, la proposition s'est concrétisée et la loi de protection intégrale de la femme a été promulguée sur le territoire argentin, elle est également reconnue comme la loi 26.485, destinée aux femmes qui sont agressées physiquement, psychologiquement, sexuellement ou symboliquement dans leurs relations interpersonnelles.

C'est la violence symbolique problème des coutumes socioculturelles, la machine reproductrice des liens qui se fondent sur la hiérarchie et l'oppression du genre féminin sous le genre masculin, c'est le sociologue français Bourdieu (2000) qui dans son texte "La domination masculine" définit :

(...) j'ai toujours vu dans la domination masculine et dans la manière dont elle a été imposée et supportée, le meilleur exemple de cette soumission paradoxale, conséquence de ce que j'appelle la violence symbolique, une violence amortie, insensible et invisible à ses propres victimes, qui s'exerce essentiellement à travers les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, plus précisément, de l'ignorance, de la reconnaissance ou, enfin, du sentiment. (p. 11-12)

Poursuivant dans le cadre de l'Argentine, quelques années plus tard, le mouvement intitulé "Ni una menos" a émergé, le 3 juin 2015, qui a défini un événement dans la lutte contre le fémicide en Amérique latine, une activité politique qui est devenue le pouvoir qui promeut la montée d'autres mouvements féministes dans divers pays. Formé "*Ni una menos*" en tant que collectif féministe, c'est-à-dire en tant que groupe de femmes, qui crée des espaces de dialogue et de post-réflexion à la recherche de progrès dans la recherche de l'égalité des sexes.

En atteignant un objectif commun de collaboration (Hooks, 2014), qui appelle des milliers de femmes latino-américaines à défiler dans les rues en faveur de la conquête de leurs droits, le collectif est présent dans différents endroits de la région comme au Chili, en Bolivie et au Pérou, Palmeiro (2019) mentionne :

Ni Una Menos est un corps collectif parce que c'est un discours commun qui grandit et qui est habilité à abandonner la prétention de s'approprier une langue devenue marchandise. Justement, le collectif et le mouvement naissent de l'activation d'un groupe de femmes pour la cause de tous, en tant que spécialistes : nous avons mis nos connaissances et nos pratiques individuelles au service d'une lutte commune où il n'y a pas de dirigeantes individuelles ni de noms d'auteurs ni la propriété intellectuelle. (pag. 185)

Le travail commun de ces femmes vise à rendre visible la violence sexiste qui provoque des féminicides toutes les quarante heures de la journée, comme en témoignent les chiffres de plus de 200 meurtres de femmes sur une période d'un an, l'un de ces événements tragiques étant le cas de Chiara Páez, une jeune fille de 14 ans de nationalité argentine, enceinte lorsqu'elle a été sauvagement assassinée par son petit ami ; cet événement devient un fort impact pour la société, donc, d'abord le mouvement commence, puis il se propage à travers les médias comme les réseaux sociaux et certains médias et enfin les femmes se retrouvent dans la rue.

C'est ainsi que le féminisme a fait son voyage en Amérique latine, faisant ses premiers pas au Congrès féministe de 1916, au Yucatán, au Mexique, à la recherche de ses droits, marquant des étapes telles que l'approbation du vote, le passage des propositions aux lois et la création du collectif "Ni una menos", ces événements étant le résultat du travail conjoint de plusieurs femmes à travers l'histoire, c'est pourquoi nous continuerons à aborder son extension dans le contexte social du Chili et son impact dans le domaine de l'éducation.

4.3.3.- Le féminisme au Chili et son impact dans le domaine de l'éducation

Le mouvement féministe au Chili marque ses débuts à la fin du XIXe siècle, notamment

en 1877, grâce au “Décret Amunátegui”, nom donné au décret suprême chilien, promulgué par le président Aníbal Pinto et signé par le ministre Miguel Amunátegui.

C'est le 6 février de la même année que l'autorisation est donnée aux femmes de poursuivre des études universitaires. Ce fait a généré une ouverture à ceux qui étaient marginalisés en raison de leur genre, la mesure a démontré une évolution en termes d'égalité des chances, étant le début d'un vaste processus historique et social d'immersion des femmes dans des espaces reconnus pour les hommes (Bibliothèque Nationale de Chili, 2017).

Déjà en 1944, les femmes de nationalité chilienne s'organisaient pour revendiquer le droit de vote et demander des améliorations sur le domaine de travail, ceci à travers la formation d'associations telles que la Fédération chilienne des institutions féminines (FECHIF), née du premier congrès national des femmes dans la ville de Santiago, sa première présidente étant Amanda Labarca, enseignante, écrivaine et militante du mouvement féministe, elle fut aussi la première professeure titulaire à l'Université du Chili en 1922, c'est Rojas (2004) qui dit :

Amanda Labarca se démarque dans le concert féminin du XXe siècle. Mais, en même temps, cela s'inscrit dans un processus social de professionnalisation féminine. L'accès à l'éducation, la consolidation d'une classe moyenne professionnelle et l'émergence d'un mouvement féministe prônant l'émancipation des femmes, font d'Amanda Labarca une représentante d'un monde de changements dans les mentalités de la société de cette époque. Bref, c'était à la fois le produit de l'incorporation des femmes dans le monde académique et une avancée dans l'occupation des espaces que la société leur ouvrait, toujours “en cheminant en marchant”. (p.179).

Dans le domaine de l'éducation, cela favorise non seulement l'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi la professionnalisation des femmes. En arrivant en 1949, après des années d'activisme, les femmes ont obtenu le droit de vote aux élections présidentielles et parlementaires, en effectuant leur exercice du vote de 1952, date à laquelle Carlos Ibáñez del Campo a été choisi comme président. Depuis lors, la participation des femmes a augmenté continuellement jusqu'à atteindre l'égalité en 1970 ; trois ans plus tard, sous la dictature d'Augusto Pinochet en 1973 jusqu'à sa fin en 1990, une résistance collective a été générée

par les femmes en réponse à la violation des droits humains dans le pays.

Pendant cette période, le groupe féministe intitulé *Círculo de Estudios de la Mujer*, fondé en 1979 par un groupe de femmes professionnelles, parmi lesquelles la figure de la sociologue Julieta Kirkwood qui a collaboré avec les fondations du féminisme au Chili, sous le slogan « La démocratie dans le pays et à la maison », rend visible la nécessité de mettre fin à la tyrannie, tant publiquement que dans les espaces intimes comme le foyer, les liens familiaux et les couples.

En 1983, l'avocate, juriste Elena Caffarena et l'historienne professeur Olga Poblete, toutes deux militantes du mouvement féministe, ont contribué à la refondation du *Movimiento por la Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH 83)*, avec la complicité de diverses organisations de femmes opposantes au régime militaire, en même temps se déroule l'une des manifestations les plus représentatives de l'histoire du féminisme national alors que le groupe de trente citoyens se trouvent sur les escaliers de la Bibliothèque Nationale de la ville de Santiago, à côté d'une toile qui disait "La démocratie maintenant. Mouvement féministe".

Ce sont les mots de Kirkwood (1990) appuyés par une explication de Foucault qui expriment :

Présentant l'histoire comme la mémoire neutre d'un processus d'évolution civilisationnelle, elle oublie et nous fait oublier que chacune de ces réalisations a aussi impliqué des luttes, des résistances titanesques et une volonté. Et il maintient dans l'opacité ce que Foucault a précisé : toute situation de pouvoir entraîne des tentatives de contre-pouvoir, tout effort pour imposer une certaine légalité coexiste simultanément et automatiquement avec une ou plusieurs illégalités. Ce qui pourrait se traduire par le fait que, depuis que l'oppression féminine existe, coexiste également la possibilité - réalisée ou non, exprimée ou non, traduite dans des costumes historiques-culturels successifs - de la rébellion des femmes. (p.66).

De cette base, on comprend que des activités, telles que des cercles, des réunions, des

ateliers, entre autres, ont donné de la force à la lutte féministe en luttant contre la répression politique et sociale à travers les liens de pairs avec le retour à la démocratie en 1990, le gouvernement de Patricio Aylwin a commencé à travailler sur des politiques d'égalité des genres.

