

Littératures dans l'enseignement du Français Langue

Étrangère : réflexion et pratique à l'UFPR

*Viviane Araújo Alves da Costa Pereira**

Viviane Pereira est Maître de Conférences en littérature française à l'Université Fédérale du Parana. Titulaire d'une thèse de doctorat portant sur le processus de création de l'œuvre critique du dramaturge Eugène Ionesco, elle travaille aujourd'hui sur la littérature contemporaine en langue française, en particulier sur les productions des Antilles.

 <https://orcid.org/0000-0002-1784-941X>

*Cláudia Helena Daher **

Cláudia Helena Daher est Maître de Conférences en langue française à l'Université Fédérale du Paraná. Titulaire d'un master en Sciences du Langage et d'une thèse de doctorat en Lettres à l'Université Fédérale du Paraná en cotutelle avec l'Université Grenoble Alpes, ses travaux portent actuellement sur les questions pertinentes à l'enseignement du français langue étrangère, les pratiques de lecture et la multimodalité en classe de langues.

 <https://orcid.org/0000-0002-9855-8226>

Reçu en : 01 juillet 2021. **Approuvé en :** 11 juillet 2021.

Comment citer cet article:

PEREIRA, Viviane Araújo Alves da Costa. DAHER, Cláudia Helena. Littératures dans l'enseignement du Français Langue Étrangère: réflexion et pratique à l'UFPR. *Revista Letras Raras*, p. 243-255, n. Spécial, v. 10, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435945>

RÉSUMÉ

Ce rapport d'expérience présente le projet d'extension *Littératures dans l'enseignement du Français Langue Étrangère* (LIFLE) développé à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) depuis novembre 2016 et exposé lors d'une communication orale à l'occasion du XXI^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français à Aracaju, Sergipe, en septembre 2017. Il s'agit d'un projet interdisciplinaire impliquant la langue et la littérature qui vise à mettre en œuvre la lecture de textes littéraires en classe de langue française. Le projet s'organise en deux axes : le premier propose des réflexions sur la place de la littérature en classe de FLE en tenant compte de ses spécificités; le deuxième propose la lecture et la diffusion de la littérature contemporaine en français. De plus, le projet a pour mission d'intégrer les

*

 viviane.pereira.fr@gmail.com

*

 claudia.daher10@gmail.com

discussions sur l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement de la littérature, des domaines connexes souvent dissociés dans les études universitaires.

MOTS-CLÉS : Lecture littéraire ; français langue étrangère ; littérature contemporaine ; extension universitaire.

1 Introduction

Le présent travail est le résultat tout d'abord d'une double constatation : les étudiants des cours de Français à l'Université n'accèdent que très rarement aux œuvres contemporaines en langue française ; et il y a un écart entre les cours de littérature et ceux consacrés à l'enseignement-apprentissage de la langue française, de sorte que, devenus professeurs de Français Langue Étrangère (FLE), la littérature reste en marge des réflexions quotidiennes, parfois même effacée de la pratique enseignante.

En ce sens, en 2016, nous avons proposé un projet d'*extension* à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) appelé LIFLE : Littératures dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. Deux cours y étaient liés : le premier, consacré aux stratégies pour travailler la littérature dans des classes de FLE ; le deuxième, LIFRAC – Littérature Française contemporaine, ayant pour but la diffusion de la littérature plus récente en français.

Adressés à des publics différents, travaillant soit avec des textes en français avec un public d'enseignants, soit avec des traductions en portugais brésilien, ces deux cours ont constitué l'objet de notre présentation à l'occasion du XXI^{ème} CBPF à Aracaju, Sergipe, en septembre 2017.

2 LIFLE : Littératures dans l'enseignement du Français Langue Étrangère

Imag. 1. Affiche de la deuxième édition du cours LIFLE.

