

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
SOCIEDADE, (INTER)TEXTOS LITERÁRIOS E TRADUÇÃO NAS LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS MODERNAS

**Daniele Azambuja de Borba Cunha**

**L'UTILISATION DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) À L'ÉCOLE**

Porto Alegre, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRAUDAÇÃO EM LETRAS  
SOCIEDADE, (INTER)TEXTOS LITERÁRIOS E TRADUÇÃO NAS LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS MODERNAS

**L'UTILISATION DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) À L'ÉCOLE**

**Daniele Azambuja de Borba Cunha**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras com ênfase em Literaturas francesa e francófonas.

Orientador: Prof. Dr. Robert Ponge

Porto Alegre, 2019.

#### CIP - Catalogação na Publicação

Cunha, Daniele Asambuja de Borba  
L'utilisation de textes littéraires dans la classe  
de français langue étrangère (FLE) à l'école / Daniele  
Asambuja de Borba Cunha. -- 2019.  
222 f.  
Orientador: Robert Ponge.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Literatura na aula de FLE. 2. Ensino de francês.  
3. Educação Básica. 4. Ensino de Línguas estrangeiras.  
I. Ponge, Robert, orient. II. Título.

Daniele Azambuja de Borba Cunha

L'UTILISATION DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) À L'ÉCOLE

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras com ênfase em Literaturas francesa e francófonas.

Porto Alegre, 20 de dezembro de 2019.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino (UFRGS)

---

Prof. Dra. Maristela Machado (UFPel)

---

Prof. Dr. Luciano Passos Moraes

*Esse milagre de ler, essa magia tão rápida no meu cérebro, como se alguém movesse uma varinha à distância ou soletrasse palavras misteriosas, desenfeitiçaram-me.*

Isabela Figueiredo, *Caderno de memórias coloniais*

Dedico este trabalho ao Pablo e à minha família.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, professor Robert Ponge, pela parceria de mais de uma década em minha trajetória acadêmica, pela indicação de caminhos a seguir neste doutorado, por sua leitura atenta, por suas valiosas observações sobre meu trabalho.

Agradeço também aos professores que compuseram minha banca de doutorado. À professora Maristela Machado, que acompanhou todas as etapas do meu doutorado e enriqueceu enormemente meu trabalho com sua leitura e suas sugestões. Ao professor Antônio Marcos Sanseverino, pelas discussões em aula, que foram fundamentais para os rumos da minha pesquisa, por sua escuta e por suas observações que qualificaram minha tese. Ao professor Luciano Moraes, pela leitura muito criteriosa do meu trabalho, por trazer o seu olhar experiente de professor da Educação Básica e por suas contribuições preciosas.

Aos colegas e amigos do Colégio de Aplicação da UFRGS, profissionais que admiro e com quem aprendo todos os dias: Hugo, Clarissa, Mônica Acioli, Gabriela Hoffmann, Henry, Rosália, Vivian. Agradeço, em especial, às minhas colegas de língua francesa, Clarissa Brunet e Gabriela Jacoby, que gentilmente assumiram minha carga horária de trabalho na escola nos três últimos meses de doutorado para que eu permanecesse em licença e pudesse finalizar minha tese com mais tranquilidade.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre dificuldades de compreensão e/ou de tradução do francês por todos os momentos de trocas e crescimento conjunto, pelo apoio e incentivo, pelas boas conversas.

Às companheiras e aos companheiros de luta do Alicerce, pela caminhada que fazemos a cada dia na busca e na construção de dias melhores e por tudo que aprendo com esse coletivo.

A todos os meus amigos, pela companhia e pelos momentos agradáveis e alegres. Agradeço, em especial, às amigas que fazem parte da minha vida há muito tempo, desde que éramos adolescentes: Aline Branchi, Aline Costa e Vanessa. Crescemos juntas e continuamos companheiras de todos os momentos.

Ao meu irmão, Dedel, com quem primeiro explorei os caminhos da imaginação, pela amizade de toda a vida.

Aos meus pais, Adriana e Jardel, que sempre cultivaram em casa o interesse pela leitura e pela literatura, nos cercando de livros e de histórias de família que nunca cansamos de contar e ouvir novamente. Por serem grandes parceiros, sempre investindo na educação dos filhos e dando todo o suporte que está ao seu alcance.

Ao Pablo, por compartilhar a vida comigo e estar ao meu lado em todos os momentos deste doutorado, tornando-o mais leve com sua compreensão, sua calma, seu amor, suas palavras ou seu silêncio.



## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif d'étudier la place et le rôle attribués au texte littéraire dans la classe de français langue étrangère (FLE), spécialement dans le contexte de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, je mène une étude théorique distribuée dans les chapitres 1 à 4 puis, dans le chapitre 5, je propose, pour les utiliser en classe, quelques activités de lecture de contes traditionnels en français. Le parcours théorique de ce travail commence, dans le chapitre 1, par une étude diachronique des méthodologies d'enseignement du FLE où je signale la place et le rôle du texte littéraire dans chaque période étudiée. Dans le chapitre 2, d'abord je me consacre à l'analyse de quelques documents officiels brésiliens dans le but de découvrir ce qu'ils postulent à propos de l'enseignement de la littérature de langue maternelle et de la présence de la littérature dans la classe de langues étrangères. Dans la section suivante, je présente les résultats préliminaires d'une recherche qui vise à établir un état des lieux de l'enseignement du FLE au Brésil au moment présent. En fonction des objectifs de cette thèse, j'analyse seulement les données qui touchent à l'enseignement de la littérature et à l'utilisation de textes littéraires dans la classe de FLE. Dans le chapitre 3, premièrement je présente quelques raisons qui justifient l'importance de la littérature pour la formation générale de l'apprenant et pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Deuxièmement, je me penche sur quelques théories qui étudient la lecture du point de vue du lecteur, notamment sur la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique. Dans le chapitre 4, j'analyse quelques manuels de FLE ainsi que cinq ouvrages qui suggèrent des activités de lecture de textes littéraires. Après avoir terminé ce parcours théorique, dans le chapitre 5 je présente quelques suggestions d'activités de lecture de contes traditionnels en français que j'ai produites pour les utiliser dans la classe de FLE. Finalement, je mène une réflexion sur quelques aspects des suggestions d'activités de lecture présentées.

**MOTS-CLÉS :** utilisation de textes littéraires, classe de FLE, école secondaire.

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo estudar o espaço e o papel atribuídos ao texto literário nas aulas de francês como língua estrangeira (FLE), especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, realizo um estudo teórico distribuído nos capítulos 1 a 4 e, no capítulo 5, proponho algumas atividades de leitura de contos tradicionais em francês para utilizar em sala de aula. O percurso teórico deste trabalho começa, no capítulo 1, com um estudo diacrônico das metodologias de ensino do FLE no qual destaco o lugar e o papel do texto literário em cada período estudado. No capítulo 2, inicialmente me dedico à análise de alguns documentos oficiais brasileiros com o objetivo de verificar o que postulam em relação ao ensino de literatura de língua materna e à presença da literatura na aula de línguas estrangeiras. Na seção seguinte, apresento os resultados preliminares de uma pesquisa que visa a estabelecer um panorama do ensino de FLE no Brasil no momento atual. Devido aos objetivos desta tese, analiso somente os dados referentes ao ensino de literatura e à utilização de textos literários na aula de FLE. No capítulo 3, inicialmente apresento algumas razões que justificam a importância da literatura para a formação geral dos estudantes e para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seguida, me debruço sobre algumas teorias que estudam a leitura do ponto de vista do leitor, principalmente a leitura literária como vaivém dialético. No capítulo 4, analiso alguns manuais de FLE, bem como cinco publicações que propõem atividades de leitura de textos literários. Tendo finalizado esse percurso teórico, no capítulo 5 apresento algumas propostas de atividades de leitura de contos tradicionais em francês que produzi para utilizar na aula de FLE. Finalmente, procedo a uma reflexão sobre alguns aspectos das propostas de leitura apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** utilização de textos literários, aula de FLE, escola básica.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	13
1 L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS LA CLASSE DE FLE : UN APERÇU HISTORIQUE .....	15
1.1 Les origines de l'enseignement des langues modernes en France : la méthodologie traditionnelle et la méthodologie grammaire-traduction.....	16
1.2 La méthodologie directe .....	19
1.3 La méthodologie active .....	21
1.4 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle .....	23
1.4.1 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle : les USA.....	24
1.4.2 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle : la France.....	25
1.5 L'approche communicative .....	30
1.6 Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la perspective actionnelle .....	34
1.6.1 Littérature et classe de FLE dans le CECRL et dans la perspective actionnelle.....	37
Quelques éléments de synthèse .....	39
2 LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE ET DU FLE AU BRÉSIL .....	42
2.1 La littérature à l'école: que disent les documents officiels brésiliens ? .....	43
2.1.1 La littérature dans la classe de langue maternelle au Brésil .....	44
2.1.2 La littérature en classe de langue étrangère .....	52
2.2 La branche UFRGS de CLEFS-AMSUD .....	55
2.2.1 La recherche initiale et le classement des résumés .....	56
2.2.2 Les résumés où les littératures et paralittératures de langue française (ou, si l'on préfère, francophones) sont présentes comme objet d'étude et/ou d'enseignement-apprentissage .....	57
2.2.3 Les travaux complets publiés dans les annales du XX <sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français.....	62
Quelques éléments de synthèse .....	70
3 LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE : QUE FAIRE ET QUELLE APPROCHE UTILISER ?.....	73
3.1 Quelques raisons pour étudier la littérature .....	73
3.1.1 L'humanisation.....	73
3.1.2 La nécessité de fabulation.....	77
3.1.3 La littérature comme remède ou comme guérison .....	80

3.1.4	La littérature parle de tout .....	83
3.1.5	La littérature comme inclusion .....	84
3.2	Le texte littéraire en classe de langue étrangère .....	86
3.2.1	L'apprentissage de la langue .....	87
3.2.2	La culture et l'interculturel .....	90
3.3	L'approche de la littérature en classe : aspects théoriques.....	94
3.3.1	La lecture, activité du lecteur.....	94
3.3.2	Quatre conceptions de la lecture littéraire.....	97
3.3.3	La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique.....	99
	Quelques éléments de synthèse .....	104
4	L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE DANS DES OUVRAGES DIDACTIQUES DE FLE .....	105
4.1	L'approche du texte littéraire dans les manuels de FLE .....	105
4.1.1	Une étude des méthodes de FLE.....	105
4.1.2	L'approche de la littérature dans deux méthodes de FLE utilisées au Rio Grande do Sul .	110
4.1.3	L'approche de la littérature dans trois manuels de FLE pour le public adolescent .....	116
4.2	L'approche du texte littéraire dans des ouvrages portant sur la littérature en classe de FLE ....	117
	Quelques éléments de synthèse .....	125
5	UNE PROPOSITION DIALECTIQUE DE L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE.....	127
5.1	L'approche des textes littéraires dans la classe de langue étrangère .....	127
5.2	Un projet pour la classe .....	129
5.3	Les activités de lecture .....	135
5.3.1	Lecture du <i>Petit Chaperon rouge</i> , version de Charles Perrault.....	135
5.3.2	Lecture de <i>L'Homme et les animaux</i> , conte du Burkina Faso .....	139
5.3.3	Lecture de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i> , conte sénégalais .....	144
5.4	Quelques réflexions sur les activités de lecture .....	147
	Quelques éléments de synthèse .....	150
	EN GUISE DE CONCLUSION .....	152
	RÉFÉRENCES .....	157
	APPENDICES .....	162

## INTRODUCTION

La présence de la littérature dans la classe de langue étrangère n'est pas un sujet nouveau. À l'origine support incontestable pour l'enseignement des langues étrangères modernes en France, le texte littéraire a plus tard dû partager cette place avec d'autres types de textes et avec d'autres supports pour la classe, comme les enregistrements sonores, les vidéos, etc. Dès lors, son statut et son rôle dans l'enseignement sont devenus controversés et instables et son utilisation en classe est parfois recommandée et d'autres fois refusée. De nos jours, le texte littéraire devient de nouveau objet de l'intérêt des enseignants de français et diverses études présentant de nouvelles réflexions et des propositions à ce sujet sont parues depuis les années 1990.

Inséré dans ce cadre de recherche, mon travail possède deux objectifs principaux, l'un théorique et l'autre pratique. D'une part, je souhaite mener une réflexion sur la place et le rôle du texte littéraire dans la classe de français comme langue étrangère et cela dans un contexte spécifique, l'école<sup>1</sup> secondaire (*Ensino Fundamental* et *Ensino Médio*). D'autre part, en répondant à mon souci de formuler des propositions concrètes pour la salle de classe, je présente quelques activités didactiques que j'ai élaborées en prenant comme centre le texte littéraire. Mon travail est divisé en cinq chapitres, dont les quatre premiers se consacrent à l'étude théorique et le dernier aux activités suggérées pour la classe.

Mon parcours de lecture pour la rédaction de la thèse commence par une étude diachronique de la place et du rôle du texte littéraire dans la classe de langue étrangère. Ainsi, le chapitre 1 présente succinctement les différentes méthodologies d'enseignement du français langue étrangère ainsi que l'approche du texte littéraire dans chacune d'elles. Ce panorama m'a permis de mieux comprendre comment se sont développées les conceptions relatives à l'enseignement de la langue et de la littérature pour pouvoir réfléchir sur les tendances actuelles dans ce champ et, par conséquent, pour pouvoir m'insérer dans ce domaine de recherche par la réalisation de cette étude.

Dans le chapitre 2, je me penche sur la présence de la littérature à l'école brésilienne (dans le cours de langue maternelle et de langue étrangère) ainsi que dans l'enseignement-

---

<sup>1</sup>Dans cette thèse, j'utilise le mot « école » principalement dans son sens plus large d'établissement d'enseignement. Quelquefois, je fais référence à un niveau d'enseignement précis et, dans ce cas, je le signale par l'ajout d'un autre terme – en général, j'utilise le mot « secondaire » qui englobe les années scolaires du collège et du lycée du système français et sert à indiquer à la fois les quatre années finales de l'*Ensino Fundamental* brésilien (qui correspondent, dans le système français, au collège) et les trois années de l'*Ensino Médio* brésilien (qui correspondent, dans le système français, au lycée). Dans cette thèse, le mot « école » utilisé tout seul n'indique pas une étape précise de l'enseignement scolaire, comme l'école maternel et primaire.

apprentissage du français au Brésil. Premièrement, j'examine quelques documents officiels brésiliens dans le but de comprendre quels sont la place et le rôle qu'ils consentent à la littérature. Cette analyse englobe des documents concernant et la langue portugaise et la langue étrangère, car ces deux cadres didactiques ont une certaine proximité. Deuxièmement, je présente un recensement, certes partiel, des recherches sur l'enseignement du français langue étrangère au Brésil dans le moment actuel. Basé sur les travaux inscrits au XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, ce recensement expose un cadre général des études menées par des enseignants (surtout ceux qui travaillent à l'université) et par des étudiants (notamment ceux de *mestrado* et de doctorat) dans le domaine du français langue étrangère.

Dans le chapitre 3, je me propose de mener deux réflexions. Dans un premier moment, je me penche sur l'importance de lire de la littérature et de l'étudier, que ce soit en classe de langue maternelle ou en classe de langue étrangère. Ensuite, je me consacre à l'étude des possibilités d'approches du texte littéraire en classe de langue. Après avoir effectué une brève revue des études plus récentes sur ce sujet, j'aborde la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient dialectique, conception qui sera le fil conducteur de mes propositions de lecture.

Le chapitre 4 présente un bref examen de quelques manuels de français langue étrangère (FLE) et de quelques publications qui portent sur la littérature en classe de FLE dans le but de comprendre comment ces matériels fréquemment employés par les enseignants traitent le texte littéraire. J'espère donc y découvrir si les manuels de FLE accordent une place importante à la littérature ; en outre, je souhaite savoir si les activités proposées par ces ouvrages didactiques tiennent compte des spécificités du texte littéraire. Cette analyse devra me permettre également de réfléchir sur l'élaboration d'activités de lecture de textes littéraires pour mes classes.

Après ce parcours d'étude théorique, j'en viens à la pratique par l'élaboration d'activités de lecture dont les bases sont principalement la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient dialectique ainsi que les analyses que j'ai faites des propositions des manuels de FLE et des ouvrages portant sur la littérature dans la classe de FLE. Ainsi, dans le chapitre 5, je propose quelques activités de lecture de contes traditionnels en français que j'ai produites et une discussion à propos de ces suggestions didactiques.

Finalement, je présente quelques réflexions sur le parcours que j'ai suivi dans mon travail de doctorat et sur les résultats auxquels je suis arrivée.

## **1 L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS LA CLASSE DE FLE : UN APERÇU HISTORIQUE**

L'utilisation de textes littéraires dans la classe de langue étrangère est une pratique utilisée depuis l'implantation de cette discipline dans le milieu scolaire en France. Dans d'autres pays, y compris le Brésil, les enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) l'utilisent aussi comme outil, que ce soit par leur propre initiative ou parce que le manuel de FLE le propose. Dans ce chapitre, je me propose d'analyser la place du texte littéraire dans la classe de FLE (a-t-il été utilisé ? était-il un outil important pour l'enseignement ? quel était son statut ?) ainsi que son rôle (dans quel but a-t-il été utilisé ? comment ?).

La période étudiée s'étend du moment où les langues étrangères sont devenues une discipline scolaire en France, entre la moitié et la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'à l'époque actuelle. Je commence cette étude par l'enseignement en France parce que la didactique du FLE se développe à partir de ce contexte d'enseignement et des méthodologies qui y étaient utilisées. Il est important de souligner que, à partir des années 1980, des théories qui étudient le langage, les langues et la littérature influent sur la didactique des langues étrangères, mais, dans ce chapitre, je me consacre spécifiquement à l'étude des méthodologies et des approches de la didactique du FLE, laissant de côté ces autres théories.

Afin d'atteindre les objectifs que j'ai fixés, je me penche sur les différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères en France et du FLE dont je présente succinctement leurs origines (contexte historico-social et conceptions didactiques), leurs caractéristiques générales, leur conception de littérature et leur forme d'utilisation des textes littéraires en classe. Les méthodologies sont présentées en ordre chronologique : la méthodologie traditionnelle et la méthodologie grammaire-traduction ; la méthodologie directe ; la méthodologie active ; les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ; l'approche communicative ; et la perspective actionnelle. Il faut remarquer qu'il y a des ressemblances entre les différentes méthodologies et, bien que j'aie essayé de souligner les principaux traits de chacune et ce qui les distingue, quelquefois les différences entre elles ne sont pas évidentes. Nous allons voir qu'il y a aussi des retours en arrière. En général, une nouvelle méthodologie s'impose en réaction à celle qui la précède, néanmoins on peut identifier des caractéristiques qui se maintiennent et/ou la reprise d'éléments d'une méthodologie plus ancienne. J'essaie d'attirer l'attention sur ces rapports entre des méthodologies différentes au long du texte.

Un autre point important à souligner est la comparaison avec l'enseignement du français langue maternelle (désormais FLM). L'approche de la littérature dans la classe de langue

étrangère maintient des liens proches avec les pratiques réalisées dans la classe de littérature de langue maternelle et, pour cette raison, j'établis éventuellement des comparaisons entre l'enseignement du FLE et celui du FLM. Ces comparaisons sont basées principalement sur l'ouvrage dirigé par Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, où cette auteure expose de temps en temps des caractéristiques de l'enseignement de littérature dans la classe de FLM.

À la fin du chapitre, je présente des considérations sur la place et le rôle de la littérature dans la période contemplée ici.

### **1.1 Les origines de l'enseignement des langues modernes<sup>2</sup> en France : la méthodologie traditionnelle et la méthodologie grammaire-traduction**

La réflexion sur l'enseignement des langues modernes en France débute vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. D'après Christian Puren, à cette époque-là, « les progrès de l'industrie, du commerce, des moyens de communication ainsi que le développement des rapports internationaux qu'ils entraînent commencent à diffuser de plus en plus largement une demande sociale de connaissance pratique des langues modernes ». <sup>3</sup> En effet, des instructions officielles françaises prévoient l'enseignement des langues modernes – à caractère non obligatoire – à partir de 1795. Cependant, l'application des règlements officiels suit un rythme lent et c'est seulement dans années 1870 que les langues modernes se consolident comme matière scolaire en France.

Jusqu'à cette époque-là, on n'étudiait que le latin et le grec ancien comme langues étrangères, mais la nouvelle demande sociale a motivé l'inclusion des langues étrangères modernes dans les cursus scolaires, ce qui a été fait, selon Jean Peytard *et alii*, « sous réserve que leur enseignement serait conforme à celui des langues anciennes, adopterait des principes et pratiques analogues, respecterait une tradition classique ». <sup>4</sup> D'après cette tradition, la pensée et la culture héritées de l'Antiquité étaient un patrimoine à connaître et à conserver. Ainsi, basée sur la tradition classique, la méthodologie traditionnelle postulait l'enseignement du latin et du

---

<sup>2</sup>Dans la section 1.1, j'utilise les dénominations « langues modernes » ou « langues étrangères modernes » pour distinguer ces langues qui commençaient à figurer dans les programmes scolaires des deux langues anciennes qui étaient déjà enseignées à l'école en France à l'époque concernée par cette section, le latin et le grec ancien. Puis, dans la continuité du travail j'adopte principalement « langues étrangères », dénomination plus courante aujourd'hui.

<sup>3</sup>PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988, p. 31. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

<sup>4</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, p. 59.



grec à partir de la traduction de morceaux choisis de textes littéraires anciens, considérés comme le principal moyen pour accéder à ce patrimoine et comme le seul *corpus* disponible pour apprendre les langues anciennes.

Inspirée de la méthodologie traditionnelle, la grammaire-traduction est la première méthodologie d'enseignement qui adopte comme objet d'étude exclusivement les langues étrangères modernes. Dans cette méthodologie, des extraits de textes littéraires sont le principal support utilisé pour l'enseignement et l'activité qu'elle privilégie est la traduction de morceaux choisis dans la langue maternelle et la version, en langue étrangère, de morceaux français. L'enseignement de la grammaire a un rôle central pour que l'élève puisse réaliser la traduction. Jean Peytard *et alii* soulignent que, dans cette méthodologie, la langue est considérée comme un *corpus* de règles et que la littérature est un ensemble de textes incontestable qui peut être décomposé en morceaux indépendants qui n'ont pas de relation avec un auteur, une œuvre et une époque.<sup>5</sup>

D'après l'instruction officielle du 18 septembre 1840 (dont Puren présente des extraits qu'il analyse<sup>6</sup>), l'enseignement des langues modernes était organisé en trois ans : la première année était centrée sur l'apprentissage de la grammaire et de la prononciation (par des exercices de répétition, de dictée, de traduction) et la connaissance des auteurs de prose ; la deuxième année consistait à approfondir la connaissance de la grammaire, à étudier la versification, à faire des versions des textes grecs et latins en langue étrangère moderne ; en troisième année, les élèves devaient étudier l'histoire de la littérature, des morceaux choisis d'auteurs célèbres et réaliser la traduction de textes d'auteurs étrangers à l'oral. Puren souligne que, malgré l'orientation officielle qui affirmait l'importance de travailler l'oralité, la méthodologie grammaire-traduction privilégiait l'exercice de l'écrit, centré sur la grammaire, sur la traduction et sur la version.<sup>7</sup>

Ainsi, la littérature est un élément central en classe, mais, en réalité, elle a le rôle de servir à l'enseignement de la langue et de transmettre des aspects de culture. Pour Peytard *et alii*, la langue étrangère et la littérature finissent par renforcer l'apprentissage de la langue maternelle : « l'enseignement des langues étrangères comme celui des langues mortes sert d'adjuvant au travail fait en langue maternelle. [...] la langue maternelle reste très présente, sollicitée, mise à l'épreuve, enrichie et affinée par le travail de version [...]. Toutes les

---

<sup>5</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, p. 59.

<sup>6</sup> Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

<sup>7</sup> Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 39. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

littératures sont en effet mises au service d'un travail de langue, mais la seule vraie bénéficiaire de cette convergence reste la langue maternelle ». <sup>8</sup> Defays *et alii* font remarquer que les concepteurs de la méthodologie grammaire-traduction croyaient que l'apprentissage d'une langue « servait de gymnastique de l'esprit profitable à l'apprentissage des autres matières » ; <sup>9</sup> ainsi, la langue et la littérature sont au service d'une fin majeure, la construction de connaissances plus générales, la formation de l'esprit de l'élève.

Côté littérature de la langue maternelle, Godard affirme : « L'enseignement de la littérature en français langue maternelle passe elle aussi, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par le détour du latin : la version latine est un exercice de français, et la littérature française étudiée au lycée n'est abordée qu'en parallèle avec la littérature latine » <sup>10</sup>. Elle ajoute encore que les œuvres étaient traitées comme appartenant, toutes (françaises, latines et grecques), à un même ensemble universel, on n'étudiait pas la relation entre elles et leur contexte de production – la pensée véhiculée dans les textes littéraires appartenait à un patrimoine mondial. Il y a donc des ressemblances importantes entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie grammaire-traduction, comme les procédés d'enseignement (le recours à la traduction et/ou à la version) et le rôle de la littérature (accéder à des contenus culturels).

Un dernier aspect important mentionné par Peytard *et alii* est la ségrégation sociale renforcée par les méthodologies traditionnelle et grammaire-traduction, car, à l'époque, les langues modernes et les littératures étaient étudiées au lycée et toute la population ne fréquentait pas ce niveau scolaire : « Il serait donc assez facile de classer le cas de la tradition en estimant que, pour les langues modernes comme pour les langues anciennes, sa fonction n'était pas tant d'enseigner une langue que de creuser plus encore l'écart entre les lettrés qui ont fait des études et ceux qui ont vu se fermer les portes du lycée » <sup>11</sup>. La conception de la littérature comme patrimoine accessible seulement à une minorité, sous-jacente à ces deux méthodologies, contribue à rendre la littérature plus élitiste et à l'éloigner donc de la population en général.

À partir de cette brève exposition, nous pouvons conclure que, dans la méthodologie grammaire-traduction, malgré l'importance accordée à la littérature, celle-ci n'est qu'un prétexte pour l'enseignement de la langue et pour l'accès à la culture. Son rôle dans la classe

---

<sup>8</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, pp. 60-61.

<sup>9</sup> DEFAYS, Jean-Marc *et alii*. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F, p. 11.

<sup>10</sup> GODARD, Anne. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 16.

<sup>11</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, p. 60.

de langue étrangère se rapproche de celui de la littérature dans la classe de langue maternelle – elle est d’abord un outil pour l’apprentissage d’autres contenus et non pas une fin en soi.

## 1.2 La méthodologie directe

Si à l’origine l’enseignement des langues étrangères modernes avait pour but de faire apprendre principalement la modalité écrite d’une langue et aussi de donner accès à la culture, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle son objectif change radicalement avec le surgissement de la méthodologie directe qui postulait une conception plus utilitaire de la langue, celle-ci étant considérée comme « un instrument de communication, nécessaire pour la vie professionnelle ». <sup>12</sup> Le contexte économique, social et politique est fondamental pour expliquer ce changement de conception de l’enseignement des langues étrangères : en France, c’est l’époque « de l’industrialisation et du développement des relations commerciales avec un espace colonial en pleine expansion » <sup>13</sup>, ce qui renforce la nécessité de consolider la diffusion de la langue française et de la transformer en une langue accessible et d’usage répandu. Dans certaines régions de la France, comme la Bretagne et le Limousin, et dans les colonies françaises, le français n’est pas la langue maternelle des enfants et l’école est l’espace où le français est la langue officielle et où les enfants sont donc obligés de parler français. En ce qui concerne les colonies, la langue française est considérée comme un instrument fondamental pour la domination politique, idéologique et l’exploitation économique, d’où l’importance d’un apprentissage rapide et centré sur l’oralité, pour favoriser la communication entre la métropole et les colonies.

La méthodologie directe – devenue officielle en France pour l’enseignement des langues étrangères par l’instruction publiée en 1902 – consiste en une rupture avec le passé et avec la méthodologie traditionnelle qui préconisait une formation plus générale et sans fins utilitaires. Au contraire, la méthodologie directe vise à faire communiquer et, dans ce but, privilégie l’expression orale, l’enseignement se faisant directement dans la langue étrangère. Godard décrit le déroulement de l’enseignement :

« Contre le caractère indirect de la traduction, elle [la méthodologie directe] suppose que l’on parle uniquement dans la langue étrangère, en utilisant d’abord des imagiers comme support, puis de petits textes. Le texte sert de réservoir des formes – le vocabulaire et les constructions grammaticales qu’il contient sont l’objet de la leçon

<sup>12</sup> GODARD, Anne. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l’enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 17.

<sup>13</sup> GODARD, Anne. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l’enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 17.

et sont donnés à mémoriser –, son exploitation se fonde ensuite non sur la traduction, mais sur le réemploi des formes et sur des questions de compréhension (globale puis détaillée). »<sup>14</sup>

En ce qui concerne les contenus enseignés, ainsi que la place de la culture et de la littérature dans la classe, Puren observe :

« Dans les premières années de l'apprentissage tels que les conçoivent les méthodologues directs au début des années 1900, ce sont ainsi toutes les spécificités culturelles du pays étranger qui sont écartées en même temps que la littérature, au profit de textes fabriqués sur des 'centres d'intérêt' tels que les connaissent les élèves dans leur propre pays : la salle de classe, la cour de récréation, la maison paternelle, le village, les travaux des champs, les saisons, etc. Le choix de ces contenus, empruntés à l'époque aux 'centres d'intérêt' de l'enseignement du français langue maternelle, sont une manière, en quelque sort, de 'neutraliser' le domaine culturel pour concentrer l'effort des élèves sur l'apprentissage de la langue, et faciliter cet apprentissage en évitant les incompréhensions culturelles. »<sup>15</sup>

Ainsi, l'enseignement se fait directement dans la langue étrangère (l'usage de la langue maternelle est interdit) et part des thèmes qui sont connus de l'élève vers ceux qui sont plus éloignés de sa réalité. Après une étape où les enseignants travaillent à partir d'imagiers, des dialogues fabriqués sont introduits et l'exploitation de ceux-ci se réalise par leur répétition et par l'utilisation de questions de compréhension.

Lorsque l'élève acquiert « le niveau suffisant pour que la langue ne soit plus seulement un objectif, mais un moyen d'apprentissage »,<sup>16</sup> le texte littéraire entre à nouveau dans la classe de langue vivante, comme moyen d'accès à la culture des pays étrangers. L'approche du texte littéraire, appelée « explication de textes », est proche de celle utilisée dans la langue maternelle et consiste en une interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans la langue étrangère à partir des questions préparées par celui-là : l'apprenant ne s'interroge pas sur le texte, il n'est pas encouragé à réfléchir sur le texte de façon autonome, il ne peut pas poser ses propres questions et formuler ses propres observations sur les textes, c'est l'enseignant qui prépare préalablement les questions de compréhension qui seront utilisées en classe et les apprenants ne font que répondre à ces questions ou expliquer le texte par l'utilisation de paraphrases. Ainsi, c'est l'enseignant qui détermine l'interprétation du texte, c'est lui qui indique la lecture « correcte »

<sup>14</sup> GODARD, Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 18.

<sup>15</sup> PUREN, Christian. « *Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle* ». 2016. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

<sup>16</sup> PUREN, Christian. « *Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle* ». 2016. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

du texte littéraire. Puren souligne que cette approche est propre à l'enseignement secondaire ; à l'université, les étudiants sont encouragés à questionner le texte littéraire et aussi à faire « la recherche immédiate des connotations, des implicites et des effets stylistiques du texte ».<sup>17</sup>

Après cette étape où l'apprenant est considéré capable de comprendre le texte littéraire, il sera poussé, à un niveau plus avancé (toujours pendant l'enseignement scolaire), à choisir des textes littéraires de son intérêt et à les lire en autonomie, hors de la classe.

Bref, la méthodologie directe n'exclut pas complètement la lecture – et conséquemment la littérature. Si elle privilégie l'oralité dans les premières années d'étude de la langue étrangère, par ses objectifs communicatifs, elle commence ensuite à travailler la lecture pour rendre compte de la nécessité d'enseigner la culture. Toutefois, ce procédé n'a pas présenté les résultats attendus et, par conséquent, la méthodologie directe a dû être adaptée pour essayer d'améliorer l'apprentissage des élèves :

« lorsque les premiers élèves à avoir commencé leur apprentissage par la méthodologie directe, en 1902, arrivèrent dans le second cycle, les méthodologues directs furent bien obligés de constater que, contrairement à leurs espérances premières, ils étaient loin de maîtriser la langue étrangère. L'exercice initialement prévu pour l'apprentissage conjoint de la langue et de la culture dans les classes de Quatrième et de Troisième, la lecture expliquée, fut par conséquent étendu à tout le second cycle. »<sup>18</sup>

Malgré des efforts pour que la méthodologie directe résolve les problèmes identifiés comme cause de l'échec des élèves à maîtriser la langue, elle a été objet de plusieurs critiques et, entre la fin de la Première Guerre mondiale et l'année 1925, elle est remplacée par une nouvelle méthodologie d'enseignement des langues étrangères.

### 1.3 La méthodologie active

La période après la Première guerre mondiale fait renaître dans l'enseignement scolaire en France la quête d'une formation plus générale de l'élève, basée sur les valeurs « traditionnelles de formation intellectuelle et culturelle ».<sup>19</sup> Par conséquent, l'enseignement des langues étrangères ne priorise plus l'apprentissage de la langue détachée de l'apprentissage

---

<sup>17</sup> Puren, Christian. « *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes* ». 2012. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

<sup>18</sup> Puren, Christian. « *Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques* ». 1990. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

<sup>19</sup> Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 147. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

de la culture (comme dans les premières années d'apprentissage dans la méthodologie directe). Ainsi, s'élabore en France la méthodologie active, une méthodologie de nature mixte qui ne se définit pas comme une rupture avec le passé ; au contraire, elle récupère quelques caractéristiques et quelques procédures des méthodologies traditionnelle et directe. Elle restera en usage en France jusque dans les années 1960.

Puren souligne ce qu'il considère comme les principales caractéristiques de la méthodologie active qui la distinguent de la méthodologie directe : intégrer l'enseignement des langues à l'enseignement scolaire plus général en favorisant un « équilibre entre les trois objectifs fondamentaux [de la méthodologie active], formatif, culturel et pratique »<sup>20</sup> (dans ce cas, elle unit des objectifs de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie directe) ; optimiser l'usage du temps du cours de langue, même s'il faut utiliser la langue maternelle pour se faire comprendre plus rapidement (différemment de la méthodologie directe qui obligeait à utiliser la langue étrangère pendant toute la classe) ; accueillir « tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux ».<sup>21</sup> La progression de l'apprentissage se fait de façon semblable à celle utilisée dans la méthodologie directe : explication de vocabulaire et des structures grammaticales suivie des questions de compréhension et de réemploi par imitation.

Comme mentionné auparavant, dans cette méthodologie, l'élément culturel est de nouveau valorisé et, puisque la littérature est encore vue comme le principal moyen d'accéder à la culture, le texte littéraire a une place garantie dans la classe de langue vivante, même s'il n'est pas le seul type de document utilisé pour cette fin. La méthode utilisée pour l'enseignement à partir de textes littéraires est, comme dans la méthodologie directe, l'explication de textes. Quant à la progression des études, les contenus culturels gagnent un espace plus important selon que l'apprenant progresse aux niveaux plus avancés ; conséquemment la place du texte littéraire augmente aussi pour accompagner cette progression et permettre à l'apprenant d'approfondir ses connaissances.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature du FLM en France à la même époque, des rapprochements de la classe de FLE sont observables. Un canon littéraire en ordre chronologique est fixé et les procédés réalisés en classe privilégient l'enseignement de l'histoire littéraire et de certains aspects culturels par le commentaire de morceaux choisis au détriment

---

<sup>20</sup> Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 151. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

<sup>21</sup> Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 152. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

d'une étude du texte. De plus, comme le support utilisé est constitué de textes classiques, la langue d'écriture s'éloigne du français quotidien et pose plus d'obstacles à sa compréhension : par conséquent, il y a une nécessité plus grande d'expliquer la grammaire et le vocabulaire, ce qui favorise l'utilisation de l'explication orale du texte. La progression de l'apprentissage présente des ressemblances aussi :

« le français langue maternelle et la langue étrangère sont organisés en deux niveaux hiérarchisés. En langue maternelle, le cycle court est consacré à l'enseignement fonctionnel d'un français scolaire, tandis que, dans les derniers niveaux du cycle long, l'enseignement du français équivaut à celui de sa littérature. De même, en langue étrangère, la littérature est généralement réservée aux niveaux avancés, tandis que les premiers niveaux ont une approche plus élémentaire de la langue. »<sup>22</sup>

La méthodologie active a un rôle important pour la récupération de la littérature dans la classe de FLE, même si le statut du texte littéraire n'est pas très différent de celui qu'il a dans la méthodologie grammaire-traduction. Le texte continue à être utilisé comme support pour l'apprentissage d'autres contenus (dans ce cas, les aspects culturels des pays étrangers spécifiquement), ce qui ne représenterait pas un problème en soi si, avant d'étudier d'autres contenus, l'analyse du texte et son interprétation étaient encouragées. Un autre aspect à souligner est la conception de littérature, encore liée à l'idée de sacralisation, d'objet accessible à un public spécifique, plus lettré.

L'utilisation de la méthodologie active a duré longtemps en France, des années 1920 aux années 1960, probablement en raison de sa perspective éclectique, ouverte à l'usage de procédés et de matériels divers pour favoriser l'enseignement et qui unissait différents objectifs (culturel, formatif et pratique). Néanmoins, des renouveaux technologiques et l'émergence, de nouveau, de la nécessité d'une acquisition plus rapide de la langue (surtout la langue parlée) vont contribuer à l'entrée en France de nouvelles méthodologies.

#### **1.4 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle**

Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle sont utilisées en France dans les années 1960-1970. Elles ont été conçues dans le contexte historique de la guerre froide, contexte qui a un rôle significatif sur les conceptions adoptées pour l'enseignement des langues. Ces méthodologies sont proches de la méthodologie directe : étant conçues originalement aux États-Unis et ayant pour but principal de faire apprendre la langue étrangère par les militaires qui

---

<sup>22</sup> GODARD, Anne. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 23.

partaient en mission à l'étranger, elles envisageaient un apprentissage rapide de la langue pour communiquer dans d'autres pays. Dans les sections 1.4.1 et 1.4.2, j'explique d'abord la méthode de l'armée, qui a donné origine à la méthodologie audio-orale aux États-Unis, puis je me penche sur l'entrée et le développement de la méthodologie audio-orale en France. De temps en temps, j'indique des rapprochements entre les méthodologies audio-orales, audiovisuelle et la méthodologie directe française. Il est important de souligner aussi que j'accorde plus d'espace dans ce texte à la méthodologie audio-orale, parce qu'elle a été la première chronologiquement et parce que la méthodologie audiovisuelle suit les mêmes principes et les mêmes procédés que la méthodologie audio-orale, sauf par l'introduction de la projection d'images dans la classe. Ainsi, je présente les caractéristiques de la méthodologie audio-orale en France et, quand il le faut, j'indique ce qui est différent dans la méthodologie audiovisuelle.

#### 1.4.1 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle : les USA

Aux États-Unis, la méthodologie audio-orale commence à être élaborée dans les années 1940 et, comme la méthodologie directe en France à l'époque de son surgissement, elle représente une rupture avec le passé, car, jusqu'alors, la méthodologie traditionnelle était encore utilisée dans l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis. La première rupture qui amène à la création des méthodologies audio-orale et audiovisuelle est la « méthode de l'armée ». Comme conséquence de l'entrée du pays dans la Seconde Guerre mondiale, l'armée états-unienne crée un programme de formation en langue étrangère pour les militaires. Les cours offerts par l'armée avaient une durée de neuf mois (15 heures de cours par semaine, en groupes de 10 élèves) et ils ont été conçus par des linguistes américains qui ont aussi créé les manuels utilisés en classe. Dans ces cours, un assistant travaillait l'entraînement oral alors que le professeur linguiste travaillait « l'enseignement théorique de la phonétique, du vocabulaire (la formation des mots, par exemple) et de la grammaire ».<sup>23</sup> Dans cette méthode, chaque leçon commençait par un dialogue fabriqué lu d'abord par l'assistant et répété par le groupe d'élèves à plusieurs reprises et en formations diverses (en grand groupe, dans de petits groupes, deux à deux, etc.). La grammaire et le vocabulaire étaient enseignés par le professeur linguiste à partir de ce dialogue de base qui ouvrait chaque leçon.

Dans les années 1950 le gouvernement américain s'intéresse à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères à l'école dans une visée plus communicative. Cependant,

---

<sup>23</sup> PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 195. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.



malgré le succès du cours offert par l'armée, sa méthode ne convient pas à l'enseignement scolaire, en raison des conditions spéciales du cours : des groupes peu nombreux (10 élèves), des étudiants motivés (au contraire des élèves à l'école), pré-sélectionnés (des universitaires qui passaient des examens pour y participer) et un apprentissage intensif en ce qui concerne le nombre d'heures hebdomadaires. Ainsi, avec le support de l'État, est créé le Centre de Linguistique Appliquée de Washington qui réalisera des actions diverses pour développer la recherche et la formation en enseignement des langues étrangères. D'après Puren, « c'est dans ce mouvement que va s'élaborer la méthodologie audio-orale, en partant du modèle de la 'Méthode de l'Armée' et en y appliquant les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique alors dominantes aux U.S.A., la psychologie béhavioriste et la linguistique distributionnelle ».<sup>24</sup>

#### 1.4.2 Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle : la France

En ce qui concerne spécifiquement la France, la période où se développent les méthodologies audio-orale et audiovisuelle correspond à l'époque de la décolonisation. Il y avait donc l'intérêt du gouvernement français de consolider la langue française comme langue de communication dans certains des pays qui étaient en processus d'indépendance. En outre, il y avait ceux qui adoptaient le français comme langue officielle du pays, mais où la langue maternelle de la population était autre que le français, d'où la nécessité d'un apprentissage plus rapide. De plus, il fallait lutter contre la diffusion de l'anglais comme langue internationale de communication.

Dans ce contexte, le gouvernement français décide d'investir dans l'enseignement du FLE et, comme aux États-Unis, ce sont les linguistes qui vont mener les changements de l'époque. Pendant les années 1950 et jusqu'au début des années 1960, sont créés les principaux organismes chargés de la diffusion du français, d'étudier l'enseignement des langues, de former les enseignants de FLE et d'offrir des cours de FLE : le CRÉDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du Français, en 1959), le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) et le CLAB (Centre de linguistique appliquée à Besançon).

À l'exemple de la méthode de l'armée aux États-Unis et de la méthodologie directe en France, la méthodologie audio-orale (puis la méthodologie audiovisuelle) privilégie le

---

<sup>24</sup> PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 198. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

développement de l'oralité et utilise comme support de l'enseignement des dialogues fabriqués à partir desquels se déroule toute la leçon. Avec la contribution de la linguistique distributionnelle, les exercices structuraux (des exercices où les élèves doivent réemployer les structures grammaticales étudiées précédemment) sont insérés pour l'enseignement de la grammaire. Une autre contribution est celle de la psychologie béhavioriste qui soutient que l'apprentissage de la grammaire est implicite et que, par force de répétition de l'usage des structures de la langue, l'élève va l'apprendre et va savoir l'utiliser dans la vie pratique. Ainsi, par l'association de ces deux théories, les exercices structuraux – une innovation importante des méthodologies audio-orale et audiovisuelle – remplacent l'explication grammaticale, car les linguistes de l'époque croyaient que l'usage de la langue par la répétition des dialogues et par la réalisation d'exercices structuraux permettrait à l'élève de maîtriser la grammaire de façon intuitive. Il est important de mentionner que la grammaire et le vocabulaire enseignés sont ceux inclus dans le Français Fondamental qui est composé de listes de mots élaborées « à partir d'une analyse de la langue parlée » et qui comprennent « une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage ».<sup>25</sup>

Les deux méthodologies suivent les mêmes principes, la différence centrale entre elles étant le support utilisé. Alors que dans la méthodologie audio-orale l'enseignant est chargé de faire comprendre le vocabulaire et la grammaire par le contexte de la phrase ou du texte en n'utilisant que la langue étrangère, dans la méthodologie audiovisuelle, il projette des images qui traduisent en dessin le dialogue, pour que le support visuel aide l'apprenant à comprendre. Je fais observer que, dans les deux méthodologies, le texte des dialogues n'est pas présenté au début de la leçon, l'enseignant travaillant d'abord seulement l'oralité par la répétition à diverses reprises avant que l'élève ait accès au texte écrit, à partir duquel la grammaire sera travaillée.

Dans le but de présenter la langue étrangère de la façon la plus simple, les aspects culturels disparaissent de l'enseignement et cela pour deux raisons : d'une part, parce qu'ils représentent un obstacle de plus pour l'apprenant lors de l'acquisition de la langue ; d'autre part, parce que, dans le contexte de la décolonisation, éliminer les traits de la culture du colonisateur signifie rendre la langue française plus facile à apprendre et plus acceptable dans les anciennes colonies.

Comme la culture, la littérature perd sa place dans le cours de FLE à cette époque-là. L'une des raisons de cette exclusion est linguistique : la langue telle qu'elle est utilisée dans les

---

<sup>25</sup> PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 208. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

textes littéraires est plus complexe (un obstacle important, surtout pour les élèves débutants), éloignée de la langue parlée et ne rend donc pas compte de l'objectif pratique des méthodologies en question : favoriser la communication, notamment la communication orale. Peytard *et alii* résument ainsi les motivations de l'époque :

« elles sont d'ordre à la fois linguistique (une langue est d'abord une réalité orale), statistique (la parole occupe globalement dans la communication humaine plus de place que l'écrit), pratique (répondre à un douanier importe parfois plus que de savoir dire un poème de Heine), éducatif (susciter et maintenir la motivation de débutants demande aujourd'hui autre chose que de bons auteurs), idéologique (la littérature – bien malgré elle – a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique). »<sup>26</sup>

Ils soulignent également que, en fait, cette exclusion renforce la valorisation donnée au texte littéraire, car, d'après les conceptions de l'époque, l'utiliser au début de l'apprentissage de la langue, lorsque l'apprenant n'est pas encore capable de surmonter les obstacles posés par la complexité formelle et par le contenu du texte, c'est comme le rabaisser. Il faut que l'apprenant atteigne un certain niveau de connaissance de la langue pour être en condition de comprendre le texte littéraire et ses qualités esthétiques. Ainsi, le texte littéraire, une fois de plus, a la fonction de confirmer l'apprentissage de la langue qui se fait, au début, par des textes fabriqués. Dans ce contexte, la littérature ne fait pas partie de l'enseignement, elle sert plutôt comme moyen d'attestation des connaissances. Par conséquent, le texte littéraire a un rôle complémentaire, n'ayant de place qu'aux niveaux plus avancés.

Pourtant, cette exclusion et de la culture et de la littérature aux niveaux débutants de l'apprentissage provoque des critiques contre les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Conséquemment, l'une des mesures pour minimiser ce manque est la création de collections d'adaptations de classiques de la littérature à un niveau de langue plus élémentaire. Ces adaptations sont classées en niveaux différents selon le nombre de mots qu'elles contiennent (d'après les maisons d'éditions, le nombre de mots peut varier entre 400 et à peu près 1.700). La simplification des ouvrages publiés peut toucher la langue (vocabulaire, grammaire, syntaxe), le texte (stylistique), la culture (par exemple, élimination de références à des lieux, à des personnages) et le récit (par exemple, suppression de personnages et d'évènements de l'histoire).<sup>27</sup> Jusqu'à nos jours, les opinions à propos de ces adaptations sont partagées, mais une perte en ce qui concerne les aspects littéraires du texte est incontestable. Cuq et Grucca

<sup>26</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, pp. 65.

<sup>27</sup> COLLÈS, Luc. « *Les textes en français simplifié : une voie pour l'enseignement de la littérature ?* », *Praxis*, 4, pp. 402-409, octobre-décembre 2002. Disponible sur : <http://lucolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30198083.html>. Dernier accès : 20 novembre 2017.

font remarquer un autre problème concernant ces adaptations: d'après eux, souvent les lecteurs de ces ouvrages croyaient lire des classiques de la littérature française, comme Hugo et Flaubert, tandis qu'ils lisaient un texte adapté, réécrit par d'autres auteurs.<sup>28</sup>

Dans leur ouvrage, Peytard *et alii* attirent l'attention sur un autre aspect des méthodologies audio-orale et audiovisuelle : ce n'est pas simplement le texte littéraire qui est mis à l'écart, mais le texte en général. Au début de l'apprentissage, le matériel utilisé comme support n'est composé que de dialogues fabriqués spécifiquement pour faire apprendre la langue. Ce type de texte, très particulier, comprend un ensemble de phrases courtes qui n'ont pas une liaison organique, le contexte extérieur à l'écrit étant ainsi absolument nécessaire pour que les dialogues aient un sens complet et compréhensible. Ils ne fonctionnent pas détachés de la situation de classe, ils ont un sens parce qu'appartiennent à une situation de communication donnée. Dans la méthodologie audiovisuelle, les phrases des dialogues sont combinées avec des images et celles-ci, associées à l'interprétation des enseignants et des apprenants, remplissent les vides contextuels qui, dans d'autres types de textes, sont remplis par la description, la narration et l'argumentation (selon le genre textuel). Il est évident alors que, d'après les méthodologies de l'époque, tout texte représente un matériel qui s'éloigne du langage de communication, au moins la communication qui est cherchée, orale et fonctionnelle.

Peytard et ses collègues observent aussi que, malgré le refus du texte en fonction de l'effort pour que la langue enseignée soit proche de celle utilisée au quotidien, les dialogues sont aussi, d'une certaine manière, des textes de fiction. Ils proposent alors une réflexion sur la négation du texte littéraire comme support utilisable dans l'enseignement du FLE dès le début de l'apprentissage en comparant les textes fabriqués pour l'enseignement aux textes littéraires. En fait, ils mettent en cause l'idée selon laquelle le texte fabriqué pour des fins pédagogiques est vraiment plus efficace dans son but qu'un texte qui n'a pas été créé pour cette fin. Ils soulignent donc les rencontres entre les deux types de texte tout en pensant la relation linguistique-littérature du point de vue de l'enseignement du FLE. D'après eux, il y a une parenté entre la

« fabrique du texte littéraire et celle des textes pédagogiques [...] D'un côté comme de l'autre, on trouve cette fermeture structurale qui permet de saturer paradigmatiquement une durée syntagmatique close et comme refermée sur elle-même. D'un côté comme de l'autre, il y a densification, condensation de la langue ou d'un sous système dans un espace délimité où des lectures non seulement linéaires mais aussi tabulaires deviennent possibles, reconstruisant divers paradigmes. »<sup>29</sup>

<sup>28</sup> CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002.

<sup>29</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, p. 72.

Ainsi, pour ces auteurs, nous sommes devant deux types de texte fabriqués pour des fins différentes mais où il y a une ressemblance importante par rapport au travail sur la langue : dans les deux cas, les textes ont un message à transmettre, mais la forme est aussi importante que le message. Ils reconnaissent cette préoccupation dans d'autres types de texte aussi, comme les slogans et les textes publicitaires en général. Malgré cette analogie entre le texte littéraire et le texte pédagogique, il ne faut pas oublier qu'ils s'éloignent dans le traitement de la langue : le texte pédagogique se veut plus simple et clair, tandis que le texte littéraire peut être complexe et de compréhension difficile – et cela même pour un lecteur expérimenté. Peytard *et alii* soulignent que, si le texte littéraire peut dans un premier moment, frapper le lecteur, par contre celui-ci sait qu'il s'agit d'un usage particulier de la langue, différent de celui utilisé dans la communication. C'est pourquoi, pour ces auteurs, la difficulté du texte littéraire par sa composition spécifique ne serait pas une raison pour son exclusion du cours de FLE. De plus, selon eux, « le travail d'apprentissage de la langue prépare aussi, dans sa forme même, au travail du texte littéraire avant que la pratique du texte littéraire ne contribue à dynamiser et à complexifier, par sa nature même, l'apprentissage de la langue ». <sup>30</sup> Ainsi, ils identifient une relation non pas seulement de parenté entre les deux types de textes, mais une contribution réciproque des deux pour l'apprentissage. Toutefois, ils reconnaissent la fragilité de la compréhension de cette relation entre l'enseignement de la langue et de la littérature comme une relation qui contribue à l'enseignement des deux. Cette réflexion est une contribution importante pour la compréhension du rôle du texte littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère, surtout la reconnaissance de l'usage particulier de la langue du texte littéraire non pas comme un obstacle à l'apprentissage de la langue, mais, au contraire, comme un adjuvant.

Comme nous l'avons vu au début de cette section, les méthodologies audio-orale et audiovisuelle sont, en beaucoup d'aspects, proches de la méthodologie directe. La différence la plus significative entre elles est le traitement de la grammaire, car, dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle l'explication de son fonctionnement était complètement interdit, tandis que, dans la méthodologie directe, l'explication était l'un des procédés employés pour l'enseignement de la grammaire. Un autre aspect important à souligner est la place de la lecture et du texte écrit dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Ces deux dernières sont un peu plus radicales que la méthode directe en ce qui concerne l'utilisation des textes (de n'importe quelle nature) en classe et, par conséquent, elles deviennent objet de critique des

---

<sup>30</sup> PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982, p. 73.

enseignants, surtout en ce qui concerne son utilisation en milieu scolaire où la formation est plus ample et ancrée sur l'écrit pour l'enseignement des contenus culturels.

### 1.5 L'approche communicative

Le mécontentement à l'égard des limites des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, allié à l'éclosion de divers courants théoriques en linguistique (la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique, la psycholinguistique, la sociolinguistique en sont des exemples), favorisent le surgissement de nouveaux changements dans la didactique du FLE et une nouvelle tendance se consolide au long des années 1980 : l'approche communicative. Un premier aspect important à souligner concerne la dénomination « approche » qui remplace celle de « méthodologie », ce qui dénote une attitude différente par rapport à la théorie et à l'enseignement, comme l'explique Evelyne Bérard : « le rapport même entre théorie et enseignement des langues étrangères est différent : on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique ». <sup>31</sup> Il y a, bien sûr, une façon d'enseigner la langue sous-jacente à l'approche communicative, mais elle est plus ouverte aux contributions des diverses théories et ne privilégie pas une seule théorie qui s'impose sur les autres.

Outre les innovations théoriques, les conditions politiques et socio-historiques contribuent également au surgissement de l'approche communicative, comme le précisent Cuq et Gruca :

« l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc. Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels ». <sup>32</sup>

Deux conséquences qui configurent des principes fondamentaux de l'approche communicative sont le but communicatif et la centration sur les besoins des apprenants. Bien que d'autres méthodologies d'enseignement des langues étrangères aient également comme but

---

<sup>31</sup>BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative – théorie et pratiques*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 1992, p. 17.

<sup>32</sup> CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, pp. 244-245.

la communication, dans l'approche communicative cette notion est comprise d'une façon différente : dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, le but est d'apprendre la langue pour communiquer, alors que, dans l'approche communicative, le but est d'apprendre la langue en communiquant, en l'utilisant. Pour cela, il ne faut pas se limiter à enseigner la langue, mais la compétence de communication qui insère la langue dans un contexte d'interaction où diverses composantes interviennent : les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Ainsi, il s'agit plutôt d'« enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens ».<sup>33</sup>

Tout en considérant l'importance des besoins des apprenants pour communiquer dans des situations diverses, les cours sont organisés autour de situations de communication « que peuvent rencontrer les apprenants pour s'adapter à leurs projets d'apprentissage. Pour cela, il faut à la fois connaître les besoins des apprenants et envisager, dans la langue/culture, ce qu'il est nécessaire de savoir et de savoir-faire pour communiquer dans une situation donnée ».<sup>34</sup> Les situations de communication sont nombreuses et peuvent toucher soit à la vie quotidienne (prendre le bus, aller dans un restaurant, faire des achats, aller chez le médecin, ouvrir un compte bancaire, etc.), soit à des situations plus spécifiques, comme celles liées au monde du travail (écrire une lettre de motivation, aller dans une interview d'embauche, participer à une réunion, etc.) ou à la vie d'étudiant (chercher un logement universitaire, aller au restaurant universitaire, s'inscrire à un cours, etc.). Le plus important à souligner sur cet aspect est ce que l'on appelle la centration sur l'apprenant proposée par l'approche communicative : le cours de langue a en vue les besoins de l'apprenant et un rôle très important est attribué à celui-ci dans la classe : il doit s'engager effectivement dans les activités, il doit interagir avec ses collègues (les activités en binôme et en groupe ayant une place centrale dans l'enseignement) et avec l'enseignant (qui a plutôt un rôle d'organisateur et de médiateur). Les exercices de simulation et de jeu de rôles sont les principales activités dans cette approche. Puren observe que « l'approche communicative avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen

---

<sup>33</sup> CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p. 249.

<sup>34</sup> GODARD, Anne. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 27.

privilegié était identique [...] à savoir faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société (d'où le recours systématique à la simulation) ».<sup>35</sup>

En ce qui concerne l'organisation des contenus, y compris la grammaire et le lexique, et de leur progression, il y a une certaine liberté accordée aux concepteurs de manuels et même aux enseignants :

« Grâce à cette souplesse, certains utilisateurs ont choisi, comme première règle d'organisation d'un cours de langue, les notions de temps, de lieu, de durée, de fréquence, etc.: ils ont alors mis au point un programme notionnel. D'autres ont préféré s'en tenir aux fonctions langagières proposées: ils ont élaboré un programme fonctionnel. D'autres encore se sont arrêtés aux sujets d'intérêt mentionnés par la clientèle visée (tels les passe-temps, l'éducation, etc.) : ils ont créé un programme de nature thématique. Enfin, certains ont plutôt été intéressés par les situations d'usage des diverses fonctions langagières: ils ont alors mis au point un programme situationnel. Chacun de ces types de programme peut être considéré comme relevant de l'approche communicative, le but visé étant l'efficacité de la communication langagière, fondée d'abord et avant tout sur l'étude des besoins langagiers des apprenants ».<sup>36</sup>

Une fois de plus, la modification dans la conception de l'enseignement des langues étrangères est incontestable. Ce n'est plus la grammaire et le lexique qui déterminent l'organisation du cours et la progression des contenus. Ils ne sont cependant pas négligés : les contenus grammaticaux et lexicaux sont définis en fonction de la situation de communication et sont travaillés en classe. D'après Christine Tagliante, dans l'approche communicative, la grammaire est explicite, objet d'analyse, de réflexion, de conceptualisation et fixée par des exercices de systématisation.<sup>37</sup>

Une autre nouveauté introduite par l'approche communicative est la notion de « document authentique » qui correspond à un « document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue ».<sup>38</sup> Puisqu'il s'agit de communiquer dans des situations qui reproduisent celles de la vie réelle, l'utilisation des documents qui circulent dans la vie sociale des apprenants permet un rapprochement qui est productif pour l'apprentissage de la langue et de la culture.

