

Les littératures francophones en classe de FLE : du sens au plaisir du texte et à l'interculturel /

As literaturas francófonas em aula de FLE: do sentido ao prazer do texto e ao intercultural

*Gabriela Jardim**

Titulaire d'un Doctorat en littérature française (UFRGS), Gabriela Jardim est enseignante à l'université fédérale de Rio Grande (FURG), au Brésil. Spécialiste en littérature fantastique et en traduction littéraire, elle s'intéresse également à la didactique du français langue étrangère (FLE). Sa production bibliographique porte notamment sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil, que ce soit dans le contexte littéraire ou dans le domaine du FLE. Elle est coauteure de livres consacrés aux jeux en classe de FLE.

 <https://orcid.org/0000-0002-7758-5241>

Reçu en: 27 août. 2025. **Approuvé** en: 27 oct. 2025.

Comme citer cet article:

JARDIM, Gabriela. Les littératures francophones en classe de FLE : du sens au plaisir du texte et à l'interculturel. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e6738, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17969943.

RÉSUMÉ

Inscrit dans le champ de la didactique des langues-cultures, au sens large, et de la didactique du français langue étrangère (FLE), en particulier, le présent article a pour but de se consacrer aux littératures francophones en classe de FLE dans la perspective (a) de la primauté du sens ; (b) du plaisir du texte ; et (c) de l'interculturel. Malgré le développement des recherches concernant le traitement de la littérature dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE et une prise de conscience à propos de l'intérêt de son utilisation, son application dans les différents contextes est très inégale. Trop souvent le texte littéraire devient un prétexte, que ce soit pour l'apprentissage de structures morphosyntaxiques ou du lexique, ou pour déclencher la parole, la valeur littéraire restant au second plan ou disparaissant totalement. C'est à cette problématique, en associant théorie et pratiques de terrain, que cet article se propose d'apporter des éléments de réponse.

MOTS-CLÉS: Didactique du FLE; Littérature; Littératures francophones; Plaisir du texte; Interculturel.

RESUMO

Inscrito no âmbito da didática das línguas-culturas, em sentido amplo, e da didática do francês língua estrangeira (FLE), em particular, este artigo visa consagrar-se às literaturas francófonas na aula de FLE sob a perspectiva de (a) a primazia do significado; (b) o prazer do texto; e (c) a interculturalidade. Apesar do desenvolvimento de pesquisas sobre o tratamento da literatura no contexto do ensino-aprendizagem do FLE e da conscientização do interesse em seu uso, sua aplicação em diferentes contextos resta muito desigual. Muitas vezes, o texto literário torna-se um pretexto, seja para a aprendizagem de estruturas morfosintáticas ou do léxico, seja para desencadear a fala, o valor

*

 gabriela.jardim@furg.br

literário permanecendo em segundo plano ou desaparecendo completamente. É a essa problemática, associando teoria e práticas pedagógicas, que este artigo se propõe a fornecer elementos de resposta.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do FLE; Literatura; Literaturas francófonas; Prazer do texto; Intercultural.

1 Introduction

Aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures (y compris le Français langue étrangère), l'utilisation de la littérature est souvent timide, voire inexistante. De telles limitations sont inhérentes à différents facteurs, parmi lesquels nous retiendrons, d'une part, l'absence d'habitude de la lecture littéraire dans le contexte brésilien¹ et, d'autre part, une préconisation trop fréquente de l'utilitarisme au sein des cours de langues-cultures, le texte littéraire n'y jouant pas un rôle prépondérant.

En ce qui concerne plus particulièrement la langue française, des lectures en version facile, dont la plupart des titres sont des adaptations de classiques de la littérature francophone, ont été introduites par le marché de l'édition au cours des dernières décennies. Dans le présent article, nous traitons, cependant, de l'utilisation de textes originaux, car les activités que nous préconisons sont basées sur le plaisir esthétique de la littérature et sur ses possibilités dans le domaine des découvertes au niveau socioculturel et historique des cultures francophones.

Dans le cadre de la problématique de l'insertion et de l'exploitation du texte littéraire en cours des langues-cultures, cet article se consacre à l'étude de la littérature en tant que support pédagogique en cours de FLE et fournit quelques réflexions prônant une introduction graduelle du texte littéraire en classe (que ce soit en contexte scolaire ou universitaire).