TEMPORADA 2017

LIFLE

LITERATURA NO ENSINO DO FLE:
DESAFIOS DA INSERÇÃO DO TEXTO
LITERÁRIO PARA NÍVEIS INICIANTEs

INÍCIO: 17/03/2017
DAS 14H ÀS 16H
SALA 924 - ED. PEDRO I (9o ANDAR)
CURSO DE EXTENSÃO GRATUITO
COM CERTIFICADO

encontros quinzenais:
17 e 31 de MARÇO; 28 de ABRIL; 12 e 26 de MAIO; 09 e 30 de JUNHO

A PROPOSTA DESSE SEMESTRE É PENSAR O LUGAR DA LITERATURA NAS AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA NÍVEL BÁSICO. PROPOMOS DISCUSSÕES TEÓRICAS E ATIVIDADES PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA AUXILIAR A PRÁTICA DOCENTE.

COORD.: CLÁUDIA DAHER, VIVIANE PEREIRA, ROSÁLIA PIROLLI E SYLVAIN BUREAU

CONTATO: LIFLE.LIFRAC@GMAIL.COM
FACEBOOK: LIFLE UFPR

DELEM: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Humanas

Apoio:

Source : Élaborée par Viviane Pereira, 2017.

Quelle place pour la littérature dans les cours de FLE ? Quelle place y occupe-t-elle ? Serait-ce possible, voire adéquat, de travailler avec des extraits depuis le niveau débutant ? Comment choisir un texte littéraire : par le thème ? par le degré de difficulté ? par la couverture ? Et surtout : comment ne pas retomber dans l'utilisation du texte en tant que prétexte, soit, comment ne pas transformer la lecture comme support à des activités purement linguistiques ?

Voici quelques questions que nous nous sommes posées au début et tout au long du développement de ce projet. Et même avec du recul, nous pouvons assurer que ces problèmes sont toujours vivants et qu'il nous faut toujours reconstruire les réponses. Ce que nous vous présentons à présent sont des pistes de travail qui n'ont pas pour but de clore le débat, sinon de l'élargir.

Josilene Pinheiro-Mariz (2007), dans sa thèse de doctorat *O texto literário em aula de francês língua estrangeira* (FLE) retrace d'abord un panorama historique de l'enseignement de la littérature française, en particulier de la place accordée au texte littéraire dans les manuels d'enseignement de langue. Ensuite, on voit des considérations à propos d'un lieu commun qui insiste sur la séparation entre langue et littérature et des courants qui envisagent la question différemment. Finalement, l'auteure arrive à une proposition très concrète qui passe par

l'introduction du texte, le plaisir de la lecture, les compétences orales et écrites et deux exemples réels entrepris avec des étudiants de l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG).

Dans l'œuvre *Littérature en classe de FLE*, Martine Fiévet (2013) s'intéresse également à comprendre la place du texte littéraire dans les cours de langue, se demandant les raisons et les objectifs de cette intégration. Les questions posées par l'auteure nous amènent à réfléchir sur la spécificité du texte littéraire: en quoi ces textes offrent-ils une particularité originale par rapport à un corpus non littéraire et quelles démarches suivre pour un travail en salle de classe ?

La réflexion sur les objectifs de l'emploi du texte littéraire par l'enseignant de langue conduit évidemment à une préoccupation d'ordre pédagogique. Doit-il utiliser le texte à des fins linguistiques? Pour l'enseignement de la civilisation? Pour l'enseignement spécifique de la littérature? Fiévet (2013, p. 21) nous dit que toutes ces propositions sont possibles et souhaitables, « à condition que l'enseignant soit lucide sur ce qu'il veut faire ». Il est aussi important de ne pas perdre de vue le travail avec le texte lui-même: il est toujours intéressant de favoriser une vraie rencontre entre le texte et l'apprenant.

