



La lecture littéraire dans la classe de français langue étrangère : une expérience avec des contes de fées et des contes traditionnels

Daniele Azambuja de Borba Cunha

Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil

00129295@ufrgs.br

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

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 15-07-2025 / Accepté le 30-08-2025

Résumé

Un projet de lecture littéraire de contes de fée traditionnels européens et d'un conte sénégalais (*L'Arbre qui parle*) a été réalisé en 2022 au Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul dans un groupe-classe de la 6^e année de l'Ensino Fundamental. Mené sur onze séances, des aspects culturels diversifiés et des caractéristiques de ce genre littéraire (origine orale, fonction éducative, schéma narratif) ont été abordés. L'approche théorique s'appuie sur la lecture littéraire en tant que « va-et-vient dialectique », valorisant l'équilibre entre la relation psychoaffective (le lu, le liseur) et la distance réflexive (le lectant). Les activités étant nombreuses (analyse de chansons, jeux, lectures sensorielles, discussions sur la morale des contes, création de collages, organisation d'une lecture bilingue devant d'autres élèves), l'évaluation a montré l'engagement et la motivation des élèves, le développement du travail coopératif et l'acquisition de connaissances linguistiques (lexique, phonétique) et littéraires, validant l'approche dialectique des modes de lecture.

Mots-clés : lecture littéraire, enseignement du français langue étrangère, école secondaire

A leitura literária na aula de francês como língua estrangeira: uma experiência com contos de fada e tradicionais

Um projeto de leitura literária de contos de fadas tradicionais europeus e de um conto senegalês (*L'Arbre qui parle*) foi realizado em 2022 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com uma turma do 6^o ano do Ensino Fundamental. Desenvolvido em onze sessões, o projeto abordou aspectos culturais diversificados e características desse gênero literário (origem oral, função educativa, esquema narrativo). A abordagem teórica baseia-se na leitura literária como um « vaivém dialético », valorizando o equilíbrio entre a relação psicoafetiva (o lu, o liseur) e a distância reflexiva (o lectant). Com numerosas atividades (análise de canções, jogos, leituras sensoriais, discussões sobre a moral dos contos, criação de colagens, organização de uma leitura bilíngue para outros alunos), a avaliação demonstrou o engajamento e a motivação dos alunos, o desenvolvimento do trabalho cooperativo e a aquisição de conhecimentos linguísticos (léxico, fonética) e literários, validando a abordagem dialética dos modos de leitura.

Palavras-chave: leitura literária, ensino de FLE, Educação Básica

Literary reading in French as a foreign language classes: an experience with fairy and traditional tales

Abstract

A literary reading project involving traditional European fairy tales and a Senegalese tale (L'Arbre qui parle) was carried out in 2022 at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul, with a 6th-grade class (Ensino Fundamental). Conducted over eleven sessions, the project addressed diversified cultural aspects and characteristics of this literary genre (oral origin, educational function, narrative structure). The theoretical approach is based on literary reading as a "dialectical back-and-forth" (va-et-vient dialectique), valuing the balance between the psycho-affective relationship (the lu, the liseur) and the reflexive distance (the lectant). As the activities were numerous (song analysis, games, sensory readings, discussions on the tales' morals, creation of collages, organization of a bilingual reading for other students), the evaluation showed the students' engagement and motivation, the development of cooperative work, and the acquisition of linguistic (lexis, phonetics) and literary knowledge, validating the dialectical approach to reading modes.

Keywords: literary reading, teaching of FFL, Basic Education

Introduction

Ce travail consiste en un rapport d'une expérience d'emploi de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) réalisée dans un groupe-classe de la 6^e année de l'Ensino Fundamental (6^e année du collège dans le système français). Les activités ont été menées à la fin de 2022 et ont composé un projet dont le but était de présenter la lecture d'un conte de fée aux élèves d'allemand, d'anglais et d'espagnol de la 6^e année. Nous commençons par une exposition de l'approche du texte littéraire que nous avons adoptée dans notre projet. Puis, nous expliquons le contexte de réalisation du projet et décrivons brièvement les activités effectuées dans chaque cours. Finalement, nous faisons quelques considérations afin d'évaluer le projet et présentons quelques éléments de conclusion.

