

## Entretiens : Regards croisés sur la littérature dans et pour l'éducation



**Ana Clara Santos [ACS]**  
**Clara Ferrão Tavares [CFT]**  
**Cristina Avelino [CA]**  
**Josette Fróis [JF]**  
**Otília Sousa [OS]**

*Entretiens animés et synthétisés par Ana Clara Santos (avec insertion de citations et références proposées par les participants).*

Dans la Présentation de ce numéro de *Synergies Portugal*, les coordinatrices considèrent que ce numéro « se propose non pas d'entrouvrir (à peine), mais bien de déclore (considérablement) le dialogue entre les enseignants-chercheurs en sciences humaines de différentes disciplines qui, sans abdication de leurs espaces scientifiques spécifiques, envisagent les imbrications entre champs culturels, théoriques, didactiques..., d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain, comme le vrai ressort pluridisciplinaire - voire inter-, trans- et/ou co-disciplinaire - posé à l'enseignement de la littérature et des langues-cultures dans et pour l'éducation humaniste du XXI<sup>e</sup> siècle ».

Dans le but de ne pas circonscrire ce dialogue aux auteurs des différents articles, une des coordonnatrices de ce numéro de *Synergies Portugal* a invité quatre didacticiennes des langues-cultures engagées dans différents domaines (en simultanément souvent, ayant été notamment chercheurs, responsables d'instructions officielles, chargées de formation de formateurs, responsables associatives, auteurs de manuels) à se prononcer sur la question de la littérature dans et pour l'éducation, étant donné qu'il s'agit d'un débat interdisciplinaire et qu'il y a des enjeux forts dans cette discussion.

La justification se trouve également dans l'appel du numéro de la revue, quand les coordinatrices réfèrent que, « dès 2008, la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe avance qu'il faut 'encourager la transmission, à tous les niveaux du système éducatif, de la création littéraire européenne, dans sa richesse et sa diversité', dans la mesure où '[la] connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication' et '[la] connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit la réflexion et la vie même'<sup>1</sup>».

Ainsi, *Synergies Portugal* a posé les questions suivantes :

Ana Clara Santos [ACS] - Clara Ferrão Tavares, vous êtes non seulement didacticienne des langues-cultures, formatrice et auteur de manuels, mais vous êtes aussi responsable scientifique de programmes et de projets nationaux. Cristina Avelino, vous avez participé à l'élaboration des programmes de Français en tant que formatrice et membre de l'APPF, association que vous avez dirigée jusqu'à l'année dernière. Josette Fróis, vous êtes didacticienne des langues-cultures et vous êtes co-auteur de manuels scolaires. Otilia Sousa, vous êtes linguiste et didacticienne de portugais et consultante des récentes *Metas de Português*. *Synergies Portugal* vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions concernant le rôle attribué à la littérature dans le système éducatif portugais.

Même si cette expression « la littérature dans et pour l'éducation » a seulement été reconnue dans le cadre récent des travaux du Conseil de l'Europe, j'aimerais voir avec vous si la préoccupation de l'éducation humaniste a été présente dans la réflexion qui a conduit à l'élaboration de documents officiels dans notre pays. Je vous propose de réfléchir, non seulement sur la place consacrée au littéraire, aux auteurs et aux démarches qui en découlent, mais aussi aux méthodologies et aux critères sous-jacents aux choix opérés. En somme, la question qu'on peut se poser d'emblée est celle-ci : comment l'entrée privilégiée par les documents authentiques était-elle cohérente avec l'« exploitation » du texte littéraire ?

Clara Ferrão Tavares [CFT] - Je commence cette réflexion puisque, plus âgée, je connais probablement mieux le contexte. Tout d'abord, une première remarque concernant les programmes officiels. Les programmes de français de l'enseignement de base ont été publiés en 1991 et ceux de l'enseignement secondaire ont été publiés en 2001. Ils sont encore en vigueur. Mais pour comprendre l'histoire récente de l'enseignement au Portugal et contextualiser l'enseignement de la littérature, il est important de se référer à la *Lei de Bases do Sistema Educativo* [*Loi des bases du système éducatif*], publiée, une première fois en 1986 (« Lei [loi] n.º 46/86 ») et le « Decreto-Lei [décret-loi] n.º 286/89 » qui a réglé l'organisation curriculaire de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire, visant à « orienter toute la structure curriculaire en vue de la formation intégrale de l'élève »<sup>2</sup>, dans un espace curriculaire spécifique intitulé « formation personnelle et sociale », mais aussi « dans toutes les disciplines curriculaires comme une dimension transversale et transdisciplinaire<sup>3</sup> » (Ferrão Tavares, 1996 : 10).

ACS - C'est dans ce cadre que vous avez été chargée par l'IIE [Institut d'innovation éducative] d'élaborer un ouvrage sur les *Dimensões educativas no Ensino Básico - Língua Estrangeira* [*Dimensions éducatives dans l'enseignement de base - Langue étrangère*] (DFDEB-LE).

CFT - En effet, à la suite de la publication de la « Lei de Bases », en 1987, on a créé un organisme national chargé de la recherche en éducation qui devait promouvoir des études et soutenir l'inclusion de l'innovation dans le système éducatif, appelé IIE intégré dans le Ministère de l'éducation. Bien des recherches ont été menées par l'IIE, mais je vais parler de celle dans laquelle j'ai été directement impliquée et qui s'inscrit dans la problématique dont il est question dans ce numéro de la revue : « la littérature dans et pour l'éducation ». En 1995, l'IIE a commandé trois études, coordonnées par Maria do Céu Roldão, à l'époque Vice-Présidente de IIE, qui ont donné le jour à des ouvrages (1996) concernant l'analyse des programmes et des propositions d'intervention pédagogique dans trois domaines disciplinaires : sciences naturelles, histoire et langues étrangères. Ces études visaient à saisir le rôle de ces disciplines dans le curriculum et dégager leurs potentialités formatives (Ferrão Tavares, 1996 : 10).

En tant que coordonnatrice de l'étude concernant les langues étrangères, le rôle formatif de la littérature a été bien évidemment développé dans une publication avec un titre déjà bien significatif pour la thématique. L'insertion de la littérature au cœur de nos préoccupations se dégage aussi des principes de l'ouvrage. En précisant que l'ouvrage DFDEB-LE avait choisi un cadre théorique et méthodologique qui découlait de la nature même de la didactique des langues-cultures, nous soulignons le fait qu' « entre langues et cultures, il y a des relations de consubstantialité (...), la culture étant indubitablement une dimension formative de l'enseignement des langues »<sup>4</sup> (Ferrão Tavares, 1996 : 21). Pour la définition de culture, nous avons emprunté, à l'époque, une définition consensuelle et reproduite, plus tard, dans les programmes de français : « par culture, il faut comprendre la grammaire des comportements d'un peuple particulier, d'une part, et la création artistique, la pensée philosophique ou scientifique, d'autre part »<sup>5</sup> (Ferrão Tavares, 1996 : 32). Sur la littérature, plus concrètement, nous soulignons que « le texte littéraire vient à être réintégré dans les manuels et dans les pratiques de cours » et nous regrettons que « la littérature [eut] été soumise à des approches théoriques qui [étaient] transférées, parfois à la hâte, dans la salle de classe », en soulignant le besoin d'articuler la voie rationnelle avec des formes plus émotionnelles d'exposition à la littérature, afin d'amener « le développement de la sensibilité esthétique de l'élève<sup>6</sup>».

