

## Lectures littéraires francophones contemporaines : d'autres pratiques dans la classe de FLE à l'université

Lucília Souza Lima Teixeira\*

Doctorat et Master dans le domaine de la lecture en français langue étrangère à l'Université de São Paulo.

 <https://orcid.org/0000-0002-9539-1723>

Reçu le 1er nov. 2020. Approuvé le 08 nov. 2020.

### Comment citer cet article :

TEIXEIRA, Lucília Souza Lima. Lectures littéraires francophones contemporaines : d'autres pratiques dans la classe de FLE à l'université. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXII<sup>ème</sup> Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFPG. nov. 2020, p. 418-428.

### RÉSUMÉ

Une pratique de lecture littéraire avec des étudiants en Lettres-français de l'Université de São Paulo, en 2018 lors d'un cours optionnel, a intégré la multimodalité et le décentrement géographique de textes francophones contemporains. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage de langues et cultures, ce cours de lecture a suivi les paramètres établis par Kumaravadivelu (2003, 2006) dans la pédagogie de la post-méthode qui préconise l'analyse de la pratique et l'écoute des étudiants. Les interactions des étudiants entre eux et la professeure et les discussions sur les différentes lectures et adaptations d'œuvres littéraires ont été analysées par les paroles des étudiants, ce qui a rendu possible de connaître à leurs processus de lecture de Giasson (1990), leurs interprétations, leurs réactions envers les textes, leurs besoins et envies face aux études à l'université lors des différentes expériences de lecture. De cette façon, on a réussi à avoir accès à des traits de la subjectivité et aux représentations des lecteurs, comme nous montrent aussi les études de Godard (2015) et Rouxel (2004).

**MOTS-CLÉS** : Lecture littéraire ; Contemporanéité ; Multimodalité ; Littérature francophone ; Subjectivité.

### 1 Introdução

Cet article est le résultat des réflexions faites pendant deux communications présentées au XXII<sup>ème</sup> Congrès brésilien des professeurs de français à Brasília en octobre 2019. La première, intitulée *La lecture littéraire en FLE : de nouvelles expériences*, a eu lieu dans l'axe 4 *Littérature et arts : passerelles culturelles* au symposium S4.3 *Lectures et expressions littéraires en partage* coordonné par Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia, Maria da Glória Magalhães dos

\*



[luciliatex@gmail.com](mailto:luciliatex@gmail.com)



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1994>

Reis et Rosana de Araújo Correia. La seconde, *Littérature contemporaine en français : quels chemins pour son insertion en classe de FLE à l'université ?* a été faite dans le domaine des communications libres *Littérature dans la salle de classe (CL4.3)*. Ce qui a été exposé est le fruit d'un travail de recherche qui a donné lieu à ma thèse de doctorat intitulée *La voix et le point de vue du lecteur – La Post-Méthode dans la pratique de la lecture littéraire en français langue étrangère dans un contexte universitaire*, sous la direction de la professeur Cristina Pietraroia et soutenue à la Faculté de Philosophie, Lettres et Science Humaines de L'Université de São Paulo (FFLCH-USP), en septembre 2019.

La recherche réalisée a été basée sur un cours de lecture de textes littéraires en français donné en cinq séances, de mars à mai 2018, dans lesquelles les discussions ont été majoritairement faites en portugais. Destiné aux étudiants de la licence en Lettres-français de FFLCH-USP, le cours a compté avec la présence de 8 étudiants qui avaient la moyenne de 22 ans, dont 75 % issus d'écoles publiques et techniques-professionnelles. À ce moment-là, 2 étudiants suivaient la discipline *Français 3*, 5 étudiantes, *Français 5* et 1 étudiant était inscrit à la licence en langue allemande. Il avait demandé d'y participer dû à son intérêt et passion pour la littérature et la langue française. Au titre initial *Lectures de textes littéraires en français*, j'ai décidé d'ajouter le mot *contemporain* pour attirer les étudiants en Lettres de l'USP, puisque j'y avais remarqué cette envie des étudiants lors d'un stage PAE<sup>1</sup> effectué dans la discipline Français 5 l'année précédente.

