

Littérature en cours de français langue étrangère : une proposition pour langues sans Frontières-Français /

Literatura em aula de francês como língua estrangeira: uma proposta para o Idiomas sem Fronteiras-Francês/

*Lindenbergue de Andrade Gomes**

Diplômé en Lettre-Français à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB), actuellement en master en Langage et Enseignement à l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG).

 <https://orcid.org/0009-0002-6991-4823>

*Josilene Pinheiro-Mariz***

Professeure Titulaire à l'UFCG, diplômée de l'UFMA, elle est titulaire d'un master et d'un doctorat en Lettres de l'USP ainsi que d'un postdoctorat à l'Université Paris 8, où elle réalise actuellement un nouveau stage postdoctoral. Ses recherches portent sur les littératures de langue française (« francophones »), la formation de lecteurs, l'enseignement du FLE/PLE et l'intercompréhension des langues romanes. Elle a été professeure invitée à l'Université Paris 8 (2022) et est rédactrice en chef de la Revue Letras Raras.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

*Heloísa Brito de Albuquerque-Costa****

Heloísa Albuquerque-Costa est Professeure des Universités à la FFLCH-USP et enseignante-chercheuse au programme de troisième cycle LETRA. Ses recherches portent sur la didactique des langues, la formation des enseignants et l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et universitaires. Elle est coordinatrice nationale du Réseau ANDIFES-IsF-Français et membre de groupes de recherche du CNPq.

 <https://orcid.org/0000-0002-4621-6822>

Reçu le 08 dez. 2025. **Approuvé le:** 12 dez. 2025.

Comment citer cet article:

GOMES, Lindenbergue de Andrade; PINHEIRO-MARIZ, Josilene; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa Brito de Literatura em aula de francês como língua estrangeira: uma proposta para o Idiomas sem Fronteiras-Francês. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7284, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17970125.

*

 andradebergue81@gmail.com

**

 josilene.pinheiro@professor.ufcg.edu.br

 heloisaalbuqcosta@usp.br

RÉSUMÉ

Cet article présente une proposition d'activité visant à aborder la littérature en classe de Français Langue Étrangère (FLE), à travers le prisme des approches plurielles, dans le cadre du Idiomas sem Fronteiras-Français (IsF-F). Pour ce faire, nous nous appuyons sur les contributions de Jover-Faleiros (2009) concernant le développement des lecteurs littéraires, de Pinheiro-Mariz (2007 ; 2014) sur le développement de la compétence interculturelle, et de Candelier et al. (2015) autour du concept de plurilinguisme appliqué à la lecture de textes en différentes langues. Nous analysons l'importance de l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire en cours de FLE. Dans cette perspective, nous avons travaillé à partir d'un conte de Scholastique Mukasonga, ce qui nous a permis d'évoquer d'autres autrices et de favoriser des débats pertinents sur la pensée féministe noire et ses intersectionnalités, encourageant ainsi l'altérité et le développement de lecteurs critiques et socialement engagés. Cette initiative s'inscrit dans le contexte de forte confluence des langues au Brésil et dans les efforts des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) pour introduire de nouvelles perspectives pédagogiques dans le IsF-F.

MOTS-CLÉS : Littérature ; Enseignement ; IsF-Français ; Autrices.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade para a abordagem da literatura em aula de francês como língua estrangeira (FLE), sob as perspectivas das abordagens plurais no âmbito do Idiomas sem Fronteiras-Françês (IsF-F)¹. Para isso, ancoramo-nos nas contribuições de Jover-Faleiros (2009) para a formação do leitor literário, Pinheiro-Mariz (2007; 2014) para o desenvolvimento da competência intercultural e Candelier et al. (2015) para o conceito de plurilinguismo na leitura de textos a partir de diversas línguas. Discutimos e analisamos a importância da abordagem da literatura e da leitura literária em aula de FLE. Para isso, trabalhamos um conto de Scholastique Mukasonga a fim de evocar outras autoras e para promover debates pertinentes sobre pensamento feminista negro e suas interseccionalidades, promovendo a alteridade e a formação de leitores críticos e engajados socialmente. A iniciativa se alinha à forte confluência de línguas no Brasil e aos esforços das Instituições de Ensino Superior (IES) em inserir novas perspectivas de ensino no IsF-F.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; IsF-Françês; Autoras.

1 Introduction : penser la place de la littérature dans l'enseignement des langues

L'enseignement des langues étrangères (LE) a longtemps été marqué, pour diverses raisons, par une dissociation persistante entre la composante linguistique et la composante littéraire. Pendant de nombreuses années, la littérature a été conçue comme un domaine réservé à une élite lettrée ou aux apprenants de niveaux avancés, ce qui a conduit à négliger son potentiel dès les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère. À la fin des années 1960, Jakobson, dans son ouvrage *Linguistique et communication*, ouvre une réflexion essentielle sur cette question dans le champ des études linguistiques et, par conséquent, littéraires. À cette

¹ O IsF é uma Rede que tem como objetivo fortalecer a internacionalização do ensino superior brasileiro. A Rede possui coordenadores-supervisores que ajudam na formação inicial e continuada dos professores de línguas. Através da Rede são ofertados cursos em sete línguas para a comunidade acadêmica, sendo essas línguas: inglês, espanhol, italiano, francês, alemão, japonês e português para estrangeiros. As ofertas dos cursos se dividem em local, ou seja, por universidade ofertante para estudantes específicos da universidade ofertante, exemplo: estudantes da UFCG só podem se matricular na oferta da UFCG o processo é interno nesse caso e temos a oferta nacional onde qualquer estudante de qualquer universidade pode se inscrever em um curso, por exemplo: um estudante da UFRJ pode se inscrever num curso ofertado pela UFPB.

époque, le regard porté sur la salle de classe se limitait principalement aux aspects grammaticaux, ce qui a entraîné une compréhension restreinte de la langue en tant que phénomène culturel et social complexe. Cette approche fragmentée inhibe non seulement le développement de la compétence communicative, mais prive également les apprenants d'une immersion plus profonde dans les nuances culturelles et symboliques que permet la littérature. Dans sa thèse de doctorat, Pinheiro-Mariz (2008) présente ainsi divers points de vue théoriques de linguistes, de spécialistes de littérature et d'auteurs reconnus, qui soulignent l'importance de ne pas cloisonner la relation entre langue et littérature.

Historiquement, cette séparation est liée aux méthodologies d'enseignement des langues qui privilégiaient prioritairement la structure linguistique au détriment du sens et du contexte culturel, comme la méthode grammaire-traduction et, dans une certaine mesure, les approches structuralistes, qui ont longtemps ignoré la dimension esthétique et socioculturelle du texte (Beacco, 2007). En raison de sa complexité, la lecture de l'œuvre littéraire était considérée comme un obstacle à l'acquisition linguistique initiale ; elle était donc peu recommandée aux débutants et réservée aux niveaux avancés de l'apprentissage, comme une sorte d'achèvement du parcours en langue étrangère (Albert ; Souchon, 2000).

