



Les textes littéraires en cours de français : réflexions théoriques et pratiques de classe /

Os textos literários na aula de francês: reflexões teóricas e práticas em sala de aula

Daniele Azambuja de Borba Cunha*

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Colégio de Aplicação da UFRGS.



<https://orcid.org/0000-0002-3368-5304>

Reçu en 02 sept. 2025. Approuvé en: 27 oct. 2025.

Comme citer cet article:

CUNHA, Daniele Azambuja de Borba. Les textes littéraires en cours de FLE : réflexions théoriques et pratiques de classe. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7016, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17970652.

RÉSUMÉ

Ce travail se propose de réfléchir sur la notion de lecture et de lecture littéraire, ainsi que de partager des activités réalisées en classe avec des élèves d'une école publique brésilienne. Pour commencer, je présente brièvement une situation relative aux habitudes de lecture, survenue au cours d'une séance, et qui a donné naissance aux réflexions développées dans cet article. J'explique ensuite la notion de lecture littéraire envisagée comme un va-et-vient dialectique (DUFAYS et al., 2015), concept que j'essaie de transposer dans les pratiques que je mets en œuvre dans mes cours. Je commente par la suite quelques activités d'approche du texte littéraire menées auprès d'élèves de 6^e et de 7^e années de l'*Ensino Fundamental* et de la 3^e année de l'*Ensino Médio*, dans deux contextes différents : soit dans la classe de français langue étrangère (FLE), soit dans un cours consacré à la lecture réunissant également des élèves qui n'étudient pas le français. La présentation de chaque séquence didactique est suivie de commentaires succincts portant sur les objectifs des activités et leur lien avec le cadre théorique exposé précédemment. Je conclus enfin par quelques éléments de réflexion.

MOTS-CLÉS: Lecture ; Lecture littéraire comme va-et-vient dialectique ; FLE ; Ensino Fundamental et Médio ; Texte littéraire.

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre a noção de leitura e de leitura literária, bem como de compartilhar atividades realizadas em aula com alunos de uma escola pública brasileira. Para começar, apresento brevemente uma situação relativa aos hábitos de leitura, ocorrida durante uma aula, e que deu origem às reflexões desenvolvidas neste artigo. Em seguida, explico a noção de leitura literária como vaivém dialético (DUFAYS et al., 2015), conceito que tento transpor nas práticas que efetuo em minhas aulas. Após, comento algumas atividades de abordagem do texto literário realizadas com estudantes de 6^º e 7^º anos do Ensino fundamental e do 3^º ano do Ensino Médio, em dois contextos diferentes: na aula de francês como língua estrangeira (FLE) e em uma aula dedicada à leitura que reunia também alunos que não estudam francês. A apresentação de cada sequência didática é acompanhada de comentários

*

 danielecunha.cap@gmail.com



sucintos sobre os objetivos das atividades e sobre sua relação com o quadro teórico exposto anteriormente. Concluo com alguns elementos de reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Leitura literária como vaivém dialético; FLE; Ensino Fundamental e Médio; Texto literário.

1 Introduction

À l'école où je travaille, située dans une grande ville au sud du Brésil, nous avons une matière appelée « Atelier » qui consiste en un cours hebdomadaire (une rencontre de 80 minutes) d'une durée d'un semestre. Dans ce cadre, les enseignants peuvent proposer des activités variées : par exemple, nous avons déjà eu des ateliers sur l'art en espagnol, sur les sports olympiques, sur le cinéma en anglais et en français, sur les jeux et les jouets traditionnels, sur la nature qui entoure l'école. Normalement, je propose des ateliers qui portent sur la culture de pays et régions francophones. Parfois, je mets l'accent sur la lecture et la littérature.

C'était le premier jour de classe d'un atelier que je proposais qui avait pour but de travailler sur des textes littéraires en français. J'avais apporté en classe une vieille valise pleine de livres qui me tiennent à cœur : des recueils de poèmes, de contes, des romans, des livres pop-up, des BD, etc. Avant de montrer mes livres, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient l'habitude de lire et s'ils appréciaient cette activité. La plupart d'entre eux ont répondu que non. J'étais intriguée : pourquoi avaient-ils choisi un atelier de lecture s'ils n'aimaient pas lire ? J'ai posé d'autres questions sur leurs habitudes de lecture, et ils ont commencé à expliquer qu'ils lisaient des poèmes, des BD, des mangas, ou encore quelques romans. J'ai alors compris que le problème résidait dans la différence de compréhension des notions de lecture et de littérature : les apprenants ne considèrent pas ce qu'ils lisent comme de la littérature (ce qui n'a rien de nouveau ni de surprenant), mais ils ne le perçoivent même pas comme de la lecture — et cela m'a étonnée. Il convient de souligner qu'à l'école où je travaille (comme dans beaucoup d'autres), les cours de littérature en langue maternelle incluent des publications récentes très intéressantes et des genres très variés. En outre, les élèves sont encouragés à lire ce qu'ils souhaitent, et non pas seulement les ouvrages proposés par les enseignants. Plus important encore, les lectures choisies par les apprenants sont valorisées au même titre que celles proposées par l'école.