En ce qui concerne l'exploitation linguistique, Fiévet (2013) nous rappelle que le texte littéraire est un document authentique et fait, donc, partie du corpus qui permet d'étudier un fait de langue. Il a également une visée esthétique qui permet un travail qui va au-delà de la fonction référentielle du langage. Dans ce sens, l'étude des propriétés d'un fait de langue permettra de voir l'exploitation littéraire qu'un auteur a pu en faire: le conditionnel, mode de l'imaginaire, par exemple. Finalement, il ne faut pas négliger que le texte littéraire constitue une base privilégiée pour mettre en œuvre toutes les compétences répertoriées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL): *compréhension/ réception de l'oral* (des poèmes mis en musique, des textes lus à haute voix); *compréhension/ réception de l'écrit* (qui peut aller de la simple lecture du texte à la recherche fouillée, détaillée, de la compréhension du contenu du texte); *interaction orale pour toute la classe* (un débat après l'exploitation littéraire d'un texte) et *production écrite pour l'apprenant, doublée d'interaction orale pour la classe* lorsqu'on propose un travail de création collective (un travail d'argumentation ou de création à la suite de l'exploitation littéraire d'un texte). Pour ce qui concerne les difficultés linguistiques, il ne faut pas oublier que même un locuteur natif ressent un écart entre la langue littéraire et la langue qu'il utilise dans son quotidien. Le travail avec le texte littéraire présuppose, donc, une réflexion qui va au-delà de la langue: la maîtrise, même

très élevée d'une langue familière et orale, ne correspond pas forcément à la maîtrise de la langue littéraire écrite¹.

Dans le volet enseignement de la civilisation, Fiévet pointe que la littérature, par le fait de s'appuyer sur des faits sociaux, permet de travailler plusieurs aspects culturels et interculturels. Comme un témoignage sur une société, elle exprime une voix historiquement située et qui, très souvent, s'inspire largement de la réalité.

La troisième approche proposée par Fiévet est l'exploitation littéraire dans laquelle trois éléments sont à considérer : l'enseignant, l'apprenant et l'activité d'exploitation littéraire. Dans les paramètres liés à l'enseignant, nous voyons l'importance du rôle de médiateur que celui-ci occupe en salle :

Il y a d'abord le couple apprenant/ œuvre, le premier voulant entrer dans la connaissance et la proximité du second, et il y a l'enseignant dont le rôle est de favoriser cette attente de l'apprenant en servant les deux partenaires : l'œuvre, par les méthodes d'analyse, l'apprenant, par son écoute et par une adaptation à ce qu'il est et à ses besoins. (FIÉVET, 2013, p. 28)

Lors de la préparation de l'activité d'exploitation, il est aussi important de ne pas négliger une certaine prise en compte de l'altérité : être conscient de ce qui relève de l'appartenance culturelle des apprenants, de leurs représentations de la France et/ou de celles des pays concernés par le texte, de leur situation dans le monde. Dans ce sens, il est très intéressant de prévoir des procédures pour que les lectures éventuelles des apprenants et leur altérité s'expriment. Comme l'a dit Antoine Compagnon dans sa leçon inaugurale au Collège de France (2007, p.31) : « [la littérature] nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres ». Cette ouverture d'esprit qui peut être promue par la littérature - et qui est très bénéfique en salle de classe de langue pour promouvoir des réflexions interculturelles - fait aussi l'objet de plusieurs études, comme celles menées par Souchon-Faure (2007), Gruca (2010), Kiyitsioglou-Vlachou (2010), Farina-Gravanis (2010) pour ne citer que quelques exemples.

Ces bases théoriques ont été discutées avec le groupe au long des rencontres réalisées dans ce cours d'*extension*. Parmi les participants, nous avons compté des étudiants du cours de

¹ Voir, à ce sujet, l'article de Chiara Bemporad: « Attitudes et représentations face à lecture littéraire en italien langue étrangère » (BEMPORAD, 2007).

Lettres-Français, ainsi que des stagiaires du Centre de Langues et Interculturalité (CELIN - UFPR) et des enseignants de FLE des systèmes scolaires public et privé. Les enseignants et stagiaires participants ont pu partager des expériences avec la lecture littéraire réalisées auprès de leurs apprenants. Le cours s'est articulé sur un ensemble d'actions intégrées comprenant des lectures, des discussions et la préparation de propositions alternatives pour l'inclusion de la littérature en classe.