1. Quelle approche du texte littéraire ?

Pendant longtemps, l'approche du texte littéraire dans la classe de français langue étrangère (FLE) a privilégié surtout l'enseignement de la langue et/ou de la culture. Toutefois, depuis les années 1990 et,

principalement, à partir des années 2000, beaucoup de travaux cherchent à réfléchir à une approche du texte littéraire qui prenne en compte aussi ses spécificités (pour un examen détaillé, voir Cunha, 2019).

Si, aujourd'hui, l'étude des spécificités du texte littéraire dans la classe de FLE est souhaitable, elle ne peut cependant pas être exhaustive, car, comme nous rappelle Todorov (2009), c'est la littérature qui est destinée à tous et non pas les études littéraires. La lecture littéraire en tant que va-et-vient dialectique (Dufays *et alii* : 2015) est une conception qui aide l'enseignant à établir l'équilibre entre l'exploration du littéraire et d'autres aspects du texte. D'après Luc Collès et Jean-Louis Dufays, la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

[...] valorise à la fois le rapport psychoaffectif au texte et la distance réflexive. Ce faisant, elle invite l'enseignant à alterner des gestes très différents, en concevant ceux-ci comme complémentaires : d'un côté, ménager les espaces, les mouvements, les ambiances, de l'autre, choisir les textes emblématiques des apprentissages visés, formuler les questions et les consignes adéquates... (2014).

Ces deux modes de lecture (psychoaffectif et réflexif) sont réalisés par les trois instances du lecteur définies par Michel Picard (1986), le *lu*, le *liseur* et le *lectant*. Le *lu*, plus associé au divertissement, est celui qui plonge dans la lecture, qui entre dans l'univers fictionnel et se reconnaît dans l'histoire et dans les personnages. D'après Picard, *le joué, le lu, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir : il ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretenait. D'où la forme passive (Picard, 1986 : 112).*

Quant au liseur, il est le côté physique et sensoriel de la lecture :

Le sujet jouant, le liseur seraient du côté du réel, les pieds sur terre, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes-présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites, vécue quasi physiologiquement, dedans/dehors, moi/autre, présent/passé, etc. (Picard, 1986 : 113).

Ainsi, le liseur établit la relation entre le *lu* et le monde extérieur à la lecture.

La troisième instance est le lecteur qui correspond au côté analytique du lecteur, celui qui réalise *une activité de réception réflexive, interprétative et critique* (Picard, 1986 : 213).

Les limites entre chaque instance du lecteur ne sont pas nettes pendant que l'on lit. Toutefois, prendre en compte ces instances lors de l'élaboration de cours et d'activités pour la classe est très utile pour que l'enseignant puisse favoriser les différents modes de lecture et explorer des habiletés de lecture variées.

2. Le contexte de réalisation du projet

Le Colégio de Aplicação (CAp) est une école d'enseignement primaire et secondaire (collège et lycée) qui appartient à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Au CAp-UFRGS, l'enseignement de langues étrangères (LE) se base sur le plurilinguisme – c'est-à-dire que, selon la définition didactique de « plurilinguisme », nous visons à faire développer

[...] la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités ; intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc.) (Cuq (Dir.) 2003 : 195).

Pour ce faire, nous introduisons dans nos cours de différentes manifestations culturelles des pays qui parlent les langues enseignées ; nous proposons des situations d'interactions variées ; nous faisons interagir les quatre langues étrangères enseignées à l'école (allemand, anglais, espagnol et français) avec d'autres langues que les apprenants connaissent et avec le portugais ; nous travaillons la conscience linguistique des élèves sur l'apprentissage de la langue étrangère et sur la langue maternelle.