ACS - Donc, si je comprends bien, à partir de votre analyse, vous avez dégagé des dimensions formatives desdits programmes. Et au niveau des leurs implications, puisque l'IIE visait l'intégration des innovations dans les pratiques pédagogiques, qu'avez-vous proposé ?

CFT - Dans les implications didactiques, partie commune aux trois ouvrages commandés, nous suggérons la réalisation d'un chantier sur le récit de voyages, ce qui permettrait alors de procéder à l'inclusion de textes littéraires, en proposant notamment *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier.

Dans le cadre de la simulation globale, l'autre format de séquence pédagogique proposé dans cet ouvrage, *La vie mode d'emploi* de G. Pérec, a été le point de départ pour la création articulée d'activités de lecture et d'écrit mobilisant la verbalisation de notions générales, telles que celles de l'espace et du temps, par exemple. La perspective adoptée par les programmes officiels et dans l'ouvrage en question était la perspective communicative.

ACS - Puisqu'on entend dire souvent que les approches communicatives sont responsables de l'exclusion du littéraire de la classe de langue, même à l'intérieur des articles publiés dans ce numéro de la revue, comment envisagez-vous la littérature dans le cadre des approches communicatives ?

CFT - En inscrivant l'ouvrage DFDEB-LE dans ces approches, il faudrait peut-être rectifier une représentation peu adéquate de cette approche ou de ces approches communicatives. On entend effectivement dire que les approches communicatives sont responsables de l'exclusion du littéraire de la classe de langue. Or, tout d'abord, les approches communicatives, en France comme au Portugal, sont nées à l'intérieur de la discipline de didactique des langues-cultures, désignation qui renforçait les relations de consubstantialité entre les termes, comme le soulignait déjà à l'époque Robert Galisson. Par ailleurs, en ouvrant la porte aux documents « authentiques » et en fermant la porte au fabriqué des approches audiovisuelles, les approches communicatives, adoptées par les programmes et par l'ouvrage en question, proposaient l'ouverture à une grande diversité textuelle, les textes devant être « exploités en fonction de leurs conditions de production et de réception ». Par conséquent, ces approches respectaient la nature même du texte littéraire qui était au service de la « formation intégrale de l'apprenant » ou de l'éducation humaniste. C'est cette éducation qui contribue à la formation de jugements et de valeurs qui favorisent le développement du goût et de la sensibilité esthétique. Son développement implique, en même temps, des compétences d'ordre cognitif qui se traduisent par des opérations d'ordre langagier, discursif ou, plutôt, communicatif, ce qui a donné origine à la désignation même d'« approches ».

Je souhaiterais encore souligner que dans la déclinaison des approches communicatives – je préfère l'usage du terme au pluriel –, proposée dans l'ouvrage que nous avons coordonné, nous avons privilégié la dimension notionnelle, à la suite de *Notional Syllabuses* de D. A. Wilkins (1976) et du chapitre « Grammaire », inclus

dans *Un Niveau Seuil* et élaboré par Janine Courtilon (1976). Ainsi, la perspective thématique classique a été remplacée ou complétée par une perspective notionnelle, centrée sur des notions générales, telles que celles de temps, espace, hypothèse, conséquence... Le texte littéraire était proposé dans une perspective qui n'était pas seulement fonctionnelle mais aussi comme moyen pour la mobilisation d'opérations cognitives et discursives transversales, la sensibilité esthétique étant elle-même traduite par des opérations cognitives et discursives en relation à la catégorie de modalisation, par exemple.

Cette conception centrée aussi bien sur la communication que sur la cognition et l'émotion a été peut-être mal connue par les chercheurs, auteurs de programmes et de manuels, mais elle est probablement à l'origine des travaux de Beacco, Coste (étant lui-même auteur de *Un Niveau Seuil*), Wolmer (*Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., Vollmer, 2010*). Ces chercheurs ont analysé le rôle de la littérature en sciences sociales et en sciences de la nature. Irène Pieper a coordonné l'étude sur le rôle de la littérature dans l'éducation. Les articles de ces auteurs sont à l'origine de la réflexion proposée dans ce numéro de la revue basée sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle intitulée « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » et développée par le Conseil de l'Europe.

Ceci n'empêche pas que certains manuels et certaines pratiques de classe aient privilégié le fonctionnel au détriment du littéraire, mais je reviendrai sur cette question. Cet ouvrage ainsi que les deux autres ouvrages concernant les autres disciplines ont été distribués par le Ministère de l'éducation dans toutes les écoles du pays, préparant d'une certaine façon le terrain à la législation parue en 1989 qui insistait sur la formation intégrale de l'élève.

ACS - Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR - Conseil de l'Europe, 2001) soulignait que, parmi les compétences générales qui contribuent à la compétence communicative, il s'imposait de considérer des compétences générales relatives au Savoir : culture générale, connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-85), selon une transversalité maximale entre les disciplines. Au Portugal, même si les programmes de l'enseignement de base de 1991 sont encore en vigueur, ils ont été encadrés par un autre document, le « Currículo Nacional » [Curriculum national - CN] qui s'inspirait du CECR. Comment la littérature y est envisagée ? Quelles transversalités peut-on dégager ?

CFT - Le CN est, en effet, l'autre document clé qui concrétise l'esprit de la « Lei de bases ». Publié en 2001, il a été conçu « comme un instrument de médiation entre les programmes et l'organisation des processus d'enseignement-apprentissage, [visant à] faire émerger les compétences (générales) et les compétences spécifiques dans la construction d'une compétence globale en langues étrangères<sup>7</sup> » (CN, 2001 : 39). L'intention principale de ce document consistait ainsi en une « approche » croisée des différents programmes disciplinaires, remplaçant la logique d'un « curriculum mosaïque » (Roldão, 2011) par un curriculum intégré visant la « formation intégrale de l'apprenant ». Dans le chapitre concernant les langues étrangères, les auteurs présentent « l'apprentissage des langues étrangères comme la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle selon les termes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>8</sup> » (CN, 2001 : 39).