Cette anecdote met en lumière que, malgré les efforts déployés par les enseignant·e·s pour susciter le goût de la littérature, malgré le renouvellement des œuvres étudiées à l'école et la valorisation des préférences personnelles des élèves, le poids de la tradition demeure



considérable. Les élèves continuent souvent à percevoir la littérature et la lecture comme des activités ennuyeuses, imposées contre leur volonté, sans avoir le sentiment que l'école cible vraiment leurs intérêts.

Si les enseignants de langue maternelle et de littérature se heurtent déjà à cette difficulté lorsqu'ils cherchent à encourager la lecture de textes littéraires, l'enjeu devient encore plus complexe dans la classe de langue étrangère, où la barrière de la langue peut facilement décourager les apprenants. Pourtant, enseigner, c'est aussi partager ce que l'on aime, ce qui nous émeut et nous inspire. C'est peut-être par ce chemin-là que l'on peut inviter les élèves à entrer dans la lecture littéraire autrement, avec curiosité et plaisir.

Dans cet article, je cherche à établir un lien entre une théorie portant sur la lecture littéraire, mes propres observations ainsi que mes pratiques d'enseignement au Colégio de Aplicação de l'université fédérale du Rio Grande do Sul, où j'enseigne actuellement aux élèves de 6^e et de 7^e années de *l'Ensino Fundamental*.¹ Dans un premier temps, je présente le cadre théorique qui oriente mes réflexions ; ensuite, je commente certaines activités que j'ai déjà menées en classe. Enfin, je propose une brève réflexion sur ces expériences et sur les pistes à explorer pour améliorer ma pratique et contribuer à ce champ d'étude particulièrement riche qu'est l'approche de la littérature en classe de FLE.

2 La lecture sous la perspective du lecteur

Divers débats sur l'usage des textes littéraires en cours de FLE sont extrêmement importants — tels que l'interculturalité, l'accès à la littérature, l'accès au monde à travers la littérature, le plaisir de lire — et ils sont présents dans mes réflexions ainsi que dans mes choix didactiques. Cependant, dans cet article, j'ai choisi de consacrer ma réflexion théorique à l'aspect méthodologique de l'approche de la lecture de textes littéraires en classe. D'après Dufays *et alii*, à partir de la fin des années 1970 le contexte de la recherche sur la lecture subit des changements considérables et le débat se déplace « vers une réflexion méthodologique » (DUFAYS *et alii*, 2015, p. 35) visant à comprendre comment se déroule l'acte de lire, quels sont les processus cognitifs

¹ Dans le système éducatif brésilien, *Ensino Fundamental* désigne les cycles d'enseignement destinés aux élèves âgés d'environ 6 à 15 ans.



permettant au lecteur de construire le sens d'un texte, comment développer chez les apprenants une aptitude à comprendre les textes qu'ils lisent.

Les théories qui commencent à se développer postulent que la lecture n'est effectuée que quand le texte est lu, c'est pourquoi il est si important d'étudier le lecteur et son processus au moment de la réception d'une œuvre. D'après Dufays (2006, n.p.), deux grandes lignes théoriques centrées sur le lecteur s'imposent : les théories internes ou de l'effet du texte et les théories externes ou de la réception. Dans les théories internes, centrées « sur l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur », les auteurs les plus connus sont Umberto Eco et Wolfgang Iser qui ont conçu les notions de « lecture coopérative » et de « lecteur modèle » (*Lector in fabula*, Umberto Eco) et celle de « lecteur implicite » (*L'acte de lecture*, Iser). Ces notions postulent, *grosso modo*, que le lecteur participe à la constitution du sens du texte, mais que son rôle est prévu lors de l'écriture. Ces théories s'intéressent donc à comprendre l'activité du lecteur lors de la lecture, mais ici le lecteur a encore un rôle limité : il doit trouver le(s) sens du texte déterminé(s) par son auteur.

