

**Cercle de lecture de contes de peuples de langue française:  
intersections entre la compréhension écrite, l'interculturalité et la  
prononciation dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE /**

***Círculo de leitura de contos de povos de língua francesa:  
interseções entre compreensão escrita, interculturalidade e  
pronúncia no ensino-aprendizagem do FLE***

*Maria Angélica De Oliveira\**

Doctorate in Letters from the Federal University of Paraíba (2005); Post-doctorate in Language and Teaching at the Federal University of Campina Grande (2021). She is currently a professor at the Federal University of Campina Grande, in Campina Grande, Paraíba, Brazil. She has experience in the area of Letters, with an emphasis on Portuguese Language, French Language, and Discourse Studies.

 <https://orcid.org/0000-0002-1284-4564>

*Lino Dias Correia Neto\*\**

Doctor in Education from the Federal University of Pernambuco (2020); Master in Language and Teaching from the Federal University of Campina Grande (2014). He is currently a professor of the Course of Letters: Portuguese and French Language at UFCG. He has experience in applied linguistics and education, with an emphasis on language teaching-learning processes.

 <https://orcid.org/0000-0003-4682-119X>

**Reçu** en: 09 jul. 2022. **Approuvé** en: 22 out. 2022.

**Comment citer cet article:**

OLIVEIRA, Maria Angélica de; NETO, Lino Dias Correia. Cercle de lecture de contes de peuples de langue française: intersections entre la compréhension écrite, l'interculturalité et la prononciation dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, p. 196-210, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8106222>

**RÉSUMÉ**

Dans cet article, nous proposons une réflexion sur le rôle d'un cercle de lecture dans la formation littéraire et linguistique des élèves de français langue étrangère (FLE) de niveau débutant. Nos réflexions commencent par la discussion sur

\*

 [maria.angelica@professor.ufcg.edu.br](mailto:maria.angelica@professor.ufcg.edu.br)

\*\*

 [linodias.ufcg@gmail.com](mailto:linodias.ufcg@gmail.com)

le rôle du texte littéraire dans le processus de formation des lecteurs et, plus précisément, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, nous nous pencherons sur la description et l'analyse du projet d' « extensão » intitulé *Círculo de Leitura de Contos de Povos de Língua Francesa*, dont les objectifs donnaient une centralité au texte littéraire en même temps qu'ils cherchaient à développer chez les élèves des compétences liées à la prononciation, à l'interculturalité et aux différentes ressources linguistico-discursives du texte écrit. Les réflexions présentées dans cet article, ainsi que les résultats observés lors de la conduite de ce projet, nous ont permis de mettre en relief le potentiel du texte littéraire dans la mesure où il permet l'association de différentes compétences imbriquées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

**MOTS-CLÉS:** Français langue étrangère ; Littérature ; Cercle de lecture.

#### RESUMO

*No presente artigo, refletimos sobre o papel de um círculo de leitura na formação literária e linguística de alunos de francês língua estrangeira (FLE) de nível iniciante. Nossas reflexões partem inicialmente da discussão sobre o papel do texto literário no processo de formação de leitores e, mais especificamente, no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, nos debruçamos sobre a descrição e análise do projeto de extensão intitulado Círculo de Leitura de Contos de Povos de Língua Francesa, cujos objetivos deram centralidade ao texto literário ao mesmo tempo em que buscaram desenvolver competências relacionadas à pronúncia, à interculturalidade e a diferentes recursos linguístico-discursivos do texto escrito. As reflexões aqui apresentadas, assim como os resultados observados com a condução do referido projeto, nos permitiram colocar em evidência as potencialidades do texto literário no sentido de permitir a sumarização de diferentes competências imbricadas no processo de ensino e aprendizagem do FLE.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Francês língua estrangeira; Literatura; Círculo de leitura.

## 1 Introduction

La lecture a permis ainsi de reconnaître des mots, une langue, un monde déjà apprivoisé ; d'apprendre un nouveau vocabulaire, des expressions et des structures linguistiques, connaître une civilisation et des points de vue divers.

Orsika KOVACS, 1999.

Sur tous les continents, on raconte des histoires qui se font écho et ouvrent à un dialogue entre les cultures.

Manuelle DENISSE et Alette LAUGINIE

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

Myriam Denis, *apud* : CHAVES, R.M. et al. *L'interculturel en classe*, (p.14)

En 2020, la crise sanitaire engendrée par la pandémie du Coronavirus (COVID19) a bouleversé la réalité éducative dans le monde. Cet impact a été largement dû aux processus d'adaptation à la mesure préventive essentielle à la préservation des vies : la distanciation sociale. Ainsi, dans de différents contextes éducatifs, l'enseignement à distance est devenu la seule et incontournable alternative aux activités d'enseignement-apprentissage.