Au regard de cette réalité, le présent article s'inscrit dans une perspective qui considère le texte littéraire comme un tissu construit fondamentalement à partir de la langue, permettant des effets polysémiques et se révélant, de ce fait, essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Loin d'être un simple appendice, la littérature apparaît comme un vecteur central dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier pour l'approche des dimensions interculturelles, le développement de pratiques de lecture complexes et l'enrichissement de la compétence grammaticale. Pinheiro-Mariz (2014) souligne, à ce titre, que la littérature, en favorisant la compétence interculturelle, permet à l'enseignant d'amener les apprenants à mieux comprendre leur propre culture à travers le contact avec la culture de l'autre. Pourtant, la littérature demeure encore fréquemment perçue, y compris dans la formation des étudiants en lettres, comme un domaine distinct de la linguistique, ce qui entretient l'idée d'une hiérarchie entre savoirs linguistiques et savoirs littéraires. Bien que sa reconnaissance soit aujourd'hui croissante, la question de la méthodologie de l'approche du texte littéraire en classe de FLE continue de susciter de nombreux débats, notamment en ce qui concerne les niveaux, les objectifs et les moments les plus appropriés pour son exploitation pédagogique (Pinheiro-Mariz, 2007).

Par ailleurs, bien que certains manuels de FLE, à différentes périodes de l'histoire de cet enseignement — tels que *Tout va bien* (Augé et al., 2005), *Panorama* (Girardet ; Cridlig, 1996) ou encore le *Cours de langue et de civilisation françaises* (Mauger, 1959) — aient intégré la littérature dans leurs parcours, cette intégration s'est longtemps limitée à des auteurs issus de la France hexagonale. Une telle restriction freine une approche plus large des enjeux de l'altérité et de l'interculturalité, qui dépassent une représentation hégémonique de la culture de la langue cible. Elle empêche également les apprenants d'accéder à la pluralité de la langue française et à la richesse linguistique et culturelle des espaces francophones extra-européens, restreignant ainsi les possibilités de dialogue avec d'autres cultures présentes, tant dans la classe que dans les productions littéraires. Il apparaît dès lors fondamental d'élargir cet horizon, en reconnaissant que la langue est un phénomène vivant, dynamique et mondialisé, façonné par une multiplicité de voix et de territoires.

Dans ce contexte, nous proposons une réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à partir de la littérature, en mettant l'accent sur le plurilinguisme, conçu comme la capacité d'un individu à mobiliser différentes langues à des degrés variés de compétence. En ce sens, le plurilinguisme est « relatif à l'individu » et renvoie à « la capacité d'une personne à maîtriser plusieurs langues » (Anokhina ; Sciarrino, 2024, p. 156). Il est ici envisagé comme un outil favorisant la compréhension textuelle et l'accès à des textes rédigés dans plusieurs langues partageant une même racine. Dans l'enseignement du FLE, les approches plurielles, et plus particulièrement la didactique intégrée des langues, permettent à l'enseignant de reconnaître que toute connaissance linguistique — qu'elle provienne de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères — constitue une ressource pour l'apprentissage. Comme le souligne le CARAP (2012, p. 6), « l'objectif est de s'appuyer sur la première langue (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère et, dans ces deux langues, faciliter ensuite l'accès à une seconde langue étrangère ».

L'approche de l'intercompréhension, quant à elle, favorise la compréhension mutuelle entre locuteurs de langues apparentées. Selon Morais Filho (2020, p. 54), « la compréhension d'une langue étrangère ne se limite pas aux seuls éléments linguistiques, mais s'appuie également sur des données extralinguistiques ». Cette approche apparaît particulièrement pertinente dans le contexte brésilien, où l'enseignement des langues étrangères demeure encore peu diversifié dans l'éducation de base. Elle peut ainsi ouvrir de nouvelles perspectives pour la formation linguistique, en favorisant une posture réflexive face aux langues et aux cultures.

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'action de le Réseau Andifes-IsF (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior -Andifes et Idiomas sem Fronteiras – IsF), qui joue un rôle central dans la promotion du plurilinguisme, la consolidation des politiques linguistiques et la formation initiale et continue des enseignants. Dans un monde globalisé, la capacité à circuler entre différentes langues et cultures ne constitue plus un simple atout, mais bien une nécessité pour la formation de citoyens critiques, conscients et engagés.

Dans cette perspective, la littérature agit comme un médiateur privilégié, non seulement pour l'approfondissement linguistique, mais aussi pour la construction de soi et de l'altérité, contribuant ainsi à la formation de lecteurs critiques et socialement engagés. Notre choix de travailler à partir des littératures du Sud global est stratégique. En sélectionnant une œuvre de l'autrice franco-rwandaise Scholastique Mukasonga, nous cherchons à faire entendre des voix encore peu diffusées dans le contexte brésilien, tout en suscitant des débats essentiels pour la formation des enseignants et pour le développement d'une conscience citoyenne. Les réflexions de penseuses telles que bell hooks et Patricia Hill Collins permettent, à cet égard, d'aborder des thématiques liées au sexisme, au racisme et aux rapports de classe, dans une perspective intersectionnelle. La littérature devient alors un espace de résistance à ce que la romancière nigériane Chimamanda Ngozi Adichie (2010) appelle « l'histoire unique », en favorisant le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la pluralité des récits.

Sur cette base, cet article propose une analyse de la dissociation historique entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature dans les cours de langues étrangères, tout en discutant les apports pédagogiques et socioculturels du plurilinguisme dans l'approche de la littérature en classe de FLE. Nous présentons ensuite une séquence d'activités accompagnée d'un questionnaire d'évaluation destiné à l'enseignement de la littérature en FLE, avant de montrer comment cette approche peut favoriser l'émergence de la pensée critique et de l'engagement social chez les apprenants.

2 Piliers pour une éducation et un enseignement plurilingues à partir de la littérature

La proposition méthodologique de cet article s'appuie sur un cadre théorique et didactique articulé autour de trois axes fondamentaux pour l'approche du texte littéraire dans l'enseignement du FLE : la formation du lecteur littéraire, le développement de la compétence interculturelle et les

approches plurielles, envisagés à la lumière des littératures du Sud global et du concept d'intersectionnalité.

En ce qui concerne le premier axe, Jover-Faleiros (2009, p. 175) nous aide à comprendre le processus de formation du lecteur littéraire. Selon l'auteure, la littérature « n'est pas considérée [...] comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen. Elle représente un discours qui permet un contact avec d'autres cultures, avec différentes subjectivités ; c'est l'expression d'une relation privilégiée avec la langue, avec les savoirs constitués et les codes sociaux ». Cette conception nous conduit à comprendre la littérature comme un instrument de médiation, dans la mesure où elle ouvre de multiples possibles par sa dimension esthétique et symbolique, en permettant diverses visions du monde. C'est également ce que suggère Blondeau (2020, p. 78), lorsqu'il affirme que la littérature doit être envisagée « comme un vecteur d'ouverture au monde, de confrontation aux expériences narrées de multiples personnages d'encre et de papier, échos de vie ou d'imaginaires ».