## 2 La rencontre de la post-méthode avec la recherche-action

La base théorique de la recherche est composée par la rencontre de deux théories : la pédagogie de la post-méthode et la recherche action. Le principal chercheur de la post-méthode, le professeur indien Kumaravadivelu (2003, 2006), qui travaille depuis 1994 à San Jose State University, en Californie, aux États-Unis, a été fortement influencé par le pédagogue brésilien Paulo Freire (1968). Kumaravadivelu envisage l'enseignement de langues étrangères du point de vue de la pensée critique, de la lutte sociale et de la réflexion sur les problèmes qui touchent les étudiants. Le chercheur a établi trois paramètres indissociables qui doivent guider l'enseignement des langues étrangères :

<sup>1</sup> Programme de perfectionnement d'enseignement <http://www.prg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>. Accès le 23 octobre 2020.

- La particularité : selon laquelle chaque cours, chaque groupe d'étudiants est différent, donc l'attitude du professeur doit être aussi différente.
- La praticabilité : suggère que le professeur est capable de produire sa propre théorie, être autonome et non plus un simple consommateur de méthodes, manuels et théories. Par ce paramètre, les professeurs sont encouragés à faire des recherches actions afin de tester leurs propres théories ou celles des théoriciens.
- La possibilité : c'est le paramètre dont Kumaravadivelu s'est inspiré le plus de Paulo Freire. Selon ce paramètre, l'enseignement des langues doit envisager des changements, la possibilité de changements, l'ouverture pour la pensée critique et la réflexion des thèmes de relevance sociale.

Par le paramètre de la praticabilité, le professeur indien établit un dialogue avec les études de René Barbier (2002) sur la recherche action, selon lesquelles on propose que le professeur fasse une observation de sa propre action, à partir de laquelle il puisse réfléchir et s'ouvrir à la possibilité de changer son attitude, de changer sa pratique et de l'observer à nouveau dans un mouvement de spirale.

Afin de connaître le profil des étudiants, leurs souhaits, leurs attentes, leurs contextes d'apprentissage de la langue française, les relations entre cet enseignement et leurs pratiques de lectures littéraires, j'ai élaboré un questionnaire grâce auquel j'ai pu aussi avoir des rapports d'expériences positives et négatives avec les textes littéraires dans l'apprentissage des langues, et savoir quels écrivains ils connaissaient, quels écrivains ils désiraient découvrir. Parmi d'autres données, les réponses ont montré une plainte récurrente : la prédominance, sinon l'exclusivité, de textes classiques de la littérature française, du Moyen Âge au XIXème siècle et l'absence des thèmes pouvant faire écho à leurs préoccupations ou centres d'intérêts, étant des étudiants du XXIème siècle avec tous les contextes politiques et sociaux, les mœurs et la langue telle qu'elle est parlée aujourd'hui.

### **3 Un nouveau cours, des regards périphériques, des voix centrales**

Pour répondre à cette envie de nouveauté, à cette particularité en termes de littérature, suivant les bases théoriques de la post-méthode et de la recherche action, j'ai décidé de sortir

des sentiers battus et proposer un éventail de textes contemporains, de l'actualité, à la fois par la relevance politique et sociale, mais également par le vocabulaire et styles contemporains, ainsi comme par des textes d'expression française hors de France, en général, présentés aux étudiants en Lettres qu'à la fin du cursus à l'université. De cette façon, le programme a été conçu, mais pas divulgué aux étudiants qui découvriraient à chaque rencontre de nouveaux textes et de nouveaux écrivains.

Commençant par un roman très connu, un classique de la littérature française, *L'Étranger* (1942) d'Albert Camus, d'autres textes ont été présentés : *Meursault contre-enquête* (2014), de l'écrivain et journaliste algérien Kamel Daoud ; *Syngué Sabour – pierre de patience* (2008), d'Atiq Rahimi, écrivain et réalisateur de nationalité afghane et française ; la pièce de théâtre *Incendies* (2009), du dramaturge libanais-canadien Wajdi Mouawad ; *King Kong Théorie* (2006) de l'écrivaine française Virginie Despentes ; *Vers le Sud* (2006), de l'écrivain haïtien-canadien Dany Laferrière ; *Bain de Lune* (2014), de l'écrivaine haïtienne Yanick Lahens ; *Écrire en pays dominé* (1997), de l'écrivain français originaire de la Martinique Patrick Chamoiseau ; le manifeste *Pour une littérature-monde* (2007), signé par plusieurs écrivains de différentes nationalités ; et *Le Dialogue* (2002), de l'auteur chinois-français François Cheng.