Le nombre effrayant de décès<sup>1</sup> causés par cette maladie, la mauvaise gestion publique de la pandémie et l'isolement nous ont apporté angoisse, détresse, instabilité émotionnelle et peur. Toutes les sphères des sociétés du monde ont été touchées par cette condition désastreuse. D'un moment à l'autre, nous avons dû reconfigurer de nombreuses habitudes, de la façon dont nous nous saluons à la façon de désinfecter nos courses.

On peut dire que l'un des secteurs les plus touchés par ce besoin d'adaptation soudaine a été l'éducation. Les établissements d'enseignement ont dû fermer leurs portes, annuler les cours en présentiel et les remplacer par des cours en virtuel, comme nous l'avons mentionné. Isolés dans leurs foyers, enseignants et apprenants ont eu besoin de reconfigurer leurs modes d'interaction et ont appris à interagir de manière virtuelle, à travers différentes applications, différentes plateformes et via visioconférences. Souvent, les cours en virtuel faisaient preuve d'une présence absente, dénotée par les caméras des appareils éteintes, ce qui entraînait de l'incertitude chez l'enseignant qui n'était pas sûr que son interlocuteur serait là et suivait en fait le cours. Le remplacement de la présence physique par la virtualité n'a pas seulement apporté angoisse et découragement à la plupart d'entre nous, enseignants, mais aussi à de nombreux étudiants.

En ce qui concerne, notamment, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LE), dans des contextes qui ont été entièrement façonnés pour la modalité présentielle, on peut dire que cette situation néfaste nous a confronté à de nombreux défis didactiques et pédagogiques : comment réorganiser les stratégies d'interaction, nécessaires à l'enseignement des langues étrangères, à partir d'un enseignement exclusivement à distance ? Comment (re)signifier les relations interpersonnelles, c'est-à-dire, le partage d'idées entre enseignants et étudiants, et entre les étudiants eux-mêmes, entièrement par la modalité à distance? Et, surtout, comment aider nos étudiants à surmonter les instabilités émotionnelles déclenchées par le contexte pandémique ?

L'un des indices pour faire face à ces défis nous a été donné lorsque nous mettons en relief les idées de Todorov (2012 : 76), selon lesquelles la littérature «peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre».

Tout en prenant en compte la pensée de l'auteur, la littérature peut faire beaucoup. La littérature nous humanise, parce qu'elle développe en nous ce qu'il y a de plus humain : la capacité de manier et de transformer la langue, et, à travers cette capacité langagière, nous avons la

---

<sup>1</sup> Le bilan de morts, vers la mi-mars 2020, moment où nous avons préparé la proposition du cercle de lecture, s'alourdissait à plus de 240 000 morts uniquement au Brésil, avec une moyenne de 1 100 décès par jour.

possibilité de réfléchir sur le monde et sur nos actions dans ce monde. Le contexte pandémique dans lequel nous vivions à l'époque était sans aucun doute un moment où nous avons besoin de nous interroger sur nous-mêmes et sur notre être-au-monde, un moment pour évaluer nos valeurs et les valeurs présentes dans notre société. Et par conséquent, il s'agissait d'un moment très opportun pour partager nos lectures, celle du mot et celle d'un monde bordé par l'art littéraire. Guidés par cette idée, nous avons proposé le projet de « *extensão* » Cercle de lecture de contes de peuples de langue française.

Tout en donnant une place centrale au texte littéraire, le projet a développé des ateliers dont les principaux objectifs étaient de développer la lecture de contes francophones en mettant l'accent sur la prononciation du français, ainsi que sur les différentes ressources linguistiques-discursives du texte écrit ; et d'établir un espace de partage, d'émerveillement et d'apprentissage à travers les récits de peuples de langue française.

Nous avons également choisi le texte littéraire comme point central des ateliers parce que, comme l'affirme Séoud (1997) :

Le texte littéraire, par définition, dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité. [...] Cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde. (SÉOUD, 1997, p.15.)

C'est en ce sens que nous soutenons que la littérature a le pouvoir d'humaniser les sujets, car c'est dans l'espace de la pratique littéraire que le langage humain évoque son pouvoir d'abstraction, de création de mondes qui n'existent pas, mais qui ont le pouvoir de donner du sens aux mondes existants. Selon Gama-Khalil (2010):

Le texte littéraire, par sa condition fictionnelle, a la liberté – poétique – de s'inventer des vérités. Or, ce que l'on s'aperçoit lorsqu'on lit la littérature reflétée au fil des siècles, c'est que ces inventions de vérités n'échappent pas aux vérités historiques, c'est-à-dire qu'en simulant une autre vérité, une autre volonté de vérité, la littérature se rapproche des vérités historiquement établies et fait réfléchir les hommes sur leurs incohérences, sur ce qui est désordonné et sur ce que la société arrange pour paraître ordonné. La littérature abrite l'ambiguïté et l'incertitude écartées par la société. (GAMA-KHALIL, 2010: p. 192.)