<sup>35</sup> PUREN, Christian. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? In : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>, p. 1.

<sup>36</sup> GERMAIN, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel Inc., 2<sup>e</sup> édition, 1993, pp. 54-55.

<sup>37</sup> TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2006.

<sup>38</sup> TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2006, p. 57.



Le travail à partir de documents authentiques permet la réintroduction du texte littéraire en classe et le fait dès le début de l'apprentissage, mais, comme observent Defays *et alii*, « dans le cadre d'un enseignement recentré sur l'apprenant, [le texte littéraire] sera considéré comme un incitant à la communication ».<sup>39</sup> Il n'a pas alors un statut différent de celui que possèdent les autres documents authentiques. Par conséquent, l'enseignement ne prévoit pas le travail sur les spécificités du texte littéraire, mais, d'après Cuq et Gruca, « l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication, ou bien propose une approche somme toute très traditionnelle ».<sup>40</sup> Godard observe que, depuis la moitié des années 1970, commencent à se développer des études concernant spécifiquement l'écrit et la lecture et que « les études littéraires ont connu entre 1960 et 1970, sous l'impulsion du structuralisme, un bouleversement majeur dont les retentissements didactiques et pédagogiques dépassent les frontières du FLM et marquent le renouveau de la didactique des textes littéraires en FLE des années 1980 aux années 2000 ».<sup>41</sup>

En ce qui concerne le FLM (et cela se réfléchit aussi dans la didactique du FLE, lors de la mise en place de l'approche communicative), à partir de la fin des années 1960, mais plus fortement pendant les années 1980, la profusion d'études et de courants ouvre diverses voies en matière de traitement du texte (littéraire ou non). À côté des études littéraires, les théories du texte et du discours s'intéressent aussi au texte littéraire et étudient l'argumentation (dans le discours et dans la langue), les éléments qui composent le texte (narratologie), l'intertextualité, les discours sociaux, la réception du texte littéraire, etc.<sup>42</sup> En outre, l'on s'attaque à la méthodologie traditionnelle d'enseignement qui préconise l'étude de l'histoire de la littérature, présente les auteurs et les œuvres dans un ordre chronologique et réduit la littérature à quelques grands textes. Des changements sont peu à peu introduits et les programmes officiels de 1987 et 1988 arrivent à remplacer le commentaire du texte par la lecture méthodique qui « postule que le sens est à construire en adaptant les outils d'analyses aux genres, aux discours et aux types de texte ».<sup>43</sup> En outre, depuis la fin des années 1970 a lieu une ouverture en ce qui

---

<sup>39</sup> DEFAYS, Jean-Marc *et alii*. *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. « F », 2014, p. 22.

<sup>40</sup> CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p. 376.

<sup>41</sup> GODARD, Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, pp. 28-29.

<sup>42</sup> GODARD, Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, pp. 29-32.

<sup>43</sup> GODARD, Anne. La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015, p. 31.

concerne le corpus étudié qui commence à inclure la littérature contemporaine, la littérature de jeunesse et la paralittérature.<sup>44</sup> Toutefois, Godard observe comme points encore faibles que prévaut une vision patrimoniale de la littérature – qui aborde très peu les œuvres étrangères, y incluse la littérature francophone non hexagonale – et une présentation chronologique – qui privilégie une vision historique de la littérature et non pas l'étude du texte littéraire.

## **1.6 Le Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>45</sup> et la perspective actionnelle**

Publié en 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) est un document élaboré par le Conseil de l'Europe dans le but d'améliorer la communication entre les différents acteurs de l'enseignement des langues étrangères. Dans le cadre d'un contexte pluriculturel, plurilingue et de mobilité, ce document vise à fournir des références pour que l'enseignement des langues en Europe soit plus unitaire et suive une démarche commune.<sup>46</sup> Comme le renforcent les concepteurs du CECRL, il ne s'agit pas d'imposer des règles et/ou des méthodologies d'enseignement, mais tout simplement d'offrir « une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. »<sup>47</sup> Si le CECRL s'adresse à un contexte spécifique, l'Europe, il est pourtant utilisé comme référence pour la conception de manuels de FLE et, par conséquent, ses orientations sont répandues un peu partout dans le monde et, bien sûr, au Brésil. C'est pourquoi il est important que je me penche également sur les conceptions que le document présente.

Dans le but d'uniformiser l'enseignement-apprentissage des langues, le CECRL établit des niveaux communs de référence pour les compétences que doivent développer les apprenants. Les compétences sont : comprendre (sous-catégories écouter et lire), parler (sous-catégories prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire. Quant aux niveaux établis, ils sont six : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant) et C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Des descripteurs indiquent, pour chaque compétence et pour chaque niveau, ce qui est attendu de l'apprenant.

---

<sup>44</sup>Le *Petit Robert* définit la paralittérature comme l' « ensemble des textes sans finalité utilitaire que la société ne considère pas comme de la 'littérature' (romans, presse populaires ; chanson, scénario et texte des romans-photos, bandes dessinées, etc.) » (2008, p. 1799).

<sup>45</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

<sup>46</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 9.

<sup>47</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001 p. 9.

En ce qui concerne les idées didactiques sous-jacentes aux orientations du CECRL, son chapitre 2 indique la perspective actionnelle comme guide de ses conceptions :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. [...] La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ».<sup>48</sup>

Par cette définition, les auteurs du CECRL maintiennent la communication comme le but de l'enseignement des langues, mais inscrivent celle-ci dans un contexte social qui dépasse celui des situations de communication de l'approche communicative. L'apprenant est désormais vu comme acteur social. Comme dans l'approche communicative, la langue n'est pas la principale composante de l'apprentissage – elle fait partie d'un contexte majeur essentiel pour que les actions de l'apprenant (ou de l'acteur social) prennent sens. Si ces deux courants didactiques sont proches, Puren observe que le traitement de l'apprenant est différent : dans la perspective actionnelle, il est un acteur social qui agit dans un univers plus vaste que celui de la seule communication, alors que dans l'approche communicative il est plutôt un « communicateur individuel » qui interagit avec d'autres communicateurs individuels. Toujours en comparant les deux perspectives, Puren affirme :

« Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle ».<sup>49</sup>

Dans l'approche communicative, les apprenants participent à des situations de communication isolées tandis que, dans la perspective actionnelle, l'apprenant est inséré dans un contexte majeur où plusieurs actions différentes (linguistiques ou non) sont sollicitées.

---

<sup>48</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 15.

<sup>49</sup>PUREN, Christian. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? In : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>, p. 4.

Pour mieux élucider en quoi consiste la perspective actionnelle, il faut comprendre le concept de « tâche » qui est central dans cette perspective didactique. Pour commencer, je présente la définition du CECRL :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». <sup>50</sup>

Il ne s'agit donc pas de communiquer dans une situation donnée en suivant un schéma plus ou moins fixé, mais de résoudre un problème, d'atteindre un objectif qui n'est pas forcément linguistique. Par conséquent, la communication est moins contrôlée. Dans l'approche communicative, même s'il y a liberté de création, la situation de communication détermine le contenu et la forme de la conversation. En outre, comme l'expose la citation ci-dessus, la complexité des tâches est variée et peut donc exiger la réalisation de plusieurs actions pour que l'apprenant puisse accomplir la tâche complètement, comme l'expose Jean-Marc Luscher :

« La tâche se définit d'abord par son but : il s'agit de parvenir à un résultat tangible. À l'autre extrémité du processus, il faut planifier les différentes étapes qui permettront d'atteindre cet objectif. Entre les deux se situe bien évidemment la réalisation des sous-tâches marquant chaque étape. Plus la tâche pédagogique est comparable à une tâche de type social, plus l'assimilation postulée de l'apprenant avec l'utilisateur est vérifiée. » <sup>51</sup>

Si la perspective actionnelle présente des différences fondamentales par rapport à l'approche communicative, elle est aussi flexible que celle-ci en ce qui concerne l'organisation des contenus, parce qu'ils sont toujours en relation avec la tâche à accomplir. Ainsi, idéalement, c'est à partir de la tâche que tout contenu (grammatical, lexical, socioculturel, etc.) doit être défini et organisé. Puren observe que cette organisation basée sur des tâches conduit à l'enseignement par projets, puisqu'il y a, en général, une tâche finale à atteindre par le groupe d'apprenants – qui travaillent donc ensemble. Sur la pédagogie du projet, dans un article de 2009 il affirme : « c'est bien cette pédagogie qui tendra à s'imposer dans les années à venir puisqu'elle a été conçue à l'origine avec comme finalité de former les élèves à devenir des

<sup>50</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 16.

<sup>51</sup> LUSCHER, Jean-Marc. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? In : *Le français à l'université*, 14-02/2009. Disponible sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835#text>. Dernier accès le 25 juillet 2018.

acteurs sociaux en les faisant agir, dans l'espace même de la classe, comme des véritables acteurs de leur microsociété ».<sup>52</sup>

### 1.6.1 Littérature et classe de FLE dans le CECRL et dans la perspective actionnelle

En ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires dans la classe de FLE, il faut analyser comment la littérature apparaît dans le CECRL et comment elle est traitée dans des études qui portent sur la perspective actionnelle. Dans le CECRL, le traitement de la littérature est abordé dans les chapitres 3, « Niveaux communs de référence », et 4, « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur ». Je commence mon exposition par le chapitre 4, car il présente des aspects plus liés à la notion de littérature, alors que le chapitre 3 se penche sur des aspects plus pratiques de l'enseignement.

Dans le chapitre 4, la littérature est mentionnée dans la section « Utilisation esthétique et poétique de la langue » qui commence par l'affirmation suivante : « L'utilisation de la langue pour le rêve et le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle ».<sup>53</sup> Il faut remarquer que l'inclusion des aspects affectif et ludique (le plaisir, le rêve) de la littérature représentent une évolution importante en ce qui concerne l'approche du texte littéraire : il n'est plus seulement un outil pour l'éducation, pour enseigner la langue et la culture (comme il l'a été pendant longtemps). Parmi les expressions de l'utilisation esthétique et poétique de la langue se trouvent la littérature (nouvelle, roman, poème, théâtre) et la paralittérature (comptine, chanson, bande-dessinée, roman-photo, etc.).

Dans la même section, les auteurs affirment encore :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. »<sup>54</sup>

<sup>52</sup> PUREN, Christian. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? In : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>.

<sup>53</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 47.

<sup>54</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 47

Trois aspects de ce passage sont importants à retenir : 1) la reconnaissance de la littérature comme patrimoine culturel ; 2) la reconnaissance de la pluralité de finalités de la littérature ; 3) le rôle prépondérant de l'enseignant pour l'enseignement de la littérature. En ce qui concerne l'aspect 1, s'il est important de reconnaître la fonction de la littérature pour la construction culturelle des peuples, il faut être attentif à ne pas privilégier seulement ce qui appartient au patrimoine et en exclure les productions non légitimées par un circuit institutionnel et commercial littéraire. L'aspect 2 me semble positif, car il est important qu'un document officiel et de portée internationale encourage les enseignants à utiliser le texte littéraire pour des objectifs autres que l'enseignement de la culture et de la langue. Quant à l'aspect 3, il indique une conception d'enseignement, inaugurée par l'approche communicative, qui ne veut pas imposer une théorie aux enseignants, mais leur donner la liberté de s'inspirer de diverses tendances didactiques.

Passons maintenant au chapitre 3 du CECRL. Il fait d'abord une présentation générale des niveaux communs de références (critères pour leur création, conception, façon d'utilisation, etc.) et présente des tableaux où des descripteurs indiquent, pour chaque niveau (A1, A2, B1, B2, C1 et C2), les compétences à développer. La littérature apparaît 4 fois dans le tableau 2, intitulé « Niveaux communs de compétences » : les trois premières occurrences figurent dans la compétence « comprendre », sous-catégorie « lire », aux niveaux B2 (« Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose »), C1 (« Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de styles ») et C2 (« Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire ») ; la quatrième occurrence figure dans la compétence « écrire », au niveau C2 (« Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire »).<sup>55</sup>

Le traitement de la littérature dans les descripteurs révèle une position que l'on peut considérer comme traditionnelle par rapport à la littérature, parce que celle-ci n'apparaît qu'à partir du niveau B2, c'est-à-dire un niveau « avancé ou indépendant »<sup>56</sup> qui suppose que l'apprenant possède un grand nombre d'heures d'études préalables de la langue étrangère. Il s'agit de ce que plusieurs auteurs appellent la sacralisation de la littérature qui ne peut être étudiée aux niveaux plus élémentaires. Il est important d'ajouter que par rapport à l'écrit il n'est

---

<sup>55</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 27

<sup>56</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 25.

même pas envisageable que l'apprenant puisse produire des textes littéraires ou des textes suivant les modèles des textes littéraires, une pratique très répandue dans les classes de langue.

En ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire dans la perspective actionnelle, d'une part il n'a pas une place spéciale ou garantie (comme dans la méthodologie traditionnelle) et, d'autre part, il n'est pas exclu (comme dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle). Son utilisation est prévue dans le CECRL, mais dépend de l'initiative de l'enseignant de la mettre en pratique. En réalité, à propos de l'initiative pour utiliser des textes littéraires en classe, la perspective actionnelle se rapproche de l'approche communicative – ces deux courants didactiques ont par principe de ne pas être des méthodologies rigides qui imposent des contenus par avance, elles se proposent plutôt d'établir un processus d'enseignement-apprentissage qui est, d'une certaine façon, construit par l'enseignant et par l'apprenant. Dans l'approche communicative, si l'apprenant ne prend pas vraiment part à la conception de son enseignement, du moins il est au centre des préoccupations des concepteurs des manuels de langue et des enseignants et c'est à partir de ses besoins (supposés) que se déroule l'organisation des cours. Dans la perspective actionnelle, si les tâches sont quelquefois proposées d'avance ou imposées (par le manuel ou par l'enseignant), l'apprenant collabore à la planification des actions qui vont lui permettre d'accomplir la tâche finale.

Pourtant, si les courants les plus récents – notamment l'approche communicative et la perspective actionnelle – de la didactique du FLE ne proposent pas une approche spécifique du texte littéraire, à partir des années 1990 le nombre de travaux qui se consacrent particulièrement à ce sujet augmente. Un nouveau champ d'étude commence à être délimité, la didactique du texte littéraire en français langue étrangère. Sur ce domaine, Maillard affirme qu'il est « sinon encore complètement autonome, du moins en voie d'autonomisation par rapport au travaux portant sur la didactique du texte littéraire en français langue maternelle d'une part, et d'autre part aux travaux portant sur la didactique générale du français langue étrangère ».<sup>57</sup> Quelques-unes de ces études qui se consacrent spécifiquement à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE sont analysées dans le chapitre 3 de ce travail.

### **Quelques éléments de synthèse**

Dans ce chapitre, j'ai étudié les différentes méthodologies d'enseignement du FLE du XIX<sup>e</sup> siècle à l'époque actuelle dans le but de comprendre : a) la place du texte littéraire dans

---

<sup>57</sup> MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 213.

la classe de FLE (a-t-il été utilisé ? était-il un outil important pour l'enseignement ? quel était son statut ?) ; b) le rôle du texte littéraire dans la classe de FLE (pourquoi a-t-il été utilisé ? comment ?).

En ce qui concerne la place du texte littéraire dans la classe de FLE, cette révision révèle un mouvement d'alternance : au début, le texte littéraire avait sa place assurée et était important pour l'enseignement, puis il a été mis de côté, ensuite il était présent à nouveau, etc. Ce mouvement accompagne les changements de conception de langue, de littérature et d'enseignement de ces disciplines. Comme nous l'avons vu, au début la langue utilisée dans le texte littéraire était le modèle de langue à apprendre, c'est pourquoi il avait une place assurée et un statut élevé. Puis, quand la didactique du FLE commence à privilégier la communication et un langage quotidien, différent de celui du texte littéraire, celui-ci perd sa place, mais non pas son statut de patrimoine de la langue. Aujourd'hui, il y a une reconnaissance du texte littéraire comme support intéressant et important pour l'enseignement du FLE, mais il y a aussi une grande variété de matériel disponible et le texte littéraire n'est qu'un matériel parmi les autres. En outre, les tendances didactiques actuelles sont moins rigides et n'imposent pas des modèles fixes d'enseignement de la langue. Ainsi, l'utilisation du texte littéraire en classe est plutôt affaire de l'enseignant qui souhaite l'utiliser. Il faut remarquer que, malgré une apparente perte d'espace du texte littéraire au sein de la didactique du FLE, depuis les années 1990, le nombre d'études qui portent spécifiquement sur l'utilisation des textes littéraires dans la classe de FLE est en train d'augmenter, ce qui indique qu'en réalité il maintient son importance pour l'enseignement.

En ce qui concerne le rôle du texte littéraire dans la classe de FLE pendant la période comprise dans ce chapitre, deux tendances s'imposent : l'utilisation du texte littéraire soit pour enseigner la langue soit comme support pour aborder des questions culturelles et historiques. La première tendance est actuellement refusée par la plupart des enseignants, car elle mettait l'accent sur l'enseignement d'aspects linguistiques et de grammaire au détriment de l'étude des aspects littéraires.

Relativement à l'utilisation du texte littéraire dans le but d'aborder la culture, il s'agit apparemment d'une tendance qui existe encore (ou à nouveau). Cuq et Grucca observent qu'en dehors de la France, la littérature n'a jamais complètement disparu des cours de langue :

« Cette situation [l'exclusion de la littérature en classe de FLE] n'est pas aussi catégorique à l'étranger où le texte littéraire n'a jamais été entièrement écarté et où la littérature française a conservé ses titres de noblesse ; il est bien difficile d'étayer ces propos par des statistiques précises, mais on se rend bien compte, pour peu que l'on soit attentif à cet aspect et que l'on ait eu des contacts avec diverses personnalités du



terrain, combien le prestige de la culture française joue encore et toujours un rôle important dans la motivation d'apprenants : un simple examen des programmes et de certains manuels élaborés en milieu exolingue le prouve. »<sup>58</sup>

Comme mentionné auparavant, un nouvel espace de recherche qui s'occupe précisément de la didactique du texte littéraire en langue étrangère commence à s'établir. Placée entre la didactique du FLE et la didactique de la littérature (de langue maternelle) et non complètement indépendante, cette sphère privilégie l'étude du texte littéraire par lui-même, c'est-à-dire en tenant compte des caractéristiques du littéraire – formelles et de sens. Quelques-uns de ces travaux sont utilisés comme référence pour les discussions présentées dans les chapitres 3 et 4 de ce travail qui portent sur les raisons d'utiliser le texte littéraire en classe de FLE et sur les possibilités d'approche du texte.

---

<sup>58</sup> CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p. 378.

## **2 LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE ET DU FLE AU BRÉSIL**

Dans ce chapitre, je me tourne vers le contexte d'enseignement brésilien dans le but de découvrir quels sont la place et le rôle attribués à la littérature 1) dans les classes de portugais langue maternelle et de langue étrangère à l'école secondaire et 2) dans les cours de FLE – à l'université, dans des cours privés, dans des écoles – au Brésil. En fonction des objectifs et de la taille de ce travail, j'ai dû définir des limites précis pour les recherches menées dans ce chapitre. Ainsi, en ce qui concerne les classes de portugais langue maternelle et de langue étrangère à l'école secondaire brésilienne, j'ai dû opter par étudier quelques lois et documents officiels brésiliens qui régissent l'éducation au lieu de réaliser une recherche sur les pratiques effectives des enseignants, ce qui excéderait les limites et les objectifs de ma thèse. Bien que les documents que j'analyse ne réfléchissent pas forcément les pratiques réalisées en classe par les enseignants, les écoles brésiliennes sont soumises à leurs exigences, d'où l'importance de connaître leurs déterminations qui peuvent avoir des impacts sur les pratiques de classe, même qu'elles ne correspondent pas aux attentes pédagogiques des enseignants et des apprenants. Comme le champ de la didactique de la littérature de langue maternelle et celui de la didactique de la littérature de langue étrangère se croisent fréquemment, j'étudie, dans les documents analysés, d'une part, les chapitres consacrés à la littérature dans l'enseignement du portugais langue maternelle et à la littérature et, d'autre part, ceux consacrés aux langues étrangères.

Ensuite, je présente une étude sur la place et le rôle de la littérature de langue française dans la pratique effective de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche qui vise à faire un état des lieux de la place du français à l'université dans quelques pays de l'Amérique du Sud (Argentine, Brésil, Colombie et Uruguay), menée par le Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones (CLEFS-AMSUD) et financée par l'Agence universitaire de la francophonie. Au Brésil, cette recherche est réalisée dans des universités de presque toutes les régions du pays – la seule région qui n'est pas représentée est le centre-ouest. Ici, je présente les résultats partiels de la recherche conduite à l'UFRGS qui s'est penchée sur les actes du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, ce qui nous a fournit un échantillon des recherches et des pratiques effectuées dans les écoles, dans les universités et dans les cours privés de diverses villes brésiliennes.

## 2.1 La littérature à l'école: que disent les documents officiels brésiliens ?

L'objectif de cette section est d'examiner le type de traitement qui est dispensé à la littérature dans quelques documents officiels brésiliens. Il faut d'abord expliquer que, même si mon travail ne porte pas précisément sur l'enseignement-apprentissage de la littérature – mais plutôt sur l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue étrangère –, les documents officiels – que l'on leur obéisse ou non – régissent l'éducation brésilienne et souvent les écoles sont obligées à adapter leur enseignement à ce qu'ils imposent. Voilà donc l'une des raisons pour les étudier : qu'ils le disent ou non, ils représentent une conception de la littérature et de la langue et ils les imposent au système d'enseignement. Encore plus important : ils sont porteurs d'un point de vue sur l'éducation en général, sur ses contenus, sur ses méthodologies et sur l'étudiant que l'on doit former à l'école.

L'examen présenté ici est bref, puisque l'objectif de mon travail n'est pas d'étudier le système éducatif au Brésil. En plus, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la littérature, comme il ne s'agit pas de mon domaine de recherche et de travail, mon analyse est donc limitée. Pour m'aider dans ce défi, je pars de deux travaux d'enseignants de littérature brésilienne qui font une critique de certains documents : *Ensino de Literatura : uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*,<sup>59</sup> ouvrage de William Roberto Cereja et « Que literatura para a escola ? Que escola para a literatura ? »,<sup>60</sup> article de Regina Zilberman. Les documents concernés par mon analyse sont les *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN),<sup>61</sup> les *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)*,<sup>62</sup> les *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM),<sup>63</sup> la loi 13.415/2017 qui impose une réforme de l'Ensino Médio<sup>64</sup> et la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).<sup>65</sup> D'autres lois sont aussi mentionnées, mais ne

---

<sup>59</sup>CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009.

<sup>60</sup>ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, nº 1, jan/jun 2009, pp. 9-20.

<sup>61</sup>BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.

<sup>62</sup>BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.

<sup>63</sup>BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

<sup>64</sup>BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasil, 2017. Disponible sur: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Dernier accès : juillet 2019.

<sup>65</sup>BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Dernier accès : juillet 2019.

sont pas l'objet principal de cet examen, parce qu'elles portent plutôt sur l'éducation en général et non pas sur les programmes scolaires qui sont mon intérêt principal dans cette discussion.

Je commence par une discussion de l'enseignement-apprentissage de la littérature au Brésil, en m'appuyant sur les études de Cereja et Zilberman, mais en essayant aussi de formuler ma propre réflexion sur le sujet (car ces études n'abordent pas tous les documents qui m'intéressent). Je présente quelques considérations sur les conceptions générales de ces documents avant de mener une discussion concernant précisément la littérature. Puis je me penche sur les chapitres ou sous-chapitres consacrés aux langues étrangères. Vu que mon objectif est de vérifier l'approche du littéraire dans ces textes, je commente très brièvement la conception générale d'enseignement-apprentissage des langues étrangères avant d'aborder la place qu'y occupe la littérature et les textes littéraires. Finalement, je présente des considérations à propos de l'analyse réalisée.

### 2.1.1 La littérature dans la classe de langue maternelle au Brésil

Je ne peux pas faire ici un état des lieux de l'enseignement de la littérature au Brésil. Non pas seulement parce que je m'éloignerais beaucoup des objectifs de mon travail, mais aussi parce que je n'exerce pas la fonction d'enseignante de littérature de langue maternelle et, par conséquent, je ne suis pas capable de rendre compte d'un débat que je n'accompagne pas habituellement. Ainsi, basée sur des études qui figurent dans la bibliographie de mes recherches – notamment celles de William Cereja et de Regina Zilberman mentionnées ci-dessus –, je me limite à commenter succinctement ce qui me paraît essentiel pour comprendre les propositions des documents officiels les plus récents.

Regina Zilberman indique que l'enseignement de la littérature au Brésil est un héritage de l'Antiquité gréco-romaine où la littérature était le matériau qui permettait d'apprendre la lecture et l'écriture, les deux premières matières qui étaient enseignées. Elle souligne que

« A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. »<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista Desenredo*, 5 (1), 2010. Disponible sur: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>, pp. 11-12.

Ce modèle correspond à la méthode traditionnelle adoptée en France pour l'enseignement de la langue maternelle, que nous avons étudiée au chapitre 1 de ce travail. D'après William Cereja, il a été introduit au Brésil par les jésuites et, comme en France, préconisait la lecture des auteurs classiques (au Brésil, il s'agissait surtout d'auteurs latins).<sup>67</sup> Après l'indépendance du Brésil, la fondation du Colégio Pedro II, en 1837, a été « a primeira iniciativa concreta de organizar o ensino geral no Brasil pós-Independência ». <sup>68</sup> En analysant l'évolution du programme du Colégio Pedro II au XIX<sup>e</sup> siècle (et aussi celui de 1929), ainsi que d'autres éléments qui ont eu lieu au XX<sup>e</sup> siècle et qui ont contribué à l'établissement d'une approche de l'enseignement de la littérature à l'école brésilienne, comme la parution de publications portant sur l'histoire de la littérature et des interventions gouvernementales (par exemple, la fixation de lois portant sur l'éducation, la création d'un organisme chargé de choisir les livres didactiques que les écoles pouvaient adopter), Cereja synthétise l'approche de la littérature à l'école brésilienne de cette façon :

« Como se pôde notar nesse rápido painel do ensino de literatura de meados do século XIX a meados do século XX, os conteúdos de história da literatura firmaram-se nos programas escolares desde 1858, tornando-se disciplina escolar desde 1870. Desde então, como as demais disciplinas, a história da literatura esteve sujeita a diferentes influências, como as das reformas de ensino empreendidas pelo Estado e a dos materiais didáticos adotados. Com períodos de valorização e expansão, ou de retração ou exclusão do programa escolar, a historiografia literária consolidou-se e legitimou-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. »<sup>69</sup>

En 1971, pendant le régime militaire, la loi 5.692/71 instaure un nouveau programme pour les écoles, divisé en deux : une partie de formation générale où figurent trois matières de formation générale obligatoires : les sciences (comprenant les mathématiques et les sciences physiques et biologiques), les études sociales (comprenant l'histoire, la géographie et l'organisation sociale et politique du Brésil) et la communication et l'expression (comprenant la langue portugaise) et une autre partie destinée à la formation professionnelle. Prétendument humaniste, le programme met l'accent pourtant sur une formation techniciste qui réduit la place de la formation générale pour donner place à la formation professionnelle et, de cette façon, répondre aux besoins du marché de travail, et pas vraiment à ceux de l'éducation. La conception

---

<sup>67</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 89.

<sup>68</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 91. (Traduction libre de l'auteur.)

<sup>69</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 103.

de la langue portugaise sous-jacente à ce programme est fonctionnaliste, comme le prouve le nom de la discipline, « la communication et l'expression » : la langue est « 'instrumento de comunicação' e 'expressão da cultura brasileira' ». <sup>70</sup> Après avoir analysé de façon plus détaillée cette loi, Cereja postule qu'en littérature, comme au XIX<sup>e</sup> siècle, prédomine la tradition d'enseigner l'histoire de la littérature au lieu de travailler directement sur le texte littéraire.

En 1996, onze ans après la fin du régime militaire au Brésil, la loi 9.394/96 recule sur certains points imposées par celle de 1971. En ce qui concerne le programme scolaire de l'Ensino Médio, on retourne à une organisation disciplinaire où figurent, indépendamment, l'histoire et la géographie, par exemple, et où est incluse une discipline d'art. Cependant, si la place accordée à la formation professionnelle est alors moins importante, il existe toujours le souci de favoriser une « qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização ». <sup>71</sup>

Malgré ces modifications, la conception de la langue est toujours fonctionnaliste et il n'y a pas de mention directe à l'enseignement de la littérature :

« Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção 1 deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania ». <sup>72</sup>

Ainsi, si la loi 9.394/96 propose des modifications dans la structure du programme scolaire et présente des progrès, surtout en ce qui concerne l'ouverture de l'éducation scolaire <sup>73</sup> aux couches les plus pauvres de la population, les conceptions qui guident l'enseignement ne sont pas très différentes de celles des années 1970. Les *Parâmetros Curriculares Nacionais* <sup>74</sup> (désormais PCN), document qui fournit des orientations aux programmes des disciplines adopte comme notion centrale celle de « compétence » <sup>75</sup> qui, empruntée au monde du travail, y est

<sup>70</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 106.

<sup>71</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 110.

<sup>72</sup> BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996. Disponible sur: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Dernier accès : juillet 2019. <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Dernier accès: 04 juillet 2019.

<sup>73</sup> À l'époque de sa publication, cette loi rendait obligatoire l'*Ensino Fundamental* gratuit et prévoyait que l'*Ensino Médio* devrait devenir obligatoire ultérieurement. Dès 2013, une nouvelle rédaction de la loi a effectivé l'obligation de l'État brésilien de garantir l'accès gratuit à ces deux étapes d'enseignement à toute la population.

<sup>74</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.

<sup>75</sup> Pour une meilleure discussion de la notion de compétence, voir l'article « Pedagogia das competências » dans <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> et KUENZER, Acácia. *Conhecimentos e*

employée dans une visée pratique et individualiste dans le but de faire développer des capacités qui permettent à l'apprenant de bien se débrouiller dans des situations de la vie quotidienne. Dans cette conception, les savoirs construits historiquement – auxquels une partie de la population n'a accès que par la médiation de l'école – sont restés au deuxième plan.

Dans les PCN, la littérature n'est pas non plus indépendante de la langue portugaise. De même que dans l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, la littérature est étudiée comme le sont tous les autres types de texte. La conséquence de cette approche, d'après Zilberman, est que « dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no confuso conceito de texto ou discurso ».<sup>76</sup>

Quant à Cereja, il souligne que les PCN pour l'*Ensino Médio* sont un document court « que apresenta uma concepção supostamente inovadora de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve, não criando, assim, condições para que as escolas e os professores repensem suas práticas pedagógicas a partir de critérios objetivos ».<sup>77</sup> Il observe également que certains concepts nouveaux ne sont pas clairement exposés et, par conséquent, ne sont compréhensibles que par ceux qui viennent de suivre leur formation à l'université. Ainsi, le document ignore une grande partie du public auquel il est destiné : les enseignants qui ont déjà des années de travail à l'école. Cela expose la distance entre les concepteurs du document et la réalité de l'école publique brésilienne. Cereja conclut :

« Como resultado, a insatisfação dos professores em relação aos PCNEM tornou-se quase uma unanimidade. Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque faz críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a “novidade” no âmbito da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”: língua estrangeira, educação física, educação artística e informática. »<sup>78</sup>

En réaction aux critiques aux PCN, en 2002 le gouvernement brésilien a publié les PCN+, document qui sert à compléter le précédent. En gros, il suit les mêmes principes que les

---

competências no trabalho e na escola. Disponible sur : [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compert\\_trab\\_esc.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compert_trab_esc.pdf).

<sup>76</sup> ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista Desenredo*, 5 (1), 2010. Disponible sur: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>, pp. 17-18.

<sup>77</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 113.

<sup>78</sup> CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, p. 114.

PCN : pour chaque discipline, sont listées des compétences et des habilités que l'élève doit acquérir au long de l'*Ensino Médio*. Dans le but de détailler ou de préciser des questions qui n'étaient pas claires dans le premier document, les *Parâmetros Curriculares Nacionais* +<sup>79</sup> (désormais PCN+) possèdent de si nombreuses sections et une telle diversité d'emplois du terme « compétence » que la compréhension du document peut représenter un vrai défi.

En ce qui concerne la littérature, elle n'est toujours pas indépendante, étant seulement une composante de la discipline de langue portugaise, et, comme dans le document précédent, le texte littéraire est intégré à la notion plus générale de texte. Cereja souligne plusieurs problèmes du document : la présence d'incohérences théoriques, une imprécision par rapport au *corpus* de textes littéraires (l'enseignant doit travailler seulement sur les classiques ? Sinon, quelles options a-t-il ?), un point de vue différent en relation à l'enseignement de l'histoire littéraire (les PCN sont clairement opposés à cette pratique, alors que les PCN+ l'admettent).

En 2006, un autre document officiel qui porte sur le programme scolaire est publié. Il s'agit des *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*<sup>80</sup> (désormais OCEM) qui, dans leur présentation générale, ne s'opposent pas aux deux documents précédents, mais se proposent de reprendre le débat qu'ils ont réalisé,

« não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio ».<sup>81</sup>

Les OCEM présentent des différences nettes par rapport aux PCN et aux PCN+ : la notion de compétence ne disparaît pas, mais n'est plus le centre du document, du moins dans sa présentation générale. En outre, une section du document est consacrée à la littérature qui devient alors indépendante de la langue portugaise. Si la présentation des OCEM ne s'oppose pas directement aux PCN et aux PCN+, la section sur la littérature le fait clairement dans son premier paragraphe : « As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura,

<sup>79</sup> BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.

<sup>80</sup> BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

<sup>81</sup> BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006, p. 8.



passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas ».<sup>82</sup>

D'une façon générale, la section sur la littérature présente des progrès par rapport aux PCN et aux PCN+ : la littérature et son enseignement sont vraiment l'objet d'une réflexion qui discute les notions d'art et de littérature, l'importance de la littérature, pourquoi étudier la littérature à l'*Ensino Médio*, la formation du lecteur, le rôle de l'enseignant dans la formation du lecteur à l'école, etc. Deux aspects me semblent négatifs dans le document : 1) il y a une section intitulée *A leitura literária* qui ne présente pourtant pas un concept de cette notion – apparemment, le terme sert à désigner tout simplement la lecture de textes littéraires ; 2) s'il fait référence à une lecture d'évasion, le lecteur qu'il souhaite former est un lecteur critique qui analyse le texte. Le problème ici n'est pas le but de former un lecteur critique, mais la tendance à ignorer une lecture libre de l'apprenant avant qu'il n'approfondisse ses connaissances en lecture. Cette procédure peut contribuer à provoquer une perte d'intérêt de l'apprenant pour la lecture de textes littéraires.

Le document officiel le plus récent portant sur les programmes scolaires est la *Base Nacional Comum Curricular*<sup>83</sup> (désormais BNCC). Prévus dans la loi 9.394/96 et mentionnée plusieurs fois dans la loi 13.415/2017 (qui a effectuée une nouvelle réforme de l'*Ensino Médio* en changeant des articles de la loi 9.394/96), elle a été créée dans le but de fournir des orientations sur le contenu des programmes scolaires qui doivent être adoptés dans tout le territoire brésilien. La BNCC a été élaborée entre 2014 et 2018 ; le document concernant l'*Educação Infantil* et l'*Ensino Fundamental* a été homologué en 2017, alors que celui concernant l'*Ensino Médio*, en décembre 2018.

En accord avec la loi 13.415/2017, la BNCC de l'*Ensino Médio* ne présente pas une organisation par discipline, les matières scolaires étant plutôt regroupées dans quatre domaines de connaissance : les langages (portugais, anglais, éducation physique et art – y inclus les arts plastiques, la musique, le théâtre et la danse) et leurs technologies, les mathématiques et leurs technologies, les sciences de la nature (biologie, chimie et physique) et leurs technologies et les sciences humaines et sociales appliquées. Outre ces domaines, qui constituent la partie obligatoire commune que tous les élèves doivent étudier, le programme est complété par les

---

<sup>82</sup> BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006, p. 49.

<sup>83</sup> BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Dernier accès : juillet 2019.

*itinerários formativos*, des parcours divers qui concernent ces quatre domaines et aussi un autre, la formation technique et professionnelle.

D'après la loi 13.415 et la BNCC, les seules disciplines obligatoires dans l'*Ensino Médio* sont la langue portugaise, les mathématiques (pendant les trois années de durée de ce cycle) et l'anglais (mais pas forcément pendant les trois années de durée de ce cycle). En ce qui concerne les langues étrangères, il faut préciser que la seule langue obligatoire est l'anglais ; d'autres langues étrangères peuvent être offertes selon les possibilités de chaque école. La littérature est une fois de plus une composante de la langue portugaise. Dans le domaine général des langages et de leurs technologies, la littérature apparaît dans deux compétences : la compétence 2, qui porte sur la formation de l'identité, et la compétence 6, qui porte sur les productions artistiques et culturelles. Puis, dans la section consacrée à la langue portugaise (le portugais et les mathématiques sont les seules disciplines discriminées par la BNCC de l'*Ensino Médio*), la littérature est abordée dans le « champ artistico-littéraire » (le document propose différentes habilités à développer en langue portugaise organisées dans cinq champs d'action sociale : le champ de la vie privée, le champ artistico-littéraire, le champ des pratiques d'étude et de recherche scientifique, le champ journalistico-médiatique et le champ d'action de la vie publique).

D'après la BNCC, l'enseignement de la littérature doit se baser sur la lecture effective de textes littéraires, même si la lecture de la critique est aussi stimulée. Quant au rôle de la littérature dans la formation de l'apprenant, la BNCC soutient que

« como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando ». <sup>84</sup>

Le document ne mentionne pas de références théoriques sur lesquelles ses auteurs se sont basés, mais le point de vue exprimé dans l'extrait ci-dessus se rapproche de la notion d'humanisation (que j'aborde dans le chapitre 3 de ce travail) telle que la définit Antonio Candido. Cette capacité de la littérature exposée dans le passage de la BNCC est certes enrichissante dans le cadre de la formation scolaire des apprenants.

---

<sup>84</sup>BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 499. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Dernier accès : juillet 2019.

En ce qui concerne le *corpus* à étudier, le document signale l'importance de travailler sur les littératures africaine, afro-brésilienne, indigène et contemporaine, mais il accorde une place plus importante aux classiques brésiliens et portugais :

« a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos ».<sup>85</sup>

Il faut souligner que ces caractéristiques attribuées aux classiques sont aussi observables dans des œuvres littéraires non classiques. Un élément intéressant de l'extrait ci-dessus est la façon de voir la relation entre la littérature et l'apprentissage de la langue. Au contraire de ce qu'affirment certains auteurs sur les difficultés que le langage littéraire peut imposer aux apprenants, d'après la BNCC, l'usage particulier de la langue que l'on peut trouver dans les textes littéraires est un facteur de plus pour l'enrichissement de la formation linguistique de l'élève.

La BNCC possède quelques aspects positifs à l'égard de l'enseignement de la littérature : elle privilégie la lecture de textes (au lieu de l'enseignement de l'histoire de la littérature), souligne l'importance de travailler sur un *corpus* varié, valorise le caractère humanisateur de la littérature. Toutefois, il s'agit d'un document qui présente de nombreux problèmes parmi lesquels il faut souligner l'absence de référentiel théorique clair, de bibliographie comprenant les recherches réalisées par les enseignants de littérature, de propositions concrètes pour l'enseignement de la littérature. En outre, comme la plupart des matières ne sont pas obligatoires (y incluse la littérature), rien ne garantit qu'elle va figurer réellement dans les programmes scolaires.

Ce bref examen des documents brésiliens et des textes de Cereja et Zilberman montre que, comme en France, l'enseignement de la littérature de langue maternelle au Brésil a privilégié pendant longtemps l'enseignement de l'histoire de la littérature en détriment de la lecture de textes littéraires. Les documents les plus récents commencent à soutenir un point de vue différent, celui de travailler sur la lecture effective de textes littéraires, mais l'espace qu'ils consacrent à la réflexion sur la littérature est encore très limité. Il faut souligner aussi que ces

---

<sup>85</sup>BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 523. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Dernier accès : juillet 2019.

documents présentent des problèmes tels que des contradictions théoriques dans quelques cas, l'absence de référentiel théorique dans d'autres documents et une distanciation de leurs propositions à l'égard de la réalité de l'école publique brésilienne.

### 2.1.2 La littérature en classe de langue étrangère

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les PCN, les PCN+ et les OCEM sont fondés, tous les trois, sur l'approche communicative (même s'ils n'utilisent pas ce nom précisément) et visent à travailler sur le développement de la communication orale ainsi que de la lecture et de l'écriture, outre d'autres compétences plus spécifiques. Malgré la préconisation d'un enseignement visant à la communication, où la langue est vue plutôt comme un instrument dans ce but, tous ces documents affirment que l'enseignement des langues étrangères à l'école ne peut pas avoir seulement des fins pratiques. Dans la BNCC, il n'y a pas de section consacrée aux langues étrangères, car les disciplines scolaires sont toutes confondues dans le domaine des Langues et de leur technologies. Cependant, la présentation générale de ce domaine consacre quelques paragraphes à la présentation de l'anglais, la seule langue étrangère obligatoire dans l'*Educação Básica* brésilienne depuis 2017, lors de la publication de la loi 13.415/17. Dans le dernier de ses paragraphes, l'enseignement-apprentissage de l'anglais y est ainsi résumé :

« Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento ».<sup>86</sup>

Au contraire de la BNCC, les trois premiers documents (PCN, PCN+ et OCEM) se proposent de combattre l'hégémonie de l'anglais, bien que les PCN soient les seuls qui abordent les langues étrangères de façon générale, c'est-à-dire, sans privilégier une langue spécifique. Dans les PCN+, l'auteure du chapitre portant sur les langues étrangères utilise très fréquemment des exemples de questions linguistiques de l'anglais – plus rarement, elle utilise des exemples de l'espagnol et du français –, des termes en anglais et même une citation en anglais sans traduction en portugais (cela dans un document officiel brésilien !). Dans les OCEM, l'anglais

---

<sup>86</sup>BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 485. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Dernier accès : juillet 2019.

est également bien présent dans la présentation générale des langues étrangères, mais pas comme dans les PCN+.

Ainsi que dans le cas de la langue portugaise, les PCN+ présentent des contradictions théoriques dans le chapitre sur les langues étrangères. La section *A seleção de conteúdos em língua estrangeira moderna*<sup>87</sup> suggère trois axes de travail : la structure linguistique, l'acquisition de vocabulaire et la lecture et l'interprétation de textes (dans cet ordre), forme d'organisation des contenus qui s'oppose à celle préconisée par l'approche communicative (théorie sous-jacente au document) qui suppose un enseignement-apprentissage à partir de situations de communication. En outre, le document critique l'organisation des contenus par listes de points de grammaire et, dans la sous-section qui porte sur la sélection de contenus de grammaire, il présente une liste<sup>88</sup> de points de grammaire spécifiques de l'anglais (et seulement de l'anglais). Un dernier exemple : dans la sous-section portant sur le choix de contenus de vocabulaire, figure une liste de sujets suggérés pour le travail en classe. Cependant, le critère de choix des thèmes n'est pas expliqué ni ceux utilisés pour l'organisation de la liste qui commence par *dinheiro e compras (moedas internacionais)*,<sup>89</sup> sujet qui n'est jamais le premier lorsque l'on apprend une langue étrangère.

Et la littérature, ces documents lui attribuent-ils une place et un rôle dans la classe de langue ? Je me limite à commenter les PCN, les PCN+ et les OCEM, car la BNCC n'aborde la littérature que dans la section de langue portugaise, mais surtout parce qu'il n'y a pas de véritable réflexion sur l'enseignement des langues étrangères dans ce document.

Les PCN consistent en un document court où figure une discussion sur l'enseignement des langues mettant l'accent sur la communication. La littérature n'est pas mentionnée, mais aucun type spécifique de texte ne l'est pas non plus – même le mot « lecture » n'apparaît qu'une seule fois : dans le chapitre portant sur les langues étrangères. Dans les PCN+ – qui prônent aussi l'enseignement-apprentissage centré sur la communication –, le texte a une place beaucoup plus importante, il est même un concept structurant de l'enseignement-apprentissage des langues, et la lecture est considérée comme la *competência primordial*<sup>90</sup> à développer. La littérature apparaît deux fois dans le chapitre consacré aux langues étrangères. La première

<sup>87</sup>BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 103.

<sup>88</sup>BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 104.

<sup>89</sup>BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 106.

<sup>90</sup> BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 97.

occurrence est dans la compétence *Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura*, où il est affirmé que « no estudo literário, a contextualização de correntes estilísticas mobiliza e desenvolve essa competência ». <sup>91</sup> Cette affirmation peut pousser l'enseignant à prioriser le travail sur des éléments de l'histoire de la littérature au détriment de la lecture de textes littéraires. La deuxième occurrence est dans la section *Funções comunicativas e ampliação do vocabulário* où la littérature figure dans une liste d'activités possibles pour la classe de langue : « Criar diálogos para um texto narrativo, encenar uma peça, redigir e apresentar um telejornal, compreender diálogos de filmes, interpretar verbalmente atividades de mímicas, simular situações do cotidiano, completar diálogos, produzir slogans e textos publicitários, traduzir poemas e letras de música » <sup>92</sup> (c'est moi qui souligne). Les références à la littérature sont peu nombreuses et sans aucune réflexion sur son importance, sur son statut ou sur son rôle.

Les OCEM se penchent beaucoup sur la lecture et sur l'enseignement-apprentissage par les textes, mais ils ne font pas référence aux textes littéraires. Il est intéressant d'observer que les PCN, les PCN+ et les OCEM soulignent tous l'importance de travailler sur la culture lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, mais, différemment des méthodologies antérieures à l'approche communicative, ils n'associent pas l'accès aux éléments de culture à la lecture de textes littéraires. Dans cette conception d'enseignement des langues tournée vers le monde contemporain et la communication, la relation entre le texte littéraire et l'enseignement de la culture n'a plus la même importance qu'autrefois.

L'examen des chapitres consacrés aux langues étrangères des documents officiels brésiliens indique que la lecture a une place importante dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, mais le texte littéraire n'est pas étudié à partir de ses particularités – en réalité, il est presque absent des réflexions que ces documents mènent à propos de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Comme les chapitres qui portent sur la langue maternelle, ceux-ci présentent également des problèmes significatifs, comme les contradictions théoriques, l'absence de référentiel théorique et de bibliographie et la différence de traitement des langues par le privilège de l'anglais dans la plupart des documents.

---

<sup>91</sup> BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 99.

<sup>92</sup> BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002, p. 120.

## 2.2 La branche UFRGS de CLEFS-AMSUD

Comme mentionné dans l'ouverture de ce chapitre, le Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones (CLEFS-AMSUD) mène une recherche qui vise à établir un état des lieux de la place du français à l'université dans quelques pays de l'Amérique du Sud (Argentine, Brésil, Colombie et Uruguay). À l'UFRGS, nous avons effectué une analyse des résumés inscrits au XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, réalisé à Macapá en 2015, ainsi que des travaux publiés dans les actes de ce congrès. Cet événement, réalisé tous les deux ans, est le principal espace de réunion et de formation des enseignants de français du Brésil au niveau national et il reçoit d'étudiants et de représentants de plusieurs organismes et institutions liés à l'enseignement du français. Ainsi, dans l'avis du groupe qui a mené la recherche à l'UFRGS, le recensement à partir des travaux inscrits (présentés ou non) au congrès permet d'avoir une vision générale du type de travail que les enseignants et les étudiants réalisent dans le domaine du français.

Il faut souligner que la recherche a été réalisée par plusieurs chercheurs. Le groupe est dirigé par Robert Ponge, professeur de l'Institut des lettres de l'UFRGS, et est composé, outre ma personne, de Taiane Damaceno, enseignante remplaçante au Colégio de Aplicação de l'UFRGS, de Vinicius Stangherlin, étudiant de *mestrado* en lettres à l'UFRGS et de Rebeca Fuão, ex-étudiante et ex-enseignante de l'UFRGS qui travaille actuellement comme enseignante de FLE en Norvège.

Notre recherche ne se limite pas aux travaux qui portent sur la littérature, car le but du groupe CLEFS-AMSUD est de se pencher aussi sur d'autres domaines où la langue française s'insère, comme la didactique du FLE, la formation d'enseignants, le travail des associations de français, la promotion des cultures associées à la langue française, etc. Ainsi, dans ce chapitre, j'expose brièvement le processus de recherche et les données de toutes les catégories que nous y avons recensées dans les actes du congrès, puis je présente de façon plus détaillée l'analyse des résumés et des travaux dont l'objet est la littérature. Je présente d'abord le classement général (section 2.2.1 ; appendice A) que nous avons fait de tous les résumés inscrits au congrès ; après, je me penche sur les résumés où les littératures et paralittératures de langue française sont présentes comme objet d'étude ou d'apprentissage (section 2.2.2) ; finalement, j'analyse les quatre travaux complets dont l'objet est la littérature (section 2.2.3).

### 2.2.1 La recherche initiale et le classement des résumés

Pour commencer notre recherche, nous avons analysé les actes<sup>93</sup> du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, réalisé à Macapá en septembre 2015, parce qu'il s'agissait du congrès le plus récent dont les actes avaient été publiés. Les actes comprennent 17 travaux, un nombre peu significatif pour les buts de notre recherche, ce qui nous a obligé à analyser d'abord le cahier des résumés.

Nous avons donc lu les résumés de communications du congrès, ce qui nous a donné un corpus de 100 résumés (qui se trouvent aux pages 57 à 157 du *Livre du programme et des résumés* du congrès),<sup>94</sup> dont nous avons éliminé 6 résumés qui portaient sur des travaux réalisés hors du Brésil – notre corpus final est donc composé de 94 résumés. Avant la lecture des résumés, nous avons décidé de les classer conformément aux cinq axes du congrès. Toutefois, il s'est avéré la nécessité d'en proposer une organisation différente et, finalement, nous avons regroupé les 94 résumés dans six catégories principales et quelques-unes de ces catégories sont divisées dans des sous-catégories. Le classement que nous avons élaboré et le nombre de résumés dans chaque catégorie est le suivant :

- A) Politique linguistique, statut du FLE, situation de son enseignement, situation ou condition de ses enseignants : 13 résumés (pages 66, 81-82, 87, 89, 96, 98, 101, 106, 109, 110, 125, 143, 148) ;
- B) Formation et didactique : 23 résumés (pages 65, 66, 69, 72, 86, 87, 95, 98, 100, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 119, 125, 131, 142, 143, 153, 154, 155) ;
- C) Enseignement et apprentissage de la langue française en classe de langue : 24 résumés (pages 60, 63, 64, 71, 74-75, 80, 84, 90, 92, 93, 108, 111, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 126, 130, 149, 153, 154) ;
- D) Résumés où les littératures et paralittératures de langue française (ou, si l'on préfère, francophones) sont présentes comme objet d'étude et/ou d'enseignement-apprentissage : 40 résumés (pages 61-62, 64, 67, 68, 70, 71, 74-75, 76, 77, 78, 79, 82, 90, 91, 97, 99, 103, 104, 105, 107, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 146, 147, 149, 150, 156) ;

---

<sup>93</sup> DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontrière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016.

<sup>94</sup> APROFAP, FBPF, *Programme, résumés du 20<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français*, Macapá (AP): APROFAP, 2015.



E) Résumés où les cultures (ou civilisations, terme également utilisé) francophones sont présentes comme objet d'étude et/ou d'enseignement-apprentissage : 10 résumés (62, 75, 102, 117, 119, 137, 140, 141, 151-152, 152) ;

F) Traduction : 12 résumés (pages 59, 73, 83, 85, 88, 91, 94, 117, 132, 136, 144, 157).

Deux remarques sur cette classification s'imposent. Premièrement, il faut souligner que, dans les six catégories, figurent 112 résumés, alors que le corpus en comprend 94. Cela s'explique parce qu'il y a des résumés qui sont classés dans plus d'une catégorie. Deuxièmement, jusqu'à ce moment-ci, nous n'avons travaillé que sur les résumés des communications ; ceux des tables-rondes, des conférences, des ateliers, des rapports d'expérience et des présentations d'affiches seront l'objet de notre recherche dans un autre moment.

L'analyse quantitative du tableau de résumés (appendice A) permet d'observer que la littérature (axe D) est le sujet le plus abordé (presque la moitié) des 94 travaux étudiés, suivie par l'enseignement de la langue (axe C). Ces deux axes (C et D) comprennent à peu près 70% des communications inscrites au congrès et les 30% restant sont distribués dans 4 catégories différentes.

2.2.2 Les résumés où les littératures et paralittératures de langue française (ou, si l'on préfère, francophones) sont présentes comme objet d'étude et/ou d'enseignement-apprentissage

Cette catégorie est composée de 40 travaux divisés en trois sous-catégories : la première réunit les 27 résumés présentant une étude littéraire, la deuxième réunit les 5 résumés portant sur l'enseignement des littératures de langue française et la troisième réunit les 8 résumés portant sur la place et le rôle de la littérature et de la paralittérature dans les classes/cours de langue française. Passons à une brève réflexion à propos de chacune de ces sous-catégories.

### 2.2.2.1 Les 27 résumés présentant une étude littéraire

Que se proposent d'étudier ces 27 résumés appartenant au domaine des études littéraires *stricto sensu* ? Quatre résumés portent sur les littératures francophones d'Afrique (soit Algérie : 1 ; Côte d'Ivoire : 1 ; Égypte : 1 – ce travail se penche sur Andrée Chedid, née en Égypte, d'une famille syrio-libanaise, puis de nationalité française ; La Réunion : 1) ; trois résumés abordent les littératures francophones des Amériques (soit Québec : 2 ; Martinique : 1) ; 16 résumés portent sur les littératures francophones européennes (européennes à cause de Blaise Cendrars,

écrivain suisse et français étudié dans deux résumés ; les autres résumés étudient des auteurs de l'Hexagone, de Voltaire à Houellebecq) ; quatre résumés ne mentionnent pas d'auteur et/ou de titre et/ou de pays. Le genre le plus étudié est le récit (17 résumés) comprenant le roman (12 résumés), le conte (2 résumés), la nouvelle (1 résumé) et deux travaux qui n'informent pas quel genre de récit ils étudient. Puis vient la poésie (4 résumés), le théâtre (3 résumés), le poème en prose (1 résumé), l'essai (1 résumé), la BD (2 résumés) et 4 travaux ne mentionnent pas le genre étudié. Il faut remarquer que dans certains travaux, plus d'un genre est étudié, c'est pourquoi le nombre de genres est supérieur à celui des résumés.

En ce qui concerne le type d'approche critique, la plupart des travaux proposent une étude thématique (26 résumés) et un résumé propose une étude comparative. Parmi les études thématiques, il y a ceux qui se proposent également de mener une étude narratologique (3), une étude comparative (5), une étude interculturelle (1).

#### *2.2.2.2 Les cinq résumés portant sur l'enseignement de la littérature (toutes les indications de pages de cette section font référence au Livre du programme et des résumés du congrès)<sup>95</sup>*

Ces cinq résumés se penchent sur des romans (deux résumés, p. 68 et p. 112), sur des pièces de théâtre (deux résumés, p. 139 et p. 146) et un (p. 150) ne mentionne pas le(s) genre(s) et le(s) titre(s) étudié(s). Les pays concernés sont la France (résumés p. 68 et p. 112), le Togo (p. 139) et le Québec/Canada (p. 146). Par rapport au type d'approche du texte littéraire, trois résumés travaillent le texte littéraire en rapport avec un autre support/moyen/langage : deux (p. 68 et p. 150) mettent en relation le texte littéraire et le cinéma, un travaille sur la mise en scène du texte de théâtre (p. 139), un met en rapport l'étude du texte théâtral avec son adaptation au cinéma et avec sa mise en scène (p. 146) et un présente une étude de paratextes littéraires (p. 112). Deux résumés (p. 68 et p. 150) n'informent pas le public concerné et trois (p. 112, p. 139 et p. 146) sont adressés à des étudiants de lettres, futurs enseignants de français.

Un résumé (p. 112) annonce la présentation d'un travail où la lecture de paratextes littéraires fonctionne comme étape préalable et préparatoire à la lecture des textes littéraires. Basé sur un corpus de quatre romans français, ce travail propose l'analyse des éléments qui se trouvent dans la couverture des ouvrages concernés : les illustrations, les titres, les auteurs et les maisons d'édition.

---

<sup>95</sup> APROFAP, FBPF, *Programme, résumés du 20<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français*, Macapá (AP): APROFAP, 2015.

L'un des travaux (résumé p. 139) met en relation l'étude d'un texte de théâtre et sa mise en scène par un groupe d'étudiants universitaires. D'abord, le groupe effectue une étude thématique (le rôle de l'autre), puis ils réalisent la mise en scène de la pièce et, finalement, ils analysent la contribution de ces deux activités pour la formation des étudiants, futurs enseignants de langue française et de littérature.

L'autre résumé (p. 146) qui se penche sur un texte de théâtre touche aussi au cinéma. Il présente une étude des productions multimodales d'étudiants universitaires réalisées à partir de l'analyse des rapports intermédiaires entre un texte théâtral, son adaptation au cinéma et sa mise en scène.

Il y a encore un autre résumé (p.68) qui met en relation le texte littéraire et le cinéma. Il travaille sur un roman et se propose de faire étudier les modes de récit et la voix narrative en comparant ces éléments dans un texte littéraire et dans son adaptation au cinéma. Les deux résumés qui associent la littérature et le cinéma considèrent que le travail à partir de cette articulation contribue à l'apprentissage de la culture de la langue étrangère et de la langue maternelle.