Par conséquent, la littérature dépasse largement le statut d'objet d'étude isolé : elle constitue un espace d'accès multiple au langage, à la culture et aux modes de pensée. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner la littérature en tant que telle, mais de construire des ponts pour cet accès, notamment par l'articulation entre l'enseignement de la langue, de la culture et des systèmes de valeurs, favorisant ainsi un apprentissage à la fois critique et sensible.

Face à cette réalité, il convient de souligner que la lecture littéraire constitue un processus susceptible de provoquer une transformation chez l'apprenant, dans la mesure où elle favorise une démarche d'investigation qui dépasse la simple compréhension du texte et contribue à l'élargissement des horizons. Il s'agit d'un processus d'interaction dynamique entre le sujet lecteur et le monde, car la lecture littéraire, en raison de sa polysémie et de ses caractéristiques propres, excède largement le statut d'un simple objet textuel. Cette perspective est essentielle, puisqu'elle transcende la simple décodification linguistique et élève la lecture littéraire au rang d'outil de transformation. Exposé à différents mondes et réalités à travers les textes, le lecteur est amené à élargir sa vision du monde, à questionner le sens commun et à développer son empathie. En se confrontant à la complexité des personnages, des intrigues et des univers représentés, il exerce sa capacité d'analyse critique, essentielle à la formation d'un citoyen attentif à des réalités diverses, parfois même adverses. La littérature, en ce sens, n'est pas seulement un miroir du monde, mais aussi une lentille qui permet de l'interpréter et, parfois, de le transformer.

En ce qui concerne le deuxième axe, celui de la compétence interculturelle, les travaux de Pinheiro-Mariz (2007 ; 2014) apportent des contributions théoriques majeures à la réflexion sur son développement dans les contextes d'enseignement des langues étrangères. L'auteure met en évidence le rôle central de la littérature comme moyen privilégié de construction de cette compétence. Elle souligne ainsi que le texte littéraire constitue un appui fondamental pour aider l'enseignant à conduire des discussions en classe, en favorisant l'ouverture des horizons à partir des dialogues interculturels instaurés par l'œuvre. Toutefois, il est indispensable de penser l'interculturalité non comme un simple outil méthodologique figé, supposé résoudre à lui seul les défis de l'enseignement des langues, mais comme un processus dynamique, traversé par des tensions, des négociations et des reconfigurations permanentes.

Évoquons, dans ce contexte, ce qu'affirment Blanchet et Coste (2010) :

On observe également le développement d'une acception « angélique » de la notion, même au sein d'une conception interactionnelle de la question interculturelle, qui en réduit la portée à une simple attente de « relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques ». En d'autres termes, il n'y aurait relation / dialogue réellement interculturel(le), situation effective d'interculturalité, que lorsque cet objectif plus ou moins idéal ou idéaliste serait atteint. (Blanchet; Coste, 2010, p. 9).

Dans cette perspective, il importe de souligner que l'idée d'une harmonie parfaite en classe relèverait d'une méconnaissance de la nature même de cet espace, qui est à la fois lieu de rencontre et de tensions. Pour l'apprenant, l'apprentissage d'une langue étrangère implique une confrontation avec un système linguistique et culturel autre que le sien ; pour l'enseignant, il s'agit souvent d'affronter les défis liés à l'enseignement de la langue de l'Autre et, dans ce croisement, à l'introduction de thématiques littéraires parfois socialement sensibles. Du point de vue de l'apprenant, cette confrontation peut susciter un ensemble de réactions qu'il appartient à l'enseignant d'accompagner et de réguler. Or, dans l'approche interculturelle, l'Autre ne saurait être perçu comme un ennemi : il doit être envisagé comme un interlocuteur, avec lequel le dialogue peut s'instaurer. En ce sens, l'Autre en littérature joue un rôle essentiel dans la stimulation de la reconnaissance des différences et des points de convergence ; l'interculturel se présente ainsi comme un espace privilégié d'échanges entre les individus à partir de la lecture littéraire.

L'approche interculturelle peut être adoptée dans les pratiques pédagogiques qui impliquent la relation avec les Autres (l'altérité) et l'interaction. Comprenant que les sociétés sont formées d'individus divers et pluriels, tant en ce qui concerne les variantes linguistiques que les pratiques culturelles, la réflexion interculturelle peut relativiser la perception des individus en ce qui concerne l'organisation sociale considérée comme standard [...] (Parot de Sousa, 2024, p. 341).²

Dans la lignée de Blanchet et Coste (2010), la réflexion sur l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues, notamment dans la formation initiale des enseignants de FLE, souligne – comme l'affirme Sousa Parot de Sousa (2024) – que la salle de classe constitue un lieu de reconnaissance des diversités, capable de déconstruire les visions préétablies et homogènes de la langue et de la culture. Elle encourage ainsi les acteurs de la classe à adopter une posture plus critique, en particulier dans les contextes qui se présentent comme des paradigmes déjà stabilisés. Dans ce cadre, travailler l'altérité à partir de la lecture littéraire apparaît comme essentiel, compte tenu de sa capacité à mettre en jeu et à négocier les sens.

Réfléchir à l'altérité, l'un des éléments fondamentaux de l'approche de la littérature dans le contexte de l'enseignement des langues, s'avère donc crucial dans ce processus. En lisant des textes issus d'autres langues ou cultures, l'étudiant est amené à se décentrer et à reconnaître l'existence d'autres façons de penser, de sentir et d'organiser le monde. Selon Pinheiro-Mariz (2014), cette exposition à l'autre enrichit non seulement la perception de la culture cible, mais approfondit également la compréhension — et la remise en question — de sa propre culture. Promouvoir l'altérité en classe implique toutefois de surmonter des stéréotypes et préjugés préexistants, ce qui nécessite une médiation attentive de la part de l'enseignant ainsi qu'un choix de textes capables de susciter une réflexion authentique. À cet égard, comme le souligne la même chercheuse (2014, p. 88), les textes littéraires écrits en français par des auteurs non français « peuvent être un chemin de récupération identitaire pour l'apprenant brésilien ».

Pour mieux comprendre le fonctionnement d'une approche mettant l'accent sur le plurilinguisme dans l'enseignement des langues à partir de la lecture de textes littéraires, il convient d'évoquer les fondements des approches plurielles tels qu'exposés par Candelier et al. (2015). Ce document, élaboré par plusieurs chercheurs, présente des arguments qui soutiennent des

² Notre traduction pour : “A abordagem intercultural pode ser adotada nas práticas docentes que envolvam a relação com os Outros (a alteridade) e a interação. Compreendendo que as sociedades são formadas por indivíduos diversos e plurais, tanto em relação às variantes linguísticas quanto às práticas culturais, a reflexão intercultural pode relativizar a percepção dos indivíduos no que concerne à organização social tida como padrão [...]”

concepts comme celui de l'intercompréhension des langues apparentées, situation dans laquelle deux interlocuteurs peuvent communiquer chacun dans sa propre langue. Dans le contexte de l'enseignement des langues, la littérature joue un rôle central en raison de ses caractéristiques particulières et de sa capacité à susciter des interprétations variées chez l'apprenant.