Des ambiguïtés et des incertitudes qui doivent être lues et comprises. Appuyés sur la puissance d'abstraction du langage, les sujets créent et recréent leur réalité, leur histoire, leurs

régimes de vérité. Les contes populaires, par exemple, sont des pratiques discursives universelles qui propagent des régimes de vérités de plusieurs peuples, d'innombrables cultures. A travers ces récits, ce qui est de l'ordre de la vérité, dans les cultures les plus diverses, est prononcé, proclamé et diffusé. En ce sens, le langage bâtit l'arène dans lequel se constitue tout le processus de production des formes de représentation des idées, des valeurs et des « vérités » d'une certaine formation sociale.

En outre, nous soutenons l'idée selon laquelle la lecture, l'analyse et l'interprétation de ces textes, en tant qu'espace de dialogues interculturels, permettent aux participants des ateliers de comprendre que « parler une langue étrangère c'est plus que savoir prononcer correctement chaque son » (BRIET ; COLLIGE ; RASSART, 2014 : 12). On peut aussi ajouter aux raisons du choix du texte littéraire le fait que ce texte, selon Barthes (2002, p. 20), est celui qui « plaît, remplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture et qui ne rompt pas avec elle ; celui qui est lié à une pratique *confortable* de la lecture ».

Nous ajoutons que la motivation pour choisir des contes en langue française a découlé de la difficulté et de la résistance de plusieurs étudiants lorsqu'on leur sollicitait pour la lecture orale de textes en français. Leur témoignage autour des difficultés à lire à haute voix, du fait de ne pas bien connaître la prononciation des mots, ce que nous entendons toujours pendant les cours des différentes matières que nous enseignons, nous a également encouragé à préparer cette proposition.

Ainsi, nous visons à rendre compte de l'expérience du Cercle de lecture de contes de peuples de langue française, organisé dans la semestre 2021.1. A partir de cet objectif, nous structurons cet article en trois parties, en plus de cette introduction et de ses considérations finales. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur une brève discussion sur la lecture et la lecture en langue étrangère. Ensuite, nous décrivons le Cercle et les chemins parcourus, c'est-à-dire, sa méthodologie. Finalement, nous nous consacrons à la réception du Cercle par ses participants.

## 2 La lecture et la lecture en langue étrangère : du décodage à la compréhension

Selon Wolf (2019), la capacité de lire/décoder le code écrit n'est pas naturelle. Selon l'auteur, nous, les êtres humains, ne sommes pas nés pour lire, c'est-à-dire que nous ne naissons pas capables de lire des mots, car nous n'avons pas de projet génétique préalable pour ce type de pratique. Nous lisons le code écrit grâce à la neuroplasticité de notre cerveau, qui permet à nos

neurones de « s'adapter » pour effectuer des tâches qu'ils n'exercent pas naturellement. Cette neuroplasticité permet au cerveau humain d'apprendre un grand nombre d'actions non naturelles, non génétiquement programmées, parmi lesquelles la lecture de mots. Wolf (2019, p. 56) soutient que :

Contrairement à la lecture, le langage oral est l'une des fonctions humaines les plus élémentaires. En tant que tel, il possède des gènes spécifiques, qui se déploient avec une assistance minimale pour produire nos capacités à parler, écouter et penser à travers les mots. Dans le langage, la nature se nourrit par la nécessité, en suivant un ordre qui est quasiment le même partout dans le monde. C'est pourquoi le petit enfant, s'il est placé dans l'environnement typique de n'importe quelle langue, apprendra à parler cette langue sans instruction. C'est quelque chose de prodigieuse.

Ce n'est pas le cas pour les nouveaux développements, comme la lecture. Bien sûr, il existe des gènes dédiés aux capacités de base, comme le langage et la vue, qui finissent par être réutilisés dans la formation du circuit de lecture, mais ces gènes, tous seuls, ne produisent pas la capacité de lire. Pour nous, êtres humains, la lecture est quelque chose qui s'apprend. Cela signifie que nous avons besoin d'un environnement qui nous aide à développer et à connecter un assortiment complexe de processus basiques et moins basiques, afin que chaque jeune cerveau puisse former son propre circuit de lecture tout neuf.

Parmi cet assortiment complexe de processus, on peut mentionner le décodage et la compréhension. La lecture du mot implique donc la capacité de décoder les symboles graphiques (ici, on ne parle pas uniquement des lettres, mais aussi les signes de ponctuation, les accents graphiques) et de prononcer les mots et groupes de mots que ces symboles représentent. Bien que ce soit évident, décoder sans comprendre n'est pas lire. Pour que la lecture soit efficace, le lecteur doit attribuer des sens (comprendre) à l'objet décodé. En ce sens, Martins (2012, p. 32) argumente que : « décoder sans comprendre est inutile ; comprendre sans décoder, impossible. Il faut penser la question de manière dialectique ».