Un corpus de cinq résumés est peu représentatif pour que je puisse en tirer des conclusions. Toutefois, il est intéressant de souligner des aspects qui attirent l'attention, comme la relation entre le texte littéraire et les médias (dans ce cas, le cinéma). Les études plus récentes qui portent sur la littérature en classe de FLE mentionnent cette tendance, en fonction de la grande disponibilité de ressources telles que les vidéos et les chansons sur internet et aussi comme façon de motiver l'intérêt des apprenants pour la littérature. Il faut remarquer que les études de didactique du FLE suggèrent la mise en scène de textes théâtraux comme possibilité d'approche du texte littéraire. Une dernière remarque importante est la mention, dans deux résumés (celui qui aborde les paratextes littéraires, p. 112, et l'un des travaux sur le cinéma, p. 68), de la notion de lecture littéraire comme l'une des bases théoriques du travail. La lecture littéraire est un concept emprunté à la didactique du français langue maternelle qui depuis des années trouve sa place aussi dans la didactique de la littérature de langue étrangère. Dans cette thèse, je l'étudie dans le chapitre 3.

### *2.2.2.3 Les huit résumés portant sur la place et le rôle de la littérature et de la paralittérature dans les classes (ou cours) de langue française*

Ces huit résumés portent soit sur la littérature, soit sur la paralittérature. Ils sont organisés dans quatre sous-catégories : Réflexions théoriques sur l'utilisation de textes

littéraires en classe de langue, Comment utiliser des textes littéraires en classe de langue, Réflexions théoriques sur l'utilisation de textes paralittéraires en classe de langue, Comment utiliser des textes paralittéraires en classe de langue.

Avant de commenter chaque sous-catégorie, il faut remarquer que, différemment des résumés sur la littérature présentés dans les sections précédentes, ces huit résumés ne mentionnent pas l'auteur(s) ni l'ouvrage(s) concerné(s) par les travaux. Nous pensons qu'une explication possible pour cette absence de précision est le fait que ces travaux privilégient l'étude de la méthodologie d'enseignement de la lecture du texte littéraire applicable à divers textes, et pas forcément l'étude d'un ouvrage spécifique.

Les paragraphes des pages 50-52 sont partiel ou totalement repris de l'article que le groupe responsable de la branche UFRGS de la recherche CLEFS-AMSUD a rédigé pour publier dans les actes du XVII SEDIFRALE (Congrès de l'Amérique latine et des Caraïbes de la Fédération brésilienne de professeurs de français) où les résultats préliminaires de la recherche ont été présentés. Les actes n'ont pas encore été publiés.

2.2.2.3.1 Réflexions théoriques sur l'utilisation de textes littéraires en classe de langue (toutes les indications de pages de cette section font référence au livre du programme et des résumés du congrès)<sup>96</sup>

Pourquoi employer des textes (ou extraits de textes) littéraires en classe de langue ? Quelle y est leur utilité, leur importance, leurs bienfaits ? Ce sont les questions (et donc la réflexion théorique qu'elles impliquent) qui se trouvent au centre de deux résumés (p. 122, 149). Le deuxième commence même à répondre aux questions posées : l'utilisation de textes littéraires « favorise l'épanouissement des apprenants sur plusieurs plans : intellectuel (la littérature étant une source au confluent de multiples savoirs), personnel (grâce à l'expérience affective personnelle, ce type de lecture provoque l'empathie avec l'Altérité) et sur le plan didactique, car la littérature concourt à l'acquisition de différentes compétences (linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles) ».

Ces questions ou quelques-unes de celles-ci ne sont pas absentes des autres résumés qui militent pour l'emploi de textes littéraires en classe de langue, mais elles n'y sont touchées qu'en passant ou secondairement, l'objet principal de ces résumés étant une visée pratique pour la classe comme la présentation de modèles de séquence didactique ou des rapports d'activités

---

<sup>96</sup> APROFAP, FBPF, *Programme, résumés du 20<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français*, Macapá (AP): APROFAP, 2015.

(voir le point 5.5.3 ci-dessous). Notons d'ailleurs que les visées pratiques ne sont pas non plus absentes (nous allons le voir) des résumés des pages 122 et 149, cités au paragraphe précédent.

#### 2.2.2.3.2 Comment utiliser des textes littéraires en classe de langue

Cinq résumés se penchent sur cette question. Dans le cadre du français sur objectif universitaire (FOU) et en fonction des caractéristiques du groupe concerné (la préparation d'étudiants en lettres qui partent faire leur licence en France dans le cadre d'un programme de licences internationales), le résumé de la page 90 préconise « la lecture d'œuvres littéraires et la production écrite » dans un cours préparatoire à la mobilité en France.

Un autre résumé annonce un projet qui se consacre à « l'enseignement de la grammaire à partir de la littérature française », c'est-à-dire à partir de la lecture d'extraits ou d'œuvres littéraires, avec l'utilisation, en appoint « pour faciliter l'apprentissage », de chansons, de films, de comédies musicales (p. 64).

Le résumé de la page 122 annonce le projet d'établir des « fiches d'activités de lecture » d'une liste de textes littéraires, fiches ayant pour but didactique l'étude, en classe de langue, de certaines spécificités du texte littéraire, ainsi que des dimensions culturelle et langagière de celui-ci. Dans le même sens, celui de la page 149 veut offrir « une suggestion de parcours didactique » relativement à « l'utilisation de la littérature comme support pédagogique » dans la classe de langue.

Enfin, celui de la page 71 propose l'emploi « d'une séquence didactique pour la production de contes par les étudiants » à partir d'« activités de lecture et d'analyse d[e] textes » (de textes littéraires, suppose-t-on, car le qualificatif n'est pas mentionné).

#### 2.2.2.3.3 Réflexions théoriques sur l'utilisation de textes paralittéraires en classe de langue

Trois résumés offrent des éléments de réflexion sur les avantages d'employer des bandes dessinées (BD) en classe de langue. D'abord, « l'image aide à comprendre » (p. 117). Mais aussi, la BD est un « outil pédagogique » utile pour connaître quelques « aspects linguistiques et socioculturels » du FLE et « propice à une ambiance qui déclenche le plaisir d'apprendre » tout en offrant des réflexions sur la société (p. 120). Considérations que le troisième résumé développe : la BD permet « d'aborder tous les genres narratifs », elle peut être utilisée « pour développer plusieurs compétences » des apprenants, pour améliorer la « compréhension des étudiants » au sujet des « éléments culturels », de la « diversité socioculturelle » et pour

débatte ces questions ; en résumé, la BD permet de rapprocher les adolescents de l'apprentissage du FLE (p. 74-75). Les visées pratiques sont aussi présentes dans ces trois résumés.

#### 2.2.2.3.4 Comment utiliser des textes paralittéraires en classe de langue

Le résumé de la page 74-75 annonce des exemples d'utilisation de la BD en classe de langue lors « d'activités écrites, orales et ludiques » menées dans une école publique pendant le stage pédagogique d'étudiants en licence d'enseignement de FLE.

Celui de la page 117 a pour but de partager une activité de lecture et traduction d'une BD réalisée dans un cours de FLE de la faculté des lettres de l'université fédérale de l'état de Minas Gerais.

Finalement, le résumé de la page 120 annonce un rapport sur les activités menées au sein d'un projet PROLICEN qui propose « une sensibilisation à la langue française » au moyen de la BD.

### 2.2.3 Les travaux complets publiés dans les annales du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français

Dix-sept travaux complets figurent dans les annales du Congrès,<sup>97</sup> dont cinq portent sur la littérature. D'après notre classification, trois de ces travaux (p. 137, p. 148 et p. 179) appartiennent à la sous-catégorie « étude littéraire », un travail (p. 164) appartient à la fois à cette même sous-catégorie et à « l'enseignement de la littérature » et un travail (p. 88) appartient à la sous-catégorie « la place et le rôle de la littérature et de la paralittérature dans les classes/cours de langue française ». Dans cette section, je présente succinctement les trois premiers travaux et de façon plus détaillée les deux derniers, car ceux-ci ont des contributions plus importantes pour la recherche réalisée dans cette thèse.

#### 2.2.3.1 Les trois travaux qui présentent une étude littéraire

L'article intitulé « Comment aborder l'histoire : une perspective pour l'étude des écritures du *moi* en France » propose « une analyse des rapports entre l'individu et l'histoire

---

<sup>97</sup> DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016.

dans les littératures du moi ».<sup>98</sup> Pour ce faire, l’auteure présente d’abord une délimitation du champ de l’autobiographie entendue comme une écriture qui ne porte pas exclusivement sur l’individu narré, mais aussi sur sa réalité historique et sa relation avec cette réalité. Puis elle présente les deux écrivains étudiés, Jean-Jacques Rousseau et François-René de Chateaubriand, et les situe dans leur contexte historique, social et politique. Finalement, elle procède à l’analyse de l’écriture autobiographique de chacun des écrivains étudiés et aborde aussi le dialogue entre l’écriture de soi et le contexte historique dans l’œuvre de chacun.

L’article intitulé « Quelques marques du *poète maudit* dans *Rester vivant* de Michel Houellebecq »<sup>99</sup> a pour but de présenter une analyse du mythe du poète maudit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France et d’établir une comparaison de ce mythe avec la figure du poète présenté dans *Rester vivant*, ouvrage de Michel Houellebecq. Pour commencer, l’auteur explique en quoi consiste le concept de malédiction littéraire depuis son origine, chez Aristote, et son actualisation au XIX<sup>e</sup> siècle. Il expose le contexte historique et littéraire qui ont influé sur cette actualisation du concept. Ensuite, il explique le concept de mythe qu’il adopte et présente les trois mythes du poète moderne : le poète mourant, le poète misère et le poète maudit. Puis il présente Michel Houellebecq et son ouvrage, *Rester vivant*. Finalement, il mène une discussion sur la présence et la caractérisation du poète maudit dans chacun des trois chapitres de cet ouvrage. Il faut remarquer que, d’après l’article, le poète maudit de Houellebecq a un rôle dans la société, celui de chercher et d’exposer les vérités que la société préfère cacher et, de cette façon, de résister à l’indifférence de la société par rapport aux poètes.

L’objectif principal de l’article « Ville et littérature : les transformations urbaines de Paris avant Haussmann, du XVII<sup>e</sup> siècle à 1850 »<sup>100</sup> est de présenter les modifications urbaines réalisées à Paris qui souvent ne sont pas commentées ou même connues, celles réalisées dans une période antérieure aux grands travaux menés par Haussmann à partir des années 1850. En outre, le travail se propose d’indiquer des textes littéraires où ces questions sont abordées dans le but de contribuer aux enseignants qui donnent des cours de civilisation française.

---

<sup>98</sup>GIL, Beatriz Cerisara. Comment aborder l’histoire : une perspective pour l’étude des écritures du *moi* en France. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 137-147.

<sup>99</sup>DARDE, Augusto. Quelques marques du *poète maudit* dans *Rester vivant* de Michel Houellebecq. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 148-163.

<sup>100</sup>MACHADO, Nara H.N.; PONGE, Robert. Ville et littérature : les transformations urbaines de Paris avant Haussmann, du XVII<sup>e</sup> siècle à 1850. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 179-192.

Les auteurs commencent par présenter l'influence de la Révolution industrielle sur l'organisation des villes en Europe. Puis ils exposent la situation urbanistique de la ville de Paris du XVIII<sup>e</sup> siècle à la première moitié du XIX<sup>e</sup> et le registre de ces différents moments dans des œuvres littéraires. Ayant présenté ce contexte qui donne origine aux travaux menés par Haussmann, les auteurs de l'article présentent alors quelques-unes des modifications effectuées à Paris dans la période sur laquelle ils se penchent, du XVII<sup>e</sup> siècle à l'époque où commencent les travaux de Haussmann. Les auteurs indiquent également des textes littéraires où il y a des passages qui portent sur ces modifications.

### 2.2.3.2 *Le travail qui appartient à la fois aux sous-catégories des études littéraires et de l'enseignement de la littérature*

Le travail intitulé « Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles* »<sup>101</sup> présente une étude réalisée dans le cadre d'un cours de FLE qui a eu pour but de comparer les modes de récit et la voix narrative dans *Un long dimanche de fiançailles* (1991), roman du français Sébastien Japrisot, et dans le film homonyme paru en 2004 dirigé par Jean-Pierre Jeunet. Si le travail appartient à la fois aux deux sous-catégories mentionnées ci-dessus, il faut remarquer que l'analyse littéraire est privilégiée : des 14 pages de texte, 9 sont consacrées à l'étude du roman et du film, alors que les possibilités d'exploitation didactique ne comptent qu'un peu plus de 2 pages.

Dans l'introduction, outre la présentation du travail, figurent aussi un commentaire succinct sur la place de la littérature dans la classe de FLE ainsi que quelques raisons pour mener cette étude comparée du roman et du film : montrer que l'étude littéraire peut contribuer à la compréhension du film, travailler la compréhension orale, aborder des aspects historiques et culturels autour de la langue et utiliser l'art non seulement comme moyen de divertissement, mais aussi pour développer de nouvelles connaissances et comme forme d'humanisation. L'auteure de l'article explique le concept d'humanisation qu'elle adopte : « une possibilité de dépasser l'aspect animalisant et mécanique du monde, pour le comprendre d'une façon plus ouverte et altruiste ».<sup>102</sup> Cet aspect humanisateur n'est pas repris dans l'article, mais il s'agit

<sup>101</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 164-178.

<sup>102</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 165.



d'une question abordée par des théoriciens de la littérature et il sera discuté dans le chapitre 3 de cette thèse.

Puis, la première partie du travail (pp. 166-170) présente une étude de quelques éléments du roman : l'intrigue, les personnages, les modes du récit, le temps de la narration et la polyphonie. Il est important d'exposer ici quelques aspects de la discussion menée dans cette partie de l'article. Tout d'abord, un très bref résumé de l'intrigue : il s'agit d'une histoire d'amour vécue pendant la période de la Première Grande Guerre et dans les années qui la suivent. Manech est envoyé à la guerre et doit quitter sa fiancée, Mathilde (la protagoniste). Après avoir reçu la nouvelle de la mort de son fiancée, Mathilde décide de découvrir ce qu'il lui est arrivé, car elle ne croit pas qu'il est mort.

Il y a donc un contexte historique et culturel important à étudier (l'un des objectifs du travail). Toutefois, l'objet principal de l'analyse présentée dans l'article sont les modes de récit et la voix narrative. L'auteure souligne que le narrateur du livre est omniscient et qu'il y a plusieurs voix qui s'expriment dans le roman. Il y a aussi un échange de lettres qui occupe une place importante dans le livre, ce qui est difficile à reproduire dans un film.

La deuxième partie (pp. 170-174) se penche sur l'adaptation du roman au cinéma, réalisée en 2004 par Jean-Pierre Jeunet. Dans cette section, l'auteure reprend d'abord l'intérêt de travailler le cinéma en classe de langue :

« Documents authentiques, les films permettent en effet d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue qu'ils apprennent, présentent des personnes en interaction langagière et sont une source d'informations sur les réalités sociales, culturelles et civilisationnelles d'un pays. L'adaptation cinématographique a encore la possibilité de favoriser le dialogue entre deux langages différents : le langage littéraire et le langage cinématographique ». <sup>103</sup>

Ensuite, elle commente quelques difficultés rencontrées par Jeunet lors de l'adaptation du roman au cinéma, comme l'organisation de l'intrigue et la présence importante de l'échange de lettres dans le roman. Elle indique aussi quelques ressemblances et quelques différences de l'adaptation cinématographique par rapport au roman. Puis elle procède à une analyse des points qui sont l'objet de la comparaison entre le roman et le livre : le récit cinématographique, le narrateur dans le cinéma, la voix « off » et la narration dans le film. À propos de l'analyse de ces éléments, il est intéressant de souligner que le narrateur n'est pas indispensable dans le

---

<sup>103</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 170.

cinéma – le récit est raconté même s’il n’y a pas de narrateur. Dans le film en question, cependant, il est présent de temps en temps. Le procédé utilisé pour faire le rôle du narrateur est la voix off. L’auteure, basée sur des théoriciens du domaine du cinéma, affirme que la voix off récrée « pour le spectateur l’intimité que le lecteur entretient avec son livre ».<sup>104</sup>

La troisième partie du travail (pp. 174-176) est consacrée à l’intégration des deux premières parties dans le cadre d’un cours de langue française. La seule information sur le contexte de travail est le niveau de langue du groupe (B1 d’après le CECR). Dans cette section, l’auteure suggère des activités d’exploitation en classe du roman et du film : l’entrée dans le sujet à partir de l’analyse d’un tableau (*Assaut sous les gaz*, d’Otto Dix), le choix de quelques extraits de l’un et de l’autre pour observer la focalisation narrative, l’écriture d’une lettre à Mathilde, l’écoute de la chanson « Le Soldat » de Florent Pagny, enregistrée lors du centenaire de la Guerre, en 2014. L’utilisation de supports autres que le roman et le film sont enrichissants pour le travail en classe, car ils permettent de travailler, par exemple, sur la production et sur la compréhension orales et aussi de varier les activités, de sortir du roman et du film sans les quitter complètement, d’élargir les connaissances des apprenants, de faire voir le rôle que l’art peut avoir et d’établir une relation entre des productions culturelles diverses. En outre, comme affirme l’enseignante, « pour devenir un citoyen capable de lire le monde et de s’y engager, l’apprenant doit décoder de multiples langages ».<sup>105</sup> Malheureusement, le lecteur de l’article ne sait pas comment la lecture du roman a été réalisée, si le groupe a lu tout le roman ou des extraits et, dans le cas d’une lecture complète, comment l’enseignante a accompagné la lecture des apprenants.

Après les suggestions de l’auteure, il y a un tableau où figurent les objectifs de l’exploitation pédagogique réalisée. Les objectifs sont organisés autour de trois axes : culturels – « découvrir un roman français et son adaptation au cinéma », « découvrir une période de l’histoire de France (la Première Guerre mondiale) et être sensibilisé aux difficultés de l’époque » ; littéraires – être sensibilisé aux différentes voix narratives qui participent au roman », « être sensibilisé à la présence du narrateur dans le film » ; et linguistiques – « enrichir le vocabulaire en langue française », « travailler les temps verbaux dans le récit et leur rôle dans

<sup>104</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d’*Un long dimanche de fiançailles*. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 173.

<sup>105</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d’*Un long dimanche de fiançailles*. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 177.

la chronologie des événements ». En outre, le tableau présente aussi les compétences travaillées (compréhension et production écrites et orales) et le public visé (« adolescents et adultes à partir du niveau B1 »).<sup>106</sup>

Pour conclure cette présentation de l'article, je présente des aspects importants du travail sur la littérature en classe de langue que cette proposition expose :

1) le texte littéraire est très riche, mais il faut faire des choix, on ne peut pas tout travailler. Dans un cours de littérature dans le cadre d'études de lettres, par exemple, l'examen d'un ouvrage doit être approfondi : comme dans cet article, lors de la lecture d'un roman, tous les éléments présentés dans la première partie devront être étudiés (et il y a encore d'autres aspects à aborder). Toutefois, dans une classe de langue, surtout s'il ne s'agit pas du contexte universitaire et des études de lettres, il faut choisir un ou des aspects à travailler dans chaque ouvrage, puisque l'objectif de la classe est différent. Si dans les deux situations l'intention est de faire apprendre à lire une œuvre littéraire, dans un cours de lettres, on prépare des étudiants à être des spécialistes de lecture et d'analyse littéraire, alors que, dans d'autres contextes (et je pense surtout à l'école), l'objectif est seulement de travailler la compétence de lecture des apprenants ;

2) lors du travail à partir d'un texte littéraire, les objectifs linguistiques sont présents, mais ne sont pas nécessairement les plus importants. L'auteur du travail l'affirme dans son texte, mais cela est renforcé par le choix qu'elle fait des suggestions d'activités ; elle commente celles qui sont liées à ses principaux objectifs : le travail sur la narration et sur des aspects de culture et d'histoire. Malheureusement, on ne sait pas comment la langue est insérée dans les activités, parce que la partie du texte consacrée à la présentation de l'exploitation didactique est courte et ne permet pas de le savoir. L'étude de l'approche du texte littéraire en classe de langue à différentes époques (présentée dans le chapitre 1 de cette thèse) ainsi que la lecture d'études plus récentes sur le sujet révèle le souci de ne pas inverser les priorités, de ne pas mettre l'étude de la langue au premier plan. À mon avis, l'enseignant qui travaille la littérature dans la classe de langue est toujours à la limite entre ces deux champs et doit être vigilant lors de la réalisation d'activités linguistiques.

### *2.2.3.3 Le travail qui appartient à la sous-catégorie sur « la place et le rôle de la littérature et de la paralittérature dans les classes/cours de langue française »*

---

DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In : *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 176.

L'article intitulé « Les bandes dessinées dans l'enseignement du FLE : un rapprochement prolifique »<sup>107</sup> présente une discussion sur l'utilisation des bandes dessinées (BD) dans l'enseignement du FLE ainsi que des activités réalisées en classe dans deux écoles publiques d'*Educação Básica* – c'est-à-dire qui comprennent l'*Ensino Fundamental* et l'*Ensino Médio*. Parmi les objectifs du travail, se trouvent : l'intention de rapprocher l'enseignement de la langue de l'univers des apprenants (des adolescents, un public jeune) ; la perspective d'enseignement qui privilégie l'action en langue étrangère (autrement dit, il s'agit de la perspective actionnelle) ; l'exploitation des caractéristiques propres au genre paralittéraire de la BD ; et l'incorporation des TICEs (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) dans les activités de classe.

En ce qui concerne le choix de la BD comme principal support de l'enseignement, les auteures mentionnent la richesse de possibilités d'exploitation didactique, comme l'utilisation de différents genres narratifs et les éléments qui la composent (les images, les couleurs, l'option noir et blanc, etc.). En outre, elles signalent les compétences qui peuvent être travaillées : « la lecture, l'interprétation, la reconnaissance de ressources narratives, la créativité, etc. ».<sup>108</sup> Par rapport à la langue, elles mentionnent la possibilité d'aborder un langage plus courant.

Un point incontournable dans l'exploitation de la BD en classe est le travail sur le genre. Il ne s'agit pas simplement de s'appuyer sur les rapports entre le texte écrit et l'image comme support de la compréhension, mais de pouvoir comprendre tous les signes visuels qui composent la BD. Par exemple, les différents types de bulles qui ont chacun une signification (parole, rêve, peur, cri, chuchotement, etc.), les panneaux rectangulaires où une voix off fournit des indications de temps et d'espace, les onomatopées.

Au long de l'article, les auteures présentent les planches de quelques BD ainsi que des suggestions d'activités à employer en classe à partir de ces exemples. Les suggestions comprennent la compréhension générale, l'analyse des personnages, la production écrite, l'étude de la grammaire, un prolongement thématique (sur le recyclage) et un prolongement ludique (un jeu de devinette des métiers à partir des personnages des *Schtroumpfs*).

---

<sup>107</sup>FILGUEIRA, Bianca Melyna Negrello; OLIVEIRA, Clarissa Laus Pereira. Les bandes dessinées dans l'enseignement du FLE: un rapprochement prolifique. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 88-100.

<sup>108</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 90.

Ensuite, elles présentent un projet réalisé pendant une année scolaire dans une école publique. Le projet a consisté à adapter en BD un extrait d'une lecture en français facile (*Au secours !*)<sup>109</sup> réalisée en classe. D'après les auteures, le premier semestre a été consacré à la lecture du livre et à la réalisation d'activités de compréhension de la lecture. Au deuxième semestre, l'enseignante a proposé l'adaptation d'un extrait du livre en BD. Pour ce faire, elle a préparé un parcours qui a commencé par l'étude des caractéristiques de la BD (cette étude a compris des activités de compréhension et de production), puis elle a travaillé la lecture d'un chapitre du livre déjà adapté en BD par l'enseignante (l'adaptation a été faite à l'aide du logiciel de création de BD gratuit Pixton). Finalement, les apprenants ont créé leur propre BD : d'abord, ils ont fait un synopsis de l'extrait choisi et ont préparé une caractérisation des personnages, ensuite, ils ont écrit les dialogues, puis ils ont connu le logiciel Pixton et enfin ils ont créé la BD (une case par élève).

Dans leurs considérations finales, les auteures observent que le projet a été motivant pour les élèves, qui se sont mieux engagés dans les activités du cours de langue étrangère. Elles ont aussi souligné qu'« il est évident que le rapport préexistant des étudiants avec la nature du genre textuel proposé (la BD) a accompli un rôle crucial en ce qui concerne la trajectoire et le résultat de l'expérience ».<sup>110</sup>

Il est important de souligner quelques aspects de ce travail :

- 1) la présentation de deux approches différentes de la BD : dans un premier moment, par l'exploitation de quelques BD à partir de la réalisation d'activités indépendantes ; puis par l'insertion du genre BD dans un projet pour la classe. D'une part, plusieurs possibilités d'exploitation sont présentées ; d'autre part, l'exposition du projet ne détaille pas toutes les activités proposées, mais donne un aperçu général qui permet au lecteur de comprendre le tout et l'effet du travail sur les apprenants, leur motivation et leur engagement dans le projet ;
- 2) le travail expose l'importance de l'étude des caractéristiques du genre textuel pour faciliter la compréhension du contenu du texte. La connaissance de caractéristiques du genre textuel peut rassurer l'apprenant et l'encourager à lire en langue étrangère ;
- 3) apparemment, le projet présenté valorise l'interprétation des apprenants, puisqu'ils décident ce qu'ils vont représenter de l'histoire dans la BD et comment ils vont le faire. Ce travail suppose la compréhension préalable de l'histoire et pousse l'apprenant à imprimer sa lecture

<sup>109</sup> MARIAGE, Aline. *Au secours!* Collection Découverte. Paris : CLE International, 2006.

<sup>110</sup> DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, p. 99.

personnelle dans la production finale. En outre, comme il s'agit d'une production collective, il faut que les apprenants soient capables de négocier une interprétation, de défendre leurs points de vue, leurs arguments (même s'ils le font en langue maternelle). Les auteures de l'article ne mentionnent pas de théories de l'enseignement de la lecture, mais on peut identifier ici la présence d'une conception de lecture qui se rapproche du mode de lecture dénommé « lecture littéraire » (qui sera abordée dans le chapitre 3 de ce travail).

La lecture des résumés et des travaux indique que la littérature a une place très significative dans la pratique des enseignants brésiliens : des 94 travaux inscrits au XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français, 40 se penchent sur la littérature ; de ces 40, 13 sont liés à l'enseignement, dont 5 portent sur l'enseignement de la littérature et 8 sur l'utilisation de textes littéraires en classe de FLE. En ce qui concerne les 13 travaux du domaine de l'enseignement, il faut remarquer que la plupart d'eux visent à présenter des pratiques de classe ou à réfléchir sur les possibilités d'approche du texte littéraire en classe. Ces données renforcent donc la tendance signalée dans le chapitre 1 de ce travail : la littérature conserve sa place dans la classe de FLE, mais les formes de l'aborder en classe est un champ d'études encore en construction.

Un autre aspect exposé par l'examen mené ici est la versatilité de la littérature – les travaux inscrits au congrès sont très divers : à partir de textes littéraires, on étudie des éléments d'histoire, d'architecture, de littérature, de langue, de genre textuel, de culture, etc. En outre, les activités réalisées à partir d'un texte littéraire sont très souvent associées à d'autres supports/moyens/langages, comme les chansons, le cinéma, la mise en scène de pièces de théâtre, les BD. Ainsi, l'utilisation de textes littéraires dans la classe de FLE peut contribuer de diverses façons à la formation de l'apprenant, aspect qui sera plus longuement commenté dans le chapitre 3 de cette thèse.

### **Quelques éléments de synthèse**

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la littérature, l'examen des documents brésiliens effectué dans la section 2.1 de ce chapitre indique qu'au Brésil, comme en France, l'enseignement de l'histoire de la littérature a prédominé durant longtemps – probablement, même aujourd'hui encore. En outre, depuis les années 1970, l'avènement des théories de la communication a mis le texte littéraire à une place incertaine, car son approche ne se distingue pas de celle des autres types de texte.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ce bref examen montre que la littérature n'a pas beaucoup de place dans la classe de langue et, lorsqu'un document lui accorde quelques lignes, il n'y a pas le souci de l'aborder à partir d'une réflexion sur les particularités du texte littéraire.

Il faut remarquer aussi que ces documents ne représentent pas forcément ce que pensent ou ce que font les enseignants et qu'ils ne prennent pas la réalité de l'école publique brésilienne comme référence lors de leur élaboration – même s'ils font des efforts pour se montrer démocratiques. Comme l'a bien souligné Cereja par rapport aux PCN, les termes utilisés et même les théories mentionnées ne sont pas toujours (et peut-être la plupart du temps) connus des enseignants qui sont à l'école depuis longtemps. En outre, la formulation de ce que l'on attend de l'enseignement est en général imprécise et cela devient une difficulté de plus à l'enseignant très chargé qui n'a pas le temps d'étudier ces documents et de bien réfléchir sur ce qu'ils proposent. Pourtant, ces documents sont imposés par les gouvernements, adoptés (on ne sait pas comment) par les écoles (ou par certaines écoles) et étudiés dans les cours de formation d'enseignants qui sont dispensés dans les universités. Ainsi, s'ils ne représentent pas nécessairement ce que pensent les enseignants, ils sont en revanche le règlement officiel de l'éducation au Brésil et ont sûrement des effets sur la pratique des enseignants en salle de classe. Ainsi, le statut et le rôle qui y sont accordés au texte littéraire, que ce soit en classe de langue maternelle ou de langue étrangère, ne doivent pas être ignorés.

Dans la section 2.2, j'ai présenté les premiers résultats d'une recherche menée par un groupe composé d'enseignants et d'étudiants de français de l'UFRGS qui s'est penché sur le cahier des résumés et sur les actes du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français dans le but de recenser les travaux effectués au Brésil dans le domaine du français langue étrangère. Après avoir présenté de façon succincte les objectifs, la méthodologie employée et les résultats généraux de la première étape de notre recherche, je me suis penchée sur les résumés et sur les travaux qui portent sur la littérature et sur la paralittérature afin d'avoir un panorama des différents types de travaux que font les enseignants et les étudiants brésiliens dans ce champ.

Notre recensement n'est pas terminé. Nous allons analyser encore les résumés des tables rondes, des ateliers, des rapports d'expérience et des posters pour avoir un inventaire complet des travaux du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français. Puis, nous souhaitons travailler aussi sur le matériel du congrès de 2017. Les résultats préliminaires de notre recherche ont été présentés en juin 2018 à Bogotá au XVII SEDIFRALE – Congrès de l'Amérique latine et des Caraïbes de la Fédération internationale de professeurs de français – et dans une rencontre en décembre 2018 à La Plata où les enseignants de FLE de quelques pays de l'Amérique Latine

et d'autres universités brésiliennes ont présenté leurs recherches sur l'enseignement du FLE. Ce travail collectif nous a permis d'identifier, du moins partiellement, quelques intérêts et besoins des enseignants, des formateurs et des étudiants en ce qui concerne l'enseignement du FLE ainsi que de penser à des actions pour renforcer ce champ d'étude.

En ce qui concerne précisément ma recherche de doctorat, la lecture des résumés et principalement celle des travaux complets a été enrichissante. D'une part, les résumés et les travaux me permettent d'élargir mes connaissances sur la littérature en général (écrivains et œuvres à étudier, type d'étude à réaliser) ainsi que de trouver des références théoriques ; d'autre part, ils présentent des exemples concrets d'enseignement de la littérature de langue française et d'utilisation des textes littéraires dans les classes/cours de FLE qui m'aident à réfléchir sur mon projet et sur les possibilités d'activités à réaliser en classe.



### **3 LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE : QUE FAIRE ET QUELLE APPROCHE UTILISER ?**

Dans ce chapitre, j'ai pour but, d'une part, de présenter des raisons qui montrent l'importance de la littérature et de l'utilisation de textes littéraires en classe et, d'autre part, de réfléchir sur des conceptions théoriques sur l'approche du texte littéraire dans la classe de FLE.

Le chapitre est divisé en trois sections : dans la section 3.1, sont listées cinq caractéristiques de la littérature qui exposent l'importance de travailler sur les textes littéraires dans le contexte scolaire. La section 3.2 présente deux aspects qui généralement sont mentionnés comme les raisons principales qui poussent à utiliser des textes littéraires dans la classe de langue étrangère. Sûrement, il y a d'autres raisons qui justifient la présence de la littérature dans la classe de langue outre les sept que je mentionne ici, mais je me limite à présenter celles qui, à mon avis, sont les principales pour mes recherches. Finalement, la section 3.3 est consacrée à l'analyse de conceptions de lecture qui s'occupent aujourd'hui d'étudier les possibilités d'approche du texte littéraire.

#### **3.1 Quelques raisons pour étudier la littérature**

Dans cette section, je présente des raisons qui justifient actuellement la présence de la littérature dans la formation de l'apprenant, principalement dans le contexte scolaire. Les études commentées ici concernent la discussion sur l'importance de la littérature dans un sens plus large (non associée à l'enseignement) et aussi dans le cadre de l'enseignement. Cette première section inclut des travaux du champ des études littéraires, ainsi que des travaux sur l'enseignement de la littérature. Dans les pages qui suivent, je liste cinq raisons qui justifient l'importance de la littérature : l'humanisation, la nécessité de fabulation, la guérison, la capacité de la littérature à aborder des sujets divers et l'inclusion. Pour des questions didactiques, elles sont présentées séparément dans des sous-sections, même si parfois elles sont très proches les unes des autres.

##### **3.1.1 L'humanisation**

L'humanisation est un des aspects soulignés dans différents travaux qui portent sur l'importance de la littérature et de son enseignement. Antonio Candido définit l'humanisation comme « o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor ».<sup>111</sup> Travailler sur ces aspects dans l'enseignement, surtout dans le contexte scolaire, contribue non seulement au développement cognitif des élèves, mais aussi au développement de l'altérité et de l'empathie.

Comment la littérature peut-elle contribuer à l'humanisation ? Est-elle la meilleure discipline pour le faire ? La littérature peut parler de tout et, par conséquent, tout le monde peut éventuellement se voir représenté dans la littérature ou être sensible à la différence par la découverte de situations, de personnages, de lieux distincts de ceux de sa réalité. Cependant, d'après Candido, ce n'est pas seulement le contenu du texte littéraire, son sujet, qui est le responsable de la production de cet effet humanisateur, mais aussi – et premièrement – sa forme :

« Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental ».<sup>112</sup>

Ainsi, si le contenu (le sujet) du texte littéraire est important dans ce processus d'humanisation et de compréhension du monde favorisé par la littérature, Candido reconnaît également le rôle de la forme comme fondamental, non pas forcément par la valeur esthétique qui lui est attribuée, mais parce qu'elle est l'élément qui permet le contact entre le lecteur et le contenu de l'ouvrage. C'est à partir de l'organisation du texte proposée par l'action humaine (de l'auteur) que le lecteur entre en contact avec tous les autres éléments (culturels, historiques, merveilleux, linguistiques, etc.) présents dans l'œuvre et construit sa propre lecture.

Dans ce sens, l'étude de Michèle Petit sur l'importance de la littérature pour faire face à des situations adverses fournit des exemples intéressants, comme le témoignage de la journaliste française Laure Adler qui, en se souvenant d'un moment difficile de sa vie, affirme : « Posso garantir que um livro, substituindo meu tempo pelo seu, o caos da minha vida pela

<sup>111</sup>CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: Idem. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1965, p. 180.

<sup>112</sup>CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: Idem. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1965, p. 177.

ordem da narrativa, me ajudou a retomar o fôlego e a vislumbrar o amanhã ». <sup>113</sup> Ici aussi ce n'est pas seulement le contenu du texte qui est valorisé, mais le travail d'organisation du contenu sous la forme narrative. Petit renforce ce point de vue par ses propres mots :

« Didier Anzieu pensava que, por meio do sonho, se refizesse a cada noite o envelope psíquico vital que os pequenos traumatismos do dia haviam crivado de furos. Talvez a leitura também recupere, no dia a dia, o que se esgarçou e controle aquilo que é estranho, inquietante. A ordenação seqüencial, a elaboração estética contida nos textos tranqüilizam: o tempo é ordenado, os acontecimentos contingentes ganham sentido em uma história vista em perspectiva. E é como se, mediante a ordem secreta que emana da literatura, o caos do mundo interior pudesse assumir uma forma ». <sup>114</sup>

Ainsi, la littérature possède une force humanisatrice significative, puisque sa forme et les contenus qu'elle aborde sont, tous les deux, des éléments qui concourent au développement de cette caractéristique chez le lecteur.

Passons maintenant à la deuxième question : la littérature est-elle la meilleure discipline pour aider au développement de l'humanisation chez quelqu'un ? Sans utiliser le terme « humanisation », Tzvetan Todorov s'est aussi penché sur ce point. Il a établi une comparaison entre, d'une part, la littérature et, d'autre part, la philosophie et les sciences humaines et a précisé les ressemblances et les différences entre ces disciplines en ce qui concerne la connaissance de l'être humain :

« Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente [...] a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. Tal é o “gênero comum” da literatura; mas ela tem também “diferenças específicas”. [...] Uma primeira distinção separa o particular e o geral, o individual e o universal. Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais. É o que faz com que um texto seja absorvido com maior ou menor dificuldade. *O Idiota*, de Dostoievski, pode ser lido e compreendido por inúmeros leitores, provenientes de épocas e culturas muito diferentes; um comentário filosófico sobre o mesmo romance ou a mesma temática seria acessível apenas à minoria habituada a frequentar esse tipo de texto ». <sup>115</sup>

Comme Candido, mais peut-être de façon plus évidente, Todorov indique une différence fondamentale de la littérature : alors que les autres sciences font un discours ou une réflexion

<sup>113</sup>ADLER, Laure *apud* PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 18.

<sup>114</sup>PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009, pp. 114-115.

<sup>115</sup>TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 77-78.

sur leur objet d'intérêt, la littérature fait vivre ; par la lecture de littérature, le lecteur a la sensation de vivre des expériences et non pas seulement de réfléchir sur elles. George Steiner voit aussi les particularités de la littérature par comparaison à d'autres types de textes. Dans ce sens, il postule que la littérature est plus importante pour la compréhension de l'homme que les sciences naturelles :

« [...] embora tendo inesgotável fascinação e constante beleza, as ciências naturais e matemáticas só raramente são de interesse fundamental. Com isso quero dizer que acrescentaram pouco a nosso conhecimento ou controle das possibilidades humanas, que comprovadamente existe mais compreensão da questão do homem em Homero, Shakespeare ou Dostoievski do que em toda a neurologia ou a estatística. [...] A ciência pode ter dado instrumentos e insanos pretextos de racionalidade àqueles que planejam assassinios em massa. Pouco ou nada nos diz sobre suas motivações, um assunto sobre o qual vale a pena ouvir Ésquilo ou Dante ».<sup>116</sup>

La comparaison entre la littérature et d'autres domaines expose quelques traits propres à la littérature qui renforcent qu'elle a un rôle significatif pour la formation intellectuelle, mais aussi émotionnelle, psychique et sociale, de l'être humain, ce qui devient encore plus important dans le cadre de l'enseignement scolaire. Pourtant, cela ne signifie pas qu'elle est la meilleure matière à le faire – comme le souligne Todorov dans l'extrait mentionné plus haut, elle contribue aussi bien que d'autres disciplines à la compréhension de l'homme et du monde. De toute façon, dans le contexte scolaire, il est toujours intéressant de renforcer son importance à côté d'autres domaines et de profiter de ce caractère pour enrichir le processus de formation des élèves.

Une dernière question sur le caractère humanisateur de la littérature, soulevée par Steiner, est que même ceux qui possèdent une éducation littéraire solide sont capables de réaliser des actes de barbarie, comme, par exemple, les concepteurs et administrateurs d'Auschwitz qui « foram educados lendo Shakespeare ou Goethe, e continuavam a lê-los ».<sup>117</sup> Il ajoute encore que, parfois, on s'identifie plus à la tristesse représentée dans la littérature qu'à la tristesse que nous voyons à côté de nous. Ces deux observations suggèrent que, si la capacité humanisatrice est inhérente à la littérature, elle ne se produit pas forcément de façon naturelle ou automatique chez le lecteur, mais peut dépendre d'une médiation. Cette constatation est un élément de plus qui renforce l'importance d'un enseignement scolaire de et par la littérature qui prenne en compte, outre d'autres aspects, son caractère humanisateur.

<sup>116</sup>STEINER, George. "Alfabetização humanística". In: Idem. *Linguagem e Silêncio*. Trad. Gilda Stuart et Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 24-25.

<sup>117</sup>STEINER, George. "Alfabetização humanística". In: Idem. *Linguagem e Silêncio*. Trad. Gilda Stuart et Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 23.

### 3.1.2 La nécessité de fabulation

Candido attire l'attention sur un autre aspect intéressant de la littérature : la nécessité de fabulation de l'être humain qui, d'après lui, est aussi importante que la satisfaction des nécessités les plus élémentaires de chacun. Il faut remarquer que, si l'objet de Candido est la littérature, il la prend dans un sens large où s'insère n'importe quel type de création qui soit poétique, fictionnelle ou dramatique – par exemple, les proverbes, les dictons, les légendes, etc. – et même les plus simples rêveries. Candido considère donc que la fabulation est un élément présent dans la vie de tout le monde 1) tous les jours : « Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance »<sup>118</sup> ; et 2) à toutes les époques, pendant toute la vie, indépendamment de l'éducation : « [a fabulação] ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto ».<sup>119</sup> Pour lui, cette présence permanente – et, on peut ajouter, peut-être inconsciente – de la fabulation est une sorte de preuve de sa nécessité pour l'être humain.

Deux chercheurs qui ont mené des études sur la lecture, Michèle Petit et Bruno Bettelheim, considèrent, eux aussi, que la fabulation ou la fantaisie est une nécessité de l'être humain. Petit se penche principalement sur l'importance de la littérature pour les enfants, les adolescents et les adultes qui vivent dans des conditions sociales ou économiques difficiles, comme les contextes de pauvreté des *favelas* brésiliennes ou les guérillas colombiennes ; Bettelheim se consacre spécifiquement à l'étude du rôle des contes de fées dans la constitution de la personnalité des enfants. Malgré les différences entre les recherches menées par ces deux auteurs, ils ont en commun la conviction que la littérature joue un rôle essentiel dans la vie des publics qu'ils étudient.

D'après Bettelheim,

« o inconsciente é a fonte de matéria-prima e a base sobre a qual o ego erige o edifício de nossa personalidade. Prosseguindo na comparação, nossas fantasias são os recursos naturais que fornecem e moldam essa matéria-prima, tornando-a útil para as tarefas egóicas de construção da personalidade. Se somos privados desse recurso natural, nossa vida fica limitada; sem fantasias para nos dar esperanças, não temos forças para enfrentar as adversidades da vida. A infância é a época em que essas fantasias precisam ser alimentadas ».<sup>120</sup>

<sup>118</sup>CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: Idem. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1965, p. 177.

<sup>119</sup>CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". In: Idem. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 80.

<sup>120</sup>BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2010, 21<sup>e</sup> édition; 25<sup>e</sup> réimpression, p. 173.

Pour lui, l'enfant n'est pas encore capable de réagir consciemment et raisonnablement à beaucoup de situations de la vie et à ses propres sentiments ; le conte, par la fantaisie, l'aide à se rassurer, à se comprendre et à comprendre le monde. Cependant, cela ne se produit pas de façon consciente, c'est pourquoi les explications rationnelles – qu'elles portent sur des situations de la vie ou sur des contes – ne sont pas compréhensibles pour l'enfant, elles ne signifient rien pour lui qui trouve les réponses dont il a besoin dans la fantaisie :

« o conto de fadas usa símbolos universais que permitem que ela [a criança] o escolha, selecione, negligencie e interprete de maneiras congruentes ao seu estado de desenvolvimento intelectual e psicológico. Qualquer que seja esse estado de desenvolvimento, o conto sugere como a criança pode transcendê-lo, e o que pode estar envolvido no alcançar o estágio seguinte em seu progresso rumo à integração madura ». <sup>121</sup>

La simplicité avec laquelle le conte présente les situations auxquelles l'enfant s'identifie est un élément qui joue un rôle primordial dans cette étape de formation de la personnalité :

« É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de maneira breve e incisiva. Isso permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial, enquanto que uma trama mais complexa confundiria as coisas para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas personagens são esboçadas claramente; e detalhes, exceto quando muito importantes, são eliminados. Todas as personagens são típicas em lugar de únicas ». <sup>122</sup>

Quant à Petit, elle n'aborde pas précisément la fonction de la fantaisie dans la formation de la personnalité, mais elle soutient que l'action de produire des récits est une nécessité de l'être humain :

« Esse momento inicial da composição de narrativas seria uma das etapas essenciais, "semelhante em vários aspectos à transição para a posição sentada, ao aprendizado de andar ou à conquista da linguagem". Ou seja, uma necessidade antropológica. De fato, ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos ». <sup>123</sup>

Si, comme nous l'avons vu dans la section précédente, la lecture de la littérature nous permet d'organiser notre compréhension du monde, ici Petit attire l'attention sur le fait que tout

<sup>121</sup>BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2010, 21<sup>e</sup> édition; 25<sup>e</sup> réimpression, p. 185.

<sup>122</sup>BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2010, 21<sup>e</sup> édition; 25<sup>e</sup> réimpression, p. 16.

<sup>123</sup>PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 122.

le monde, d'une certaine façon, produit des récits et que cette activité répond à une nécessité psychique de construction de la personnalité de chacun.

L'importance psychique de la littérature est également abordée, à côté d'autres aspects, par Dufays *et alii*. Il est intéressant de signaler que ces auteurs situent leur discussion spécifiquement dans le XXI<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire dans un contexte de fort développement technique et scientifique où souvent on parle de la crise de la lecture : « Elle [la littérature] est créditée d'un rôle déterminant dans l'équilibre psychoaffectif et l'esprit critique des jeunes face aux dérives de la rationalité technico-scientifique ambiante, et sa contribution à l'édification d'une communauté culturelle est à nouveau promue comme un idéal fédérateur ». <sup>124</sup> Pourquoi cette position de Dufays *et alii* est-elle significative ? Parce que le XXI<sup>e</sup> siècle est une époque où les possibilités de fabulation sont nombreuses : l'accès à des films et à des séries de télévision est plus facile aujourd'hui ; en outre, les podcast et les vidéos youtube présentent aussi des récits réels et fictifs et même des lectures d'œuvres littéraires. De plus, tout cela est à la portée de la main, accessible non pas seulement sur l'ordinateur, mais aussi sur le smartphone. Dans cette situation, la lecture de textes littéraires – surtout dans des livres physiques et non pas dans les moyens virtuels – est vraiment une activité différente, car elle représente un éloignement de la rationalité, mais aussi de la technologie en général, ce qui peut créer des moments de rupture avec un rythme de vie accéléré où l'on est tout le temps connecté à des réseaux sociaux, à des sites d'informations, au travail, etc.

Un dernier aspect soulevé par Candido en ce qui concerne la fantaisie est son lien avec le réel et même avec la pensée scientifique. Pour lui, il y a deux types d'imagination : l'imagination explicative (qu'il attribue aux scientifiques), celle qui déclenche la curiosité, et pousse à la formulation d'hypothèses, et l'imagination fantastique, fictionnelle ou poétique, qu'il attribue à l'artiste ou à l'écrivain. Mentionnant des études menées par le philosophe Gaston Bachelard, il postule que ces deux genres d'imagination possèdent une origine commune dans la rêverie et que celle-ci a comme point de départ « a realidade sensível do mundo, ao qual se liga assim necessariamente ». <sup>125</sup> Pour Candido, réfléchir sur cette relation entre la fantaisie et la réalité est important pour montrer « como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas de nossa personalidade podem

---

<sup>124</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 41.

<sup>125</sup>CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". In: Idem. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 82.

sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar ». <sup>126</sup> Ainsi, outre la relation de la fantaisie avec la construction de la personnalité et de la formation plus générale (cognitive, émotionnelle, psychique et sociale), elle peut aussi contribuer à la pensée scientifique, car, par exemple, elle suscite la curiosité et renforce la créativité, caractéristiques qui peuvent aider à susciter des recherches, à déclencher la capacité à formuler des hypothèses et à chercher des chemins pour trouver des réponses aux problèmes posés.

### 3.1.3 La littérature comme remède ou comme guérison

Bien que la littérature ne soit pas faite dans le but de provoquer des effets thérapeutiques, plusieurs auteurs de différents domaines de connaissance soutiennent que, dans certaines situations, la lecture de textes littéraires peut agir comme une sorte de remède à des malheurs. D'après Bettelheim, la médecine traditionnelle hindoue utilisait les contes de fées dans le traitement de problèmes psychiques : « um conto de fadas que emprestasse forma a seu problema particular era oferecido para meditação a uma pessoa desorientada psiquicamente. Esperava-se que, ao meditar sobre a história, a pessoa perturbada fosse levada a visualizar tanto a natureza do impasse existencial de que padecia quanto a possibilidade de sua resolução ». <sup>127</sup>

Todorov rapporte deux cas où des personnes déclarent avoir ressenti une amélioration de maladies telles que la dépression en lisant de la littérature. Le premier, John Stuart Mill, philosophe et économiste anglais, plongé dans une dépression qui l'empêchait d'avoir conscience de ses propres sentiments, a lu des poèmes lors de son processus de récupération qui, croit-il, l'ont aidé, comme l'expose Todorov : « Mill encontra nos livros a expressão de seus próprios sentimentos sublimados nos versos ». <sup>128</sup> Le deuxième cas est celui de Charlotte Delbo, femme qui a été mise en prison accusée d'avoir conspiré contre les Allemands pendant la Seconde Guerre et a été déportée à Auschwitz. Des années plus tard, après être rentrée en France, Delbo éprouve du réconfort dans la littérature, car, d'après elle « As criaturas do poeta são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a

<sup>126</sup>CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". In: Idem. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 82.

<sup>127</sup>BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2010, 21<sup>o</sup> édition; 25<sup>o</sup> réimpression, p. 35.

<sup>128</sup>TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73.



outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história ». <sup>129</sup> L'identification du lecteur par et avec la littérature est ce qui provoque la sensation de guérison. Dans le premier exemple cité par Todorov, le lecteur reconnaît dans les poèmes les sentiments qu'il éprouve et, dans le deuxième, il s'agit plutôt d'une identification avec d'autres personnes (les personnages). Dans les deux cas, il s'agit de se voir représenté, de partager quelque chose avec celui qui écrit, avec celui qui est l'objet de l'écrit ou avec ce qui est écrit.

La guérison par la littérature est aussi le sujet de Shoshana Felman dans un article où elle présente une expérience de salle de classe réalisée à l'université où elle a travaillé avec ses étudiants sur des textes littéraires et non littéraires comprenant, tous, un témoignage. Inspirée de la psychanalyse, dans sa proposition pédagogique, elle a mis l'accent sur l'effet de guérison provoqué par la réalisation du témoignage, et non pas forcément par sa lecture, mais ce dernier aspect est aussi présent, puisque ses étudiants vivent l'expérience de lire et d'écouter des témoignages avant d'en faire eux-mêmes. Felman croit que l'apprentissage réel se fait par un processus qui part d'une crise qui doit être résolue par l'enseignant avec les apprenants (celui-là a le rôle de conduire ce processus). Dans son expérience, les étudiants de son cours ont vécu une crise après avoir été exposés à différents types de témoignage. La résolution de la crise s'est effectuée par l'écriture de témoignages par les étudiants à la fin du cours.

À mon avis, l'un des aspects les plus importants à souligner à propos des exemples fournis par Todorov et de l'expérience rapportée par Felman est la possibilité de rendre collectifs des sentiments, des sensations et des vécus personnels (qu'ils soient réels ou fictifs) et ce partage agit à la fois sur celui qui écrit et sur celui qui lit. Comme l'affirme Felman, « um 'testemunho de vida' não é simplesmente um testemunho sobre uma vida privada, mas um ponto de fusão entre texto e vida, um testemunho textual que pode *nos penetrar como uma verdadeira vida* » <sup>130</sup> (l'auteure souligne). En discutant « L'injection faite à Irma », rêve de Freud publié dans *L'Interprétation du rêve*, elle renforce ce postulat : « Na qualidade de primeiro sonho que Freud submeteu não só ao seu próprio esforço interpretativo, não apenas ao trabalho subsequente de sua própria compreensão consciente, mas ao testemunho consciente do mundo todo, a história do sonho de Irma se torna uma história *genérica* de testemunho » <sup>131</sup> (l'auteure souligne). Dans un article sur les raisons pour enseigner la littérature, Sylviane

<sup>129</sup>DELBO, Charlotte apud TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 75.

<sup>130</sup>FELMAN, Shoshana. "Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar". In: Nestrovski, Arthur e Seligmann-Silva, Márcio. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 16.

<sup>131</sup>FELMAN, Shoshana. "Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar". In: Nestrovski, Arthur e Seligmann-Silva, Márcio. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000, p. 29.

Dupuis affirme, dans ce même sens, que « la littérature est une forme supérieure de la conscience qui excède chaque conscience particulière et la relie à plus grand qu'elle – par l'*entretien infini* avec les œuvres (de création, de pensée, de critique ou d'esthétique) passées ou contemporaines, parues dans toutes les langues et déposées dans nos mémoires » (l'auteure souligne).<sup>132</sup>

Quant à Petit, elle observe que l'effet thérapeutique de la littérature se produit aussi lors de malheurs collectifs : « Não é apenas no momento de desarranjos internos que os livros servem de auxílio, mas também quando acontecem crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas ». <sup>133</sup> Elle renforce son affirmation en présentant des témoignages selon lesquels aux États-Unis, dans les années 1930 et aussi après le 11 septembre 2001, les gens ont cherché les bibliothèques et les librairies afin de trouver des formes de surmonter les difficultés imposées par la crise et par les événements vécus. Sur cet aspect, Petit cite le sculpteur Jean-Paul Melet qui affirme que « A arte não é somente algo que vem substituir uma realidade debilitada, é também algo que resiste ao caos [...] que resiste à desordem geral. [...] Cria-se um espaço insubstituível ». <sup>134</sup> Ainsi, dans les moments de souffrances personnelles comme dans les moments de difficultés collectives, la littérature se présente comme source de force et de résistance qui aide à rassurer les gens.

Comme nous venons de le voir, si la lecture est conçue en général comme un acte solitaire, par contre elle permet aux lecteurs de se relier entre eux, car chacun qui lit établit une relation avec ce qu'il lit, mais aussi, par la lecture, il se met en rapport avec celui qui a écrit, avec une époque, avec un lieu, avec d'autres lecteurs. Ainsi, la littérature peut rendre générale ou collective une expérience personnelle et cette caractéristique prend une importance spéciale dans le contexte scolaire, où, parfois, la lecture de la littérature est considérée comme artificielle, puisqu'il ne s'agit pas d'une lecture choisie par le lecteur, sans contraintes, mais d'une lecture imposée dans un cadre institutionnel, accompagnée d'une évaluation et, en général, choisie par l'enseignant. Cependant, sous la perspective présentée par Todorov, Felman, Borsò et Petit, lire des textes littéraires à l'école permet à l'apprenant de dépasser la notion abstraite d'appartenance à un collectif de lecteurs qui partagent des sentiments, des sensations et des expériences par la littérature en l'insérant dans une situation concrète de

<sup>132</sup>DUPUIS, Sylviane. « Pourquoi enseigner la littérature (et y croire encore)? » In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, p. 47.

<sup>133</sup>PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 18.

<sup>134</sup>MELLETT, Jean-Paul apud PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 213.

partage dans une communauté de lecture. Ce contexte scolaire de lecture lui permet aussi de voir les différences par rapport à ceux qui font partie de cette communauté de lecteurs spécifique et, ainsi, de mieux comprendre la pluralité de la littérature (ouverte à différentes lectures) et la diversité des individus.

Dans le contexte scolaire, cet effet de guérison provoqué par la lecture de textes littéraires peut aider à susciter l'intérêt et le goût pour la littérature. Cependant, le travail sur les textes littéraires ne peut pas être réduit à l'exploitation de cette caractéristique. Comme le souligne Todorov, « A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos [...] Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro ». <sup>135</sup> Ainsi, si la littérature a la capacité de servir éventuellement comme une espèce de remède, on ne doit pas la limiter à cette fonction.

#### 3.1.4 La littérature parle de tout

Un autre aspect soulevé par certains auteurs à propos de la littérature est sa nature transversale, bien expliquée par Todorov : « A literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como fenômeno isolado é não imaginá-la ». <sup>136</sup> Ce caractère transversal et interdisciplinaire est enrichissant pour l'enseignement, comme l'indique Borsò :

« Enseigner la littérature c'est donc enseigner que le monde n'est pas un fait donné, mais qu'il se forme dans une relation entre les existences humaines et non-humaines, que le pouvoir n'existe pas en soi, mais qu'il s'exerce (Foucault) par des dynamiques de communication, que l'économie n'est pas uniquement le domaine des économistes, que les affects sont autant le moteur d'actions que ne l'est le pouvoir cognitif des sujets, que les discours ne sont pas seulement des outils de communication ou des intermédiaires du savoir, mais qu'ils s'inscrivent dans la matérialité du monde jusqu'à nos corps, aux corps de tout ce qui nous entoure, et que dans le devenir de l'humanité nous en avons la responsabilité. Enfin, enseigner la littérature c'est poser des questions qui touchent à toutes les sphères de notre vie – et c'est s'interdire de trouver des réponses trop faciles ». <sup>137</sup>

Par la littérature il est donc possible de parler de tout, d'aborder n'importe quel sujet. Dans le contexte scolaire, la littérature est en général intégrée à la classe de langue maternelle

<sup>135</sup>TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 76.

<sup>136</sup>TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 60.

<sup>137</sup>BORSÒ, Vittoria. « Enseigner le goût de la littérature française ». In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, pp. 197-198.

et, quelquefois, à la classe de langue étrangère. Cependant, en réalité, elle peut contribuer aux sujets étudiés dans les autres matières scolaires et, même, à travailler sur des thèmes qui ne sont pas spécifiquement l'objet d'une matière en particulier. Ce trait de la littérature doit être utilisé au bénéfice de l'école et de l'apprenant – conséquemment, de la littérature elle-même.

La médiation de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage basé sur la lecture de textes littéraires joue un rôle primordial pour que l'apprenant prenne conscience de cette richesse de la littérature et puisse s'intéresser à ce genre de lecture, même quand il ne s'agit pas d'une exigence scolaire. Comme l'observe Candido, la fonction éducative de la littérature est « muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes ».<sup>138</sup> La littérature possède donc une nature éducative même en dehors de l'école : « Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas ».<sup>139</sup> Ainsi, travailler sur la littérature à l'école permet à l'apprenant de prendre conscience de la nature plurielle et transversale de la littérature et d'en profiter même en dehors du cadre scolaire.