Il est chronologiquement nécessaire de se demander pourquoi utiliser la littérature en cours de langue, de discuter de l'importance du texte littéraire en tant que document authentique (sans pour autant le rendre banal), et d'aborder le probable point névralgique gravitant autour de l'utilisation de la littérature en cours de langue, le texte littéraire ne devant pas être considéré uniquement comme un prétexte pour l'enseignement de la langue.

¹ Comme le démontrent, par exemple, les recherches menées au sein de l'Instituto Pró-livro: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>

2 La littérature en classe de FLE

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, les méthodologies qui se sont succédé ont proposé des traitements différents de la littérature. Si la méthodologie traditionnelle lui a accordé une place très importante au sein de son projet (à côté de la grammaire et de la traduction) dans la mesure où le texte littéraire figurait à ce moment-là comme le modèle d'une norme devant être respectée, les méthodologies qui ont suivi (directe, audio-orale et structuro-globale-audiovisuelle) l'ont presque complètement supprimée, notamment dans la mesure où la primauté était celle de l'oral sur l'écrit (Cuq ; Gruca, 2014, p. 255 *et passim*). À partir des années 1980, et de l'avènement de l'approche communicative, « l'écrit est réhabilité » (*Idem*, p. 268) et la littérature semble pouvoir retrouver sa place.

Pourtant, comme le soulignent Cuq et Gruca, « l'approche communicative, dans ses débuts, n'offre guère de discours particulier sur le domaine littéraire même si elle le réintègre dans ses matériaux d'apprentissage [...] on le considère comme un document de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités » (*Idem*, p. 417). Dans le même ordre d'idées, les deux auteurs se penchent sur l'utilisation du texte littéraire dans des manuels FLE en listant certaines lacunes. À titre d'exemple, nous pouvons en citer deux : (a) « [l'oubli] quasi généralisé de la littérature francophone » ; et (b) « la non prise en compte des théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène » (*Idem*, p. 419). De par notre expérience professionnelle, nous ajouterons également le constat que nombre de manuels de FLE présentent des extraits littéraires essentiellement comme prétextes à des questions ponctuelles de grammaire et/ou de lexique, ce qui dénature grandement les propos de la littérature.

Dans le prolongement de l'approche communicative, la perspective actionnelle définie et préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL) se montre aussi moins réfractaire au texte littéraire que les méthodologies développées jusque dans les années 1980. Néanmoins, le CECRL s'avère succinct lorsqu'il traite de la place du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage des langues. Bien que ses auteurs reconnaissent l'importance de la littérature, comme nous le dégageons dans la sous-section 4.3.5 (« Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2001, p. 47)), ce document ne se réfère au texte littéraire comme un genre passible d'être appréhendé à travers la compétence de lecture qu'à partir du niveau B2 (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26 *et passim*).

Dans son évolution, et avec la publication d'un *Volume Complémentaire* (dorénavant VC) en 2018, le CECRL ajoute toutefois trois nouvelles échelles traitant du texte créatif et de la littérature : « Lire comme activité de loisir (uniquement pour le processus de réception) ; exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuel, niveaux inférieurs) ; analyser et formuler des critiques littéraires (plus intellectuel, niveaux supérieurs) » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 53), et de nouveaux descripteurs concernant le texte littéraire (*Idem*, p. 121 et *passim*).

Il n'est peut-être pas superflu de noter que, malgré les avancées constatées avec l'approche communicative et la perspective actionnelle, le traitement de la littérature, en l'occurrence le texte littéraire, que ce soit dû aux manuels de FLE, ou aux enseignants dont la formation en littérature n'est pas toujours assez approfondie, reste toujours inégal et très souvent relégué à un prétexte pour faire écrire et/ou parler les apprenants, voire pour enseigner des points de langue. Dans ce sens, et avant même d'envisager une approche pédagogique, il est essentiel de se poser la question suivante : « à quoi sert la littérature ? ».