Le plurilinguisme, contrairement au multilinguisme, qui renvoie à la simple coexistence de plusieurs langues dans une société, met l'accent sur la capacité de l'individu à mobiliser ses connaissances dans différentes langues pour comprendre et communiquer. L'intercompréhension désigne ainsi la capacité à comprendre une langue que l'on ne maîtrise pas entièrement, en s'appuyant sur des connaissances préalables d'autres langues de la même famille linguistique, ainsi que sur des indices extralinguistiques. Dans le cas des langues romanes, par exemple, la proximité lexicale et grammaticale permet à un locuteur lusophone de comprendre, avec une certaine aisance, des textes en espagnol, italien, français ou dans d'autres langues romanes, même sans les avoir étudiés en profondeur. Cette approche optimise le temps d'apprentissage et renforce la perception des liens entre les langues, rendant le processus plus naturel et plus motivant.

Dans une recherche portant sur l'approche plurilingue et la littérature, il est nécessaire de discuter du contexte actuel de l'enseignement de base au Brésil, en tenant compte du fait qu'il est fortement marqué par le débat autour de la nécessité d'un curriculum national unifié. Ce débat met en évidence l'urgence de réfléchir aux politiques linguistiques prévues par la Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Selon Pinheiro-Mariz (2023), ce document, qui se propose d'orienter et de standardiser l'enseignement, présuppose que la diversité culturelle et linguistique du pays puisse être condensée dans un modèle unique de connaissances à transmettre. Or, le Brésil est un pays extrêmement diversifié, ce qui rend presque impossible l'adoption de procédures pédagogiques uniformes et d'un même contenu de l'Oiapoque au Chui. Cette pluralité constitue à la fois une richesse culturelle et un défi pour l'éducation, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues et des littératures.

C'est dans ce cadre argumentatif que nous situons notre problématique portant sur l'enseignement des langues au Brésil, en identifiant dans cette recherche quelques pistes pour travailler la littérature dans la perspective des approches plurielles. Pinheiro-Mariz (2023, p. 159) rappelle que « Lire des œuvres dans d'autres langues doit être un exercice constant dans la vie du professionnel des Lettres, car l'essence de nos études réside dans le langage, c'est-à-dire dans la langue et la littérature. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions offrir au jeune apprenti de

l'enseignement fondamental la possibilité de voir le monde avec d'autres yeux. » À partir de cette position, nous comprenons que l'approche de l'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR) devrait être mise en œuvre dès le début de la scolarité : plus le contact avec d'autres réalités, à travers la lecture littéraire en différentes langues, est précoce, plus il est possible de déconstruire des concepts homogénéisants et perçus comme normatifs. Par ailleurs, au-delà de l'éducation de base, cette approche, dans le cadre de l'IsF-F, peut constituer un dispositif stimulant l'apprentissage du FLE, dans la mesure où elle suscite des réflexions permettant à l'étudiant de langue française d'anticiper diverses situations relevant de la mobilité académique et de l'hétérogénéité culturelle des espaces francophones.

Dans notre proposition, nous nous appuyons sur les voix d'autrices du Sud global, analysées à partir du prisme de l'intersectionnalité, comme axe central pour le travail de la littérature en classe. Ce choix se justifie, d'une part, par la grande diversité linguistique de ces régions et, d'autre part, par la force thématique de leurs œuvres, capables de susciter des tensions et des dialogues interculturels vastes et féconds. Le choix de l'autrice franco-rwandaise Scholastique Mukasonga pour illustrer l'approche de la littérature dans un espace plurilingue ouvre ainsi de nouvelles perspectives et se révèle un point stratégique de cette proposition. Sous cet angle, il devient possible de décentrer le canon littéraire hégémonique, majoritairement masculin.

Enfin, l'autrice bell hooks (2023), en proposant une critique du féminisme traditionnel et en soulignant l'interrelation entre race, classe et genre, apporte des fondements théoriques qui dialoguent directement avec notre proposition de valorisation de la création littéraire féminine et des récits centrés sur l'expérience des femmes :

De nombreuses personnes ont encore tendance à considérer la dévalorisation de la féminité noire comme quelque chose qui s'est produit uniquement dans le contexte de l'esclavage. La dévalorisation de la femme noire après la fin de l'esclavage a été un effort conscient et délibéré des Blancs pour saboter la construction de la confiance en soi et du respect de soi de la femme noire. La dévalorisation systématique de la féminité noire n'était pas une simple conséquence de la haine raciale, c'était une méthode calculée de contrôle social. (hooks, 2023, p. 103-104).³

³ Notre traduction pour : “Muitas pessoas ainda tendem a ver a desvalorização da mulheridade negra como algo que aconteceu apenas no contexto da escravidão. A desvalorização da mulher negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra. A sistemática desvalorização da mulheridade negra não foi uma simples consequência do ódio racial, foi um método calculado de controle social.”

En prolongement de cette réflexion, Patricia Hill Collins (2019), par la systématisation du concept d'intersectionnalité, offre le prisme théorique à travers lequel s'organisent, en classe, la lecture et la discussion des textes proposés. L'intersectionnalité permet de comprendre comment différents systèmes d'oppression, tels : le sexisme, le racisme et l'oppression de classe, s'entrecroisent et se manifestent dans les expériences individuelles et collectives. Ainsi, lorsque l'on discute, par exemple, de l'importance de lire et d'analyser des textes écrits par des femmes, il devient possible d'amener les étudiants à réfléchir à l'exclusion et à l'effacement de certaines voix dans la littérature, ainsi qu'aux mécanismes de construction des récits hégémoniques. C'est dans cette perspective que Collins (2019) affirme :

[...] bien que mon odyssee personnelle ait servi à donner naissance à ce travail, je sais aujourd'hui que mes expériences ne sont pas uniquement les miennes. Loin de là. Comme les femmes afro-américaines, de nombreuses autres personnes appartenant à des catégories socialement défavorisées ont été réduites au silence. La voix que je cherche aujourd'hui est donc à la fois individuelle et collective, personnelle et politique, et reflète l'intersection de ma biographie unique avec la signification plus large du moment historique dans lequel je vis. (Collins, 2019, p. 19).⁴

Afin d'apporter une réflexion ancrée dans le contexte national, nous mobilisons également la notion d'« *escrevivência* », forgée par Conceição Evaristo. Ce concept articule l'écriture à l'expérience vécue du sujet, en particulier celle des personnes noires historiquement marginalisées, ce qui nous permet d'inscrire notre réflexion dans le sillage des autrices précédemment évoquées. À travers ce prisme, nous comprenons que :

L'*escrevivência*, avant toute domination, est interrogation. C'est une quête pour s'insérer dans le monde avec nos histoires, avec nos vies, que le monde ignore. L'*escrevivência* n'est pas pour l'abstraction du monde, mais pour l'existence, pour le monde-vie. Un monde que je cherche à appréhender, afin de pouvoir m'y inscrire, mais avec la juste compréhension que la lettre n'est pas seulement mienne. (Evaristo, 2020, p. 35).⁵

⁴ Notre traduction pour : “[...] ainda que minha odisseia pessoal tenha servido para dar origem a este trabalho, hoje sei que minhas experiências não são unicamente minhas. Longe disso. Assim como as mulheres afro-americanas, muitas outras pessoas que ocupam categorias socialmente preteridas foram silenciadas. A voz que busco hoje, portanto, é tanto individual quanto coletiva, é pessoal e política, e reflete a intersecção de minha biografia única com o significado mais amplo do momento histórico em que vivo.”