Dès la première séance, dans une salle de classe de l'université après les heures de cours réguliers de licence en Lettres, les étudiants ont lu et discuté pendant deux heures des extraits des livres suscités en salle de classe, notamment le début des œuvres, ce qui les a invités à continuer et à finir la lecture dans un autre moment. Après une première lecture silencieuse, ou même au cours de celle-ci, il y avait des débats sur les interprétations des textes, des échanges d'idées, quelques fois initiés par eux-mêmes, d'autres fois, stimulés à travers des questions de la professeure, médiatrice des lectures et des discussions.

Lire en salle de classe a généré davantage d'échanges entre les lecteurs, au point que les étudiants ont employé les mots *démocratique*, *spontanée*, *sincère*, *libre* pour qualifier cette pratique, comme on peut voir dans les exemples suivants :

Max<sup>2</sup> : Il est très bien que tout le monde ait une approximation immédiate du texte et tout le monde réussisse à commenter du même point, de la même marche.

<sup>2</sup> Les noms des étudiants présents dans cet article sont des pseudonymes choisis par la chercheuse et employés dans sa thèse de doctorat (TEIXEIRA, 2019).

Clara : Ça a été une bonne expérience, je me sentais à l'aise pour faire des commentaires, pour parler pendant tous les cours... Ça a été génial parce que chacun apportait une perspective différente !

Sans études préalables, des recherches ou des préparations au texte, ils ont lu ensemble des extraits, qu'ils pouvaient commenter, critiquer, faire des associations, avoir une conversation vierge, sans interférences ou indications de chemin prédéterminé.

La contemporanéité des textes a été un élément remarquable pour les lecteurs qui se plaignaient du contexte éloigné de quelques œuvres classiques, de leur presque exclusivité dans les propositions des disciplines à la faculté, mais surtout de la manière traditionnelle, rigide qu'ont de nombreux professeurs d'aborder ces textes. Lors des discussions sur les lectures, j'ai pu remarquer le malaise de l'un des étudiants de ne pas avoir encore lu un texte classique. Dans cette gêne, on retrouve les enjeux des représentations habituelles de ce que « doit être » un vrai lecteur, c'est-à-dire, avoir lu les classiques, tout comme des idéalizations de ce qu'on pense des livres et de la critique professionnelle.

En revanche, les étudiants croient que la littérature contemporaine peut leur montrer d'autres registre de langue, un langage plus actuel avec des mots d'argot ou de verlan. Dans les mots des lecteurs, on peut accéder à leurs représentations sur l'expression orale de langue française qui peut être présente dans la littérature contemporaine et son rapport avec l'enseignement qu'ils reçoivent à l'université :

Eduardo : On étudie le français tous les jours à la faculté, et quand on a lu, par exemple *King Kong Théorie*...que vous montrez les trucs de l'argot, mec, nana et le processus d'inverser les mots, c'est quoi déjà le nom ? C'est l'envers, exactement... le verlan... donc, on en arrive à un point où je sens que si vous n'avez pas de contact avec ces choses-là... vous ne saurez jamais...j'ai beaucoup aimé que vous donniez justement des textes contemporains...parce que si vous êtes en formation normale du français à la USP... vous étudiez, étudiez, étudiez...vous lisez des textes classiques comme Baudelaire... vous étudiez, vous prenez ce chemin...et quand vous arrivez en France, on dirait que vous n'allez rien comprendre, si vous discutez avec un jeune...en comparaison avec ces textes...c'est comme par exemple...je me moque de mon ami...c'est genre...le pauvre français qui étudie le portugais durant des années et vous allez le saluer: "e aí, mano, firmeza?" [Alors, mec, ça roule ?] Genre...c'est un truc qui casse la personne...ça lui coupe les pattes. Si la personne a une formation complètement classique, dans le sens de seulement voir des choses du passé.

Laura : Savoir qu'il existe ces choses plus contemporaines... parce qu'on lit que les classiques en fait... si ça dépendait de la USP on ne lirait vraiment que Flaubert... que les classiques ... et je crois que c'est vraiment important,

pour notre formation...avoir accès à ces textes. (...) Comme un instrument de comparaison... du genre... avant c'était comme ci, maintenant c'est comme ça ... ou comme : « Regarde comment il utilise ça ici » ... même pour montrer... Mais le professeur pense, par exemple : « Ah ! Je ne vais pas utiliser ces textes, je ne vais pas utiliser la littérature contemporaine, c'est écrit de manière incorrecte », n'est-ce pas ?

Il serait important de montrer aux étudiants que la littérature contemporaine peut utiliser un langage soutenu, riche en vocabulaire, en poésie, avec des constructions narratives variées, pour démonter ces croyances.