3 De « l'utilité de l'inutile » au plaisir du texte

L'utilitarisme implicitement promu par la didactique actuelle du FLE, ainsi que les représentations que les enseignants peuvent avoir de l'usage de la langue peuvent nuire à l'aspect critique et réflexif nécessaire à tout processus d'enseignement-apprentissage. C'est d'ailleurs ce que confirment Beacco *et alii* lorsqu'ils notent :

Il convient en particulier de veiller à ne pas limiter les enseignements langagiers à des savoir-faire fonctionnels et pratiques, même si cela semble prioritaire dans certains contextes, sans remettre en cause une telle nécessité. *Important également des savoir-faire de type créatif, ludique, littéraire, imaginatif qui, moins directement utilitaires, enrichissent diversement le répertoire et mettent en valeur les fonctions autres que simplement communicatives des langues (fonction poétique).* (Beacco *et alii*, 2016, p. 18, c'est nous qui soulignons)

Pour ce qui est de certaines interprétations concernant l'approche communicative, il est de coutume de dire (à tort) que « l'important est que le message passe » ; quant à la perspective actionnelle, le principe préconisant que tous les savoirs et savoir-faire acquis et/ou appris doivent

contribuer à la réalisation d'une tâche finale engendre une simplification et un appauvrissement préjudiciables du processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, quel rôle la littérature joue-t-elle ou peut-elle jouer ? Comme nous l'avons remarqué précédemment, la littérature en classe de FLE est réhabilitée à partir des années 1980, mais si ses utilisations sont variées, elles restent rares, ne sont pas toujours cohérentes, sont souvent mal placées à l'intérieur d'une séquence didactique, et très fréquemment employées comme source d'apprentissage de la grammaire et/ou du lexique.

Pour mieux définir le rôle de la littérature en classe de FLE, dans un premier temps et dans la mesure où l'utilisation des documents authentiques représente une des pistes souvent préconisée par la didactique des langues-cultures, nous recommanderons le recours à la vraie littérature et non pas à des adaptations en *français facile* afin de ne pas dénaturer certaines de ses fonctions primordiales (cathartique, esthétique, cognitive, politico-sociale etc.) (Jardim, 2018, p. 3 et *passim*). La non prise en compte de ces fonctions de la littérature dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures est le résultat d'une logique contemporaine visant à privilégier le profit et la rentabilité immédiate, implicitement privilégiés par le CECRL et la perspective actionnelle.

À ce propos, quoique dans une perspective plus générale, Nuccio Ordini souligne, dans *L'Utilité de l'inutile*, qu' « au cours des dernières décennies, les disciplines humanistes ont été de plus en plus marginalisées [...] Pourquoi dépenser de l'argent dans des domaines condamnés à ne produire aucun profit ? Pourquoi consacrer des fonds à des savoirs qui ne débouchent pas sur une utilité économique immédiate et tangible ? » (Ordini, 2014, p. 6-7). À ce questionnement, il apporte tout de suite une réponse :

Nous n'avons pas conscience, en effet, que la littérature et les savoirs humanistes, la culture et l'instruction constituent le liquide amniotique idéal dans lequel seulement les idées de démocratie, de liberté, de justice, de laïcité, d'égalité, de droit à la critique, de tolérance, de solidarité et de bien commun peuvent se développer avec vigueur. (*Idem*, p. 8-9)

Ce que soutient Ordini renvoie à la fonction politico-sociale de la littérature évoquée *supra*. Ignorer cet aspect signifie, par ailleurs, se détourner de l'un des principes prônés par le CECRL, à savoir concevoir « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Outre la fonction politico-sociale, il convient également de se référer aux fonctions cathartique et esthétique, probablement les plus représentatives dans le domaine du littéraire. Pour

ce qui est de l'enseignement-apprentissage, la lecture qui suscite chez l'apprenant du plaisir esthétique, de la catharsis et de la réflexion politico-sociale, ne peut que contribuer à une double motivation : d'une part, la motivation intellectuelle dans un sens plus large et, d'autre part, la motivation par rapport à son apprentissage du FLE, puisque, dans ce cas de figure, il peut se reconnaître langagièrement compétent pour appréhender le sens et les enjeux d'un texte littéraire authentique, et par conséquent valorisé (Jardim, 2018, p. 3). Ce dernier aspect rejoint la fonction cognitive de la littérature, dont le but ne peut par conséquent pas se limiter aux usages focalisés sur le travail morphosyntaxique, que certains manuels en font, et/ou lexicaux, dans le cas des textes en *français facile*.