⁵ Notre traduction pour : “Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a

Cette perspective permet aux étudiants d’appréhender la complexité des identités, la richesse des expériences de vie exprimées dans la littérature, ainsi que la nécessité de l’équité et de la reconnaissance de toutes les voix. L’accent mis sur les autrices du Sud global vise ainsi à former des citoyens conscients des préjugés historiques et capables d’une lecture critique du monde. Dans ce contexte, la littérature devient un puissant instrument de résistance à « l’histoire unique », selon l’expression d’Adichie (2019), dans la mesure où l’histoire n’est généralement pas racontée par les personnes minorisées — ce ne sont, en particulier, que rarement les femmes qui disposent de cette parole. Dès lors, les lectures littéraires peuvent cultiver la pluralité linguistique et culturelle tout en stimulant un élargissement des horizons de pensée.

3 Construire un modèle didactique conçu dans l’approche de la littérature dans l’enseignement des langues

La méthodologie employée pour ce travail se caractérise par une approche qualitative, fondée sur la revue de la littérature et la recherche documentaire. La révision des concepts théoriques et méthodologiques s’appuie sur les préceptes de Lakatos et Marconi (2003) et a été menée dans le but d’identifier et d’analyser les fondements qui soutiennent l’intégration de la littérature en classe de FLE, le plurilinguisme et la perspective du Sud global. À cette fin, des bases de données académiques ainsi que des revues spécialisées en linguistique appliquée, en éducation et en études littéraires ont été consultées. Les critères de sélection incluaient la pertinence thématique, la réputation scientifique des publications et l’actualité des débats, avec une attention particulière aux travaux portant sur la didactisation de la littérature en contexte de LE et sur les politiques linguistiques.

La recherche documentaire, telle que définie par Gil (2002), a constitué la base de la compréhension et de l’élaboration de la proposition d’activité. Le corpus analysé comprend le texte littéraire choisi, la nouvelle *Le Malheur*, de Scholastique Mukasonga, ainsi que les programmes des cours de français de l’IsF. Ont également été examinés des documents et recherches relatifs aux politiques linguistiques brésiliennes et aux accords internationaux qui encouragent le

abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha.”

plurilinguisme dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) par le biais de le Réseau Andifes-IsF. L'analyse de ce matériel a permis d'identifier des lacunes dans les approches existantes et d'étayer la construction d'une proposition didactique. La sélection des textes s'est fondée sur leur pertinence thématique et sur leur capacité à dialoguer avec les concepts d'altérité, d'intercompréhension et d'intersectionnalité, garantissant ainsi que l'œuvre retenue offre de multiples niveaux de sens pour la discussion en classe.

L'approche de l'étude se déploie dans une analyse théorico-didactico-pédagogique, qui considère la salle de classe comme un microlaboratoire pour l'expérimentation de nouvelles pratiques. La conception de la lecture proposée par Bordini et Aguiar (1988, p. 52) soutient les réflexions présentées dans cet article, en la définissant comme un processus déclenchant des « enquêtes continues qui favorisent le changement de comportement de l'élève et, par conséquent, du groupe avec lequel il interagit ».

Bien que la proposition présentée dans ce texte soit de nature théorique et prescriptive — élaborée à partir des réflexions des auteurs sur leurs expériences et leurs lectures dans le cadre de l'enseignement du FLE — nous considérons qu'elle présente un potentiel d'application dans des situations réelles d'enseignement. Par conséquent, la méthodologie se concentre sur la construction d'un modèle didactique conceptuel, issu de l'intersection entre le cadre théorique consolidé et l'analyse critique des documents qui justifient la pertinence de la proposition plurilingue et pluriculturelle.

4 Une proposition d'activité pour l'enseignement de la littérature en classe de FLE

Pour illustrer l'objectif de discuter et d'analyser l'importance de l'approche de la littérature en classe de FLE, nous présentons une proposition d'activité didactique pouvant être organisée en quatre séances de deux heures chacune. Il s'agit d'un extrait d'un module d'un cours de 32 heures, qui aborde des textes rédigés dans différentes langues (italien, français, espagnol et portugais brésilien) par des autrices du Sud global.

Dans l'optique de prendre en compte le plurilinguisme et, plus particulièrement, l'intercompréhension, nous nous concentrons dans cet exemple sur la langue française, à partir de la nouvelle *Le Malheur*, de Scholastique Mukasonga. Le choix de cette œuvre s'explique non seulement par la représentativité d'une autrice franco-rwandaise, mais également par la richesse thématique du texte, qui explore des questions liées à la paix, à la mémoire collective et à la voix

étouffée — des thèmes d'une grande pertinence sociale et politique, en profonde résonance avec les discussions sur l'altérité. De plus, la nature même de la nouvelle permet l'exploitation de différentes stratégies de lecture et de compréhension.

La flexibilité de cette proposition rend possible son application aussi bien au niveau débutant (A1) qu'aux niveaux intermédiaire ou avancé, selon la procédure pédagogique adoptée. Pour les étudiants de niveau A1, la réponse écrite peut être réalisée dans leur langue maternelle (dans la mesure où ils ne maîtrisent pas encore tout le lexique), dans une seconde langue ou en français — ce dernier constituant l'objectif principal. L'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue seconde peut ainsi servir de pont vers la compréhension du texte en français, sans dénaturer pour autant la visée de l'enseignement du FLE. Pour les niveaux intermédiaire et avancé, on attend une production entièrement en langue étrangère, ce qui favorise le développement des quatre compétences linguistiques.

La séquence d'activités prévue pour ces quatre cours — détaillant, étape par étape, l'approche de la littérature en classe — est présentée ci-dessous sous forme de tableau. Quant au questionnaire d'évaluation, il est placé en annexe afin de compléter l'activité, en permettant d'évaluer la compréhension du texte en langue française.