Quant aux théories externes, elles privilégient les lectures effectuées par les lecteurs à l'aide de leurs bagages intellectuels et culturels. Elles se proposent donc d'examiner les interprétations d'une même œuvre réalisées par les lecteurs à différentes époques afin de comprendre ce qui est déterminant pour les différentes interprétations de l'œuvre. L'un des exemples les plus connus des théories externes est l'esthétique de la réception développée par Hans Robert Jauss. Relativement à cette théorie, Dufays et *alii* affirment que « chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un 'horizon d'attente' littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux 'intertextes' possibles (sources) et aux courants esthétiques. Étudier le destin d'une œuvre consistera dès lors à identifier ses rapports avec les différents 'horizons' dans lesquels elle a été insérée ». Les théories externes écartent l'idée selon laquelle la lecture est programmée par le texte, point central des théories internes. Dufays souligne qu'« une exclusivité accordée à la réception laisserait libre cours au spontanéisme débridé [...] et aux illusions du constructivisme radical, tout en laissant dans l'oubli les savoirs et les exigences de la formation culturelle ». Le risque ici est celui d'une interprétation excessivement subjective qui ignore des indices textuels essentiels à la construction des possibilités de lecture.

Ces deux courants théoriques — celui de l'effet et celui de la réception — ont représenté, à leur époque, un véritable renouveau dans les études sur la lecture, car ils ont proposé d'analyser et de comprendre le processus de lecture à partir de celui qui le rend concret : le lecteur. Leurs



limites apparaissent toutefois comme opposées. Les théories de l'effet tendent à réduire le rôle du lecteur à la découverte d'un sens déjà fixé par l'auteur, faisant de lui un lecteur essentiellement passif. À l'inverse, les théories de la réception valorisent un lecteur actif, producteur du sens en mobilisant ses connaissances et en mettant le texte en relation avec son propre contexte. Cependant, si ces approches divergent sur plusieurs points, elles ne s'excluent pas mutuellement : elles apparaissent plutôt comme complémentaires.

3 Quatre conceptions de lecture littéraire

Le déplacement de la focalisation, non plus sur l'auteur ou sur le texte, mais sur le lecteur, ainsi que le développement des théories de l'effet et de la réception, figurent parmi les éléments à l'origine de la notion de lecture littéraire. Néanmoins, Dufays *et alii.* (2015) soulignent que ce terme est souvent employé comme s'il renvoyait à une seule et unique conception, alors qu'il recouvre en réalité plusieurs approches de la lecture. Ces auteurs distinguent au moins quatre sens principaux du terme, dont je présente ci-dessous une synthèse :

- a) La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires : dans cette conception, le texte est l'élément central et le rôle du lecteur est de chercher le sens déjà présent dans le texte ;
- b) La lecture littéraire comme distanciation (ou lecture savante) : elle privilégie une lecture uniquement analytique et exclut l'interférence de la subjectivité et de l'affectivité du lecteur du processus de compréhension et d'interprétation ;
- c) La lecture littéraire comme participation (ou lecture ordinaire) : inversement à l'acception précédente, celle-ci valorise la lecture psychoaffective et ne favorise pas (ou ne le fait que très peu) l'apprentissage de nouveaux savoirs ;
- d) La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique : conçue à l'étude que Michel Picard présente dans *La lecture comme jeu*, elle combine distanciation et participation en considérant les aspects psychoaffectifs et le travail intellectuel comme deux moments d'un même processus. D'après Dufays,

l'observation des lectures réelles montre que ces deux modes [participation et distanciation] sont, dans les faits, très fréquemment mêlés, adoptés tour à tour au cours d'une même lecture, et même à propos d'une même portion de texte : le mode ordinaire de la lecture est celui du va-et-vient, de l'oscillation et, plutôt que des attitudes optionnelles, la participation et la distanciation s'avèrent être toutes deux inhérentes à toute lecture. (DUFAYS, 2019)



La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique intègre donc des façons de lire diverses et prend en compte les différentes activités du lecteur lorsqu'il lit. La lecture comme participation étant la plus couramment réalisée en dehors de l'école, celle-ci s'occupe, en général, d'enseigner la lecture comme distanciation. Le résultat est la perte d'intérêt pour la lecture de textes littéraires à l'école, comme nous l'avons vu dans la petite anecdote qui ouvre cet article. En combinant les lectures subjective et psychoaffective et l'analyse du texte, la notion de lecture littéraire comme va-et-vient dialectique valorise plus le rôle du lecteur et favorise la réalisation d'une activité plus complète.