4 Littérature et interculturel

Malgré l'expansion de la production littéraire liée à la multiplication des maisons d'édition, à la *facilitation* de la publication, aux financements collectifs d'ouvrages etc., on se doit de constater que les effectifs de lecteurs littéraires sont toujours en déclin. Pour ce qui est de la lecture littéraire en classe de FLE, au-delà des études se penchant sur son traitement dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, nous faisons l'hypothèse de par notre expérience que la littérature voit sa place se réduire, supplantée par d'autres genres discursifs. Parmi les raisons pouvant expliquer le déficit d'attractivité du texte littéraire pour l'enseignant de FLE, outre l'aspect jugé peu utilitariste et déjà évoqué, nous ferons l'hypothèse que nombreux sont ceux à estimer ce genre d'écrit trop *difficile* et, par conséquent, réservé à des niveaux avancés (il faut certainement voir là une des raisons pour lesquelles le phénomène lecture en *français facile* s'est propagé dans les classes de FLE). Dans ce contexte, il est nécessaire de contribuer à la *désacralisation* du genre littéraire tout en prônant des traitements abordables et cohérents avec les compétences, les besoins et les appétences des apprenants. Pour apporter des réponses à cette problématique, nous traiterons la littérature en classe de FLE dans les perspectives (a) de la *désacralisation* du phénomène littéraire, notamment en facilitant l'accès au sens ; (b) du plaisir du texte ; et (c) de l'interculturel.

Nous nous sommes déjà consacrée à (a) et à (b) et il s'avère pertinent, par conséquent, de se pencher désormais sur les aspects interculturels. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la

sociologie de la littérature qui « se donne pour objet d'étudier le fait littéraire comme fait social [et] sur la littérature comme phénomène social, dont participent nombre d'institutions et d'individus qui produisent, consomment, jugent les œuvres, et sur l'inscription des représentations d'une époque et des enjeux sociaux en leur sein » (Sapiro, p. 1, 2023), au détriment des domaines tels que la critique et la poétique de la littérature, des branches théoriques que nous attribuerons aux disciplines de littérature *stricto sensu*.

Dans la mesure où la littérature est un phénomène social, elle représente une source infinie de possibilités de traitement de l'interculturel. Quoique systématiquement développée à partir de la publication du CECRL, l'approche interculturelle l'anticipe de 30 ans : « dans les années 1970, dans un contexte migratoire européen lié à la scolarisation de migrants » (Chaves *et alii*, 2012, p. 15). Le CECRL, de son côté, précise plus clairement l'objectif de l'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. (Conseil de l'europe, 2001, p. 83)

Dans le prolongement de l'explicitation de l'objectif de l'approche interculturelle, le CECRL liste des aptitudes et savoir-faire interculturels :

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère – la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture – la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels – la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (*Idem*, p. 84)

Au sujet des rapports entre littérature et interculturel, ce qui retiendra plus particulièrement notre attention sont les savoir-faire liés aux capacités (a) d'établir des relations entre la culture d'origine et les cultures étrangères (pluriel puisque nous nous référerons aux cultures francophones), (b) de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et les cultures étrangères et de gérer efficacement d'éventuelles situations de malentendus et de conflits culturels, et (c) d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. Ce dernier point est toujours sensible, non seulement concernant les cultures francophones, mais aussi la culture française

(encore très stéréotypée dans certains contextes de l'enseignement-apprentissage, ce qui peut être facilement constaté par l'analyse de manuels de FLE, même parmi les plus récents, et par d'autres supports notamment audiovisuels consacrés à l'enseignement de la langue française).

5 Les littératures francophones

En premier lieu, il convient de souligner qu'il n'existe pas de consensus chez les écrivains et chez les chercheurs à propos de cette nomenclature. Le terme de littératures francophones, certes généralisant, peut faire croire faussement que les productions ainsi catégorisées représentent un phénomène homogène. Une telle désignation pourrait également renvoyer à une prémisse de supériorité de la littérature franco-française, mettant lesdites littératures francophones dans une situation périphérique. Ce sont ici certaines des raisons pour lesquelles un groupe de quarante-quatre écrivains ont signé en 2007 le manifeste intitulé « Pour une 'littérature-monde' en français » :

Littérature-monde parce que, à l'évidence multiples, diverses, sont aujourd'hui les littératures de langue françaises de par le monde, formant un vaste ensemble dont les ramifications enlacent plusieurs continents. Mais littérature-monde, aussi, parce que partout celles-ci nous disent le monde qui devant nous émerge, et ce faisant retrouvent après des décennies d' « interdit de la fiction » ce qui depuis toujours a été le fait des artistes, des romanciers, des créateurs : la tâche de donner voix et visage à l'inconnu du monde - et à l'inconnu en nous. (*Le Monde des livres*, 15 mars 2007)

Cette problématique nous semble suffisamment intéressante et pertinente pour que nous en tenions compte dans le développement de cette recherche. De plus, si nous employons le terme de *littératures francophones* pour désigner les littératures en langue française produites en dehors de l'Hexagone, nous le faisons pour des raisons pragmatiques, ce terme étant encore de nos jours le plus répandu.