### 3.1.5 La littérature comme inclusion

J'ai déjà dit dans ce travail que pendant longtemps l'accès à la littérature était réservé plutôt à une élite, ce qui lui conférait un caractère d'exclusion. Cependant, dans un contexte d'augmentation de l'accès à l'enseignement scolaire, la littérature peut jouer le rôle inverse, celui d'aider à l'inclusion culturelle et sociale des apprenants qui vivent dans de mauvaises conditions socio-économiques.

Dans un article sur l'enseignement de la littérature de langue maternelle à l'école brésilienne, Regina Zilberman se penche (parmi d'autres sujets) sur deux questions qui sont l'objet de vives polémiques dans la didactique de la littérature : 1) doit-on enseigner la tradition, l'histoire de la littérature ?; 2) doit-on prioriser les classiques littéraires ou la production plus

<sup>138</sup>CANDIDO, Antonio. « A literatura e a formação do homem ». In: Idem. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 83.

<sup>139</sup>CANDIDO, Antonio. « O direito à literatura ». In: Idem. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1965, p. 177.

récente, proche temporellement des apprenants ? Puisque la tendance aujourd'hui est de refuser la tradition, elle attire l'attention sur une contradiction présente dans cette option :

« O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição ».<sup>140</sup>

Ainsi, d'après Zilberman, enseigner la tradition et donner accès aux titres consacrés signifie faire connaître une culture qui pour beaucoup d'élèves n'est accessible qu'à l'école. Zilberman souligne que, si l'école présente à son public seulement la littérature plus actuelle, celle qui est plus proche de la réalité des élèves, ou seulement un genre littéraire, comme la littérature de jeunesse, elle contribue à augmenter l'écart entre les élèves qui ont à l'école la seule occasion d'avoir du contact avec certains produits culturels et ceux qui ne dépendent pas de l'école pour connaître des produits plus variés. Comme l'observe l'auteure, dans une telle situation, les classes populaires « permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la ».<sup>141</sup> En réalité, l'école doit être réceptive aux différentes manifestations culturelles, qu'elles appartiennent à la tradition et à la liste des classiques ou non – c'est justement par la valorisation de ces différentes manifestations que l'école peut contribuer à diminuer la distance entre les différentes classes sociales, du moins en ce qui concerne l'accès à la culture.

William Roberto Cereja, enseignant brésilien, a réalisé une enquête portant sur la littérature et sur son enseignement auprès d'élèves de quatre écoles situées à São Paulo, dont deux écoles publiques et deux écoles privées (celles-ci ayant du prestige dans la ville et fréquentées par des enfants issus de familles aisées). L'enquête a révélé que les élèves des deux écoles privées ne lisaient pas plus que ceux des deux écoles publiques (la question portait sur la lecture en général et pas spécifiquement sur la littérature). Cependant, les résultats ont également montré que les conditions économiques et sociales sont importantes pour les choix de lectures des élèves – une plus grande variété de répertoire de lecture extra-scolaire a été

<sup>140</sup>ZILBERMAN, Regina. « Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? » In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, nº 1, jan/jun 2009, pp. 15-16.

<sup>141</sup>ZILBERMAN, Regina. « Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? » In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, nº 1, jan/jun 2009, p. 18.

constatée parmi les élèves de l'une des écoles privées. D'autres données révèlent que les lectures choisies par les élèves lorsqu'ils lisent de la littérature hors de l'école comprennent des œuvres appartenant aux classiques littéraires et qui figurent parmi les lectures recommandées par l'école. Cereja souligne que « em muitos casos, o aluno reúne pouco conhecimento acerca das obras literárias e nenhum referencial para se aventurar sozinho no mundo da ficção » et que « é relevante o papel que ele [l'enseignant] desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário ». <sup>142</sup> Ainsi, cette enquête confirme l'importance de l'école et de l'enseignant comme facteurs stimulant la lecture de textes littéraires. Dans un article sur l'enseignement de la littérature à la faculté de lettres, Claude Pérez, professeur à l'université d'Aix-Marseille, résume bien ce rôle : « Pour les étudiants débutants, il s'agit avant tout de faire en sorte qu'ils acquièrent la culture littéraire qu'ils n'ont pas ; qu'ils lisent, et qu'ils lisent notamment des œuvres vers lesquelles spontanément ils ne vont pas (pour Paulo Coelho, ils y vont sans nous). Pour y parvenir, il faut accompagner ces lectures ». <sup>143</sup> L'accompagnement par l'enseignant de la lecture est un élément important : il ne suffit pas de présenter de nouvelles œuvres littéraires à l'apprenant, il est essentiel d'établir un processus de lecture, de faire entrer l'élève ou l'étudiant dans la lecture du texte littéraire dans le but d'éveiller son goût pour la littérature et de lui faire avoir envie de continuer sa lecture, voire d'en réaliser d'autres et non seulement dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, mais aussi hors de l'école.

### 3.2 Le texte littéraire en classe de langue étrangère

Les raisons, pour justifier l'étude de la littérature, que je viens de présenter dans la section 3.1 sont aussi valables pour préconiser l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue étrangère. Cependant, dans la didactique du FLE, il y a des travaux qui se consacrent exclusivement à l'étude de l'utilisation de la littérature dans la classe de langue étrangère ainsi que d'autres, plus généraux, sur l'enseignement du FLE en général, mais dont une partie est destinée à la littérature. Dans cette section, je me penche sur ces deux genres de travail. La discussion se déroule autour de deux axes principaux, organisés dans deux sous-sections : 3.2.1, « L'apprentissage de la langue » et 3.2.2, « La culture et l'interculturel ».

---

<sup>142</sup>CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009, pp. 22-23.

<sup>143</sup>PÉREZ, Claude. « Réponse à une enquête ». In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, p. 132.

### 3.2.1 L'apprentissage de la langue

Dans le chapitre 1 de ce travail, nous avons vu que, pendant longtemps, l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue étrangère a eu pour but d'enseigner la langue et la culture. En ce qui concerne l'enseignement de la langue, il s'agissait de privilégier le travail sur le vocabulaire et la grammaire ; par conséquent, le texte littéraire devenait un instrument pour enseigner seulement ces deux aspects de la langue. Aujourd'hui, le vocabulaire et la grammaire ne sont plus au centre de l'enseignement d'une langue étrangère, mais l'utilisation des textes littéraires en ayant comme but principal l'enseignement de la langue est encore blâmée par la plupart des enseignants qui étudient le sujet. Néanmoins, cela ne signifie pas que l'étude d'éléments de la langue a été bannie des cours où le texte littéraire est utilisé. En réalité, dès que l'exploitation linguistique n'est pas le seul ni le principal objectif de la leçon, cette pratique est bien acceptée.

De nos jours, l'enseignement basé sur des compétences, préconisé par le CECRL, est très répandu. Martine Fiévet souligne que le texte littéraire rend possible le développement de toutes les compétences présentes dans le CECRL (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction orale).<sup>144</sup> Le travail sur la lecture présuppose notamment le développement de la compréhension écrite et fréquemment le prolongement par des activités de production écrite. Toutefois, la compréhension, la production et l'interaction orales peuvent aussi être privilégiées. L'enseignement de la langue à l'aide de textes littéraires s'insère donc plutôt dans le contexte du développement des compétences. Bien que l'enseignement-apprentissage par compétences soit ancrée dans un contexte, cela n'interdit pas l'utilisation d'un document comme prétexte. De ce fait, l'attention de l'enseignant lors de la planification des cours est essentielle pour que le texte littéraire ne soit pas utilisé seulement comme prétexte pour l'enseignement d'aspects de la langue.

Defays *et alii* attirent l'attention sur un autre aspect de la langue qui peut être exploité à partir du texte littéraire : sa dimension esthétique. Selon ces auteurs, la dimension esthétique de la littérature peut offrir une occasion de voir la langue autrement : « travailler la littérature en FLE [...] permet en outre de confronter l'apprenant à la dimension de l'inattendu, du doute, de la remise en question de certitudes. C'est, lorsque le texte est opportunément choisi et exploité, un excellent exercice de relativisme, une authentique respiration dans l'utilisation systématique

---

<sup>144</sup>FIÉVET, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe », 2013, p. 22.

d'un discours formaté ». <sup>145</sup> Il ne s'agit pas d'aborder l'aspect esthétique pour admirer le travail réalisé par l'écrivain, mais de faire connaître d'autres possibilités d'utilisation de la langue, où l'objectif premier n'est pas utilitaire, ni pédagogique, où son usage est plus libre. Sur ce même aspect, Aurélie Baptiste observe :

« La sous-utilisation de la littérature est souvent justifiée par la trop grande richesse de la langue littéraire, qui la rendrait difficile à appréhender. Mais si la langue littéraire paraît trop riche, c'est en comparaison d'une langue enseignée trop restreinte, même dans une perspective communicative. Il faut donc changer de regard à la fois sur la langue objet d'enseignement et sur la langue « de la littérature » pour faire se rencontrer les objectifs ». <sup>146</sup>

Dans cette perspective, la littérature peut non seulement faire découvrir un autre usage de la langue, mais aussi enrichir les connaissances linguistiques de l'apprenant sans, par contre, que l'enseignant travaille forcément sur des aspects spécifiques de la langue. Cet enrichissement peut arriver de façon moins artificielle, car il y a une plus grande liberté par rapport à l'usage de la langue dans un texte littéraire que dans un texte non littéraire, étant donné que celui-ci est produit dans un contexte précis (par exemple, les nouvelles d'un journal qui servent à informer, une publicité, une recette, etc.) et est donc limité par les conventions de ce contexte.

Un autre aspect à souligner en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères est la relation entre la littérature et la diversité linguistique. Dans un chapitre sur la formation des enseignants de FLE, Anne Godard et Myriam Suchet réfléchissent sur la relation entre littérature et plurilinguisme, <sup>147</sup> discussion qui fournit des éléments qui enrichissent la perspective d'enseignement d'une langue en général. Ces auteures soulignent que fréquemment la littérature produite en langue française par des écrivains qui ne sont pas français est source d'études à propos de la culture des pays et des régions d'où viennent les écrivains et aussi utilisée pour la discussion des questions d'identité et de diversité culturelle associées à la langue française. Toutefois, elles signalent que cette littérature permet d'observer également les représentations linguistiques et les relations aux langues et entre les langues (dans des contextes plurilingues) ainsi que la diversité de la langue française :

<sup>145</sup>DEFAYS, Jean-Marc *et alii*. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F, 2014, p. 53.

<sup>146</sup>BAPTISTE, Aureliane ; WOERLY, Donatienne ; LUMBROSO, Olivier. « Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue ». In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique », 2015, p. 169.

<sup>147</sup>Le *Dictionnaire de didactique du français* définit le plurilinguisme comme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ». CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, p. 195.



« Au-delà des représentations des langues qu'elles cristallisent, les littératures francophones constituent également des témoignages de la variation interne à la langue française. Elles peuvent contribuer à déconstruire le « mythe » d'un français un et indivisible, et éduquer à la diversité linguistique en donnant accès à une représentation du français pluralisé, où la relation langue/culture n'est plus celle d'une adéquation totale formant une unité homogène, fixe et normative ».<sup>148</sup>

Outre la diversité de la langue française, l'étude de ces littératures peut favoriser le développement d'une conscience linguistique qui dépasse les limites d'une seule langue : « [la littérature] est non seulement un accès à l'imaginaire des langues, mais de plus elle agit, modifie, institue en déplaçant des frontières internes entre des variétés reconnues ou dévalorisées d'une même langue, ou en transformant les rapports diglossiques entre des langues parentes ».<sup>149</sup> Ainsi, en ce qui concerne la langue, d'une part, ces littératures peuvent aider à diminuer des distances et des préjugés et, d'autre part, elles peuvent favoriser l'apprentissage de la langue étrangère et stimuler la réflexion sur d'autres langues (parentes), voire sur la langue maternelle de l'apprenant. Dans le contexte brésilien, ce sont deux aspects importants à valoriser lors de l'enseignement d'une langue étrangère, surtout dans les établissements scolaires. D'abord, parce que la langue portugaise est parlée dans plusieurs pays et que, même au Brésil, elle possède de nombreuses variantes. La réflexion sur les variantes du français offre donc une occasion de plus d'aborder la diversité linguistique du portugais. Puis, comme le portugais (de même que le français) vient du latin et que, de ce fait, les deux langues possèdent des ressemblances, le fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur ces similitudes renforce l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère. Il faut aussi attirer l'attention sur la relation que nous (les Brésiliens) avons avec l'espagnol (autre langue parente), par notre situation géographique qui nous permet d'avoir des contacts avec des hispanophones. Établir des comparaisons entre différentes langues étrangères enseignées dans l'établissement où l'on travaille, surtout s'il y a la possibilité de réaliser des activités avec les enseignants des autres langues, est une façon d'approfondir les connaissances linguistiques des élèves et de les aider à comprendre les relations entre les langues.

---

<sup>148</sup>GODARD, Anne; SUCHET, Myriam. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique », 2015, p. 266.

<sup>149</sup>GODARD, Anne; SUCHET, Myriam. In : GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique », 2015, p. 267.

### 3.2.2 La culture et l'interculturel

Dans le premier chapitre de ce travail, nous avons vu que le texte littéraire a longtemps été utilisé pour l'enseignement de la culture, pratique encore courante actuellement. Néanmoins, la notion de culture a évolué et le concept d'interculturel est apparu. Ces deux aspects sont très présents dans l'enseignement des langues étrangères et sont les objets de nombreuses études en didactique des langues. En fonction de la complexité du sujet, je ne mène pas ici une discussion approfondie sur les conceptions de culture et d'interculturel, mais j'essaie d'exposer quelques traits de ces notions, pour pouvoir réfléchir sur le rôle de la littérature dans l'enseignement de la culture et de l'interculturel.

Dans sa thèse sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de la culture et de l'interculturel, Nadia Maillard présente une réflexion sur différents concepts de culture. Je reprends ici les deux notions qui, à mon avis, ont le plus de relation avec les textes littéraires : la culture anthropologique et la culture cultivée. La première concerne « un groupe humain donné » et son acquisition « se fait de manière inconsciente, sans volonté propre ». Cette notion s'oppose à celle de culture cultivée qui est « réservée à une élite » et dont l'apprentissage est « explicite (scolarisation, lieux culturels) ».<sup>150</sup> La culture anthropologique est liée à la collectivité, tandis que la culture cultivée est plus liée à l'individu. En ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue étrangère en ayant pour but d'aborder la culture, le premier concept est celui qui correspond au type de culture qu'en général l'enseignant souhaite faire découvrir par ses élèves. Cependant, la littérature possède aussi une relation avec le deuxième concept, puisque souvent elle n'est pas accessible à tous, mais seulement à ceux qui ont les conditions d'accéder à une culture cultivée, principalement par l'accès à l'éducation formelle effectuée par l'école.

Maillard signale un aspect fondamental du concept de culture qu'elle adopte dans son travail, « sa dimension dynamique, processuelle, interactive. Nous exposons ici un nouveau paradigme de la culture, qui rompt avec l'héritage du culturalisme et sa conception des cultures comme des ensembles homogènes, clos et relativement stables pour en proposer une vision plurielle et dynamique ».<sup>151</sup> L'article « culture » du dictionnaire dirigé par Cuq va dans le même sens :

---

<sup>150</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 86.

<sup>151</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 87.

« au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent sur le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées 'tatouées, tigrées, arlequinées'. Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle ». <sup>152</sup> (l'auteur souligne)

Ainsi, le concept de culture qui me semble le plus complet et approprié à l'enseignement des langues est justement celui qui allie, d'une part, les notions de culture anthropologique et cultivée, et, d'autre part, la vision d'après laquelle la culture est plurielle et dynamique.

En ce qui concerne l'enseignement de la culture à l'aide de textes littéraires, Maillard considère la littérature « comme un élément essentiel de la culture cultivée, comme un élément constitutif d'une culture donnée, comme un lieu où se dit/se lit une culture ». <sup>153</sup> Ce concept de littérature dénote l'existence d'un lien étroit entre la culture et la littérature et expose l'une des raisons qui justifient l'utilisation du texte littéraire pour l'enseignement de la culture. Maillard ajoute :

« la culture apparaît donc comme le contexte dans lequel s'inscrit et s'origine la littérature ; elle peut (en partie du moins) servir à comprendre ses thèmes, ses formes de prédilection, les valeurs qu'elle véhicule, les réalités qu'elle représente. En retour, une œuvre littéraire peut aussi être envisagée comme une porte ouverte sur une (ou plusieurs) culture(s), donner à voir (et à comprendre) une société donnée dans son ensemble et sa complexité ». <sup>154</sup>

Elle souligne aussi que le texte littéraire peut mettre en évidence même ce qui est occulté ou interdit dans une culture. Malgré cette richesse du texte littéraire comme instrument révélateur des cultures, Maillard attire l'attention sur le fait que « les textes littéraires n'entretiennent jamais un rapport transparent avec le réel qu'ils représentent. Ils en offrent toujours une reconstruction via un travail, plus ou moins élaboré selon le cas, de figuration, qui renvoie aux enjeux complexes de la mimesis littéraire ». <sup>155</sup> Ainsi, si les textes littéraires sont des supports riches pour introduire la culture en salle de classe, le rôle de l'enseignant comme médiateur de la lecture est essentiel pour éviter la reproduction des stéréotypes au lieu de faire connaître des éléments d'une autre culture et de pousser à une réflexion sans préjugés.

<sup>152</sup>CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE, 2003, p. 63.

<sup>153</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 141.

<sup>154</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, pp. 141-142.

<sup>155</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 143.

Si la culture a toujours été l'un des objectifs de l'enseignement des langues (maternelles et étrangères), le concept d'interculturel est beaucoup plus récent. D'après le *Dictionnaire de didactique du français*, ce mot « a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes propres aux enfants d'origine étrangère ».<sup>156</sup> Il n'était plus suffisant que les différentes cultures se juxtaposent (ce que présuppose le multiculturalisme), ainsi, le concept d'interculturel « suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels ».<sup>157</sup> Bien que l'origine du terme soit liée à l'éducation des enfants de migrants, il faut remarquer qu'il ne se limite pas au contact de pays différents, mais aussi aux diverses cultures présentes dans un même pays.

Relativement à la littérature associée à l'aspect interculturel, voyons ce qu'explique Maillard :

« Tout d'abord, de nombreux textes littéraires – et notamment des romans – s'intéressent aux contacts entre des milieux, des sociétés, des cultures différentes ; ils sont des lieux privilégiés pour dire les métissages, les rencontres, les expériences de la diversité et de l'altérité, les quêtes et les remises en cause identitaires. La forme littéraire qui permet la polysémie et l'indécision du sens, les alternances des voix et des points de vue, la coexistence des contraires, semble elle aussi particulièrement appropriée pour dire ces cultures en mouvement.

Ces conceptions ouvertes, métissées, processuelles de la culture trouvent un écho particulier dans le cas des littératures francophones. Ces textes ont pour particularité de naître dans des contextes plurilingues et pluriculturels. Ils se font l'écho, de manière exacerbée, de ces questions, mettant en (à la ?) question les contacts – souvent inégaux – entre langues et cultures, accordent une place aux processus d'acculturation, d'hybridation et de métissages en tout genre ».<sup>158</sup>

Cet extrait présente des questions qui figurent très fréquemment parmi les sujets étudiés dans la classe de langue : la diversité, l'altérité, l'identité, la pluralité linguistique et culturelle et les contacts entre les langues et les cultures. Il s'agit d'aspects importants à travailler avec des apprenants étrangers et, comme l'affirme Maillard, le texte littéraire est un support privilégié pour les introduire en classe. En outre, il ne faut pas oublier l'importance des littératures francophones où les aspects mentionnés sont très présents en raison du contexte d'origine des écrivains.

<sup>156</sup>CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE, 2003, p. 136.

<sup>157</sup>CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE, 2003, p. 136.

<sup>158</sup>MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers, p. 144.

Defays *et alii* abordent une autre question au sujet de la culture et de l'interculturel. Ils mènent une réflexion sur des écrivains qu'ils appellent « les auteurs FLE », c'est-à-dire tous les auteurs qui écrivent en français (langue maternelle, seconde ou étrangère) y inclus les Français nés hors de l'hexagone, les écrivains des pays francophones et aussi ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle et qui ont pourtant produit des œuvres littéraires en français (par exemple, Tristan Tzara, Samuel Becket, Eugène Ionesco, etc.). Le terme « auteurs FLE » est discutable, car il ne tient pas compte de la réalité linguistique et culturelle de ces écrivains et peut même contenir un sens péjoratif – même des auteurs qui ont le français comme langue maternelle sont inclus dans ce groupe uniquement parce qu'ils ne sont pas nés dans l'Hexagone. En outre, l'utilisation de ce terme ne prend pas en compte le débat autour de la caractérisation et de la dénomination des littératures d'expression française. Je ne vais pas aborder ce sujet ici, car les limites de mon travail ne me permettent pas de me pencher sur un sujet complexe qui doit être traité avec plus de temps et d'espace de réflexion. Cependant, malgré les problèmes liés à l'utilisation du terme employé par Defays *et alii*, ils mènent une discussion sur la relation entre les gens et les langues qui peut contribuer à faire comprendre la richesse de la littérature pour l'apprenant d'une langue étrangère. Defays *et alii* affirment qu'« enseigner le FLE, c'est assurément enseigner une langue et des cultures qui s'expriment en français, mais c'est aussi être attentif aux différences qui peuvent exister avec les cultures et les langues sources des apprenants. C'est un va-et-vient constant entre le moi et l'Autre ».<sup>159</sup> Pour ces auteurs, ce va-et-vient prend une importance spéciale – ils établissent une comparaison entre la situation d'apprentissage de la langue française par un apprenant non francophone et celle des auteurs qui écrivent en français même s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle. D'après eux, tous ceux qui sont dans ces conditions (l'apprenant d'une langue étrangère, l'écrivain francophone qui souvent s'exprime dans d'autres langues dans sa vie quotidienne ou qui a du contact direct avec d'autres langues parlées dans son pays d'origine et l'auteur qui écrit en français comme langue étrangère ou seconde) ont une relation différente avec la langue française. Ainsi, les apprenants de FLE, tout comme ces auteurs, sont obligés de réfléchir plus consciemment sur la langue étrangère et, par conséquent, sur leur propre langue maternelle. Defays *et alii* croient que cette relation différente avec la langue est transférée aussi aux écrits de ces auteurs. Selon eux, pour un apprenant du FLE, lire un auteur qui écrit en français même si ce n'est pas sa langue maternelle ou première serait une sorte de partage d'une expérience et d'une relation différentes avec la langue française.

---

<sup>159</sup>DEFAYS, Jean-Marc *et alii*. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F, p. 75.

Les thèmes fréquents chez les écrivains francophones sont un sujet abordé par Maillard, Defays *et alii* et aussi Reine Berthelot (qui a fait un travail de master sur l'utilisation des littératures francophones dans la classe de FLE). Ces chercheurs mentionnent des sujets comme l'identité, l'altérité, le voyage et la langue comme quelques-uns des plus fréquents. Ils soulignent que ces sujets peuvent avoir un intérêt spécial pour les apprenants de FLE en raison de leur situation de contact avec une langue et des cultures étrangères. Ici de nouveau, il s'agirait d'une expérience partagée avec l'auteur du texte qui motiverait l'apprenant à le lire.

### **3.3 L'approche de la littérature en classe : aspects théoriques**

Pendant longtemps, le texte littéraire a été utilisé dans la classe de langue étrangère sans qu'il y eût une réflexion sur la façon de l'aborder. Cela s'explique probablement parce que les objectifs du travail sur le texte ne tenaient pas compte des caractéristiques du texte littéraire, mais envisageaient plutôt la grammaire, l'histoire, la culture, etc. Ainsi, l'approche du texte était celle qui servait à l'objectif de l'enseignement : si le but de la leçon était d'enseigner des aspects de la grammaire, l'approche du texte accompagnait ce que proposait la méthodologie en vigueur. Toutefois, comme nous l'avons vu au chapitre 1, dès les années 1980 des didacticiens du FLE commencent à réfléchir sur une approche du texte littéraire dans la classe de langue qui ait également comme but d'exploiter ses particularités. Dans les prochaines pages de ce chapitre, je me penche sur des études qui portent sur la lecture et sur la lecture littéraire, dans le but de comprendre des théories et des concepts formulés plus récemment qui puissent collaborer à la réflexion sur l'approche du texte littéraire dans la classe de langue étrangère que je mène dans les chapitres 4 et 5 de ce travail.

La section 3.3 est divisée en trois sous-sections qui portent, respectivement, sur la lecture en général, sur quatre conceptions de la lecture littéraire et sur la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique.

#### **3.3.1 La lecture, activité du lecteur**

Les différentes théories qui ont élu la lecture comme objet d'analyse se sont successivement penchées sur des aspects différents de cette activité – en gros, elles ont étudié d'abord l'auteur, puis le texte et, finalement, le lecteur. C'est à partir des études qui mettent l'accent sur les processus réalisés par le lecteur lors de son contact avec un texte que se

développe le concept de lecture littéraire ; c'est pour cette raison que je commence mon examen en essayant d'élucider quelques aspects de ces théories.

D'après Dufays *et alii*, à partir de la fin des années 1970 le contexte de la recherche sur la lecture subit des changements considérables :

« Si, pendant une quinzaine d'années, les valeurs de la lecture ont été supplantées dans la classe de français par celles de la communication et de la linguistique, elles ont connu un net retour en force à la fin des années 1970. [...] Désormais, la lecture, définie unanimement comme une activité de compréhension, devient une valeur inconditionnelle, recherchée pour elle-même, et les questions sur les fins de son enseignement font place à une réflexion sur les moyens. La question n'est plus « Pourquoi faut-il lire ? » ni même « Que faut-il lire ? » mais « Comment lire ? Comment développer chez les élèves un savoir-lire, une aptitude à comprendre les textes auxquels ils sont confrontés ? Quels processus proprement cognitifs, quels codes permettent la construction du sens par le lecteur ? » Le débat idéologique s'est donc déplacé vers une réflexion méthodologique. »<sup>160</sup>

Les théories qui commencent à se développer postulent que la lecture n'est effectuée que quand le texte est lu, c'est pourquoi il est si important d'étudier le lecteur et son processus de réception d'une œuvre. D'après Dufays, deux grandes lignes théoriques centrées sur le lecteur s'imposent : les théories internes ou de l'effet du texte et les théories externes ou de la réception. Dans les théories internes, centrées « sur l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur »,<sup>161</sup> les auteurs les plus connus sont Umberto Eco et Wolfgang Iser qui ont conçu les notions de « lecture coopérative » et de « lecteur modèle » (*Lector in fabula*, Umberto Eco)<sup>162</sup> et celle de « lecteur implicite » (*L'acte de lecture*, Iser).<sup>163</sup> Ces notions postulent, *grosso modo*, que le lecteur participe à la constitution du sens du texte, mais que son rôle est prévu lors de l'écriture. Iser veut montrer « por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto », alors que pour Eco « o objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer o leitor (ou, melhor, o que “deveria” fazer um leitor modelo) para corresponder da melhor maneira às solicitações das

<sup>160</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques, 2015, p. 35.

<sup>161</sup>DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques ». In : LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/60>. Dernier accès : le 13 mars 2019.

<sup>162</sup>ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa dos textos narrativos*. 2<sup>ème</sup> édition. Traduit par Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, [1979], 2002.

<sup>163</sup>ISER, Wolfgang. *O ato de leitura. Teoria do efeito estético*. Traduit par Johannes Kretschmer. São Paulo : Editora 34, 1996.

estruturas textuais ». <sup>164</sup> Ces théories s'intéressent donc à comprendre l'activité du lecteur lors de la lecture, mais ici le lecteur a encore un rôle limité : il doit trouver le(s) sens du texte déterminé(s) par son auteur.

Quant aux théories externes, elles privilégient les lectures réelles effectuées par les lecteurs à l'aide de leurs bagages intellectuels et culturels. Elles se proposent donc d'examiner les interprétations d'une même œuvre réalisées par les lecteurs à différentes époques afin de comprendre ce qui est déterminant pour les différentes interprétations de l'œuvre. L'un des exemples les plus connus des théories externes est l'esthétique de la réception développée par Hans Robert Jauss. Relativement à cette théorie, Dufays *et alii* affirment que « chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un 'horizon d'attente' littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux 'intertextes' possibles (sources) et aux courants esthétiques. Étudier le destin d'une œuvre consistera dès lors à voir quels ont été ses rapports avec les différents 'horizons' dans lesquels elle a été insérée ». <sup>165</sup> Les théories externes écartent l'idée selon laquelle la lecture est programmée par le texte, point central des théories internes.

Ces deux courants théoriques, de l'effet et de la réception, représentent un renouveau dans les études de la lecture, car ils se proposent d'analyser et d'essayer de comprendre le processus de lecture à partir de celui qui le rend concret, le lecteur. Cependant, elles présentent des limitations qui, d'une certaine façon, sont opposées : dans les théories de l'effet, le lecteur a un rôle limité, car il doit trouver le sens déterminé par l'auteur lors de l'écriture. Le travail du lecteur est donc celui de suivre les indices présents dans le texte pour découvrir un sens déjà là – c'est un lecteur passif. À l'opposé, dans les théories de la réception, le lecteur a un rôle actif dans la construction du sens, parce que son travail ne se limite pas à chercher des réponses dans le texte, il doit établir des relations entre le texte et le contexte qui lui est extérieur, ce qui exige qu'il utilise ses propres connaissances dans le processus de lecture. Toutefois, Dufays souligne qu'« une exclusivité accordée à la réception laisserait libre cours au spontanéisme débridé [...] et aux illusions du constructivisme radical, tout en laissant dans l'oubli les savoirs et les exigences de la formation culturelle ». <sup>166</sup> Le risque ici est celui d'une interprétation excessivement subjective qui ignore des indices textuels essentiels à la construction des

<sup>164</sup>JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, pp. 14-15.

<sup>165</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 69.

<sup>166</sup>DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques ». In : *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/60>, p. 7. Accès : le 13 mars 2019.



possibilités de lecture. On voit donc qu'une théorie limite de façon exagérée le rôle du lecteur dans la construction du sens, tandis que l'autre lui accorde une liberté d'interprétation un peu démesurée. Cependant, si elles s'opposent en quelques aspects, elles ne s'excluent pas, mais sont complémentaires. Dans *La Lecture comme jeu*,<sup>167</sup> Michel Picard postule que le lecteur est multiple, qu'il réalise des actions diverses dans le processus de lecture et que ces rôles attribués au lecteur par les théories de l'effet et de la réception sont tous réalisés par tout lecteur à différents moments de la lecture. Dans les prochaines sections, nous verrons comment ces différentes théories peuvent être combinées dans l'élaboration d'une conception plus complète de la lecture et des rôles du lecteur.

### 3.3.2 Quatre conceptions de la lecture littéraire

La focalisation non plus sur l'auteur et sur le texte, mais sur le lecteur, et le développement des théories de l'effet et de la réception sont quelques-uns des éléments à l'origine de la notion de lecture littéraire. Néanmoins, Dufays *et alii*<sup>168</sup> soulignent que souvent le terme est utilisé comme s'il y en avait une seule et unique compréhension, alors qu'il correspond à différentes conceptions de la lecture. Ces auteurs mentionnent au moins quatre sens distincts du terme dont je présente un résumé ci-dessous :

- a) La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires : dans cette conception, le texte est l'élément central et le rôle du lecteur est de chercher le sens déjà présent dans le texte. En réalité, le terme est ici utilisé dans un sens large qui ne répercute pas les avancées théoriques à propos de la lecture. Dufays *et alii* soulignent que cette acception du terme est la plus utilisée par les enseignants ;
- b) La lecture littéraire comme distanciation (ou lecture savante) : différemment de la précédente, cette acception n'a pas comme centre le texte, mais la pratique de la lecture, « visant à investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même ».<sup>169</sup> Ainsi, même les textes non littéraires sont concernés par cette forme de lire et « les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la

<sup>167</sup>PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986.

<sup>168</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015.

<sup>169</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 92.

poéticité ».<sup>170</sup> Cette acception privilégie une lecture uniquement analytique et exclut l'interférence de la subjectivité et de l'affectivité du lecteur du processus de compréhension et d'interprétation ;

c) La lecture littéraire comme participation (ou lecture ordinaire) : inversement à l'acception précédente, la lecture littéraire comme participation valorise la lecture psychoaffective, « la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité ».<sup>171</sup> La limite de cette conception est que, en valorisant exclusivement la lecture psychoaffective, elle ne favorise pas (ou ne le fait que très peu) le développement de nouvelles compétences ou l'apprentissage de nouveaux savoirs ;

d) La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique : les deux acceptions précédentes (b et c) constituent deux pôles opposés en termes de pratiques de lecture. Conçue à l'étude que Michel Picard présente dans *La lecture comme jeu*, la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique traite ces deux pôles comme complémentaires. En considérant le lecteur comme un sujet triple, réunissant « *liseur* (instance physique, sensorielle), *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) »<sup>172</sup> (les auteurs soulignent), cette conception allie la lecture comme distanciation (ou savante, acception b) et la lecture comme participation (ou ordinaire, acception c), puisqu'elle intègre les aspects psychoaffectifs et le travail intellectuel comme deux moments d'un même processus. D'après Dufays,

« l'observation des lectures réelles montre que ces deux modes [participation et distanciation] sont, dans les faits, très fréquemment *mêlés*, adoptés tour à tour au cours d'une même lecture, et même à propos d'une même portion de texte : le mode ordinaire de la lecture est celui du va-et-vient, de l'oscillation et, plutôt que des attitudes optionnelles, la participation et la distanciation s'avèrent être toutes deux inhérentes à toute lecture ».<sup>173</sup>

Selon Dufays *et alii*, un autre aspect fondamental pour résumer la théorie de Picard est la tension qu'elle entraîne entre quelques valeurs opposées : « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du *lu*

<sup>170</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 93.

<sup>171</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 94.

<sup>172</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 95.

<sup>173</sup>DUFAYS, Jean-Louis. « Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient ». In : *Le Stéréotype : Crise et transformations* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994 (généré le 02 septembre 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/9702>>. Dernier accès : 04/09/2019.

et du *lectant* : sens vs signification, conformité vs subversion, réalité vs fiction (à quoi l'on pourrait ajouter bienséance vs transgression, fonction référentielle vs fonction poétique, etc.) ». <sup>174</sup>

La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique constitue donc une conception plus large de la lecture qui comprend des façons de lire diverses et prend en compte les différentes activités du lecteur lorsqu'il lit. La lecture comme participation étant la plus couramment réalisée en dehors de l'école, celle-ci s'occupe, en général, d'enseigner la lecture comme distanciation. Pourtant, en excluant la lecture psychoaffective (plus présente dans la lecture comme participation) pour privilégier seulement le travail intellectuel d'analyse de l'œuvre, l'école finit par refroidir l'intérêt de l'apprenant pour la littérature. En alliant les lectures subjective et psychoaffective à l'analyse du texte, la notion de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique valorise plus le rôle du lecteur et favorise la réalisation d'une activité plus complète.

### 3.3.3 La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

Trois groupes de concepts me semblent importants à retenir pour pouvoir accompagner le développement du concept de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique : les notions de *game* et *playing*, celles de *liseur*, *lu* et *lectant* (déjà mentionnées dans ce travail) et celle de stéréotypes.

Le *playing* et le *game* sont deux types d'activités ludiques différentes que Picard applique à la lecture. Selon Jouve, « o *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico (tais, por exemplo, o go ou o xadrez) ». <sup>175</sup> Pour illustrer la relation entre ces deux concepts dans un roman, Picard analyse la première rencontre de Julien Sorel et Madame de Rênal dans *Le Rouge et le Noir*. Le lecteur peut sûrement s'identifier aux personnages, aux émotions qu'ils éprouvent (il s'agit de l'activité de *playing*), mais Picard attire l'attention sur les éléments du texte qui aident à créer l'atmosphère d'émotion qui existe entre les personnages. Il s'agit du *game*, de l'ensemble des règles du texte, c'est-à-dire des codes, des conventions, d'une organisation spécifique des éléments du texte qui créent cette atmosphère appréhendée

<sup>174</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 95.

<sup>175</sup>JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, p. 111.

ou ressentie par le lecteur. Sur cette analyse de Picard, Jouve souligne : « a constante alternância dos pontos de vista impede que se adote o olhar de uma das duas personagens; a ironia do narrador com respeito a Julien obriga a considerar esse último com certa distância; a incapacidade dos protagonistas de se decifrarem mutuamente contribui para despertar a consciência crítica do leitor. O texto não autoriza, portanto, um abandono completo; o romance favorece ao mesmo tempo o investimento e o limite regulamentando as modalidades ». <sup>176</sup> Ainsi, l'action conjointe du *playing* et du *game* sert à maintenir un équilibre entre la lecture psychoaffective et celle qui est plus analytique. En ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire en classe, l'un des rôles de l'enseignement est justement de mobiliser ces deux activités pour que l'apprenant puisse utiliser les deux lors de la lecture.

Dans l'activité du lecteur, le *playing* et le *game* sont effectués par ses différentes instances : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. Voyons comment ses trois instances sont activées lors de la lecture et comment elles effectuent les activités du *playing* et du *game*. Commençons par le rôle du liseur et du lu :

« Le jeu dédouble celui qui s'y adonne en sujet *jouant* et sujet *joué* : ainsi y aurait-il un *liseur* et, si l'on ose dire, un *lu*. Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir : il ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretint. D'où la forme passive. Le sujet *jouant*, le *liseur*, seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes-présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites, vécue quasi physiologiquement, dedans/dehors, moi/autre, présent/passé, etc. Cependant, en dépit du caractère un peu hypnotique de sa situation, n'oublions jamais que le champ visuel du *liseur* embrasse nécessairement une étendue qui excède très largement la surface du livre ouvert ; que, comme pour l'illusionniste de grande classe, il 'voit les mains', qui manipulent les pages dont il *entend* le léger bruit, il *pèse* le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux, ou sur la poitrine, il *sent* l'odeur du papier, de la colle, de l'encre, il *touche* la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l'épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc. Le monde réel extérieur, certes désinvesti, ne cesse pas d'exister pour autant, et le *liseur* en fait partie [...] » <sup>177</sup> (l'auteur souligne)

Le *lu* est plus facilement compréhensible, c'est celui qui se laisse emporter par la lecture, c'est l'instance du lecteur qui est la plus fréquemment reconnue, par sa relation avec le divertissement – le lecteur plonge dans l'univers fictionnel, il s'identifie à la lecture (c'est l'action de *playing*). Quant au *liseur* – côté physique, sensoriel de la lecture –, en général il n'est pas considéré comme un aspect important de l'étude et de l'enseignement de la lecture. Pour

<sup>176</sup>JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, p. 112.

<sup>177</sup>PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986, pp. 112-113.

Picard, pourtant, le jeu et la littérature se placent dans une « aire transitionnelle », c'est-à-dire qu'ils touchent à la fois à la réalité et à l'illusion, c'est pourquoi il se penche également sur le côté physique de la lecture, cette instance qui empêche que le lecteur se laisse emporter totalement par la lecture. Il est commun que l'école exclut ces deux dimensions de la lecture, les aspects psychoaffectifs et les aspects sensoriels, pour privilégier la lecture comme distanciation, celle qui est plus analytique.

Pour compléter les trois dimensions du lecteur, se combine au liseur et au lu « une activité de réception réflexive, interprétative et critique », <sup>178</sup> que Picard appelle le « lectant ». Selon cet auteur, si, dans un premier moment, le lecteur établit un lien avec le texte emporté par son instance psychoaffective, il faut qu'il puisse ensuite donner place à sa propre réflexion sur le texte pour le comprendre et l'interpréter :

« toute lecture est interprétative, et cela dépasse largement la simple appropriation du texte, par construction des signes et élaboration des signifiés [...] Qu'il le revendique et le sache ou non, chaque lecteur procède comme le critique, ou comme un analyste – dans les limites de son horizon d'attente, de sa formation littéraire et philosophique, de sa culture générale, de ses facultés intellectuelles. Il lui faut, manifestement, 'comprendre' ce qu'il lit, ou le croire – ou, plutôt, comprendre sa lecture ». <sup>179</sup>

Le lectant est donc l'instance qui réalise l'activité de réflexion sur le texte (le *game*). Si l'on pense aux différentes actions du lecteur comme différents moments de la lecture, la psychoaffective serait la première étape d'interprétation du texte, celle réalisée par le lu dès le premier contact du lecteur avec le texte – comme l'explique Jouve, c'est la réaction inconsciente du lecteur aux « structures fantasmiques du texte », <sup>180</sup> c'est quand le lecteur s'identifie avec l'histoire et les personnages. Quant à lui, le lectant agit lors du moment de la lecture plus réfléchi, quand le lecteur dépasse le niveau de l'affectivité pour analyser consciemment le texte en toute sa complexité. Il faut souligner cependant que ces deux procédés de lecture ne se produisent pas dans un ordre figé (d'abord la lecture psychoaffective et puis l'analytique), mais ils sont oscillatoires et complémentaires, d'où la dénomination de va-et-vient dialectique.

Jouve reprend les notions de lectant et de lu afin d'améliorer la définition de la première et de proposer une division en deux de la seconde. En ce qui concerne le lectant, Jouve postule qu'il a conscience que le texte est une construction et que l'auteur joue le rôle d'architecte du texte. Ainsi, le lectant « tem uma imagem do autor que o guia em sua relação com o texto ».

<sup>178</sup>PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986, p. 213.

<sup>179</sup>PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986, pp. 204-205.

<sup>180</sup>JOUBE, Vincent. *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France, 1992, coll. « Écriture », p. 81.

Cette conscience donne origine à deux types d'activité que le lecteur réalise : d'une part, il joue avec le texte, il essaie de deviner la stratégie narrative proposée par l'écrivain ; d'autre part, il essaie de « decifrar o sentido global da obra ». De cette façon, « o leitor do *Estrangeiro* vai, desse modo, num mesmo movimento, 'brincar' com o narrador fazendo previsões sobre o futuro de Meursault e analisar o texto para destacar seu sentido ».<sup>181</sup> Bref, l'amélioration proposée par Jouve consiste à détailler les activités du lecteur en reconnaissant que l'activité intellectuelle analytique n'est pas complètement détachée de l'aspect ludique de la lecture.

Le « lu » de Picard est l'instance qui plonge dans la lecture inconsciemment en se laissant emporter par l'imagination. Quant à Jouve, il préfère partager le lu en deux idées différentes qu'il appelle « lisant » et « lu ». Le « lisant » correspond à « la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur »<sup>182</sup> – c'est-à-dire que le lecteur fait place à son imagination, il entre dans la lecture, mais pas complètement, car il est conscient de ce transport par l'imagination, il sait que c'est lui qui décide de se laisser emporter par la lecture et dans quelle mesure il le fait. D'après Jouve, « le support de la crédulité du lecteur, c'est l'enfant qui a survécu dans l'adulte ». Il complète : « Nos croyances enfantines, réactivées dans certaines conditions (dont la situation de lecture), sous-tendent nos croyances d'adultes. Sitôt qu'on ouvre un roman, c'est l'enfant qui renaît en nous (du moins à un certain niveau) ».<sup>183</sup>

Jouve maintient sous la dénomination de « lu » la « satisfação de certas pulsões inconscientes ».<sup>184</sup> Le lu est en rapport avec les fantasmes du lecteur qu'il rencontre par la lecture :

« Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. Assim, de fato, ele que é lido pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente. O interesse do leitor pelas cenas de violência ou de amor reativaria assim o voyeurismo infantil; a vontade de poder dos heróis de romance falaria com nossos desejos ocultos ».<sup>185</sup>

Malgré l'intention de Picard et de Jouve de valoriser toutes les instances du lecteur et les différentes étapes du processus de lecture, ces auteurs présentent quelques contradictions entre leur discours et leur pratique. Dufays attire l'attention sur le fait que, quand ils présentent

<sup>181</sup>JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, p. 51-52.

<sup>182</sup>DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques ». In : *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/60>, p. 9. Accès : le 13 mars 2019.

<sup>183</sup>JOUVE, Vincent. *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France, 1992, coll. Écriture, p. 85-86.

<sup>184</sup>JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, p. 52.

<sup>185</sup>JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002, p. 52.

des exemples d'interprétation de textes littéraires, Picard et Jouve finissent par privilégier le lecteur (par conséquent, la lecture comme distanciation) au détriment des autres instances du lecteur.<sup>186</sup> Les frontières entre l'un et l'autre procédé étant floues, l'enseignant qui se propose d'employer la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique pour l'approche du texte littéraire doit donc être attentif lors de la mise en place d'activités de lecture en classe pour bien travailler sur les trois instances du lecteur.

À ces concepts proposés initialement par Picard, Dufays *et alii* ajoutent la notion de stéréotype qui, d'après eux, « désigne une structure, une association d'éléments qui peut se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan théorico-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales) ». Les stéréotypes sont caractérisés par cinq traits principaux : 1) la fréquence (« un stéréotype est une structure souvent répétée, largement diffusée dans le discours social »)<sup>187</sup> ; 2) le figement (par son emploi fréquent, le stéréotype est devenu un bloc syntagmatique connu et fixé) ; 3) l'absence d'origine précisément repérable ; 4) l'ancrage dans la mémoire collective ; 5) le caractère abstrait et synthétique (sous la forme d'une « formule simplifiée, comme la condensation d'un ensemble plus complexe »).<sup>188</sup> Tout en reconnaissant la souveraineté du lecteur comme « maître de sa lecture », Dufays postule cependant que

« les systèmes de stéréotypes – qu'ils prennent la forme élémentaire de syntagme ou de phrases, la forme intermédiaire de décors ou de personnages, ou la forme complexe de scénarios ou de genres – constituent en fait la base de toute lecture, le « socle de compétence » qui permet à un lecteur non seulement de comprendre et d'interpréter, mais aussi de modaliser et d'évaluer un texte. [...] Il est clair que toute construction de sens [...] consiste avant tout à reconnaître dans les éléments du texte, à quelque niveau que ce soit (mots, syntagmes, phrases, actions, personnages, lieux, temps, mode narratif, idéologie) des schémas stéréotypés, qui fonctionnent d'abord à titre d'hypothèses sémantiques ou *topics*, puis sont progressivement vérifiés pour être finalement confirmés ou invalidés au profit d'un autre schéma ».<sup>189</sup> (l'auteur souligne)

---

<sup>186</sup>Voir DUFAYS, Jean-Louis. Lecture littéraire vs Lecture ordinaire : une dichotomie à interroger. In : JOUVE, Vincent (org.). *L'expérience de lecture – textes réunis et présentés par Vincent Jouve*. Paris : Éditions L'improviste, coll. « Les Aéronautes de l'esprit », 2005, p. 309-322.

<sup>187</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 104.

<sup>188</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 104.

<sup>189</sup>DUFAYS, « Jean-Louis. Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient ». In : *Le Stéréotype : Crise et transformations* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994 (généré le 02 septembre 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/9702>>. Dernier accès : 04/09/2019.

Dufays attire l'attention sur le fait que la réception d'un texte est liée à la communauté culturelle du lecteur : « tout lecteur est amené à reconnaître dans les textes des codes ou des fragments de codes qui font sens dans la communauté culturelle à laquelle il appartient ». <sup>190</sup> Étant donné que la reconnaissance des stéréotypes par le lecteur n'est pas totale même quand il s'agit de sa propre communauté culturelle, l'approche de la littérature dans la classe de langue étrangère à partir des stéréotypes doit prendre en compte aussi l'aspect culturel et l'interculturel.

### **Quelques éléments de synthèse**

Dans ce chapitre, je me suis consacrée à essayer de répondre, du moins en partie, à deux questions : pourquoi utiliser le texte littéraire en classe et comment le faire ? Pour répondre à la première question, j'ai d'abord présenté cinq raisons (l'humanisation, la nécessité de fabulation, la littérature comme remède, la capacité que possède la littérature d'aborder tous les sujets et la capacité inclusive de la littérature) qui justifient l'importance de la littérature d'une façon générale et l'importance de travailler sur la littérature dans le cadre de l'enseignement. Puis, je me suis penchée sur deux aspects qui sont souvent mentionnés comme les raisons principales qui motivent l'utilisation de textes littéraires dans la classe de langue étrangère : d'une part, la langue et, d'autre part, la culture et l'interculturel. Si ces raisons ne composent pas une liste complète (serait-il possible d'en faire une ?), du moins elles révèlent la grande capacité à enrichir la formation de l'apprenant que possède la littérature.

En ce qui concerne la deuxième question, comment utiliser le texte littéraire en classe, je me suis proposée ici de présenter une discussion théorique qui montre des possibilités de chemin à suivre lors de l'utilisation du texte littéraire en classe. Cette discussion a privilégié l'étude de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, conception de lecture littéraire qui me semble une forme efficace d'aborder le texte littéraire dans le contexte scolaire, car elle pousse à faire entrer dans la classe le côté affectif de la littérature et de la lecture et, en même temps, à susciter l'intérêt pour une lecture analytique des textes. Ainsi, en transposant cette théorie à la pratique de la lecture de textes littéraires en classe, peut-être peut-on alors réussir à associer ces deux côtés de la lecture qu'en général l'école n'arrive pas à réunir avec équilibre : le côté psychoaffectif et le côté analytique.

---

<sup>190</sup>DUFAYS, Jean-Louis. *Stéréotype et lecture*. Liège : Éditions Mardaga, 1994, coll. « Philosophie et langage », p. 35.



## 4 L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE DANS DES OUVRAGES DIDACTIQUES DE FLE

Ce chapitre a pour but d'analyser comment le texte littéraire est abordé dans des matériels didactiques récemment élaborés qui sont à la disposition des enseignants de FLE. Pour ce faire, dans la première section du chapitre je présente quelques résultats d'une recherche d'Estelle Riquois sur l'approche de la littérature dans des manuels de FLE puis je mène une réflexion sur l'approche du texte littéraire dans quelques manuels de FLE destinés aux publics adultes et grands adolescents. Dans la deuxième section, j'analyse de façon succincte des ouvrages qui proposent des activités pour travailler spécifiquement sur des textes littéraires dans la classe de FLE.

### 4.1 L'approche du texte littéraire dans les manuels de FLE

Les manuels de FLE sont des instruments très utilisés en classe comme support de l'enseignement-apprentissage des langues. Aujourd'hui, la plupart sont conçus à partir des orientations didactiques du CECRL. En raison de la grande diffusion de ce document, les manuels peuvent avoir une influence importante sur les contenus enseignés, sur leur organisation et sur la façon de les aborder. C'est pourquoi j'ai décidé de repérer le type d'approche du texte littéraire dans quelques manuels de FLE plus récents (c'est-à-dire à partir de l'approche communicative). Comme mes objectifs dans ce travail ne me permettent pas de mener une recherche approfondie sur ce sujet, je présente ici une étude menée par Estelle Riquois<sup>191</sup> où elle analyse de nombreux manuels. Puis, en me basant sur la méthodologie d'analyse de Riquois, je mène moi-même un bref examen de quelques manuels de FLE.

#### 4.1.1 Une étude des méthodes de FLE

Dans sa thèse intitulée *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*, Estelle Riquois a mené une étude sur vingt méthodes de FLE – chaque méthode possédant 3 ou 4 volumes selon les niveaux de langue du CECRL, ce qui a fait un total de 53 manuels – afin d'identifier la place accordée aux textes littéraires ainsi que le type d'approche proposé pour ces textes. Toutes les méthodes analysées sont relativement récentes, et la plupart s'ancrent dans l'approche communicative. Il y en a

---

<sup>191</sup>RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université de Rouen, Rouen.

quelques-unes qui ne précisent pas leur courant théorique et d'autres qui suivent la perspective actionnelle. La recherche de Riquois étant assez large, elle a inclus aussi des auteurs et des textes mentionnés dans le manuel même si le texte littéraire n'y était pas travaillé.

Les éléments étudiés par Riquois sont la position du texte (au début, au milieu ou à la fin) dans la leçon et dans la page, la rubrique où le texte s'insère, les auteurs, l'époque d'écriture et le lieu d'origine de l'auteur, la nature des textes (genres ou sous-genres, littérature ou paralittérature), la compétence (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale) travaillée et le titre ou le thème du texte. En ce qui concerne la position du texte dans la leçon, Riquois souligne qu'il est mis en valeur quand il est placé au début de la leçon, comme document déclencheur. Quand il apparaît à la fin, en général dans les rubriques destinées à la culture et à la société, il a un statut plutôt ludique et peut même « être laissé de côté par l'enseignant ».<sup>192</sup>

En ce qui concerne la présence de la littérature, l'étude a montré que presque tous les volumes concernés accordent une place au texte littéraire, celle-ci étant variable d'une méthode à l'autre selon la conception qu'ont les créateurs de la méthode relativement à la présence de la littérature dans la classe de langue, mais surtout en fonction du niveau de langue priorisé par le manuel – les premiers niveaux sont ceux où le texte littéraire est moins présent, en fonction de son éventuelle difficulté linguistique, mais aussi parce qu'il y a une prépondérance de l'exploitation de l'oral. Le nombre de textes littéraires augmente aux niveaux plus avancés. Je présente ci-dessous un résumé de l'analyse qui, en raison de mes objectifs dans ce travail, ne comprend pas tous les points étudiés par Riquois, mais plutôt ceux que je trouve les plus significatifs pour mes recherches.

Les auteurs les plus fréquents (56% des textes) sont ceux que Riquois appelle « patrimoniaux », c'est-à-dire les noms légitimés par l'institution littéraire. Parmi ces auteurs figurent Victor Hugo, Jacques Prévert, Albert Camus, Gustave Flaubert, Émile Zola, Raymond Queneau, Jean-Paul Sartre, Jules Verne, Marcel Proust, etc. Ces données sont en accord avec celles fournies par deux enquêtes menées auprès d'étudiants (en 1995)<sup>193</sup> et auprès d'enseignants (en 2007)<sup>194</sup> sur les auteurs que ceux-là ont étudiés en classe et que ceux-ci ont utilisés dans leurs classes. Dans ces deux enquêtes, les noms les plus fréquents étaient également ceux des auteurs patrimoniaux. Les deux autres types d'auteurs mentionnés par

---

<sup>192</sup>RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en linguistique) – université de Rouen, Rouen, p. 167.

<sup>193</sup>Cf. NATUREL, Mireille. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE International, 1995.

<sup>194</sup>Cf. DEFAYS, Jean-Marc et alii. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. « F », 2014.

Riquois sont les auteurs à succès (qui ont des ouvrages « régulièrement classés parmi les meilleures ventes dans les librairies »)<sup>195</sup> avec 24% des textes et les auteurs « peu médiatisés » (ceux qui écrivent depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, mais ne sont pas encore reconnus et ne figurent pas dans les programmes scolaires), avec 20% des textes.

En ce qui concerne l'époque, il y a une prédominance du XX<sup>e</sup> siècle (75%), puis vient le XIX<sup>e</sup> siècle (17%) ; le total des autres siècles concernés compte 8%. Quant au lieu d'origine des auteurs, la France est le pays le plus représenté (85%), suivie des pays francophones (12%) et d'autres communautés linguistiques (3%).

L'ordre d'occurrence des genres, du plus au moins fréquent, est le roman et la nouvelle (47%), la poésie (23%), la littérature d'idée (11%), le roman policier (8%), le théâtre (7%), la science fiction (4%). Le roman policier et la science fiction sont classés comme de la paralittérature. Il n'y a pas de référence à d'autres genres de paralittérature, comme la bande-dessinée et la chanson. Les genres ont des distributions différentes selon le niveau de langue visé par le manuel. La poésie est plus présente au premier niveau (livre 1 de la méthode), alors que la littérature d'idée apparaît plus aux niveaux avancés (livre 3 ou 4). Le roman et la nouvelle sont présents à tous les niveaux, mais surtout aux niveaux intermédiaires. Le théâtre est utilisé à tous les niveaux et il prédomine au niveau 3 parce qu'une méthode lui consacre une rubrique dans toutes les leçons dans son livre 3.

L'étude de Riquois montre que le genre est important pour la définition des activités proposées par les concepteurs du manuel :

« les différents genres que nous avons distingués semblent à présent pouvoir être groupés en un premier ensemble qui réunit les textes romanesques : romans et nouvelles, romans policiers et de science-fiction. Le triptyque compréhension / lexique / pastiche-suite est régulièrement convoqué pour les exploiter, complété parfois par des tâches ayant pour objectif l'expression personnelle des apprenants. Les romans et nouvelles sont également utilisés dans le cadre d'activités de grammaire ou de conjugaison qui posent le problème de la conservation de leur authenticité. Quant aux romans policiers, ce sont les documents de prédilection des projets d'écriture.

La littérature d'idée, autre genre en prose, est exploitée par des tâches privilégiant l'expression personnelle des apprenants et ménageant des espaces de parole. Lieu de réflexion interculturelle, elle est elle-même constituée de différents genres plus ou moins adaptés à ces champs d'application.

La poésie et le théâtre se distinguent par leur forme autant que par les activités qui leur sont associées. Si la poésie permet également les tâches d'expression personnelle, le pastiche est plus fréquent, accompagné par les exercices de lecture à voix haute et de prononciation. Le caractère rythmique et sonore des poèmes semble bien adapté à ces exploitations. Le théâtre favorise lui aussi l'oral et la prise de parole

---

<sup>195</sup>RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en linguistique) – université de Rouen, Rouen, p. 182.

sur un mode différent, en proposant d'investir l'espace de la classe. L'apprenant est invité à prendre la parole, à jouer et à mettre en scène l'extrait proposé ».<sup>196</sup>

Ce passage où l'auteure synthétise son analyse des activités proposées par les méthodes pour l'approche du texte littéraire indique que les méthodes mettent l'accent sur l'expression orale ou écrite, ce qui est compréhensible, puisque les cours de langue ont pour but de préparer l'apprenant à interagir dans la langue étrangère. Il faut remarquer, cependant, que la compréhension est une étape préalable à toute autre utilisation d'un texte et l'analyse effectuée par Riquois montre que tous les textes ne sont pas accompagnés d'exercices de compréhension, le livre laissant donc à l'apprenant lui-même ou à l'enseignant la responsabilité de cette étape fondamentale. Étant donné que l'utilisation du texte littéraire dans la classe de langue est souvent négligée en raison de l'insécurité des enseignants qui ne se sentent pas préparés pour travailler sur ce genre de document de la façon qu'ils considèrent la plus appropriée, l'absence d'exercices qui travaillent sur la compréhension est un aspect négatif du manuel. Si l'apprenant ne comprend pas bien le texte, il risque de ne pas pouvoir bien réaliser les tâches proposées par la méthode et, ce qui est plus grave, de se décourager. Il faut encore observer que Riquois analyse l'ensemble, mais non pas chaque activité proposée. Ainsi, lorsqu'il y a des activités de compréhension du texte, on ne sait pas si elles sont convenables à l'approche du texte littéraire.