Un période après avoir pris son mandat, en 1991, le Service national de la femme (SERNAM) a été créé, dont l'objectif institutionnel est de s'aborder aux problèmes de genre au niveau national à travers des fonctions mises en œuvre qui protègent l'intégrité des citoyens dans les domaines de la santé, du travail, de la maternité, de l'éducation, du multiculturalisme, entre autres, objectifs qui seront abordés quelques temps plus tard, en juin 2016, par le ministère de la Femme et de l'Égalité des genres lors de le second gouvernement de la présidente Michelle Bachelet Jeria.

Quelques années plus tard, en 2018, émerge le mouvement féministe des étudiants connu sous le nom de "Révolution féministe de 2018", initié dans les universités chiliennes au cours du mois d'avril de la même année, atteignant son intensité en mai, le mouvement est présent dans les rues du pays, dans les médias et sur les réseaux sociaux générant des discussions, des réflexions autour de l'événement, ce sont les cas de harcèlement et d'abus sexuels qui ont suscité une telle demande sociale, à commencer en avril avec la prise de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université Austral de Valdivia, d'autres centres académiques s'y ajoutent, regroupant une quinzaine de centres d'études avec une trentaine de facultés dans tout le Chili.

Aux principales demandes s'ajoutent les allégations concernant l'inexistence d'un protocole de protection contre le harcèlement et/ou les abus sexuels, ainsi qu'une critique du curriculum éducatif et de ses principes appliqués dans les salles de classe. Ce mouvement, qui s'est rapidement étendu à tout le pays, a entraîné des changements dans les politiques universitaires et scolaires, suscitant l'inquiétude, la prise de conscience et l'engagement des institutions ainsi que de leurs organismes éducatifs pour résoudre la problématique, en plus de l'intégration de la perspective de genre dans les salles de classe et espaces universitaires à travers des conférences, des ateliers, des séminaires, des forums, des réunions et dans la pratique même.

À partir de 2020, le féminisme et la demande d'éducation non sexiste s'ajoutent à la rédaction d'une nouvelle Constitution pour le Chili, l'incorporation des principes et droits mentionnés précédemment dans ce sous-chapitre étant de la plus haute importance, les transformations du mouvement féministe au niveau mondial, latino-américain et national a contribué au domaine de l'éducation, en créant une prise de conscience, une sécurité et un respect dans le climat pédagogique. Il est donc pertinent de continuer à exposer des informations sur ce sujet dans la section suivante, l'idée de perspective de genre sera étudiée.

4.3.4.-L'idée de perspective de genre

Son origine est contextualisée à partir du document publié lors de la Quatrième Conférence sur le Femme à Pékin commémorée en 1995, un espace qui a été utilisé comme outil pour parler pour la première fois de ce concept, compris comme une vision, à partir de laquelle ils rendent visibles différents domaines , tels que scientifiques, universitaires, sociaux, politiques, entre autres, qui abordent les effets des relations sociales asymétriques entre les genres, les identités féminines, masculines et autres (ONU, 2020).

Quant au concept de genre, il s'est attaché à la théorie féministe des années soixante-dix, initialement compris comme l'attribution de certaines caractéristiques physiques et représentatives, étant définies comme féminines et masculines, c'est Lamas (1994) qui réaffirme que "la symbolisation que chaque culture élabore sur la différence sexuelle, établissant des normes sociales et des attentes concernant les rôles, les comportements et les attributs des personnes en fonction de leur corps" (p.4), c'est-à-dire l'idée de genre. Elle provient d'un contexte socioculturel construit sur la réalité biologique.

Par conséquent, l'approche de genre est l'un des moyens d'observer et d'analyser la réalité, en révélant des sujets, des modes de discrimination et de pouvoir, en exposant également les conséquences qui affectent socialement en classant les personnes dans des identités rigides. Pour comprendre la perspective de genre, il est nécessaire de clarifier et de comprendre certains termes, à commencer par l'identité de genre, elle est comprise comme la réalité interne du genre, telle qu'elle est vécue et ressentie par chacun, cette personnalité peut ou

non correspondre à l'attribution au moment de la naissance (Principes de Yogyakarta, 2006).

La notion de sexe définie comme ce qui est lié aux particularités de l'aspect biologique, spécifiquement aux manifestations des signes sexuels primaires et secondaires donnés par les dimensions, la génétique, où la présence des chromosomes XX définit les caractéristiques désignées comme féminines et le XY donne naissance au masculin ; l'aspect hormonal, dans lequel le sexe est le résultat de la domination des œstrogènes pour les femmes intitulées hormones et le produit des androgènes pour les hommes, en fusion ils sont présents chez tous les êtres humains (Mauro Cabral interviewé par Gabriel Benzur, 2005, CIDH).

Le principe de l'expression de genre, interprété comme la manifestation extérieure du genre par une personne, qui dans certaines situations est vulnérable aux questions sociales, dans le pire des cas, les droits et l'intégrité des individus concernés sont violés, cela peut être rendu visible à travers des vêtements, l'apparence, le langage et l'utilisation des pronoms ; enfin la conception de l'orientation sexuelle, qui est liée à l'attirance sexuelle, amoureuse ou physique qu'une personne peut éprouver pour une autre, qu'elle soit du même sexe ou d'un genre différent (Principes de Yogyakarta, 2006).

Une fois ces notions comprises, elles peuvent être traitées dans différents domaines, en l'occurrence, dans la matière de l'enseignement de la langue française comme langue seconde. Lier la perspective de genre à l'éducation en cohérence avec l'évolution de cette matière au fil du temps. Pour approfondir ce point, une compilation de textes sont proposées pour travailler à travers une séquence didactique pour un module de littérature, cours de FLE au chapitre suivant.

5.-CORPUS LITTÉRAIRE

5.1.-La Petite Dernière, Fatima Daas

La sélection de textes à élaborer par la construction de fiches pédagogiques est classée en cohérence au niveau de la langue française, déterminé par le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) en niveau B2 avancé et intermédiaire, ainsi que les sujets à analyser dans une perspective de genre.

Ces extraits littéraires s'inscrivent dans le XXI^e siècle, l'un d'eux est *La Petite Dernière*, roman autobiographique de l'écrivaine Fatima Daas, née à Saint-Germain-en-Laye (Yvelines) en 1995. L'ouvrage paru en 2020 aborde l'exploration identitaire d'une jeune française d'origine algérienne, mettant en valeur la vision de la protagoniste en contraste avec les idéaux attendus par sa famille et la société.

5.1.1.- Extraits *La Petite Dernière*, pag. 7-9

Je m'appelle Fatima.

Je porte le nom d'un personnage symbolique en islam.

Je porte un nom auquel il faut rendre honneur.

Un nom qu'il ne faut pas « salir », comme on dit chez moi.

Chez moi, salir, c'est déshonorer. *Wassekh*, en arabe algérien.

On dit *darja*, *darija*, pour dire dialecte.

Wassekh : salir, foutre la merde, noircir.

C'est comme « se rapprocher » en français, c'est polysémique.

Ma mère utilisait le même mot pour me dire que j'avais sali mes vêtements, le même mot quand elle rentrait à la maison et qu'elle trouvait son Royaume en mauvais état.

Son Royaume : la cuisine.

Là où l'on ne pouvait pas mettre les pieds ni la main.

Ma mère détestait que les choses ne soient pas remises à leur place.

Il y avait des codes dans la cuisine, comme partout ailleurs, il fallait les connaître, les respecter et les suivre.

Si l'on n'en était pas capable, on devait se tenir à l'écart du Royaume.

Parmi les phrases que ma mère répétait souvent, il y avait celle-ci : *Makènch li ghawèn, fihadi dar, izzèdolèk.*

Ça sonnait comme une punchline à mon oreille.

« Il n'y a personne pour t'aider dans cette maison, mais on t'en rajoute. »

En tordant mes orteils dans mes chaussettes hautes, je rétorquais souvent la même chose.

– Il faut me le dire si tu as besoin d'aide, je ne suis pas voyante, je ne peux pas le deviner.