4 La lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique

À ce point de nos réflexions, il faut expliquer brièvement des concepts qui sont à la base de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique. Commençons par la paire *game* et *playing*. Selon Vincent Jouve (2002, p. 111), « o *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico (tais, por exemplo, o go ou o xadrez) ».² Dans *La lecture comme jeu* (1986) Michel Picard applique ces concepts à la littérature en analysant la première rencontre de Julien Sorel et Madame de Rênal dans *Le Rouge et le Noir*, examen expliqué par Jouve :

a constante alternância dos pontos de vista impede que se adote o olhar de uma das duas personagens; a ironia do narrador com respeito a Julien obriga a considerar esse último com certa distância; a incapacidade dos protagonistas de se decifrarem mutuamente contribui para despertar a consciência crítica do leitor. O texto não autoriza, portanto, um abandono completo; o romance favorece ao mesmo tempo o investimento e o limite regulamentando as modalidades.³ (JOUVE, 2002, p. 112)

² En traduction libre, « le *playing* est un terme générique désignant tous les jeux de représentation ou de simulacre, fondés sur l'identification à une figure imaginaire. Quant au *game*, il renvoie aux jeux de nature réflexive, qui requièrent du savoir, de l'intelligence et un sens stratégique (tels que le go ou les échecs) ».

³ En traduction libre, « la constante alternance des points de vue empêche d'adopter pleinement le regard de l'un ou de l'autre personnage. L'ironie du narrateur à l'égard de Julien conduit le lecteur à considérer ce dernier avec une certaine distance, tandis que l'incapacité des protagonistes à se déchiffrer mutuellement contribue à éveiller la conscience critique du lecteur. Le texte n'autorise donc pas un abandon complet : le roman favorise à la fois l'investissement et la mise à distance qui en règle les modalités ».



De cette manière, l'articulation entre le *playing* et le *game* contribue à instaurer un équilibre entre une lecture à dominante psychoaffective et une lecture davantage analytique. D'après Picard (1986), trois instances du lecteur réalisent le *playing* et le *game* : il s'agit du *liseur*, du *lu* et du *lectant* :

Le jeu dédouble celui qui s'y adonne en sujet *jouant* et sujet *joué* : ainsi y aurait-il un *liseur* et, si l'on ose dire, un *lu*. Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la reconnaissance et du principe de plaisir : il ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretint. D'où la forme passive. Le sujet *jouant*, le *liseur*, seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes-présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites, vécue quasi physiologiquement, dedans/dehors, moi/autre, présent/passé, etc. Cependant, en dépit du caractère un peu hypnotique de sa situation, n'oublions jamais que le champ visuel du *liseur* embrasse nécessairement une étendue qui excède très largement la surface du livre ouvert ; que, comme pour l'illusionniste de grande classe, il 'voit les mains', qui manipulent les pages dont il entend le léger bruit, il pèse le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux, ou sur la poitrine, il sent l'odeur du papier, de la colle, de l'encre, il touche la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l'épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc. Le monde réel extérieur, certes désinvesti, ne cesse pas d'exister pour autant, et le *liseur* en fait partie [...] (PICARD, 1986, pp. 111-112)

Le *lu* est celui qui se laisse emporter par la lecture, il correspond au lecteur de la littérature littéraire comme participation. Le *liseur* est l'instance associée au côté physique, sensoriel de la lecture, qui est fréquemment oublié lorsqu'on propose des activités de lecture. Pourtant, pour Picard, le jeu et la littérature se trouvent dans une aire transitionnelle placée entre la réalité et l'illusion et la sensorialité a un rôle important, car elle empêche le lecteur de se laisser emporter par la lecture. Je souligne un autre aspect fondamental du *liseur* : l'usage du corps peut contribuer à stimuler la dimension ludique de la lecture. Ainsi, associer la lecture à l'école à des activités qui travaillent avec les sens, à des jeux qui mobilisent le corps, aux découpages et aux collages ou même à une ambiance où les élèves peuvent se mettre dans une position confortable sont aussi des façons de rendre le moment de la lecture plus agréable à ceux qui n'ont pas l'habitude et/ou l'intérêt pour la lecture.



Le lectant, qui réalise « une activité de réception réflexive, interprétative et critique » (Picard, 1986, p. 213), complète les trois instances du lecteur. Il correspond au lecteur de la lecture littéraire comme distanciation : c'est celui qui mène l'analyse du texte.