Tableau 1 : Activités pour aborder Le Malheur de Scholastique Mukasonga

Étape de la rencontre	Actions proposées
Du 1er au 4ème rendez-vous	Sensibilisation des étudiants à partir de références à des questions présentes dans le texte, telles que le génocide au Rwanda ; les questions culturelles ; la femme dans la culture rwandaise, etc. Ces discussions sont inhérentes aux interventions.
Primeiro passo: Sensibilização	Introduction sur le thème de la paix et sa relation avec le quotidien. Conversation initiale sur ce que les étudiants connaissent déjà de l'identité, de la mémoire, du génocide au Rwanda, afin de les sensibiliser aux thèmes qu'ils rencontreront dans la nouvelle. La logique derrière cette étape est de créer un lien personnel avec le thème avant l'immersion dans le texte, facilitant l'identification, l'empathie et l'altérité.
Deuxième étape : première lecture guidée	Début de la lecture du conte. La première lecture sera faite par le professeur, à voix haute. Lors de cette première lecture, le professeur animera la discussion et répondra aux questions concernant la partie linguistique. Cette étape vise à une première compréhension globale du texte, permettant à l'enseignant d'identifier les difficultés immédiates et d'offrir un soutien ponctuel.
Troisième étape : Appropriation du texte et stratégies de lecture	Avant la deuxième lecture (considérée comme une appropriation du texte), une stratégie de lecture en langue étrangère sera présentée, sélectionnée en fonction des besoins de la classe. L'observation des stratégies utilisées par les élèves lors de la première lecture guidée informe le choix. Exemples de stratégies incluent : le <i>skimming</i> (lecture rapide pour saisir l'idée générale), le <i>scanning</i> (lecture sélective pour trouver des informations spécifiques), l'inférence de sens par le contexte,

	l'identification des cognats, entre autres. Cette étape est primordiale pour développer l'autonomie du lecteur en LE.
Quatrième étape : Discussion en groupe	Discussion de groupe entre trois étudiants. Le conte sera divisé en parties pour qu'ils le lisent et reconstituent l'histoire. Chaque groupe présente ses impressions et analyses à partir de ses expériences avec le texte. Cette étape favorise la collaboration, le développement de l'oralité en LE et la construction collective de sens.
Cinquième étape : Évaluation du processus	L'évaluation est continue et processuelle. À la fin des discussions, une évaluation formelle intitulée « Évaluation des compétences linguistiques – Le Malheur écrit par Scholastique Mukasonga » sera administrée. L'évaluation formative permet de suivre le développement de l'étudiant dans ses diverses compétences (linguistiques, lecture, analyse critique, engagement social) tout au long des étapes, sans se limiter au document final.

Source : Élaboré par les auteurs.

Cette proposition démontre la faisabilité d'aborder de manière intégrée les aspects linguistiques et littéraires, dans une perspective communicative. Les activités de compréhension écrite — dont le modèle figure en annexe A sous le titre « Évaluation des compétences linguistiques – *Le Malheur* de Scholastique Mukasonga » — visent à évaluer non seulement l'acquisition linguistique, mais également la capacité d'analyse critique et l'engagement des apprenants envers les thématiques proposées. L'objectif est de démystifier la littérature, souvent perçue comme un objet réservé aux lettrés, et de promouvoir le plurilinguisme comme forme de résistance à l'« histoire unique », en valorisant la pluralité linguistique et culturelle.

La proposition s'inscrit dans la perspective de bell hooks et de Patricia Hill Collins, en stimulant des positionnements critiques sur la pensée féministe et les intersectionnalités, concept central pour orienter les lectures et les discussions en classe. L'« *escrevivência* » de Conceição Evaristo, articulant théorie et expérience vécue des autrices, résonne particulièrement avec cette approche et permet aux étudiants de saisir la complexité des identités ainsi que la nécessité de l'équité. L'accent mis sur les autrices du Sud global vise, par conséquent, à former des citoyens conscients des préjugés et des injustices historiques, et capables d'un regard critique sur le monde.

5 Implications pédagogiques et sociales : vers une formation intégrée

La mise en œuvre de cette proposition didactique va au-delà de la simple acquisition d'une nouvelle langue : elle produit un impact pédagogique et social significatif, en redéfinissant le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et en contribuant à la formation de citoyens plus conscients et engagés. En effet, elle requiert de l'enseignant de FLE un changement d'attitude : il ne s'agit plus

d'un simple transmetteur de règles, mais d'un médiateur de cultures, guidant l'étudiant vers la découverte et l'acceptation de l'autre. La sensibilité interculturelle se révèle alors essentielle, car elle permet de mener des discussions sur des thèmes délicats, comme les préjugés, le racisme ou les inégalités, tout en garantissant un environnement respectueux, productif et harmonieux.

Par ailleurs, l'enseignant doit être capable de sélectionner des supports adaptés, en choisissant des textes littéraires à la fois stimulants, pertinents et accessibles aux différents niveaux de compétence. La flexibilité méthodologique est également fondamentale pour ajuster les stratégies d'enseignement aux besoins et aux intérêts des apprenants, favorisant ainsi leur autonomie et leur participation active. Enfin, la médiation plurilingue constitue une compétence indispensable : elle implique que l'enseignant reconnaisse le rôle que peuvent jouer les langues maternelles et les autres langues étrangères des apprenants comme ressources précieuses pour l'apprentissage du français.

Quant aux implications pour l'apprenant, cette méthodologie constitue une opportunité privilégiée de développement intégral. Au-delà des compétences linguistiques, elle stimule la pensée critique, l'empathie, l'analyse culturelle et l'engagement social. L'intégration de la littérature et de thématiques socialement pertinentes rend l'apprentissage plus significatif et motivant, en établissant un lien entre les contenus pédagogiques, l'expérience de l'étudiant et les réalités contemporaines. Cette dynamique favorise une implication accrue du public apprenant.

Ce potentiel éducatif s'explique par le fait que l'exposition à diverses cultures et perspectives du Sud global contribue à déconstruire les préjugés. L'apprenant est ainsi amené à questionner les stéréotypes et à construire une vision plus plurielle, inclusive et critique du monde. L'immersion dans des réalités culturelles et sociales multiples, à travers des voix littéraires variées, ouvre la voie à un élargissement de l'horizon culturel et à la formation d'un citoyen capable d'agir de manière responsable dans des environnements interculturels.

En ce qui concerne les implications pour les Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) et le Réseau Andifes-IsF, il apparaît que ces institutions peuvent tirer profit de cette approche en soutenant une politique linguistique orientée vers l'intégration effective du plurilinguisme et de l'interculturalité dans les programmes et plans de cours de FLE. Elles peuvent également encourager la recherche en soutenant des études et projets portant sur l'application et les résultats de cette méthodologie dans divers contextes institutionnels.

La formation des enseignants constitue un autre volet essentiel : des programmes de formation continue sont nécessaires afin de préparer les enseignants aux nouvelles exigences

pédagogiques. Enfin, les EES et le Réseau Andifes-IsF peuvent contribuer de manière significative à la production de matériel pédagogique, en développant des ressources fondées sur une approche plurilingue et pluriculturelle, valorisant spécifiquement des littératures diverses et non canoniques.

6 Considérations finales : regards sur l'avenir de l'éducation linguistique

Au terme de ces réflexions, dans lesquelles il a été proposé d'articuler l'enseignement de la langue et de la littérature dans une perspective plurilingue et pluriculturelle en classe de FLE, il apparaît que la proposition didactique esquissée ici possède un potentiel significatif pour transformer la pratique pédagogique. Bien que la validation de son efficacité dépende de son implantation en classe et de l'analyse de ses résultats, l'objectif central de cet article était d'encourager une réflexion sur la nécessité d'intégrer la littérature à l'enseignement des langues et de présenter un modèle pratique en ce sens. La contribution théorico-méthodologique réside ainsi dans la démonstration de la manière dont l'articulation entre littérature, plurilinguisme et perspectives du Sud global peut combler certaines limites des approches didactiques actuelles.