À quoi ma mère répondait du tac au tac qu'elle n'avait pas besoin de « notre » aide. Elle prenait bien soin de dire « notre », une manière de rendre son reproche collectif, d'éviter que je ne le prenne personnellement, que je ne me sente attaquée.

Ma mère a commencé à cuisiner à l'âge de quatorze ans.

D'abord, des choses qu'elle nomme sahline : faciles.

Du couscous, de la tchouktchouka, du djouwèz, des tajines d'agneau aux pruneaux, des tajines de poulet aux olives.

À quatorze ans, je ne savais pas faire mon lit.

À vingt ans, je ne savais pas repasser une chemise.

À vingt-huit ans, je ne savais pas faire de pâtes au beurre.

Je n'aimais pas me retrouver dans la cuisine, sauf pour manger.

J'aimais bien manger, mais pas n'importe quoi.

Ma mère cuisinait pour toute la famille.

Elle élaborait des menus en fonction de nos caprices.

Je refusais la viande, j'avais du poisson ; mon père ne pouvait pas faire sans, son assiette n'en manquait pas.

Si Dounia, ma grande sœur, avait envie de frites plutôt que d'un repas traditionnel, elle l'obtenait.

D'aussi loin que je me souviens, je vois ma mère dans la cuisine, les mains abîmées par le froid, les joues en creux, en train de dessiner un bonhomme avec du ketchup sur mes pâtes, décorer le dessert, préparer le thé, ranger les poêles dans le four.

Il ne me reste qu'une seule image : nos pieds sous la table, la tête dans notre assiette.

Ma mère aux fourneaux, la dernière à s'installer.

Le Royaume de Kamar Daas, ce n'était pas mon espace.

5.1.2.-Extraits La petite dernière pag. 136-138

Je m'appelle Fatima Daas.

Je suis une chamelle adolescente.

Sur le chemin de l'école, j'observe les garçons.

Je me trouve meilleure.

Je ne sais pas ce que c'est, être un garçon, un homme.

Ni être une femme d'ailleurs.

Ma mère a longtemps rêvé que je le devenais.

Je n'aime pas les garçons mais j'aime leurs accessoires.

J'ai des caractéristiques masculines dont j'essaie de me défaire, parce que ma mère les déteste et qu'on ne cesse de me rappeler que je suis une fille.

Ce que les filles désirent, c'est être avec un garçon généreux, attentionné, viril, rassurant et protecteur.

Alors je cherche le problème chez moi.

Au retour d'un voyage, ma mère me laisse trois boîtes à bijoux sur mon bureau.
Je n'y prête pas attention tout de suite en entrant dans ma chambre.
Elles sont cachées entre l'huile d'argan et une barre de céréales Chips Ahoy ! qui traîne sur mon bureau depuis des mois.
Sur l'une des boîtes, il y a des roses dessinées sur un quadrillage rouge et blanc.
La deuxième boîte, c'est un carré avec un nœud papillon marron accroché sur le côté. Et la dernière, la plus jolie des trois, est rouge, simple et rouge. Elle se présente à moi comme un minicoffre aux trésors.
J'ouvre la première boîte.
Il y a une bague à l'intérieur.
Une bague en or avec une petite fleur.
Ce n'est pas du tout mon style.

J'aimais les bagues, les « bagues d'homme », en argent.
En arabe, on les appelle les bagues *fèdda*.
Mon père et mon oncle en portaient une.
Plus tard, je porterai à chaque doigt des bagues *fèdda*.
J'ouvre la deuxième boîte, la troisième.
C'est de l'or. Deux bracelets en or.
Le premier avec des cœurs, le second avec des fleurs.
Je me sens comme une adulte qui devient pourrie gâtée en retard.
Je m'efforce de penser que je suis heureuse que ma mère me fasse une surprise. Il n'y a pourtant rien de surprenant, ma mère ne souhaite qu'une seule chose, que je reste à ma place de fille, que j'aime ce que je dois aimer, que je fasse ce que les filles font, que je me retrouve me reconnaisse en tant que fille.

Ce cadeau est mignon, c'est ça le problème, ai-je pensé très fort.

5.2.-Le Jeune Homme, Annie Ernaux

A cette œuvre contemporaine s'ajoute Le Jeune Homme, texte écrit par la lauréate du prix Nobel de littérature Annie Ernaux (Lillebonne, 1er septembre 1940), le récit a été publié en

2022, ses mots racontent une expérience amoureuse autobiographique, restant exposée à être jugée collectivement en fonction de la différence d'âge des personnages impliqués.

5.2.1.-Extraits Le Jeune Homme pag. 29-31

Comme dans toutes les situations qui contreviennent aux normes de la société, nous repérons immédiatement les couples semblables au nôtre. Entre eux et nous s'échangeaient des regards de connivence. Nous avons besoin de ressemblance. Il était impossible, au-dehors, d'oublier que nous vivions cette histoire sous le regard de la société, ce que j'assumais comme un défi pour changer les conventions.

Sur la plage, étendue près de lui, je savais que nos voisins nous observaient à la dérobée, moi surtout, qu'ils passaient mon corps au crible, mesuraient son degré d'avancement, quel âge peut-elle avoir ? Couchés séparément sur le sable, l'un et l'autre nous n'aurions reçu qu'une attention indifférente. Devant le couple que nous formions visiblement, les regards se faisaient impudents, frôlaient la sidération, comme devant un assemblage contre nature. Ou un mystère. Ce n'était pas nous qu'ils voyaient, c'était, confusément, l'inceste.

Un dimanche, à Fécamp, sur la jetée près de la mer, nous marchions en nous tenant par la main. D'un bout à l'autre nous avons été suivis par tous les yeux des gens assis sur la bordure de béton longeant la plage. A m'a fait remarquer que nous étions plus inacceptables qu'un couple homosexuel. Je me souvenue d'un autre dimanche d'été ou, entre mes parents, à dix-huit ans, j'avançais sur cette même promenade, accompagnée de tous les regards à cause de ma robe très moulante, ce qui m'avait valu le reproche irrité de ma mère de ne pas avoir mis de gaine, l'laquelle, disait-elle, « habille mieux ». Il me semblait être à nouveau la même fille scandaleuse. Mais, cette fois, sans la moindre honte, avec un sentiment de victoire (...)

Ces textes littéraires seront décomposés pour être abordés dans différentes séances du cours de FLE avec des activités basées sur l'approche communicative, proposées dans la section suivante du travail de recherche.

6.-SÉQUENCE DIDACTIQUE

Selon Rougier (2009), une séquence didactique est la constitution de séances qui s'enchaînent de manière linéaire à partir de la création d'une série d'activités avec des objectifs pédagogiques attendus. C'est la figure de l'enseignant qui a pour tâche de fixer des moments d'apprentissage afin que les élèves puissent développer le chemin vers ces objectifs.

En parallèle, Rougier (2009) mentionne que, pour structurer cette séquence didactique, la fiche pédagogique est utilisée comme outil de travail ; comprendre cela comme un guide temporel qui permet d'établir et d'identifier les différentes étapes d'un cours, ainsi que la possibilité de modifier ces périodes.

6.1.- La trame méthodique repère

À partir des textes présentés dans le chapitre précédent, intitulé *Extraits La petite dernière* pag. 7-9 et p. 136-138 de l'auteur Fatima Daas. Simultanément, *Extraits Le Jeune Homme* p. 29-31 d'Annie Ernaux, une série de fiches pédagogiques est préparée pour un cours de FLE, axé sur la section littérature, dont les élèves sont classés en public adolescent avec un niveau B2 (intermédiaire, avancé) selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), dans les lignes suivantes leur réalisation est expliquée.

La séquence didactique exposée dans ce travail de recherche est construite à partir de la trame méthodique repère (TMR), entendue comme la technique dont le but est de guider l'enseignant dans la prise de décisions pour la création d'un acquis pédagogique, en définissant des objectifs et des tâches en accord avec le contexte d'apprentissage de la langue française étrangère ; c'est pour ces raisons que le TMR s'adapte aux différentes situations didactiques proposées (Laurens, 2020).