Grâce à leur présence sur les cinq continents, les littératures francophones constituent un phénomène littéraire extrêmement riche et hétérogène. Sur leurs origines, Bergez attire l'attention sur le fait que « si la plupart remontent aux siècles antérieurs, c'est surtout à partir du XX^e siècle, et du mouvement de décolonisation qui s'opère alors, qu'elles commencent à être considérées comme parties intégrantes de la création littéraire d'expression française » (Bergez, 2020, p. 450).

Dans le contexte post-colonial, les littératures francophones se développent à la suite de différentes problématiques (identitaires, historiques, politiques et linguistiques), et tout au long du XX^e siècle on voit émerger des courants, des mouvements, voire des manifestes prônant une écriture qui dénonce et dépasse à la fois le passé colonial.

Concernant ces mouvements, il est essentiel de faire référence à la négritude, celle-ci représentant la première grande rupture avec le colonialisme. Créé à Paris dans les années 1930 autour d’Aimé Césaire (Martiniquais) et de Léopold Sédar Senghor (Sénégalais), le mouvement de la négritude a été, selon Semujanga, « non seulement un courant poétique, mais surtout un courant de pensée issu de la première génération d’intellectuels négro-africains qui ont voulu définir le projet des peuples noirs sous l’angle littéraire, culturel et politique » (Semujanga, 2004, p. 20). De par son importance, ce mouvement a inspiré d’autres qui lui ont succédé.

Pour citer le cas particulier des Antilles, nous nous référons (a) à l’*antillanité*, courant « s’appuyant sur l’histoire et la culture propres aux îles de la Caraïbe, [et qui] valorise la créolité, une identité née du syncrétisme et du métissage, à la fois linguistique et culturelle, rassemblant une réalité humaine plus composite » (*Idem*, p. 46), et (b) à la créolité, mouvement littéraire apparu dans les années 1980 et dont l’une des finalités est de « renoncer au fétichisme linguistique du français académique et préconise[r] un usage libre, responsable et créateur du français, notamment par la créolisation de la langue de Molière » (*Idem*, p. 52).

Chercher à traiter l’ensemble des littératures francophones n’est d’une part pas notre objectif et serait d’autre part inenvisageable. Si nous préconisons l’insertion graduelle et réfléchie de ces littératures en classe de FLE, c’est non seulement pour l’ensemble de raisons évoquées *supra*, mais aussi parce que tenir compte de la Francophonie par le moyen de la diffusion de ses littératures ne peut que contribuer à mieux faire comprendre la richesse et la complexité des relations culturelles et interculturelles nées de l’expansion de la langue française dans le monde.

6 Des pistes vers un objectif *didactico-théorique*

En partant de notre expérience professionnelle et des lectures que nous avons réalisées jusqu’à présent, nous sommes en mesure de fournir quelques pistes vers un objectif *didactico-théorique* poursuivi dans cette proposition de travail.

Dans un premier temps, nous convergeons avec ce que Christian Puren considère comme la « version forte de la perspective actionnelle » (Puren, 2015, p. 23) concernant la littérature, et

dont la finalité est que « les élèves deviennent à la fin de la séquence didactique non plus seulement des *lecteurs*, bien sûr, ni même des *acteurs* de leur contact avec les textes (en lecture, en interprétation) ou des *auteurs* littéraires (en écriture, donc), mais des *agents* dans le champ social de la littérature » (*Ibidem*, c'est l'auteur qui souligne). Puren liste ensuite des activités pouvant être mises en œuvre pour atteindre cet ambitieux objectif : « rédaction de critiques [...], organisation de débats publics [...], organisation d'une 'Fête de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre' etc. » (*Ibidem*).

Pour poursuivre, en accord avec ce que préconisent Margarete Schlatter et Pedro Garcez dans « *Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular* »², nous établissons que l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE doit se faire, quel que soit le contexte, dans le cadre d'une séquence didactique dont les thèmes et les genres structurants sont établis à l'avance (Schlatter ; Garcez, 2009, p. 142 *et passim*). Autrement dit, la sélection des textes littéraires sur lesquels se pencheront les apprenants ne doit pas être réalisée au hasard ni d'après les appétences de l'enseignant, mais doit faire sens par rapport à la séquence didactique, et notamment par rapport au niveau de langue des apprenants et aux objectifs spécifiquement visés.