Selon Liberato et Fulgêncio (2007), la lecture est un processus cognitif, social et culturel qui concerne forcément et à la fois des informations visuelles (*IV*, selon abréviation des auteurs) et des informations non visuelles (*InãoV*, selon abréviation des auteurs). Les premières correspondent aux éléments saisis par la vue ; ces dernières, outre la connaissance de la langue ou des langues, concernent l'ensemble des savoirs que nous stockons au cours de notre existence, des savoirs ordinaires, comme les heures de la journée, mais aussi des savoirs plus complexes, comme les scientifiques, historiques, etc. Si on considère que lire c'est donner du sens à ce que l'on capte, sans activer les *InãoV* le processus de lecture serait impossible, car il n'y a aucun moyen

de donner du sens au texte sans l'associer à d'autres textes et situations vécues. *InãoV* et savoirs préalables sont synonymes, les deux correspondent à tous les savoirs que nous stockons dans la partie de notre cerveau appelée *mémoire à long terme*. Selon les auteurs, « la lecture est le résultat de l'interaction entre *IV* et *InãoV* ». D'après les auteurs :

Les informations non visuelles entretiennent un rapport inversement proportionnelle dans la lecture : plus le lecteur dispose d'*InãoV* sur un certain texte, moins il aura besoin des *IV* pour le comprendre ; et le contraire est également vrai : moins le lecteur a d'*InãoV*, plus il devra faire appel à chaque détail du matériel imprimé. Et plus encore : plus le lecteur aura besoin d'*IV*, plus il sera difficile et laborieux de lire le texte. Et si la *InãoV* est très faible (comme, par exemple, quand on lit un article technique de niveau avancé qui suppose des notions que nous ne maîtrisons pas), la compréhension peut être impossible, car le lecteur devient excessivement dépendant d'*IV* et met trop de temps à décoder les symboles graphiques et à rechercher la signification de chaque élément. Cela rend difficile l'assemblage d'informations à partir du texte. Cette dépendance excessive à l'égard de l'information visuelle peut rendre la lecture difficile, voire impossible, pour la simple raison que la quantité d'*IV* dont on peut disposer à chaque moment est limitée. (LIBERATO E FULGÊNCIO, 2007, p. 18).

Dans le cas de la lecture en langue étrangère, cette dépendance excessive à l'égard de l'information visuelle est accentuée, car « la langue étrangère ne découpe pas le réel comme le fait la langue maternelle. Cette construction qui s'impose dès les premiers instants de l'apprentissage provoque souvent surprise et scandale » (REVUZ, 2006 : 233). De ce fait, face au « scandale » de la langue étrangère, à la découverte de nouveaux mots, de nouvelles structures grammaticales, de nouvelles prononciations et intonations, le lecteur inexpérimenté ne sait pas manœuvrer les stratégies de compréhension en lecture qui pourraient l'aider à surmonter les difficultés présentées par le texte.

Selon Cornaire et Gemain (1991), même le lecteur expérimenté en langue maternelle, lorsque confronté à un texte en langue étrangère, n'arrive pas à transférer ses compétences et ses stratégies dans cette lecture. D'après les auteurs, ce lecteur a tendance à régresser, faisant appel à l'utilisation du déchiffrement (généralement subvocalisé) et de la traduction de mots isolés (une manière limitée de traduction) comme principales stratégies de compréhension. Dans ce cas, le lecteur reste limité à une lecture linéaire, une lecture mot à mot, c'est-à-dire, une opération qui se traduit par un effort cognitif important et qui nuit à la compréhension globale du texte, puisque communiquer dans une langue étrangère signifie « intégrer une nouvelle culture et accepter d'assumer une identité rythmique, mélodique et sonore supplémentaire » (BRIET ; COLLIGE ; RASSART, 2014, p. 10).



Compte tenu de cela, la lecture en langue étrangère, silencieuse ou à haute voix, pour les débutants, est une lecture accompagnée d'inquiétudes, d'incertitudes, de stress et d'angoisse, surtout pour l'apprenant qui est éloigné du flux réel de communication de la langue cible, dans un contexte exolingue, comme c'est notre cas. L'apprenant « se voit inséré dans la réalité de la langue étrangère et est confronté à la manière différente dont elle utilise pour structurer les significations du monde » (OLIVEIRA : 2013, 159). La confrontation et les sentiments donnent l'impression, à la plupart des élèves, que la lecture dans une langue étrangère, notamment en ce qui concerne la lecture à haute voix, est une barrière infranchissable. Le cercle de lecture que nous présentons ci-dessous, entre autres objectifs, cherche à montrer que cette barrière peut être plus petite qu'ils ne l'imaginent.