Bien que la trame méthodique repère soit adaptable à différents temps et espaces, elle date de 1990. C'est à l'école *Accord* de Paris, où se met en œuvre le projet pédagogique visant le développement des cours de FLE, dont les objectifs communicatifs sont tirés des besoins des

élèves par niveaux. Pour atteindre cet objectif, le professeur effectue une sélection de documents authentiques en vue du processus des activités didactiques, Étienne et Gutnik (2019) expliquent ce qui suit :

L'utilisation de « documents authentiques » en formation est née de la didactique des langues et de l'approche communicative. Au début des années 1970, l'idée émerge selon laquelle les documents utilisés en situation d'apprentissage pourraient être autre chose que des textes artificiels ou littéraires éloignés de la réalité. (p.86-87).

C'est avec ce type de matériel que les étudiants observent un scénario réel et quotidien, qui donne du sens aux processus d'enseignement-apprentissage. Ceux-ci peuvent être de recettes, poèmes, romans, histoires, photographies, peintures, entre autres (Étienne et Gutnik, 2019).

La TMR est alors un cadre méthodique qui fonctionne comme un principe directeur, dans la continuité de la cohérence communicative et cognitive, couvrant les activités de compréhension jusqu'à l'expression. Chaque tâche révèle la suivante en fonction de la précédente, celles-ci doivent permettre à l'étudiant d'explorer, de travailler et d'appliquer les éléments qui composent la langue pour atteindre des objectifs pragmatiques et sociolinguistiques (Laurens, 2003).

La séquence s'appuie sur des sources écrites ou orales qui intéressent les étudiants ; ce sont eux qui doivent réaliser un travail actif, autonome, collaboratif et réflexif dans leur apprentissage dans le domaine de la langue française étrangère. Ses trois étapes : réception, réflexion sur le fonctionnement du langage et production, sont composées de sept phases : anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée (étape de réception) ; repérage et conceptualisation (étape du fonctionnement du langage) ; systématisation et tâche finale (étape de production).

Chaque étape est composée de micro-tâches qui permettent à l'étudiant d'enrichir son propre apprentissage, le rapprochant ainsi de la macro-tâche d'application des connaissances. C'est pourquoi Laurens (2003) soutient « la compréhension se construit progressivement du

connu vers l'inconnu, en s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire acquis des apprenants et leur capacité d'inférence dans l'accès au sens" (p.166). La section suivante détaille les étapes du la trame méthodique repère.

6.1.1.-Les étapes et phases de la TMR

La méthode repère comprend la formation comme la matérialisation de processus d'enseignement-apprentissage, dans lesquels le professeur guide et stimule ses élèves dans la production d'activités, les transformant en protagonistes de leur chemin cognitif. Ce système didactique rend visible l'influence du socioconstructivisme, une théorie de la connaissance proposée par le psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934) qui présente le rôle de l'enseignant et de l'étudiant tel qu'ils étaient précédemment caractérisés (Laurens, 2003).

Son organisation est structurée, en commençant d'abord par l'étape de réception, les phases d'anticipation, de compréhension globale, de compréhension détaillée ; dans la première, l'étudiant, à partir d'un document, formule une hypothèse sur une situation de communication, pour ensuite vérifier la conjecture et enfin confirmer ou réfuter avec une profonde compréhension.

Deuxièmement, la fonction de la langue traitée, selon la trame méthodique repère se concentre sur la découverte et la manifestation des règles grammaticales par les apprenants, c'est-à-dire que l'enseignant n'est qu'un guide dans le déroulement de la séance d'étude. C'est pourquoi les phases de repérage et de conceptualisation s'appuient sur les connaissances préalables des étudiants.

Troisièmement, dans la phase de production, la phase de systématisation est chargée de pratiquer les structures grammaticales préalablement identifiées ; arrivant ainsi à la tâche finale ou macro tâche, qui englobe les connaissances et les manières d'utiliser les devoirs. L'une de ses caractéristiques est d'être liée au contexte réel et aux besoins des élèves, cela

permet à chaque membre du cours de s'impliquer dans la création de cette grande activité, tant au niveau cognitif qu'identitaire.

C'est l'enseignante et chercheuse en didactique Véronique Laurens (2003) qui récapitule :

L'articulation des activités nous semble jouer également un rôle important pour l'apprentissage et le développement. On le voit clairement dans le lien récursif voulu dans la modélisation de la séquence didactique entre production initiale et production finale, qui a pour propos de permettre à l'apprenant de mesurer par lui-même et avec les autres sa marge de progrès au fil des activités dans lesquelles l'enseignant l'a accompagné. On le voit également avec la TMR sur deux plans : dans la progressivité des micro tâches au sein de chaque étape, et d'une étape à l'autre vers la réalisation de la macro tâche ; dans la possibilité de prévoir un nombre indéterminé d'activités dans chaque phase, portant sur des aspects différents, et à animer de manières variées, selon les besoins des apprenants. (p.187).

La section suivante présente le contenu de la séquence didactique avec les fiches pédagogiques destinées aux étudiants, basées sur la trame méthodique repère.

6.2.- Contenu de la séquence didactique

Niveau : B2 intermédiaire vers avancé

Enseignement : Cours de FLE (module de littérature) pour des adolescents

	Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques	Objectifs socioculturels
Séance 1 Durée 45min	<ul style="list-style-type: none"> -Connaître la biographie de la romancière française Fatima Daas -Discuter sur l'influence culturelle dans l'identité propre -Exprimer l'importance du concept d'identité 	<ul style="list-style-type: none"> -Valeur de l'imparfait -Verbe <i>salir</i> -Lexique culturel (alternance) 	<ul style="list-style-type: none"> -Biographie de l'écrivaine française Fatima Daas -La culture dans les rôles de genre
Séance 2 Durée 45min	<ul style="list-style-type: none"> -Contraster les rôles de genre visibles dans le texte avec les expériences individuelles -Argumenter/convaincre -Élaborer une petite chronique radiophonique 	<ul style="list-style-type: none"> -Verbe <i>salir</i> -Expression de l'opposition -Connecteurs logiques 	<ul style="list-style-type: none"> -Les représentations littéraires dans « La petite dernière »
Séance 3 Durée 45min	<ul style="list-style-type: none"> -Définir une notion littéraire -Interpréter les représentations de genre dans le texte -Reformuler des idées 	<ul style="list-style-type: none"> -Expression de l'hypothèse -Lexique <i>ado</i> (expressions) 	<ul style="list-style-type: none"> -Les stéréotypes de genre dans l'actualité
Séance 4 Durée 45min	<ul style="list-style-type: none"> -Structurer un discours pour un débat -Défendre son point de vue/argumenter -Développer 	<ul style="list-style-type: none"> -Connecteurs logiques -Expression de la cause/conséquence -Expression de l'hypothèse 	<ul style="list-style-type: none"> -Les stéréotypes de genre dans l'actualité -Représentations de genre en France et au Chili

	une table ronde		
Séance 5 Durée 45min	-Réviser la vie et l'œuvre de l'écrivaine Annie Ernaux -Associer des sujets littéraires -Produire un manifeste littéraire	-Valeur de l'imparfait -Valeurs du subjonctif -Pronoms relatifs composés	-Normes sociales/de genre dans la société -Egalité des genres dans le monde -La figure d'Annie Ernaux
Séance 6 Durée 45min	-Conclure un discours critique/réflexif -Soutenir ses idées/pensées -Créer un podcast littéraire	-Vocabulaire varié -Lexique sur la question du genre -Connecteurs logiques -Valeur des temps variés	- Sensibilisation aux sujets de genre - Littérature du XXIe siècle - Jeunesse et médias

6.1.2.- Développement de la séquence didactique

Séance 1



Réception (étape anticipation, 5 minutes)

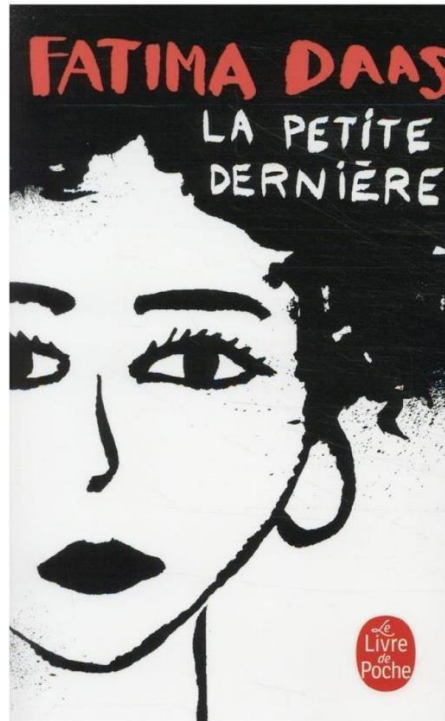
Activité 1. Production orale



Consigne : Regardez la couverture du livre et répondez aux questions suivantes.