Le groupe-classe de la 6^e année comprenait 30 élèves qui se sont divisés dans les quatre langues étrangères offertes par l'école. Le groupe de français était composé de sept élèves ayant entre 11 et 13 ans qui ont commencé leurs études de FLE en avril 2022. Le projet a eu lieu aux mois de

novembre et décembre de 2022 et a été mené dans 11 rencontres (deux cours hebdomadaires dont l'un de 40 minutes et l'autre de 80 minutes).

3. Le projet pour la classe

Après presque deux ans d'enseignement en distanciel en fonction de la pandémie de la COVID-19, nous souhaitons stimuler le travail collectif et coopératif entre les élèves et prioriser les activités non virtuelles. Nous avons décidé de proposer un projet pour la classe parce que l'apprentissage par projet constitue

[...] un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable (Proulx, 2004 : 31).

Cette démarche permet aux apprenants d'entrer dans une vraie situation de résolution d'un problème et favorise un apprentissage actif.

Notre objectif était de présenter la lecture à voix haute d'un conte de fées ou traditionnel en utilisant un butaï (théâtre en bois où l'on met des planches contenant les images qui illustrent l'histoire). Nous avons choisi de travailler sur ce genre de conte car ce sont des textes courts qui véhiculent des aspects culturels divers, ont une structure formelle et linguistique répétitive et font partie de l'imaginaire des enfants.

Pour rendre la compréhension des textes plus facile, le point de départ était les contes d'origine européenne (comme *Le Petit Chaperon rouge*) qui sont connus des enfants brésiliens. Commencer par ce qui fait partie de l'imaginaire des enfants active leurs souvenirs et valorise leurs connaissances préalables. Le point d'arrivée était le conte sénégalais *L'Arbre qui parle*, car nous voulions travailler sur la littérature d'un pays francophone qui n'est pas très connu des élèves. Selon deux enquêtes rapportées par Defays (2014) et par Naturel (1995), la plupart des auteurs étudiés dans les cours de FLE sont français de l'Hexagone, car ce sont les auteurs qu'en général les enseignants connaissent le plus et se sentent plus à l'aise pour travailler. Ainsi, il est important que les apprenants puissent

avoir accès à la littérature d'autres pays francophones depuis le début de leurs contacts avec le français.

Les objectifs spécifiques de notre projet ont été classés dans quatre axes : 1) la formation globale de l'apprenant (de façon à stimuler le travail collectif, engager l'apprenant dans son processus d'apprentissage, rendre l'apprentissage plus significatif, contribuer pour le développement de la créativité) ; 2) les aspects de la littérature (par l'exploitation de quelques caractéristiques du genre conte de fée, comme l'héritage de la tradition orale, l'organisation schématique du récit, le rôle éducatif) ; 3) les aspects socioculturels européens, brésiliens et des pays africains ; 4) la connaissance de la langue française (par l'étude du lexique des contes traditionnels, du lexique des animaux, des stratégies de lecture et de la phonétique et de la prononciation). Les cours peuvent être décrits de façon résumée comme suit.

Cours 1

Dans ce cours, nous avons travaillé sur la chanson *La Barbe Bleue* de Thomas Fersen. Cette chanson possède une structure répétitive sous la forme d'un dialogue entre La Barbe Bleue et sa femme qui lui pose des questions sur ce qu'il a dans ses armoires. Il répond qu'il s'agit d'objets de la maison ou des habits, mais sa femme est surprise par la mauvaise odeur qui vient de l'intérieur des armoires. La chanson insinue qu'il s'agit des corps des femmes que La Barbe Bleue tue. Le dialogue finit brusquement après que la Barbe Bleue réprimande sa femme, ce qui suggère qu'il l'a tuée.

Nous avons étudié le titre et la première strophe pour que les élèves puissent comprendre le contexte. Puis, nous avons écouté la chanson entière pour la première fois. Ensuite, chaque apprenant a reçu une partie de la chanson sur un papier. Nous l'avons écoutée à nouveau et chacun levait la main quand il écoutait sa strophe et expliquait comment il l'avait identifiée. En même temps, nous faisons une compréhension orale collective du texte. Peu à peu, les apprenants ont compris que la Barbe Bleue cachait quelque chose de sa femme et ont soupçonné qu'il avait tué quelqu'un. Après qu'ils ont saisi l'idée centrale du conte (dont ils se rappelaient le titre, mais non pas l'histoire), nous leur avons expliqué l'intrigue.