L'approche centrée sur l'action, proposée dans le CN et développée dans les *Programas do Secundário* [*Programmes du secondaire*] (2001), repose sur des textes pouvant être de nature fonctionnelle et littéraire. Ce constat me permet de formuler la question suivante : comment l'élève peut-il « mobiliser des savoirs culturels, scientifiques et technologiques pour comprendre la réalité (...) et utiliser convenablement les langages des différents domaines du savoir culturel, scientifique et technologique pour s'exprimer<sup>9</sup> », soit les deux premières compétences générales définies dans le CN (2001 : 15), sans convoquer la littérature ? En effet, la littérature est « dans et pour l'éducation » dans le CN. Malheureusement, le CN a été abandonné à partir de 2011 (« Despacho n.º 17164/2011 »). Malheureusement, beaucoup de responsables n'ont lu que le chapitre « fonctionnel » du CECR, celui qui concerne les descripteurs, ignorant tout ce qui touche à l'approche. Pardonnez-moi de tomber dans l'appréciatif, mais je crois que les enseignants de la génération qui est maintenant dans les écoles devraient connaître le contexte qui justifie les options curriculaires souvent motivées davantage par des critères politiques que scientifiques.

ACS - Cristina Avelino, parlez-nous à votre tour, sur les *Programas do Secundário*, dont vous êtes coauteur, et de la façon dont les auteurs y ont envisagé la littérature.

Cristina Avelino [CA] - La préoccupation avec « la littérature dans et pour l'éducation » a, en effet, guidé la réflexion dans la reformulation ou l'élaboration des programmes de français (et des langues) des différentes filières. L'équipe des auteurs a considéré la littérature comme l'artefact privilégié pour rendre compte de l'altérité culturelle de l'espace francophone et pour favoriser la construction identitaire de l'apprenant. La littérature constitue donc une ressource essentielle pour appréhender la diversité textuelle, rendre compte du patrimoine francophone,

construire une mémoire culturelle et contribuer à la compréhension interculturelle. Le terme prend un sens large et couvre d'autres expressions artistiques, telles que celles de la bande dessinée, des productions cinématographiques et des genres littéraires divers : le conte, la nouvelle, le roman, le théâtre et l'essai.

Les programmes des diverses filières sont au service du développement de compétences générales et spécifiques avec des profils communicatifs différenciés et privilégient une approche actionnelle à partir de supports divers illustrant des contenus discursifs, linguistiques et socioculturels. Il convient de rappeler que tous les programmes suggèrent des lectures, laissant une grande marge de liberté aux enseignants dans la sélection des ouvrages qui peuvent compléter le traitement d'un thème socioculturel ou donner lieu à un projet de lecture intégrale. Ainsi, la liste des suggestions pour la poursuite de l'apprentissage du français dans les filières de formation générale a retenu essentiellement des contes, des nouvelles, des pièces de théâtre, des films, des BD et des essais qui peuvent illustrer des domaines de référence socioculturels et des genres divers.

ACS - Dans ces conditions, quels critères ont présidé au choix des auteurs proposés ?

CA - Afin de créer un univers de références littéraires proche de celui des jeunes français, la sélection des auteurs a pris en compte le patrimoine littéraire transmis, au collège, dans les programmes d'enseignement du français, langue maternelle. On y retrouve des auteurs consacrés comme Ionesco, Le Clézio, Prévert, Queneau, Tournier ou Yourcenar mais aussi des auteurs prisés dans le milieu scolaire tels que Daeninckx, Delerm, Raynal ou Lagarce.

En ce qui concerne les parcours d'initiation à la langue française, l'équipe des auteurs a tenu à donner une place de choix à la littérature provenant de divers horizons francophones. Des contes et des nouvelles de la littérature jeunesse ont été retenus ainsi que des films sous-titrés et des BD illustrant des thèmes de la vie quotidienne et, en fin de parcours, des nouvelles et contes d'auteurs reconnus tels que Tournier et Le Clézio. Ce petit tour d'horizon met en évidence un choix de productions culturelles s'inscrivant au XX<sup>e</sup> siècle et présentant un équilibre entre des auteurs reconnus et des auteurs dont la qualité littéraire s'est affirmée depuis. La présence de grands auteurs classiques du XIX<sup>e</sup> siècle a été longuement débattue au sein de l'équipe et un consensus s'est produit autour d'auteurs plutôt contemporains en raison de la grande diversité et richesse de textes exprimés dans une langue actuelle plus accessible à un public scolaire peu exposé socialement à la langue française.

ACS - Dans le cadre de l'appel de ce numéro de *Synergies Portugal* est développée la notion de l'élargissement de la littérature à d'autres formes d'expression et à d'autres arts, à la multimodalité. Vos propositions allaient-elles aussi dans ce sens

à l'époque ?

CA - Nous avons proposé, par exemple, une liste de films. Le choix des films a aussi obéi à un souci de diversité de genres (drame, comédie, comédie musicale...) et d'équilibre entre des réalisateurs de renom tels que Truffaut, Rohmer et d'autres qui ont produit des films à succès illustrant des faits de société. En ce qui concerne la BD, la sélection a aussi valorisé des auteurs consacrés dans divers genres, notamment ceux en relation avec la littérature et d'autres expressions artistiques. La liste de références pour les essais relève de domaines de connaissance en évolution et certains essais reflètent des préoccupations qui restent d'actualité. Pour les filières de formation spécifique, les propositions d'ouvrages sont parfois identiques à celles de la formation générale et suivent à la fois des critères de qualité artistique ou d'actualité. Toutefois, la troisième et dernière année de cette filière présente une liste à caractère facultatif et une liste à caractère obligatoire. Les lectures facultatives portent essentiellement sur des films et des contes ou nouvelles d'auteurs francophones du XX<sup>e</sup> siècle provenant de divers espaces géographiques. Les lectures obligatoires se limitent à des romans et des pièces de théâtre et présentent un équilibre entre des auteurs classiques, tels que Camus, Duras, Ionesco, Sagan, Sartre et des auteurs à l'écoute de leur temps : Bobin, Gary, Van Cauwelaert, Delerm ou Reza. Cette sélection de lectures obligatoires était justifiée, à l'époque, par la présence d'une question ouverte sur les œuvres recommandées dans l'examen national mais les réformes du curriculum ont mis en cause la cohérence de cette année ainsi que la nature de l'examen qui a depuis écarté toute activité liée à la lecture d'une œuvre intégrale.

ACS - Et pour la question méthodologique, quel statut pour les textes littéraires ?