Modalités de travail : En grand groupe

- ¿Que vous évoquez le terme “petite dernière” ?
- D’après le titre, s’agit-il d’une histoire intime, familiale, culturelle ?
- Que peut symboliser l’image sur la couverture du livre ?



Bog, Noir sur Blanc, édition poche 2022

Séance 1



Réception (étape anticipation, 10 minutes)

Activité 2. Production écrite

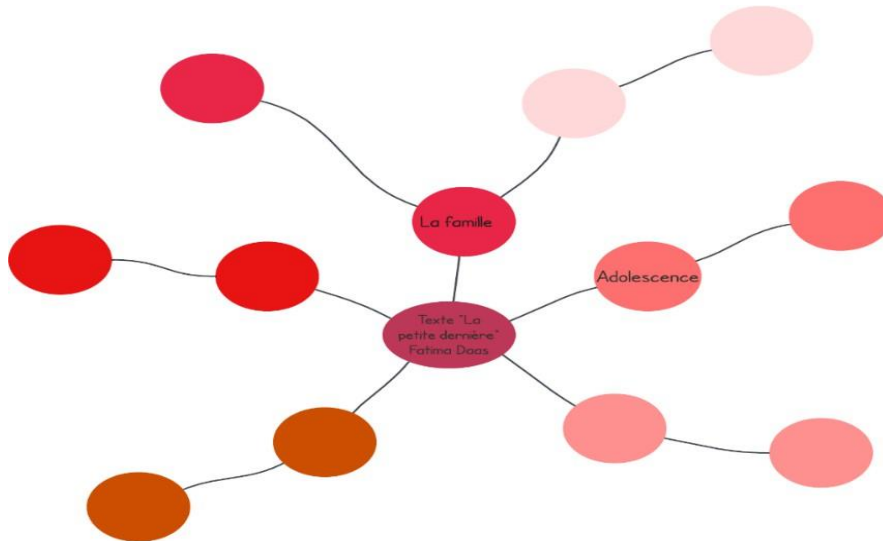
Consigne : Lisez la biographie de Fatima Daas, puis identifiez les concepts clés sous la forme de remue-méninges et finalement décrivez dans un paragraphe de 4-5 lignes le thème possible du texte « La petite dernière ».

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe et à l’oral)

FATIMA DAAS

Née en 1995, Fatima Daas est une auteure française d'origine algérienne. Issue d'une famille nombreuse, elle se rebelle dès le collège et revendique le droit d'exprimer ses idées. C'est à cette époque qu'elle écrit ses premiers textes. Au lycée, elle participe à des ateliers d'écriture conduits par Tanguy Viel. Encouragée par l'écrivain et sa professeure de français, elle intègre le master de Création littéraire de Paris 8. Marquée par Marguerite Duras et Virginie Despentes, elle se définit comme une féministe intersectionnelle. *La Petite Dernière* est son premier roman.

Exemple à suivre remue-méninges



Exemple à suivre texte :

La Petite Dernière (2020) est un livre de l'auteure Fatima Daas qui explore des sujets tels que _____



Réception (compréhension globale, 15 minutes)

Activité 3

Consigne : Lisez le texte et interprétez les concepts de culture et d'identité présents dans le document.

Modalités de travail : En grand groupe (à l'oral)

Document : Extrait La petite dernière pag. 7-9. F. Daas, La Petite Dernière, Les Éditions Noir sur Blanc, 2021. EAN13 : ISBN9782882506504.

Questions pour aborder le texte :

Avant de commencer !

1. De quoi il s'agit l'extrait ?

À propos de la lecture

- Quelle pertinence le nom de Fatima Daas a-t-il dans le texte ? À quel concept est-il associé ?
- Que symbolise la cuisine dans la maison de Fatima ?
- Quels éléments du texte révèlent un conflit entre l'identité de Fatima et les attentes de sa famille ?



Réception (compréhension détaillée, 15 minutes)

Activité 4 : Vrai ou faux

Consigne : Répondez par « Vrai » ou « Faux » selon ce que vous comprenez d'extrait. Ensuite, justifiez votre réponse en paraphrasant le texte.

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe et à l'oral)

- Fatima Daas considère son prénom comme un fardeau social _____

- Le mot *wassekh* a un seul sens en arabe algérien _____

- La cuisine est un espace de liberté pour la narratrice _____

- La mère de Fatima cuisine selon les envies de chaque membre de la famille _____



Activité 5: Lexique

Consigne : Associez chaque mot ou expression avec sa signification donnée par le texte.

Mot / Expression	Signification
<i>Salir</i>	_____
<i>Wassekh</i>	_____
<i>Royaume</i>	_____
<i>Sahline</i>	_____
<i>Punchline</i>	_____
<i>Makènch li ghawèn, fihadi dar, izzèdolek</i>	_____

Question de réflexion :

Quelle est la signification du verbe « *salir* » dans le texte ? Quelle est la différence avec la définition quotidienne ?

Séance 2



Fonctionnement de la langue (repérage-conceptualisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Réviser le texte, puis soulignez les phrases qui contiennent le verbe « salir » et comparez leurs usages.

Modalités de travail : En binôme (révision en grand groupe)

Document : Extrait La petite dernière pag. 7-9. F. Daas, La Petite Dernière, Les Éditions Noir sur Blanc, 2021. EAN13 : ISBN9782882506504.

Fonction grammaticale du verbe	Exemple dans le texte
Verbe d'action	_____
Verbe au sens figuré (deshonneur)	_____
Verbe au sens matériel (salir, tacher)	_____

Séance 2



Production (systématisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Complétez les phrases suivantes en utilisant le verbe "salir" à l'imparfait et en respectant le sens du texte.

Avant de commencer ! Rappelez-vous la conjugaison du verbe :

Personne	Conjugaison du verbe "salir"
Je	j'ai _____
Tu	tu as _____
Il / Elle	il/elle a _____
Nous	nous avons _____
Vous	vous avez _____
Ils / Elles	ils/elles ont _____

- Ma mère me disait que je _____ mes vêtements si je ne faisais pas attention.
- Elle pensait que si je ne respectais pas les codes de la maison, je _____ notre réputation.
- Quand je rentrais à la maison, ma mère me disait toujours que je _____ mes vêtements si je jouais dehors.

Dans votre culture, y a-t-il des expressions similaires à "salir l'honneur" ?

- Formuler deux phrases en utilisant l'expression "salir l'honneur" et les stéréotypes de genre.

1. _____
2. _____

Séance 2



Production (tâche, 20 minutes)

**Temps (préparation : 10 minutes)
(présentation : 5 minutes par groupe)**

Activité 2

Consigne : Élaborer une petite chronique radiophonique, vous devez :

- Présenter le texte lu pendant la séance 1-2
- Discuter les différences entre les attentes sociales pour les hommes et les femmes dans l'extrait (utiliser des exemples)
- Associer et comparer avec des expériences personnelles
- Argumenter/convaincre en utilisant des connecteurs logiques
- Concevoir une réflexion

Chronique



Radiophonique



Réception (étape anticipation, 5 minutes)

Activité 1. Production orale

Consigne : À partir de la vidéo et des questions suivantes, reconnaissez les thèmes dans les extraits de Fatima Daas.