À notre avis, la reprise d'un conte ancien dans une chanson actuelle et la découverte du conte à partir des paroles de la chanson ont été des activités très enrichissantes pour les élèves.

Cours 2

Dans ce cours, nous avons proposé au groupe de jouer au « memory de contes », un jeu de memory de taille A4 que nous avons fabriqué où les apprenants doivent former des paires en associant une image représentant une scène d'un conte à son titre. Avant le jeu, nous leur avons posé quelques questions personnelles pour savoir s'ils lisaient des histoires quand ils étaient petits, si leurs parents leur racontaient des histoires, quels contes ils aimaient le plus, quels souvenirs d'enfance liés aux contes ils avaient, etc. Nous avons aussi partagé nos propres expériences pour stimuler la prise de parole. Ces questions avaient pour but de faire éveiller leurs souvenirs d'enfance et de leur faire entrer dans l'atmosphère magique des contes.

Ensuite, chaque apprenant à son tour choisissait une paire de cartes. Collectivement, nous avons observé les éléments constitutifs des images pour découvrir l'histoire de référence, lu et analysé ensemble les titres des contes, comparé les titres à celui en portugais ou en d'autres langues. À la fin, nous avons un petit inventaire de contes qui comprend *Le Petit Chaperon rouge*, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, *Jacques et le haricot magique*, *Le Chat botté*, *Boucle d'or et les trois ours* et *La Barbe Bleue*. Après le jeu, nous avons parlé de l'origine de ces contes, de leur fonction éducative et nous leur avons présenté Charles Perrault.

Ce cours a été très amusant pour les enfants, car ils ont joué et ont parlé de leurs expériences personnelles avec les contes. En outre, nous avons abordé quelques éléments importants du genre littéraire : l'origine orale des contes traditionnels, leur fonction éducative, l'un des premiers auteurs à donner une version écrite de ces histoires.

Cours 3

Ce cours a été consacré à la lecture du *Petit Chaperon rouge* en français. Pour créer une atmosphère agréable et amusante dans la classe,

l'activité d'introduction à la lecture a porté sur les cinq sens et a eu comme objectif de faire deviner le conte que nous allions lire. Les enfants ont regardé des images d'une forêt, ils ont touché de la paille (qui représentait le panier du Petit Chaperon Rouge) avec les yeux fermés, ils ont senti et mangé des bonbons et ils ont écouté le hurlement d'un loup.

Après la découverte du conte, les apprenants ont reçu le texte découpé en morceaux qu'ils ont dû lire et mettre en ordre. En outre, ils ont dû trouver deux extraits intrus et dire à quelle histoire appartenaient ces deux extraits.

Dans ce cours, les apprenants ont pu associer leurs connaissances préalables sur le contenu du texte et sur la langue française pour comprendre le texte en français. Ils ont dû observer attentivement le texte pour découvrir des indices qui les aidaient à comprendre la séquence de l'histoire et ainsi ils ont découvert de nouveaux mots et ont appris quelques expressions de temps.

Cours 4

Dans ce cours, nous avons lu la moralité du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault. Puis, nous avons discuté de la fonction éducative des contes et du message de ce conte spécifiquement. Nous avons découvert un peu la pensée de l'époque de Perrault. Nous avons conclu qu'aujourd'hui ce type de leçon ne peut pas être adressé seulement aux femmes, parce que c'est une façon de responsabiliser les victimes par l'action d'un agresseur. Nous avons réfléchi sur l'importance d'éduquer les garçons et les hommes pour qu'ils respectent les filles et les femmes. Ce cours a constitué un moment important de réflexion à partir d'un texte littéraire et a repris la fonction éducative du genre textuel.