Ces moments d'échange avec le groupe nous ont permis de connaître des travaux qui ont utilisé des approches, supports et genres textuels différents. Tous les rapports d'expérience avaient toutefois quelque chose en commun: ils révélaient une dimension émotionnelle très prononcée lors du travail avec le texte littéraire en classe. Plus que l'apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles structures linguistiques - des aspects importants, mais pas les seules dimensions quand on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère - , ce que les enseignants nous rapportaient de l'expérience avec le texte littéraire en classe était un travail surtout marqué par le plaisir de la lecture et de la découverte. C'était aussi l'occasion d'une réflexion collective sur un thème différent de ceux qui sont proposés par les livres didactiques.

Cette dimension émotionnelle nous a attiré l'attention lors des deux cours d'*extension* réalisés par le projet LIFLE en 2017 et nous a poussé à continuer nos lectures sur le thème. Nous avons alors commencé un groupe de lecture dans le but d'approfondir nos recherches sur la lecture littéraire ainsi que sur la multimodalité en classe de langue étrangère. Deux approches sont entrées dans nos discussions : premièrement, les recherches et expériences de médiation de lecture de Michèle Petit (2009 ; 2010 ; 2013) et, ensuite, la notion de sujet lecteur inspiré des travaux de Gérard Langlade (2007) et d'Annie Rouxel (2012).

L'anthropologue Michèle Petit, s'intéressant particulièrement aux enjeux de la formation des lecteurs, nous présente la nécessité de déconstruire la peur du livre pour lever les barrières existantes et, alors seulement, espérer un bon accueil des lecteurs. Si cette démarche qui vise à enlever la peur du livre est valable pour les lectures en langue maternelle, nous pouvons élargir cette question à la classe de langue étrangère. L'auteure met également l'accent sur le rôle de la médiation : « La lecture est un art qui se transmet, plus qu'il ne s'enseigne » (PETIT, 2010, p.22) d'où l'importance de l'accueil des différentes sensibilités avec une présence positive ainsi que la considération des apprenants-lecteurs en tant que sujets. En ce sens, l'activité de médiation de lecture vise à permettre l'ouverture de nouveaux chemins et la construction de nouveaux espaces

pour le lecteur, éveillant le désir de lire des élèves, à travers les émotions vécues dans la réception des œuvres.

Gérard Langlade, à son tour, renforce l'émotion liée à la lecture à partir d'un point de vue psychologique, quand il nous présente la lecture subjective :

Par « lecture subjective », nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire. (LANGLADE, 2007, p. 71)

Le texte serait alors un dialogue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur. Ce « texte de lecteur » se trouve au centre d'une intervention didactique qui vise à développer la compétence esthétique des élèves, leur aptitude à réagir face à une œuvre et à en apprécier les effets. Dans cette même démarche, Annie Rouxel complète : « Il s'agit [...] de transformer le rapport au texte, de réintroduire la subjectivité dans la lecture, de l'humaniser, de lui redonner sens. » (ROUXEL, 2021, p. 2)

C'est dans ce sens que nos lectures actuelles dans le groupe nous conduisent : nous continuons à nous intéresser à la place de la lecture littéraire en classe de langue étrangère que nous considérons comme étant plus qu'une activité de *distraction* ou une *obligation scolaire* : les enjeux de la lecture littéraire ont de répercussion sur la constitution de l'identité, sur la subjectivité, sur la construction ou la reconstruction de soi-même.