C.A. - L'approche méthodologique des textes littéraires relève, en partie, de la perspective discursive sous-jacente à l'ensemble des programmes et quelques pistes sont ébauchées dans les chapitres « Sugestões metodológicas » [Suggestions méthodologiques] et « Gestão do programa » [Gestion du programme]. Ces pistes concernent le développement de la compétence de réception en lecture et l'exploitation des contenus à travers des activités articulant les aspects discursifs, linguistiques, culturels et esthétiques. L'entrée dans le texte littéraire peut être facilitée par le repérage, la compréhension et l'appropriation de la structure des séquences discursives qui présentent des schémas fortement stéréotypés propres à des genres littéraires ancrés dans la mémoire des apprenants. Elles s'appliquent aussi bien à des extraits des œuvres que sur une œuvre intégrale, s'appuient sur la capacité intellectuelle d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes de manière critique et responsable par un dialogue et un débat ouverts fondés sur de multiples perspectives et tendent à favoriser l'expérience du plaisir de la lecture en langue



étrangère ainsi qu'une attitude sensible et créative envers la littérature. Il ne faut donc pas réduire la rencontre avec le texte littéraire au repérage d'informations mais plutôt solliciter l'imaginaire et un travail interprétatif à partir d'inférences de nature diverse pour aller à la rencontre des implicites culturels et favoriser la transformation ou la création textuelle.

Les programmes de français de l'enseignement secondaire s'appuient donc sur de nombreuses sources dont le CECR, et ses options s'inscrivent, un peu avant l'heure, dans la ligne de réflexion de la « littérature pour et dans l'éducation ».

ACS - Clara Ferrão, vous avez abordé ces questions du point de vue scientifique, avec un ancrage majeur dans l'idéologie qui est à la base des documents européens. Voudriez-vous vous prononcer sur les éventuelles implications au niveau des politiques linguistiques au Portugal ?

CFT - Je souhaiterais seulement souligner la cohérence didactique, notamment l'inscription de la littérature au cœur même des programmes, puisque l'entrée privilégiée a été surtout de nature « discursive » et, donc, en consonance avec l'entrée par les opérations cognitives et discursives des documents européens. Mais Cristina Avelino a déjà justifié les options didactiques. Pour terminer sur ce point, je voudrais également souligner que ces programmes sont peut-être datés, les uns ayant été publiés en 1991 et les autres en 2001. Le Ministère n'a pas voulu faire d'autres publications. L'enseignement du français ne connaît pas les *Metas*<sup>10</sup>, un document élaboré pour l'enseignement du portugais ou de l'anglais et les autres disciplines. Il y a des collègues qui le regrettent parce que cette absence législative découle du statut désormais dévalorisé du français. Sans en être dupe, je m'en réjouis, parce que la philosophie de ces récents documents des *Metas* est le résultat de la fusion des perspectives behavioristes de naguère avec l'esprit économiste d'aujourd'hui appliquée au système éducatif. Et je souhaite vraiment que dans les textes législatifs à venir, la philosophie humaniste et les principes didactiques qui ont présidé à ces programmes soient gardés.

ACS - Justement à propos des *Metas*, Otilia Sousa, vous avez été chargée de la coordination scientifique des « *Metas do Português* ». Pouvez-vous nous parler sur ces choix par rapport à l'enseignement du portugais ?

Otilia Sousa [OS] - Je ne partage pas le point de vue et les craintes de Clara Ferrão Tavares. Dans le cadre des *Metas*, dont j'ai été consultante, une section a été précisément ajoutée dans l'esprit des orientations européennes : *Educação Literária*. La désignation est déjà révélatrice car, outre le littéraire, on focalise la littérature, j'ose le dire, dans et pour l'éducation. Dans le cadre national, cette section constitue une innovation par rapport aux programmes de 2009. Les *Metas*

*Curriculares do Português* (« Despacho [arrêté] n° 5306/2012 ») correspondent autant à une option de politique de la langue qu'à une politique de l'enseignement, et présentent des descripteurs qui étaient dispersés alors dans différents domaines. Par conséquent, ce domaine présente une double intention : il vise, d'une part, à contribuer à la formation de l'individu et du citoyen et, d'autre part, à préserver et à transmettre des traditions et des valeurs.

Je me permets même de dire que les *Metas* rejoignent la réflexion de Pieper (2011 : 6) qui défend que, et je cite : « la lecture de la littérature contribue à l'épanouissement personnel et à la construction de l'identité ; être conscient que la pratique de la littérature est un moyen de participer à la vie culturelle ; préserver et construire la mémoire culturelle ainsi que les patrimoines nationaux et transnationaux ». Donc, les *Metas*, qui comprennent une section consacrée à l'éducation littéraire, présentent un avantage considérable pour l'enseignement de la langue et de la culture portugaises.

ACS - Permettez-moi de revenir sur la question déjà posée à Cristina Avelino : quels critères ont présidé au choix des auteurs proposés dans le cadre de l'enseignement du portugais ?

OS - Bien que le choix des œuvres soit toujours polémique, à mon avis, le problème est que la liste des œuvres est courte. Plus courte dans le programme de 2015, elle présente des livres d'auteurs étrangers dans le souci de répondre à des questions de canon littéraire. En plus des auteurs portugais, il faudrait inclure des auteurs brésiliens ou africains d'expression portugaise. Dans l'enseignement du portugais, une discussion est urgente sur le choix des auteurs et le canon littéraire dans l'ensemble du parcours scolaire : la maternelle, le primaire et le collège. Pour moi, la question se centre davantage sur les pratiques en classe que sur les programmes ou les *Metas*. Bien que ce soit important d'avoir des œuvres littéraires complètes à lire en classe, les approches didactiques choisies conditionnent l'accès et « l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature ainsi que sa connaissance » (Pieper, 2011 : 8). Je fais, par ailleurs, toujours l'apologie des textes intégraux (pas d'extraits) et je conseille des auteurs qui ont un travail de qualité sur les mots, sur la langue et des textes à lectures multiples aidant à construire la curiosité sur le monde et un esprit critique sur la vie et sur les autres. En primaire, je conseille António Torrado, Luísa Dacosta, Alice Vieira, Sophia Andresen, Aquilino Ribeiro, Alves Redol. Dans ce choix, il y a des questions de qualité d'analyse linguistique et littéraire ainsi que de goût personnel.

ACS - Et pour les activités en classe, quelle est la place des activités

communicatives, des tâches ou des actions ? Laquelle ou lesquelles privilégier ?

OS - La lecture est une activité privée qui gagne quand elle est partagée (Daniels, 1994). Si la classe de langue est un espace privilégié de découverte, de partage et de discussion de textes, la lecture en classe doit être un moyen de former des lecteurs effectifs qui lisent hors classe. Donc la lecture se discute et s'analyse en classe, mais devient effective, très souvent, hors classe.

ACS - Abordons maintenant une autre perspective... la littérature dans et pour l'éducation humaniste constitue-t-elle un objet d'étude dans le cadre de la recherche en didactique des langues-cultures au Portugal ? À quel point est-elle pertinente dans le cadre des études sur l'intercompréhension et le plurilinguisme ?