Cours 5

Ce cours a eu comme objectifs de faire découvrir l'œuvre de Michel Ocelot, de travailler sur quelques éléments fréquents des contes, d'introduire le vocabulaire des animaux, de reprendre les articles définis et indéfinis et de faire connaître le théâtre d'ombres. Nous avons regardé le court-métrage *Prince et princesse*, où les deux personnages du titre s'embrassent à plusieurs reprises et se transforment en divers animaux.

D'abord, par petits groupes, les élèves ont réfléchi à ce qu'on peut trouver dans les contes de fées en termes de personnages, lieux, objets, époques et actions. Puis nous avons fait une mise en commun des réponses au tableau : personnages – roi, reine, prince, princesse, sorcière, ogre, loup, dragon, le méchant ; lieux – forêt, château, village ; objets – baguette magique, épée, chaudron, sac, bottes, chapeau ; époque – un passé lointain ; actions – sauver la princesse, combattre des ennemis, tuer le méchant, vaincre le méchant.

Ensuite, nous avons présenté Michel Ocelot, quelques-uns de ses films et le film qu'on allait voir. Puis, nous avons travaillé sur les noms d'animaux à l'aide de quelques cartes-images. Nous avons regardé et commenté le film. Nous avons observé que Michel Ocelot prend les éléments des contes de fées (personnages, lieux, époques, transformations, schéma narratif, structure simple), mais les utilise pour créer une histoire inusitée et d'un ton plus actuel. Comme dans le cours sur *La Barbe Bleue*, nous avons vu le potentiel créatif de la littérature.

Nous avons alors fait la liste d'animaux qui apparaissent dans le film (chaque apprenant a pris quelques cartons contenant l'image d'un animal et il devrait les coller sur le tableau dans l'ordre où ils ont apparu sur l'écran). Pour finir, les élèves ont fait un chasse-mots des animaux et ont identifié chaque animal par les caractéristiques qu'ils avaient dans le film.

Cours 6

Dans ce cours, une enseignante de FLE qui travaille aussi au CAP-UFRGS a été invitée à raconter le conte *L'Arbre qui parle* à l'aide de marionnettes. Pour commencer, elle a expliqué que le conte était sénégalais et a donné quelques informations sur ce pays. Ensuite, elle a présenté des diapositives pour faire connaître le vocabulaire du conte. Les apprenants ont manié les marionnettes et ont prononcé quelques mots et expressions qui seraient utilisés dans l'histoire. Puis, l'enseignante a raconté l'histoire à l'aide des marionnettes et les enfants ont participé en disant les mots et expressions étudiés auparavant. Les élèves ont appris l'importance du corps, de la voix et de gestes pour donner vie à une histoire.

Après, la conteuse a mené un questionnaire pour vérifier la compréhension de l'histoire. Les élèves ont dit leurs passages préférés de

l'histoire. Nous avons parlé de la leçon enseignée par le conte. Finalement, nous avons mangé du mbouraké, une gourmandise sénégalaise qui est souvent offerte aux enfants comme goûter.

Cours 7

Dans ce cours, nous avons commencé à organiser notre présentation. L'histoire choisie a été *Le Petit Chaperon rouge* avec sa fin originale. Nous avons opté pour faire une présentation bilingue : le narrateur parlerait en portugais et les personnages en français.

Ensuite, nous avons divisé le conte en scènes qui correspondaient plus ou moins au schéma narratif du conte. Nous avons étudié les termes et construit collectivement notre schéma qui a eu la forme suivante : situation initiale – le Petit Chaperon rouge et sa mère sont chez elles ; élément perturbateur – la rencontre entre le Petit Chaperon rouge et le loup ; les péripéties – arrivée du loup chez la grand-mère et les événements qui se suivent (le loup mange la grand-mère, il s'habille comme la grand-mère, le Petit Chaperon rouge arrive chez sa grand-mère, elle se méfie du loup) ; résolution – le loup ne mange pas le Petit Chaperon rouge ; situation finale – la grand-mère et le Petit Chaperon rouge ont été mangés par le loup.