En proposant la lecture d'une nouvelle de Scholastique Mukasonga, l'article ne se limite pas à offrir une idée d'exploitation pédagogique : il met aussi en évidence un processus de décentrement du canon eurocentrique et ouvre un espace de discussion sur l'altérité, l'intersectionnalité et la décolonisation des savoirs. Cette démarche se démarque des pratiques qui isolent la littérature ou restreignent l'exploration culturelle ; elle élargit au contraire l'horizon interprétatif, favorise l'émergence d'un lecteur littéraire critique et transforme la salle de classe en un lieu de résistance, de pluralité linguistique et d'expression culturelle. La valorisation d'une voix féminine, issue d'un contexte souvent marginalisé, contribue à cette reconfiguration.

Dans cette perspective, la proposition formulée apporte une contribution au domaine de la didactique des langues en offrant un cadre théorique et méthodologique pour une approche de la littérature qui dépasse l'objectif de simple acquisition linguistique, en visant la formation intégrale et intégrée de l'étudiant en tant que sujet social et citoyen conscient. Pour des recherches ultérieures, il serait pertinent d'appliquer empiriquement cette séquence d'activités dans différents contextes d'enseignement-apprentissage et d'en analyser les retombées à partir de données qualitatives et quantitatives portant sur la réception des étudiants, leur développement en lecture littéraire ainsi que leurs compétences interculturelles et plurilingues.

Cela peut inclure des études de cas, avec le suivi détaillé de classes spécifiques, l'observation de cours, des entretiens avec les apprenants et les enseignants, et l'analyse de productions écrites ; des recherches-actions, où les enseignants mettent en œuvre la proposition dans leurs propres classes et documentent le processus et les résultats ; et des études comparatives, comparant les classes qui utilisent la proposition avec celles qui suivent des approches traditionnelles. Par ailleurs, l'élaboration de matériels didactiques adossés à ce cadre et l'exploration d'autres auteurs, genres et espaces littéraires du Sud global pourraient enrichir encore ce champ d'investigation, consolidant la place de la littérature comme pilier indissociable de l'enseignement du FLE. La littérature, dans sa diversité et sa puissance de signification, demeure une invitation constante à la réflexion, au dialogue et à la construction d'un monde plus pluriel et plus équitable.

CRedit
Reconnaitances: 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. GOMES, Lindenbergue de Andrade.
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. PINHEIRO-MARIZ, Josilene.
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. ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de.

Références

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris. Hachette. 2000.

ANOKHINA, Olga; SCIARRINO, Emilio. *Plurilinguismo literário: da teoria à gênese*. Escritos: Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024, 12, pp.152-176.

AUGÉ, H. ; CAÑADA-PUJOLS, M. D. ; MARTIN, L. ; MARLHENS, C. *Tout va bien ! 2 : méthode de français livre de l'élève*. CLE international, 2005.

BEACCO, Jean-Claude. Les méthodologies d'enseignement des langues. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues. In : _____. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris. Didier. 2007. Acesso em 30 de agosto de 2025. p. 13-36. <https://shs.cairn.info/l-approche-par-competences-dans-l-enseignement-des-langues--9782278058105-page-13?lang=fr>.

BLANCHET, Philippe; COSTE, Daniel. Sur quelques notions d'« interculturalité » : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In : Philippe Blanchet; Daniel Coste (orgs). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris. L'Harmattan, 2010.

BLONDEAU, Nicole. A literatura como acesso ao mundo. Tradução Josilene Pinheiro-Mariz. In: Blondeau, N.; Boy, V.; Potolia, A. *A escola sem muros: uma escola da "reliance"*. Trad. Org. Joice Galli Armani e Josilene Pinheiro-Mariz. EDUFCG. Campina Grande. 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
Brasil. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2018.

CANDELIER, Michel et al. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg. 2012. Disponível em: <https://carap.ecml.at/>. Acesso em 29 de agosto de 2025.

COLLINS, Hill Patrícia. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf.

EVARISTO, Conceição. A escriturabilidade e seus subtextos. In: Duarte, C.; Nunes, I. (org.). *Escriturabilidade: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escriturabilidade-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDET, Jacky; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française 2 : méthode de français*. CLE International, Paris 1996.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. 12 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2023.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitura literária no ensino do Francês Língua Estrangeira: consenso teórico, ausência na prática? *Fragmentos*, número 37, p. 165-179 Florianópolis/ jul - dez/ 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUGER, Gaston. *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*. Librairie Hachette, 1959.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de. *Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores*. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

MUKASONGA, Scholastique. *Ce que murmurent les collines : nouvelles rwandaises*. Éditions Gallimard, 2014.

PAROT DE SOUSA, Claire de. *A formação inicial de professores de francês na/pela abordagem intercultural a partir do gênero multimodal dos vlogs: reflexões, interações e ressignificações*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. doi:10.11606/T.8.2024.tde-08012025-101619. Acesso em: 2025-09-02.

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

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. Série ENJEU. Vol. 2. São Paulo: Paulistana; Capes, 2014.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Lendo poemas de escritoras barrocas e renascentistas por uma diversidade linguística e ampliação de horizontes. In: Christian Degache; Regina Célia da Silva; Ana Paula Andrade Duarte; Daniela Akie Hirakawa; Leandro Rodrigues Alves Diniz. (Org.). *Distâncias e Proximidades na Aprendizagem das Línguas: Representações, Práticas e Materiais*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1, p. 209-231.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. (orgs). *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2018. v. 1.

ANNEXE A – suggestion des corrigés

RÉPONSES POSSIBLES	
QUESTION N°	RÉPONSE
1	
2	
3	
4	
5	
6	Subjective
7	
8	
9	Subjective
10	

Évaluation des compétences linguistiques

Le texte de base est *Le Malheur* une nouvelle écrite par, la franco-rwandaise, Scholastique Mukasonga, dans l'anthologie de contes intitulé *Ce que murmurent les collines*.

MUKASONGA, Scholastique. *Ce que murmurent les collines* : nouvelles rwandaises. Éditions Gallimard, 2014.

- 1) Quels sont les *Imana* cités dans la nouvelle *Le Malheur* ?
 - a) Nikkiki, Divin, Mamadou, Hermand, Chéckina, Bamboula, Ya mado,
 - b) Mwikiza, Björn, Jémima...
 - c) Amari, Nia, Djibril, Kai, Mandla, Adia, Nuru, Sékou, Ife, Tendaji...
 - d) Je-sers-à-rien, Ça pue, Je-n'ai-pas-de-nom, Caca-caca, Maviymaviy, Manuko, Ntazina, Kabwa, Ntakimazi, Petit-chien...
 - e) Hashaan, Kamili, Hami, Sefu, Djimon, Jelani, Aya, Nihahsah, Meyya et Faïda...