CFT - Bien évidemment, il est difficile de répondre à cette question, étant donné que l'information sur les titres des thèses doit faire l'objet d'une remise à jour. Dans une étude méta-analytique, développée par Alarcão et Araújo e Sá (2010), comprenant un corpus composé de 130 thèses de master et 17 thèses de doctorat, ainsi que 113 articles publiés par des chercheurs en didactique des langues-cultures pour la période 1996-2006, les auteurs analysent les « relations disciplinaires que la didactique des langues peut établir avec d'autres champs du savoir », constatant « le pourcentage réduit relatif aux études littéraires » (3% dans le corpus composé par les thèses), ce qui mène les auteurs à parler de « minorisation » de la littérature. En ce qui concerne le nombre de publications, les auteurs soulignent que « seulement 4% se centrent sur les compétences en littérature », même si le nombre de publications concernent les questions de l'écrit<sup>11</sup>. L'absence dans ce numéro de *Synergies Portugal* d'articles présentant des recherches personnelles ou institutionnelles est probablement due à ces relations peu avantageuses entre la recherche et la pratique des enseignants.

À titre personnel, je pourrais remarquer que traditionnellement les relations entre les départements de didactique des langues-cultures et les départements de littérature ne sont pas toujours faciles à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur, ce qui rend difficile l'adoption de cette perspective dans l'enseignement de la littérature. Ce domaine est souvent choisi par des chercheurs enseignants de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire dans le cadre de masters et de doctorats en éducation et concernent l'intercompréhension de textes littéraires, les genres textuels, le canon présent dans les manuels, les palimpsestes verbaux, les marques d'apprentissage de textes écrits narratifs, dramatiques, poétiques inscrits dans des ateliers, les chantiers de production « littéraire » à partir de « modèles » littéraires, l'adoption des TIC et des dispositifs de communication à distance ou des réseaux sociaux dans l'enseignement du texte poétique, narratif, explicatif

et sur la multimodalité. Le corpus est souvent composé de textes littéraires et/ou de productions des élèves qui adoptent maintenant des formats multimodaux. La recherche porte sur les représentations des élèves, des professeurs ou des parents d'élèves. Le recours à des études de cas, avec plus d'implications pour les étudiants et pour les écoles concernées, devrait être plus fréquent, à mon avis.

Dans le cadre des départements de littérature, les recherches sont souvent plus centrées sur des auteurs consacrés sans que la question des implications dans et pour l'éducation et la formation des enseignants soit abordée, même si on assiste, malheureusement, à la réduction du nombre d'enseignants dans le système de l'enseignement supérieur portugais. Le nombre de propositions d'articles non retenues pour ce numéro de *Synergies Portugal* l'a démontré. Néanmoins, il faut signaler que beaucoup de recherches sont aujourd'hui conduites en cotutelle, ce qui permettra dans le futur un développement qui inscrit la « littérature dans et pour l'éducation » en consonance avec les documents officiels, comme les interventions précédentes ont essayé de le développer et, par conséquent, avec plus d'implications pour les chercheurs et pour la convergence avec l'esprit de la didactique des langues-cultures. Par ailleurs, il faut regretter la tendance de certaines politiques actuelles qui tendent à dévaloriser les humanités dans la société ce qui est vraiment préoccupant, comme l'ont signalé plusieurs auteurs d'articles dans ce numéro de la revue.

OS - Je reviens sur la recherche menée dans le cadre de l'action de l'IIE. En 2001, j'ai coordonné un projet de recherche financé, intitulé *Ler e escrever para uma tipologia textual [Lire et écrire pour une typologie textuelle]* (Sousa et al., 2001), qui, issu d'un constat de compétence d'écriture chez des élèves du primaire, visait l'imbrication écriture-lecture selon le principe de textes générateurs d'autres textes. Les types de textes, dont il était question, concernaient des textes importants dans le curriculum du primaire : les textes de type descriptif, informatif et narratif. La littérature a un rôle important pour l'enseignement du texte narratif et descriptif, bien évidemment.

Dans ce projet de recherche-action, j'ai développé des pratiques de formation des enseignants en recourant à des stratégies de compréhension approfondie des textes, de façon à ce qu'ils deviennent des modèles d'écriture de textes. Pour l'élève, il s'agit de « parvenir à une compréhension approfondie du livre : par exemple, décoder, extraire des propositions, tirer parti des connaissances antérieures en les reliant aux informations données, effectuer des correspondances intra-intertextuelles, mettre au point un modèle situationnel cohérent du texte » (Pieper, 2011 :10). Cette pratique s'inscrit dans des pratiques qui cherchent à développer des compétences linguistiques et sémiotiques : « produire un texte

selon les caractéristiques du genre : introduction accrocheuse, présentation du livre (résumé des principaux aspects de l'histoire, du style et du genre ; ébauche d'interprétation), évaluation et contextualisation, éventuellement expression de jugements subjectifs du texte » (Pieper, 2011 : 11).

La question du texte littéraire comme *input* de langue a été aussi le sujet de thèses de master sous ma direction (Pinto, 2010 ; Horta, 2011 ; Parracho, 2012 ; Lourenço, 2013) qui visaient le développement de la littéracie à travers des textes littéraires. Il s'agissait de favoriser cette littéracie auprès d'enfants de milieux où la culture orale a un rôle important.

Si j'essaie d'analyser ces recherches à la lumière des études récentes menées par le Conseil de l'Europe, je peux affirmer que, peut-être, ces études devraient, et je cite : « permettre l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature ainsi que sa connaissance » (Pieper, 2011 : 8) pour que les enfants deviennent, à long terme, des lecteurs esthétiques (Rosenblatt, 1984). En vérité, les étudiantes qui les ont menées se sont appuyées sur des principes de l'apprentissage de la langue, en particulier sur les notions d'*input* et d'*intake*. Le contact avec le texte littéraire constitue un *input* important de la langue écrite, mais il faut tout un travail d'orientation pour favoriser la découverte et l'appropriation (*intake*) des mécanismes linguistiques des textes littéraires, en particulier le lexique et la complexité syntaxique (aux niveaux intraphrasique et interphrasique). La découverte de la langue est mise en œuvre dans une lecture orientée par le professeur, dans la discussion en groupe et dans l'écriture à travers des activités de réécriture pour « encourager les apprenants à explorer le langage en tant que mode d'expression imaginative et expressive aussi bien dans la réception que dans la production, par exemple par la lecture et la pratique littéraire, par l'écriture créative », je cite encore Pieper (2011 : 8).

Les étudiantes ont repris le concept de palimpseste et d'intertextualité de Genette (1982) pour construire, par la lecture dirigée, en classe, une communauté de textes liés à des mécanismes linguistiques propres aux textes écrits.

En lecture, les enseignantes-chercheuses ont essayé d'orienter les élèves vers des mots, expressions, options rhétoriques qui construisent les effets de « *estrangement* » (Fialho, 2007) qui définissent le littéraire. Cet effet séduit les élèves et les motive à la lecture. En écriture, elles ont incité les élèves à réfléchir sur le langage, soit en les invitant à réécrire des textes d'auteur, soit en les défiant à être créatifs, dans la ligne proposée par Pieper car « [e]nseigner l'écriture suppose apprendre à organiser le suivi du processus d'écriture, analyser le produit provisoire sous l'angle des destinataires, du contenu et du style », en prenant soin de « réviser le produit provisoire » (Pieper, 2011 : 11).