Cours 8

Dans ce cours, nous avons préparé le texte pour la présentation. Nous avons décidé de traduire le texte avec les apprenants, mais seulement parce que c'était une version simplifiée d'un texte très connu et parce que nous allions traduire seulement quelques passages très courts. Nous avons projeté le texte et nous l'avons lu ensemble.

Le processus de traduction a été enrichissant pour la réflexion sur la langue. J'en donne deux exemples. La phrase « le loup entre, saute sur la grand-mère et la mange » a été d'abord traduite par *o lobo entra, salta sobre a vovó e a come* (qui est une traduction correcte). Cependant, les élèves ont trouvé que *devora* (équivalent de « avale ») représentait mieux l'action du loup et avait une sonorité plus attirante. La traduction finale a été *o lobo entra, salta sobre a vovó e a devora*.

Le deuxième exemple est l'extrait « Le Petit Chaperon Rouge entre. Elle pense que sa grand-mère est un peu bizarre » dont la première traduction a été *A Chapeuzinho Vermelho entra. Ela pensa que sua avó está um pouco bizarra*. Deux mots ont provoqué une sensation d'étrangeté lors de la lecture : *pensa* et *bizarra*. Les deux mots portugais sont des traductions possibles pour les mots français, mais, comme l'ont observé les élèves, non pas dans ce contexte. Un apprenant a suggéré le verbe *sentir* (« ressentir »), puis une apprenante a proposé le verbe *perceber* (« s'apercevoir », « se rendre compte de »). Le groupe a préféré la dernière possibilité : *ela percebe*. En relation à *bizarra*, ce mot a un registre familier qui, d'après les élèves, ne fonctionnait pas dans le contexte. Ainsi, ils ont opté pour *estranha*, équivalent de « bizarre » et d'« étrange ». Finalement, la phrase a été traduite par *Ela percebe que sua avó está um pouco estranha*.

Pour finir, nous avons pratiqué la lecture du texte à voix haute.

Cours 9 et 10

Ces cours ont été consacrés à la préparation des collages. Nous avons repris la division des scènes faite à partir du schéma narratif et nous avons distribué les activités selon ce que chaque apprenant se sentait plus à l'aise pour faire : une apprenante a voulu faire la maison du Petit Chaperon rouge ; deux apprenants se sont occupés de construire les scènes chez la grand-mère ; une apprenante a dessiné des silhouettes des personnages ; trois apprenants ont fait la scène du dialogue final. Ensuite, nous avons fait une répétition de la présentation.

Cours 11

Au début du cours, nous avons organisé la salle pour les présentations et puis nous avons fait deux répétitions. Ensuite, nous avons présenté la lecture trois fois : pour le groupe d'allemand, pour le groupe d'anglais et pour le groupe d'espagnol séparément. Après la présentation, nous avons expliqué qui a été Charles Perrault et nous avons parlé de la fonction éducative des contes et de la moralité du *Petit Chaperon rouge*. Les autres élèves ainsi que les enseignantes ont aussi eu l'occasion de faire des commentaires et de poser des questions.

Après les trois présentations, nous avons évalué brièvement notre travail. Le groupe était très content du résultat, même s'ils se sont rendu compte de quelques petites erreurs pendant la présentation et des choses que nous aurions pu réaliser autrement si nous avions eu plus de temps pour nous préparer.

4. Quelques éléments d'évaluation du projet

En ce qui concerne la formation globale des apprenants, le projet a été réussi, car ils étaient motivés, engagés et fiers de leur production. Avoir un projet commun qui aboutirait à la circulation sociale d'un produit élaboré par les élèves a donné du sens à l'apprentissage et a encouragé la coopération entre les apprenants.

En relation au genre littéraire, les apprentissages ont été l'origine des contes dans la tradition orale, leur fonction pédagogique, leur format relativement figé, les éléments qui se répètent dans des histoires différentes, le rôle de la voix et du corps pour raconter une histoire, l'observation d'éléments de la culture des peuples. Si nous avions eu plus de temps, j'aurais travaillé plus de textes, fait d'autres activités de compréhension et d'interprétation et approfondi davantage quelques sujets ou éléments étudiés.