On constate que l'étudiant est capable de s'identifier à ces textes ou à ces auteurs comme dans l'exemple qui suit où un sentiment de proximité est évoqué :

Tania : Je me suis rendu compte que c'est plus facile pour moi lire la littérature contemporaine en français que la littérature classique. Pour moi, c'est plus facile lire Virginie Despentes que Balzac, par exemple. (...) Quand j'ai lu Virginie Despentes, il y avait des moments où je me suis vue dans des situations que j'ai déjà vécues, des choses qui se sont déjà passées avec moi, avec mes amis... et aussi... des choses auxquelles je pense. Alors, il était très proche de moi... je crois... du lecteur. (...) J'ai senti que j'étais avec une amie à la table d'un bar discutant.

Par la lecture des textes d'écrivains francophones contemporains, les étudiants ont mis en lien le contenu de ces textes avec les événements de l'actualité au Brésil ou avec leurs réalités de tous les jours, comme on peut constater par le témoignage ci-dessous :

Laura : quand on peut dialoguer... on n'est pas loin de ces cultures francophones... En fait, il y a beaucoup de choses en commun. Je crois que ça aide à comprendre, malgré la langue étrangère... on réussit à s'identifier ! (...) C'est sur le monde où on vit... Ce livre-là... *Vers le Sud*... on comprend très bien cette histoire parce qu'on vit au Brésil, n'est-ce pas ? On voit ça à Rio surtout... Cet enthousiasme par les favelas, cette romantisation, on peut dire, de la favela qui est jolie ! Il y a même eu une publicité du Mondial dans les favelas, tu sais ? Le garçon qui voit le Maracanã de favela, tu sais ? On croit que tout cela est beau !

Lors des rencontres j'ai cherché à intégrer différents supports médias pour la lecture en langue étrangère, tels que la bande-dessinée, des adaptations au cinéma, des enregistrements de mises en scènes, des chansons, des vidéos avec des interviews des écrivains, la lecture à voix haute, des audiolivres, des émissions radio, etc. Ce qui a été considéré positif par le groupe, comme a affirmé Max, l'un des étudiants : « l'usage de différents

médias aident la lecture. Si vous êtes perdu dans un passage, vous voyez un extrait du film... Je crois que ça devient plus clair ! Je crois que ça aide à comprendre ! »

Dans la lecture littéraire en FLE, les lecteurs réussissent à détecter leurs difficultés, se méfier, repérer des malentendus, des faux-amis, reconnaître des structures particulières, faire des prédictions, argumenter en même temps qu'ils font appel à leurs connaissances du monde, à leurs expériences, laissant des traces de leurs stratégies de lecture, étant possible de repérer certains chemins, reconnaître les intertextes de chacun, remarquer l'appropriation du texte par les lecteurs qui sont capables d'analyser ce qu'ils ont lu, d'écouter et de partager davantage leurs expériences de lecture.

Pendant l'analyse de ces cours, j'ai cherché à observer et reconnaître les processus de lecture telle que Jocelyne Giasson (1990) nous le propose avec la participation des structures cognitives et affectives et les processus de lecture qui peuvent être variés et se produire simultanément comme le *macroprocessus*, au niveau macro textuel, ou encore l'idée principale, les *microprocessus* au niveau du mot, les *processus d'intégration*, les pronoms, les connecteurs, les mots et les éléments de liaison textuelle. Les *processus d'élaboration*, avec les prédictions et les inférences faites par le lecteur. Les *processus métacognitifs*, la connaissance des lecteurs sur leurs propres processus de lecture.

Le partage des lectures a été responsable de la création d'une communauté de lecteurs, des comités de lecture, il a été possible d'identifier des profils de lecteurs, de connaître la manière qu'un certain étudiant reçoit un texte littéraire, comme dit l'étudiante Fernanda : « je trouve génial de lire avec quelqu'un pour qu'on continue à dialoguer et la lecture devient plus forte ... je n'avais pas d'idée sur quoi lire, mais il y a beaucoup de choses que je voudrais lire en français ! »

Ce genre d'observation m'a mené aux recherches sur la subjectivité et aux représentations des lecteurs comme celles d'Annie Rouxel sur le sujet lecteur. Selon la chercheuse, il y a différentes identités dans un même lecteur qui peut être un *fugueur*, celui qui est très attaché au texte et ne peut pas s'éloigner de ce qu'il lit comme fait le lecteur *critique*. Le *spectateur* est à mi-chemin entre le fugueur et le critique, et le *bohème* est celui qui garde plutôt les émotions ressenties lors de la lecture et ne se rappelle pas vraiment l'histoire lue.