Finalement, nous partons du principe que les apprenants/étudiants, quel que soit leur niveau de compétence langagière, peuvent être mis au contact de ce qu'on a appelé précédemment la vraie littérature, c'est-à-dire que, différemment de ce que définit le CECRL lorsqu'il n'associe des compétences en lecture littéraire qu'à partir du niveau B2, nous espérons que dès le niveau A1 les apprenants seront en mesure de se confronter à des textes littéraires originaux et, dans ce cas de figure, des textes courts (ex. : des haïkus ou d'autres courts poèmes, des micro-contes etc.) et simples (des chroniques ou d'autres textes littéraires portant sur le quotidien, des journaux intimes etc.). Nous sommes pourtant consciente que plus les apprenants seront débutants, plus la tâche de sélection d'un corpus adapté sera complexe, d'où la nécessité de bien former les futur(e)s enseignant(e)s de FLE et de veiller à l'élargissement de leur répertoire littéraire.

² Bien que ce chapitre soit consacré à l'enseignement-apprentissage des langues anglaise et espagnole en contexte scolaire, ses leçons à propos de la structuration d'une séquence pédagogique peuvent être transférables à d'autres contextes, y compris celui de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En guise de conclusion

Après avoir plaidé pour une utilisation plus réflexive et moins dogmatique de la littérature dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, nous nous sommes penchée sur certains aspects de l'enseignement de la littérature d'expression française: des représentations socio-culturelles à travers l'approche interculturelle et le traitement des littératures francophones, les possibilités langagières et, finalement, les projets artistiques et culturels.

Du fait de notre expérience professionnelle, et à partir de ce que nous avons exposé, il convient de réaffirmer que pour mieux utiliser le texte littéraire en classe de FLE, l'enseignant devra disposer d'une solide formation en littératures francophones et en didactique du FLE, ainsi que d'un vaste répertoire littéraire dans le but de proposer à ses apprenants des textes littéraires qui soient en accord avec leurs appétences et leurs compétences langagières. Nous sommes persuadée que l'emploi du texte littéraire dans toutes les phases de l'enseignement-apprentissage du FLE (y compris pour des publics débutants, A1 et A2 si on se réfère au CECRL) et dans une perspective du plaisir du texte ne peut que contribuer à une formation plus riche et critique (tout en se révélant moins utilitariste).

Nous sommes également persuadée qu'un choix de textes littéraires focalisé sur les intérêts des apprenants et/ou étudiants est essentiel pour les motiver à devenir de vrais lecteurs littéraires (y compris dans leur langue maternelle) et des agents capables de s'inscrire socialement par et pour le discours.

CRedit
Reconnaisances: Ce n'est pas applicable.
Financement: Ce n'est pas applicable.
Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
Approbation éthique: Ce n'est pas applicable.
Contribution des auteurs: Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition : JARDIM, Gabriela.

Références

BEACCO, Jean-Claude. *et alii*. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe, 2016.

BERGEZ, Daniel. *et alii*. « Les littératures francophones ». In : _____. *Précis de littérature française*. Paris : Armand Colin, 2020. pp. 450-453.

CHAVES, Rose-Marie ; FAVIER, Lionel ; PÉLISSIER, Soizic. *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG, 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Conseil de l'Europe, 2018.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

JARDIM, Gabriela. A literatura como suporte pedagógico em aula de francês língua estrangeira (FLE). In : *Anais do I Seminário Internacional de Língua e Literatura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018. v. único. pp. 1-14.

ORDINE, Nuccio. *A Utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

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. In : VIGNERON, D. ; VANDEWOUDE, D. ; PINEIRA-TRESMONTANT, C. *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Arras : Artois Presses Université, 2015.

SAPIRO, Gisèle. LITTÉRATURE - Sociologie de la littérature. In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-sociologie-de-la-litterature/>

SCHLATTER, Margarete ; GARCEZ, Pedro. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009.

SEMUJANGA, Josias. Panorama des littératures francophones. In : NDIAYE, Christiane. (dir.). *Introduction aux littératures francophones : Afrique · Caraïbe · Maghreb*. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2004. pp. 1-111.