Les aspects socioculturels abordés ont été l'observation d'éléments qui caractérisent les lieux et les époques de création des contes : par exemple, nous avons vu que les contes européens ont des châteaux, des rois, des reines, des princes, des princesses – des éléments qui ne sont pas caractéristiques du Brésil. Avec le conte sénégalais, nous avons repris la notion de francophonie, déjà connue des élèves, et avons parlé de quelques pays francophones. Nous avons également apporté des éléments géographiques et culturels du Sénégal, dont notamment un plat typique.

Les apprentissages linguistiques ont porté principalement sur la compréhension et l'interprétation de textes, sur le lexique commun aux contes de fées et traditionnels, sur le vocabulaire des animaux et sur la phonétique et la prononciation. La lecture à voix haute encourage les élèves qui ont plus de difficulté à s'exprimer librement en français.

Maintenant, j'explique comment nous avons essayé de travailler à la fois la lecture psychoaffective et la lecture réflexive dans les activités proposées. Comme je l'ai déjà indiqué dans ce travail, les modes de lecture et les instances du lecteur ne sont pas clairement délimitées lors du processus de lecture. Cependant, pour mieux observer leur fonctionnement, je les présente séparément.

Pour commencer, nous expliquons comment le liseur, l'instance physique et sensorielle, a été inséré dans les activités. Il a été exploré 1) dans le jeu de memory de contes (les élèves se sont déplacés dans la salle pour retourner les cartes) ; 2) dans l'activité explorant les cinq sens et introduisant la lecture du *Petit Chaperon rouge* ; 3) dans le montage du texte du *Petit Chaperon rouge* ; 4) dans l'activité de coller des images d'animaux sur le tableau lors du visionnage de *Prince et Princesse* ; 5) dans l'emploi de marionnettes lors de l'écoute de *L'Arbre qui parle* ; 6) au questionnaire sur *L'Arbre qui parle* ; 7) au goûter fait en classe ; 8) dans la création de collages pour la présentation ; 9) dans la présentation aux collègues. Le liseur n'a pas été exploré dans tous les cours – dans quelques-uns, il n'a pas été activé ou l'a été très peu ; dans d'autres rencontres, il a été stimulé de diverses façons. L'essentiel est de prévoir des activités portant sur le liseur qui soient réparties sur l'ensemble du projet de façon plus ou moins équilibrée, sans qu'elles soient concentrées à un moment précis de sa réalisation. Nous devons également signaler que les activités qui explorent le liseur ne sont pas nécessairement liées à la lecture du texte, mais elles contribuent à créer un environnement de travail agréable et attirant. En outre, elles servent à introduire des sujets, à préparer à la lecture, à éveiller la curiosité et la créativité des élèves.

Le lu est l'instance qui entre dans l'univers de la lecture et il est lié à la subjectivité et à l'affectivité du lecteur. Bien que ce mode de lecture soit considéré comme une action réalisée naturellement par le lecteur et que les activités ludiques et sensorielles contribuent à stimuler ce genre de lecture, nous considérons comme fondamental de prévoir des propositions visant spécifiquement à travailler l'affectivité et la subjectivité du lecteur. Toutefois, il ne s'agit pas simplement de demander aux élèves de dire s'ils ont aimé l'histoire et de donner leur avis sur un aspect du texte, car quand les questions sont très ouvertes elles peuvent représenter un obstacle à

l'élève : sans savoir exactement de quoi parler, il risque d'être superficiel ou de dire ce qu'il pense que l'enseignant veut entendre. Il est donc important que les questions soient bien ciblées et, en même temps, qu'elles laissent de l'espace pour que l'apprenant manifeste sa subjectivité.