Selon Rouxel, la notion d'identité suppose une sorte d'équivalence entre soi et le lecteur, en soulignant la singularité de la manière de lire :



textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même. Cette notion requiert et établit la mémoire des textes qui ont jalonné un parcours – elle évoque un univers littéraire – mais elle inclut ainsi un rapport à la langue, à l'écriture, et à la singularité de la manière de lire. (ROUXEL, 2004, p.139)

L'accès à cette subjectivité, si importante quand il s'agit de lecture littéraire, n'est possible qu'avec l'expression des voix des lecteurs dans la salle de classe, lors de leurs lectures. De la même façon qu'il est important de (re)connaître les processus de lecture, il est essentiel que le lecteur puisse reconnaître quelles identités sont en jeu lors de ses pratiques, apercevoir son comportement envers les textes, savoir quand il est très attaché au texte, et pouvoir, s'il le souhaite, continuer dans ce parcours ou changer de place, s'éloigner, avoir d'autres regards. Ce qu'on remarque dans les mots de l'un des lecteurs :

Adriano : quand je lis, j'aperçois ma culture, ma façon de voir le monde... en tant qu'un jeune de classe moyenne brésilien, etc. Ça m'aide à avoir des points de vue différents quand je lis. Il s'agit d'un travail d'adaptation de ma vision au texte, au lieu d'adapter le texte à moi.

Le processus d'identification est bien illustré dans l'exemple qui suit : après avoir lu un passage de *King Kong Théorie*, Fernanda a fait un sourire et s'est dit heureuse de pouvoir être *désirante et pas désirable* :

“peut-être on ne veut pas être cette femme... mais au même temps c'est libérateur pouvoir l'être, tu sais ? Il est intéressant qu'elle affirme être hors la norme... Ah ! Il y a un passage génial ! (...) *je suis contente de moi, comme ça, plus désirante que désirable*. Je n'ai pas besoin d'être désirable, quoi ! Je m'en fous, je suis heureuse comme ça, c'est même mieux comme ça... et elle le prouve !”

Dans cet autre exemple, on constate le phénomène d'empathie chez le lecteur Eduardo lors de sa lecture de *Syngué Sabour*, touché par l'oppression vécue par une femme en Moyen Orient, l'étudiant se met à la place du personnage féminin :

“Je suis déjà ému par le texte, un court rapport de sa vie et elle dit... j'ai supporté tout cela pendant 10 ans. La place de la femme dans cette société-là où l'homme est violent et... Vous ne pouvez pas me toucher, m'embrasser, etc. Du coup, vous pensez : “Oh là là ! Quelle souffrance !” ... et après, elle ne raconte rien. Elle laisse le lecteur imaginer : J'ai passé dix ans dans cette situation... Vous n'imaginez pas combien j'ai souffert avec cet homme... m'oppressant... je ne faisais rien dont j'avais envie... J'ai trouvé tout ça très tendu.”



Nous présentons ensuite quelques réflexions finales sur cette pratique de lecture littéraire menée auprès des étudiants en Lettres-français de l'Université de São Paulo.

### Considérations finales

Les expériences de lecture qui se produisent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle marquent profondément les étudiants et influencent leurs rapports avec les textes, positivement ou négativement. Dans ma recherche, il y avait une étudiante qui a déclaré avoir un « trauma d'Ionesco », à cause d'une tâche demandée par son professeur qui, selon elle, a réduit l'œuvre à une tâche de simple répétition. D'un autre côté, deux étudiantes ont dit vouloir suivre leurs études sur les œuvres de Daoud et Despentès, écrivains dont les œuvres ont été lues durant le cours de lecture de textes littéraires contemporains en français.

L'analyse des paroles des lecteurs lors des rencontres et des entretiens individuels faits après la fin du cours a montré l'importance et la viabilité d'autres types de pratiques de lecture dans la salle de classe de FLE dans le contexte universitaire que le cours magistral de littérature. A partir de ce que j'ai pu observer à travers les témoignages des étudiants, le partage de leurs lectures les a encouragés à parler davantage de leurs propres voix, sans reproduire les idées et les mots des critiques célèbres, ce qui se passe fréquemment dans les cours de littérature, selon les étudiants. En effet, avoir de nouvelles pratiques de lecture qui stimulent l'expression de la subjectivité est essentiel pour la formation des lecteurs et des futurs professeurs de FLE et/ou de littérature, des professeurs-lecteurs. Puisque la pratique de la lecture littéraire n'obéit pas à une prescription, un cours de lecture littéraire est un lieu privilégié où on ne peut pas avoir la séparation entre langue et littérature, où les voix des lecteurs trouvent leurs places, où les subjectivités des étudiants – lecteurs peuvent se montrer