### 3 Un repas à la française : le cercle et sa démarche

Le Cercle de lecture de contes de peuples de langue française a eu la durée totale de 30 heures, divisées en treize séances de 2 heures de durée, les jeudis, de 18h30 à 20h30. Aux 26 heures d'activités synchrones dans les rendez-vous virtuels hebdomadaires, ont été ajoutées 04 heures d'activités asynchrones consacrées à la préparation d'une activité finale. Étant donné que chaque participant devait toujours s'exprimer oralement en lisant les récits à haute voix, en récitant des textes, entre autres activités qui requéraient du temps et une attention particulière aux participants, le nombre de places a été limité à 15 participants maximum. Son public cible était des étudiants en lettres (langue portugaise et langue française) et la communauté extérieure à l'institution où le cours a eu lieu. Dans les deux cas, les participants devaient avoir le niveau A2 de français.

Comme Michèle Petit (2013), nous croyons à la dimension ravigotante de la lecture. Nous comprenons que la lecture partagée de contes littéraires, compte tenu de l'émerveillement constitutif de ce genre, pourrait offrir un espace de détente, de partage, d'inspiration et d'apprentissage, ce qui a été notre motivation préalable pour proposer ce cours de « extensão ». À travers la lecture collective de ces récits singuliers, les membres du Cercle ont partagé leurs expériences, et ont connu des possibilités de surmonter des défis à travers les contes et les expériences partagées. De ce que nous avons témoigné lors des séances, il ne serait pas illusoire d'affirmer qu'ensemble nous pouvons cultiver notre espérance, car « la lecture littéraire conduit au questionnement de ce que nous sommes et de ce que nous voulons vivre, à l'évaluation des valeurs placées dans la société » (COSSON, 2017 : 50). Le contexte pandémique dans lequel



nous vivons encore a été/est, sans aucun doute, un moment où nous devons nous remettre en question et aussi s'interroger sur notre être-au-monde ; un moment pour évaluer nos valeurs et les valeurs présentes dans notre société, d'où vient une motivation supplémentaire pour le développement du cours de « extensão ».

Pourtant, il faut souligner que les activités de lecture développées dans le cours n'étaient pas seulement destinées à l'engagement subjectif des participants avec le texte littéraire, mais cherchaient également à explorer le texte dans ses aspects formels. Notre activité de lecture de contes, fondée sur trois étapes (écoute du texte ; lecture silencieuse ; lecture à haute voix), a été planifiée dans le but de familiariser le public cible avec la prononciation de la langue française, ainsi qu'avec les différentes ressources linguistiques-discursives du texte écrit. Pour cela, nous avons établis les objectifs spécifiques suivants : a) utiliser convenablement les stratégies de compréhension en lecture ; b) discuter des textes lus ; c) identifier les signes de ponctuation comme des marqueurs de sens du texte ; d) améliorer la prononciation et l'élocution ; e) développer des activités de mémorisation, de citation et de récitation ; f) contribuer à la compréhension des singularités constitutives des pratiques culturelles afin de renforcer des relations ethno-raciales équitables.

La lecture silencieuse et la lecture à haute voix ont apporté aux participants plusieurs avantages, tels que : l'élargissement du vocabulaire, l'amélioration de l'écriture, la familiarisation avec la structure syntaxique de la langue cible, la familiarisation avec le rythme et l'intonation, l'amélioration de l'élocution, une capacité de plus en plus grande pour comprendre des textes. La lecture à haute voix, en plus d'améliorer la prononciation du lecteur, apportait aussi de la sociabilité, car, selon Cosson (2017), « la lecture à l'autre, ce n'est jamais seulement oraliser le texte. Lecteur et auditeur partagent plus que la restitution sonore de l'écrit, ils partagent un intérêt pour un même texte, une interprétation construite et conduite par la voix » (COSSON, 2017 : 104.).