- 2) À cause du Malheur, un personnage appelé Anonciata a passé plus de six mois fermée, dans un coin, toute seule, parce que l'on supposait qu'il s'agissait d'une maladie. Donc, nous avons trois points :
 - a) Premier point : les habitants de la colline avaient pris cette décision à son égard parce que ses cinq enfants étaient morts dans des circonstances inexplicables. Ils en vinrent à soupçonner qu'Anonciata avait contracté une maladie grave susceptible de menacer l'ensemble du village.
 - b) Deuxième point : selon l'administrateur, il s'agissait d'une épidémie de peste bovine, et toutes les vaches furent vaccinées après la décision prise par les autorités.

- c) Troisième point : les femmes portant le prénom Muka expriment leur avis sur les véritables causes du Malheur qui s'est abattu sur la colline.

Ci-dessus, quelques lignes directrices ont été proposées. Dans cette perspective, en observant le contexte dans lequel apparaît le prénom « Anonciata », on peut constater que :

- a) À travers le personnage d'Anonciata, il est possible d'évoquer les récits transmis par les anciens, la diversité des croyances religieuses du peuple rwandais, l'organisation de la société ainsi que l'influence de la colonisation belge.
- b) Le personnage peut être interprété comme une allusion aux Allemands présents au Rwanda avant l'arrivée des Belges.
- c) On ne peut rien en déduire : le texte littéraire ne se prêterait pas à l'interprétation, car il serait clos et n'autoriserait pas une lecture qui ne vienne pas de l'auteur lui-même. Dans cette logique, il serait impossible d'attribuer un sens particulier au nom « Anonciata ».
- d) Le nom « Anonciata » n'aurait alors aucune signification autre que celle de désigner un personnage de l'histoire.
- 3) Les nouvelles du livre *Ce que murmurent les collines* ne font pas référence de manière explicite au génocide des Tutsis en 1994. Cependant, certains éléments évoquent en arrière-plan cet événement et invitent à se souvenir de l'histoire du peuple rwandais, marquée notamment par la colonisation belge. Cela montre que:
- a) Il est possible de négliger les événements vécus par nos ancêtres.
- b) Il est essentiel de se souvenir de notre histoire pour préserver notre identité.
- c) Il n'est pas important de raconter les histoires de nos ancêtres.
- d) La mémoire de nos ancêtres ne contribue en rien à la construction de notre identité.
- 4) Dans le texte analysé, quatre femmes interviennent pour assister Anonciata. Quels sont les prénoms de chacune d'entre elles ?
- a) Mukagisabo, Mukamugisha, Mukamuswi et Mukakigega.
- b) Mukagatare, Mukamuswi, Mukanyenyeri et Mukakigega.
- c) Mukanyenyeri, Mukagisabo, Mukandori et Mukakigega.
- d) Mukandori, Mukagatare, Mukanyenyeri et Mukakigega.
- 5) « Muka est un préfixe qui est le marquer des noms féminins. Il est propre au Rwanda, on ne le trouve jamais au Burundi dont la langue est pourtant si proche de celle du Rwanda. Il pourrait se traduire par « Femme de... », « celle de... ». » (Mukasonga, p. 152).
- I. A partir de cet extrait et de la lecture de la nouvelle, on vérifie que :
- a) Au Rwanda, les femmes n'avaient traditionnellement pas de voix sociale avant de devenir mères.
- b) Dans la nouvelle *Le Malheur*, nous constatons que plusieurs personnages féminins exercent une voix active au sein de la communauté. Cependant, cette voix ne devient possible qu'après le mariage et s'affirme encore davantage lorsqu'elles deviennent mères de plusieurs enfants.

- c) Avoir des enfants dans la culture rwandaise n'est pas toujours considéré comme essentiel, car la mortalité infantile reste élevée et beaucoup d'enfants ne survivent pas à la naissance.
- d) Les enfants ont une grande importance, surtout lorsqu'il s'agit de garçons. Néanmoins, les femmes ayant le plus d'autorité pour exprimer leurs opinions sont celles qui, bien que non mariées, ont des enfants. Un fait notable est également que c'est la mère elle-même qui donne le nom à son fils ou à sa fille.
- 6) À votre avis, que symbolisent les vaches et quelle est leur importance dans le déroulement de la nouvelle *Le Malheur* de Mukasonga ?

Quelques mots-clés pouvant guider votre commentaire : richesse matérielle, survie, responsabilité communautaire, lien avec la terre et les traditions, symbole de statut social, métaphore de protection ou de malheur:

- I. La richesse ;
- II. Liens familiaux ;
- III. Des souvenirs ;
- IV. Le statut social ;
- V. Les aïeux et l'importance de la terre.

Faites votre commentaire en au moins 70 mots et maximum 130 :

- 6) Quel est le point de vue du personnage Mukakigega en relation à la présence d'Anonciata sur la colline ?
- a) Mukakigega veut qu'Anonciata y reste.
 - b) Mukakigega veut qu'Anonciata soit aspergé par son fils qui est prêtre.
 - c) Mukakigega ne s'y soucie pas de la présence d'Anonciata et n'est pas sûre de se souvenir de la mémoire de ses ancêtres.
 - d) Pour qu'il y ait la paix, Mukakigega suggère d'y expulser Anonciata, car elle représente un porte-malheur à tout le monde dans la colline.

Au Rwanda, il existait un moyen de transport utilisé comme litière pour les rois, les reines et les chefs. Pour ces personnes, ce moyen a été remplacé par l'automobile. Cependant, la tradition a perduré pour les autres habitants. L'"automobile" faite de lattes de bambou est employée à la fois pour des cérémonies funèbres et pour des événements de mariage. Il en existe une qui **ne peut pas** servir à transporter de jeunes épouses, car, selon la coutume, elle apporterait le Malheur, y compris pour leur descendance. Quel est le nom de cet "automobile" qui a cette double utilisation mais ne peut remplir les deux fonctions ?

- a) L'ingobyi.
 - b) Mahindra.
 - c) Hongqi.
 - d) Kiira.
- 7) On observe que la majorité des femmes ayant commenté Anonciata étaient en désaccord avec sa présence sur la colline, car, de leur point de vue, elle apportait le Malheur. Cependant, Anonciata était-elle vraiment porteuse de ce Malheur ?

() Oui () Non

Justifiez votre réponse.

- 8) Une personne remet en question la réflexion de Mukamuswi. Elle estime qu'il y a une négligence de la mémoire des ancêtres, laquelle, selon elle, permet de ne pas oublier le passé. Quelle est donc la personne qui conteste la pensée de Mukamuswi ?
- a) Mukakigega.
 - b) Mukandori.
 - c) Mukagisabo.
 - d) Mukamugisha.

LES CORRIGÉS	
QUESTION N°	RÉPONSE
1	C
2	A
3	B
4	D
5	B
6	Subjetive
7	D
8	A
9	Subjetive
10	C