Jouve attribue encore d'autres activités au lectant et au lu. En ce qui concerne le premier, il postule que le lecteur a conscience que l'auteur du texte a l'intention de guider la lecture et qu'il joue avec le texte, il cherche à découvrir les stratégies narratives proposées par l'écrivain : « o leitor do *Estrangeiro* vai, desse modo, num mesmo movimento, 'brincar' com o narrador fazendo previsões sobre o futuro de Meursault e analisar o texto para destacar seu sentido » (Jouve, 2002, pp. 51-52).⁴

Relativement au lu, Jouve le divise en deux notions : le lisant est « la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur » (celui qui, en même temps, fait place à son imagination et maintient son lien avec le réel), alors que le lu est plus étroitement lié à l'identification personnelle, subjective avec la lecture :

Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. Assim, de fato, ele que é lido pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente. O interesse do leitor pelas cenas de violência ou de amor reativaria assim o voyeurismo infantil; a vontade de poder dos heróis de romance falaria com nossos desejos ocultos.⁵ (JOUVE, 2002, p. 52)

Dufays souligne que, lorsqu'ils proposent des exemples d'interprétation de textes littéraires, Picard et Jouve tendent à privilégier la figure du *lectant* — et donc une lecture marquée par la distanciation — au détriment des autres instances du lecteur. Cette observation est importante car elle rend évidente une tendance propre à probablement tous les enseignants de langue et de littérature : lorsqu'on travaille sur un texte littéraire, nous risquons de privilégier la lecture analytique au détriment de la lecture affective. Soyons donc vigilants !

Le dernier concept cher à la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique est celui de stéréotypes qui « désigne une structure, une association d'éléments qui peut se situer sur le plan

⁴ En traduction libre, « Le lecteur de *L'Étranger* va ainsi, dans un même mouvement, “jouer” avec le narrateur en formulant des prédictions sur l'avenir de Meursault, tout en analysant le texte afin d'en dégager le sens ».

⁵ En traduction libre, « Il existe en effet un niveau de lecture où, à travers certaines « scènes », le lecteur retrouve l'image de ses propres fantasmes. Ainsi, c'est bien lui qui est lu par le roman : ce qui se joue alors dans la lecture, c'est la relation de l'individu à lui-même, de son moi à son inconscient. L'intérêt du lecteur pour les scènes de violence ou d'amour réactiverait ainsi le voyeurisme infantile ; la volonté de puissance des héros de roman ferait écho à nos désirs cachés ».



proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan théorico-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales) » (DUFAYS *et alii*, 2015, p. 104). Les stéréotypes présentent cinq traits principaux : 1) la fréquence (une structure souvent répétée) ; 2) le figement (par son emploi fréquent, le stéréotype est devenu un bloc syntagmatique connu et fixé) ; 3) l'absence d'origine précisément repérable ; 4) l'ancrage dans la mémoire collective ; 5) le caractère abstrait et synthétique. Les stéréotypes peuvent aider le lecteur à mieux comprendre un texte, à identifier ses goûts et ses préférences en matière de lecture, ainsi qu'à développer des stratégies de lecture. Ils constituent également des outils précieux pour les enseignants qui souhaitent intégrer la lecture littéraire dans leurs cours.

Maintenant, voyons comment nous pouvons passer de la théorie à la pratique.

5 Dans la salle de classe

Dans cet article, j'ai choisi de présenter certaines activités que j'ai menées en classe, organisées sous la forme de séquences didactiques. Chacune d'entre elles poursuit des objectifs spécifiques, mais elles partagent également des finalités communes : 1) susciter le goût pour la lecture ; 2) encourager la lecture de textes littéraires ; 3) favoriser la lecture en français ; 4) faire découvrir des écrivain.e.s et des littératures de/en langue française. Je présente brièvement mes propositions autour de trois textes : un extrait de *Lettres à une noire* (Françoise Éga), un livre pour enfants appelé *Le Café* (Walid Taher) et un travail sur quelques calligrammes d'Apollinaire.

Dans les activités proposées, je m'efforce de mobiliser les concepts présentés auparavant sur la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique : *le game et le playing* ; le lu, le liseur et le lectant ; les stéréotypes. Ces concepts interviennent tantôt lors de la préparation à la lecture, tantôt au cours des activités de compréhension, d'interprétation ou de production.

5.1 *Lettres à une noire*



Contexte : un groupe d'apprenants de FLE de l'*Ensino Médio*⁶ de niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ayant entre 17 et 18 ans. Objectifs : faire découvrir la Martinique ; présenter l'écrivaine Françoise Éga ; faire découvrir un texte littéraire ; susciter la discussion autour de thèmes actuels et significatifs relatifs à la vie en société. Cette séquence a été réalisée dans trois séances de 45 minutes chacune. Elle a eu aussi trois moments distincts : 1) la découverte de l'écrivaine, de son pays d'origine et de sa relation avec l'écrivaine brésilienne Carolina Maria de Jesus ; 2) la lecture d'un extrait de *Lettres à une noire*, ouvrage d'Éga écrit sous la forme de lettres dont l'interlocutrice est Carolina Maria de Jesus suivie de questions de compréhension et d'interprétation ; 3) la lecture du texte « *Uma carta para Françoise Éga* »⁷ suivie de la rédaction d'une lettre à Françoise Éga par les apprenants.