3 LIFRAC : Littérature Française Contemporaine

L'approche du texte littéraire lors du cours de formation de professeur en Lettres-Langue Étrangère tend à l'historiographie et à ce que l'on appelle le canon d'une littérature. En fait, c'est très difficile à choisir en marge de ce qui est considéré incontournable depuis longtemps. Comme des points touristiques qu'il faut visiter, la littérature française nous présente elle aussi sa Tour Eiffel, son Arc du Triomphe, sa Notre-Dame. Ce que nous proposons dans ce cours de littérature

contemporaine en langue française ne suppose pourtant pas de négliger le Musée du Louvre, mais d'élargir le regard pour connaître aussi bien le Centre Pompidou que le Musée du Quai Branly et en établir un dialogue.

De ce constat, mais aussi du désir de partager des impressions sur la littérature d'aujourd'hui, nous avons proposé un premier cours en 2016 centré sur le genre *autofiction*, l'un des courants les plus remarquables dans la production contemporaine en langue française. De façon tâtonnante, il faut le dire, nous avons choisi quatre titres qui nous paraissaient convenir au but proposé : *En finir avec Eddy Bellegueule* (2014), d'Edouard Louis ; *La carte et le territoire* (2010), de Michel Houellebecq ; *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer* (1985), de Dany Laferrière ; et *Une femme* (1988), d'Annie Ernaux.

Comprise dans un sens assez large, la contemporanéité s'étendait de la fin du XX^e siècle aux premières décennies du XXI^e siècle, de manière à retracer un parcours de la consolidation de ce genre dans les lettres françaises. En plus, ce choix nous permettait une pluralité des regards : par la formation, l'orientation sexuelle, le genre et la couleur de la peau, nous avions accès à des processus assez divers de construction de soi dans le texte. En outre, lors de ce premier cours du LIFRAC, le public était censé être des étudiant.e.s en Lettres-Français, niveau intermédiaire, puisque, en général, il n'y avait pas de traduction en portugais brésilien, sauf pour le roman de Dany Laferrière, traduit par Heloísa Moreira et Constança Vigneron et publié par Editora 34 en 2012 sous le titre *Como fazer amor com um negro sem se cansar*. Le roman d'Édouard Louis n'est paru au Brésil qu'en 2018, sous le titre *O fim de Eddy*, dans une traduction de Francesca Angiolillo par la maison d'édition Tusquets.

D'une part, le public formé par des étudiant.e.s des cours de Lettres nous permettait d'approfondir des points théoriques dans un langage partagé : *voix narrative* ; *récit autodiégétique* ; *auteur-narrateur-personnage* font partie d'un lexique plus ou moins commun à ce milieu. D'autre part, le but de partager et de diffuser la littérature contemporaine en français restait limité à un groupe assez restreint, de sorte que, pour les éditions suivantes, nous avons choisi des textes traduits en portugais.

Dans ce sens, un premier résultat du projet concerne cet accord fondamental entre le but à atteindre et la méthode employée : quoiqu'il soit toujours valable de travailler un texte littéraire dans sa langue originale, qui est aussi une façon de conformer le monde, il nous paraît que, dans un projet d'*extension*, il faut élargir les horizons et passer au-delà des murs de l'université. Cette

prise de position n'exclut pas pour autant les lecteurs francophones : disponibles en français et en portugais, les textes sont discutés en portugais. En plus, la pluralité envisagée engage un bouleversement de l'approche : au lieu du langage de spécialité, un langage accessible au public tout en assurant un regard théorique de l'objet littéraire.

D'autre part, un projet d'*extension* suppose la mise en œuvre pas par des professeur.e.s, mais plutôt par des étudiant.e.s, qui prennent en charge l'application de ce qui a été formulé sous la direction des enseignant.e.s. La richesse de l'*extension* tient de la combinaison de ce regard vers le dehors et la pratique du dedans. Le rôle de médiateur de lecture est donc fondamental dans la mesure où il fait le pont entre le savoir technique, académique, et la mise en pratique accessible à toutes et à tous.

Pour le premier cours du LIFRAC, notre médiateur était Sylvain Bureau, étudiant au niveau du doctorat, chercheur spécialiste de l'autofiction. Plus qu'un médiateur, Sylvain participait au groupe qui a conçu le projet, avec Rosália Pirolli et les coordinatrices Cláudia Daher et Viviane Pereira. Ce cours était donc une sorte de résonnement de sa recherche à lui ainsi qu'une manière de mettre à l'épreuve les limites conceptuelles du genre.