Lorsque nous avons joué au memory, les élèves ont été invités à dire quelles histoires ils connaissaient, si quelqu'un leur lisait des histoires quand ils étaient petits, quelle histoire ils préféreraient, s'il y avait un personnage auquel ils s'identifiaient, etc. Après avoir lu le *Petit Chaperon rouge*, ils ont été encouragés à dire s'ils avaient aimé l'histoire, quelle version ils préféreraient (celle de Perrault ou celle ayant une fin heureuse), s'ils l'avaient déjà vue au cinéma, etc. Après avoir découvert *L'Arbre qui parle*, ils ont parlé des personnages qu'ils ont aimés (ou pas), de leurs passages préférés du conte lorsqu'ils en avaient. Ces questions, ainsi que le partage de différentes expériences de lecture en classe, montrent que le bagage antérieur et les opinions personnelles des élèves sont aussi importants pour la lecture littéraire que l'analyse savante du texte. En outre, cela montre que le texte littéraire est diversifié et ouvert à plusieurs interprétations.

Le lecteur est l'instance qui effectue la lecture analytique. Dans notre projet, nous avons exploré le lecteur dans les activités sur les caractéristiques du conte de fée (éléments communs aux différents contes, schéma narratif), la tradition orale et les caractéristiques de la présentation orale d'une histoire (gestes, voix, mouvements, utilisation de marionnettes), les aspects culturels, le montage du *Petit Chaperon rouge* (qui demande une lecture attentive pour comprendre la bonne séquence des paragraphes), la formulation d'hypothèses sur la fin de *Prince et Princesse* (qui exige de prendre en compte le contexte antérieur de l'histoire et les connaissances préalables sur les contes de fées pour présenter des idées plausibles), la traduction d'extraits du *Petit Chaperon rouge* (qui, en plus des compétences linguistiques, nécessitait des connaissances de l'histoire et la recherche de mots et d'expressions appropriés en portugais), le choix des scènes à présenter (ce qui exige la compréhension des points les plus importants de l'histoire).

Considérations finales

D'après Francine Cicurel, *devant une langue qu'on déchiffre mal, la tentation est grande et quasi inévitable de lire le texte littéraire comme un texte informatif. Le lecteur cherche plus à retrouver le sens qu'à donner le sens* (1991 : 128). La lecture littéraire dans la classe de langue étrangère est certes un défi pour les apprenants et pour les enseignants et l'approche du texte littéraire est fondamentale pour stimuler le goût pour la littérature et, par conséquent, pour que le travail en classe soit motivant et fructueux.

Travailler sur un projet collectif engage les apprenants dans leur apprentissage et contribue pour le travail coopératif. En outre, avoir un produit pour partager avec un public extérieur à la salle de classe rend l'apprentissage plus significatif.

En adoptant la perspective de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, nous avons pu voir l'importance de valoriser à la fois le côté psychoaffectif de la lecture et l'analyse du texte. Les apprenants étaient animés par le côté ludique des activités, mais ils étaient fiers d'apprendre quelques éléments relatifs au genre littéraire. Ils ont compris leur rôle comme lecteurs, ils ont donné du sens aux textes à partir de ce que nous avons étudié et aussi de leurs connaissances préalables et de leurs visions personnelles.

Pour finir, soulignons que les contes de fées et les contes traditionnels ne perdent jamais leur intérêt. Ils sont imprimés dans notre imaginaire collectif et sont un matériel accessible et riche pour l'apprenant en début de formation.

Bibliographie

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Collès, L., Dufays, J-L. 2014. *Du texte littéraire à la lecture littéraire – deux approches complémentaires de la littérature en classe de FLE/S*. [En ligne] : <http://luc.colles.canalblog.com/archives/2014/07/06/30201181.html> [consulté le 28 janvier 2025].

Cunha, D. 2019. *L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) à l'école*. P. Alegre : UFRGS.

Cuq, J-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE.

Defays, J-M. *et alii*. 2014. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F.

Dufays, J-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2015. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3^e éd. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques.

Naturel, M. 1995. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International.

Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. Critique.

Proulx, J. 2004. *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Todorov, T. 2009. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.



© Synergies Brésil, n° 17, Année 2025.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n>

Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-bresil>