Chaque séance était organisée en six moments qui ont été nommés en s'inspirant d'un repas à la française. Le choix de faire cette analogie est dû à notre intention d'associer nos séances à des moments de partage, d'amitié et aussi d'apprentissage. Lors de nos rendez-vous virtuels, nous avons cherché à apporter cette sensation de bien-être et d'affection des repas de famille. Cela dit, nous passons à la présentation de chacun de ces moments :

L'apéritif : moment de lecture de textes courts au choix. Lors du premier rendez-vous, les participants ont été informés qu'ils devaient choisir un texte de leur choix à lire au début de chaque séance, de préférence un texte court, un court récit, un poème, une anecdote. Le texte pouvait être

en français ou en portugais, au choix du participant. Au début de la séance, deux ou trois membres du Cercle devaient lire le texte choisi. Dans cette étape, seulement la lecture et l'écoute étaient privilégiées. C'était un moment de partage où le membre du groupe choisissait un texte qu'il appréciait pour le partager avec les autres membres. L'objectif de cette activité initiale était de développer le respect pour écouter l'autre, une écoute altéritaie<sup>2</sup>, « une véritable écoute de l'autre, qui permet à l'autre d'entrer en moi et de me transformer, même quand je ne suis pas d'accord avec lui. C'est différent d'être d'accord ou en désaccord, mais de se mettre dans un mouvement d'écoute, de réfléchir ensemble et peut-être d'arriver à une troisième possibilité » (COMISSÃO ORGANIZADORA - VI FALA OUTRA ESCOLA, 2013, p. 01). Les textes choisis suscitaient toujours de petites discussions. C'est pourquoi, faute de temps, nous avons décidé d'avoir un seul lecteur pour le moment de l'apéritif. En général, les textes choisis par les participants étaient en portugais.

L'entrée : moment de présentation et d'écoute d'un conte. Avant de l'écouter, en général, nous présentions sa région d'origine. Nous affichions sa localisation sur une carte et discussions un peu de la culture de chaque région. Par exemple, lors de la première séance, quand nous avons lu le conte *Pourquoi le singe ressemble à l'homme*, un récit étiologique, originaire du Mali, nous avons présenté une carte de la région et discuté un peu de la culture malienne. Après le moment qui précédait la lecture, à partir d'un document sonore ou d'une vidéo, les membres du Cercle écoutaient le conte raconté par un locuteur francophone natif. Selon la compréhension orale des participants, le conte pouvait être réécouté. Après la première (ou deuxième) écoute, chaque participant exposait sa compréhension. Ce moment visait à amener chacun à comprendre le récit à partir de la simple écoute du texte, sans le lire avant. Pendant ce moment, nous avons également travaillé sur le vocabulaire et les aspects socioculturels du texte. L'entrée était le moment de discussion sur le texte et ses relations avec les différents contextes : le contexte de sa parution, son pays d'origine et le contexte brésilien. Ces échanges, toujours guidés par l'écoute altéritaie et par la perspective interculturelle dans laquelle notre cercle de lecture était ancré, ont également favorisé le partage d'expériences personnelles liées au thème ciblé par le conte. Après l'entrée, comme un bon repas à la française, le plat principal était servi.

Le plat : moment où l'on faisait la lecture silencieuse de l'histoire du jour, en visant l'étape suivante, qui serait la lire à haute voix. Pendant ce moment, si les participants le demandait, nous pouvions réécouter le document sonore du conte. Nous avons considéré ce moment comme le plat

---

<sup>2</sup> Terme emprunté à la *Comissão Organizadora – VI Fala Outra Escola*, du 3 au 6 juillet 2013, Unicamp – Campinas. Concept développé à partir de la pensée du Cercle Bakhtine, plus précisément dans l'ouvrage *Marxisme et philosophie du langage*.

principal, car c'était le moment de clarifier les doutes sur l'écoute et où les participants avaient « leur » histoire entre les mains. Puis, le fromage et le dessert étaient servis.

Le fromage et le dessert : moments-clés de la séance où lecteur et auditeur partageaient l'interprétation construite et conduite par la voix. Chaque lecteur lisait un extrait du conte. Dans le cas des contes courts, la lecture se faisait sous la forme d'une lecture interprétative. Pendant la lecture, le lecteur n'était pas interrompu à cause d'éventuelles erreurs de prononciation ou d'intonation. Les animateurs du Cercle et aussi les autres membres étaient chargés de prendre des notes des écarts les plus récurrents de prononciation gênant la compréhension pour les présenter et en discuter à la fin de la lecture à haute voix, lors du digestif, dernier moment de la séance.

Le digestif : pendant ce moment, à partir de la relecture d'extraits du conte, les principaux écarts de prononciation et/ou d'intonation étaient analysés et discutés. Si nécessaire, l'enregistrement audio du conte était présenté encore une fois. Il convient de souligner la manière discrète qui a toujours été adoptée pour identifier ces écarts de prononciation. On n'indiquait jamais qui a fait la faute de prononciation, mais sur quel problème de prononciation on devait travailler. C'était la démarche adoptée non seulement par les animateurs des séances, mais par tous les participants. Nous avons constaté, lors des séances, que tous les participants, y compris les animateurs, avaient adopté une écoute altérritaire. Ce fait apportait à chaque membre l'assurance pour s'exprimer et pour prendre la parole sans la crainte d'être jugé. Dans les premières séances, il y avait une certaine résistance à prendre la parole, à faire la lecture à haute voix, mais, au fur et à mesure des rendez-vous virtuels, tout le monde s'est senti plus à l'aise pour le faire.