Quant à la rubrique, Riquois considère que, dans le manuel de FLE elle se rapproche du genre, car « elle va induire un mode de réception et un espace dédié particuliers ».<sup>197</sup> L'auteure a classé les rubriques où figurent les textes littéraires en six catégories : 1) explicitement littéraire (par exemple, « littérature » ou « le coin des livres ») ; 2) concernant la nature du document (par exemple, « écrit », « texte ») ; 3) abordant des points de grammaire, de lexique ou de phonétique ; 4) des rubriques peu nombreuses telles que « s'exprimer » et « communiquer » (les deux exemples mettent l'accent sur la tâche à réaliser) ; 5) des rubriques de caractère plus léger, ludique, non obligatoires, placées en fin de leçon (par exemple, « civilisation », « pause-jeux », « voyager ») ; 6) des rubriques placées à la fin de la leçon qui reprennent ce qui a été travaillé, comme « projet » ou « bilan ». Riquois signale que la diversité des rubriques où l'on peut insérer le texte littéraire à l'intérieur d'un manuel de FLE renforce son caractère polyvalent, même si son approche n'est pas toujours la plus appropriée à ses particularités.

<sup>196</sup>RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en linguistique) – université de Rouen, Rouen, p. 206.

<sup>197</sup>RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en linguistique) – université de Rouen, Rouen, p. 168.

Les titres qui introduisent le texte littéraire ainsi que le thème que celui-ci aborde sont importants et Riquois les a regroupés dans quatre thèmes larges : 1) l'expression de soi (la plus nombreuse), 2) la description de la société, 3) la littérature elle-même (qui comprend les textes qui portent sur la lecture, la littérature, les livres, la culture, les habitudes en ce qui concerne la lecture) et 4) l'aspect technique de la langue (c'est-à-dire l'utilisation du texte pour étudier un point de langue). Une fois de plus, Riquois souligne la variété suscitée par l'emploi du texte littéraire, confirmée par l'examen des thèmes présents dans les textes qui correspondent à différents usages de la littérature que l'on trouve que ce soit dans la vie courante ou à l'école.

Dans un ouvrage antérieur à l'étude de Riquois, Cuq et Grucca ont brièvement commenté la présence de la littérature dans des manuels de FLE. Ils ont constaté que le nombre de textes littéraires qui figurent dans les manuels est peu représentatif, que la littérature francophone y est peu représentée et qu'il y a peu de textes longs. Outre plusieurs aspects communs entre l'analyse de Riquois et celle de Cuq et Grucca, trois aspects sur le type d'approche du texte littéraire soulevés par ces deux auteurs sont complémentaires à l'étude de Riquois :

- « – exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation générale de communication ;
- incohérences au niveau de l'appareil pédagogique : certains textes, généralement 'faciles' sont accompagnés d'un questionnement alors que d'autres, plus complexes, sont donnés dans leur nudité et présentés sans aucune piste pour favoriser un accès ;
- [...]
- aucun instrument ou outil d'analyse que l'apprenant pourrait progressivement s'approprier pour devenir autonome dans ses entrées en littérature ».<sup>198</sup>

Ces observations indiquent que le type de démarche proposé dans les méthodes ne tient pas compte de la nécessité de travailler sur les particularités du texte littéraire et sur l'enseignement-apprentissage de la lecture comme processus dont le but est de permettre à l'apprenant de devenir de plus en plus autonome. Cuq et Gruca soulignent que leur constat « montre le vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part ».<sup>199</sup>

<sup>198</sup>CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p. 379.

<sup>199</sup>CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p. 379.

#### 4.1.2 L'approche de la littérature dans deux méthodes de FLE utilisées au Rio Grande do Sul

Dans cette section, je présente une brève analyse de l'approche de textes littéraires dans deux méthodes de FLE, *Nickel* et *Saison*, afin d'examiner ce qui est proposé dans ces titres plus récents qui s'insèrent dans la perspective actionnelle, celle actuellement préconisée par le CECRL. Comme les maisons d'édition offrent de nombreuses possibilités de méthodes de FLE, j'ai décidé de restreindre mon analyse à celles qui sont adoptées dans les facultés des lettres des universités publiques du Rio Grande do Sul où il y a la formation des futurs enseignants de FLE. Des trois universités<sup>200</sup> qui répondent à ce critère, deux seulement adoptent une méthode régulièrement. J'analyse ici les deux premiers livres de chaque collection, car il s'agit des niveaux A1 et A2, ceux qui m'intéressent le plus dans ce travail.

D'après l'avant-propos de *Nickel !*, la méthode est destinée aux grands adolescents<sup>201</sup> et aux adultes et suit les principes du CECRL et la perspective actionnelle. *Nickel ! 1* (niveau A1) est divisé en 13 unités (Unité 0 + 12 unités) en 160 pages et *Nickel ! 2* (niveau A2) en 11 unités (Unité 0 + 10 unités) en 127 pages. Dans les deux livres, après les unités, se trouvent un « Bilan » portant sur les aspects communicationnels de chaque unité, un « Précis grammatical », un tableau de conjugaison et des tableaux de phonétique.

Dans *Nickel 1*,<sup>202</sup> il y a cinq références à la lecture ou à la littérature, dont trois ne travaillent pas directement sur un texte littéraire, mais : sur un texte portant sur les habitudes de lecture des Français (p. 66, rubrique « Société ») ; sur des devinettes dont l'objectif est de découvrir des personnages de la littérature et des BD (p. 102, rubrique « Lire ») ; et sur une biographie succincte de Léopold Sédar Senghor accompagnée de sa photo (p. 117, rubrique « Société »). Les deux occurrences où l'objet est un texte littéraire abordent un extrait d'un récit (p. 52, rubrique « Tâche finale ») dont on ne sait pas le titre ni l'auteur (celui-ci est indiqué seulement par ses initiales, C. M.) et une devinette en forme de conte ou poème (p. 155, rubrique « Écrire ») de Muriel Bloch.

Réfléchissons un peu sur ces deux dernières propositions. La première, p. 52, correspond à la tâche finale de l'unité 3 dont le but est de travailler sur une improvisation théâtrale. Les apprenants sont invités à écouter la lecture (enregistrée) de l'extrait en accompagnant par la lecture et en faisant attention à la mise en voix du texte, pour qu'ils puissent réfléchir sur les sensations que la lecture provoque. Puis, par groupes, les apprenants

<sup>200</sup>L'université fédérale du Rio Grande do Sul, l'université fédérale de Pelotas, l'université fédérale du Rio Grande.

<sup>201</sup>Il s'agit d'adolescents ayant entre 15 et 18 ans à peu près.

<sup>202</sup>AUGÉ, H. et alii. *Nickel ! 1- Méthode de français*. Paris : CLE International, 2014.

ont trois activités à réaliser : préparer et présenter la lecture du même texte en respectant la lecture enregistrée ; préparer et présenter un jeu de rôles où le narrateur de l'extrait connaît le personnage qu'il décrit dans le texte et les deux mènent une conversation sur des sujets divers ; évaluer de façon informelle les présentations des collègues. La deuxième proposition (p. 155) présente le poème-devinette à côté de l'image de la couverture du livre où il a été publié accompagné d'un seul exercice : « En imitant ce modèle, inventez une nouvelle devinette ».<sup>203</sup>

Aucune des deux propositions n'inclut des activités de compréhension des textes travaillés. Le seul fait de ne pas proposer des activités de compréhension d'un texte (littéraire ou non) est un problème, mais dans ce cas il est aggravé par le fait que les textes servent à déclencher des productions écrites. Comment passer à l'étape de production sans avoir bien travaillé sur le document qui introduit cette production ? De plus, les autres types de textes qui figurent dans la méthode sont accompagnés de questions de compréhension. Pourquoi donc cette différence de traitement en ce qui concerne les textes littéraires ? Peut-être la littérature est-elle considérée dans ces deux cas comme un divertissement ou comme moins importante pour la vie pratique que les autres types de texte. Une autre possibilité est le niveau de langue – peut-être les concepteurs de ces activités pensent qu'il est difficile d'exploiter la compréhension d'un texte littéraire au niveau A1.

Dans *Nickel 2*,<sup>204</sup> deux activités font référence à la littérature : l'une (p. 92) à la rubrique « Société » présente des photos de deux écrivains (François Mauriac et Chateaubriand) accompagnées de citations des deux portant sur l'écologie (thème de l'unité) et l'autre (p. 126) propose des questions sur les habitudes de lecture des apprenants. En ce qui concerne la littérature, six textes sont travaillés, dont un poème et cinq extraits de récits.

Le poème *La Rose*, de Robert Desnos, figure à la rubrique « Lexique » (p. 127) et n'est pas accompagné d'exercices de compréhension. Les exercices proposés consistent à écouter le poème, à l'apprendre par cœur et à le réciter. Des cinq extraits de récit, quatre (p. 58-59, p. 71, p. 134 et p. 138) sont classés à la rubrique « Lire » et un (p. 39) dans « Situations », la première rubrique de l'unité qui possède donc une place privilégiée dans la leçon. Il faut remarquer que les textes des pages 134 et 138 figurent à la rubrique « Lire » du « Bilan » qui est intégré à la fin de la méthode, après toutes les unités, et le Bilan a un caractère plutôt optionnel.

En ce qui concerne l'approche des extraits, tous sont accompagnés de questions de compréhension, dont la plupart demande de localiser des informations dans le texte. Toutefois, il y a aussi des questions sur d'autres aspects : le niveau de langue (p. 39) ; une question de

<sup>203</sup>AUGÉ, H et alii. *Nickel ! 1- Méthode de français*. Paris : CLE International, 2014, p. 155.

<sup>204</sup>AUGÉ, H et alii. *Nickel ! 2 - Méthode de français*. Paris : CLE International, 2014.

réponse personnelle sur le contenu du texte (p. 59) ; le genre du texte et la comparaison entre cultures (p. 71) ; et le genre du texte et le lexique (p. 138). Aucun des cinq textes n'est précédé d'une activité d'introduction à la lecture, mais celui de la page 39 est introduit par le titre « Dîner » et par un paragraphe qui explique le contexte de la scène reproduite dans l'extrait. Trois textes (p. 39, p. 59 et p. 71) sont suivis, outre les questions de compréhension, d'une autre proposition : lecture à haute voix (p. 39) et écriture d'un texte ayant le même sujet du texte littéraire (p. 59 et p. 71).

Passons maintenant à l'examen de la deuxième méthode. D'après son avant-propos, *Saison* s'adresse aux adultes et aux grands adolescents et suit les principes du CECRL et les approches communicatives et actionnelles. Les deux livres présentent une organisation pareille : leur contenu est divisé en 10 unités (Unité 0 + 9 unités), soit 174 pages, suivies d'un précis de phonétique, d'un précis de grammaire, d'un tableau de conjugaisons et d'un glossaire plurilingue. *Saison 1* recouvre le niveau A1 et le début du niveau A2 et *Saison 2*, la fin du niveau A2 et le début du niveau B1.

Dans *Saison 1*<sup>205</sup>, on trouve sept références à la littérature ou à la paralittérature, dont : un extrait de chanson (p. 68, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture »), une référence au théâtre comme projet de groupe (p. 87, rubrique « Projet 2.0 »), une photo de Victor Hugo (p. 36, rubrique « Se comprendre », section « Actu culturelle » dont le thème est les personnalités historiques), une présentation d'écrivain(e)s francophones (p. 90-91, rubrique « Se comprendre », section « Actu culturelle » dont le thème est la littérature de langue française), une biographie d'une écrivaine (p. 179, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture »), un poème pour enfants (p. 30, rubrique « S'exprimer », section « Ateliers d'expression orale ») et un extrait de récit (p. 50, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture »).

Le projet de groupe sur le théâtre (p. 87) propose la production d'un plan de pièce de théâtre en précisant les activités que les apprenants doivent effectuer : le choix de trois personnages, la caractérisation des personnages, le cadre de la pièce, le résumé du début de la pièce, la présentation du plan en classe, la publication du plan sur un mur d'affichage, sur un blog, etc. Aucun texte théâtral n'est proposé comme référence pour le travail.

Le poème (p. 30) est inséré dans une activité sur la politesse comprenant trois documents différents. Il n'y a aucune question abordant spécifiquement le poème ; la seule qui concerne celui-ci porte sur les mots de politesse des trois documents.

---

<sup>205</sup>HEU, Élodie et alii. *Saison 1*. Paris : Les Éditions Didier, 2014.



L'extrait d'un récit (p. 50) consiste en un portrait d'une femme et il figure dans la section « Atelier d'écriture » qui comprend trois types d'activités différentes qui se déroulent à partir d'un document écrit accompagné d'images : « Réaction » (exercices de compréhension du texte), « Préparation » (exercices de compréhension et de préparation de l'écriture), « Rédaction » (proposition d'une production écrite). Le texte est présenté sous le titre « Écrire un portrait » est accompagné de la photo d'un endroit de Paris mentionné dans le texte. Il n'y a pas d'activité pour introduire la lecture ; les questions de compréhension portent sur le type de texte et la description du personnage. L'exercice pour préparer à la production écrite porte également sur la description du personnage en la détaillant et en demandant de localiser des informations dans le texte et de les classer selon différentes catégories. Finalement, il est demandé à l'apprenant d'écrire un portrait.

Dans *Saison 2*,<sup>206</sup> sept textes font référence à la littérature : la présentation d'un auteur (p. 36, rubrique « Se comprendre », section « Actu culturelle »), la présentation d'une foire du livre (p. 37, rubrique « Se comprendre », section « Actu culturelle »), un article portant sur le tweet littéraire et contenant deux tweets littéraires (p. 68, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture »), la couverture d'un livre accompagnée d'un document audio sur le livre et son auteure (p. 78, rubrique « S'informer », section « Découvrir »), la photo de quelques écrivains ainsi que leurs descriptions et quelques-uns de leurs titres (p. 166, rubrique « Se comprendre », section « Actu culturelle » portant sur les auteurs engagés), un poème (p. 32, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture ») et un extrait de récit (p. 86, rubrique « S'exprimer », section « Atelier d'écriture »).

L'activité de la page 68 présente un bref article de presse qui porte sur un recueil<sup>207</sup> organisé par un journaliste canadien où sont réunies des nouvelles écrites sous forme de tweet (texte contenant au maximum 140 caractères). Il s'agit donc d'une activité qui mélange le texte journalistique au littéraire (puisque'il y a deux tweets littéraires comme exemples). Les questions de « Réaction » portent sur la couverture du livre, sur l'article et sur les tweets. Les questions sur les deux tweets demandent qui sont leurs auteurs, quelle est l'opinion des apprenants à propos des sujet choisis par les auteurs et deux se penchent sur l'écriture – le respect de la règle de 140 caractères et si l'histoire possède une fin. Puis les apprenants doivent écrire un tweet littéraire.

<sup>206</sup>DE OLIVEIRA, Anouchka *et alii*. *Saison 2*. Paris : Les Éditions Didier, 2014.

<sup>207</sup>DÉGLISE, Fabien (org.). *25 auteurs, 25 nouvelles en 140 ca*. Montréal : Le Devoir, 2013. Disponible sur : <http://www.ledevoir.com/documents/pdf/140.pdf>.

Le poème (p. 32) est présenté sous le titre « Écrire un poème » et est accompagné d'une image représentant les sujets abordés par le texte. L'activité « Réaction » comprend des questions sur le contenu du poème ainsi que sur sa forme (strophes, rimes, mètre des vers). L'activité de préparation fournit des orientations à l'écriture (sujets à aborder et forme – partager les idées en « 3 ou 4 parties »)<sup>208</sup> et, finalement, la production demandée est un poème. Le deuxième texte (p. 86), extrait d'un récit, figure aussi dans la section « Atelier d'écriture ». Les exercices de compréhension du texte sont divisés en deux groupes : le premier aborde la compréhension globale du texte et le deuxième porte sur des questions formelles d'écriture (comment ouvrir le texte, comment utiliser les temps verbaux) et du genre (la chute du texte). La « Préparation » consiste à faire une liste de souvenirs d'enfance (sujet abordé dans l'extrait), à choisir un souvenir et à réfléchir sur la façon de le raconter. La production écrite proposée est l'écriture du souvenir choisi en divisant le texte en paragraphes comme « dans un mini-récit »<sup>209</sup> et en utilisant les différents temps verbaux du passé.

D'une façon générale, l'approche des textes n'est pas différente de celle des autres types de textes qui composent la méthode. Le littéraire ne bénéficie donc d'aucun traitement spécifique, même si quelques questions portent sur des aspects formels de l'écriture et du genre. Apparemment, *Saison* est un peu plus proche d'une proposition qui se penche aussi sur les aspects littéraires du texte, bien qu'elles n'envisagent que des aspects formels.

Outre ces aspects plus spécifiques de l'approche des textes de chaque manuel, il est intéressant d'exposer un aperçu général résumé de l'ensemble des quatre livres à l'exemple de la recherche de Riquois. Pour ce faire, j'emprunte quelques-uns des critères qu'elle a utilisés dans sa thèse : la quantité de textes dans chaque méthode, le lieu d'origine du texte, l'époque d'origine du texte, son genre ou sous-genre, la compétence visée, la rubrique où le texte est classé et le thème abordé. Les commentaires ci-dessous concernent l'ensemble des manuels ; quand il le faut, je fais des précisions sur un(des) manuel(s).

- La quantité de textes : dans *Nickel*, il y a une différence considérable en ce qui concerne la quantité de textes littéraires entre le premier et le deuxième livres – de deux, on passe à six (mais deux apparaissent au Bilan, partie du livre qui n'est pas forcément travaillée en classe). Quant aux manuels *Saison 1* et *Saison 2*, ils sont plus équilibrés en termes de quantité de textes entre les deux livres : le premier travaille sur 2 textes et le deuxième aussi sur 2, mais il a également une activité qui mélange un texte journalistique à des

<sup>208</sup>DE OLIVEIRA, Anouchka *et alii*. *Saison 2*. Paris : Les Éditions Didier, 2014, p. 32.

<sup>209</sup>DE OLIVEIRA, Anouchka *et alii*. *Saison 2*. Paris : Les Éditions Didier, 2014, p. 86.

textes littéraires. Dans l'ensemble des quatre manuels, *Nickel !* est celui qui propose un plus grand nombre de textes littéraires.

- L'époque des textes : l'ensemble des quatre manuels comprend des textes de deux siècles, le XX<sup>e</sup> (cinq textes) et le XXI<sup>e</sup> (cinq textes). À l'exception du texte de Robert Desnos, tous les autres ont été écrits à partir des années 1990, avec une prédominance de ceux publiés dans les années 2000. Parmi les auteurs, seul Robert Desnos peut être considéré comme un écrivain patrimonial. Il y a donc une tendance à privilégier des textes plus proches des apprenants en termes d'époque d'écriture.
- Le lieu d'origine de l'écrivain(e) se concentre sur la France : du total de 13 textes dans les quatre livres, sept ont été écrits par des Français ; *Nickel !* inclut un texte suisse et un texte d'une auteure vietnamienne qui vit au Québec ; le recueil de tweet littéraires mentionnés dans *Saison* comprend des textes d'écrivains français, québécois et marocains ; dans trois textes, je n'ai pas pu trouver leur pays d'origine. La plus grande variété de lieux d'origine des textes se trouve dans *Nickel !*.
- Le genre ou sous-genre : dans *Nickel !* 1 et 2, figurent quatre extraits de roman, une devinette qui peut être considérée comme un conte ou comme un poème, un poème et deux extraits de récit sans référence. Dans *Saison* 1 et 2, figurent deux poèmes (dont un pour enfants et l'autre sans référence), un extrait d'une nouvelle en français facile et un extrait d'un roman.
- La compétence visée : la plupart des textes est utilisée pour travailler sur la compréhension de l'écrit qui est souvent associée à l'expression écrite. *Saison* associe presque toujours ces deux compétences (à l'exception d'un texte, tous les autres sont classés dans la rubrique « Atelier d'écriture »). Moins fréquemment, la compréhension de l'oral et l'expression orale sont aussi exigées.
- La rubrique : dans *Nickel !*, prédomine la rubrique « Lire » ; un texte est classé dans la rubrique « Situations », celle qui ouvre l'unité (c'est le deuxième document de la leçon) ; le texte a donc une place privilégiée. Dans *Saison*, la plupart des textes se trouvent dans la rubrique « Atelier d'écriture » (cette méthode ne possède pas de rubrique spécifique pour la lecture).
- Le thème (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de textes) : dans *Nickel !*, les thèmes abordés par les textes sont la femme (1), une femme inconnue (1), les souvenirs d'enfance (3), des aspects culturels (2) ; dans *Saison*, la politesse (1), le

portrait d'une personne (1), les voyages et les rencontres (1), les souvenirs d'enfance (1).

En comparaison aux résultats de Riquois, ce qui me semble le plus différent par rapport à *Nickel !* et à *Saison* est le fait que les auteurs patrimoniaux ne sont pas ceux qui prédominent. D'une façon générale, *Nickel !* et *Saison* ne se distinguent pas des méthodes concernées par les études de Riquois et de Cuq et Gruca. Cependant, l'étude des quatre livres ne permet pas d'étendre mon analyse à toute la collection, vu que je me penche seulement sur deux manuels de chaque méthode.

À propos des exemples que je présente ici, il est possible d'affirmer que les spécificités du texte littéraire ne sont pas prises en compte. Ce peut être une conséquence des conceptions sous-jacentes à l'approche communicative et à la perspective actionnelle, mais aussi une conséquence de l'absence d'une réflexion plus ciblée sur la littérature dans le CECRL, document officiel qui est à la base de la plupart des méthodes de FLE les plus diffusées actuellement et sur lequel se basent de nombreux enseignants pour la conception de leurs cours.

#### 4.1.3 L'approche de la littérature dans trois manuels de FLE pour le public adolescent

Comme ma recherche vise le public adolescent, je me suis penchée sur trois manuels de FLE de niveau A1 destinés aux grands adolescents : *Génération A1*,<sup>210</sup> *Extra ! 1*<sup>211</sup> et *Soda 1*<sup>212</sup>. Ces manuels ont été choisis parce que c'étaient quelques-uns des plus récents publiés par les trois principales maisons d'édition consacrées au FLE à l'époque où j'ai réalisé leur analyse.

*Génération* est organisé en sept unités (unité 0 + 6 unités) distribuées dans 100 pages. Après les unités, il y a une préparation au DELF A1, des tableaux de grammaire, de phonétique et de conjugaisons ainsi qu'un cahier d'activités. *Extra !* est également organisé en sept unités (Unité 0 + 6 unités) distribuées dans 86 pages. Toutes les deux unités, il est proposé un projet à réaliser en groupe ainsi qu'une évaluation visant au DELF A 1. Après les sept unités, il y a un bilan des contenus travaillés, un précis grammatical et un glossaire plurilingue. Comme les manuels précédents, *Soda* est aussi organisé en sept unités (unité 0 + 6 unités) distribuées dans 92 pages. Après les sept unités, se trouvent des tableaux de grammaire, de conjugaison, des bilans des actes de communication et, finalement, des cartes de la France et de la francophonie.

<sup>210</sup>DAUDA, P. ; GIACHINO, L. ; BARACCO, C. *Génération A1 – Méthode de français*. Paris : Didier, 2015.

<sup>211</sup>GALLON, Fabienne. *Extra ! 1 – Méthode de français*. Paris : Hachette, 2002.

<sup>212</sup>MÈGRE, Bruno et alii. *Soda 1 – Méthode de français*. Paris : CLE International, 2012.

Aucune des trois méthodes n'inclut des textes littéraires dans le premier livre de la collection. Dans *Extra !*, une enquête sur les habitudes de lecture des adolescents qui figure à la rubrique « La vie en France » mentionne quelques genres littéraires lus (conte, récit d'aventure, roman policier), ainsi que Jules Verne et Harry Potter (sans que l'on précise un titre de l'écrivain français ou des livres où apparaît le personnage anglais). En outre, dans toutes les unités de cette méthode on trouve de la paralittérature : dans l'unité 0, quatre couvertures de la BD d'Astérix ; dans les unités 1 à 6, une BD d'une page produite pour la méthode dans le but de faire travailler la compréhension de l'écrit ainsi qu'une comptine pour travailler sur la prononciation ; toutes les deux unités, une chanson française. De plus, chaque unité (de 1 à 6) s'ouvre par un roman-photo qui présente une situation de communication à partir de laquelle se déroule l'unité. *Générations* et *Soda* n'incluent même pas de paralittérature. Une hypothèse pour expliquer cette différence est la date de publication des trois méthodes. *Extra !* est la plus ancienne, publiée en 2002, seulement un an après la publication du CECRL et plus proche que les deux autres de l'origine de l'approche communicative. Il est possible donc que ce fait explique le recours au texte littéraire comme support pour la classe. *Générations* et *Soda*, plus récents et plus proches de la perspective actionnelle priorisent d'autres genres de textes, surtout ceux qu'on utilise sur les médias et le portable (blogs, interview, reportage, courrier, texto etc.).

#### **4.2 L'approche du texte littéraire dans des ouvrages portant sur la littérature en classe de FLE**

Dans cette section, j'analyse brièvement cinq ouvrages qui proposent des activités concrètes pour l'approche de la littérature dans la classe de FLE. Les cinq ouvrages étudiés sont présentés dans l'ordre chronologique de publication.

*Entrées en littérature*, étude de Jean-Pierre Goldenstein publiée dans la collection Autoformation est destinée « tant aux professeurs de français langue étrangère que de français langue maternelle, aux formateurs de formateurs, en France comme à l'étranger, aux étudiants de Lettres également ».<sup>213</sup> Dans son avant-propos, outre l'information du public concerné par l'ouvrage, Goldenstein fait un très succinct aperçu de l'enseignement de la littérature et expose aussi ses objectifs : « encourager, en situation d'enseignement, une rénovation des contenus comme des démarches, assurer une meilleure maîtrise de connaissances académiques mises à

---

<sup>213</sup>GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, coll. « Autoformation », 1990, p. 6.

jour, développer enfin des compétences de lecture diversifiées ». <sup>214</sup> À ces objectifs plus généraux s'ajoutent ceux rattachés plus précisément à la lecture :

« Notre objectif premier vise un savoir mieux (re)lire qui fasse saisir que la lecture n'est pas l'absorption passive d'un donné mais une aventure au cours de laquelle un sujet construit du sens. Aussi cherchons-nous à développer l'autonomie dans la découverte d'un univers culturel, l'acquisition de démarches méthodologiques transposables, l'appropriation personnelle d'une série d'outils contemporains. » <sup>215</sup>

Il présente également les sept chapitres de son ouvrage et souligne que, dans chaque chapitre, il suggère des activités à faire en classe et indique des références bibliographiques sur le thème abordé dans le chapitre. L'ouvrage de Goldenstein n'a pas une organisation uniforme : il ne s'agit pas d'aborder la littérature par les genres ou par les types de texte, par des sujets et ni de présenter des démarches identiques pour chaque texte étudié. La seule régularité est que, pour chaque texte littéraire qu'il aborde, Goldenstein présente sa lecture du texte en exposant ses procédures d'analyse (qui prennent en compte les objectifs du chapitre). Ainsi, par exemple, dans le chapitre 1, « Interroger la littérature », il mène une discussion sur la notion de littérature et même sur les conceptions de lecture et présente une analyse de *PSTT*, poème d'André Breton. Les autres chapitres de l'ouvrage sont « Entrées en poésie », « Du poème au recueil », « Lire les couvertures », « Lire les titres », « Sur le seuil romanesque » et « Lire un récit complet ». L'ouvrage contient encore une postface, « Enseigner la littérature ? », où Goldenstein se penche brièvement sur la question de l'hétérogénéité de la littérature, sur la difficulté à la définir et donc à l'enseigner, en précisant que ce que l'on enseigne est, en réalité, la notion que nous nous faisons de l'objet littérature, d'où le titre de l'ouvrage, *Entrées en littérature* – titre ouvert, puisque son objet est multiple et l'ouvrage ne présente que quelques possibilités de l'aborder. Dans cette postface, il renforce aussi un aspect essentiel pour lui qu'il aborde tout au long des chapitres : l'importance de travailler sur les « dimensions temporelle, culturelle et sociale » <sup>216</sup> du texte littéraire, réaction aux théories littéraires qui défendent l'étude immanente de l'œuvre, dont il reconnaît les contributions aux études littéraires, mais aussi leur insuffisance.

Dans chaque chapitre, Goldenstein propose une lecture du texte littéraire abordé et fournit des pistes d'approche du texte en salle de classe sans pourtant détailler un parcours, une démarche précise. Ainsi, il fournit des éléments d'interprétation que l'enseignant peut utiliser comme il le souhaite, en l'adaptant à son contexte de travail.

<sup>214</sup>GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, coll. « Autoformation », 1990, pp. 5-6.

<sup>215</sup>GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, coll. « Autoformation », 1990, p. 6.

<sup>216</sup>GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, coll. « Autoformation », 1990, p. 118.

S'il ne propose pas une démarche précise pour chaque texte, son ouvrage présente pourtant une espèce de parcours de rapprochement de l'apprenant au texte littéraire par différentes possibilités. Outre les entrées dans le texte proprement dites (l'étude d'un poème, de l'incipit, d'un récit complet), il propose l'analyse d'éléments autres que le texte (et que son contexte de production et de réception), comme l'étude des couvertures et des titres. Il montre que ces éléments ne servent pas seulement à formuler des hypothèses à propos du contenu du texte – par exemple, il soutient que même les couvertures, les titres et le paratexte peuvent fournir des informations sur l'époque de publication du livre et sur son insertion dans le marché éditorial. Son ouvrage renforce donc l'importance de travailler pas seulement sur le texte, mais aussi sur les contextes de production et de réception du texte, sur le paratexte, etc., mais – le plus important, à mon avis – il montre qu'il ne faut pas exploiter toutes les possibilités de travail à partir d'un seul texte – il vaut mieux de le faire petit à petit par l'approche systématique de textes littéraires différents. Si l'on souhaite que la lecture d'un texte littéraire soit agréable pour l'apprenant (surtout celui de l'école secondaire), il est important de l'aborder d'une façon plus légère et la mise en place d'entrées en littérature plus fréquentes peut avoir des résultats plus efficaces.

Passons maintenant à l'étude du deuxième ouvrage. *Littérature progressive de la francophonie* se propose de « faire découvrir la richesse et la diversité des littératures francophones ». <sup>217</sup> Il comprend 66 textes (dont la majorité sont des extraits) organisés selon les thèmes suivants (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de textes) : hospitalité (1), femmes (6), s'exiler/passé la frontière (5), s'aimer (5), injustices (5), voyageur/voyageuse (6), enquêtes policières (5), enfances/école (6), écrire l'indicible (7), expérience de l'autre/découverte de l'inconnu (5), absurde (4), silences de l'Histoire (5), littérature(s) francophone(s) (6). Les genres concernés sont le récit (52), le théâtre (8), la chanson (1), la poésie (4) et la quatrième de couverture (1).

Tous les textes sont présentés en double-page, dont : à la page de la gauche figurent le sujet, le titre du livre (les auteures soulignent qu'elles n'ont pas donné de titre aux extraits pour ne pas influencer la lecture), la photo de l'auteur(e) accompagnée d'une biographie, le texte et un petit glossaire ; à la page de la droite, se trouvent les activités, partagées en deux sections, « Découverte » et « Exploration ». La section « Découverte » prépare la lecture du texte par des questions qui peuvent porter sur le titre, sur la phrase d'introduction du texte (quand il y en a une), sur des indications graphiques (par exemple, l'organisation et la division du texte,

---

<sup>217</sup>BLONDEAU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature progressive de la francophonie*. Paris : CLE International/Sejer, 2008, p. 3.

l'utilisation de l'italique), sur le genre. Ces questions visent à faire entrer dans le texte et à formuler des hypothèses à propos de son contenu. En général, une première lecture (silencieuse) est proposée ainsi qu'une ou deux questions de compréhension globale. Puis la section « Exploration » propose des questions de compréhension plus détaillée qui dans la plupart des cas poussent le lecteur à localiser des informations dans le texte. L'expression personnelle est aussi sollicitée, parfois pour expliquer des passages du texte, mais aussi pour exprimer une opinion sur un aspect du texte ou sur un sujet qu'il aborde. Quelquefois, il y a des références à un moment historique ou à une époque et le lecteur est invité à interpréter le texte en considérant ces éléments. Il y a quelques exercices qui se rapportent à d'autres textes du livre, en établissant un échange intertextuel, ainsi que ceux qui demandent de lire la biographie de l'auteur(e) pour mieux comprendre le texte. Dans quelques textes, il y a des exercices d'expression écrite, comme écrire la suite de l'extrait ou écrire un texte argumentatif sur un sujet qui y a été abordé.

Le troisième ouvrage dont je m'occupe ici, *Littérature en classe de FLE*, est divisé en trois parties, dont la première comprend une discussion théorique sur la littérature et sur l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue étrangère, la deuxième explique comment utiliser les fiches pédagogiques de l'ouvrage et fournit des indications pour que l'enseignant crée ses propres fiches et la troisième regroupe 35 fiches pédagogiques recouvrant les 3 niveaux du CECRL : 14 fiches du niveau A, 16 fiches du niveau B et 5 fiches du niveau C. La plupart des textes sont d'écrivains français (26), mais les fiches contemplent aussi les pays francophones (4) et d'autres communautés linguistiques (3). Certains auteurs ont plus d'un texte.

Chaque fiche contient : le nom de l'auteur, sa date de naissance, un texte court de présentation de l'auteur, quelquefois un texte d'introduction à l'extrait, le texte littéraire (le plus souvent, il s'agit d'un extrait) et trois séquences d'activités autour du texte (I. Exploitation linguistique ; II. Exploitation littéraire ; III. Activités complémentaires). La séquence I est partagée en « Repérage des faits de langue » (sans indication d'exploitation, puisque ce n'est pas l'intérêt principal de la fiche ; il s'agit seulement d'une liste de points linguistiques destinée aux enseignants qui veulent s'en servir pour travailler sur ces aspects) et « Compréhension de l'écrit » qui a pour but de faire « s'approprier le contenu informatif global du texte [...] et de fournir des indices repérant les articulations d'un raisonnement, ou, plus largement, la manière de progresser du texte ». Les questions qui y figurent demandent en général de localiser des informations dans le texte ; quelquefois il y a des questions qui demandent une réponse personnelle. La séquence II possède aussi deux parties. La première, « Pour vous aider à préparer un commentaire littéraire », propose des questions portant sur les centres d'intérêt du



texte. Ici aussi les questions demandent en général de localiser des éléments présents dans le texte, mais, dans ce cas, il s'agit d'aspects liés aux thèmes abordés, aux personnages, au narrateur, à des scènes, etc. La deuxième partie est le « Plan de leçon », où figurent plusieurs centres d'intérêt sur lesquels l'enseignant peut travailler ; il s'agit ici d'indications et non pas d'activités prêtes à utiliser en classe. Pour approfondir la réflexion sur le texte, l'enseignant peut choisir un ou plusieurs centres d'intérêts indiqués dans la fiche et préparer lui-même des activités pour les aborder. La séquence III présente des propositions de production orale et écrite comme suite à la compréhension du texte.

D'après Fiévet, l'organisation des fiches permet à l'enseignant de les employer de façons diverses. Par exemple, il peut travailler sur la compréhension de l'écrit, sur des aspects de langue et sur les activités complémentaires sans se pencher sur l'exploitation littéraire. Cependant, il me semble que, si l'enseignant choisit de travailler sur l'exploitation littéraire, il doit d'abord faire faire les exercices de compréhension de l'écrit de la fiche ou en proposer d'autres. Une dernière observation relative à l'approche de la lecture dans les fiches : elles ne prévoient pas des activités de préparation à la lecture, étape qui, à mon avis, est fondamentale pour faire entrer dans le texte et pour favoriser sa compréhension.

Il faut remarquer que, dans les deux parties où il y a des activités de compréhension, le genre de question proposé ne pousse pas le lecteur à élaborer un parcours de lecture où il s'appuie sur le texte, mène sa propre réflexion et élabore son interprétation. En général, il doit seulement localiser des informations fournies par le texte pour comprendre le message de l'auteur. Lorsque Fiévet souligne l'importance des questions culturelles, elle expose le point de vue d'après lequel le lecteur a un rôle plus passif : « Rappelons qu'il s'agit d'abord d'un travail littéraire : quelle est la position de l'auteur sur tel ou tel fait ? ».<sup>218</sup>

Le quatrième ouvrage de mon corpus, *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*, a pour but de faire connaître la littérature française à des étudiants ayant déjà un certain niveau de maîtrise de la langue (l'ouvrage est classé comme B2-C1 du CECRL). Cet ouvrage fait partie de la collection « Compétences de l'écrit » et complète les deux volumes précédents qui se consacrent aux textes du quotidien. Consacré à la littérature, l'ouvrage est composé de 45 textes disposés en 14 parties selon leur genre (les chiffres entre parenthèses indiquent la quantité de textes de chaque genre) : autobiographie (5), biographie (3), roman autobiographique (4), mémoires (3), correspondance (2), journal intime (2), essai (5), textes

---

<sup>218</sup>FIÉVET, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe », 2013, p. 59.

descriptifs (portrait, 4 ; tableaux de la nature, 2), témoignage (2), théâtre (3), poésie (3), sketch humoristique (3), textes à portée symbolique (fables, 2 ; contes, 2).

La méthodologie proposée pour l'approche des textes suit celle des deux ouvrages précédents de la collection et est « rigoureusement identique dans les 45 textes »<sup>219</sup> : présentation du genre dans la page d'ouverture de chaque partie (quatre parties n'ont pas de texte de présentation : la correspondance, les tableaux de la nature, la poésie et les textes à portée symbolique) ; présentation de l'auteur par un texte court ; l'extrait ou le texte complet ; 10 questions de compréhension ; des questions sur le lexique ; des questions de grammaire ; des travaux oraux à réaliser en classe ; des travaux écrits pour faire à la maison.

Les concepteurs de l'ouvrage affirment qu'ils présentent des auteurs de la littérature française, mais en réalité leur *corpus* comprend quelques étrangers (comme Jean-Jacques Rousseau) et ne comprend pas seulement des écrivains consacrés ou légitimés par l'institution littéraire (il y a, par exemple, le texte autobiographique d'une mannequin). En outre, il comprend des textes de peintres, comme van Gogh et Delacroix, ainsi qu'une chanson de Jacques Brel (*Ne me quitte pas*) dans la partie « Poésie ».

À l'exception de la partie « Poésie », tous les textes sont précédés d'un titre qui n'est pas celui de l'ouvrage d'où vient le texte. Ce titre peut introduire le type ou le genre du texte, comme « Lettre de Vincent van Gogh à son frère Théo »,<sup>220</sup> ou son sujet – par exemple, le titre de l'extrait autobiographique d'Annie Ernaux où la narratrice présente sa mère est « Sa mère ».<sup>221</sup> Néanmoins, parfois, en introduisant le sujet le titre induit à une ligne d'interprétation. Par exemple, le titre de l'extrait d'André Gide est « La disponibilité selon André Gide »<sup>222</sup> ; les auteurs ont donc élu un sujet central dans l'extrait et ainsi ils ont indiqué une possibilité d'interprétation.

Après le titre, vient une brève présentation de l'auteur(e) suivie du texte. Comme dans l'ouvrage présenté précédemment, il n'y a pas d'activité pour préparer la lecture. En ce qui concerne la compréhension des textes, la plupart des questions demandent de localiser des informations dans le texte. Une fois de plus, le rôle du lecteur se limite à trouver des réponses dans le texte, à chercher ce que dit l'auteur. Quelquefois, des questions sollicitent que le lecteur

<sup>219</sup>BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Compétences de l'écrit », 2014, p. 5.

<sup>220</sup>BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Compétences de l'écrit », 2014, p. 67.

<sup>221</sup>BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Compétences de l'écrit », 2014, p. 12.

<sup>222</sup>BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Compétences de l'écrit », 2014, p. 15.

exprime son opinion sur un sujet abordé par le texte ou sur un aspect du texte. Parfois, les questions confondent l'auteur et le narrateur, comme dans l'extrait « Portrait de Cosette »<sup>223</sup> : « Comment Victor Hugo justifie-t-il la méchanceté de la Thénardier pour Cosette ? ». La question se réfère à la première phrase de l'extrait, « La mère Thénardier aimait passionnément ses deux filles à elle, ce qui fit qu'elle détesta l'étrangère », et pas à une affirmation de Victor Hugo à ce sujet. Il faut remarquer que ce n'est pas la seule occurrence d'une question de ce type dans l'ouvrage.

Les exercices d'expression orale et d'expression écrite sont variés : ils demandent d'exprimer une opinion sur un sujet abordé dans le texte ou sur un aspect du texte, de raconter une anecdote, de réaliser une recherche sur un sujet et d'en faire l'exposé, de jouer une scène, de faire des comparaisons, d'argumenter sur un sujet, etc.

Le dernier ouvrage de ce corpus se distingue un peu des précédents, car il porte sur un genre spécifique. *Il était une fois des contes – histoires à lire, à écouter, à raconter* propose plusieurs activités autour de 17 contes. Dans l'avant-propos, les auteures énumèrent les raisons pour se servir de ce genre : « les contes sont universels : toutes les civilisations ont créé ces récits imaginaires » ; de tradition orale et, postérieurement, écrite, ils sont « un support idéal pour travailler les compétences de compréhension et d'expression écrites et orales » ; courts, ils peuvent « être étudiés dans leur intégralité » ; « comme ils s'adressent aux petits comme aux grands, leur étude dépasse largement celle de la langue, pour explorer la condition humaine et le mystère du monde ».<sup>224</sup>

Les 17 contes du livre couvrent du niveau A2 au niveau C1 du CECRL et sont organisés dans quatre axes (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de textes) : contes des origines (4), contes pour rire (5), contes d'amour (4) et contes de sagesse (4). Le pays ou la région d'origine de la version du conte utilisée est indiqué dans la fiche pédagogique, mais cette information n'est pas toujours précise, car quelquefois l'origine du conte n'est pas connue. Ainsi, on peut dire qu'il y a sept contes français, un de Tahiti, deux contes africains, un conte haïtien, un conte belge, un conte québécois et trois contes méditerranéens.

La première section de l'ouvrage, « Avant de commencer », est composée d'une page où figure un texte d'introduction aux contes qui souligne quelques-unes de leurs caractéristiques ainsi que quelques pages d'exercices qui ont comme objectif de faire entrer dans l'univers des

<sup>223</sup>BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Compétences de l'écrit », 2014, p. 106.

<sup>224</sup>DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Alette. *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « À lire, à dire », 2017, p. 5.

contes. Ces exercices sont placés dans quatre sous-sections : « Entrons dans l'univers des contes » (qu'est-ce qu'un conte, contes célèbres) ; « Les ingrédients du conte » (personnages, objets, éléments, lieux) ; « Les formes des contes » (structures, quêtes, péripéties, formules de début et fin, variantes) ; « Jouons avec les contes » (des activités ludiques pour travailler sur les éléments des contes abordés dans les sections précédentes).

Pour l'approche de chaque conte, la démarche à suivre comprend les sections suivantes :

- « Pour entrer en lecture » : des informations variées qui peuvent porter sur le genre (par exemple, des explications sur ce que signifient conte d'origine, conte étiologique), sur le pays d'origine, sur l'auteur/conteur (quand il est connu), sur le contenu ou le sujet du conte, sur des faits historiques, etc ;
- « Pour lire » : lecture et écoute – un CD où sont enregistrés les contes accompagne l'ouvrage – du texte ;
- « Pour comprendre » : des exercices de compréhension qui peuvent contenir des aspects de langue ;
- « Pour dire ou pour écrire » : des activités de production à partir du contenu ou d'éléments du conte. Il s'agit de propositions de discussions, de débats, de présentations, de création de contes, etc.

Différemment des ouvrages précédents, les exercices de compréhension des contes n'exigent pas exclusivement (ou presque exclusivement) la localisation d'informations dans le texte. Le lecteur a un rôle différent ici, il doit réfléchir pour pouvoir réaliser ce qui est demandé et, quand il s'agit de trouver une réponse dans le texte, cette activité en général est intégrée à une autre plus complexe. Des exemples de consignes et d'activités à réaliser renforcent ce point : en ce qui concerne les consignes, on peut trouver « écrivez un bref résumé », « résumez en une phrase », « relisez le début du conte et complétez le texte », « relisez la fin du conte » (pour réaliser une activité), etc. ; d'autres activités demandent de relier les deux parties d'une phrase explicative, de mettre le résumé du conte dans le bon ordre, de répondre par vrai/faux (en justifiant la réponse), d'identifier les éléments du conte qui montrent quelle est son origine, etc. En outre, il y a un véritable éventail d'activités variées ou de façons différentes de proposer une même tâche, ce qui a un effet important sur l'apprenant, parce qu'il réalise des actions variées et que le processus d'enseignement-apprentissage devient plus dynamique.

Il est important de souligner que, comme *Entrées en littérature* et comme *Littérature progressive de la Francophonie*, *Il était une fois des contes* propose quelques activités pour préparer la lecture du texte, ce qui aide l'apprenant à mieux comprendre le texte et même à

développer ses stratégies de lecture. Autres aspects à remarquer : les activités qui abordent des éléments de culture et l'interculturel sont fréquentes ; pour quelques contes, la lecture d'autres contes et des exercices portant sur l'intertextualité sont proposés dans les activités de compréhension ; la langue n'y est pas négligée – des exercices portant sur le lexique et, quelquefois, sur des points de grammaire qui ont un rôle important dans le texte sont proposés dans la partie de compréhension. Les exercices de production sont variés, comme dans les ouvrages précédents, et comprennent des jeux de rôles, des débats, l'écriture d'histoires, l'écriture d'une fin différente pour l'histoire, etc.

De façon générale, j'ai trouvé des apports importants pour mon travail dans tous les cinq ouvrages que j'ai étudiés. Ils offrent de nombreux exemples de type d'activités à faire à partir de textes littéraires et aussi de types d'approches du texte (par exemple, par genre, par sujet, par lieu d'origine ; travaillé seul ou en relation avec d'autres textes) ; ils montrent qu'il est important d'introduire le texte littéraire dans la classe de langue de façon systématique ; ils présentent un *corpus* très divers – il faut attirer l'attention sur *Littérature progressive de la francophonie* qui est probablement celui qui apporte les contributions les plus significatives sur le *corpus*, car en général les enseignants connaissent moins les auteurs francophones et, par conséquent, privilégient le travail sur la littérature française. En ce qui concerne le type d'activité de lecture, *Entrées en littérature* et *Il était une fois des contes* sont ceux qui, à mon avis, présentent les meilleures propositions : elles sont plus complètes, plus diversifiées et les exercices de compréhension sont ceux qui travaillent mieux la lecture comme un processus où le lecteur a une participation effective de construction du (ou des) sens du texte.

### **Quelques éléments de synthèse**

Dans ce chapitre, j'ai présenté un examen de l'approche des textes littéraires dans quelques manuels de FLE, ainsi que dans quelques ouvrages consacrés spécifiquement à l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Ces derniers ouvrages présentent tous des propositions concrètes pour la classe à partir de textes littéraires.

L'étude des manuels et des ouvrages qui portent sur la littérature en classe de FLE indique que souvent l'approche du texte se limite à faire localiser par le lecteur des informations pour comprendre ce que dit le texte. Bien que cette activité soit essentielle pour la compréhension, elle expose une conception où le lecteur a le rôle passif de découvrir ce qu'offre le texte. Ainsi, il est fondamental que cette étape de compréhension où le lecteur a un rôle plutôt passif soit suivie d'activités qui le poussent à devenir de plus en plus autonome dans la

construction du sens du texte, en utilisant ses connaissances générales (du monde, des cultures, de l'histoire, de la langue, etc.) pour atteindre ce but. L'absence de ce genre d'activité dans la plupart des propositions concrètes analysées indique que, pour l'instant, les avancés théoriques sur la lecture et sur l'approche du texte littéraire en classe ne se reflètent pas encore de façon significative dans le matériel didactique disponible.

Deux ouvrages se distinguent des autres par leur type d'approche du littéraire : *Entrées en littérature* et *Il était une fois des contes* proposent des activités qui font réfléchir sur différents aspects des textes littéraires et prévoient une fonction plus active du lecteur, envisagé comme quelqu'un qui construit, lui aussi, les diverses possibilités de sens des textes. Il est important de souligner aussi que même si la plupart des ouvrages que j'ai étudiés ici ne présentent pas une approche de la littérature comme celle que préconisent les recherches actuelles, je vois, dans tous ces ouvrages, des aspects qui enrichissent mes réflexions sur l'approche du texte littéraire dans la classe de FLE.

## 5 UNE PROPOSITION DIALECTIQUE DE L'APPROCHE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre a pour but de présenter quelques activités de lecture élaborées dans le cadre d'un projet pour la classe de FLE (appendice B) qui se déroule à partir de la lecture de contes traditionnels en français. Pour expliquer, d'une part, la relation entre les éléments théoriques présentés au chapitre 3 et mes propositions pour la classe et, d'autre part, le contexte d'où viennent les activités, j'ai divisé le chapitre en quatre sections. Dans la première, 5.1, je reprends les aspects de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique que j'incorpore à mes propositions de lecture ; puis, dans la section 5.2 je présente les objectifs généraux de mon projet ainsi qu'un tableau où figure l'organisation générale des activités de lecture y incluses ; ensuite, dans la section 5.3 j'expose les activités de lecture de trois contes ; enfin, dans la section 5.4 je mène une brève réflexion sur ces activités.

### 5.1 L'approche des textes littéraires dans la classe de langue étrangère

Comme je l'ai affirmé au chapitre 3, j'ai l'intention d'utiliser des éléments de la conception de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique pour l'approche du texte littéraire dans mes classes de FLE. Pourquoi cette notion est-elle avantageuse pour l'approche du texte littéraire ?

Tout d'abord, il faut préciser que cette notion de la lecture littéraire allie deux conceptions différentes de la lecture qui ont déjà été considérées comme opposées, mais sont en fait complémentaires. Il s'agit, d'une part, de la lecture comme participation, c'est-à-dire celle où le lecteur est impliqué affectivement et psychologiquement – il s'identifie au texte et aux personnages – et, d'autre part, de la lecture comme distanciation, celle où le lecteur joue un rôle plus rationnel – il analyse le texte. Pour que l'apprenant puisse pratiquer et perfectionner ces deux modes de lecture, il faut que les trois instances du lecteur, « *liseur* (instance physique, sensorielle), *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) »<sup>225</sup> soient activées pendant le processus de lecture.

La notion de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique valorise la subjectivité du lecteur et la dimension affective de la lecture tout en prenant comme point de référence et comme paramètre de validation de la lecture le texte et non pas, par exemple, un intermédiaire

---

<sup>225</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015, p. 95.

qui impose une interprétation comme étant la meilleure ou la plus correcte, rôle fréquemment attribué à l'enseignant lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école. Ainsi, elle contribue de façon significative à la formation d'un lecteur qui interprète à partir de son expérience et de ses connaissances sans perdre de vue l'objet concret qu'il étudie. Pourtant, si cette conception valorise ces modes différents de lire, l'association de ces types de lecture ne va pas de soi. Au contraire, si l'enseignant cherche à travailler à la fois sur la lecture comme participation et sur la lecture comme distanciation, il doit veiller à ce que ces modes de lecture soient explorés par les activités qu'il propose.

Comment exploiter les trois instances du lecteur et, de cette façon, privilégier les deux modes de lecture (comme participation et comme distanciation) dans la classe de langue étrangère ? Dans les activités de lecture que je présente à la section 5.3, j'ai essayé d'inclure quelques activités qui font appel à la sensorialité afin d'incorporer le lecteur au processus de lecture. Le lu est sollicité dans la mesure où les activités demandent la réalisation d'un regard personnel sur certains aspects et aussi quand elles valorisent les liens affectifs que le lecteur peut établir avec le texte. Les questions qui abordent les éléments constitutifs du texte, les caractéristiques du genre, les réécritures et les adaptations d'un conte, les aspects culturels, la relation entre différentes cultures, etc. sont plus liées au domaine du lecteur, au travail intellectuel qui permet au lecteur d'identifier ces éléments et de les utiliser dans la construction des sens du texte. Il faut cependant remarquer que la séparation que j'ai faite ici des trois instances du lecteur n'est pas marquée – pendant la lecture, les différentes activités du lecteur se mélangent. Je les sépare ici à des fins didactiques, pour mieux observer chacun de ces éléments et évaluer si j'arrive à les introduire, tous, dans mes propositions de lecture.

D'autres questions apportées par l'étude des actes du XX<sup>e</sup> CBPF (chapitre 2) et des matériels didactiques du FLE (chapitre 4) guident également l'élaboration de mes activités de lecture. Ainsi, je cherche en plus à réaliser des activités de préparation à la lecture : à choisir quelques aspects à travailler dans chaque au lieu d'essayer de rendre compte de toutes les possibilités offertes par le texte ; à faire observer les divers éléments qui contribuent à la construction de sens du texte (outre les éléments du texte, les images, le titre, la collection où il a été publié, les contextes de production et de réception, etc.) ; à varier le type d'activité de lecture ; inclure des questions qui stimulent l'usage de la subjectivité et de l'affectivité ; à prévoir des questions qui demandent de localiser des informations dans le texte, mais aussi d'autres qui sont postérieures à cette étape de la lecture et qui exigent un regard plus approfondi sur le texte ; à établir des rapports entre des textes différents.



## 5.2 Un projet pour la classe

Une des questions principales de mon travail est de réfléchir sur les possibilités concrètes d'aborder la littérature dans la classe de langue étrangère. Après avoir étudié les diverses approches du texte littéraire utilisées à des moments différents de l'histoire de la didactique des langues étrangères et ayant conclu que la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique est une conception de lecture qui favorise le travail sur le texte littéraire à l'école, car elle réunit des modes de lectures divers, je me suis proposée d'avancer d'un pas en essayant de produire des activités<sup>226</sup> de lecture qui puissent rendre compte des aspects que j'ai soulignés dans la section 5.1. Pour ce faire, j'ai choisi d'élaborer un projet (appendice B) pour utiliser en classe basé sur l'approche de contes traditionnels. Cette décision a été motivée par trois raisons principales. D'abord, parce que la mise en place d'un projet suppose l'engagement des apprenants qui doivent participer activement au processus de construction de la proposition, de sa réalisation et, par conséquent, de leur propre apprentissage. En outre, l'enseignement par projet suppose qu'un groupe travaille sur un sujet déterminé, qu'il ait des objectifs claires et des étapes bien définies et qu'il y ait une période spécifique de mise en place des travaux (ce qui aide à éviter la démotivation des apprenants). De plus, j'avais déjà réalisé à l'école quelques projets où l'objet était la littérature. Parmi ces projets, ceux qui travaillaient sur des contes traditionnels étaient les plus développés, c'est pourquoi j'ai décidé de travailler sur ce genre dans cette nouvelle proposition. En outre, mon expérience antérieure me permet d'évaluer mon propre travail précédent et de réfléchir sur ce que je dois faire autrement.

Un autre aspect qui favorise le travail sur des contes traditionnels est leur extension. En général, ces contes sont courts, ce qui nous permet de travailler sur le texte intégral de chacun et aussi de travailler sur leurs versions originales. L'un de mes objectifs lors de la préparation des activités de lecture à employer en classe était justement celui d'utiliser des textes non simplifiés (les ouvrages en français facile). Comme l'emploi d'ouvrages en français facile en classe est souvent objet de débats entre les enseignants, je trouve nécessaire de me pencher un peu sur ce sujet. Les enseignants de littérature sont fréquemment contraires à l'utilisation de ces ouvrages ; par contre, ils sont maintes fois employés lors de l'enseignement-apprentissage du FLE. Que dire donc à propos de l'usage de ces textes en classe ? Sont-ils vraiment valables

---

<sup>226</sup>Dans le but d'uniformiser les termes, j'utilise ici « activité » dans un sens large qui fait référence à chaque étape différente du travail proposé. Que ce soit un exercice, une activité plus complexe ou une tâche, j'ai utilisé, dans toutes les situations, la dénomination « activité ». Pour une meilleure définition de chacun de ces termes, je renvoie à CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE, 2003.

pour l'enseignement ? Apportent-ils des bénéfices aux apprenants ? Pour répondre à ces questions, il faut tout d'abord faire la distinction entre des contextes et des objectifs d'enseignement différents. Comme je l'ai déjà signalé auparavant dans ce travail, enseigner la littérature est différent d'utiliser la littérature dans la classe de langue, même si, dans ce dernier cas, on se penche également sur des éléments particuliers au texte littéraire. Dans un article où il répertorie les types de modifications faites dans les textes simplifiés ainsi que des opinions d'enseignants sur le sujet, Luc Collès soutient que ces ouvrages consistent en des outils efficaces pour la classe de FLE, surtout quand il s'agit d'apprenants en début de formation qui « n'ont encore que peu d'acquis dans la langue cible. Leur proposer d'emblée des textes trop complexes pourrait les dégoûter de lire dans la langue qu'ils sont en train d'acquérir ».<sup>227</sup> Il ajoute encore que

« Sans focalisation excessive sur le vocabulaire et la grammaire, l'attention du lecteur peut atteindre des satisfactions similaires à celles que suscite une lecture en langue maternelle. Une version simplifiée possède donc l'avantage pour l'apprenant de lui permettre de réaliser une lecture continue. À ceux qui affirment que les textes en français simplifié provoquent le nivellement des connaissances, il est bon de rappeler que la lecture littéraire comporte d'autres avantages que le simple fait d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques. Elle invite aussi à une découverte d'autres expériences, à une ouverture vers d'autres horizons. »<sup>228</sup>

Comme Collès, Robert Ponge stimule l'utilisation d'ouvrages en français facile dans le contexte de la classe de FLE. Il précise que ces ouvrages sont utiles comme moyen d'accès à la lecture en français, mais non pas comme moyen d'accès à la littérature :

« O que discutimos e procuramos não é encontrar um *raccourci*, um atalho para aceder à literatura, mas, enquanto professores de língua estrangeira que somos, tentamos encontrar meios para ajudar, e mesmo facilitar (tornar menos difícil) a aquisição de uma língua estrangeira (em nosso caso, o francês). Resumindo: enquanto leitores de literatura, apoiamos o correto posicionamento dos professores de literatura [contraires à la lecture de textes littéraires simplifiés pour étudier la littérature]; mas, enquanto professores de língua, recorremos a livros em *français facile*, não para facilitar o acesso à literatura, mas como meio de acesso à leitura em francês, como meio de aquisição da competência de leitura em francês, alertando nossos alunos de que a leitura de *Candide* em *français facile* (vocabulário básico de 3.000 palavras) não substitui nem dispensa da leitura da própria obra de Voltaire. »<sup>229</sup>

<sup>227</sup>COLLÈS, Luc. *Les textes en français simplifié : une voie pour l'enseignement de la littérature ?*, Praxis, 4, pp. 402-409, octobre-décembre 2002. Disponible sur :

<http://luccolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30198083.html>. Dernier accès : 20 novembre 2017.