Pour devenir écrivain et construire une voix qui, plus tard, sera une voix de citoyen, il faut connaître les textes, discuter les textes et réfléchir sur des textes. La discussion vise à développer la capacité de « repérer l'interrelation de la forme et du contenu, repérer les structures infratextuelles, (...) traiter/interpréter le langage métaphorique et symbolique, identifier les strates de signification, écrire/ parler à propos d'un texte littéraire et argumenter une interprétation... » (Pieper, 2011 : 15).

ACS - Et dans le cadre des projets nationaux de portugais, cette voie est-elle toujours poursuivie ?

CFT - Par rapport à l'enseignement du portugais, j'ai intégré la commission coordinatrice du PNEP [Projet national pour l'enseignement du portugais], projet national du Ministère de l'éducation, malheureusement abandonné. Ce projet a été mené entre 2006 et 2010 auprès de 8.333 professeurs de l'enseignement du premier cycle de l'enseignement de base et a permis la formation de 468 formateurs dans les écoles. Par ailleurs, il a permis la formation de l'équipe coordinatrice du projet et des responsables de presque toutes les institutions chargées de la formation de ces formateurs. Dans le cadre des brochures produites, témoins effectifs du travail développé, je n'en cite que deux, bien qu'elles soient toutes disponibles en ligne : dans « O ensino da leitura: a compreensão de textos » [L'enseignement de la lecture : la compréhension de textes] (Inês Sim Sim, 2007), l'emphase est mise sur la compréhension de textes narratifs, dramatiques et poétiques, même si une place est aussi réservée aux textes informatifs et prescriptifs nécessaires au traitement des langues dans les autres matières ; dans « O ensino da Escrita: a dimensão textual » [L'enseignement de l'écrit : la dimension textuelle] (Barbeiro, Álvares Pereira, 2007), la séquence didactique repose sur la relation réception-production de textes littéraires.

ACS - Dans le cadre de ce projet, avez-vous intégré la notion de multimodalité et de métissage entre les différents arts, comme on vous l'entend défendre souvent ?

CFT - Dans « Implicações das TIC na aula de língua » [Implications des TIC dans la classe de langues] (Ferrão Tavares, Barbeiro, 2009), les technologies sont considérées comme une ouverture à et pour d'autres espaces d'apprentissage, notamment pour que tous les enfants puissent entrer dans des musées, dans des expositions, dans des sites de poésie, de construction collective de récits... et pour qu'ils puissent partager leurs découvertes, leurs textes, par exemple des poèmes construits notamment à la manière de... après la lecture de quatre ou cinq poèmes, dont la structure présente des ressemblances dans des formats du WEB 2.0, tels que les blogs. Si le lecteur écrit sur un moteur de recherche « PNEP+blog », il pourra

trouver des matériaux de qualité très inégale, mais il se rendra compte du rôle de la littérature dans ce Projet.

ACS - Josette Fróis, en tant que co-auteur de manuels, vous avez introduit l'étude de certains auteurs. Qui sont les auteurs inclus dans vos manuels et quelle approche pédagogique y proposez-vous ?

Josette Fróis [JF] - Je vais parler du dernier manuel publié en collaboration avec CFT, *Suggestions* (1994), et qui suit des programmes antérieurs à ceux mentionnés dans cet article. Le manuel destiné à la 11<sup>e</sup> année de scolarité, propose une soixantaine de textes, 30 sont de type « fonctionnel » et 27 sont littéraires. Antoine de Saint Exupéry, Flaubert, Stendhal, Verlaine, Apollinaire, Yourcenar et Le Clézio sont des écrivains présents parmi d'autres. Pour l'approche, nous avons cherché une articulation entre le littéraire et les médias, en commençant par l'extrait d'une émission de la télévision où Bernard Pivot discute *L'Œuvre au noir* avec Yourcenar. Tout cela est suivi, évidemment, d'un extrait de *L'Œuvre au noir* et d'une séquence de « chantier » sur la description de personnes. Le « chantier » de description partait d'extraits d'écrivains : *Daniel* de Mallet-Joris et *Mondo* de Le Clézio...

Nous proposons également une séquence didactique centrée sur la « La première rencontre » qui commence avec le « regard fasciné » proposé par Flaubert, suivi d'autres regards proposés par Madame de la Fayette, Gérard de Nerval, Stendhal... Par ailleurs, *Les exercices de style* de Raymond Queneau ouvrent l'atelier de « littérature potentielle » de la classe avec, comme prétexte, le poème « Rue de Seine » de Jacques Prévert. D'autres poètes de l'Oulipo sont également présentés. À partir de la description de « l'escalier 1 », « Beaumont 1 », « Troisième droite » de *La vie mode d'emploi*, de G. Pérec, les élèves doivent écrire « Le troisième gauche » ! La rencontre et le couple est encore le motif pour une autre séquence qui commence avec Marie Cardinal et établit un « raccord » avec Claude Sautet ! Bien évidemment, la lecture d'œuvres intégrales était au programme, à l'époque. Et il n'y avait pas de sites, même si dans le manuel, nous parlions déjà de polychronie dans l'organisation de la classe. Sans le savoir, nous nous étions rendu compte que « la notion de littérature [avait] changé au fil du temps et qu'aujourd'hui elle ne décrit pas seulement les textes littéraires canoniques et/ou nationaux prestigieux », car elle « peut très bien inclure d'autres supports (textes multimodaux tels que les films), parfois même des textes pragmatiques »<sup>12</sup>. Je regrette que la liberté, que nous avons connue à l'époque de ce manuel, ait été limitée notamment dans le cadre des programmes de portugais, où l'enseignant n'a même pas le pouvoir de choisir les poèmes qu'il doit analyser en classe. Et j'espère vivement qu'avec le nouveau gouvernement l'encadrement éducatif soit étudié et revu afin que la visée humaniste de toute politique éducative soit plus visible.

Dans le cadre de l'enseignement du portugais, je suis co-auteur, avec CFT, d'une grammaire intitulée *Era uma vez uma gramática em histórias* [Il était une fois une grammaire en histoires] qui part du constat que les enfants apprennent mieux des contenus présentés sous format narratif, dans la ligne des travaux de Maria do Céu Roldão (2011). Nous y avons développé une approche centrée sur la narrativité, ce qui explique que le littéraire et le poétique soient présents dans beaucoup de pages.

La perspective notionnelle, déjà développée par CFT dans une réponse précédente, a été déclinée de façon moins explicite dans *Suggestions* et de façon explicite dans la grammaire du portugais pour enfants en proposant des modules centrés sur le temps, l'espace, la qualification, la quantification ... sous l'influence notamment de la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (1992).