Cette démarche mise en œuvre lors des séances correspondant aux étapes d'un repas français a été bien accueillie par le groupe. Ils ont évalué la proposition intéressante, étant donné que, selon certains membres, la littérature et la cuisine sont des activités sensorielles dans lesquelles la saveur et le plaisir rapprochent les gens. Cependant, lors des rendez-vous virtuels, certaines activités ont été supprimées. Dans quelques séances, la discussion des contes ou l'intérêt envers la culture de leurs régions d'origines se prolongeaient plus longtemps que prévu, ce qui entraînait forcément la suppression de certaines étapes. Dans les questionnaires d'évaluation du Cercle, remplis à la fin du cours, la suppression de ces étapes a été évaluée comme négative. Compte tenu de ce bilan, nous avons décidé de ne garder que trois étapes pour les prochaines éditions du cours, à savoir : le plat, le dessert et le digestif, mais évidemment cette sélection tiendra

compte des objectifs du cours. Dans cette nouvelle démarche, l'étape du plat principal comprendrait l'écoute du conte et les commentaires des lecteurs.

Au départ, uniquement les contes des deux premières séances ont été fixés. Les contes sélectionnés pour les deux premiers ateliers ont été : 1) Pourquoi le singe ressemble à l'homme, disponible sur le site *Conte-moi*<sup>3</sup> ; et 2) La naissance du fleuve Niger, qui fait partie du livre *Il était une fois des contes : histoires à lire, à écouter, à raconter*<sup>4</sup> des auteures Manuella Denisse et Alette Lauginie. Le livre et le site Web – auquel l'accès est actuellement indisponible – présentent des contes non seulement issus de France, mais aussi de plusieurs pays francophones. Les deux contes sont issus d'Afrique de l'Ouest et sont classés comme contes d'origine ou contes étiologiques, car ils visent à expliquer l'origine des éléments naturels, des noms, des émotions, etc.

Les autres contes lus lors des séances ont été choisis en fonction de la réceptivité des participants. Lors de l'entrée, le moment de la discussion préalable, nous, les animateurs du Cercle, avons essayé d'identifier le type de conte qui plaisait le plus à la majorité des participants et, après cette évaluation diagnostique, nous en avons choisi sept. Les autres contes ont été sélectionnés par les participants lors d'une mise aux voix. Pour ce faire, nous avons demandé aux membres du Cercle de visiter le site de contes *Conte-moi* et d'en sélectionner deux. Lors de la deuxième séance, chaque participant a apporté ses suggestions. À ce moment-là, ils ont présenté les contes sélectionnés et leur motivation pour les avoir choisis. Après avoir mis aux voix les titres sélectionnés par tous, les cinq les plus votés ont été retenus. Le groupe a été divisé en cinq sous-groupes. Chaque sous-groupe serait responsable de l'animation d'une séance au cours de laquelle il présenterait le conte. Les dernières séances du Cercle ont été consacrées à des ateliers de prononciation et à la préparation de l'activité finale, qui a été un livre audio dans lequel chaque participant a enregistré une histoire de son choix. Dans l'ensemble, nous avons lu neuf contes, qui sont indiqués dans le tableau ci-dessous :

Conte	Région d'origine indiqué dans la source
1) <i>Pourquoi le singe ressemble à l'homme ?</i>	Mali
2) <i>La Naissance du fleuve Niger</i>	Afrique de l'Ouest

<sup>3</sup> *Conte-moi*, centre de ressources sur le patrimoine oral francophone, mettait à disposition près d'une centaine de contes enregistrés en audio dans de différents pays, en français et en langue locale. Des conteurs d'histoires de plusieurs pays francophones ont prêté leur voix à l'enregistrement de ces contes. Au moment du développement de notre cours, le *Conte-moi* était disponible sur le lien : <https://www.conte-moi.net/>

<sup>4</sup> Ouvrage qui nous a donné l'inspiration pour créer le Cercle de lecture de contes de peuples de langue française.