<sup>228</sup>COLLÈS, Luc. *Les textes en français simplifié : une voie pour l'enseignement de la littérature ?*, Praxis, 4, pp. 402-409, octobre-décembre 2002. Disponible sur :

<http://luccolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30198083.html>. Dernier accès : 20 novembre 2017.

<sup>229</sup>PONGE, Robert. « O lugar da literatura no estudo e no ensino do francês como língua estrangeira ». In : *Caderno de Letras*. Vol. 1, n° 8. Pelotas : Editora da UFPel, 2001, pp. 58-59.

Ainsi, il ne faut pas confondre ces deux contextes d'enseignement-apprentissage divers : si le but est d'enseigner la littérature, les ouvrages adaptés ne sont pas un objet d'étude approprié, car ce n'est pas le texte original élaboré par l'auteur qui y est présenté. Par contre, dans la classe de langue, où l'objectif principal est d'apprendre la langue et non pas la littérature, ces ouvrages consistent en un outil qui aide à entrer dans des lectures de livres complets au lieu de travailler seulement sur de textes courts ou sur des extraits.

Il faut remarquer que Collès et Ponge ne dispensent pas la lecture d'œuvres originales dans la classe de FLE, ils voient la lecture d'ouvrages en français facile plutôt comme un moment de l'apprentissage de la langue dans la classe de FLE qui donne lieu, plus tard, à la lecture d'œuvres en version originale.

Après cette brève parenthèse sur l'emploi d'ouvrages en français facile dans la classe de FLE, revenons au projet que j'ai élaboré pour rendre compte de la partie pratique de mon travail. La version préliminaire de ce projet se trouve à l'appendice B de la présente thèse. C'est une version préliminaire parce qu'elle est encore incomplète, mais aussi parce que pour qu'elle soit finalisée il est impératif d'avoir un public réel, concret (même si j'ai élaboré ce projet à partir de mon expérience précédente avec mes élèves, chaque groupe a ses particularités qui orientent les décisions pédagogiques) avec lequel le projet sera exécuté. En outre, les apprenants doivent aussi prendre part à l'élaboration – l'idée centrale est présentée au groupe, mais ils peuvent également contribuer au projet en y ajoutant leurs idées.

Passons maintenant aux éléments du projet. Mes objectifs généraux principaux sont de faire éveiller le goût pour la littérature et aussi de faire entrer plus systématiquement la littérature dans la classe de langue. Les objectifs spécifiques sont présentés à l'appendice B.

Le public visé par mon projet comprend les élèves de l'*Ensino Médio* d'une école publique brésilienne, le *Colégio de Aplicação* de l'université fédérale du Rio Grande do Sul, qui commencent à étudier le FLE dans ce cycle d'enseignement. Ils ont donc le niveau de français A1 incomplet ou complet et ont deux cours FLE de 45 minutes chacun par semaine. Dans l'état actuel du projet, il se déroulerait en 16 cours, mais je pense y inclure d'autres cours consacrés à mieux exploiter des aspects de la langue et de la culture.

Le projet a pour but de faire lire des contes traditionnels en langue française, en partant d'un conte connu, *Le Petit Chaperon rouge*, pour ensuite travailler sur des contes africains. Deux productions sont prévues : une collective qui consiste à présenter la lecture en français de l'un des contes à d'autres élèves de l'école. Pour ce faire, le groupe devra produire des images et quelques activités qui aident à la compréhension du conte. L'autre production envisagée est

individuelle et consiste à créer un carnet où les apprenants prendront des notes à propos des cours, des contes, des activités, etc. Dans mon projet, je n'ai pas encore prévu le travail sur le carnet, mais j'ai l'intention de faire deux types d'activité : éventuellement je peux leur demander de réaliser une activité spécifique (par exemple, réaliser une recherche et noter les résultats sur le carnet – ils peuvent écrire, dessiner, coller, etc.), mais, le plus souvent, j'espère travailler sur des consignes plus libres (par exemple, de noter ce qu'ils souhaitent pourvu que cela ait une relation avec ce que l'on a étudié). Le carnet sera produit par les élèves et, de temps en temps, ils devront présenter au groupe une page de leur carnet.

Ci-dessous, dans le Tableau 1 je présente l'état actuel de l'organisation générale des activités dans mon projet dans l'ordre où elles seront réalisées.

Tableau 1 – Présentation générale des cours du projet pour la classe

Cours	Présentation générale des cours
<b>1</b>	Introduction aux contes de fées/traditionnels (deux cours) - Discussion à propos de l'expérience de lecture/écoute des contes. - Recensement de quelques contes connus des élèves et de leurs éléments : les personnages et leurs caractéristiques, les lieux, l'époque, l'intrigue, les objets, etc.
<b>2</b>	Introduction aux contes de fées/traditionnels - Étude des personnages de contes traditionnels - Sensibilisation au caractère interculturel des contes
<b>3</b>	Lecture du <i>Petit Chaperon rouge</i> (trois cours) - Présentation de Charles Perrault - Préparation à la lecture - Lecture du conte - Activités autour de la lecture
<b>4</b>	Lecture du <i>Petit Chaperon rouge</i> - Caractérisation des personnages - Lexique des animaux et des parties du corps
<b>5</b>	<i>Le Petit Chaperon rouge</i> : moralité et travail sur les thèmes du conte

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moralité du conte</li> <li>- Une mise à jour des thèmes du conte</li> </ul>
<b>6</b>	<p>Lecture de <i>L'Homme et les animaux</i> (deux cours)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays d'origine du conte.</li> <li>- Lecture de l'image qui illustre le conte.</li> <li>- Lecture du conte.</li> </ul>
<b>7</b>	<p>Lecture de <i>L'Homme et les animaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude du schéma narratif du conte.</li> <li>- Interprétation du conte.</li> <li>- Aspects interculturels.</li> </ul>
<b>8</b>	<p>Racontage<sup>230</sup> de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i> (deux cours)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays.</li> <li>- Introduction au conte : personnages, vocabulaire nécessaire à la compréhension (mots-clés, mots/expression qui se répètent).</li> <li>- Racontage du conte à l'aide de fantoches.</li> <li>- Questions orales de compréhension.</li> <li>- Discussion à l'oral sur le conte traditionnel et le racontage d'histoires.</li> <li>- Exercices de compréhension et d'interprétation du conte.</li> </ul>
<b>9</b>	<p>Racontage de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des personnages du conte.</li> <li>- Schéma narratif du conte.</li> <li>- Illustration du conte.</li> </ul>
<b>10</b>	Présentation ou lecture d'un conte brésilien

<sup>230</sup>J'utilise le terme *racontage* pour faire référence à la tradition de raconter des contes oralement, activité différente de la lecture d'histoires à voix haute. Dans le racontage, le conteur ne lit pas, il raconte l'histoire par mémoire et y ajoute son interprétation par des gestes, par des intonations, par son expression corporelle et faciale, par son interaction avec le public. Pour une explication plus détaillée de ce terme, voir l'article « Contaço de histórias » du *Glossário Ceale*, rédigé par Maria Elisa de Araújo Grossi, qui est disponible sur <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>, ainsi que le texte « L'expérience du conte en bibliothèque : quand le livre trouve sa voix(e) », de Michèle Coulet, disponible sur <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1994-06-0036-006>.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation orale ou lecture des contes choisis par les apprenants</li> <li>- Discussion sur des aspects interculturels</li> <li>- Réalisation d'activités sur les contes</li> </ul>
<b>11</b>	<p><i>Princes et princesses</i> : court-métrage de Michel Ocelot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage d'un court-métrage</li> <li>- Activités à propos du film</li> <li>- Création d'une image inspirée du théâtre d'ombres</li> </ul>
<b>12</b>	<p>Contes d'Afrique : lectures choisies (deux cours)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des contes d'Afrique pour une lecture deux à deux</li> <li>- Lecture du conte</li> <li>- Activités de lecture</li> <li>- Écriture d'un résumé</li> </ul>
<b>13</b>	<p>Contes d'Afrique : lectures choisies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture/présentation des résumés</li> <li>- Choix du conte que le groupe ira raconter à ses camarades</li> <li>- Planification de la présentation du conte</li> <li>- Entraînement à la lecture à voix haute</li> </ul>
<b>14</b>	<p>Préparation à la présentation (deux cours)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement à la lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur le lexique du conte, des questions sur le contenu, des lectures d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.</li> </ul>
<b>15</b>	<p>Préparation à la présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement à la lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur</li> </ul>

	le lexique du conte, des questions sur le contenu, des lectures d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.
<b>16</b>	Présentation
	- Racontage/lecture

### 5.3 Les activités de lecture

Les trois sous-sections qui suivent présentent des activités de lecture pour trois contes : *Le Petit Chaperon Rouge*, *L'Homme et les animaux* et *L'Homme qui courait après sa chance*. J'ai opté pour centrer mon élaboration sur ces trois contes afin de bien développer mes activités de lecture et de bien réfléchir sur mes propositions, dans le but qu'elles rendent compte des éléments principaux qui doivent être mis en place pour que la lecture soit agréable et profitable pour les apprenants.

Un élément important à considérer est la variété des supports et des types d'activités. Ici, je n'ai pris que les activités de lecture, c'est pourquoi mon support est presque exclusivement le texte. Cependant, à mon avis, lorsque les activités de lecture sont insérées dans un contexte majeur (un projet pour la classe ou une séquence didactique), il est fondamental que d'autres supports (vidéo, chanson, podcast, images, etc.) soient aussi exploités, car ils dynamisent et enrichissent la classe. En ce qui concerne la variété des types d'activités, cela peut se faire du moins de deux façons : soit les activités sont différentes (questions à répondre, questions à choix multiples, exercice de vrai ou faux, texte à compléter, texte à recomposer, quiz, jeux en général, etc.), soit l'on aborde autrement le même type d'activité (par exemple, au lieu de donner aux apprenants une liste de questions à répondre, on utilise les mêmes questions dans un jeu).

Il faut remarquer que ces activités peuvent être adaptées à d'autres lectures. Mon but principal ici est d'essayer d'aborder quelques points de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique dans des activités concrètes pour la salle de classe de langue étrangère.

#### 5.3.1 Lecture du *Petit Chaperon rouge*, version de Charles Perrault

Dans mon projet, ce conte a été choisi comme le premier à lire, car il s'agit d'un conte très célèbre qui est sans aucun doute connu des apprenants. En outre, il possède plusieurs versions modernes ainsi que des adaptations en livre, au cinéma, en musique, en BD et la

connaissance préalable de ces adaptations peut aider à la compréhension de la lecture en français. En outre, ces autres versions et adaptations peuvent également être objet de travail de la classe. Une autre raison pour le choix de ce conte est le fait qu'il est un des contes les plus courts de Perrault, ce qui favorise la lecture, car le texte de Perrault est ancien et possède donc un langage moins facile à comprendre. Ainsi, sa longueur réduite et sa vaste diffusion aident à la compréhension et à ce que la lecture ne devienne pas une activité ennuyeuse.

Les activités de lecture proposées pour ce conte ont pour but de développer des stratégies de lecture (s'appuyer sur des mots ou des phrases clefs pour comprendre le texte) ; de faire découvrir la fonction éducative du conte ; de faire connaître un auteur français (Charles Perrault) ; de travailler sur le vocabulaire du conte et sur quelques structures linguistiques simples ; d'encourager à l'interprétation d'un conte en utilisant des connaissances préalables sur le genre littéraire et des connaissances générales (sur le monde, l'histoire, les références culturelles, etc.).

La lecture de ce conte sera réalisée après deux cours de sensibilisation au genre du conte traditionnel (voir les deux premiers cours du projet, appendice B). Le travail à partir du conte *Le Petit Chaperon rouge* se déroulera en trois cours, mais maintenant j'expose ci-dessous les activités qui seront réalisées dans les deux premiers cours.

### 5.3.1.1 Le Petit Chaperon rouge, *cours 1*

#### Activité 1 : découverte du conte (10 minutes)

Activité en grand groupe.

Pour préparer l'entrée dans l'histoire, les apprenants sont invités à découvrir quelques objets ou éléments du conte par leurs sens : du beurre et de la galette à sentir avec le nez et à goûter, de la paille (matériel du panier) à toucher, un hurlement de loup à écouter, une forêt (ou des plantes) à voir. À l'exception de l'image de la forêt, les autres éléments sont introduits sans que les apprenants puissent les voir, ils auront les yeux bandés. (Avant l'activité, il faut vérifier si tous les apprenants se sentent à l'aise d'avoir les yeux bandés ; s'il y en a qui ne veulent pas avoir yeux bandés, il faut leur demander de rester les yeux fermés.) Mise en commun des réponses.

Cette étape de préparation à la lecture a pour but de faire entrer dans l'histoire de façon ludique et, principalement, de faire activer l'imagination – très importante pour la lecture d'un texte littéraire – avant de réaliser la lecture. Il s'agit également d'essayer de commencer le cours en établissant une ambiance agréable et décontractée.



Activité 2 : découverte de l'écrivain (5 minutes)

Activité en grand groupe.

L'enseignante demande si quelqu'un sait qui a écrit le conte. Après les réponses des élèves elle explique que nous allons étudier la version de Charles Perrault, l'un des premiers écrivains à fixer le conte par écrit et que cette version possède des différences avec l'histoire qui est plus connue aujourd'hui. L'enseignante présente brièvement l'écrivain. À ce moment-là, il est important de souligner l'origine orale des contes traditionnels.

Activité 3 : sensibilisation au conte (7 minutes)

Activité en grand groupe.

Cette étape a pour but d'introduire un peu de vocabulaire en français (celui qui va aider les apprenants à se situer dans le texte) et à rappeler quelques éléments de l'histoire à partir des connaissances des apprenants.

Comme le conte est connu de tous, avant la lecture l'enseignante pose quelques questions pour préparer la lecture. Les réponses (ou des mots-clés) sont notées au tableau en français.

Exemples de questions (accompagnées de possibilités de réponses) :

- Qui sont les personnages du conte ? (la mère, la grand-mère/mère-grand, la fille/petite-fille/Petit Chaperon rouge, le loup, le bûcheron)
- Pourquoi la petite fille est connue comme le Petit Chaperon rouge ?
- Où se passe l'histoire ? (dans un village, dans une forêt, dans un bois, dans une maison, chez le Petit Chaperon rouge, chez la grand-mère ; on ne sait pas dans quel pays)
- À quelle époque ? (on ne sait pas à quelle époque précise, mais c'est dans le passé)
- Qu'est-ce que le Petit Chaperon Rouge apporte à sa grand-mère ? Où met-elle les produits qu'elle apporte ? (un petit pot de beurre, une galette ; dans un panier)
- Où demeure la grand-mère ? (dans un autre village)
- Pourquoi va-t-elle voir sa grand-mère ? (la grand-mère est malade)
- Quelles sont les phrases clichés du conte ? (il était une fois ; que vous avez de grands... ; c'est pour mieux...)

Activité 4 : lecture du conte (15 minutes)

Activité en petits groupes.

Chaque groupe reçoit le conte découpé en morceaux (appendice G) pour recomposer l'histoire. L'enseignante informe que, dans chaque texte, il y a un « intrus », c'est-à-dire un paragraphe qui n'appartient pas à ce conte et que les groupes doivent écarter.<sup>231</sup> Les apprenants réalisent leur travail et, ensuite, on fait la mise en commun et la correction collective de l'activité. Cet exercice est important pour faire comprendre la logique interne du texte et pour pousser l'apprenant à utiliser ses connaissances préalables pour réaliser l'activité : il connaît déjà une version de ce texte, il sait quelle est la formule de début du texte en français, il connaît les questions que le Petit Chaperon rouge pose au loup. Comme le texte est ancien et que son langage est complexe, cet exercice permet à l'apprenant de comprendre le tout sans lui exiger une lecture approfondie, ce qui pourrait être décourageant dans ce cas.

L'enseignante demande si les apprenants ont des commentaires à faire sur le conte : est-ce qu'ils ont observé des différences avec la version qu'ils connaissaient ? Lesquelles ? Réponses attendues : l'histoire de Perrault finit quand le loup mange le Petit Chaperon rouge ; il n'y a pas de bûcheron qui sauve la grand-mère et le Petit Chaperon rouge ; le Petit Chaperon rouge se met au lit avec le loup (peut-être plus difficile à comprendre par les apprenants), les phrases du loup à la fin (il y en a plus dans la version originale).

#### Activité 5 : exploitation du regard personnel (5-7 minutes)

L'enseignante pose des questions qui ont pour but d'introduire la subjectivité des apprenants dans le processus de lecture. Comme le *Petit Chaperon rouge* est un conte qui fait fréquemment partie de l'imaginaire des enfants dès qu'ils sont petits, les questions peuvent avoir comme objectif de reprendre des souvenirs d'enfance et d'établir une relation avec le passé des élèves. Exemples de questions : Aimez-vous ce conte ? Vous le lisiez quand vous étiez petits ? Avez-vous un souvenir d'enfance associé à cette histoire ? Avez-vous aimé cette version du conte ? Quelle version préférez-vous ? Pourquoi ? Quel est votre passage préféré du texte ? Pourquoi ?

#### 5.3.1.2 Le Petit Chaperon rouge, *cours 2*

Je présente ci-dessous seulement la première activité du cours, car les autres seront consacrés à l'étude d'aspects linguistiques du français.

---

<sup>231</sup>Cette activité a été adaptée du « Casse-tête narratif » conçu par Haydée Silva Ochoa et Nicole Laforest Mars, disponible sur <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/FRCasseTeteNarr.pdf>.

### Activité 1 : description des personnages (15 minutes)

Faire faire l'exercice 1 (appendice H) où les apprenants doivent décrire le Petit Chaperon rouge et le loup. Cet exercice a comme objectif de faire observer les caractéristiques des personnages dans le conte de Perrault, mais en y intégrant aussi le regard personnel des apprenants, surtout en ce qui concerne la personnalité et les actions de ces deux personnages. Cette activité permet d'aborder le contexte d'origine des contes (les comportements et les habitudes de l'époque), de travailler sur sa fonction éducative et d'établir des comparaisons avec l'époque actuelle.

#### 5.3.2 Lecture de *L'Homme et les animaux*, conte du Burkina Faso

Ce conte a été publié dans une collection appelée « Comptines du soir » qui publie des recueils d'histoires organisés autour de divers sujets. *L'Homme et les animaux* est inclus dans le recueil *Petits contes d'Afrique* à côté de 44 autres contes issus de ce continent. Dans cette collection, chaque conte est présenté sur une carte où d'un côté figure l'histoire et, de l'autre, un dessin illustrant le conte. Les cartes-contes viennent dans une boîte à musique. Un des avantages de travailler avec cette collection est ce côté concret qu'elle permet d'exploiter : les apprenants peuvent voir le matériel, le toucher, regarder les images des différentes cartes, choisir des contes à lire, faire jouer la musique de la boîte, etc. Ces actions peuvent aider les apprenants à reconstituer, dans leur mémoire, leurs expériences précédentes de lecture ou d'écoute d'histoires, ce qui peut entraîner une discussion à propos de l'habitude de raconter des histoires ou de les lire.

Tous les contes de cette collection ont une indication de leur lieu d'origine : une région ou un pays d'Afrique. J'ai choisi *L'Homme et les animaux* parce que son origine est un pays africain (le Burkina Faso) où le français est la langue officielle, ce qui permet de travailler sur des questions comme la notion de francophonie, l'insertion du français dans d'autres pays et continents, la pluralité linguistique d'un pays, la relation entre les langues et les cultures, etc. En outre, mon choix s'est basé également sur le niveau linguistique du conte. J'ai choisi un conte qui, à mon avis, impose moins de difficultés aux apprenants en comparaison d'autres qui se trouvent dans la collection. Les objectifs du travail sur ce conte sont, principalement, de faire découvrir le schéma narratif des contes et de faire réfléchir sur les aspects culturels présents dans le conte.

Le travail à partir du conte *L'Homme et les animaux* se déroulera en deux cours.

### 5.3.2.1 L'Homme et les animaux, *cours 1*

#### Activité 1 : avant la lecture (7 minutes)

Expliquer au groupe que nous allons lire un conte venu de l'Afrique. Montrer la boîte à contes (appendice K), les laisser manipuler son contenu, faire jouer la musique, commenter le titre de la collection, « Comptines du soir » (que sont des comptines ? pourquoi comptines du soir ?). À ce moment-là, nous pouvons également parler de nos observations relatives aux contes à partir d'un regard général sur les images des cartes : la nature et les animaux figurent dans presque toutes les cartes ; les personnes qui y sont représentées portent en général des habits traditionnels ; il y a des maisons en paille ; il y a des personnages qui préparent le repas en dehors de la maison. Cette conversation peut nous aider à entrer dans un autre univers de contes, différent de celui que l'on est habitué à voir dans les contes de fées venus d'Europe.

#### Activité 2 : découverte du pays d'origine du conte (5 minutes)

Présentation (appendice L ; la présentation doit être complétée) du pays d'où vient le conte. Faire observer que, au contraire du *Petit Chaperon rouge*, ici il n'y a pas d'indication d'auteur.

#### Activité 3 : lecture d'image et découverte des personnages (5 minutes)

Lecture de l'image (appendice M) du conte. Le groupe observe l'image, l'enseignante pose les questions ci-dessous.

Où se passe l'histoire ?

Qui sont les personnages ? (un homme, un lion, un singe, un éléphant, une gazelle)

D'après vous, quelles sont les caractéristiques de ces animaux ?

Que fait l'homme ? (il a une gazelle sur son dos, il regarde les autres animaux)

Que font les animaux ? (ils courent, ils s'enfuient de l'homme)

Que dit l'expression de l'homme ? (il est surpris)

Que dit l'expression des animaux ? (ils ont peur)

Formuler des hypothèses sur le contenu du conte.

#### Activité 4 : lire et compléter le texte (15 minutes)

En même temps qu'ils découvrent le texte par la lecture, les apprenants doivent le compléter (Activité 1, appendice N) par les personnages du conte. Les questions travaillées auparavant (caractérisation des personnages, lecture d'image et formulation d'hypothèses sur

le contenu du conte), ainsi que la connaissance linguistique (singulier/pluriel des noms, utilisation des articles définis devant les consonnes/voyelles/lettre « h », genre des articles) préalable des apprenants doivent les aider à comprendre où chaque mot doit être placé. Dans cette activité, les apprenants réalisent une lecture plus active, car ils doivent faire appel à différents savoirs pour pouvoir compléter le texte correctement.

Mise en commun. Les apprenants expliquent leurs stratégies pour compléter le conte.

#### Activité 5 : jeu de compréhension (10 minutes)

Ensuite, les apprenants sont invités à lire le conte complet. L'enseignante explique que, après cette deuxième lecture, ils participeront à un jeu où ils devront répondre à quelques questions sans regarder le texte. Ils effectuent la lecture silencieuse du conte, puis ils cachent leur texte. Le jeu a pour but de travailler sur un premier niveau de compréhension où les apprenants doivent répondre à des questions simples qui exigent seulement la localisation d'informations dans le texte. Le jeu peut être réalisé de différentes façons : l'enseignant peut projeter les questions et les apprenants répondent à l'aide de cartons en couleurs (une couleur pour chaque réponse) ; s'il n'y a pas de projecteur, l'enseignant peut préparer des cartes où figureront les questions (il peut lui-même poser les questions, ou les groupes peuvent poser les questions entre eux, ou chaque apprenant doit répondre à un nombre fixe de questions). Il faut seulement que l'enseignant adapte les questions au type de jeu qu'il va mener. Pour l'option que j'ai choisie ici – un jeu sur le logiciel Kahoot<sup>232</sup> – le cours doit avoir lieu dans une salle d'informatique où chaque apprenant (ou binôme) aura un ordinateur pour travailler. Ils peuvent aussi jouer sur le téléphone portable. Dans le cas du logiciel Kahoot, l'enseignant doit préparer le jeu à l'avance et partager le lien du jeu avec les apprenants. Chacun accède au logiciel pour pouvoir soumettre ses réponses aux questions posées dans le jeu qui sont projetées sur un grand écran. Lorsque tous les apprenants ont accédé au jeu par le lien fourni par l'enseignant, le jeu débute. L'enseignante expose la première question et les apprenants ont quelques secondes pour choisir l'une des options de réponse. Tout cela est fait automatiquement, car l'enseignante détermine le temps que les apprenants auront pour répondre à chaque question lors de la préparation du jeu sur le logiciel. Quand le temps déterminé est fini, tous découvrent la réponse correcte. Le logiciel établit un classement des joueurs selon la correction de la réponse et le temps qu'ils ont mis pour répondre. Le jeu est très dynamique et, en général, les apprenants aiment le répéter

---

<sup>232</sup>Pour créer des jeux sur ce logiciel, l'enseignant doit créer un compte (gratuitement) sur le site <https://kahoot.com/>. Il y a des options de jeu gratuites et des versions payées. Pour jouer, il n'est pas obligatoire d'avoir un compte, il faut seulement utiliser le lien d'accès au jeu.

plusieurs fois, ce qui renforce la compréhension du texte. Dans le jeu sur *l'Homme et les animaux*, il y a des questions qui sont très faciles et même des questions qui se répètent (le contenu est le même, mais la forme est différente), parce que ce sont des questions (14 à 18) à répondre en 5 secondes. Les questions du jeu (appendice O) que j'ai créé et les possibilités de réponse sont (l'élément souligné est la réponse correcte) :

1. Qui est le personnage principal de l'histoire ? Le singe/l'homme/l'éléphant
2. Quels animaux vivent avec l'homme ? Le lion, le singe, le léopard et la gazelle/Le lion, le singe, la panthère et l'éléphant/Le lion, le singe, le léopard et l'éléphant
3. Le titre du conte est « Un homme et ses animaux ». False/True
4. Quel animal espionne l'homme ? Le lynx/Le singe/Le léopard
5. Au début de l'histoire, où habite l'homme ? Au village/À la brousse/Dans une grande ville
6. Les animaux pensent que l'homme va les tuer. False/True
7. Quel animal est chassé ? Le léopard/La biche/La gazelle
8. Quel est le problème entre l'homme et les animaux ? L'homme ne chasse pas./Les animaux ne chassent pas./L'homme ne mange pas.
9. Quel instrument l'homme utilise-t-il pour tuer la gazelle ? Une flèche/Un arc et flèche/Un couteau
10. À la fin de l'histoire, l'homme commande le village. False/True
11. Comment les personnages résolvent leur problème ? L'homme décide d'aller à la chasse./Les animaux envoient l'homme à la chasse./L'homme envoie les animaux à la chasse.
12. À la fin de l'histoire, où habitent les animaux ? À la brousse/Au désert/Au village
13. Le singe monte sur un arbre pour espionner l'homme. False/True
14. Ce conte vient du Sénégal. False/True
15. Le lion mange l'homme. False/True
16. L'homme chasse une gazelle. False/True
17. Le lynx espionne l'homme. False/True
18. Le singe espionne l'homme. False/True

#### 5.3.2.2 L'Homme et les animaux, *cours 2*

Les activités 2 et 3 (appendice N) ont pour but de travailler sur le schéma narratif des contes. Dans ces activités, j'ai opté pour employer les termes (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale) utilisés dans les études littéraires, mais on peut travailler sur ces éléments du conte sans utiliser ce langage. Comme le

public envisagé par ce projet est celui de l'*Ensino Médio*, je crois que l'emploi de quelques-uns de ces termes (dans quelques situations et avec modération) ne pose pas de difficultés, mais avec des élèves plus jeunes il faut évaluer si l'utilisation des termes est utile ou non.

Dans les activités que je propose ici, les apprenants vont lire des explications très courtes sur le schéma narratif du conte et ils pourront appliquer tout de suite ce qu'ils viennent d'apprendre ; il ne s'agit donc pas d'insister sur l'utilisation du schéma, ce qui pourrait devenir désagréable et ennuyant. Il est intéressant de reprendre ce schéma lors du travail sur d'autres textes, mais cela peut être fait autrement et même sans l'utilisation de cette terminologie.

#### Activité 1 : introduction au schéma narratif (5 minutes)

D'abord, l'enseignante explique que les contes possèdent souvent un schéma narratif plus ou moins fixe en cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et la situation finale. Chaque apprenant (ou chaque petit groupe d'apprenants, cela dépend de la taille du groupe) reçoit une carte (appendice P) où figure le nom d'une des étapes du schéma ou une explication (une espèce de définition de l'étape) ; ils doivent alors se déplacer par la salle de classe et chacun chercher son correspondant pour former des paires nom-explication.

#### Activité 2 : systématisation et réemploi (15 minutes)

Par groupes de deux, les apprenants reçoivent un conte célèbre (*Le Petit Chaperon rouge, Barbe Bleue, Cendrillon, Blanche Neige, La Belle au bois dormant, etc.*) divisé dans les cinq étapes du schéma narratif (appendice Q) et ils doivent le mettre en ordre le plus vite possible. Lorsque tous les groupes auront terminé, les élèves regardent le travail des autres groupes et disent s'ils sont d'accord avec l'organisation du texte. Puis, on réalise la mise en commun. Ensuite, ils font individuellement les activités 2 et 3 (appendice N) de leur feuille.

#### Activité 3 : compréhension et interprétation du conte (15 minutes)

Individuellement, les apprenants répondent aux questions 4 à 8 de leur feuille de travail (appendice N, transcrites ci-dessous).

4. Résumez l'histoire du conte avec vos propres mots.
5. Avez-vous éprouvé des difficultés pour entrer dans l'univers du conte ? Pourquoi ?
6. Quel personnage du conte vous aimez le plus ? Pourquoi ?
7. *L'homme et les animaux* est un conte africain. Relevez ce qui est africain dans cette histoire (environnement, décor, animaux, etc.).

8. Si cette histoire se passait au Brésil, qu'est-ce qui serait différent ?

Mise en commun des réponses 5 à 8.

La question 4 a pour but de faire organiser l'histoire, vu que le jeu de questions (Kahoot) ne suit pas l'ordre du conte, les questions étant mélangées. Les questions 5 et 6 visent à impliquer la subjectivité et le côté affectif de l'apprenant dans la lecture du conte, de le faire réfléchir sur le processus de lecture ainsi que sur ce qui est selon lui plus important dans l'histoire. Les questions 7 et 8 ont pour but de faire réfléchir sur les aspects de culture présents dans le conte, mais aussi de faire en sorte que l'élève se tourne vers sa propre culture et pense à ce qui la caractérise.

### 5.3.3 Lecture de *L'Homme qui courait après sa chance*, conte sénégalais

L'une des principales raisons pour le choix de ce conte est la possibilité de réaliser une séance de racontage du conte à l'oral et donc de profiter d'une caractéristique importante des contes traditionnels, l'oralité. Une enseignante de FLE sera invitée à raconter *L'Homme qui courait après sa chance* à l'aide de marionnettes, activité qu'elle a déjà effectuée au *Colégio de Aplicação* à d'autres occasions. Si l'on n'a pas l'occasion d'inviter un(e) conteur(euse) qui puisse le faire dans la langue étrangère, il est intéressant de réaliser l'activité même que ce soit en langue maternelle, afin de travailler sur l'origine orale des contes et aussi sur les caractéristiques spécifiques du racontage oral.

Outre les caractéristiques de l'oralité, en ce qui concerne le genre, la lecture de ce conte permettra de travailler sur les rôles des personnages d'après le schéma actanciel. Toutefois, dans ce cas, j'ai opté pour ne pas utiliser les termes qui sont employés dans les études littéraires lors de l'étude du schéma actanciel, car je crois que ce schéma est plus difficile à comprendre que le schéma narratif si l'on utilise cette terminologie.

Les activités sur ce conte se dérouleront en deux cours.

#### 5.3.3.1 *L'Homme qui courait après sa chance*, cours 1

##### Activité 1 : préparation au racontage (10 minutes)

Présentation de la conteuse. Les activités qui préparent l'entrée dans l'histoire doivent être préparées en collaboration avec elle. Probablement il s'agira de la présentation du pays d'origine du conte (Sénégal), d'un travail de compréhension du titre, de présentation des personnages, d'introduction du vocabulaire nécessaire à la compréhension du conte.



### Activité 2 : racontage (10 minutes)

L'enseignante invitée raconte le conte traditionnel sénégalais *L'Homme qui courait après sa chance* à l'aide de marionnettes. Le racontage est ludique et permet l'interaction entre la conteuse et le groupe. Dans d'autres expériences de racontage précédentes, la conteuse demandait aux apprenants de tenir les marionnettes et de les montrer quand les personnages agissaient, elle posait des questions sur les personnages et sur les actions à partir de ce que l'on avait étudié lors de la préparation de l'activité, elle attirait l'attention sur les éléments qui se répétaient dans l'histoire et poussait les apprenants à compléter quelques phrases qui se répètent, etc.

### Activité 3 : questions de compréhension et d'interprétation (à l'oral) : 5-7 minutes

Les enseignantes posent les questions ci-dessous pour vérifier la compréhension globale du conte.

Qui est le personnage principal et quel est son problème ? (L'homme, l'homme qui n'a pas de chance ; il est malheureux, il n'a pas de chance)

Que fait-il pour trouver une solution à son problème ? (Il demande de l'aide à la sorcière et à l'ermite)

Que doit-il faire pour résoudre son problème ? Comment ça se passe ?

La question suivante a pour but de faire réfléchir sur la fonction du conte.

Ce conte a une fonction éducative, comme *Le Petit Chaperon rouge* et comme *L'Homme et les animaux* ? Quelle leçon enseigne-t-il ?

Les deux questions suivantes ont pour but de stimuler le lecteur à réaliser une lecture subjective du conte.

Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans l'histoire ? Pourquoi ?

Quel personnage est le plus intéressant ? Pourquoi ?

### Activité 4 : conversation sur le conte traditionnel et sur le racontage d'histoires : 10 minutes

Conversation avec la conteuse invitée sur le racontage d'histoires (comment faire pour mémoriser l'histoire, différence entre lire un conte et écouter/être spectateur d'un racontage, les difficultés à comprendre une histoire en langue étrangère à l'écrit et à l'oral).

### Activité 5 : exercice sur le conte *L'Homme qui courait après sa chance* (10 minutes)

Au cas où il y aurait encore du temps, l'enseignante peut proposer aux apprenants de faire l'exercice 1 (appendice S) qui porte sur quelques détails du conte et consiste en un jeu de lettres pour faire découvrir des caractéristiques de l'homme et du loup.

### 5.3.3.2 L'Homme qui courait après sa chance, *cours 2*

#### Activité 1 : le rôle des personnages du conte (15 minutes)

Faire faire l'exercice 2 (appendice S) deux à deux. Mise en commun à l'oral. Correction collective à l'oral. Cet exercice a pour but de faire observer les rôles des personnages de ce conte. Il s'agit d'essayer d'offrir des outils pour analyser, non seulement la caractérisation individuelle des personnages, mais encore les relations entre eux et leur fonctions dans le texte. Au contraire de l'activité sur le schéma narratif des contes, ici j'ai décidé de ne pas utiliser la nomenclature de l'analyse actantielle (destinateur, objet de la quête, destinataire, opposants et adjuvants), car, à mon avis, la ressemblance entre les termes *destinateur* et *destinataire* peut provoquer une difficulté à comprendre ces deux rôles. Ainsi, l'exercice fournit les rôles des personnages et les apprenants doivent seulement associer ceux-ci à leur rôle. Mise en commun.

#### Activité 2 : le schéma narratif du conte (10 minutes)

En petits groupes, les apprenants partagent le conte (appendice R) d'après les étapes du schéma narratif. Mise en commun à l'oral. Outre la reprise de ce que l'on a déjà étudié, cette activité a pour but de préparer à un exercice qui aura lieu tout de suite, celui d'illustrer une partie du conte.

#### Activité 3 : illustration d'une partie du conte (20 minutes)

Dans les petits groupes de l'activité précédente, les apprenants réalisent des illustrations pour les étapes du conte (chaque groupe est responsable d'une étape différente).

Avant la mise en place de ce projet, durant sa proposition aux apprenants, il est important de vérifier s'il y a dans le groupe des élèves qui dessinent, peignent ou font d'autres types de travail artistique. Il est intéressant aussi de réaliser un travail préalable sur les possibilités d'illustration avec la collaboration d'un enseignant de dessin ou de peinture ou de chercher des formes pour illustrer les contes qui n'exigent pas forcément le dessin (faire des collages, utiliser des images trouvées sur internet).

#### À faire à la maison (dans le carnet de bord ?)

L'enseignante note les questions ci-dessous au tableau et demande au groupe de les faire à la maison. Ces questions ont pour but d'impliquer la subjectivité des apprenants dans cette proposition de lecture.

Qu'est-ce qui vous rend heureux/euse ? Notez pendant une semaine ce qui vous a rendu heureux/euse pendant la journée.

Pensez à un moment où vous avez eu de la chance. Racontez-le en français.

#### 5.4 Quelques réflexions sur les activités de lecture

Dans les activités de lecture que je viens d'exposer, j'ai essayé d'associer deux types de lecture (comme participation et comme distanciation), en suivant les postulats de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique. Pour ce faire, j'ai cherché à inclure dans les trois propositions de lecture présentées les trois instances (lu, lisant, lectant) du lecteur. Cependant, puisque la lecture comme distanciation est celle qui est souvent privilégiée par l'école, ici je commente principalement de quelle façon j'ai tenté de faire entrer l'affectivité et la subjectivité des apprenants dans le processus de lecture. Il est important de souligner que ces aspects ne sont pas travaillés séparément lors de l'exercice de compréhension et d'interprétation d'un texte. De même, il n'y a pas un ordre figé de travail – par exemple, d'abord l'aspect affectif, puis la subjectivité, puis l'analyse. Toutefois, pour pouvoir mieux observer comment j'ai proposé de me pencher sur ces aspects dans mes activités, je les aborde séparément dans les paragraphes qui suivent.

Maintenant, passons aux considérations sur les activités. Tout d'abord, voyons comment le liseur (instance physique, sensorielle du lecteur) a été travaillé dans mes activités. Cette instance n'est pas toujours exploitée, même par les chercheurs qui, comme Picard, Jouve, Dufays, etc., soutiennent l'idée que le lecteur est triple. J'ai essayé de travailler sur cet aspect du moins un peu dans chacune des propositions de lecture : dans les activités proposées pour *Le Petit Chaperon rouge*, la première activité – qui a pour but de sensibiliser à la lecture, de faire découvrir le conte à lire – explore les cinq sens ; dans *L'Homme et les animaux*, aussi pendant la préparation à la lecture, l'activation du liseur est effectuée par la manipulation de la boîte à musique et des cartes-contes ainsi que par l'écoute de la musique. Les objectifs de ces deux activités sont de créer une ambiance favorable à la lecture, de stimuler la créativité et l'observation et aussi de faire émerger le lu (instance psychoaffective, émotionnelle du lecteur) pour que les apprenants soient plus motivés pour entrer en lecture et plus engagés dans ce processus. Dans *L'Homme qui courait après sa chance*, le racontage joue ce rôle d'investir le

côté physique et sensoriel aussi bien par l'écoute et par l'observation de la présentation de la conteuse (qui utilise le corps, les mouvements pour donner vie à l'histoire) que par la participation des apprenants qui peuvent manier les marionnettes.

Quant à la participation du lu dans la lecture, elle peut s'opérer naturellement – par exemple, par l'identification du lecteur avec les personnages ou avec le sujet du texte. Toutefois, il est important que l'enseignant ne compte pas sur un engagement des apprenants qui peut ne pas se confirmer. Ainsi, il doit prévoir dans son plan des activités qui portent spécifiquement sur le côté psychoaffectif du lecteur. Les exercices qui travaillent sur des éléments physiques et/ou sensoriels aident à favoriser l'engagement émotionnel du lecteur, mais il y a d'autres moyens d'atteindre ce but. Dans mon projet, les activités ludiques sont un moyen qui, à mon avis, est efficace pour impliquer les apprenants dans la lecture. Dans les activités du *Petit Chaperon rouge*, l'aspect ludique est exploité lors de la lecture proprement dite (les apprenants doivent composer le texte comme un puzzle et trouver l'intrus). Dans *L'Homme et les animaux*, deux moments après la lecture se consacrent à aborder le ludique : le jeu Kahoot et le jeu de cartes pour l'étude du schéma narratif du texte. Dans *L'Homme qui courait après sa chance*, le racontage est un moment que je considère ludique, ainsi que les activités de découpage, collage et illustration et l'exercice (appendice S) de découverte d'une caractéristique de l'homme et du loup. Bien que ces activités ne correspondent pas exactement à une notion stricte du ludique (elles n'ont pas une relation directe avec le jeu), à mon avis le fait qu'elles exigent l'utilisation du corps, qu'elles font bouger, qu'elles poussent à travailler en collaboration, qu'elles font appel à la créativité et à l'imagination est suffisant pour leur donner un caractère ludique.

La subjectivité du lecteur peut se manifester à différents moments du travail sur le texte : quand l'apprenant caractérise un personnage, quand il formule des hypothèses d'interprétation, quand il établit des relations entre le texte et des éléments extra-textuels, quand il étudie les éléments culturels du texte et les compare à sa propre culture – dans toutes ces activités, l'apprenant fait appel à son bagage intellectuel et culturel et à ses émotions et tout cela peut contribuer à ce qu'il réalise une activité intellectuelle d'analyse et d'interprétation tout en ajoutant un regard personnel sur le texte. Néanmoins, comme dans le cas de l'affectivité, cela peut ne pas se produire spontanément, d'où l'importance de prévoir des activités qui exigent ce regard personnel. Souvent, dans le but de stimuler la réalisation d'une lecture subjective, les enseignants ou les concepteurs de méthodes d'enseignement se limitent à demander que l'apprenant exprime son opinion sur un texte, sur des éléments d'un texte ou sur les sujets qu'il aborde. Bien qu'il soit vital d'aider l'apprenant à exprimer son opinion, souvent ces questions

sont excessivement ouvertes, ce qui peut provoquer une sensation d'insécurité chez l'apprenant face aux possibilités de réponse et même le conduire à une réponse superficielle dont le but est d'accomplir rapidement un travail ou d'essayer de plaire à l'enseignant. Dans les activités que je propose, j'ai essayé de faire des formulations plus fermées qui obligent l'apprenant à formuler une réponse plus substantielle :

- après la lecture du *Petit Chaperon rouge* : Aimez-vous ce conte ? Vous le lisiez quand vous étiez petits ? Avez-vous un souvenir d'enfance associé à cette histoire ? Avez-vous aimé cette version du conte ? Quelle version préférez-vous ? Pourquoi ? Quel est votre passage préféré du texte ? Pourquoi ? Les questions abordent l'opinion personnelle, mais elles portent sur des points spécifiques, elles ne sont pas complètement ouvertes, ce qui, à mon avis, pousse l'apprenant à mieux réfléchir et à mieux formuler ses réponses. Une des questions établit une comparaison entre deux versions de l'histoire et, en même temps, elle permet à l'apprenant de confronter son imaginaire d'enfant avec ses impressions d'adolescent qui a une autre façon de voir le conte. D'autres questions sont plus ouvertes, mais exigent aussi un travail qui dépasse la seule expression d'opinions telles que « j'ai aimé/je n'ai pas aimé le texte parce que... » ;
- après la lecture de *L'Homme et les animaux* : Avez-vous éprouvé des difficultés pour entrer dans l'univers du conte ? Pourquoi ? À votre avis, quel est le personnage du conte le plus intéressant ? Pourquoi ? Quel personnage du conte vous aimez le plus ? Pourquoi ? La première question porte sur le processus de lecture, parce qu'il s'agit, dans ce cas, d'un conte inconnu et qu'il est important que l'enseignant sache quels ont été les principaux obstacles que les apprenants ont trouvé lors de la lecture. En outre, attirer l'attention des apprenants sur le processus de lecture peut les aider à se rendre compte de leurs difficultés et des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour faciliter la lecture dans une autre occasion. Dans les questions qui portent sur les personnages, j'ai essayé d'établir une différence entre valoriser la construction d'un personnage et s'identifier à celui-ci, ce qui signifie travailler sur deux types de lecture différents – dans le premier cas, il s'agit de la lecture réalisée par le lecteur, qui analyse le personnage, et, dans le deuxième cas, il s'agit de la lecture réalisée par le lu, qui y investit son côté émotionnel. Il est probable qu'il faudra expliquer ces questions pour que les apprenants puissent faire cette distinction ;
- après la lecture de *L'Homme qui courait après sa chance* : 1) Qu'est-ce qui vous rend heureux/euse ? Notez pendant une semaine ce qui vous a rendu heureux/euse pendant la journée ; 2) Pensez à un moment où vous avez eu de la chance. Racontez-le en

français. Dans ce conte, j'ai choisi de travailler sur les thèmes qu'il aborde tout en établissant une relation entre elles et des faits de la vie des apprenants. Ces deux questions permettent aux apprenants de réfléchir sur les thématiques du conte et d'exprimer ce qu'ils pensent sur les sujets abordés d'une façon différente, car il ne s'agit pas seulement de formuler une opinion sur le sujet, mais de se mettre aussi à la place des personnages.

Outre les activités que je viens de commenter, j'ai inclus dans mon projet celles qui ont le but de faire travailler le lecteur (instance plus rationnelle, interprétative du lecteur). Je ne vais pas commenter en détail ces activités, car ce sont celles qui sont le plus fréquemment proposées à l'école et aussi dans les matériels didactiques, mais je trouve important de signaler que j'ai essayé de ne pas limiter mes activités à aider l'apprenant à localiser des informations dans le texte. Comme je l'ai signalé auparavant, ces questions sont certes importantes pour établir un premier contact avec le texte, mais elles sont liées seulement au texte et, par conséquent, elles ne stimulent pas le lecteur à voir que le texte est inséré dans un contexte (de production et de réception) et que le lecteur a un rôle actif dans la lecture, que son bagage (culturel, cognitif, social, affectif) contribue également à la construction du sens du texte. Dans le but de susciter la réflexion et la construction de l'interprétation des apprenants, j'ai proposé des activités qui portent sur l'analyse du texte, sur le genre du conte traditionnel, sur l'aspect interculturel des contes, sur les thèmes abordés par les contes, sur les réécritures et/ou sur les adaptations d'un conte célèbre, sur la fonction éducative des contes.

### **Quelques éléments de synthèse**

Dans ce chapitre, j'ai présenté brièvement quelques aspects de la notion de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique que j'ai choisi d'utiliser comme base de mes propositions d'approche de la lecture de textes littéraires dans la classe de langue étrangère. Puis, j'ai exposé les lignes générales d'un projet pour la classe de FLE dont le centre est la lecture de contes traditionnels. Finalement, j'ai commenté les activités de lecture concernant trois contes travaillés dans le projet.

En ce qui concerne l'analyse des activités de lecture, partie principale de ce chapitre, j'ai décidé de commenter deux aspects principaux de l'approche du texte littéraire : l'inclusion de la lecture psychoaffective et de la subjectivité dans les propositions de l'enseignant pour la classe. Cette option s'est basée sur le fait que l'école privilégie plus fréquemment une lecture plus rationnelle de la littérature alors que, à mon avis, les différentes possibilités d'approche de

la lecture sont toutes fondamentales pour engager l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture et pour le motiver à lire, pour stimuler le goût pour la littérature. Certes, cela ne signifie pas que toute lecture est possible – il faut évaluer les possibilités d'interprétation en confrontant les éléments apportés par les lecteurs à ce qui se trouve dans le texte –, mais il s'agit de garantir la participation du lecteur dans la construction des sens du texte et non pas seulement par une analyse distanciée. La littérature mobilise des sentiments, provoque des réactions, d'où l'importance de donner aussi une place à ces questions en classe lors de la lecture de textes.

Il est sûr que les activités que j'ai présentées ici ne sont pas complètement finalisées. Elles représentent un effort pour associer une lecture plus subjective à une lecture plus distanciée et analytique, mais il faut encore réfléchir sur ce que j'ai déjà produit et aussi sur d'autres possibilités de travail. Toutefois, le plus important pour que l'élaboration que je présente ici soit finalisée, il faut avoir un public réel à qui les activités seront destinées. Comme je l'ai expliqué auparavant, mes propositions se sont basées sur mon expérience d'enseignement à l'école, mais chaque groupe possède ses particularités qui doivent être prises en compte par l'enseignant lors de la planification des projets pour la classe.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette thèse, je me suis proposée d'étudier la place et le rôle de la littérature dans la classe de FLE à l'école. Pour ce faire, j'ai choisi deux parcours de travail : d'une part, réaliser une étude théorique et, d'autre part, suggérer quelques possibilités d'approche du texte littéraire. L'étude théorique figure dans les quatre premiers chapitres ; quant aux suggestions ayant une portée d'ordre pratique et didactique, elles sont exposées dans le chapitre 5 et aussi dans quelques-uns des appendices. Maintenant, dans les commentaires finaux de mon travail, j'attire l'attention sur la contribution de chaque chapitre à mes recherches.

L'étude diachronique des méthodologies d'enseignement du FLE qui figure au chapitre 1 montre que, après des moments d'alternance entre la valorisation du texte littéraire comme support pour la classe de FLE et sa mise à l'écart, celui-ci a été finalement réintroduit dans la classe de FLE à partir des années 1980, place qu'il conserve jusqu'aujourd'hui. En ce qui concerne son rôle, pendant longtemps le texte littéraire a été presque exclusivement utilisé pour l'enseignement de la langue (quelquefois, spécifiquement de la grammaire) ou de la culture. Cependant, à partir des années 1990, le nombre d'études consacrées particulièrement à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE a augmenté, ce qui a apporté de nouveaux regards sur son rôle. Le panorama présenté au chapitre 1 indique également que l'on peut constater des similitudes entre la didactique du texte littéraire en classe de langue étrangère et celle du texte littéraire de langue maternelle.

Quant au chapitre 2, il se consacre à un examen de la situation actuelle de la littérature au Brésil à l'école brésilienne (dans ce cas, j'ai étudié principalement les documents officiels qui régissent l'éducation) et dans le domaine de l'enseignement du FLE. En ce qui concerne la classe de portugais langue maternelle à l'école, l'enseignement de la littérature a longtemps privilégié l'exposition de l'histoire de la littérature et, plus récemment, les documents officiels ont attribué une place incertaine au texte littéraire, car son approche ne se distingue plus de celle d'autres types de texte. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la littérature a une place vraiment peu significative dans les documents officiels brésiliens. Toutefois, il faut alerter que ces documents ne représentent pas forcément ce que pensent les enseignants. De même, ils ne reflètent pas nécessairement les pratiques réalisées dans les écoles brésiliennes. Il s'agit plutôt des efforts de divers gouvernements pour imposer leurs conceptions d'enseignement à l'école.



À propos de la littérature dans la sphère de l'enseignement du FLE, j'ai aussi présenté dans le chapitre 2 une recherche réalisée dans les actes du XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français. La lecture des résumés inscrits à ce congrès a indiqué que les travaux dont l'objet est la littérature sont les plus nombreux (40 sur 94) et que, de ces 40, huit se consacrent à discuter l'utilisation de textes littéraires ou paralittéraires dans la classe de FLE. L'analyse des résumés et des travaux complets montre donc que, dans la pratique effective de l'enseignement du FLE, la littérature a une place importante. De plus, mon analyse a permis d'exposer quelques possibilités d'approche du texte littéraire.

Le chapitre 3 a eu pour but d'essayer de répondre à deux questions soulevées dans tous (ou presque tous) les travaux qui se penchent sur l'approche de la littérature dans la classe de langue : pourquoi utiliser le texte littéraire dans la classe de FLE ? comment le faire ? J'ai signalé quelques raisons qui justifient l'importance de la littérature pour la formation générale de l'apprenant et aussi pour l'apprentissage du FLE. Ces raisons peuvent, elles aussi, devenir des objectifs à exploiter à partir du texte littéraire. La deuxième réflexion que j'ai menée dans le chapitre 3 a cherché à comprendre comment on peut aborder le texte littéraire en classe de FLE. J'ai effectué une discussion à propos de quelques théories qui se sont penchées sur le processus de lecture et j'y ai privilégié l'étude de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique. Ayant comme centre le processus de lecture effectué par le lecteur – tout en prenant en compte également les contextes de production et de réception du texte, le bagage cognitif et culturel du lecteur ainsi que sa subjectivité –, la lecture comme va-et-vient dialectique vise à allier deux façons de lire : celle où le lecteur s'identifie au texte (lecture comme participation qui privilégie la subjectivité et l'affectivité du lecteur) et celle où il analyse le texte (lecture comme distanciation qui privilégie la rationalité du lecteur). Ainsi, dans cette conception, le lecteur alterne ces deux façons de lire pour que son interprétation soit plus complète et pour que la lecture soit aussi un moment de plaisir. L'association de ces deux modes de lectures me semble plus profitable pour l'approche de la lecture de textes littéraires dans le contexte scolaire, car, contrairement à ce que l'on a tendance à faire à l'école (où le plus souvent la lecture analytique est privilégiée), elle inclut le caractère subjectif et émotionnel comme partie importante du processus d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Le chapitre 4 constitue un passage de la partie théorique à la partie pratique de mon travail. Dans ce chapitre, j'analyse brièvement la présence de la littérature dans quelques manuels de FLE ainsi que le type d'activité qui y est proposé pour exploiter le texte littéraire. De même, j'examine de façon succincte quelques ouvrages dont l'objectif est de présenter des activités pour la classe de FLE en utilisant des textes littéraires. En ce qui concerne les manuels

de FLE, l'examen indique que la présence du texte littéraire n'est pas fréquente, car il doit entrer en concurrence avec tous les autres types de texte. En outre, la plupart des activités relatives au texte littéraire n'ont pas une approche différente de celle utilisée dans d'autres types de texte. Quant aux cinq ouvrages analysés qui présentent des fiches de travail sur des textes littéraires, ils ne sont pas très différents des autres manuels en ce qui concerne l'approche de la lecture. Comme dans les manuels de FLE, la plupart des activités abordent la compréhension du texte littéraire par une approche centrée sur le texte, où le lecteur a seulement le rôle d'y trouver des réponses prêtes : il doit localiser des informations dans le texte, mais il n'est pas actif dans la construction du sens. Cette pratique en soi n'est pas un problème – en fait, il s'agit d'un moment du processus de lecture –, mais il faut que le travail sur le texte permette aussi que le lecteur utilise ses propres connaissances pour interpréter le texte.

Dans le chapitre 5, je présente des activités de lecture de contes traditionnels en français où j'essaie d'exploiter le texte littéraire à partir d'un aspect fondamental de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, l'association de la lecture comme participation et de la lecture comme distanciation. Pour ce faire, pour chaque conte, je tente de faire travailler sur les trois instances du lecteur – liseur, lu et lectant – qui incluent dans le processus de lecture la sensorialité, l'affectivité, la subjectivité et l'analyse rationnelle. Après avoir présenté mes propositions de lecture, je mène une brève réflexion sur les façons que j'ai trouvées de travailler sur ces trois aspects dans le processus de lecture des contes. L'association de mes études théoriques à l'examen des exercices proposés par les manuels de FLE et par les autres ouvrages analysés au chapitre 4 m'a permis de reprendre les activités de compréhension et d'interprétation que j'avais produites avant la thèse ; le retour à ces activités m'a montré qu'il fallait travailler plus sur la compréhension des textes. J'ai donc dû mieux réfléchir sur l'élaboration des exercices et sur la formulation des consignes, principalement sur celles qui demandent d'utiliser la subjectivité pour répondre à une question.

Après ce bref retour sur chaque chapitre de ma thèse, je vais signaler quelles sont les leçons les plus importantes que j'ai tirées au long de ce parcours. Les études réalisées dans les chapitres 1 et 2 indiquent que, si la littérature a repris sa place dans la classe de FLE depuis les années 1980, le rôle et les possibilités d'approche du texte littéraire sont des sujets qui doivent être mieux examinés et de plus près. Les enseignants ne veulent pas utiliser le texte littéraire seulement pour étudier la langue et la culture ; de même, ils ne sont pas satisfaits de l'approche où les spécificités du texte littéraire ne sont pas travaillées. En outre, la lecture des résumés et des travaux inscrits au XX<sup>e</sup> Congrès brésilien des professeurs de français montre qu'il y a une tendance à utiliser le texte littéraire en association avec des films, avec des chansons, avec des

images, etc. Ainsi, ces deux chapitres indiquent qu'il y a un changement en ce qui concerne la compréhension du rôle du texte littéraire comme support pour la classe ; ce changement provoque la nécessité de repenser les possibilités d'approche du texte. L'utilisation de textes littéraires dans la classe de FLE est donc un champ d'études en construction. Je crois que la présentation de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique que j'ai faite dans le chapitre 3 aide à renforcer et à élargir ce domaine, parce qu'il s'agit d'une perspective de lecture élaborée récemment au sein de la didactique de la littérature de langue maternelle et qui est encore en voie d'entrer dans la didactique des langues étrangères.

Si de la part des enseignants il y a une disposition à travailler sur l'utilisation du texte littéraire en classe, les documents qui s'occupent du règlement de l'éducation au Brésil procèdent d'un point de vue différent, car ils attribuent une place exiguë à la littérature dans les programmes scolaires. Il y a donc des différences, et même des divergences, entre les priorités des enseignants et celles des gouvernements. Une raison de plus pour renforcer ce domaine d'étude, car si ces documents ne représentent pas forcément ce que pensent et ce que font les enseignants, il existe le risque qu'ils arrivent à imposer un modèle d'enseignement où la littérature (et beaucoup d'autres matières) perd toute importance et spécificité, étant expulsée de fait du cursus scolaire.