La découverte de l'écrivaine s'est faite à travers un jeu. Les apprenants ont reçu des images évoquant différents moments de la vie d'Éga : une étoile et une croix accompagnées d'une date pour indiquer sa naissance et sa mort, une carte de la Martinique, des bagues de mariage, cinq enfants pour symboliser sa famille, une machine à écrire et un livre pour signaler son activité d'écrivaine, ainsi qu'une robe de domestique. Par binômes, ils ont rédigé une phrase pour chaque image. Lors de la mise en commun, je leur ai présenté des diapos contenant les images : chaque binôme a lu sa phrase, puis la correction a été vérifiée grâce à une diapositive confirmant l'information. Après cette étape, je leur ai présenté des diapos supplémentaires pour introduire le livre *Lettres à une noire* et expliquer la relation entre Françoise Éga et Carolina Maria de Jesus.⁸

Ensuite, les apprenants ont découvert le texte :

Le 16 juin 1963

Je suis partie en grand décolleté chez les patrons de Renée (...).

Pour la première fois depuis que je me suis lancée dans la profession de femme de ménage, j'ai un prénom, la dame me l'a donné. Elle ne veut pas changer ses habitudes, c'est moi qui changerai de prénom, je m'appellerai Renée en attendant que la vraie Renée revienne. C'est clair et net. Qu'on m'appelle Renée, et je répondrai quand je penserai qu'il s'agit de moi. (EGA, 1976, n.p.)

⁶ Dans le système éducatif brésilien, *Ensino Médio* désigne les cycles d'enseignement destinés aux élèves âgés d'environ 15 à 18 ans.

⁷ En traduction libre, «Une lettre à Françoise Éga».

⁸ Les deux femmes ne se connaissaient pas personnellement : Carolina Maria de Jesus n'a jamais rencontré Françoise Éga. Celle-ci, en revanche, a découvert Jesus grâce à un reportage publié dans un magazine français, comme elle le raconte dans *Lettres à une noire*.



Puis les apprenants ont répondu à des questions. Les questions 1 à 4 portaient sur la compréhension du texte : le sens de « femme de ménage », la phrase qui résume le mieux l'extrait, le sujet principal de l'extrait, et une question sur le ton du texte, où ils devaient choisir un ou plusieurs adjectifs parmi : sérieux, triste, ironique, drôle, tendu, tranquille. Cette dernière question mêlait compréhension et subjectivité. La question suivante abordait la raison pour laquelle la patronne appelle « Renée » la domestique, ce qui relevait davantage de l'interprétation. Ensuite, les élèves ont été invités à exprimer leur opinion personnelle et leurs sentiments : comment chacun perçoit le traitement infligé par la patronne à sa domestique et quel sentiment l'extrait suscite en eux. Après la mise en commun, nous avons réfléchi collectivement sur la dernière question : comment le personnel du nettoyage est traité dans les lieux que vous fréquentez ? Comment vous les traitez ? Ici, l'objectif était de faire réfléchir sur un aspect social important, mais aussi établir un lien entre la lecture et la réalité des apprenants. Enfin, après ce travail sur le texte, nous avons lu un texte en portugais sous forme de lettre adressée à Françoise Éga, puis les élèves ont été invités à rédiger eux-mêmes une lettre à Éga, racontant un peu de la réalité actuelle.

En ce qui concerne le texte d'Éga, un aspect ludique a été intégré à la préparation à la lecture afin de stimuler la curiosité des apprenants à la fois pour l'écrivaine et pour son texte. La présentation de la relation entre Éga et Jesus visait à favoriser une identification des apprenants au texte, en s'appuyant sur ce que Jesus représentait pour Éga. Les questions et la production écrite post-lecture avaient pour objectif simultané de travailler la compréhension, l'interprétation, l'expression de l'opinion personnelle et la subjectivité. Il convient de souligner que, bien que l'extrait soit très court, les élèves ont rencontré certaines difficultés de compréhension.

5.2 *Le Café*

Contexte : un groupe d'apprenants de français de la 6^{ème} année de l'Ensino Fundamental ayant entre 11 et 12 ans. C'était leur première années d'études de français. L'activité a été réalisée vers la fin de l'année scolaire. Cette séquence s'est déroulée dans deux cours de 90 minutes et a été divisé en 6 parties : 1) la reprise de la notion de francophonie ; 2) la connaissance des pays africains où la langue française est présente ; 3) la découverte de l'écrivain Walid Taher ; 4) l'observation de l'alphabet arabe ; 5) la présentation du livre *Le café* ; 6) la lecture collective suivie d'activités.