Modalités de travail : En grand groupe

Sources : <https://www.dailymotion.com/video/x7w0dbw>

- Selon la vidéo, pourquoi le nom de Fatima est-il chargé d'attentes ? De quels types d'attentes s'agit-il ?

DAILYMOTION

Buscar



Fatima Daas, sur le personnage de son roman : "Elle a profondément honte de ce qu'elle est"

Fatima Daas, romancière, auteure de "La Petite Dernière" (éd. Notabilia), est l'invitée de Léa Salamé. Plus d'info : <https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-7h50/l-invite-de-7h50-07-septembre-2020>

Séance 3



Réception (étape anticipation, 10 minutes)

Activité 2. Production écrite

Consigne : À partir de la vidéo et des réponses données (activité 1) prédisez les thèmes de l'extrait *La petite dernière* pag. 136-138 sous la structure d'hypothèses.

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe et à l'oral)

Document : Extrait *La petite dernière* pag. 136-138. F. Daas, *La Petite Dernière*, Les Éditions Noir sur Blanc, 2021. EAN13 : ISBN9782882506504.

Hypothèses

1. _____
2. _____
3. _____



Réception (compréhension globale, 15 minutes)

Activité 3

Consigne : Lisez le texte et interprétez les représentations de genre exposées dans le document.

Modalités de travail : En grand groupe (à l'oral)

Document : Extrait La petite dernière pag. 136-138. F. Daas, La Petite Dernière, Les Éditions Noir sur Blanc, 2021. EAN13 : ISBN9782882506504.

Questions pour aborder le texte :

Avant de commencer !

1. De quoi il s'agit l'extrait ?

- Quels sont les stéréotypes de genre évoqués dans l'extrait ?
- Comment les objets (comme les bijoux) sont-ils associés à des attentes sociales et de genre dans ce texte ?
- Pensez-vous que les stéréotypes de genre sont les mêmes dans toutes les cultures ? Pourquoi ou pourquoi pas ?



Réception (compréhension détaillée, 15 minutes)

Activité 4

Consigne : Relier chaque affirmation avec sa bonne réponse basée sur le texte.

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe et à l'oral)

1. La narratrice préfère les bagues.	a) Traditionnels et féminins
2. La mère de la narratrice veut qu'elle porte des bijoux.	b) En argent, appelées "bagues fèdda"
3. La narratrice se sent mal à l'aise quand elle reçoit les boîtes à bijoux.	c) Ne correspond pas à ses goûts personnels
4. La société attend des filles qu'elles aiment des objets féminins.	d) Féminins et délicats, comme les bracelets en or
5. La narratrice est gênée par les cadeaux car elle pense que cela ne correspond pas à ses goûts.	e) Un peu mal à l'aise et gênée

Consigne : Lisez chaque question et choisissez la réponse correcte basée sur le texte.

I. Que ressent la narratrice lorsqu'elle ouvre les boîtes à bijoux ?

- a) Elle se sent heureuse et surprise.
- ~~b) Elle se sent mal à l'aise et déçue.~~
- c) Elle se sent comblée et reconnaissante.
- d) Elle ne comprend pas pourquoi sa mère lui fait un tel cadeau.

II. Quelle est la réaction de la narratrice face aux attentes de sa mère concernant son rôle de fille ?

- a) Elle est d'accord et se conforme aux attentes.
- b) Elle rejette complètement ces attentes et décide de changer.
- c) Elle est mal à l'aise mais essaie de comprendre sa mère.
- d) Elle ignore complètement les attentes de sa mère.

III. Pourquoi la narratrice préfère-t-elle les "bagues fèdda" ?

- a) Parce qu'elles sont plus féminines.
- b) Parce qu'elles sont un symbole de son indépendance.
- c) Parce qu'elles sont en or et de grande valeur.
- d) Parce qu'elles sont liées à la culture masculine et à son père.

IV. Les stéréotypes de genre dans le texte montrent que la société attend des filles :

- a) Qu'elles aiment les objets et comportements traditionnels.
- b) Qu'elles soient fortes et indépendantes.
- c) Qu'elles rejettent les attentes sociales.
- d) Qu'elles soient toujours en compétition avec les garçons.

Consigne Lexique : Associez chaque mot ou expression avec sa signification donnée par le texte.

Mot/expression	Signification dans le texte
_____	Métaphore utilisée par la narratrice pour exprimer sa différence et son sentiment d'étrangeté.
_____	Bijoux en argent associés aux hommes de sa famille, symbole d'une identité qu'elle préfère.

Séance 4



Fonctionnement de la langue (repérage-conceptualisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Réviser le texte, puis classer les connecteurs logiques présents dans le texte.

Modalités de travail : En binôme (révision en grand groupe)

Document : Extrait La petite dernière pag. 136-138. F. Daas, La Petite Dernière, Les Éditions Noir sur Blanc, 2021. EAN13 : ISBN9782882506504.

Connecteur	Cause / Conséquence ?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Séance 4



Production (systématisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Choisissez le bon connecteur pour chaque phrase.

-Fatima se sent à l'écart des stéréotypes de genre, ___elle se rebelle contre les attentes sociales imposées aux filles.

-Les filles sont souvent poussées à aimer certaines choses, ___elles ne correspondent pas à leurs véritables préférences.

-Si Fatima suivait les attentes de sa mère, elle pourrait se sentir plus acceptée, ___elle refuserait de devenir ce qu'on attend d'elle.

Activité 2

Consigne : Formulez des phrases en utilisant des connecteurs logiques pour structurer un discours

- _____
- _____
- _____
- _____

Séance 4



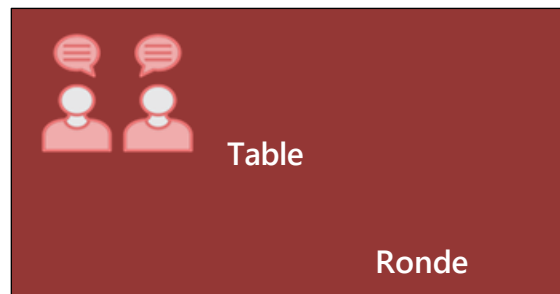
Production (tâche, 25 minutes)

**Temps (préparation : 10 minutes)
(présentation : 5 minutes par groupe)**

Activité 2

Consigne : Développer un espace de débat à travers une table ronde, vous devez :

- Exposer votre point de vue sur les représentations de genre dans l'actualité, en illustrant avec des références du texte lu.
- Utiliser des connecteurs logiques pour structurer votre discours.
- Argumenter/convaincre avec des informations actuelles.
- Réfléchir aux similitudes et aux différences dans les rôles de genre au Chili/en France.
- Conclure l'information par une question ouverte
- Respecter les moments de parole désignés par la modératrice/enseignante





Réception (étape anticipation, 5 minutes)

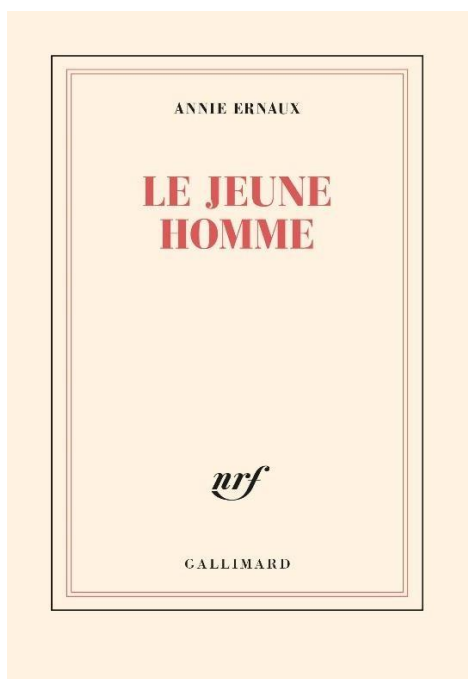
Activité 1. Production orale



Consigne : Regardez la couverture du livre et répondez aux questions suivantes.

Modalités de travail : En grand groupe

- Avez-vous déjà lu un livre de l'écrivaine Annie Ernaux ? Quelles informations connaissez-vous sur elle ?
- D'après le titre du texte, quel pourrait être le sujet littéraire de l'extrait ?