En ce qui concerne la partie pratique de mon travail, les études que j'ai menées ici m'ont amené à des conclusions différentes de celles que j'avais imaginées au début de mes recherches. Encouragée par les lectures que j'avais réalisées, j'envisageais de produire des fiches pédagogiques qui pourraient être utilisées en classe, principalement au niveau A1 du CECRL, celui où j'enseigne le plus fréquemment et celui pour lequel il est plus difficile de trouver du matériel portant sur l'utilisation de textes littéraires. Les lectures effectuées pour les chapitres 1 et 2 ont indiqué qu'aujourd'hui les enseignants ne veulent plus limiter le travail sur le texte littéraire à l'exploitation d'aspects de la langue et de la culture ni à une approche de la lecture du point de vue des théories de la communication : ils considèrent que l'on doit travailler aussi les spécificités du texte littéraire (par exemple, sa polysémie, quelques caractéristiques du genre littéraire étudié, l'étude des personnages, l'usage de la langue, etc.). Ainsi, au début de mon travail, je croyais que, dans mes activités, outre des questions telles que la culture, l'interculturel et la langue, il serait suffisant d'aborder les particularités du texte littéraire. Bref, je pensais avoir une sorte de recette : outre l'utilisation du texte littéraire pour étudier la langue et la culture, il était essentiel d'aborder des aspects du littéraire et de proposer également des activités ludiques dans le but d'éveiller le goût pour la lecture.

Cependant, les études menées dans les chapitres 3 et 4 m'ont conduit à un autre chemin. Le contact avec la conception de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique ainsi que l'examen de manuels de FLE et d'ouvrages portant sur l'utilisation de textes littéraires en classe de FLE ont indiqué que je devais concentrer mes réflexions sur l'élaboration des questions portant sur la compréhension du texte. Je pensais l'approche du texte littéraire comme un processus complet de lecture (préparation à la lecture, lecture, compréhension/interprétation, production), ce qui est fondamental, mais je ne proposais presque rien de différent en ce qui concerne les activités spécifiques de compréhension du texte. L'approche du texte littéraire que j'avais en vue changeait un peu la démarche à réaliser en classe, mais la nature du travail était somme toute la même que celle proposée dans les ouvrages que j'avais étudiés. Ayant constaté la nécessité d'améliorer la formulation des exercices de compréhension des textes, j'ai dû modifier la partie pratique de mon travail : j'ai alors opté pour réduire le nombre de textes travaillés de façon à approfondir ma réflexion sur l'étape de la compréhension (y incluse la préparation à la lecture) et de proposer des activités plus complètes et qui répondent mieux à mes attentes. Je crois que cette décision me permet de collaborer de façon plus significative à la compréhension de l'approche du texte littéraire en classe, car, au lieu d'offrir seulement des fiches pédagogiques prêtes à employer, j'ai aussi exposé quelques manières d'élaborer des activités à partir de la conception de la lecture que j'avais choisie comme fil conducteur de mon travail.

## RÉFÉRENCES

APROFAP, FBPF, *Programme, résumés du 20<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français*, Macapá (AP): APROFAP, 2015.

AUGÉ, H *et alii*. *Nickel ! 2 - Méthode de français*. Paris : CLE International, 2014.

BARTHE, Marie; CHOVELON, Bernadette. *Lectures d'auteurs – progresser à l'écrit avec la littérature française*. 2<sup>e</sup> édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. Compétences de l'écrit, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3<sup>e</sup> édition. São Paulo: Editora Brasiliense, coll. Obras escolhidas, 1987.

BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative – théorie et pratiques*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e terra S/A, 2010, 21<sup>e</sup> édition; 25<sup>e</sup> réimpression.

BLONDEAU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature progressive de la francophonie*. Paris : CLE International/Sejer, 2008.

BORSÒ, Vittoria. Enseigner le goût de la littérature française. In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, pp. 191-206.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1965.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil: confrontos e notas*. 2<sup>e</sup> édition. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo : Saraiva, 2009.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

COLLÈS, Luc. *Les textes en français simplifié : une voie pour l'enseignement de la littérature ?*, Praxis, 4, pp. 402-409, octobre-décembre 2002. Disponible sur : <http://luccolles.canalblog.com/archives/2014/07/05/30198083.html>. Dernier accès : 20 novembre 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE, 2003.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002.

DAF - *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9<sup>e</sup> édition. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/academie.htm>. Dernier accès : 20 août 2018.

DAHER, Cláudia Helena. Littérature et cinéma dans la classe de FLE : une approche d'*Un long dimanche de fiançailles*. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 164-178.

DARDE, Augusto. Quelques marques du *poète maudit* dans *Rester vivant* de Michel Houellebecq. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 148-163.

DAUDA, P. ; GIACHINO, L. ; BARACCO, C. *Génération A1 – Méthode de français*. Paris : Didier, 2015.

DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016.

DE OLIVEIRA, Anouchka *et alii*. *Saison 2*. Paris : Les Éditions Didier, 2014.

DEFAYS, Jean-Marc *et alii*. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F, 2014.

DÉGLISE, Fabien (org.). *25 auteurs, 25 nouvelles en 140 ca*. Montréal : Le Devoir, 2013.

DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Aliette. *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. À lire, à dire, 2017.

*DICTIONNAIRE de la littérature*. Paris : Larousse, 2001, p. 260. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/archives/litterature>. Dernier accès : 20 août 2018.

DUFAYS, Jean-Louis. La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. In : *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/60>.

\_\_\_\_\_. *Stéréotype et lecture*. Liège : Éditions Mardaga, 1994, coll. Philosophie et langage.

\_\_\_\_\_. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient* In : *Le Stéréotype : Crise et transformations* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994 (généré le 02 septembre 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/9702>>.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques, 2015.

DUPUIS, Sylviane. Pourquoi enseigner la littérature (et y croire encore)? In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, pp. 47-58.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa dos textos narrativos*. 2<sup>ème</sup> édition. Traduit par Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, [1979], 2002.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: Nestrovski, Arthur e Seligmann-Silva, Márcio. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

FIÉVET, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2013.

GALLON, Fabienne. *Extra ! 1 – Méthode de français*. Paris : Hachette, 2002.

GERMAIN, Claude. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel Inc., 2<sup>e</sup> édition, 1993.

GIL, Beatriz Cerisara. Comment aborder l'histoire : une perspective pour l'étude des écritures du *moi* en France. In: DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 137-147.

GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2015.

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, coll. Autoformation, 1990.

GONZÁLES GIL, María Dolores. El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. In : *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, v. 9, 1986, p. 197. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce09/cauce\\_09\\_010.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf).

HEU, Élodie *et alii*. *Saison 1*. Paris : Les Éditions Didier, 2014.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura. Teoria do efeito estético*. Traduit par Johannes Kretschmer. São Paulo : Editora 34, 1996.

JOUBE, Vincent (org.). *L'expérience de lecture – textes réunis et présentés par Vincent Joube*. Paris : Éditions L'improviste, coll. Les Aéronautes de l'esprit, 2005.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France, 1992, coll. Écriture.

\_\_\_\_\_. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno et Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUSCHER, Jean-Marc. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? In : *Le français à l'université*, 14-02/2009. Disponible sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835#text>. Dernier accès le 25 juillet 2018.

MACHADO, Nara H.N.; PONGE, Robert. Ville et littérature : les transformations urbaines de Paris avant Haussmann, du XVII<sup>e</sup> siècle à 1850. In : DAY, Kelly Cristina Nascimento; MENDONÇA, Mileny Tavora de; TRINDADE, Loide Cristina (orgs.). *XXCBPF - Unis dans la diversité: Le français langue frontière*. Macapá: Universidade do Estado do Amapá, 2016, pp. 179-192.

MAILLARD, Nadia. *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. 2013. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université d'Angers, Angers.

MARIAGE, Aline. *Au secours!* Collection Découverte. Paris : CLE International, 2006.

MÈGRE, Bruno *et alii*. *Soda 1 – Méthode de français*. Paris : CLE International, 2012.

NATUREL, Mireille. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE International, 1995.

*Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert, 2009. 1 CD ROM.

PÉREZ, Claude. « Réponse à une enquête ». In : *Versants – Revue suisse des littératures romanes*. N° 63:1 (fascicule français). Genève : Slatkine, 2016, pp. 127-137.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno et Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PEYTARD, Jean *et alii*. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, 1982.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. Critique, 1986.

PONGE, Robert. « O lugar da literatura no estudo e no ensino do francês como língua estrangeira ». In : *Caderno de Letras*. Vol. 1, n° 8. Pelotas : Editora da UFPel, 2001, pp. 48-63.

PUREN, Christian. « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des projet étrangères : enjeux historiques ». 1990. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

\_\_\_\_\_. « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes ». 2012. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.



\_\_\_\_\_. « Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle ». 2016. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/>. Dernier accès : 21 novembre 2017.

\_\_\_\_\_. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? In : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>, p. 1.

\_\_\_\_\_. Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social, p. 8. In : *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n° 1, Bruxelles : E.M.E. "Intercommunications", pp. 143-166. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>.

\_\_\_\_\_. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988, p. 31. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

RIQUOIS, Estelle. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. 2009. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université de Rouen, Rouen, p. 168.

ROBERT, P. *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2008.

STEINER, George. Alfabetização humanística. In: *Linguagem e Silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n° 1, jan/jun 2009, pp. 9-20.

**APPENDICES**

**APPENDICE A – TRAVAUX INSCRITS AU XX<sup>E</sup> CONGRES BRESILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS**

XX CBPF, 2015, Macapá – Cahier des résumés: 100 résumés de <u>communications</u> , p. 59 à 157					
N°	Page	Auteur(s)/institution(s)	Titre	Mots-clés	Sujet(s)
1	59	Marie Hélène Torres UFSC	Littérature sans frontière ou de la traduction	Traduction littéraire, Berman, traduction de Victor Hugo	6 Traduction
2	60	Rita de Cássia Gomes UFV	La co-construction du discours em début d'apprentissage: une expérience en classe de FLE	Production orale, débutants, FLE	3 enseignmt de la langue???
3	61-62	Vanessa Massoni da Rocha CAp da UFRJ	Assia Djebbar et Leïla Sebbar: dialogues sur la paternité en Algérie	Littérature francophone, Le FLE et l'interculturel, écrits sur la paternité	4 littérature
4	62	Reginaldo da Costa Furtado CELFC Danielle Mitterrand, Macapá, AP	L'enseignement du FLE en Amapá: faits et effets	FLE en Amapá, Rencontre relationnelle L'interculturel	5 culture ( ????)
5	63	Amilton César de S Marques IF do Ceará	L'enseignement du français dans le cours d'hôtellerie de l'UAB et du IFCE dans les villes de Camocim, Qu..., etc. (CE)	Éducation, distance, FLE, Internet	3 enseignmt de la langue???
6	64	Amilton César de S Marques IF do Ceará	L'enseignement de littérature en classe de FLE: un mélange interculturel	FLE, littérature, interculturel	3 enseignmt de la langue 4 littérature
7	65	Janaína Nazzari Gomes UFRGS	La faute dans l'expression en langue étrangère: un signe annonciateur d'appropriation	Faute, langue étrangère, appropriation	3 enseignmt de la langue
8	66	Helena da Conceição Gnçlvs Telma Pereira UFF	Quelle place accorder à la francophonie dans la formation de professeur de FLE?	Francophonie, formation de professeurs de FLE, variation et représentations linguistiques	?????????

9	67	Gilmara V. C. de Andrade Karina Chianca Venâncio UFPb / UFRN	L'impressionnisme dans l'œuvre d'Anna de Noailles	Poésie, peinture, impressionnisme, mobilité	4 littérature
10	68	Claudia Helena Daher UFPR	Littérature et cinéma dans la classe de FLE: une approche d' «Un long dimanche de fiançailles »	Littérature, cinéma, enseignement du FLE	4 littérature
11	69	Ivanete M. S. dos S. Gomes Sorbonne/Amapá	Se former en FLE en contexte amapéen (Br): le rôle du dispositif de l'entretien d'autoconfrontation en tant que déclencheur de la réflexivité de l'enseignant vis-à-vis de sa pratique de classe	Formation initiale et formation continue, enseignement de la compétence discursive orale, pensée enseignante, entretien d'autoconfrontation, sociointeractionnisme	3 enseignmt de la langue???
12	70	Gabriela Jardim da Silva UFRGS Henriete Karam UCS	Le fantastique dans «La Cafetière » de Théophile Gautier	Fantastique, Théophile Gautier «La Cafetière »	4 littérature
13	71	José Hamilton Maruxo Jr USP	Écrire un conte en classe de FLE: vers l'apprentissage des structures narratives	Contes, Production écrite, Structures narratives	3 enseignmt de la langue???
14	72	Selma Alas Martins UFRN	Didactique du plurilinguisme: pour une visée plus humaniste de la formation initiale des professeurs	Intercompréhension, formation de profs Formation à la citoyenneté	3 enseignmt de la langue???
15	73	Gabriela Jardim da Silva Robert Ponge UFRGS	Deux locutions idiomatiques dans <i>Melmoth réconcilié</i> d'Honoré de Balzac: comment les traduire?	Difficultés de compréhension, traduction, locutions idiomatiques, <i>Melmoth réconcilié</i>	6 traduction
16	74-75	Clarissa Laus P. Oliveira Bianca Melyna N. Filgueira	Les dandes dessinées et l'enseignement de FLE: um rapprochement prolifique	Enseignement du FLE, bande dessinée,	3 enseignmt de la langue 4 littérature

		UFSC		TIC	
17	75	Maria Helena Garrido Saddi UFG	L'unité dans la diversité: une approche multiculturelle	Unité, diversité, leitmotiv	5 culture
18	76	Jacilene Moura UEBA	Le sambaqui dans la pensée de Blaise Cendrars	Blaise Cendrars, Mario de Andrade, Sambaqui, Anthologie Nègre, Macunaíma	4 littérature
19	77	Maria Sertã Padilha Colégio Pedro II	Les frontières du langage dans l'écriture d'Ahmadou Kourouma	Frontières, nation, imaginaire, Ahmadou Kourouma	4 littérature
20	78	Sergio Barbosa de Cerqueda UFSBa	Les images et les discours sur l'identitaire dans la culture québécoise	Québec, littérature, cinéma identités	4 littérature
21	79	Augusto Darde, Beatriz Gil UFRGS	Quelques marques du poète maudit dans « Rester vivant » de Michel Houellebecq	Poète, mythe, Houellebecq	4 littérature
22	80	Giovanni Ferreira Pitillo UFU	Le journal PIBID à l'école: outil d'enseignement du FLE	PIBID-français, outil didactique, enseignement et apprentissage du FLE	3 enseignmt de la langue???
23	81- 82	Marina M. de M. F. de S. Telma C. de A. S. Pereira UFF	L'enseignement de langues étrangères dans les écoles publiques à l'état de RJ: la mise en œuvre d'un projet [...à] Niterói	Politique linguistique, Planification, Education	1 institutions du FLE... (a- politiques lingu...)
24	82	Luciano Moraes UFF / Colégio Pedro II	L'autoportrait littéraire dans l'écriture migrante de Sergio Kokis	Écritures du soi, espace autobiographique, autoportrait, écriture migrante	4 littérature
25	83	Noêmia Guim... Soares UFSC	Pedro II du Brésil traduit Victor Hugo: analyse du processus de traduction d'un poème	Génétique, manuscrits de traduction, V. Hugo, Pedro II, analyse du processus, traduction de poème	6 traduction

26	84	Claudia Regina M Rombaldi Ana M <sup>a</sup> da Silva Cavalheiro IFSulRS / UFPel	Le français langue étrangère dans l'appropriation technico-scientifique em viticulture et œnologie	FLE, apprentissage, vitiviniculture, œnologie, sommellerie	3 enseignmt de la langue
27	85	Lívia Cristina Lopes Chaves UFMG	Une analyse critique de «La maison de la mémoire», traduction française de <i>Lavoura arcáica</i>	Traduction, littérature	6 traduction ??????
28	86	Rosa M <sup>a</sup> de Oliveira Graça UFRGS	Une conception d'enseignement, une conception de formation	FLE, formation didactique, interaction, collaboration	3 enseignmt de la langue??? OU didactique/formation ??
29	87	Rosa M <sup>a</sup> de Oliveira Graça <i>et alii</i> UFRGS	Le profil des professeurs de FLE au RGS: formations et débouchés possibles	APFRS, Formation continue, Profil des professeurs	1 institutions du FLE... (b- situation...)
30	88	Enilce do C. Alberg... Rocha	Poétique de la relation et traduction	Traduction, relation, diversité	6 traduction
31	89	Ricardo Costa dos Santos	L'enseignement de la langue française au CODAP (=CAp) de l'UF Sergipe: les réalisations et les déf	Enseignement du français, école publique, Cap	1 ou 2
32	90	Ana Crlna Ant... de Moraes Heloisa B. de A. Costa USP	Le rôle de la lecture dans la production écrite: des éléments en jeu dans la mobilité académique vers la France	FOU, lecture, mobilité académique	3 enseignmt de la langue?? 4 littérature
33	91	Marcos Vinicius Fernandes Karina Chianca Venâncio UFRN/UFPb	Le double Don Juan dans l'œuvre d'Alfrd de Musset: une relecture du mythe à travers les traductions des nouvelles de E. T. A. Hoffman	Don juan, Alfred de Musset, Hoffman, Traduction	4 littérature 6 traduction?????????
34	92	Cíntia Voos Kaspary UFRGS	Parcours de lecture en FLE à distance: rapport d'une expérience	FLE, interaction, EAD, lecture numérique	3 enseignmt de la langue??
35	93-94	Clarissa Gregory Brunet CAp da UFRGS	Les formules routinières dans la correspondance personnelle: proposition d'une séquence didactique pour l'enseignement du FLE	////////////////////	3 enseignmt de la langue??

36	94	Karol S. S. Garcia Robert Ponge UFRGS	Deux difficultés de traduction suscitées par la traduction en portugais de «L'Enfance d'un chef» de J.-P. Sartre	difficultés de traduction, traduction littéraire, Sartre	6 traduction
37	95	Simone M <sup>a</sup> Dantas-Longhi UFViçosa	L'analyse du travail de tuteur au service de la formation d'enseignants de FLE	Formation de formateurs, travail enseignant, interactionnisme socio-discursif, analyse de l'activité	1 ou 2 Didactique/formation???
38	96	Rita Cristina Lages UFOP Luciano M. de Faria F <sup>o</sup> UFMG	La langue et la culture françaises au Brésil au XIX <sup>e</sup> siècle: le cas de Minas Gerais	Langue française, histoire, Minas Gerais	1 institutions du FLE... (b- situation...)??
39	97	Érika Pinto de Azevedo UniFAP	Le surréalisme dans « Lettre à Éva» de Claude Courtot	Récit, surréalisme, COURTOT (Claude)	4 littérature
40	98	Luana Franco Rocha UFF	Le plurilinguisme à travers l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE): le cas du lycée interculturel Brésil-France	Enseignement plurilingue, EMILE, Politiques linguistiques	1 ou 2
41	99	Karina Chianca Venâncio UFPb	Apollinaire et Cendrars: une quête de renouvellement artistique	Poésie, simultanété, fragmentation, reconstruction lyrique	4 littérature
42	100	Aldenice de Andrade Couto UnB	Les (re)constructions identitaires de professeurs en formation dans le cours de lettres/français/PARFOR	Formation des professeurs, Langue étrangère, Identités	2 didactique/formation ??
43	101	Camila dos Santos Ferreira UFF	Le travail des futurs enseignants dans le contexte de l'école publique: quelques résultats du projet PIBID	Ecole publique, formation des enseignants, enseignement du FLE, PIBID	2 didactique/formation ??
44	102	Sandra H. G D de Medeiros Rosalina Chianca UFPb	Les images de la méthode de FLE «Saison 3» et l'identité française	Identité, enseignement-apprentissage du FLE,	3 enseignmt de la langue???

				méthode française «Saison 3»	
45	103	Karol S. S. Garcia Robert Ponge UFRGS	Considérations préliminaires sur la notion d'«engagement» dans la littérature	Engagement, littérature engagée, littérature politique et/ou sociale	4 littérature
46	104	Robert Ponge Rita Lenira Bittencourt Vanessa C. e S. Schmitt UFRGS	La présence et la représentation de la médecine dans «Le Malade imaginaire» de Molière, à partir d'une étude des personnages	////////////////////	4 littérature
47	105	Véronique Braun Dahlet USP	Comment l'histoire fait la littérature: une contribution d'Édouard Glissant	Langues-littératures centrales, langues-littératures périphériques, poétiques naturelle et éforcée, politique	4 littérature
48	106	Kelly Cristina N. Day UEAp (UFF)	Conflit de politiques linguistiques à la frontière franco-brésilienne – essai d'évaluation	Politiques linguistiques, langues étrangères, Enseignement	1 institutions du FLE... (a- politiques lingu...)
49	107	M <sup>a</sup> Inês Coimbra Guedes Colégio Pedro II	Dialogue interculturel dans la réception de Milton Hatoum en France	Traduction, Milton Hatoum, relations culturelles et réception de la littérature brésilienne en France	4 littérature
50	108	Dario Pagel UFSe	En pratiquant un rythme à la française	Phonétique française, manuels de français, enseignement du FLE	3 enseignmt de la langue??
51	109	Denise Britto Damasco SEC/DF	Être jeune et enseignant du FLE au District Fédéral: la didactique des langues	Didactique des langues étrangères et éducation, didactiques des langues étrangères et sociologie, insertion professionnelle, jeunesse et génération	2 didactique/formation



52	110	Bruno Guimarães da Silva UFSe	Apprendre à enseigner à l'école: la circulation des futurs enseignants de FLE, le cas du Pibid	PIBID, FLE, formation, enseignement	2 didactique/formation
53	111	Cláudia Viégas Saraiva USP/CAP	"Duolingo" en classe de FLE	FLE, adolescents, autonomie, médiations technologiques	3 enseignmt de la langue??
54	111	M <sup>a</sup> Helena V. Duca Oyama UFRR	Projet de création d'un manuel de FLE amazonien	FLE, manuel, didactique	2 didactique/formation???
55	112	Rosiane Xypas UFPe	Enseigner à lire des paratextes littéraires en FLE	Lecture, paratextes littéraires, FLE, enseignement	4 littérature
56	113	Rosália Rita E. Pirolli UFPR	Les images de la littérature brésilienne dans le monde français: les représentations dans le journal «Le Monde» en 2014	Littérature brésilienne, traduction, polysystème culturel français	4 littérature ???????
57	114	Cláudia M <sup>a</sup> P. de Almeida Colégio Pedro II (UERJ)	La scène d'énonciation du texte en construction	Vassilis Alexakis, auteur, scène d'énonciation	4 littérature?????
58	115	Katharina Jeanne Kelecom Colégio Pedro II	Téléphone portable à la main: la production des apprenants mise en scène	Enseignement-apprentissage, portable, court-métrage	1 ou 2
59	116	Hyanna Medeiros USP	Le développement de la compréhension orale dans le programme FOU de l'École polytechnique de l'USP	Mobilité étudiante, programme FOU, développement de la compréhension orale	3 enseignmt de la langue??
60	117	M <sup>a</sup> Lúcia J. Dias de Barros UFMG	Lecture et traduction d'une BD dans une classe de FLE	Lecture, traduction, bande dessinée (BD)	3 enseignmt de la langue 4 littérature 6 traduction <u>OU culture ????</u>
61	118	Norma Wimmer UNESP	<i>Candide</i> et la modernité	////////////////////	4 littérature
62	119	Benice Naves Rezende UFU	L'importance de la réalisation de projets culturels pour motiver l'apprentissage de la langue française	////////////////////	1 ou 2

63	120	Christophe De Fru UFPb	Une sensibilisation à la langue française à travers les bandes dessinées: un rapport d'expérience	Bande dessinée, enseignement-apprentissage du FLE, socioculturel	3 enseignmt de la langue 4 littérature
64	121	Daniela Lindenmeyer Kunze UFRGS	La poésie unique d'Andrée Chedid	Littérature, francophonie, multiculturalisme	4 littérature
65	122	Daniele A. de B. Cunha UFRGS (CAp)	L'utilisation des textes littéraires dans la classe de FLE à l'école: quelques réflexions	////////////////////	3 enseignmt de la langue 4 littérature
66	123	Pedro A. de A. Magalhães UERJ	Le rôle des TIC dans le développement de l'autonomie chez les apprenants de FLE	TIC, autonomie, enseignement-apprentissage des langues/cultures	3 enseignmt de la langue
67	124	Cristina de Rosa Bustamante UFMG	Récit d'expérience: conception d'un matériel didactique pour un cours de FOU	////////////////////	3 enseignmt de la langue???
68	125	Eliane Lousada USP	Apprentissage du métier de professeur: la parole aux enseignants, acteurs de leur travail	Formation, travail enseignant, analyse textuelle et discursive	1 ou 2 ?? didactique/formation ??
69	126	Olivier Dezutter U. Sherbrooke Eliane Lousada USP	La rédaction de genres universitaires en FLE: des pratiques déclarées et représentations d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec aux pistes d'action	Littératie académique, genres universitaires, web 2.0	1 ou 2 ?? didactique/formation ??
70	127	Toumi Mohammed Jawad CRMEFO (Maroc)	La didactique convergente au Maroc: pour une approche curriculaire pluridisciplinaire, éléments d'une stratégie de mise en place	Didactique convergente, transfert des apprentissages, enseignement-apprentissage transdisciplinaire	2 didactique/formation???
71	128	Catherine Duranleau Cégep Vanier (Québec)	Le hip-hop dans la francophonie: outil d'apprentissage du FLE	////////////////////	3 enseignmt de la langue 4 littérature
72	129	Catherine Duranleau Cégep Vanier (Québec)	Littérature autochtone du Québec: survol actuel et enseignement en classe de français	Autochtone, Québec, littérature, identité, interculturel	4 littérature

73	130	Luiz Maurício Rios Alexandra A. de Oliveira UFG	Français québécois et français de France: deux variétés présentes dans les classes de pratique orale	Phonologie du français, français du Québec, français de France, FLE	3 enseignmt de la langue
74	131	Genielli Farias dos Santos UFPb	Les contributions de la théorie des IMs pour la formation du professeur de LE et de FLE	Formation de l'enseignant, théorie des IMs, enseignement du FLE	2 didactique/formation
75	132	Janaína Pinto Soares Al.Fr. UFRGS Robert Ponge	Le phénomène des abréviations comme source de difficultés de compréhension et de traduction du FLE	Abréviation, Traduction, FLE	6 traduction
76	133	Véronique Bonnet U. Paris 13	La littérature caribéenne francophone pour la jeunesse: récréation d'un monde	////////////////////////////////////	4 littérature
77	134	Daiana Basílio UFViçosa	Littérature et oppression: le discours féministe dans «Indiana» de Georges Sand	////////////////////////////////////	4 littérature
78	135	Taiane M. Damasceno Beatriz C. Gil UFRGS	Colette: un parcours thématique	Littérature française, Sidonie Gabrielle Colette, thématiques, autofiction, autobiographie	4 littérature
79	136	Taiane M. Damasceno Vinicius Stangherlin Robert Ponge UFRGS	Quelques éléments de contribution à une approche théorique et didactique des difficultés de compréhension et de traduction du FLE	FLE, Difficultés, Compréhension, Traduction, Didactique	6 traduction
80	137	Wellington Junio Costa UFSe	Didactiser l'actualité: les manifestations et les mouvements sociaux	Actualité, mouvements et manifestations sociaux, Didactique du FLE, Fiches pédagogiques	5 culture
81	138	Ana Luiza R. Ghirardi UniFeSP	Don Juan et le neuvième art: entre classique et multimodalité	Don Juan, BD, neuvième art, multimodalité, multitexte	4 littérature
82	139	M <sup>a</sup> da Glória M. dos Reis UnB	L'image d'autrui dans "Tac-tic à la rue des Pingouins", pièce de Gustave Akakpo	Théâtre, formation, langue, littérature	4 littérature

83	140	Regina Cibelle de Oliveira USP	L'affaire-courtesane chez Balzac	XIX <sup>e</sup> siècle, société, Balzac La Comédie humaine, Courtisane	4 littérature 5 culture
84	141	Nara H. N. Machado PUCRS Robert Ponge UFRGS	Ville et littérature: quelques transformations urbaines de Paris dans la première moitié du XIX <sup>e</sup> siècle	Paris, littérature, Culture, XIX <sup>e</sup> siècle	4 littérature 5 culture
85	142	Edouard Guerle Aoki École Autrement Dit, Niterói	Construction d'une identité par le FOS et psychologie de l'apprenant: premiers résultats d'une micro-école	////////////////////	2 didactique/formation???
86	143	Dario Pagel Bruno Guimarães da Silva UFSe	Vitalité du français à l'école publique du Sergipe: enjeux et limites	Politique d'enseignement du FLE, formation des enseignants, PIBID	1-institutions du FLE... (a-politiques lingu...) 2 didactique/formation
87	144	Daniele A. de B. Cunha Robert Ponge UFRGS	Les homonymes "bonne" et "bonne": une difficulté de traduction du FLE en portugais	Difficulté de traduction, homonymie, bonne	6 traduction
88	145	Djamel Bendiha U. de Batna (Algérie)	Le texte littéraire: un antidote contre l'oubli	////////////////////	4 littérature
89	146	Paulo roberto Massaro USP	Les potentialités de l'intermédialité théâtre/cinéma: kaléidoscope de productions multimodales	Intermédialité, théâtre, cinéma, multimodalité, inscription énonciative	4 littérature
90	147	Jacqueline Nunes Brunet UFMT Robert Ponge UFRGS	Une brève analyse du «Joujou du pauvre», poème en prose du Spleen de Paris de Charles Baudelaire	Baudelaire, poèmes en prose, Paris	4 littérature
91	148	Heloísa C. A. Moreira Colégio Santa Cruz/APFeSP	L'APFeSP, une association dans tous ses états	////////////////////	1 institutions du FLE... (c-vie associative)
92	149	Laura Barbosa Campos UERJ	La place de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE	////////////////////	3 enseignmt de la langue 4 littérature
93	150	Nyeberth E. P. dos Santos UFCG	La lecture littéraire et l'interculturel en contexte du FLE: un dialogue avec l'adaptation cinématographique	Lecture littéraire, adaptation cinématographique, coopération textuelle	4 littérature
94	151- 152	Eugène Epailly Guyane française	Championnat d'Europe des nations de football/2016: vecteur de la langue frnçse	////////////////////	5 culture

			et d'échanges malgré les obstacles, entre la Guyane et l'Amapá! Pourquoi et comment?		
95	152	Wandira dos S. T. Rego Seduc-EEFM (??)	Fortaleza Belle Époque: l'architecture française chez nous	architecture Belle Époque	5 culture
96	153	Claudine Franchon René Strehler UnB	Génétiquement apparentées	Intercompréhension, romanistique, langues génétiquement apparentées	3 enseignmt de la langue???
97	154	Annick Marie Belrose UniFap	Des approches plurielles en classe de FLE: une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit	Didactique du FLE, approches plurielles, didactique de l'écrit, séquence explicative, cohésion, genres de discours	1 ou 2
98	155	Christiane Benatti Rochebois UFBA	L'étude des grammaires françaises élaborées au Brésil dans les années 1970	////////////////////	1 ou 2
99	156	Beatriz C. Gil UFRGS	Comment aborder l'histoire: un défi du mémorialisme français	Autobiographie, société, histoire, individu	4 littérature
100	157	Wellington Junio Costa UFSe	«La difficulté d'être» traducteur: l'intermédiaire entre deux cultures et le besoin d'une lecture transdisciplinaire	Traduction littéraire, « La Difficulté d'être », Jean Cocteau, Lecture transdisciplinaire	6 traduction

## APPENDICE B – UN PROJET DE LECTURE POUR LA CLASSE DE FLE

Je présente ici un projet d'enseignement pour la classe de FLE où la proposition centrale est la lecture de textes littéraires. Pour commencer, j'expose brièvement une conception théorique d'approche des textes littéraires qui me semble appropriée pour mes objectifs. Puis j'explique la proposition centrale du projet. Dans les trois sections suivantes, je présente le contexte d'enseignement, les objectifs du projet et les compétences que j'espère travailler à partir des activités planifiées. Ensuite, je fais une présentation générale des cours dans le but de fournir un aperçu du projet suivie de la description détaillée des cours. Finalement, je présente des critères d'évaluation du travail sur les textes littéraires.

### 5.1 L'approche des textes littéraires

L'approche des textes littéraires que j'adopte ici est la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique. Cette théorie a été développée au sein de l'enseignement-apprentissage de la littérature de langue maternelle, c'est pourquoi il faut réfléchir sur son application dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en tenant en compte les spécificités de la classe de langue.

Il est important de reprendre ici les aspects principaux de cette théorie que j'espère travailler dans l'approche du texte littéraire. Tout d'abord, il faut préciser donc que cette notion de lecture littéraire allie deux conceptions différentes de lecture qui ont été opposées, mais sont en fait complémentaires. Il s'agit, d'une part, de la lecture comme participation, c'est-à-dire, celle où le lecteur est impliqué affectivement et psychologiquement – il s'identifie au texte et aux personnages – et, d'autre part, de la lecture comme distanciation, celle où le lecteur joue un rôle plus rationnel – il analyse le texte. Pour rendre compte de bien déployer ces deux modes de lecture, il faut que les trois instances du lecteur, « *liseur* (instance physique, sensorielle), *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) »<sup>233</sup> soient activées pendant le processus de lecture.

Cette notion de lecture littéraire valorise la subjectivité du lecteur et la dimension affective de la lecture tout en prenant comme point de référence et paramètre de validation de la lecture le texte et le travail du lecteur et non pas, par exemple, un intermédiaire qui impose une interprétation comme la seule possible, rôle fréquemment attribué à l'enseignant lors de

---

<sup>233</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques, 2015, p. 95.

l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école. Ainsi, elle contribue de façon significative pour la formation d'un lecteur qui interprète à partir de son expérience, de ses connaissances et de l'objet qu'il étudie.

Ces lignes générales de la théorie que je viens d'exposer ne sont pas exclusives d'un travail en langue maternelle et, comme soulignent Dufays *et alii*, ne sont même pas une exclusivité de l'approche de la littérature – elles sont plutôt applicables à tout type de texte. Cependant, l'une des différences de la classe de langue étrangère par rapport à la classe de littérature de langue maternelle est que celle-ci a comme objet principal la littérature, alors que dans la classe de langue la littérature est l'un des objets de travail – et, en général, c'est un objet souvent négligé. Dans ce contexte, l'enseignant de langue étrangère qui décide d'utiliser le texte littéraire en classe doit être attentif à équilibrer ses différents objectifs avec le texte. Dans mon cas, j'ai comme buts principaux 1) de faire entrer systématiquement le texte littéraire dans la classe de FLE et 2) de faire éveiller chez les apprenants le goût pour la littérature.

## 5.2 Proposition centrale

Le centre de ce projet est la lecture de contes traditionnels en français venus de l'Europe et de l'Afrique. Il a pour but de faire travailler sur les caractéristiques du genre conte, mais aussi de faire observer des aspects socioculturels (l'origine des contes, leur arrivée et leur circulation au Brésil, la prédominance des contes européens dans notre pays, etc.). Le produit final individuel prévu est une publication artisanale sous la forme d'un carnet qui peut réunir des textes, des images (des dessins, des collages, des peintures) et peut porter sur des sujets divers à partir de ce que l'on aura travaillé en classe. Il s'agit d'une production libre et qui stimule la créativité de l'auteur. Dans le cas de ce projet, chaque apprenant produira son propre carnet. Ce projet prévoit aussi une production collective : le racontage d'un conte par le groupe d'apprenants à d'autres élèves de l'école. Ce racontage peut consister en une lecture du conte accompagnée de la présentation d'images qui illustrent les personnages et les différentes étapes de l'histoire et non pas en un racontage proprement dit qui exige un entraînement différent et plus complexe que celui d'une lecture expressive.

Insérer la lecture des textes littéraires dans un projet qui ait comme objectif une production finale collective et une forme de circulation sociale de cette production motive les apprenants à s'engager dans les activités proposées. Il faut souligner que, puisqu'il s'agit d'un projet collaboratif et qui vise à stimuler le développement de l'autonomie des apprenants, les idées que je présente ici sont ouvertes à des modifications. Ci-dessous, j'explique les raisons

du choix de ce genre littéraire ainsi que celui du racontage comme produit collective de ce travail.

a) Pourquoi les contes traditionnels ?

La lecture de textes littéraires à l'école n'est pas toujours motivante pour les élèves qui, en général, voient la littérature comme un objet éloigné de leur réalité et de leurs intérêts. Discipline obligatoire en langue maternelle, dans la classe de langue étrangère elle apparaît si l'enseignant ainsi le souhaite et/ou si le manuel utilisé le propose. Ainsi, plus fréquemment, il n'y a pas une utilisation systématique du texte littéraire en classe. Comme dans ce projet le texte littéraire est le support principal de la proposition et il s'agit d'un premier contact de l'apprenant avec des textes littéraires en FLE de façon plus systématisée et priorisant une lecture littéraire, je considère que ce genre de contes peut favoriser l'entrée en littérature de langue étrangère des apprenants et « briser la glace » d'une relation qui n'est pas toujours tranquille, celle des apprenants avec la littérature.

L'un des axes de travail pour enseigner la lecture littéraire que proposent Dufays *et alii* est l'utilisation des stéréotypes, terme qui, d'après eux, « désigne une structure, une association d'éléments qui peut se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan théorico-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales) ». Les auteurs présentent les cinq principales caractéristiques des stéréotypes, que je reprend de façon assez résumée : sa fréquence (il se répète de façon récurrente), son figement (il devient une espèce de modèle, de paradigme), son origine qui n'est pas précisément repérable, son ancrage dans la mémoire collective et son caractère abstrait et synthétique (sous la forme d'une « formule simplifiée, comme la condensation d'un ensemble plus complexe »).<sup>234</sup>

Tous ces éléments qui caractérisent les stéréotypes sont étroitement liés à la notion de genre textuel – le conte traditionnel est un genre littéraire où les stéréotypes sont fortement marqués. D'après le *Petit Robert*, le conte est un « court récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire ».<sup>235</sup> Le *Dictionnaire de l'académie française* ajoute encore qu'il a un « caractère souvent merveilleux ».<sup>236</sup> Ces deux dictionnaires fournissent des caractéristiques

<sup>234</sup>DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques, 2015, p. 104.

<sup>235</sup>*Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert, 2009. 1 CD ROM.

<sup>236</sup> DAF - *Dictionnaire de l'Académie Française*, neuvième édition. Disponible sur: <http://atilf.atilf.fr/academie.htm>. Dernier accès : 20 août 2018.



importantes des contes, mais l'article d'un dictionnaire spécialisé en littérature, le *Dictionnaire de la littérature Larousse*, en relève d'autres aspects intéressants : « Le conte est une des plus anciennes manifestations de la littérature populaire de transmission orale ». Ce même article caractérise le conte comme une « oeuvre narrative, limitée à une action unique ou à une suite d'épisodes facilement lisibles, conservant la liberté d'allure du récit parlé » et mentionne encore la « présence de concepts archétypiques, non déterminés mais paradoxalement concrets, inscrits dans une organisation narrative simple, reprise ou lisible d'un conte à l'autre ».<sup>237</sup> Si quelques-unes de ces caractéristiques peuvent toucher n'importe quel type de conte, cet ensemble décrit de façon satisfaisante le conte traditionnel : à l'origine de transmission orale, il est court, composée de peu d'actions, il possède une structure simple qui se répète dans d'autres histoires, il possède d'autres éléments qui se répètent aussi et souvent le merveilleux est présent dans l'histoire. Il faut faire remarquer l'affirmation de Luis da Câmara Cascudo à propos des contes traditionnels, très proche de la caractérisation des stéréotypes de Dufays *et alii* présentée auparavant : *É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.*<sup>238</sup>

Ces caractéristiques générales du conte et d'autres aspects sont aussi mentionnés par Walter Benjamin dans *O narrador : considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*,<sup>239</sup> essai publié en 1936. Il faut préciser que le narrateur de Benjamin est soit le conteur (de la tradition orale) soit celui du conte écrit dont l'écriture conserve des marques de l'oralité. Pour Benjamin, il y a deux types fondamentaux de narrateurs (qui peuvent se mélanger) : celui représenté par le voyageur (ou le marin) qui raconte les histoires qui viennent de loin et celui représenté par le paysan qui raconte les histoires de son lieu d'origine. Identifier ces deux types de narrateur est important pour ce projet, car l'un de mes objectifs est de faire réfléchir sur l'échange culturel et la connaissance du monde, mais aussi sur la propre culture. Au Brésil, les contes européens sont très connus des enfants, alors que les histoires d'origine brésilienne le sont beaucoup moins.

La première caractéristique des contes présentée par Benjamin est son sens pratique (et éducatif) – il conseille, il enseigne des leçons, il explique des phénomènes du monde, il présente

<sup>237</sup>DICTIONNAIRE de la littérature. Paris : Larousse, 2001, p. 260. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/archives/litterature>. Dernier accès : 20 août 2018.

<sup>238</sup>CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil: confrontos e notas*. 2e édition. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955, p. 5.

<sup>239</sup>BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3e édition. São Paulo: Editora Brasiliense, coll. Obras escolhidas, 1987.

le monde, etc. Benjamin affirme que le conte de fées est *ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças*.<sup>240</sup> Par rapport à cette influence de la fabulation sur l'enfant, Cascudo, quant à lui, souligne que *para todos nós [o conto tradicional] é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão, vêm com as histórias fabulosas, ouvidas na infância*.<sup>241</sup> Ainsi, l'expérience de l'autre montrée sous la forme du conte est aussi vécue par l'enfant (et par l'adulte).

Un autre aspect important signalé par Benjamin est la relation entre la composition des contes et la mémoire, ce qui apparaît aussi dans l'article du dictionnaire Larousse présenté auparavant. Puisque ces narratives ont leur origine à la tradition orale, elles ont été créées pour être mémorisées, ainsi elles sont courtes, elles contiennent une structure simple, des éléments qui se répètent et les personnages sont psychologiquement simples.

Finalement, un dernier aspect à souligner sur le texte de Benjamin est la pluralité d'interprétations que permet le conte. Il est pauvre en explications – souvent les raisons d'un choix, d'une action ou d'un fait ne sont pas évidentes et ne sont pas expliquées ; au lecteur donc d'en tirer ses conclusions, d'interpréter le conte.

Si le travail avec la littérature représente un défi dans la classe de langue maternelle, en langue étrangère les obstacles augmentent. « Devant une langue qu'on déchiffre mal, la tentation est grande et quasi inévitable de lire le texte littéraire comme un texte informatif. Le lecteur cherche plus à **retrouver le sens** qu'à **donner le sens**. », affirme Francine Cicurel.<sup>242</sup> Ainsi, le travail à partir de contes qui sont connus des apprenants, que ce soit par leur contenu ou par leur structure, favorise un premier contact avec la littérature, car les contes imposent moins de difficultés et permettent d'éviter cette lecture du texte littéraire comme un texte informatif.

#### b) Pourquoi des contes européens et des contes africains ?

Le choix des contes européens est motivé par l'intention de commencer le travail par ce qui est plus proche des apprenants. Des histoires comme *Le Petit Chaperon Rouge*, *Le chat botté*, *La belle au bois dormant* sont répandues un peu partout dans le monde et font partie de l'imaginaire des enfants. Ainsi, choisir ces histoires comme point de départ est intéressant pour valoriser les connaissances préalables des apprenants, mais aussi pour présenter de nouveaux

<sup>240</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3e édition. São Paulo: Editora Brasiliense, coll. Obras escolhidas, 1987, p. 215.

<sup>241</sup> CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil: confrontos e notas*. 2e édition. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955, p. 4.

<sup>242</sup> CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991, p. 128.

éléments, comme leurs versions écrites par Charles Perrault et leur fin différente de celles qui sont les plus connues aujourd'hui. Outre les versions plus connues des apprenants et les premières versions écrites, il faut considérer aussi les adaptations de ces histoires pour le cinéma (films et animations) qui peuvent se rapprocher des versions traditionnelles ou s'en éloigner en créant des nouvelles histoires. Tous ces éléments sont enrichissants, à mon avis, pour le travail que j'espère effectuer.

Le travail à partir de ce qui est plus proche de l'apprenant est intéressant pour commencer, mais le cours de langue en général se propose à stimuler un mouvement vers l'inconnu, vers l'autre. Ces contes traditionnels nous permettent de commencer ce déplacement : s'ils appartiennent à l'imaginaire des apprenants, ils présentent une culture différente de la culture brésilienne. Il s'agit d'histoires d'origine européenne où figurent des éléments de cette culture – comme les châteaux, les princes, les princesses – et qui arrivent au Brésil par le contact des peuples et par les migrations.

Étudier des contes européens représente un premier pas vers l'autre, mais la langue française est présente dans beaucoup d'autres régions qui souvent restent un peu écartées des cours de langue française. Des didacticiens du FLE ont déjà indiqué que la formation des enseignants en ce qui concerne la littérature est en général centrée sur la littérature française. Par conséquent, quand les enseignants de FLE proposent la lecture de textes littéraires en classe, leur choix privilégie la littérature française. Deux enquêtes menées dans les dernières décennies en témoignent : la première a été réalisée en 1995<sup>243</sup> par Mireille Naturel auprès d'étudiants en lettres en France et la deuxième a été publiée en 2007 par le site Franc-Parler et a eu la participation d'enseignants de FLE des cinq continents. Les résultats des deux enquêtes se rapprochent : la plupart des auteurs les plus étudiés sont français de l'hexagone reconnus comme des noms importants de la littérature, comme Sartre, Maupassant, Flaubert, Stendhal, Zola, Voltaire, Molière, Saint-Exupéry, Hugo, Balzac, Gide, Genet, Queneau, Prévert, etc. Les auteurs non-hexagonaux mentionnés sont Camus (Algérie), Aymé Césaire (Martinique) et Amin Maalouf (Liban).<sup>244</sup>

Ainsi, l'insertion de contes africains répond au besoin d'ouvrir la classe de FLE à un contexte plus vaste que la France. Dans l'enquête présentée auparavant, Naturel a aussi interrogé le groupe d'étudiants sur ce qu'ils souhaitaient étudier en littérature et elle résume leurs réponses à cette question par ces mots : « Ils souhaitent étudier la littérature francophone

---

<sup>243</sup>Cf. NATUREL, Mireille. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE International, 1995.

<sup>244</sup> Cf. DEFAYS, Jean-Marc *et al.* *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F, pp. 62-63.

et les raisons qu'ils donnent méritent de retenir notre attention ; celle qui revient le plus souvent est l'idée d'ouverture, de découverte d'autres cultures, d'autres formes de civilisation qui s'expriment à travers la langue française. Un intérêt plus particulier est porté à la littérature africaine et antillaise ».<sup>245</sup> Dans l'école où je mettrai en pratique ce projet, cet intérêt est fréquemment manifesté par les élèves qui sont toujours encouragés par les enseignants des langues étrangères à s'ouvrir à d'autres contextes, à d'autres gens, à d'autres cultures.

c) Pourquoi le racontage d'un conte ?

Tout d'abord, parce que c'est profiter d'une caractéristique importante du conte traditionnel, son origine de transmission orale. En outre, c'est une forme de faire pratiquer l'expression orale en langue étrangère d'une façon plus rassurante, car il ne s'agit pas d'un exercice de production libre et, de ce fait, l'apprenant doit se concentrer sur la lecture et la prononciation, sans avoir le souci de formuler son discours. De plus, il s'agit d'une façon de travailler collectivement sur la littérature et sur la lecture qui est souvent considérée comme un acte solitaire.

### 5.3 Le contexte d'enseignement

Ce projet sera mis en place dans une école publique brésilienne, le Colégio de Aplicação de l'UFRGS. Le Colégio de Aplicação (CAp) de l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) est une école publique fédérale de *Ensino fundamental* et *Ensino Médio* située au quartier Agronomia, à Porto Alegre, dans la province du Rio Grande do Sul (Brésil). Il compte environ 100 professeurs et 600 élèves au total. Le CAp a été créé en 1954 par un groupe de professeurs de la Faculté de philosophie dans le but d'augmenter la place de la recherche en éducation et de créer un espace qui unisse la théorie venue de la recherche réalisée à l'université et la pratique en salle de classe à l'école. Ainsi, l'un des objectifs principaux du CAp, outre la formation de nos élèves, est de mettre en place des pratiques pédagogiques nouvelles fondées sur les recherches scientifiques menées auprès de l'école. En outre, nous avons un rôle important dans la formation des futurs enseignants, étudiants universitaires qui viennent au CAp pour réaliser leurs premières expériences en salle de classe comme stagiaires ou pour travailler comme moniteurs des disciplines qu'ils étudient à l'université.

L'école est organisée selon les exigences du gouvernement brésilien en ce qui concerne l'offre de différentes disciplines (langue portugaise, littérature, langues étrangères,

---

<sup>245</sup> NATUREL, Mireille. *Pour la littérature – de l'extrait à l'oeuvre*. Paris: CLE International, 1995, p. 14.

mathématiques, sciences - chimie, physique et biologie -, histoire, géographie, philosophie, sociologie, sports). Cependant, nous avons une organisation interne basée sur des projets pédagogiques qui comprennent également d'autres disciplines non obligatoires, telles que l'éducation musicale, le théâtre, les arts plastiques, quatre langues étrangères (au lieu d'une exigée par le gouvernement), des ateliers sur des sujets divers et l'initiation à la recherche scientifique.

Le projet d'enseignement des langues étrangères du CAP est basé sur les documents nationaux qui régissent l'éducation au Brésil et aussi sur le CECR (outre les études didactiques de référence de chacune des quatre langues offertes). Ayant comme support une perspective plurilingue, nous organisons l'enseignement des langues étrangères de la façon suivante :

- UNIALFAS (de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année de l'*Ensino Fundamental*) : deux cours de 45 minutes par semaine ; anglais et espagnol ; classes intégrées (les deux enseignantes travaillent ensemble).
- PROJETO AMORA (6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années de l'*Ensino Fundamental*) : deux cours de 80 minutes par semaine. Langues offertes : allemand, anglais, espagnol et français. Les élèves choisissent une langue pour étudier pendant les deux ans du projet.
- PROJETO PIXEL (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années de l'*Ensino Fundamental*) : cinq cours de 45 minutes par semaine. Langues offertes : allemand, anglais, espagnol et français. Les élèves choisissent une langue à étudier pendant les deux ans du projet.
- ENSINO MÉDIO EM REDE (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année de l'*Ensino Médio*) : deux cours de 45 minutes par semaine. Langues offertes : allemand, anglais, espagnol et français. Les élèves choisissent une langue à étudier pendant les trois ans.

Il est important de souligner quelques aspects de l'enseignement des langues étrangères au CAP : 1) quand les élèves passent de Amora à Pixel et de Pixel à Ensino Médio, ils arrêtent d'étudier la langue étrangère qu'ils suivaient et commencent à étudier une autre langue étrangère ; 2) pour que les élèves puissent continuer à avoir du contact avec une langue qu'ils ont déjà étudié, nous offrons deux possibilités différentes, les projets dits *de extensão* (il s'agit des cours proposés par les enseignants de l'université ouverts à tout public et non obligatoires pour les élèves du CAP, comme celui intitulé Drama Club, dans lequel les élèves étudient les langues étrangères et le théâtre ensemble à partir de la mise en scène de pièces d'un pays étranger), et, dans l'*Ensino Médio*, les disciplines *eletivas* (il s'agit des disciplines qui portent sur des sujets divers choisis par l'enseignant qui sont offertes aux élèves, chaque élève étant obligé d'en choisir une par semestre).

Le projet que je propose ici sera réalisé dans les cours de FLE au *Ensino Médio*. Les groupes de français du *Ensino Médio* en général sont composés par 10 à 20 élèves et ils sont

réalisés deux fois par semaine, chaque rencontre ayant 45 minutes de durée. Je compte mettre en place ce projet dans la première année de l'*Ensino Médio*, car c'est justement l'étape où l'on étudie l'insertion de la langue française dans différents lieux du monde, mais rien n'empêche de le faire dans les autres années, il faut évidemment adapter le genre d'activité aux objectifs de chaque étape d'enseignement.

## **5.4 Objectifs**

### **5.4.1 Objectifs généraux**

Le premier objectif de ce projet est d'encourager la lecture de textes littéraires dans la classe de FLE, mais pas comme un exercice réalisé de temps en temps comme partie de l'enseignement de la culture ou de la langue. En plaçant le texte littéraire au centre d'un projet, j'espère que l'apprenant puisse développer des habilités de lecture de littérature à partir d'un contact plus fréquent avec le texte littéraire. En outre, je souhaite motiver l'intérêt des élèves pour la littérature et les faire voir quelques-uns des rôles que la littérature possède soit dans la vie privée de chacun, soit dans la vie en société.

### **5.4.2 Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques de ce projet sont organisés à partir de quelques axes : la formation globale de l'apprenant, les connaissances par rapport à la littérature, des aspects de la traduction, des éléments de la langue française, des aspects socioculturels.

En ce qui concerne la formation globale de l'apprenant, ce projet vise à :

- contribuer pour le développement de la créativité ;
- stimuler le travail collectif par la réalisation d'un projet de groupe ;
- favoriser l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage ;
- rendre l'apprentissage plus significatif ;
- valoriser le côté psychoaffectif de la lecture par le partage d'expériences.

En ce qui concerne les connaissances par rapport à la littérature, ce projet vise à :

- stimuler le goût pour la littérature ;
- encourager la lecture de littérature dès les premiers contacts avec la langue étrangère ;
- travailler des aspects de la littérature en ce qui concerne son rôle dans la vie privée des individus et dans la vie en société : le plaisir de lire ; l'identification avec des personnages, avec des situations ; la connaissance et la compréhension du monde ; la connaissance de l'être humain ; le partage d'expériences, de savoirs, de connaissances, d'informations, de visions de monde, etc. ;

- travailler des caractéristiques du genre conte traditionnel : héritage de la tradition orale, organisation schématique du récit, personnages psychologiquement simples, rôle éducatif, etc. ;

En ce qui concerne les aspects socioculturels, ce projet vise à :

- reprendre quelques contes traditionnels européens et présenter leur arrivée au Brésil (racontés par des femmes noires, anciennes esclaves, analphabètes) ;
- faire identifier des éléments culturels qui se trouvent dans les contes. Par exemple, en ce qui concerne l'origine géographique, dans les contes de fées, les châteaux, les princes et les princesses. Dans les contes africains, les animaux et les produits alimentaires ;
- étudier des contes brésiliens, comme les légendes indigènes ;
- faire réfléchir sur quelques aspects de la culture brésilienne ;
- motiver à la connaissance de la diversité culturelle concernant la langue française.

En ce qui concerne les éléments de la langue française, ce projet vise à :

- introduire quelques expressions et/ou syntagmes de temps : autrefois, il était une fois, il y a longtemps ;
- travailler la description de personnages ;
- travailler le lexique des animaux ;
- travailler le lexique des contes de fées ;
- faire identifier les articles définis et indéfinis.

## 5.5 Compétences

Dans ce projet, sont privilégiées les compétences de lecture et de compréhension orale. Les productions écrites et orales sont moins exigées, et il faut encore penser à l'insertion de plus d'activités qui puissent rendre compte de développer ces deux compétences. La discussion de la compréhension et de l'interprétation de contes est un moment de production, mais où probablement il y aura alternance d'usage de la langue étrangère et de la langue maternelle. Les compétences que ce projet prétend développer au moins partiellement sont décrites ci-dessous.

En ce qui concerne la lecture, l'apprenant doit être capable de :

- lire des images : observation de l'image, inférence et formulation d'hypothèses sur le contenu du conte à partir de l'image, association de l'image à une partie du conte ;
- identifier les informations qu'il cherche dans le texte ;
- comprendre et interpréter un texte tenant en compte son contexte de production (lieu, époque) ;
- comprendre et interpréter un texte littéraire tenant en compte les caractéristiques du genre (dans ce cas, la structure simple et répétitive du conte, la simplicité des personnages, sa fonction) ;

- utiliser des stratégies verbales et non verbales pour la compréhension du texte en LE ;
- connaître et utiliser quelques concepts linguistiques, comme la polysémie et les faux amis.

En ce qui concerne la compréhension orale, l'apprenant doit être capable de :

- comprendre les consignes en français des activités ;
- comprendre le sens général d'énoncés simples en français en utilisant des stratégies verbales et non verbales pour la compréhension ;
- comprendre le sens général d'un conte seulement en l'écoutant (sans lire) en utilisant des stratégies verbales et non verbales pour la compréhension ;
- reconnaître quelques mots et expressions en français ;
- savoir reconnaître quelques phonèmes de la langue française ;

En ce qui concerne la production écrite et orale, l'apprenant doit être capable de :

- utiliser des stratégies verbales et non verbales pour l'expression en français ;
- utiliser la paraphrase en français pour exprimer sa compréhension des contes ;
- utiliser des formulations simples pour exprimer son interprétation (ou partie de son interprétation) des contes en français ;
- formuler des réponses courtes en français ;
- décrire des personnages en français.

En ce qui concerne les aspects socioculturels, l'apprenant doit être capable de :

- identifier des représentations de la culture qui figurent dans les contes travaillés ;
- connaître l'origine des contes traditionnels ;
- connaître les formes de transmission des contes traditionnels et les marques de ces formes dans le texte (par exemple, marques de l'oralité, structure qui aide à la mémoire, etc.) ;
- comprendre le rôle social du conte traditionnel : fonction éducative, explication du monde.

En ce qui concerne la résolution des difficultés et/ou des problèmes, l'apprenant doit être capable de :

- formuler des questions quand il a des doutes ;
- savoir utiliser un dictionnaire bilingue ;
- savoir sélectionner, sur internet, des informations pertinentes à son intérêt ;
- savoir indiquer la source des informations recherchées.

## **5.6 Présentation générale des modules**

Le tableau ci-dessous présente l'organisation des modules de lecture divisés par thématique et/ou par le conte étudié. La division de chaque module en cours dépend du type de travail réalisé, c'est-à-dire qu'un module peut contenir un ou plusieurs cours de 45 minutes.