Les étapes 1 à 5 ont eu comme support un diaporama présentant une vidéo sur la francophonie, une carte-monde, une carte de l'Afrique, une photo de l'auteur accompagnée d'une petite biographie en français et une image de l'alphabet arabe. Pour une prochaine mise en place de cette séquence, j'ajouterai des vidéos en arabe pour que les élèves connaissent la sonorité de la langue. Puis, j'ai montré au groupe le livre (l'objet) pour qu'ils puissent voir que la lecture se fait dans le sens inverse des livres en portugais, de la droite vers la gauche, comme les mangas (un genre très familier aux apprenants à cet âge). Puisque le livre mesure 10 cm x 10 cm, j'ai fait des copies de ses pages sur une diapo. Le livre expose l'histoire de deux amis, Baar et Gabal qui n'aiment pas les mêmes choses, mais qui sont amis car ils aiment l'un à l'autre. Le livre est écrit en arabe, mais il y a un crabe traducteur qui raconte l'histoire en français. Nous avons lu collectivement (les élèves qui se sentaient à l'aise lisaient quelques phrases).

Dans cette séquence didactique, outre les questions de compréhension du texte (des questions à choix multiples et à réponses écrites simples), les élèves ont dû compléter une fiche avec quelques éléments du livre tels que le titre de l'histoire, le nom de l'écrivain, sa nationalité, les langues du livre, l'animal qui traduit l'histoire et le nom des personnages. Pour ce faire, ils ont reçu des photocopies de quelques pages du livre pour pouvoir localiser les informations demandées. Cette activité avait un double objectif : d'une part, valoriser la production littéraire et faire comprendre l'organisation de l'objet livre ; d'autre part, de faire trouver des informations dans un objet livre différent de celui que nous avons au Brésil, puisque *Le Café* est organisé de la droite vers la gauche. Les élèves ont eu l'opportunité de manipuler le livre original pour observer la différence par rapport aux livres brésiliens. Cette activité a donc eu pour but aussi d'explorer l'objet livre et d'apprendre où trouver quelques informations concernant la production éditoriale, activité qu'ils font aussi dans la classe de langue maternelle. En ce qui concerne l'aspect affectif de la lecture et la subjectivité, ils ont réalisé une activité de production écrite et orale où ils présentaient les ressemblances et leur différences par rapport à leurs meilleurs amis.

5.3 Les calligrammes

Le travail sur les Calligrammes est probablement l'un des plus fréquents dans les cours de langue qui se penchent sur la littérature, par la nature ludique de ce genre de poésie. J'ai choisi de présenter cette expérience pour deux raisons. La première est le contexte : un groupe d'élèves de



6^{ème} et de 7^{ème} années composé à la fois d'élèves qui étudient le français à l'école et d'élèves qui ne l'étudient pas. La nature du travail s'en trouve modifiée, car il faut permettre la compréhension d'un texte en français par des apprenants qui ont leurs premiers contacts avec cette langue. La deuxième raison est l'effet que l'activité a produit sur un élève, sujet qui sera présenté plus loin. Cette séquence a été réalisée en quatre étapes : 1) la découverte d'Apollinaire ; 2) l'introduction aux calligrammes ; 3) la lecture collective de quelques calligrammes ; 4) la création d'un calligramme.

J'ai commencé le travail par la présentation d'Apollinaire et des calligrammes. Ensuite, nous avons étudié quelques calligrammes : nous avons d'abord observé la forme pour en identifier le sujet, puis nous avons procédé à une lecture collective. Le premier texte étudié était *La Cravate*. Avant la lecture, les élèves ont partagé leurs idées sur ce que représente une cravate : un vêtement formel, associé à des personnes ayant une certaine condition sociale, et souvent perçu comme inconfortable. Nous avons ensuite lu le texte, et je les ai aidés à en comprendre le sens. Nous avons ensuite examiné d'autres calligrammes, et les élèves ont émis des hypothèses sur leur contenu à partir de la forme ou de quelques mots proches du portugais, ce qui leur a permis de mobiliser leurs connaissances pour interpréter le texte.