3) <i>L'hyène et l'aveugle</i>	Sénégal
4) <i>Un malheur ne vient jamais seul</i>	
5) <i>La dame blanche</i>	Québec
6) <i>Le garçon aux grandes oreilles</i>	Maroc
7) <i>La fourmi et le roi Salomon</i>	Mauritanie
8) <i>La parure (Guy de Maupassant)</i>	France
9) <i>Nasreddin, le fou qui était sage (La chaleur de l'étoile)</i>	Méditerrané
10) <i>Atelier de prononciation et préparation du livre audio</i>	
11) <i>Atelier de prononciation et préparation du livre audio</i>	
12) <i>Atelier de prononciation et préparation du livre audio</i>	
13) <i>Lancement du livre audio</i>	

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, les lectures réalisées le long du Cercle sont représentatives de la pluralité de la production littéraire en langue française. Par le biais de cette diversité, les thématiques interculturelles abordées tout au long des ateliers se sont diversifiées, tout en permettant aux participants d'approfondir et de réviser quelques représentations autour de la langue française. De même, on observe que l'élaboration d'un livre audio, à partir des contes choisis par les participants, était comprise dans les activités. Cette tâche finale a permis d'entrecroiser les objectifs du Cercle, c'est-à-dire, développer la lecture littéraire en association avec un travail autour de la prononciation.

#### 4 CONCLUSIONS

D'abord, nous concluons que les séances du Cercle ont mis l'accent sur l'idée selon laquelle l'enseignement de langues ne doit pas être détaché de l'enseignement de la littérature, ou vice versa, car nous avons pu sensibiliser les membres du Cercle à comprendre « à quel point l'interface entre ces deux domaines de connaissance peut éclairer chacun d'eux, sans dégrader les identités » (BRAIT, 2003 : 13). Les activités visaient à la fois l'engagement subjectif des participants avec les textes en tant qu'œuvres littéraires, tout en observant ses enjeux esthétiques, et les aspects formels des textes, par le biais de l'observation des traits linguistiques qui les structurent. En plus du moment d'ouverture de la séance, l'entrée, les participants ont pu présenter leurs commentaires tout au long de la séance. L'expression de la subjectivité des lecteurs pouvait avoir lieu avant, pendant ou après la lecture des contes.

La démarche de lecture mise en œuvre dans le Cercle, ancrée sur la méthodologie présentée ci-dessus, a également contribué au développement de la prononciation de la langue française, ainsi qu'à la reconnaissance et à la compréhension des différents éléments linguistiques-discursifs qui constituait les récits utilisés. Nous avons également observé que la lecture

silencieuse et la lecture à haute voix comportaient plusieurs avantages pour les participants, tels que : élargissement du vocabulaire, meilleure compréhension de la structure syntaxique de la langue française, meilleure adaptation au rythme et à l'intonation, amélioration de l'élocution, en plus d'une meilleure compréhension des récits.

À la fin du cours, nous avons demandé aux participants de remplir un formulaire d'évaluation. Tous les participants ont donné une appréciation positive du cours, soulignant à quel point le Cercle les a aidé dans des enjeux tels que la prononciation, la confiance pour la lecture à haute voix et la pratique orale de la langue cible. De plus, tous ont souligné que les séances ont été des moments de plaisir, de détente et « de légèreté, de rires et d'apprentissage ». Par le biais des témoignages du groupe, ainsi que de notre observation, nous concluons que le Cercle a suscité des moments d'apprentissage de la langue et de la culture de pays francophones, ainsi que de notre langue et de notre culture, puisque la perspective interculturelle a guidé le travail tout au long du cercle et a permis un dialogue constant entre les cultures des langues et les peuples concernés.

<b>CRedit</b>
<b>Reconnaitances:</b> Ce n'est pas applicable.
<b>Financement:</b> Ce n'est pas applicable.
<b>Conflits d'intérêt:</b> Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt comercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
<b>Approbation éthique:</b> Ce n'est pas applicable.
<b>Contribution des auteurs:</b> Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. OLIVEIRA, Maria Angélica de.  Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. NETO, Lino Dias Correia.

## Références Bibliographiques

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 2002.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudo literários: fronteiras na teoria e na vida. In.: FREITAS, Alice Cunha de e CASTRO, Maria de Fátima F. G de. *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003.

BRIET, Geneviève, COLLIGE, Valérie e RASSART, Emmanuelle. *La prononciation en classe*. Grenoble: PUG, 2014.

- COMISSÃO ORGANIZADORA – VI FALA OUTRA ESCOLA. *Diálogo e Conflito: Escuta Alteritária? Afinal de que falamos?* Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>>. Acesso em : 01 de fevereiro de 2021.
- CORNAIRE, Claudette e GERMAIN, Claude. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE, 1991.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- DENISSE, Manuelle. et. al. *Il était une fois des contes: histoire à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble, PUG, 2017.
- LIBERATO, Yara e FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo, Contexto, 2007.
- GAMA-KHALIL, Marisa. O espaço metamorfoseado da literatura. In.: MILANEZ N. e GASPAR, N. R. *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 [1982]
- OLIVEIRA, Sônia Regina Nóbrega de. O desenvolvimento da produção oral em língua francesa para alunos de nível básico. In.: PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei e ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa (org.). *Ensino de língua francesa em contexto(s)*. São Paulo: Paulistanas; Capes, 2013.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do auxílio. In.: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.