Il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici de faire de la publicité à nos manuels étant donné qu'ils se trouvent déjà dans les archives des écoles. Il s'agit d'un regard sur le passé où les enseignants et les concepteurs de manuels avaient plus de liberté, ce qui pourra, je l'espère, relancer des pistes, avancées dans *Suggestions...*

ACS - Clara Ferrão, comment voyez-vous cette problématique dans le cadre du système éducatif portugais ? Considérez-vous, comme certains auteurs des articles de ce numéro de *Synergies Portugal*, que la littérature a disparu de l'enseignement ?

CA - L'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE pose la question de l'adéquation entre l'apprentissage de la langue et la lecture du texte littéraire. Dans le contexte scolaire, cette lecture présente un paradoxe car c'est une activité qui se réalise dans des conditions établies par l'enseignant qui espère développer un certain plaisir dans la découverte et épanouir les apprenants-lecteurs en leur ouvrant d'autres horizons esthétiques et émotionnels. Malheureusement, les pratiques de classe montrent que l'approche du texte littéraire se limite souvent aux contenus informatifs et linguistiques, négligeant la construction d'interprétations et la formulation de jugements esthétiques, éthiques et émotionnels. Dans ce sens, on pourrait penser que la littérature est en voie de disparition dans le système scolaire. Surtout parce que le temps consacré à l'enseignement des langues et des humanités est de plus en plus réduit. Il est donc urgent de lutter contre la dévalorisation sociale de la culture humaniste où la littérature joue un rôle fondamental et d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants de langues.

CFT - Je souhaiterais être optimiste. Je pourrais reconnaître peut-être que le temps limité réservé à l'enseignement du français empêche le développement des programmes, je pourrais interroger quelques pratiques de classe, le manque de formation de bon nombre d'enseignants et je pourrais également regretter que



les programmes de portugais de 2009, expérimentés dans le système, aient été remplacés à la va-vite par les programmes actuels, remplacement motivé par des raisons politiques. Je pourrais regretter aussi, contrairement à Otília Sousa, que les *Metas* aient été introduites dans le cadre de nos disciplines de nature humaniste. Je suis parmi ceux qui soutiennent que la définition de descripteurs trop rigides dénature la relation avec la littérature. J'espère avoir tort et donner raison à Bernardes et Afonso, auteurs d'un ouvrage récent sur l'enseignement de la littérature, *Literatura e Ensino do Português [Littérature et enseignement du portugais]*, dans lequel ils concluent que « le renforcement de l' 'éducation littéraire' se traduit dans l'alignement d'un bon ensemble de *metas* » et que « l'existence des *metas* éducatives fournit à l'enseignement de la langue maternelle un référent objectif utile pour tous les intervenants, notamment l'élève, qui peut les utiliser comme un calendrier personnel de vérification des connaissances acquises et comme guide pour l'étude postérieure<sup>13</sup> ». À mon avis, prenant appui sur l'expérience de la formation de quelques centaines de professeurs et l'observation de nombreuses classes de français et de portugais, il faut que les enseignants aient un mot à dire dans le choix des auteurs. L'imposition du nombre de textes et des auteurs peut même se traduire par de meilleurs résultats dans les fiches et les examens, mais cette normalisation est contre-nature en ce qui concerne une « discipline » qui repose en grande partie sur l'émotion, le plaisir esthétique, le partage de sensibilités entre enseignant et apprenant.

Mais, je voudrais plutôt souligner que, dans le cadre portugais, la « connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication » et que la « connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit (encore) la réflexion et la vie même », je cite encore H. Pieper (2011), très présente dans cette discussion<sup>14</sup>. En effet, la littérature, dans les programmes, dans les projets institutionnels et dans des projets de recherche que je connais ou dans lesquels j'ai même été engagée, est au service du développement de l'épanouissement personnel, de la construction de l'identité et de la compréhension interculturelle. En relisant les différents documents institutionnels et mes documents personnels, je pense pouvoir souscrire les objectifs des récents travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de la littérature, notamment le premier : « permettre aux élèves d'écrire et d'apprécier la littérature en tant que source culturelle d'une grande richesse pour comprendre et explorer l'existence humaine d'hier et d'aujourd'hui, laquelle source dépasse la sphère personnelle et propose des éclairages interculturels et transculturels et contribue au fondement de la mémoire culturelle » (Pieper, 2011 : 8).

La littérature est, en effet, une voie pour développer des valeurs, la sensibilité, le goût esthétique, mais elle est aussi un moyen pour développer la pensée et la construction du discours. Elle doit, par ailleurs « permettre de développer chez les apprenants la capacité intellectuelle d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes de manière critique et responsable par un dialogue et un débat ouverts fondés sur la multiperspectivité » (Pieper, 2011 : 21). Bien évidemment, pour atteindre ces objectifs, les élèves mobilisent des « opérations/processus cognitifs/discursifs tels que : *décrire*, relater/narrer, expliquer, analyser, interpréter, en particulier en assortissant (éléments textuels et interprétations), comparant (des textes avec des textes/genres apparentés ou opposés) argumenter, *évaluer*, résumer » (Pieper, 2011 : 21).

Finalement, je ne peux qu'*établir un parallélisme* entre les documents du Conseil de l'Europe, qui ont suivi la parution du *Cadre européen commun pour les langues*, et chercher à montrer comment chaque discipline contribue au développement d'une compétence pluriculturelle et à l'esprit de l'IIE quand il a commandé des études montrant le rôle formatif de chaque discipline. Tant de chemins parcourus et certains malheureusement laissés à l'abandon ! Mais notre rôle de formateur et d'éducateur consiste à *œuvrer* pour que les voies du plurilinguisme et de la pluriculturalité restent ouvertes. La littérature y est en plein cœur !

ACS - En guise de conclusion, permettez-moi d'évoquer ici les propos avec lesquels je terminais un article écrit à deux mains avec Juan García- Bascuñana sur « Le texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. » pour le n° 52 de *Recherches et applications* de la revue *Le français dans le monde*. Nous défendions alors pour le professeur de littérature le rôle de médiateur et de passeur entre cultures, « capable de créer chez ses élèves ou ses étudiants, grâce à la démultiplication d'angles du fait littéraire en contact avec les autres arts (théâtre, musique, cinéma, etc.) ou la science, la conscience d'une identité culturelle et interculturelle susceptible de leur permettre de communiquer aux autres leurs motivations et leurs idées, en somme, leurs façons d'être et de voir le monde » (García-Bascuñana, Santos, 2012 : 129). Ce portrait optimiste et idéaliste pose un problème de fond qui a juste été effleuré ici mais qui risque de constituer la clé pour la solution pour toute cette problématique autour de « la littérature dans et pour l'éducation »: celle de la formation des futurs enseignants de langues.