Les problèmes posés au départ tenaient sur les discussions concernant le genre et ses limites : qu'y a-t-il de différent par rapport à l'autobiographie, pratiquée et répandue au XX^e siècle ? à quoi sert l'inscription du nom propre ? quels effets sont favorisés par le mélange entre le réel et la fiction ? Pour ces questions avant tout théoriques, auxquelles on pouvait répondre ayant recours à Philippe Lejeune (*Le pacte autobiographique*, 1975) ou à Vincent Colonna (*Autofiction et autres mythomanies littéraires*, 2004), parmi beaucoup d'autres, il nous semblait plus intéressant, dans le cadre de ce projet, d'en vérifier les réponses issues de la lecture du public. Les théoriciens de l'autobiographie et de l'autofiction étaient tous là, à la base des questions, mais les réponses venaient des lectures les plus variées et, par là même, les plus libres.

Pour *Une femme*, d'Annie Ernaux, par exemple, la perception des lectures a sensiblement varié. Récit psychologique, récit sociologique, autobiographie, portrait de la mère, portrait de soi – les réponses sont toutes possibles et ne s'excluent pas, ni n'excluent les possibilités de compréhension de la portée du genre autofiction. Aux questions concernant le nom propre Édouard Louis-Eddy Bellegueule, dans *En finir avec Eddy Bellegueule*, le public était attentif à ce que le nom propre portait en soi une identité construite et reconstruite par l'écriture. Michel Houellebecq transformé lui-même en personnage de *la Carte et le territoire* bouleversait l'analyse d'un roman

qui suivait un schéma, *a priori*, fictionnel : se retrouvant face au nom de l'auteur métamorphosé en personnage mort dans l'œuvre, les questions se multipliaient sur la mise en scène de soi dans le texte. L'étrangeté devant le titre *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer* se mêlait à la curiosité de savoir si l'écrivain avait, vraiment, réellement, vécu les expériences racontées dans le livre, qui renvoyait sans cesse à l'hors-texte.

Des questions théoriques importantes et complexes à la fois pouvaient être formulées de façon à stimuler des réponses simples, relevées d'un regard qui ne cherche que le plaisir de la lecture. Voici un deuxième résultat de ce cours : il ne s'agit pas de simplifier les présupposés, ni de rendre la lecture une tâche exclusive des spécialistes du texte littéraire, mais plutôt de faire la correspondance entre des concepts difficiles et la lecture libre et sans *a priori* ; en relever des aspects inattendus, des effets de lecture ; établir le dialogue entre la théorie et les sensations de l'expérience empirique.

Les deux éditions du Lifrac présentées lors du XXI^e CBPF à Aracaju en 2017, la première consacrée à l'autofiction, la deuxième, à la littérature féminine contemporaine, ont ouvert la voie à cette rencontre entre l'*extension* et la recherche. D'une part, le projet d'*extension* établit un dialogue avec la communauté externe, un pont entre les acquis théoriques et la mise à l'épreuve de ces lectures ; d'autre part, le projet de recherche élabore des pistes de travail pour une analyse à la fois panoramique (les littératures contemporaines en français) et approfondie (l'exégèse d'une œuvre, d'un auteur). Dans ce sens, le groupe de recherche qui s'est formé autour de l'axe Lifrac se consacre, depuis 2017, à l'analyse de la production littéraire contemporaine en langue française ainsi qu'à la lecture des textes théoriques.

À part l'extrême hétérogénéité des littératures contemporaines, la question de l'identité était un problème commun. Parmi les théoriciens qui sont à la base des discussions entreprises, on peut citer quelques études fondamentales de ce qu'on appelle les Études Culturelles, telles que *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992), du chercheur Stuart Hall, qui met en question la notion d'identité et, plus particulièrement, d'identité culturelle au long des siècles; et *O local de cultura* (1994), du théoricien Homi Bhabha, qui propose un regard plus attentif aux notions d'hybridité et de multiculturalisme.