On retrouve dans la littérature académique des témoignages où l'on peut avoir accès au sujet-lecteur, à ses représentations et aussi aux processus de lecture. Pour conclure, je cite la réflexion d'Anne Godard, écrivaine, professeure et chercheuse de la didactique de la lecture littéraire, à propos de la place de la lecture dans la didactique du FLE. L'auteure préfère parler de « formation littéraire » plutôt que d'enseignement littéraire :

pour insister sur le fait qu'il s'agit moins de connaissances sur la littérature (ce qu'impliqueraient plus les enseignements ou les études littéraires) que d'une formation (de soi et au monde) par/à travers/avec la littérature comme expérience que l'on fait, en lisant, individuellement, à la fois de la langue et d'une existence, vécue ou imaginée, et comme expérience partagée, où l'on

est relié aux autres, en participant à la vie culturelle. Si l'on tire un bilan de ces recherches menées depuis les années 1980 en FLE autour de la didactique de la littérature, on peut noter la grande richesse des propositions qui articulent compétences lectorales, créativité langagière et expérience de l'altérité. Le renouvellement des démarches repose, quant à lui, sur le choix de mettre au centre du dispositif interprétatif l'apprenant dans sa singularité. Mais ces dimensions, qui nous semblent constituer le cœur de ce qu'un enseignement de la littérature, devraient être – que ce soit en FLM ou en FLE–, sont-elles au centre des politiques éducatives ? Ont-elles transformé les pratiques d'enseignement à l'étranger ? Sont-elles mises au premier plan dans le matériel pédagogique ? (GODARD, 2015, p.55)

A partir de ce que j'ai pu remarquer pendant la recherche du doctorat et aussi lors d'autres expériences de lectures, comme les choix Goncourt du Brésil 2019, 2020 et un cours de lecture de textes contemporains d'écrivaines francophones, aussi dans le contexte universitaire, la formation des lecteurs et des professeurs doit passer par l'analyse des pratiques de lecture variées, la connaissance de ses processus et des différentes identités du lecteur, le débat et l'autonomie dans une critique d'un texte littéraire. Par les voix des étudiants-lecteurs, il est possible de connaître leurs conceptions à propos de la langue française, la littérature, la lecture, la contemporanéité des textes et de leur réalité, de l'enseignement qu'ils reçoivent et comment ils voient leur propre apprentissage. Il s'agit d'envisager la lecture littéraire à l'université aussi par le plaisir et le partage. Un cours de lecture littéraire dans un contexte universitaire se destine à offrir un nouvel espace pour que les voix des étudiants soient entendues, où ils puissent dialoguer, s'exprimer et critiquer les textes littéraires d'après leurs propres points de vue, ce qui est essentiel dans la formation en Lettres.

## Références

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAMUS, A. *L'Étranger*. Paris: Éditions Gallimard, 1942.
- CHAMOISEAU, P. *Écrire en pays dominé*. Paris : Gallimard, 1997.
- CHENG, F. *Le dialogue*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer, 2002.
- DAOUD, K. *Meursault, contre-enquête*. Paris : Actes Sud, 2014.

- DESPENTES, V. *King Kong Théorie*. Paris : Grasset & Fasquelle, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019 [1968].
- GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- GODARD, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for language 554 teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LAFERRIÈRE, D. *Vers le Sud*. Montréal : Ed. Boréal, 2006.
- LAHENS, Y. *Bain de Lune*. Paris: Sabine Wespieser Éditeur, 2014.
- LE BRIS, M. ; ROUAUD, J. (dir.), *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, 2007.
- MOUAWAD, W. *Incendies. Le sang des promesses / 2*. Montréal : Lémac Éditeur – Actes Sud, 2009 [2003].
- RAHIMI, A. *Syngué Sabour. Pierre de Patience*. Paris : P.O.L. éditeur, 2008.
- ROUXEL, A ; LANGLADE, G. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- TEIXEIRA, L. *A voz e a vez do leitor: o Pós-Método na prática da leitura literária em francês língua estrangeira em contexto universitário*. Tese de doutorado. Orientadora: Cristina C. M. Pietraroia. FFLCH-USP, 2019.