Malheureusement, nous savons la distance qui sépare, le plus souvent, dans notre système éducatif, les orientations théoriques et méthodologiques des pratiques de classe. Force est de reconnaître que l'une des causes principales de cette réalité coïncide avec le recul en matière de formation des professeurs de langue vérifié à la fin du XX<sup>e</sup> siècle où la littérature étrangère a vu diminuer son ampleur et par là

le nombre de crédits (ECTS). Dans de telles conditions, comment cet agent éducatif peut-il (re)devenir ce passeur entre cultures et déclencher chez l'apprenant une nouvelle sensibilité susceptible d'ouvrir des fenêtres sur le monde par le biais du contact avec la littérature ? Question polémique aujourd'hui, espérons qu'elle ne le soit plus demain et que nous puissions tous nous rassembler dans un avenir proche pour célébrer la dignification des approches littéraires dans l'enseignement des langues au Portugal et en Europe.

*Synergies Portugal* vous remercie d'avoir nourri et problématisé, aujourd'hui, notre réflexion grâce à votre savoir-faire et votre réflexion enrichissante sur ces questions pédagogiques qui remettent l'interculturel et le littéraire à l'ordre du jour.

Les spécialistes invitées à ces entretiens ont suggéré la bibliographie suivante :

Alarção, I. Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões n.º 3. Universidade d'Aveiro : Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L. 2007. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa : DGIDC - ME [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf) [consulté le 15 octobre 2015].

García-Bascuñana, J, Santos, A. C. 2012. « Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE : histoire, variations et perspectives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 52, pp. 120-130.

Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../KnowledgeBuilding2010\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../KnowledgeBuilding2010_fr.doc) [consulté le 15 octobre 2015].

Bernardes, J.-C., Afonso, R. 2013. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa : Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. 1976. *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Daniels, H. 2002. *Literature circles: voice and choice in the student centered classroom*. Markam : Pembroke [http://www.amazon.com/Literature-Circles-Choice-Reading-Groups/dp/1571103333/ref=la\\_B0011GLT3M\\_1\\_8?s=books&ie=UTF8&qid=1448636066&sr=1-8](http://www.amazon.com/Literature-Circles-Choice-Reading-Groups/dp/1571103333/ref=la_B0011GLT3M_1_8?s=books&ie=UTF8&qid=1448636066&sr=1-8) [consulté le 15 février 2015].

Ferrão Tavares, C., Valente, M. T., Roldão, M. C. 1996. *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico - Língua Estrangeira*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

Ferrão Tavares, C. 2001. « Dos textos do Conselho da Europa aos Programas de Francês do Ensino Secundário ». *Intercompreensão - Revista de Didática das Línguas*, n° 9, p. 65-89.

Ferrão Tavares, C. 2007. *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.

Ferrão Tavares, C. Fróis, J. 1994. *Suggestions*. Lisboa : Plátano Editora.

Ferrão Tavares, C. Fróis, J. 1997. *Era uma vez... uma gramática em histórias*. Lisboa : Plátano Editora.

- Ferrão Tavares, C. Barbeiro, L. 2009. *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa : DGIDC - ME [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes\\_tic\\_pnep.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf) [consulté le 15 octobre 2015].
- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2014. « La séquence didactique !... Du 'Alors' d'une histoire qui ne dit rien... au 'Vraiment ?' d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé ». *Intercâmbio*, 2.<sup>a</sup> série, vol. 7, p. 49-73 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13062.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].
- Fialho, O. C. 2007. « Foregrounding and refamiliarization: understanding readers' response to literary texts », *Language and Literature*, n° 16-2, p. 105-123.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris : CLE International.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Graça, M. M. 2010. *Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Horta, A. P. 2011. *A linguagem Literária e o desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lourenço, M. A. 2013. *Porque ler não chega: da biblioteca escolar à sala de aula - um percurso de leitura e de escrita*. Dissertação de mestrado. Leiria : Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação.
- Pieper, I. et al. 2011. *Littérature : une démarche et des points de référence - Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_fr.asp#s1](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_fr.asp#s1) [consulté le 15 octobre 2015].
- Parracho, S. 2012. *Português L2: ensino de escrita e input linguístico*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.
- Pinto, F. 2010. *O papel da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Roldão, M.-C. 2011. *Um Currículo de Currículos*. Santarém : IPS-UIIPS/Ed. Cosmos.
- Rosenblatt, L. M. 1994. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Sim-Sim, I. 2007. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa : DGIDC - ME [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf) [consulté le 15 octobre 2015].
- Sim-Sim, I. 2012. *Desenvolvimento profissional no ensino da língua. Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português*. Lisboa : Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, O. C., Cardoso, A., Silva, M. E., Costa, M. L., Silva, A., Pereira, S. 2001. *Ler e Escrever - para uma tipologia textual*. Lisboa : Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Wilkins, D. (dir.). 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.

## Notes

1. V. <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR> [consulté le 15 octobre 2015].
2. Toutes les citations en portugais ont été traduites par nous-mêmes en français. Vous trouverez le texte original dans cette note de fin de page et dans toutes celles qui suivent : « orientar toda a estrutura curricular no sentido da formação integral do educando ».
3. « em todas as disciplinas curriculares como uma dimensão transversal e transdisciplinar ».
4. « entre línguas e culturas há relações de consubstancialidade (...), sendo a cultura indubitavelmente uma dimensão formativa do ensino das línguas ».

5. « entenda-se cultura enquanto gramática de comportamentos de um determinado povo, por um lado, e enquanto criação artística, de pensamento filosófico ou científico, por outro ».
6. « o texto literário tem vindo a ser reintegrado nos manuais e nas práticas de aula » ; « a literatura (tivesse) sido submetida a abordagens teóricas que (eram) transferidas, às vezes apressadamente, para a sala de aula » ; « ao desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno ».
7. « como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, (visando) fazer emergir as competências (gerais) e as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras ».
8. « a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas ».
9. « mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade (...) e usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar ».
10. Metas curriculares sont des ensembles de descripteurs élaborés par des équipes du Ministère de l'éducation portugais pour les différents niveaux et cycles de scolarité et pour différentes disciplines.
11. « relações disciplinares que a didática das línguas pode estabelecer com outros campos do saber » ; « a reduzida percentagem relativa aos Estudos Literários (3%) » ; « [apenas] 4 % se centra[m] sobre as competências em literatura ».
12. V. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1\\_LIS-Literature2011\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf) [consulté le 15 octobre 2015].
13. « o reforço da importância da “educação literária” se traduz no alinhamento de um bom conjunto de metas » ; « a existência de metas educativas fornece ao ensino da Língua Materna um referente objetivo com utilidade para todos os envolvidos, nomeadamente para o aluno, que as pode utilizar como calendário pessoal de verificação dos conhecimentos adquiridos e como guia para o estudo posterior » (J.-C. Bernardes, R. Afonso, 2013 : 30).
14. V. <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR> [consulté le 15 octobre 2015].