Par un mouvement assez naturel, nous nous sommes tournés de plus en plus vers les littératures en français des anciennes colonies selon une perspective qui s'annonçait post-

coloniale. Ce mouvement a été naturel puisque la mise en question de l'identité, si conforme au contemporain, est à la base soit de l'esclavage, soit des guerres d'indépendance en Afrique ou aux Antilles. La rupture en est constitutive. En plus, on ne pouvait pas ignorer le lien affectif entre ces peuples et le contexte brésilien, qui partage des mêmes origines et des mêmes processus de créolisation. Plus qu'un concept, la poétique-politique de la Relation de l'intellectuel martiniquais Édouard Glissant est devenue un phare et un opérateur:

J'appelle Chaos-monde le choc actuel de tant de cultures qui s'embrasent, se repoussent, disparaissent, subsistent pourtant, s'endorment ou se transforment, lentement ou à vitesse foudroyante : ces éclats, ces éclatements dont nous n'avons pas commencé de saisir le principe ni l'économie et dont nous ne pouvons pas prévoir l'emportement. Le Tout-Monde, qui est totalisant, n'est pas (pour nous) total.

Et j'appelle Poétique de la Relation ce possible de l'imaginaire qui nous porte à concevoir la globalité insaisissable d'un tel chaos-monde, en même temps qu'il nous permet d'en relever quelque détail, et en particulier de chanter notre lieu, insondable et irréversible. L'imaginaire n'est pas le songe, ni l'évidé de l'illusion. (GLISSANT, 1997, p. 22)

Les littératures en langue française qui nous concernent, au LIFLE comme au LIFRAC, partagent l'imaginaire du Chaos-monde tout en gardant leur *lieu, insondable et irréversible*. La Relation est aussi un dialogue qui s'établit entre plusieurs littératures, une scène sur laquelle la langue joue un rôle décisif : c'est ce qui permet la mise en commun des expériences humaines de partout. Mais il n'y a de Relation qu'à travers la lecture : c'est au lecteur de rassembler les points communs, de comparer les lieux d'énonciation, de mettre en évidence le différent et le divers. Dans ce sens, l'expérience des lectures partagées, où chaque lecteur constitue à lui seul un *insondable et irréversible*, mais où tous ces lieux d'opacité se communiquent et se mettent en contact, serait une possibilité concrète de la Relation.

Roland Barthes, dans le célèbre article « La mort de l'auteur » (1968), inscrit le lecteur dans le processus de construction des sens de la littérature :

Un texte est fait d'écritures multiples, issues de plusieurs cultures et qui entrent les unes avec les autres en dialogue, en parodie, en contestation ; mais il y a un lieu où cette multiplicité se rassemble, et ce lieu, ce n'est pas l'auteur, comme on l'a dit jusqu'à présent, c'est le lecteur : le lecteur est l'espace même où s'inscrivent, sans qu'aucune ne se perde, toutes les citations dont est faite une

écriture ; l'unité d'un texte n'est pas dans son origine, mais dans sa destination
(BARTHES, 1984, p. 69)

Edouard Glissant et Roland Barthes, deux voies/voix tellement différentes, éloignés dans le temps, dans l'espace et dans les propos, se rejoignent ici pour rendre l'image composite des cours d'extension du Lifrac : des lectures aussi diverses que les participants mises en commun dans un exercice d'analyse théorique, mais aussi de partage de l'imaginaire. La langue française, moins qu'un but en soi, constitue le moyen pour arriver plus loin, le pont entre le dedans et le dehors.