<b>Présentation générale des modules</b>	
<b>Introduction aux contes de fées/traditionnels</b>	<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion à propos de l'expérience de lecture/écoute des contes.</li> <li>- Recensement de quelques contes connus des élèves et de leurs éléments : personnages et leurs caractéristiques, lieux, époque, intrigue, objets, etc.</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des personnages de contes traditionnels</li> <li>- Sensibilisation au caractère interculturel des contes</li> </ul>
<b>Lecture du <i>Petit Chaperon Rouge</i></b>	<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de Charles Perrault</li> <li>- Préparation à la lecture</li> <li>- Lecture du conte</li> <li>- Activités de compréhension et d'interprétation</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractérisation des personnages</li> <li>- Lexique des animaux et des parties du corps</li> </ul> <p><b>Cours 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moralité du conte</li> <li>- Travail sur les thèmes du conte</li> </ul>
<b>Lecture de <i>L'Homme et les animaux</i></b>	<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays d'origine du conte.</li> <li>- Lecture de l'image qui illustre le conte.</li> <li>- Lecture du conte.</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude du schéma narratif des contes.</li> <li>- Interprétation du conte.</li> <li>- Aspects interculturels.</li> </ul>
<b>Racontage de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i></b>	<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays.</li> <li>- Introduction au conte : personnages, vocabulaire nécessaire à la compréhension (mots-clés, mots/expression qui se répètent).</li> <li>- Raconteage du conte à l'aide de fantoches.</li> <li>- Questions orales de compréhension.</li> <li>- Discussion à l'oral sur le conte traditionnel et le racontage d'histoires.</li> <li>- Exercices de compréhension et d'interprétation du conte.</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des personnages du conte.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma narratif du conte.</li> <li>- Illustration du conte.</li> </ul>
	<p><i>Princes et princesses</i> : courts-métrage de Michel Ocelot</p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage d'un court-métrage</li> <li>- Activités à propos du film</li> <li>- Création d'une image inspirée du théâtre en ombres</li> </ul>
	<p>Contes d'Afrique : lectures choisies</p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des contes d'Afrique pour lecture deux à deux</li> <li>- Lecture du conte</li> <li>- Activités de lecture</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture/présentation des résumés</li> <li>- Choix du conte que le groupe ira raconter à ses camarades</li> <li>- Planification de la présentation du conte</li> <li>- Entraînement à la lecture en voix haute</li> </ul>
	<p>Préparation à la présentation</p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement de lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur le lexique du conte, des questions sur le contenu, lecture d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement de lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur le lexique du conte, des questions sur le contenu, lecture d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.</li> </ul>
	<p>Présentation du conte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Racontage/lecture</li> </ul>

## 5.7 Description des cours

Comme je l'ai souligné auparavant, le projet que je présente ici n'est pas encore complet. Ainsi, dans le tableau ci-dessous, figure la description de quelques cours ainsi que l'indication

des cours et des activités que j'ai prévues mais n'ai pas encore planifiées. Il y a aussi la possibilité d'augmenter le nombre de cours pour l'inclusion de nouvelles activités.

<b>Description des cours</b>	
<b>1</b>	<p><b>Introduction aux contes de fées/traditionnels</b></p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion à propos de l'expérience de lecture/écoute des contes.</li> <li>- Recensement de quelques contes connus des élèves et de leurs éléments : personnages et leurs caractéristiques, lieux, époque, intrigue, objets, etc.</li> </ul> <p><u>Activité 1 : l'expérience de lecture/écoute d'histoires (5 minutes)</u></p> <p>Cette étape a pour but de faire éveiller la conscience sur l'aspect psychoaffectif de la lecture/écoute d'histoires. L'enseignante pose des questions en français, mais les réponses en portugais sont acceptées.</p> <p>Exemples de questions : Quand vous étiez petits, vous écoutiez/lisiez des histoires ? Qui vous racontait ? De quelles histoires vous rappelez-vous ? Où écoutiez-vous/lisiez-vous ces hisoitres ? Quelles souvenirs avez-vous de ces moments ? Il y a un lieu ou un objet auquel vous associez ces moments ?</p> <p><u>Activité 2 : les contes de fées (15 minutes)</u></p> <p>Jeu de mémory de contes de fées (association d'images aux titres de quelques histoires). Cette étape a pour but : a) d'activer les connaissances précédentes sur les contes ; b) de travailler sur la lecture d'images ; c) de faire comprendre quelques titres en français à partir de l'observation de la langue et de sa comparaison au portugais.</p> <p>L'enseignante explique l'objectif du jeu (associer une image qui représente un conte traditionnel à son titre). Les cartes du jeu (images des cartes : Appendice C) sont en format A4 pour que tout le groupe puisse bien observer les images. Contes concernés : <i>Le Petit Chaperon Rouge, La Belle au bois dormant, Le Chat botté, Le Petit Poucet, La Barbe bleue, Peau d'Âne, Cendrillon</i>. Après le jeu, les cartes (titre + image) seront affichées sur le mur de la salle de classe. Pendant l'activité et après, on commente les titres et on les compare aux titres en portugais.</p> <p><u>Activité 3 : des éléments du genre littéraire (15 minutes)</u></p> <p>Tableaux des éléments des contes. Cette étape a pour but a) d'activer les connaissances précédentes sur les contes, b) d'attirer l'attention sur quelques éléments du conte traditionnel : personnages, lieux, époque, objets, éléments de l'intrigue, c) d'introduire le lexique du conte en français.</p> <p>L'enseignante explique qu'il y a des éléments qui se répètent d'un conte à l'autre et encourage les apprenants à en donner des exemples. Les réponses sont écrites au tableau par l'enseignante sous la forme d'un tableau (Appendice D). Les élèves notent les réponses sur leurs feuilles.</p> <p><u>Activité extra (au cas où il y a du temps)</u></p> <p><u>Activité 4 : visionnage du court-métrage <i>Poteline</i></u></p> <p>L'enseignante passe le court-métrage (4 minutes) ; oralement, le groupe commente les éléments des contes de fées qu'ils identifient dans le film.</p>

2	<p><b>Introduction aux contes de fées/traditionnels</b></p> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des personnages de contes traditionnels</li> <li>- Sensibilisation au caractère interculturel des contes</li> </ul> <p><u>Activité 1 : caractérisation d'un personnage de conte (20 minutes)</u></p> <p>Cette étape a pour but a) d'attirer l'attention sur les caractéristiques des personnages des contes, b) de faire travailler la description des personnages.</p> <p>L'enseignante projette une description d'un personnage (Appendice E). Les élèves doivent lire la description et dire de quel personnage il s'agit. L'enseignante répète l'activité encore deux fois avec d'autres personnages. On observe ensemble la construction des phrases. Puis c'est le tour des apprenants : par petits groupes, ils vont choisir un personnage d'un conte pour faire deviner par les collègues.</p> <p><u>Activité 2 : le caractère interculturel des contes (5 minutes)</u></p> <p>À l'oral, l'enseignante reprend, à l'aide des apprenants, l'origine des contes du jeu de memory (l'Europe) et les éléments qui indiquent que les contes ne sont pas d'origine brésilienne. Questions possibles pour introduire la discussion : les contes du jeu de memory sont d'origine brésilienne ? Comment nous le savons ? D'où viennent-ils ? Quels éléments des contes indiquent leur lieu d'origine ?</p> <p><u>Activité 3 : le caractère interculturel des contes (15 minutes)</u></p> <p>Faire faire l'exercice de l'Appendice F.<sup>246</sup></p> <p>Correction collective avec discussion.</p>
3	<p><b>Lecture du <i>Petit Chaperon Rouge</i></b></p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de Charles Perrault</li> <li>- Préparation à la lecture</li> <li>- Lecture du conte</li> <li>- Activités de compréhension et d'interprétation</li> </ul> <p>Avant la lecture</p> <p><u>Activité 1 : découverte du conte (10 minutes)</u></p> <p>Pour faire découvrir le conte que nous allons lire, les apprenants sont invités à découvrir des objets du conte par leurs sens : du beurre et de la galette pour sentir et goûter, de la paille (matériel du panier) pour toucher, un hurlement de loup à écouter, une forêt (ou des plantes) à voir. À l'exception de l'image de la forêt, les autres éléments sont introduits sans que les apprenants puissent les voir, ils auront les yeux cachés à l'aide d'un tissu. (Avant l'activité, il faut vérifier si tous les apprenants se sentent à l'aise avec les yeux cachés ; s'il y en a ceux qui ne veulent pas cacher leurs yeux, il faut leur demander de rester les yeux fermés.) Mise en commun des réponses.</p> <p><u>Activité 2 : découverte de l'écrivain (5 minutes)</u></p>

<sup>246</sup> Cet exercice a été retiré de : DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Alette. *Il était une fois des contes* : histoires à lire, à écouter, à raconter. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. À lire, à dire, 2017, p. 17.

Activité en grand groupe.

L'enseignante demande si quelqu'un sait qui a écrit le conte. Après les réponses des élèves, elle explique que nous allons étudier la version de Charles Perrault, l'un des premiers écrivains à fixer le conte à l'écrit et que cette version possède des différences par rapport à l'histoire qui est plus connue aujourd'hui. L'enseignante présente brièvement l'écrivain. À ce moment-là, il est important de souligner l'origine orale des contes traditionnels. Cette étape doit se faire rapidement.

### Activité 3 : sensibilisation au conte (7 minutes)

Activité en grand groupe.

Cette étape a pour but d'introduire un peu de vocabulaire en français (celui qui va aider les apprenants à se situer dans le texte) et à rappeler un peu l'histoire à partir des connaissances des apprenants.

Comme le conte est connu de tous, avant la lecture l'enseignante pose quelques questions pour préparer la lecture. Les réponses (ou des mots-clés) sont notées au tableau en français. Exemples de questions (accompagnés de possibilités de réponses) :

- Qui sont les personnages du conte ? (la mère, la grand-mère/mère-grand, la fille/petite-fille/Petit Chaperon Rouge, le loup, le bûcheron)
- Pourquoi la fille est connue comme Petit Chaperon Rouge ?
- Où se passe l'histoire ? (dans un village, dans une forêt, dans un bois, dans une maison, chez le Petit Chaperon Rouge, chez la grand-mère ; on se sait pas dans quel pays)
- Dans quelle époque ? (on ne sait pas dans quelle époque précise, mais c'est dans le passé)
- Qu'est-ce que le Petit Chaperon Rouge apporte à sa grand-mère ? Où met-elle les produits qu'elle apporte ? (un petit pot de beurre, une galette ; dans un panier)
- Où demeure la grand-mère ? (dans un autre village)
- Pourquoi va-t-elle voir sa grand-mère ? (la grand-mère est malade)
- Quelles sont les phrases clichés du conte ? (il était une fois ; que vous avez de grands... ; c'est pour mieux...)

### Activité 4 : lecture du conte (15 minutes)

Activité en petits groupes. Chaque groupe reçoit le conte découpé (Appendice G) en morceaux pour recomposer l'histoire. L'enseignante informe que, dans chaque texte, il y a un « intrus », c'est-à-dire, un paragraphe qui n'appartient pas à ce conte et que les groupes doivent écarter. Les apprenants réalisent leur travail et, ensuite, on fait la mise en commun et la correction collective de l'activité.

L'enseignante demande si les apprenants ont de commentaires à faire à propos du conte : est-ce qu'ils ont observé des différences par rapport à la version qu'ils connaissent déjà ? Lesquelles ? Réponses attendues : l'histoire de Perrault finit quand le loup mange le Petit Chaperon Rouge ; il n'y a pas de bûcheron qui sauve la grand-mère et le Petit Chaperon Rouge ; le Petit Chaperon Rouge se couche avec le loup (peut-être plus difficile à comprendre par les apprenants), les phrases du loup à la fin (il y en a plus à l'original).

### Activité 5 : exploitation du regard personnel (5-7 minutes)

L'enseignante pose des questions qui ont pour but d'introduire la subjectivité des apprenants dans le processus de lecture : Aimez-vous ce conte ? Vous le lisiez quand vous étiez petits ? Avez-vous un souvenir d'enfance associé à cette histoire ? Avez-

	<p>vous aimé cette version du conte ? Quelle version préférez-vous ? Pourquoi ? Quel est votre passage préféré du texte ? Pourquoi ?</p> <p>À ce moment-là, il s'agit d'une discussion à l'oral.</p>
<b>4</b>	<p><i>Lecture du <u>Petit Chaperon Rouge</u></i></p> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractérisation des personnages</li> <li>- Lexique des animaux et des parties du corps</li> </ul> <p><u>Activité 1 : description des personnages (15 minutes)</u></p> <p>Faire faire l'exercice 1 (Appendice H), où les apprenants doivent décrire le Petit Chaperon Rouge et le loup. Mise en commun. À partir de la description des personnages, aborder le contexte d'origine des contes (les comportements et les habitudes de l'époque) et sa fonction éducative.</p> <p><u>Activité 2 : élargir le lexique des animaux et des parties du corps (15 minutes)</u></p> <p>ACTIVITÉ À PRÉPARER. À partir du dialogue final entre le Petit Chaperon Rouge et le loup, travailler sur la caractérisation des animaux (physique et comportement).</p> <p><u>Activité 3 : pratiquer l'usage du lexique des animaux et des parties du corps (15 minutes)</u></p> <p>ACTIVITÉ À PRÉPARER. À partir du dialogue final entre le Petit Chaperon Rouge et le loup, travailler sur la caractérisation des animaux (physique et comportement).</p>
<b>5</b>	<p><i>Le Petit Chaperon Rouge : moralité et discussion sur les thèmes du conte</i></p> <p><b>Cours 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moralité du conte</li> <li>- Discussion sur des thèmes du conte</li> </ul> <p><u>Activité 1 : découverte de la moralité (15 minutes)</u></p> <p>L'enseignante rend la moralité (Appendice I) du conte aux apprenants. Ils lisent individuellement et écrivent une explication de la moralité. Mise en commun à l'oral.</p> <p>OU</p> <p>L'enseignante pose la question « Ce conte enseigne une leçon. Quelle est la leçon enseignée, à votre avis ? ».</p> <p>À partir de la mise en commun de la compréhension de la moralité par les apprenants, mener une discussion pour qu'ils présentent leur interprétation du conte, sans imposer une lecture. Toutefois, il faut faire souligner quelques aspects importants du conte et de la moralité : les fonctions des différentes versions du conte (celle qui est plus connue par les apprenants a la même fonction que celle de Perrault ?), le fait que la moralité vise à éduquer les filles à se protéger et non pas l'homme à ne pas agresser les femmes, la représentation de l'homme par un animal (le loup est commun en Europe, mais non pas au Brésil. Quel animal utiliserai-t-on au Brésil dans cette situation ?). Montrer la campagne de la SNCF et du RATP contre le harcèlement sexuel dans les transports publics en France (Appendice J).</p> <p><u>Activité 2 : les thèmes du conte à nos jours (10 minutes)</u></p> <p>Présenter la campagne de SNCF contre le harcèlement sexuel dans les transports publics (Appendice J) qui associe le comportement des certains animaux à celui des</p>

	<p>hommes envers les femmes. Discussion à propos de la campagne : utilisation des animaux au lieu de l'homme, slogan, public visé, etc.</p> <p><u>Activité 3 : les thèmes du conte à nos jours (20 minutes)</u> Production d'une affiche pour une campagne contre le harcèlement sexuel ? Peut-être en utilisant des éléments d'autres contes ?</p>
6	<p>Lecture de <i>L'Homme et les animaux</i></p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays d'origine du conte.</li> <li>- Lecture de l'image qui illustre le conte.</li> <li>- Lecture du conte.</li> </ul> <p><u>Activité 1 : avant la lecture (7 minutes)</u> Expliquer au groupe que nous allons lire un conte venu de l'Afrique. Montrer la boîte à contes (Appendice K), leur laisser manipuler son contenu (laisser de côté le conte que nous allons lire), faire jouer la musique, commenter le titre de la collection, « Comptines du soir » (que sont les comptines ? pourquoi comptines du soir ?). À ce moment-là, nous pouvons également parler de nos observations par rapport aux contes à partir d'un regard général sur les images des cartes : la nature et les animaux figurent dans presque toutes les cartes ; les personnes y représentées portent en général des habits traditionnels ; il y a des maisons en paille ; il y a des personnages qui préparent le repas en dehors de la maison. Cette conversation peut nous aider à entrer dans un autre univers des contes, différent de celui que l'on est habitué à voir dans les contes de fées venus d'Europe.</p> <p><u>Activité 2 : découverte du pays d'origine du conte (5 minutes)</u> Présentation (Appendice L) du pays d'où vient le conte. Faire observer que, au contraire du <i>Petit Chaperon Rouge</i>, ici il n'y a pas d'indication d'auteur.</p> <p><u>Activité 3 : lecture d'image et découverte des personnages (5 minutes)</u> Lecture de l'image (Appendice M) du conte. Le groupe observe l'image, l'enseignante pose les questions ci-dessous.</p> <p>Où se passe l'histoire ? Qui sont les personnages ? (un homme, un lion, un singe, un éléphant, une gazelle) D'après vous, quelles sont les caractéristiques de ces animaux ? Que fait l'homme ? (il a une gazelle sur son dos, il regarde les autres animaux) Que font les animaux ? (ils courent, ils s'enfuient de l'homme) Que dit l'expression de l'homme ? (il est surpris) Que dit l'expression des animaux ? (ils ont peur) Formuler des hypothèses sur le contenu du conte.</p> <p><u>Activité 4 : lire et compléter le texte (15 minutes)</u> En même temps qu'ils découvrent le texte par la lecture, les apprenants doivent compléter le texte avec les personnages du conte (Appendice N). Les questions travaillées auparavant (caractérisation des personnages, lecture d'image et formulation d'hypothèses sur le contenu du conte), ainsi que la connaissance linguistique (singulier/pluriel des noms, utilisation des articles définis devant</p>

consonnes/voyelles/lettre « h », genre des articles) doivent les aider à comprendre où se place chaque nom.

Activité 5 : jeu de compréhension (10 minutes)

Jeu Kahoot pour la compréhension. (Autre possibilité : transformer le kahoot en un jeu de cartes.) Le jeu kahoot est très rapide, mais, il peut être utilisé au début de la prochaine classe. Les questions du jeu et les possibilités de réponse (Appendice O) sont (l'élément souligné est la réponse correcte) :

1. Qui est le personnage principal de l'histoire ? Le singe/l'homme/l'éléphant
2. Quels animaux vivent avec l'homme ? Le lion, le singe, le léopard et la gazelle/Le lion, le singe, le léopard et l'éléphant
3. Le titre du conte est « Un homme et ses animaux ». False/True
4. Quel animal espionne l'homme ? Le lynx/Le singe/Le léopard
5. Au début de l'histoire, où habite l'homme ? Au village/À la brousse/Dans une grande ville
6. Les animaux pensent que l'homme va les tuer. False/True
7. Quel animal est chassé ? Le léopard/La biche/La gazelle
8. Quel est le problème entre l'homme et les animaux ? L'homme ne chasse pas./Les animaux ne chassent pas./L'homme ne mange pas.
9. Quel instrument l'homme utilise pour tuer la gazelle ? Une flèche/Un arc et flèche/Un couteau
10. À la fin de l'histoire, l'homme commande le village. False/True
11. Comment les personnages résolvent leur problème ? L'homme décide d'aller à la chasse./Les animaux envoient l'homme à la chasse./L'homme envoie les animaux à la chasse.
12. À la fin de l'histoire, où habitent les animaux ? À la brousse/Au désert/Au village
13. Le singe monte sur un arbre pour espionner l'homme. False/True
14. Ce conte vient du Sénégal. False/True
15. Le lion mange l'homme. False/True
16. L'homme chasse une gazelle. False/True
17. Le lynx espionne l'homme. False/True
18. Le singe espionne l'homme. False/True

**7** Lecture de *L'Homme et les animaux*

**Cours 2**

- Étude du schéma narratif des contes.
- Interprétation du conte.
- Aspects interculturels.

Activité 1 : introduction au schéma narratif (5 minutes)

D'abord, l'enseignante explique que les contes possèdent souvent un schéma narratif plus ou moins fixe en cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et la situation finale. Chaque apprenant (ou chaque petit groupe d'apprenants, cela dépend de la taille du groupe) reçoit une carte (Appendice P) où figure soit le nom d'une étape, soit une explication ; ils doivent alors bouger par la salle de classe et chercher son correspondant pour former des paires nom-explication.



	<p><u>Activité 2 : systématisation et réemploi (15 minutes)</u></p> <p>Par groupes de deux, les apprenants reçoivent un conte célèbre (<i>Le Petit Chaperon Rouge, La Barbe Bleue, Cendrillon, Blanche Neige, La Belle au bois dormant</i>) divisé dans les cinq étapes du schéma narratif (il s'agit d'un jeu de cartes ; voir l'Appendice Q) et ils doivent le mettre en ordre le plus vite possible. Lorsque tous les groupes auront terminé, ils bougent par la salle afin de vérifier le travail des autres groupes et de dire s'ils sont corrects. Puis, on réalise la mise en commun. Ensuite, ils font individuellement les activités 2 et 3 (Appendice N) de leur feuille.</p> <p><u>Activité 3 : compréhension et interprétation du conte (15 minutes)</u></p> <p>Individuellement, les apprenants répondent aux questions 4 à 8 de leur feuille de travail (Appendice N, transcrites ci-dessous).</p> <p>4. Résumez l'histoire du conte avec vos propres mots.</p> <p>5. Avez-vous éprouvé des difficultés pour rentrer dans l'univers du conte ? Pourquoi ?</p> <p>6. Quel personnage du conte vous aimez le plus ? Pourquoi ?</p> <p>7. <i>L'homme et les animaux</i> est un conte africain. Relevez ce qui est africain dans cette histoire (environnement, décor, animaux, etc.).</p> <p>8. Si cette histoire se passait au Brésil, qu'est-ce qui serait différent ?</p> <p>Mise en commun des réponses 5 à 8.</p>
8	<p>Racontage de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i></p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du pays.</li> <li>- Introduction au conte : personnages, vocabulaire nécessaire à la compréhension (mots-clés, mots/expression qui se répètent).</li> <li>- Racontage du conte à l'aide de fantoches.</li> <li>- Questions orales de compréhension.</li> <li>- Discussion à l'oral sur le conte traditionnel et le racontage d'histoires.</li> <li>- Exercices de compréhension et d'interprétation du conte.</li> </ul> <p><u>Activité 1 : préparation au racontage (10 minutes)</u></p> <p>Présentation de la conteuse, Mme Sabine Césaire. Les activités qui préparent l'entrée dans l'histoire doivent être préparées en collaboration avec la conteuse. Probablement il s'agira de la présentation du pays d'origine du conte (Sénégal), d'un travail de compréhension du titre, de présentation des personnages, d'introduction du vocabulaire nécessaire à la compréhension du conte.</p> <p><u>Activité 2 : racontage (10 minutes)</u></p> <p>L'enseignante invitée, Mme Césaire, raconte le conte traditionnel sénégalais <i>L'Homme qui courait après sa chance</i> (Appendice R) à l'aide de fantoches. Le racontage est ludique et permet l'interaction entre la conteuse et le groupe. Dans d'autres expériences avec cette activité, la conteuse demandait de l'aide aux apprenants pour tenir les fantoches et les montrer quand les personnages agissaient, elle posait des questions sur les personnages et sur les actions à partir de ce que l'on avait étudié lors de la préparation de l'activité, elle attirait l'attention sur les éléments qui se répétaient dans l'histoire et poussaient les apprenants à compléter quelques phrases qui se répètent, etc.</p> <p><u>Activité 3 : questions de compréhension et d'interprétation (à l'oral) : 5-7 minutes</u></p>

	<p>Qui est le personnage principal et quel est son problème ? (L'homme, l'homme qui n'a pas de chance ; il est malheureux, il n'a pas de chance)          Que fait-il pour trouver une solution à son problème ? (Il demande de l'aide à la sorcière et à l'ermite)          Que doit-il faire pour résoudre son problème ? Comment ça se passe ?          Ce conte a une fonction éducative, comme <i>Le Petit Chaperon Rouge</i> et <i>L'Homme et les animaux</i> ? Quelle leçon enseigne-t-il ?          Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans l'histoire ? Pourquoi ?          Quel personnage est le plus intéressant ? Pourquoi ?</p> <p><u>Activité 4 : conversation sur le conte traditionnel et sur le racontage d'histoires : 10 minutes</u>          Conversation avec Mme. Césaire sur le racontage d'histoires (comment faire pour mémoriser l'histoire, différence entre lire un conte et écouter/être spectateur d'un racontage, les difficultés à comprendre une histoire en LE à l'écrit et à l'oral). Faire la discussion à partir de la vision des élèves, leur proposer de répondre à ces questions.</p> <p><u>Activité 5 : exercice sur le conte <i>L'Homme qui courait après sa chance</i> (10 minutes)</u>          Faire faire l'exercice 1 (Appendice S).</p> <p><u>Activité 6 : questions subjectives pour faire à la maison</u>          Qu'est-ce qui vous rend heureux/euse ? Notez pendant une semaine ce qui vous a fait heureux/euse pendant la journée.          Pensez à un moment où vous avez eu de la chance. Racontez-le en français.</p>
9	<p>Racontage de <i>L'Homme qui courait après sa chance</i></p> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude des personnages du conte.</li> <li>- Schéma narratif du conte.</li> <li>- Illustration du conte.</li> </ul> <p><u>Activité 1 : le rôle des personnages du conte (15 minutes)</u>          Faire faire l'exercice 2 (Appendice S) par deux. Mise en commun à l'oral.          Correction collective à l'oral de l'exercice 1.</p> <p><u>Activité 2 : le schéma narratif du conte (10 minutes)</u>          En petits groupes, les apprenants partagent le conte (Appendice R) d'après les étapes du schéma narratif. Mise en commun à l'oral.</p> <p><u>Activité 3 : illustration d'une partie du conte (20 minutes)</u>          Dans les petits groupes de l'activité précédente, les apprenants réalisent des illustrations pour les étapes du conte (chaque groupe est responsable d'une étape différente.          Avant la mise en place de ce projet, durant sa proposition aux apprenants, il est important de vérifier s'il y a dans le groupe ceux qui dessinent, peignent ou font d'autres types de travail artistique. Il est intéressant aussi de réaliser un travail préalable sur les possibilités d'illustration avec la collaboration d'un enseignant d'art ou de chercher des formes pour illustrer les contes qui n'exigent pas forcément le dessin (faire des collages, utiliser des images trouvées sur internet).</p>

	<p><u>À faire à la maison (dans le carnet de bord ?)</u></p> <p>L'enseignante note les questions ci-dessous au tableau et demande au groupe de les faire à la maison. Ces questions ont pour but d'impliquer la subjectivité des apprenants dans cette proposition de lecture.</p> <p>Qu'est-ce qui vous rend heureux/euse ? Notez pendant une semaine ce qui vous a fait heureux/euse pendant la journée.</p> <p>Pensez à un moment où vous avez eu de la chance. Racontez-le en français.</p> <p>Cherchez un conte traditionnel brésilien pour partager avec vos collègues. Vous pouvez chercher sur internet, dans des livres ou demander de l'aide à votre famille.</p>
<b>10</b>	<p><b>Partage d'un conte brésilien</b></p> <p>Cours à préparer.</p> <p>Cette étape a pour but de faire connaître quelques contes traditionnels brésiliens et faire découvrir s'ils sont venus d'une autre culture ou s'ils sont vraiment d'origine brésilienne. En outre, il s'agit de faire découvrir comment les contes sont arrivés ici, qui les racontait (en général, des femmes esclaves), dans quelle situation et de comparer cette situation d'origine avec le temps présent.</p> <p>Les apprenants racontent (en portugais) le conte brésilien qu'ils ont choisi à la maison. Discussion à l'oral (en français et en portugais) sur la composition des contes, sur leur sens, sur leurs significations possibles, sur son origine (brésilienne ou non), sur l'histoire des contes traditionnels, etc.</p>
<b>11</b>	<p><b><i>Princes et princesses</i> : courts-métrages de Michel Ocelot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage d'un court-métrage</li> <li>- Activités à propos du film</li> <li>- Création d'une image inspirée du théâtre en ombres</li> </ul> <p>Cours à préparer</p> <p><i>Princes et princesses</i> est un film qui comprend six courts-métrages dont chacun présente un conte en quatre ou cinq minutes. Tous les courts-métrages sont des animations inspirées du théâtre d'ombres, comme le montre l'image ci-dessous. Ce cours a pour but de présenter un conte sous un autre format (vidéo), mais aussi d'exposer une possibilité de présentation du conte (le théâtre d'ombres) que nous pouvons utiliser dans notre projet.</p>
<b>12</b>	<p><b>Contes d'Afrique : lectures choisies</b></p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des contes d'Afrique pour lecture deux à deux</li> <li>- Lecture du conte</li> <li>- Activités de lecture</li> <li>- Écriture d'un résumé</li> </ul> <p><u>Activité 1 : choix de contes (10 minutes)</u></p> <p>Si possible, faire cette activité dans un endroit autre que la salle de classe : bibliothèque, cour de l'école, etc. Activité par groupes de 2 ou 3 élèves.</p> <p>L'enseignante apporte les cartes-contes (contes d'Afrique) ou des contes imprimés ou encore des livres de contes. Le matériel est disposé dans le lieu choisi pour l'activité. Chaque groupe d'apprenants doit choisir un conte sur lequel ils iront travailler. Les</p>

	<p>apprenants ont quelques minutes pour regarder les contes, pour lire un petit peu l'histoire.</p> <p><u>Activité 2 : lecture du conte choisi (25 minutes)</u> Après avoir décidé sur quel conte ils vont travailler, ils lisent le conte et répondent à quelques questions. Ils écrivent un résumé du conte pour présenter aux collègues la classe suivante.</p> <p><u>Activité 3 : conte brésilien ? Carnet de bord ?</u></p>
<b>13</b>	<p>Contes d'Afrique : lectures choisies</p> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture/présentation des résumés</li> <li>- Choix du conte que le groupe ira raconter à ses camarades</li> <li>- Planification de la présentation du conte</li> <li>- Entraînement à la lecture en voix haute</li> </ul> <p><u>Activité 1 : présentation des contes (15 minutes)</u> À l'aide des résumés, chaque groupe présente son conte oralement. On vérifie si tout le monde a bien compris chaque histoire. Puis, le groupe décide quel conte ils iront préparer pour présenter à leurs camarades des autres langues étrangères.</p> <p><u>Activité 2 : plan de la présentation (10 minutes)</u> L'enseignante et les apprenants réfléchissent sur la présentation du conte : comment faire les illustrations, quelles illustrations faire, comment diviser le conte pour la lecture, etc.</p> <p><u>Activité 3 : exercices de lecture (15 minutes)</u> À préparer. L'enseignante propose quelques exercices pour pratiquer la lecture en voix haute.</p>
<b>14</b>	<p>Préparation à la présentation</p> <p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement de lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur le lexique du conte, des questions sur le contenu, lecture d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.</li> </ul>
<b>15</b>	<p>Préparation à la présentation</p> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement de lecture</li> <li>- Fabrication des illustrations du conte</li> <li>- Préparation d'activités pour les collègues : ces activités ont pour but d'aider à la compréhension de l'histoire racontée et elles peuvent consister en des exercices sur le lexique du conte, des questions sur le contenu, lecture d'image, etc. On peut penser à des activités à faire avant, durant et/ou après la lecture.</li> </ul>

<b>16</b>	Présentation
	- Racontage/lecture

### 5.8 Évaluation

L'évaluation de l'apprentissage portera sur le contenu travaillé dans ce projet, mais aussi sur des aspects procédurales (participation et engagement dans les activités réalisées en classe, réalisation et remise des activités à faire à la maison).

En ce qui concerne la mise en pratique d'un projet seront considérés :

- la collaboration dans la conception et dans la mise en pratique du projet ;
- la participation et l'engagement dans les activités réalisées en classe ;
- la contribution pour une ambiance agréable en classe ;
- la contribution pour les activités collectives ;
- la réalisation et la remise des activités à faire à la maison.

En ce qui concerne la lecture des contes, seront considérés :

- la compréhension des fonctions des contes traditionnels et de leurs caractéristiques principales ;
- la capacité à comprendre le contenu/l'intrigue de chaque conte ;
- la capacité à interpréter les contes en s'appuyant sur ses connaissances préalables, sur ses préférences personnelles et sur les éléments du texte.

APPENDICE C – IMAGES DE CONTES (JEU DE MÉMORY)



**APPENDICE D – TABLEAU D'ÉLÉMENTS DES CONTES**

<b>Personnages</b>	<b>Caractéristiques des personnages</b>	<b>Lieux</b>	<b>Objets</b>	<b>Époque</b>	<b>Intrigue/actions</b>



## APPENDICE E – ÉTUDE DES PERSONNAGES

### Qui est-ce?

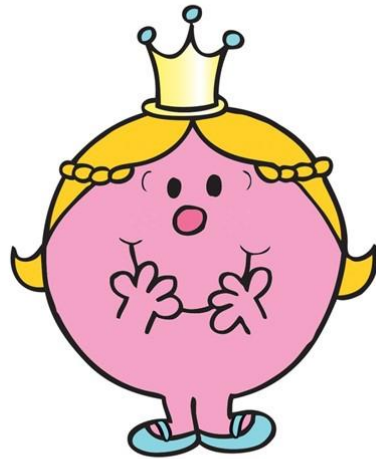
Elle est la fille du roi et de la reine.

Elle est toujours très belle, très pure et a un caractère idéal.

Elle habite dans un château.  
Qui est-ce?

C'est la princessel

### MME PRINCESSE



hachette  
JEUNESSE



### Qui est-ce?

Il est grand, gros, fort et laid. Il habite dans la forêt.

Il mange des enfants.  
Il fait peur.

C'est l'ogrel



## APPENDICE F – CENDRILLON PAR LE MONDE



Colégio de Aplicação – UFRGS  
Profa. Daniele A. B. Cunha



Prénom et nom: \_\_\_\_\_ Groupe: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### Les contes par le monde<sup>247</sup>

Lisez ces quatre textes. Ils résument le début d'un même conte, mais ce sont des versions d'origine culturelle différente. Reconnaissez-vous le conte ? Soulignez dans chaque texte ce qui permet de déterminer son origine : américaine, asiatique, européenne ou africaine.

Conte : \_\_\_\_\_

1. Origine : \_\_\_\_\_

La fille d'un bûcheron est maltraitée par la nouvelle femme de son père ainsi que par sa demi-soeur. Elle tient le rôle de servante et doit, chaque printemps, aller recueillir la sève d'érable pour la famille.

2. Origine : \_\_\_\_\_

La mère d'Huwei se noie dans le canal qui borde la maison sur pilotis. Elle se réincarne en poisson doré que la jeune fille apprivoise. Le poisson est découvert par la demi-soeur d'Huwei et tué par la belle-mère.

3. Origine : \_\_\_\_\_

Un homme riche et veuf, ayant déjà une petite fille, se remarie avec une femme au coeur dur comme la pierre. Sa fille, très douce et gentille, doit sans cesse répondre aux ordres de ses deux méchantes soeurs. Elle reste avec la servante et dors dans la cendre, près de la cheminée.

4. Origine : \_\_\_\_\_

Une jeune fille est maltraitée par sa belle-mère et par sa demi-soeur. Elle doit tout faire dans la hutte : ramasser du bois dans la brousse, piler les céréales, le mil et le sorgho et nettoyer toute la concession...

<sup>247</sup>Exercice adapté de DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Alette. *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. À lire, à dire, 2017, p. 17.

## APPENDICE G – LE PETIT CHAPERON ROUGE DÉCOUPÉ

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.

Un jour sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : « Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois elle rencontra compère le loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit :

- Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie.
- Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.
- Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.
- Hé bien, dit le loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera.

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : Toc, toc.

- Qui est là ?
- C'est votre fille le petit Chaperon rouge (dit le loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

La bonne mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria :

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite, il ferma la porte et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc.

– Qui est là ?

Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit :

– C'est votre fille le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

Le loup lui cria en adoucissant un peu sa voix :

– Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture :

– Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.

Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit :

– Ma mère-grand, que vous avez de grands bras !

– C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

– Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes !

– C'est pour mieux courir, mon enfant.

– Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !

– C'est pour mieux écouter, mon enfant.

– Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux !

– C'est pour mieux voir, mon enfant.

– Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents !

– C'est pour mieux te manger. »

Et en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.

Elle promet à sa Marraine qu'elle ne manquerait pas de sortir du Bal avant minuit. Elle part, ne se sentant pas de joie. Le Fils du Roi, qu'on alla avertir qu'il venait d'arriver une grande [Princesse](#) qu'on ne connaissait point, courut la recevoir ; il lui donna la main à la descente du carrosse, et la mena dans la salle où était la compagnie. Il se fit alors un grand silence; on cessa de danser et les violons ne jouèrent plus, tant on était attentif à contempler les grandes beautés de cette inconnue.

## APPENDICE H – LE PETIT CHAPERON ROUGE

### Le Petit Chaperon Rouge – Charles Perrault



Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.

Un jour sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : « Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois elle rencontra compère le loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle

allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit :

- Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie.
- Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.
- Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.
- Hé bien, dit le loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera.

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : Toc, toc.

– Qui est là ?

– C'est votre fille le petit Chaperon rouge (dit le loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

La bonne mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria :

– Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite, il ferma la porte et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc.

– Qui est là ?

Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit :

– C'est votre fille le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

Le loup lui cria en adoucissant un peu sa voix :

– Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture :

– Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.

Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit :

- Ma mère-grand, que vous avez de grands bras !
  - C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.
  - Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes !
  - C'est pour mieux courir, mon enfant.
  - Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !
  - C'est pour mieux écouter, mon enfant.
  - Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux !
  - C'est pour mieux voir, mon enfant.
  - Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents !
  - C'est pour mieux te manger. »
- Et en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.

#### Activité

1. Décrivez (physique et caractère) le Petit Chaperon Rouge et le loup.



## APPENDICE I – MORALITÉ DU *PETIT CHAPERON ROUGE*

### **MORALITÉ**

On voit ici que de jeunes enfants,  
Surtout de jeunes filles  
Belles, bien faites, et gentilles,  
Font très mal d'écouter toute sorte de  
gens,  
Et que ce n'est pas chose étrange,  
S'il en est tant que le Loup mange.  
Je dis le Loup, car tous les Loups  
Ne sont pas de la même sorte ;  
Il en est d'une humeur accorte,  
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,  
Qui privés, complaisants et doux,  
Suivent les jeunes Demoiselles  
Jusque dans les maisons, jusque dans les  
ruelles ;  
Mais hélas ! qui ne sait que ces Loups  
douceux,  
De tous les Loups sont les plus dangereux.

Mon interprétation

---

---

---

---

---

---

---

---

## APPENDICE J – HARCELEMENT SEXUEL SNCF RATP





## APPENDICE K – BOÎTE À CONTES (PHOTOGRAPHIE)



### RICHESSE (AFRIQUE DE L'OUEST)

**D**ans les premiers temps du monde, quand l'homme n'avait pas encore, un homme partit à la recherche de Dieu. Il revenant en lui quelque chose comme de la tristesse. Quand le dieu créateur, le vit grincer des dents, il le regarda avec amour, et son amour créa un souffle d'air. L'homme respira cet air et fut rempli d'algèbre. Puis la bouteille d'air ressortit de l'homme et s'en alla danser à travers le monde. Elle remplit les urnes de pain, et les autres d'espoir. La bouteille d'air enveloppa aussi les fleurs d'un doux parfum. Quand lui-même s'éleva de la douceur de l'air de sa pureté, de sa caresse toujours renouvelée, de sa gratuité. Alors le créateur de toutes choses lui confia le monde.

« À toi tu es riche, dit-il à l'air, je livre mes richesses. Je te confie l'âme de l'homme. Elle est éternelle. Il l'exhalera dans un soupir, et tu la conduiras vers moi. »

### L'ARBRE QUI VOULAIT RESTER NU (CONTE FOLK, AFRIQUE DE L'EST)

**I**l était une fois un arbre. Au commencement c'était une pousse verte qui se confondait avec les herbes. Il avait des fleurs, du chant des oiseaux, et le monde était beau, et la vie était contente d'en faire partie. Un jour, un paysan coupa le tronc de l'arbre et les oiseaux ne chantèrent plus. L'arbre se retourna et se couvrit de feuilles de fleurs roses. Il était très beau. Maintenant, il vit heureux, car il se sont ses fruits qui font sa vie. Il peut les porter. Sans lui, il n'y a plus de chose à la beauté du monde. Et manguer, et les enfants se réjouissent.

### POURQUOI PERSONNE NE VOIT LA MORT (CONTE CONGOLAIS, SÉNÉGAL, AFRIQUE DE L'OUEST)

**A**u début de la vie sur terre, la Mort avait l'apparence d'une femme. Elle vivait parmi les êtres humains et ressemblait tantôt à une vieille femme aux longs cheveux blancs, tantôt à une jeune femme au même à une petite araignée à une personne que sa vie allait se terminer et qu'il fallait se préparer, puis elle emporta son âme.

Un jour, la Mort au visage de vieille femme gaie et pleine de vie. Comme elle préparait de pasticher jusqu'à ce qu'il soit terminé. La Mort s'en alla donc un moment. Quand elle revint, la jeune mariée lui demanda d'attendre à nouveau, mais quand elle revint, la Mort sortit plein du grain. Et tandis que le pain y avait, la Mort en reçut un grand coup sur la tête. Alors, la Mort alla se plaindre au bon Dieu de la difficulté de sa tâche. C'est pourquoi Dieu a rendu la Mort invisible.

## APPENDICE L – PRÉSENTATION DU BURKINA FASO

---

### Le Burkina Faso



### Pays voisins et drapeau

### Quelques informations

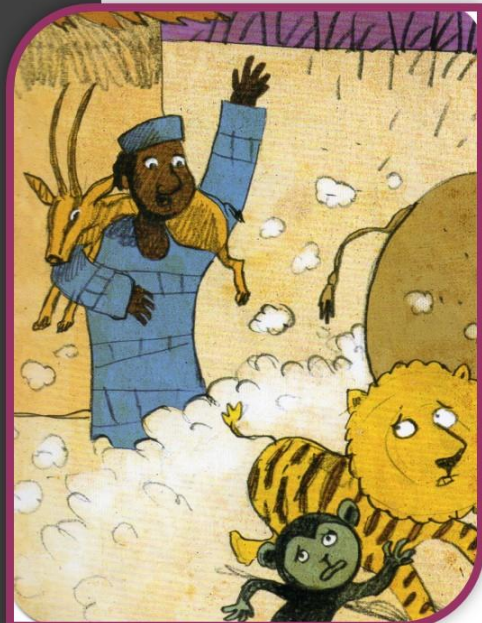
- Capitale : Ouagadougou
- Population: 20.107.509
- Langues parlées: français (officielle); moré, dioula et peul (langues nationales)
- Président: Roch Mark Christian Kaboré
- Premier ministre: Paul Kaba Thiéba
- Indépendance de la France: 5 août 1960





Dioula musulman, domes de  
Fabedougou et femme peule

Conte :  
*L'Homme et les  
animaux*





APPENDICE M – L'HOMME ET LES ANIMAUX (CARTE-IMAGE)



## APPENDICE N – L’HOMME ET LES ANIMAUX – TEXTE ET ACTIVITÉS

1. Complétez les blancs du conte à l'aide des mots ci-dessous. Attention ! il y a des mots qui se répètent.

grands animaux – léopard – homme – éléphant – gazelle – lion – animaux – singe

### L'homme et les animaux (Burkina-Faso)

Autrefois, l'\_\_\_\_\_ et les \_\_\_\_\_ habitaient dans le même village. L'\_\_\_\_\_, le\_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ et le \_\_\_\_\_ allaient à la chasse et rapportaient à manger pour tout le monde. Un jour, ils dirent à l'\_\_\_\_\_ :

« Si tu ne rapportes rien, tu ne mangeras plus avec nous. »

Alors l'\_\_\_\_\_ sortit son arc et ses flèches de leur cachette, partit dans la brousse et rapporta une \_\_\_\_\_. Tous les \_\_\_\_\_ étaient très étonnés. Ils envoyèrent le \_\_\_\_\_ l'espionner. Le \_\_\_\_\_ se percha dans un arbre et observa l'\_\_\_\_\_. Il le vit tirer une flèche de son carquois, bander son arc et viser. Et tout à coup, une \_\_\_\_\_ tomba morte. Le \_\_\_\_\_ rentra au village en courant.

« Cet \_\_\_\_\_ est redoutable ! s'écria-t-il. Quand il tend son bras vers quelqu'un, il le tue ! »

L'\_\_\_\_\_ arriva peu après avec la \_\_\_\_\_ sur son dos. Il leva le bras pour l'attraper et la mettre par terre, mais les \_\_\_\_\_ s'enfuirent dans la brousse, car ils crurent qu'il voulait les tuer. Depuis ce jour, les \_\_\_\_\_ vivent dans la brousse, et l'\_\_\_\_\_ commande le village.

#### Glossaire

allaient : iam (aller : ir)

chasse : caça

brousse : forêt

étonné : surpresa

carquois : aljava (bolsa em que são guardadas as flechas)

rentra : voltou (rentrer : voltar)

redoutable : temível

quelqu'un : alguém

tue : mata (tuer : matar)

s'enfuirent : fugiram (s'enfuir : fugir)



2. Fréquemment les contes possèdent cinq étapes principales (voir tableau ci-dessous). Lisez l'explication de chaque étape du conte et complétez le tableau comme dans l'exemple.<sup>248</sup>

Étapes clés du conte				
La situation initiale	L'élément perturbateur	Les péripéties	L'élément de résolution	La situation finale

<sup>248</sup> Exercice adapté de DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Alette. *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. À lire, à dire, 2017, p. 13.

B				
---	--	--	--	--

- A. C'est la fin de l'histoire. Un nouvel équilibre se produit.
- B. C'est le début du conte. Les personnages et le décor sont présentés.
- C. Un événement vient bouleverser l'équilibre.
- D. Le héros vit des aventures et des épreuves.
- E. Après des difficultés rencontrées, il se trouve une solution au problème.

3. Divisez le conte *L'Homme et les animaux* dans les cinq parties présentées ci-dessous. Décrivez chaque partie avec vos propres mots. Puis, comparez vos réponses à celles de votre collègue.

a) La situation

initiale : \_\_\_\_\_

b) L'élément

perturbateur : \_\_\_\_\_

c) Les

péripéties : \_\_\_\_\_

d) L'élément de résolution :

\_\_\_\_\_

e) La situation finale :

\_\_\_\_\_

4. Résumez l'histoire du conte avec vos propres mots.

---

---

---

---

5. Avez-vous éprouvé des difficultés pour rentrer dans l'univers du conte ? Pourquoi ?

---

---

---

---

6. Quel personnage du conte vous préférez ? Pourquoi ?

---

---

---

---

7. *L'homme et les animaux* est un conte africain. Relevez ce qui est africain dans cette histoire (environnement, décor, animaux, etc.).<sup>249</sup>

---

---

---

---

8. Si cette histoire se passait au Brésil, qu'est-ce qui serait différent ?

---

---

---

---

---

<sup>249</sup>Exercice adapté de DENISSE, Manuelle ; LAUGINIE, Alette. *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. À lire, à dire, 2017, p. 46.

## APPENDICE O – QUESTIONS KAHOOT


1. Qui est le personnage principal de l'histoire ? Le singe/l'homme/l'éléphant
2. Quels animaux vivent avec l'homme ? Le lion, le singe, le léopard et la gazelle/Le lion, le singe, la panthère et l'éléphant/Le lion, le singe, le léopard et l'éléphant
3. Le titre du conte est « Un homme et ses animaux ». False/True
4. Quel animal espionne l'homme ? Le lynx/Le singe/Le léopard
5. Au début de l'histoire, où habite l'homme ? Au village/À la brousse/Dans une grande ville
6. Les animaux pensent que l'homme va les tuer. False/True
7. Quel animal est chassé ? Le léopard/La biche/La gazelle
8. Quel est le problème entre l'homme et les animaux ? L'homme ne chasse pas./Les animaux ne chassent pas./L'homme ne mange pas.
9. Quel instrument l'homme utilise pour tuer la gazelle ? Une flèche/Un arc et flèche/Un couteau
10. À la fin de l'histoire, l'homme commande le village. False/True
11. Comment les personnages résolvent leur problème ? L'homme décide d'aller à la chasse./Les animaux envoient l'homme à la chasse./L'homme envoie les animaux à la chasse.
12. À la fin de l'histoire, où habitent les animaux ? À la brousse/Au désert/Au village
13. Le singe monte sur un arbre pour espionner l'homme. False/True
14. Ce conte vient du Sénégal. False/True
15. Le lion mange l'homme. False/True
16. L'homme chasse une gazelle. False/True
17. Le lynx espionne l'homme. False/True
18. Le singe espionne l'homme. False/True




## APPENDICE P – SCHÉMA NARRATIF



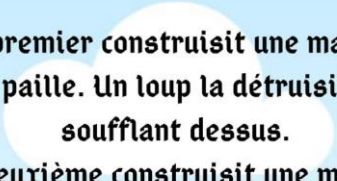
## APPENDICE Q – SCHEMA NARRATIF – EXEMPLE DE JEU DE CARTES




**Une maman cochon  
vivait avec ses trois  
petits cochons.**



**Elle était très pauvre et  
demanda aux trois  
petits cochons de partir  
vivre dans leurs  
propres maisons.**



**Le premier construisit une maison  
en paille. Un loup la détruisit en  
soufflant dessus.  
Le deuxième construisit une maison  
en bois. Le loup la détruisit  
également.  
Ils allèrent chez leur grand frère  
qui avait construit une maison en  
brique. Le loup n'arriva pas à la  
détruire. Il descendit par la  
cheminée. Entretemps, le troisième  
petit cochon avait fait du feu et mis  
une marmite d'eau à bouillir.**



**Le loup tomba directement  
dans la marmite d'eau et  
se fit très mal.**





**On ne revit jamais le loup  
et les trois petits cochons  
vécurent heureux**



## APPENDICE R – L'HOMME QUI COURAIT APRES SA CHANCE

### L'homme qui courait après sa chance

Il était une fois, un homme malheureux. Vous savez, ce genre d'homme à qui la chance ne sourit jamais. Il aurait bien aimé avoir une femme, avenante et fidèle. Beaucoup étaient passées devant sa porte, mais aucune ne s'était arrêtée. Par contre, les corbeaux étaient tous pour son champ, et les renards pour son poulailler. S'il jouait, il perdait, s'il allait au bal, il pleuvait, et si une tuile se décrochait du toit, sûr de sûr, c'était juste au moment où il était dessous!... Bref, il n'avait pas de chance.

Un jour, fatigué de souffrir des injustices du sort, il s'en fut demander conseil à une sorcière qui vivait dans les bois, non loin de son village. Je vous épargnerai des mésaventures qu'il rencontra en chemin, mais lorsqu'il arriva devant la cabane de la sorcière, il était tout crotté, puant, blessé, bref... chemin peu chanceux, une fois encore.

- Bonjour la sorcière, dit-il alors, je veux te demander où pourrais-je trouver ma chance, toi qui sait tout sur tout!

- Il n'y a d'espoir qu'en l'ermite. Si tu n'as pas de chance, lui seul peut savoir où la trouver. Va le voir de ma part, je suis sûr qu'il t'accordera ce que tu désires!

- J'y vais! Salut à toi, la sorcière!

L'homme reprit son chemin, en quête de sa chance auprès de l'ermite, qui vivait en ce temps-là dans une grotte blanche, en haut d'une montagne, au-dessus des nuages. En chemin, comme il traversait une forêt, un loup lui apparut. Il fut tant effrayé qu'il tomba à genoux en claquant des dents et tremblant des mains.

- Epargne-moi, bête terrible, lui dit-il. Je suis un malchanceux, en vérité, je ne suis pas comestible! Si tu me dévorais, probablement qu'un os de ma carcasse te trouerait le gosier!

- Bah! ne crains rien, lui dit alors le loup. Je n'ai pas d'appétit! Où vas-tu donc, toi?

- Je vais voir l'ermite, là-haut, sur la montagne!

- Porte-lui mon bonjour, dit le loup en baillant, et demande-lui pourquoi j'ai perdu l'appétit, avant que je n'en meure!

Le voyageur promit, puis reprit son chemin. Au soir, parvenu dans une plaine verte, il s'installa sous un Chêne maigre. Comme il commençait à s'assoupir, il entendit bruisser le feuillage au-dessus de sa tête:

- Qui est là? cria-t-il.

Une voix répondit:

- C'est moi, l'Arbre. j'ai peine à respirer. Regarde mes frères sur cette plaine, ils sont hauts et puissants, magnifiques! Moi seul suis tout chétif, et je ne sais pourquoi!...

- je vais visiter l'ermite, lui répondit l'Homme. Je lui demanderai un remède pour toi!

- Merci voyageur, répondit l'Arbre malade.

Au matin, l'Homme se remit en chemin. Vers midi, il arriva en vue de la montagne. Au soir, à l'écart du sentier qui grimpait vers la cime, il aperçut une vieille maison presque en ruine, parmi les rochers. Il s'approcha au seuil, et regarda dedans par la porte entrouverte. Près de la cheminée, une femme était assise, la tête basse. Elle pleurait.

- Pourquoi êtes-vous si chagrine? demande l'Homme.

- L'ermite seul le sait! soupira la Femme.

- Si l'ermite le sait, lui dit l'homme, n'ayez crainte, je l'interrogerai! je dois aller le voir! Dormez bien, belle dame!

Elle haussa les épaules ...depuis un an son chagrin la tenait éveillée tout au long de ses nuits.

Le voyageur pavinça alors à la grotte de l'ermite, le lendemain matin. Elle était ronde, et déserte. Au milieu du plafond, il y avait un trou par lequel descendait la Lumière du ciel. L'Homme s'en vint dessous

- Mon fils, que me veux-tu? dit alors l'ermite.

- Seigneur, je veux ma Chance!



- Pose-moi 3 questions, mon fils, et tu l'auras! Elle t'attend déjà au Pays d'où tu viens!
- Merci seigneur! alors, voici mes questions: au pied du mont, vit une femme seule, et ne cesse de pleurer! Pourquoi?
- Elle est belle et jeune, il lui faut un époux!
- Seigneur, sur mon chemin, j'ai rencontré un Chêne chétif, de quoi souffre-t-il donc?
- Un coffre d'or empêche ses racines d'aller chercher profond le terreau qu'il lui faut pour vivre.
- Seigneur, dans la forêt, il y a un loup bizarre qui dit avoir perdu l'appétit, comment le soigner?
- Qu'il dévore le plus sot du monde, et la santé lui reviendra!
- Seigneur, bien le bonjour, et merci à toi!

L'homme redescendit, content, vers la vallée. Il n'avait plus de temps à perdre, puisque l'ermite le lui avait dit: la chance était au pays d'où il venait!

Sur le retour, il vit alors la femme:

- Belle femme, dit-il, il te faut un mari!
- Entre donc voyageur! Ta figure me plaît, soyons heureux ensemble!
- Hé! je n'ai pas le temps, j'ai rendez-vous avec ma chance! elle m'attend, elle m'attend! je dois y aller!

Il salua la femme, et s'en alla riant et gambadant.

Il arriva bientôt devant l'Arbre malade:

- Un coffre rempli d'or fait souffrir tes racines! dit alors l'homme.
- Homme, répondit l'Arbre, déterre-le donc! Tu seras riche, et moi, je serai libéré!
- Hé! c'est que je n'ai pas le temps! J'ai rendez-vous avec ma chance, elle m'attend, elle m'attend!

Puis il repartit en courant, jusqu'au chemin où il retrouva le loup:

- Bonne bête, lui dit-il, voici ce qu'il te faut pour retrouver ta santé, tu dois manger le plus sot qui soit au monde!

Le loup demanda:

- Comment le reconnaître?
- Je l'ignore, dis l'homme. Je ne peux faire mieux que de te répéter les paroles de l'ermite, comme je l'ai fait pour la femme et l'Arbre!
- La femme?
- Oui, la femme! Elle pleurait sans cesse, elle était jeune et belle, il lui fallait un homme! elle voulait de moi, mais je n'avais pas le temps!
- Et l'arbre? dit le loup.
- Un trésor l'empêchait de vivre. Il voulait que je l'en délivre, mais comme je te l'ai déjà dit, je n'avais pas le temps, et je ne l'ai toujours pas! Allez, salut, je suis pressé!
- Où vas-tu donc ainsi pressé? lui demande alors le loup.
- Je retourne chez moi! j'ai rendez-vous avec ma chance! Elle m'attend, elle m'attend!
- Un instant! dit le loup. Dis-moi bonhomme, qu'est-ce qu'un voyageur qui court après sa chance et laisse au bord du chemin une femme avenante et un trésor enfoui?
- Facile, bonne bête! répondit l'autre étourdiment. C'est un sot! et à bien y réfléchir, je ne vois pas comment on pourrait être plus sot que ce sot-là!

... Ce fut son dernier mot.

## APPENDICE S – L'HOMME QUI COURAIT APRES SA CHANCE - EXERCICES

### Conte: *L'Homme qui courait après sa chance*

1. Pour découvrir une caractéristique de l'homme et une caractéristique du loup, répondez aux questions. Le n° entre parenthèses est la place de la réponse (lettre soulignée en orange) dans les grilles à droite.

L'animal à qui parle l'homme : le \_\_\_\_\_. (7)

La femme était \_\_\_\_\_ et jeune. (1)

L'arbre ne peut pas \_\_\_\_\_. (8)

Le premier personnage à qui l'homme demande conseil est la \_\_\_\_\_. (4)

L'homme traverse la \_\_\_\_\_. (2)

Ce que le loup a perdu : l'\_\_\_\_\_. (6)

Le personnage principal : l'\_\_\_\_\_. (5)

L'homme n'a pas de \_\_\_\_\_. (9)

Le personnage le plus savant : l'\_\_\_\_\_. (3)

	1	2	3	4
5	6	7	8	9

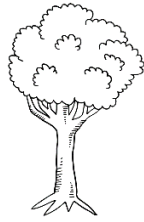
2. Retrouvez le rôle de chaque personnage (découpez les personnages et collez-les à la bonne case).

<p>Le héros Il a un but : retrouver sa chance</p>	<p>Le personnage obstacle : il empêche le héros d'atteindre son but</p>
<p>Le premier personnage guide ou protecteur : il aide le héros à atteindre son but. Il lui dit de chercher quelqu'un</p>	<p>Le deuxième personnage guide ou protecteur : il aide le héros à atteindre son but. Il lui dit ce qu'il doit faire pour retrouver sa chance</p>

Les personnages à sauver  
Ils réalisent leurs désirs à l'aide du héros



le loup



l'arbre



la sorcière



l'homme



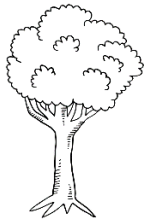
la femme



l'ermite



le loup



l'arbre



la sorcière



l'homme



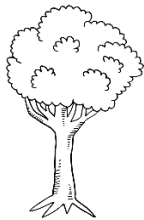
la femme



l'ermite



le loup



l'arbre



la sorcière



l'homme



la femme



l'ermite