Nous sommes ensuite passés à la création d'un calligramme, à partir soit d'un texte produit par l'apprenant, soit d'un texte existant : un vers de chanson ou de poème, un extrait de texte en prose, un proverbe, etc. Les calligrammes constituent un genre littéraire naturellement ludique et stimulant pour les apprenants. Dans ce cas, la production n'était pas nécessairement en langue française, car l'objectif principal était de faire découvrir ce genre littéraire et de travailler la compréhension du texte à partir des images et des mots transparents, tout en rendant l'activité agréable et motivante. La subjectivité a également été sollicitée, car les apprenants ont créé des travaux à partir de textes qui avaient du sens pour eux ou qu'ils avaient eux-mêmes produits. De plus, cette production impliquait un exercice de compréhension et de représentation, renforçant à la fois l'interprétation et la créativité des élèves.

Une semaine après avoir réalisé les productions, nous étions engagés dans une autre activité, au cours de laquelle les élèves cherchaient des textes, phrases ou mots dans des revues brésiliennes. C'est alors qu'un élève est tombé sur une publicité d'une compagnie aérienne, montrant un ciel bleu dans lequel volait un avion. Cet avion n'était pas une photographie : il était formé par des phrases disposées de manière à dessiner la forme d'un avion. Cet élève a dit immédiatement : « madame, c'est comme un calligramme ». Pour moi, ce petit événement revêt



une signification particulière : il illustre comment un apprentissage issu d'un texte littéraire, d'un travail sur la lecture littéraire, peut se réactiver dans un autre contexte de la vie quotidienne de l'élève, montrant l'impact durable et transversal de l'activité menée en classe.

En guise de conclusion

Le texte littéraire constitue un outil essentiel pour accéder à la culture, réfléchir sur l'interculturalité, interroger certains aspects de la société, travailler la lecture et stimuler le goût de lire, entre autres. Dans un autre travail (CUNHA, 2019), je me suis penchée sur ces questions et j'essaie de les intégrer à ma pratique de classe. Dans le présent article, toutefois, j'ai choisi de partager certains aspects d'une théorie portant sur l'usage du texte littéraire en contexte scolaire, que je considère comme une contribution significative pour toutes celles et tous ceux qui souhaitent travailler la littérature en classe de langue étrangère.

Pour moi, l'aspect le plus essentiel de cette théorie réside dans le rappel que la lecture affective et subjective est tout aussi importante que la lecture analytique. Cette idée prend encore plus de sens dans mon contexte professionnel : une école publique où les élèves ne manifestent pas toujours d'intérêt pour la lecture ni pour la littérature, et où des enfants et des adolescents sont invités à lire des textes en langue étrangère alors qu'ils rencontrent parfois des difficultés à lire dans leur propre langue. Dans ce cadre, le plaisir de lire devient primordial. Je suis convaincue que l'articulation entre analyse, subjectivité et dimension ludique constitue une voie privilégiée pour susciter le goût de la lecture et de la littérature, tout en favorisant le travail collectif. En définitive, ces élèves forment une petite communauté qui partage une langue étrangère et des lectures dans cette langue. Ainsi, les aspects théoriques présentés ici ne sont pas des recettes, mais des repères et des sources d'inspiration : le véritable chemin reste à construire, en fonction du groupe d'élèves, du contexte social et géographique dans lequel nous sommes inscrits, et des affinités propres à chaque collectif.

Je reviens ici au petit épisode évoqué au début de cet article. À l'école – et peut-être partout ailleurs – il ne s'agit pas seulement d'aider l'apprenant à découvrir le goût de la littérature, mais aussi de lui faire prendre conscience qu'il lit déjà des textes littéraires, qu'il lit (tout court !) et qu'il aime lire. Voilà une dizaine d'années que je m'intéresse à l'approche du texte littéraire dans la classe de FLE, et la difficulté qu'éprouvent mes apprenants à reconnaître qu'ils aiment lire et qu'ils



apprécient la littérature (ou du moins certains genres ou certains titres) souligne, à mes yeux, l'importance de poursuivre le développement de ce champ d'études.

CRediT

Reconnaissances: 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 : CUNHA, Daniele Azambuja de Borba.

Références

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

CUNHA, Daniele. *L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (fle) à l'école*. Thèse de doctorat. Porto Alegre : UFRGS, 2019.

DUFAYS, Jean-Louis. La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. In : LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/60>. Dernier accès : le 20 août 2025.

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

DUFAYS, Jean-Louis. Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient. In : *Le Stéréotype : Crise et transformations* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994 (généré le 02 septembre 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/puc/9702>>. Dernier accès : le 20 août 2025.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa dos textos narrativos*. 2^{ème} édition. Traduit par Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, [1979], 2002.

EGA, Françoise. *Lettres à une noire*. Montréal : Lux Éditeur, 1976. Version e-book.

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



JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986.

SILVA, Alexandra Lima da. Uma carta para Françoise Ega. In: Pensar a Educação em Pauta. Belo Horizonte, 2021.