En guise de conclusion

Le projet LIFLE est témoin d'un parcours qui intègre les trois dimensions qui soutiennent le travail universitaire : l'enseignement, la recherche et l'extension. Le projet, résultat de la constatation d'une lacune dans l'enseignement, a commencé comme extension, occasion où nous avons pu écouter les demandes des professeurs en formation ou déjà formés. Il a assumé ensuite un caractère plus investigatif avec des recherches d'initiation scientifique et des travaux de conclusion de cours mais qui n'ont pas laissé l'aspect *extensionniste* inhérent à la proposition initiale du projet, puisque les actions développées ont eu pour public des apprenants hors de l'université. On notera l'importance d'une perméabilité entre ces trois dimensions, dans la mesure où l'extension se nourrit de la recherche et de l'enseignement, de même que la recherche est favorisée par l'extension et ainsi de suite, de façon circulaire et organique.

L'objectif commun et constant aux deux axes du projet LIFLE est toujours la promotion de la lecture littéraire puisque nous croyons au pouvoir d'humanisation de la littérature dont nous parle Antoine Compagnon : « La littérature est un exercice de pensée ; la lecture, une expérimentation des possibles » (2007, p. 34). Il s'agit d'occuper d'autres points de vue, d'expérimenter d'autres vies que la sienne, de se douter des certitudes établies. Cet exercice d'altérité engage une investigation sur l'identité pour laquelle il faut concevoir le lecteur comme sujet de ce processus de construction collective. Les cours du projet LIFLE démontrent que le fil qui soutient l'énorme réseau impliquant des rôles si divers (apprenant - enseignant - lecteur - auteur - chercheur - médiateur), celui qui traverse les pôles et qui établit les ponts, celui capable d'éveiller la curiosité envers l'autre, ce fil-là, c'est l'expérience de la lecture.

Une expérience qui n'est pas donnée d'emblée et qui dépend de la création des circonstances convenables, d'un projet de médiation avec des objectifs clairs et adéquats au public auquel il s'adresse, de la prise en compte de l'hétérogénéité du public et des lectures possibles. C'est toujours Compagnon qui nous montre le bon chemin : « L'exercice jamais clos de la lecture demeure le lieu par excellence de l'apprentissage de soi et de l'autre, découverte non d'une personnalité ferme mais d'une identité obstinément en devenir » (COMPAGNON, 2007, p. 38). Voilà ce que nous envisageons avec ce projet : favoriser l'exercice de construction et de déconstruction de soi à travers la lecture des textes littéraires en français.

Références

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BARTHES, R. La mort de l'auteur. In : *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1984.

BEMPORAD, C. Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère. In : BEMPORAD, C. ; JEANNERET, T. (Orgs.) *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. 1ed. Lausanne : Études de Lettres, 2007, p.105-120.

COMPAGNON, A. *La littérature, pour quoi faire ?* Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Collège de France, 2007 (généré le 11 juillet 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cdf/522>>. Consulté le 30 juillet 2021.

ERNAUX, A. *Une femme*. Paris : Gallimard, 1988.

FARINA-GRAVANIS, L. Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université d'Athènes, 2010, p.201-216

FIÉVET, M. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, 2013.

GLISSANT, E. *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard, 1997.

GRUCA, I. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université d'Athènes, 2010, p.165-185.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUELLEBECQ, M. *La carte et le territoire*. Paris : Flammarion, 2010.

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, R. Texte littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université d'Athènes, 2010, p.187-200.

LAFERRIÈRE, D. *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*. Montréal : VLB Éditeur, 1985.

LANGLADE, G. La lecture subjective. *Québec français : littérature, didactique, langues, société*, Québec, 145, p.71-73, printemps 2007.

LOUIS, É. *En finir avec Eddy Bellegueule*. Paris: Seuil, 2014.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROUXEL, A. Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature : l'avènement du sujet lecteur. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 1-12, nov. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Consulté le 30 juillet 2021.

SOUCHON-FAURE, M-F. L'écriture littéraire comme modèle de médiation interculturelle. In : BEMPORAD, C. ; JEANNERET, T. (Orgs.) *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. 1ed. Lausanne : Études de Lettres, 2007, p.253- 264.