Gallimard, édition 2022



Réception (étape anticipation, 10 minutes)

Activité 2. Production écrite

Consigne : Lisez la biographie d'Annie Ernaux, puis rédigez un court texte expliquant les sujets possibles de l'extrait « Le jeune homme ».

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe et à l'oral)

Bibliographie

Filmographie

Née le 1^{er} septembre 1940, sous le nom d'Annie Duchesne, à Lillebonne, Annie Ernaux grandit dans une famille d'ouvriers reconvertis en épiciers. Après des études à Rouen, puis à Bordeaux, elle devient professeure agrégée de lettres modernes. Elle débute sa carrière en Haute-Savoie puis s'installe en banlieue parisienne où elle vit toujours. Venant d'un milieu social modeste, Annie Ernaux se considère comme un transfuge de classe. Son ascension sociale et ses origines modestes deviennent le terreau des premiers livres.

En 2022, le 6 octobre, Annie Ernaux a été nommée prix Nobel de littérature, devenant ainsi la 17^e femme à obtenir cette distinction depuis la fondation du prix en 1901. L'Académie a récompensé la romancière pour "*le courage et l'acuité clinique avec laquelle elle découvre les racines, les éloignements et les contraintes collectives de la mémoire personnelle*".

Questions pour orienter le texte

- Qui est "le jeune homme" ? Quel pourrait être son lien avec la narratrice ?
- Quels thèmes récurrents pourrait-elle aborder ?
- Comment imaginez-vous la manière de raconter l'histoire d'Annie Ernaux ?

Séance 5



Réception (compréhension globale, 15 minutes)

Activité 3

Consigne : Lisez le texte et interprétez les normes de genre présents dans le document.

Modalités de travail : En grand groupe (à l'oral)

Document : Extrait Le jeune homme pag. 29-31. A. Ernaux, Le Jeune Homme, Gallimard, 2022. EAN13 : ISBN 9782072980084

Questions pour aborder le texte :

Avant de commencer !

- De quoi il s'agit l'extrait ?

Qui sont les personnages présents dans ces extraits ?
Pourquoi leur relation est-elle perçue comme "inacceptable" ?
Quels sont les éléments du texte qui montrent une transgression des normes sociales ?

Séance 5



Réception (compréhension détaillée, 15 minutes)

Activité 4

Consigne : Associez les sujets suivants aux citations présentées dans l'extrait :

Modalités de travail : En binôme (révision en grand groupe et à l'oral)

Thème	Citation du texte
Le poids du regard social	<i>"Ce n'était pas nous qu'ils voyaient, c'était, confusément, l'inceste."</i>
La transgression des normes de genre	
La révolte et l'émancipation	

Séance 6



Fonctionnement de la langue (repérage-conceptualisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Réviser le texte, puis soulignez les phrases qui contiennent subjonctif et pronoms relatifs composés.

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe)

Document : Extrait Le jeune homme pag. 29-31. A. Ernaux, Le Jeune Homme, Gallimard, 2022. EAN13 : ISBN 9782072980084

Structure	Exemple dans le texte (à compléter)
Subjonctif	_____
Pronoms relatifs composés	_____



Production (systématisation, 10 minutes)

Activité 1

Consigne : Complétez les phrases suivantes en utilisant le subjonctif et les pronoms relatifs composés.

Modalités de travail : Individuel (révision en grand groupe)

- La plage était un lieu __au_____ elle associait à la fois le plaisir et le jugement des autres.
- Leur relation transgressait les normes _____ la société s’attachait avec rigueur.
- Elle a peur que les autres _____(juger) leur relation de manière négative.
- Il est important qu’ils _____(vivre) leur histoire sans honte, malgré les regards.



Activité 2 : « Création d'un Manifeste Littéraire »

Consigne : Imaginez que vous êtes un écrivain ou une écrivaine engagée(e) dans la lutte pour un changement social. Vous devez rédiger un manifeste littéraire (10 lignes) qui exprime vos aspirations. Dans ce texte, vous utiliserez le subjonctif pour exprimer des souhaits.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Séance 6



Production (tâche finale, 25 minutes)

Temps (préparation : 25 minutes)
(présentation : fixer la date avec le cours)

Consigne : Créer un podcast littéraire d'environ 10 minutes dans lequel vous concluez une critique réflexive sur les normes de genre dans la société actuelle, en illustrant, en contrastant et en assimilant les représentations littéraires discutées dans les séances précédentes.



Éléments à inclure dans votre podcast :

- Présentez le sujet et faites un lien avec les concepts étudiés/analysés pendant les séances.
- Soutenez vos réflexions en utilisant des citations aux œuvres littéraires « La petite dernière » et « Le jeune homme ».
- Utilisez un vocabulaire varié et des connecteurs logiques.
- Utilisez des temps variés pour structurer son discours.
- Concluez avec une question aux auditeurs.
- Désigner des temps de parole égaux entre les participants.

Soyez créatif/créative !

7.- CONCLUSIONS ET PROJECTIONS

Dans cette section, une réflexion sur l'élaboration d'une séquence didactique est présentée, ainsi que l'espace pour conclure avec des observations sur le développement de ce travail de recherche et ses projections futures dans le domaine pédagogique.

Tout au long de la construction de ce rapport, nous avons commencé par mettre en évidence un problème qui se pose dans un contexte de classe. C'est à partir des notes d'un journal réflexif de stage professionnel dans un cours de français langue étrangère, plus précisément dans une section de littérature d'élèves adolescents, dont le niveau linguistique, selon le CECRL est B2 (intermédiaire-avancé) que la difficulté de compréhension des textes littéraires de la part des élèves devient visible.

Les principales causes de ce problème sont l'utilisation prédominante par l'enseignante de la méthode grammaticale traditionnelle pour travailler sur les textes, ce qui produit un processus d'apprentissage systématisé et mémorisé. En outre, la sélection des documents n'est pas cohérente avec les intérêts actuels des apprenants, ce qui conduit à un processus d'apprentissage qui est loin d'être significatif.

C'est aussi la revue de différentes méthodes contemporaines de français langue étrangère qui visent à un public jeune, avec un niveau linguistique cohérent avec celui de l'étude en question, qui révèle l'inexistence de contenus abordant la perspective de genre et en même temps, l'approche communicative dans les manuels.

À partir de ces principes, l'objectif est de développer une séquence didactique basée sur la méthode communicative favorisant la compréhension des textes littéraires du XXI^e siècle avec perspective de genre dans un cours de FLE avec des étudiants de niveau B2.

Pour atteindre l'objectif de la recherche, une exploration historique sur le concept de perspective de genre est d'abord réalisée. Il est démontré à travers une chronologie narrative des événements qu'il est d'abord important de comprendre la genèse du

mouvement féministe pour établir un dialogue sur les questions de genre, c'est pourquoi la séquence de pensée au niveau international, latino-américain et national est représentée, puis l'idée de genre et sa perspective.

Une fois l'information comprise, il a été décidé de choisir les extraits littéraires travaillés : La Petite Dernière, pages 7-9 et pages 136-138 ; Le Jeune Homme pages 29-31, car ils étaient cohérents avec le niveau de langue, le public et les thèmes à aborder. C'est la construction de la séquence didactique, la porte d'entrée aux réflexions suivantes, pour réaliser des activités basées sur une approche communicative et à son tour sur la perspective de genre, qui est devenue un défi pédagogique, créatif, d'autant plus qu'il n'y a pas de trace de manuels dont le contenu pourrait servir de guide

L'expérience d'enquête, ainsi que sa réalisation, a été un processus lent, en raison de la recherche de documents authentiques appropriés pour les étudiants, bien qu'en tant qu'auteurice du travail, j'ai certaines connaissances préalables sur les sujets en question, le défi apparaît lorsqu'il s'agit d'adapter ces matériaux et de baisser les informations dans les sessions de cours, ce qui transforme le développement dans une expérience nourrissante en termes de nouveaux apprentissages.

Le travail autonome, mais également guidé par mes professeurs, génère des feedbacks à travers des commentaires, des corrections et des suggestions qui donnent lieu à des méditations pour élargir le processus créatif avec clarté. Pour concevoir la séquence, on prend en compte le contexte d'un cours de FLE, dont la langue étudiée se positionne après l'espagnol (langue maternelle) et l'anglais (langue seconde) ; l'étude des textes est présentée en cohérence avec le module littérature pour le niveau B2, intermédiaire, avancé.

Un autre défi réside dans l'habitude d'apprendre sous des structures, qui gênent la compréhension des textes littéraires et ne facilitent pas leur interprétation. C'est pourquoi on prend le risque de projeter une séquence qui réalise un travail réflexif, critique et analytique de la part d'un public contemporain des problèmes de genre, mais qui réalise en même temps une tâche didactique pour ne pas laisser la profondeur des sujets générer de l'ennui ou de la frustration chez les étudiant.e.s.

C'est pourquoi nous avons choisi des extraits de *La Petite Dernière* (2020) de Fatima Daas, un roman qui parle de l'expérience identitaire d'une jeune fille et *Le Jeune Homme* d'Annie Ernaux (2022), qui raconte l'histoire d'amour d'une femme avec un homme plus jeune. L'idée est d'opposer les histoires, mais aussi de rechercher des similitudes ; les deux correspondent au public cible, des étudiant.e.s adolescents d'un niveau B2 intermédiaire-avancé, dont les sujets d'intérêt possibles sont la jeunesse, les relations, la construction de la personnalité, entre autres.

Il a été décidé de sélectionner des extraits des textes, car il est important d'aborder les sujets proposés avec sensibilité et critère, tout en tenant compte du fait que la longueur du récit n'excède pas trois pages afin de protéger le temps et l'attention des élèves. Le choix se base sur la transmission d'une pensée réflexive sur des problématiques actuelles à travers la littérature et vice versa, du point de vue socioculturel les documents représentent la société française actuelle, celle-ci peut être différenciée, mais aussi assimilée à la communauté chilienne ou à d'autres dans le monde.

En concevant cette séquence didactique, il est attendu que les élèves facilitent la compréhension des textes littéraires et qu'ils soient capables de donner une interprétation, une opinion et un dialogue sur ce qui est lu. Il se présente en six séances (deux séances continues équivalent à un cours de 1 h, 30 minutes) de 45 minutes, son objectif est de développer la production orale.

L'introduction du premier extrait est présentée dans la première séance, *La Petite Dernière*, p. 7-9, à la biographie de son auteure Fatima Daas et aux concepts d'identité, de culture à travers une image de la couverture du livre, son titre, des questions guidées et les idées extraites par les étudiants grâce à la technique du remue-méninges. Avec eux, les apprenants sont capables de déduire les sujets à aborder, de connaître la vie et l'œuvre du romancière, puis de poursuivre la vision générale du texte à travers une première lecture et des questions, pour terminer par une compréhension détaillée avec une deuxième lecture et des questions spécifiques sur le contenu et le lexique.

Dans la deuxième séance, nous commençons par l'étape de fonctionnement du langage,

à travers des activités pour déduire des structures et des formes d'usage, en nous concentrant sur le verbe *salir* qui donne des significations différentes aux phrases du texte, en passant à l'activité de systématisation, en terminant par la tâche de cours pour aborder les compétences orales des apprenants et leur appropriation des sujets abordés dans le cadre d'une courte chronique radiophonique. La troisième séance comprend le deuxième extrait *La Petite Dernière*, p. 136-138 ; en présentant les nouvelles idées sur lesquelles travailler à travers des questions guidées et une vidéo dans laquelle l'écrivaine Daas présente un argument clé, nous continuons avec une manière de travailler similaire à celle de la session précédente.

Quant à la quatrième séance, il s'agit en tant que tâche d'une table ronde, laissant place au débat et à la pratique orale. À l'occasion de la cinquième séance, le troisième extrait est présenté *Le Jeune Homme* p. 29-31 d'Annie Ernaux, approfondissant le texte à travers sa couverture, son titre et la biographie de l'auteure, puis des activités d'association et de complétion sont menées. En arrivant à la phase de systématisation, la formulation d'un manifeste littéraire permet de mettre en pratique de manière imaginative certains aspects linguistiques, tandis que dans la séance 6, on lance la tâche finale, dont la construction est un podcast littéraire de groupe qui intègre l'exercice des tâches précédentes.

La séquence didactique est construite en pensant à un contexte, au profil et aux besoins des étudiant.e.s. Mais, en même temps, c'est une œuvre qui peut s'adapter dans le temps, à différents espaces et modalités de travail (individuel, en binôme, en grand groupe) ; c'est un travail dont la projection pédagogique aspire à être mise en pratique dans une salle de classe, afin d'observer ses résultats, tant les bénéfiques que les aspects à modifier, son impact sur les élèves et les enseignants. Sa perspective de recherche future est de réaliser un travail continu qui révèle l'analyse de ces effets dans un cours de FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bérard, É. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 9.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY, EE. UU.: Longman.
- Cabral, M. (2005). Entrevista de Mauro Cabral, entrevistado por Gabriel Benzur. Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Francia: Didier.
- Cosmopolite. (2019). *Méthode Cosmopolite* (éditions 2019). Paris, Francia: Hachette FLE.
- Courtillon, J. (1995). *L'unité didactique*. Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial janvier, 109-120.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Francia: Hachette
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Francia: Presses Universitaires de Grenoble.
- Delphy, C. (2010). *Un universalisme si particulier: Féminisme et exception française*. Paris, Francia: Syllepse.
- Ellipses. (2020). *Méthode Enchanté!*. Paris, Francia: Ellipses.
- Ernaux, A. (2022). *Le jeune homme*. Paris, Francia: Gallimard.
- France24. (2024, 9 de mayo). La lucha por el voto femenino en América Latina: Matilde Hidalgo y su legado de igualdad. *France24*. Recuperado de <https://www.france24.com/es/programas/historia/20240509-la-lucha-por-el-voto-femenino-en-am%C3%A9rica-latina-matilde-hidalgo-y-su-legado-de-igualdad>

- Fraser, N. (2009). Feminism, capitalism and the cunning of history. *New Left Review*, 56, 97-117.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gonzalez, W. J. (2020). *Methodological prospects for scientific research: From pragmatism to pluralism*. Cham, Suiza: Springer.
- Kirkwood, S. (1990). Las mujeres y la historia: Una perspectiva crítica. En M. T. Rojas (Ed.), *Mujeres y educación en Chile* (pp. 65-80). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". En L. de Gortari (Coord.), *Nueva Antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos* (30). Ciudad de México, México: CONACyT/UAM Iztapalapa
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*. Paris, Francia: Didier.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- ONU Mujeres. (s.f.). Transversalización de género. *ONU Mujeres*. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming>
- Palmeiro, C. (2019). Ni Una Menos and the Politics of Translation. *Spheres*, 6. Recuperado de https://spheres-journal.org/wp-content/uploads/spheres-6_Palmeiro.pdf
- Purvis, J. (2002). *Emmeline Pankhurst: A biography*. Londres, Reino Unido: Routledge
- Principios de Yogyakarta. (2006). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de <https://yogyakartaprinciples.org/>
- Renard, R. (1963). *Une révolution dans l'enseignement des langues vivantes : La méthode*

audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb. Mons, Bélgica: Fonds Raoul Warocqué.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (p. 204). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Rojas, M. T. (2004). Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950). *Pensamiento Educativo*, 34(1), 179–199. Recuperado de <https://teologiayvida.uc.cl/index.php/pel/article/view/26651>

Rougier, B. (2009). *Construction d'une séquence pédagogique – fiche didactique*. Sbsa.ac-versailles.fr. [Consulté le 15 décembre 2024]. Disponible en <https://sbsa.ac-versailles.fr/spip.php?article50>

UNICEF Argentina. (2018). *Perspectiva de género: Guía para el trabajo de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

Wollstonecraft, M. (1787). *Pensamientos sobre la educación de las hijas: Con reflexiones sobre la conducta*. Londres, Reino Unido: Joseph Johnson Publisher.