

Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain

Mariana Arzate Otamendi
Adelina Velázquez Herrera¹
Universidad Autónoma de Querétaro, México



Synergies Mexique n° 2 - 2012 pp. 41-55

Reçu le 14/06/2012 - Accepté le 24/09/2012

Résumé : Cet article vise à promouvoir l'utilisation du texte littéraire comme support pédagogique dans la classe de langue. Pour ce faire, tout en considérant les spécificités de ce type de document et en s'appuyant sur les orientations actuelles de la perspective actionnelle, les auteures présentent une expérience d'enseignement concrète menée à l'Université Autonome de Querétaro, au Mexique, avec des étudiants de français langue étrangère (FLE). À travers l'analyse de quelques extraits du roman *Poisson d'or* de Le Clézio, les démarches pédagogiques proposées ici développent parallèlement l'intégration d'éléments culturels et d'aspects grammaticaux et lexicaux dans la classe de FLE.

Mots-clés : didactique, français langue étrangère, littérature

Integración del texto literario en la clase de lengua: experiencia pedagógica realizada en un contexto universitario mexicano

Resumen: Este artículo pretende promover la utilización del texto literario como herramienta pedagógica en la clase de lengua. Para lograrlo, considerando las particularidades de este tipo de documento y guiándose por las orientaciones actuales de la perspectiva accional, las autoras presentan una experiencia de enseñanza concreta llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro, en México, con estudiantes de francés lengua extranjera (FLE). A través del análisis de algunos fragmentos de la novela *Poisson d'or* de Le Clézio, las secuencias pedagógicas propuestas aquí desarrollan paralelamente la integración de elementos culturales y de aspectos gramaticales y léxicos en la clase de FLE.

Palabras clave: didáctica, francés lengua extranjera, literatura

Integration of literary texts in language courses: a pedagogical experience carried out in a Mexican university context

Abstract: This article aims to support the use of literary texts as a pedagogical tool in language courses. Taking into consideration the special features of this type of documents and following the Actional Perspective approach, the authors present an actual pedagogical experience carried out in the Autonomous University of Querétaro, in México, with a group of students of French as a Foreign Language. Through the analysis of several extracts of Le Clézio's novel *Poisson d'or*, the teaching sequence proposed here combines the integration of cultural elements with some grammatical and lexical aspects in the French lessons.

Key words: teaching, French as a Foreign Language, literature

Introduction

L'intégration de la littérature comme support pédagogique dans la classe de langue constitue un sujet polémique d'actualité en didactique des langues-cultures. En effet, les représentations et les postures vis-à-vis de la place et des fonctions des textes littéraires dans la salle de classe sont diverses : pour certains, ces documents ne sont pas tout de suite accessibles pour tous les apprenants étant donné la complexité du discours littéraire ; et ce n'est donc pas intéressant de ne les utiliser que pour travailler la grammaire ou le lexique. Pour d'autres, les textes littéraires peuvent bien être exploités en classe de FLE, malgré leur complexité et leurs spécificités ; ils fournissent un éventail de possibilités pour la classe de langue (Biard et Denis, 2003 ; Albert et Souchon, 2000).

Convaincues des atouts du texte littéraire et de son intérêt pour la classe de FLE, nous considérons que, exploité de façon adéquate, il peut être un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de langue. Pourtant, dans notre contexte spécifique - l'Université Autonome de Querétaro - et certainement dans d'autres contextes universitaires au Mexique, les textes littéraires sont très peu utilisés dans la classe de FLE. Partant de ce constat, nous souhaitons plaider ici en faveur d'une utilisation pédagogique plus récurrente et approfondie de ce type de documents authentiques dans les divers établissements universitaires où le français est enseigné, en nous appuyant sur nos observations à la suite d'une expérimentation d'enseignement mise en œuvre dans notre institution.

Notre but essentiel dans cet article étant celui de partager des pratiques d'enseignement spécifiques, en montrant des modèles concrets d'intégration d'extraits littéraires dans la classe de FLE, nous nous limitons ici à dresser un bilan général du déroulement de l'application des démarches proposées ainsi que des résultats ponctuels obtenus dans l'expérimentation susmentionnée.

Dans le cadre d'un mémoire de licence, plusieurs démarches pédagogiques intégrant des extraits de l'œuvre de Le Clézio ont été élaborées et expérimentées au sein du département de français du Centre d'Enseignement de Langues et Cultures de la Faculté de Langues et Lettres de l'Université Autonome de Querétaro (CELYC-FLL-UAQ), de février à mars 2011. Les activités et les textes ont été choisis en fonction du profil et des différents niveaux de français de nos étudiants (A1, A2, B1, B2). Un de nos objectifs principaux a été de connaître et de comparer les représentations des participants relatives à la lecture, à la littérature et au degré de difficulté de compréhension des textes littéraires en français avant et après l'expérimentation, deux questionnaires ont été appliqués à ces étudiants : l'un avant la réalisation des activités pédagogiques intégrant les extraits des textes littéraires cités et l'autre après la réalisation de ces activités². De façon globale, nous tenons à souligner qu'au terme de la mise en œuvre des démarches pédagogiques, les participants à cette expérimentation ont montré un penchant plutôt favorable par rapport à l'utilisation et à l'intérêt du texte littéraire en classe de FLE. La plupart d'entre eux ont affirmé que les

extraits exploités, les thèmes discutés et les activités réalisées en classe leur ont semblé intéressants et originaux. Ils ont également confirmé que ce type de documents, intégrés en classe à partir des activités proposées, constituait effectivement autant un moyen authentique pour connaître des traits culturels d'autres pays qu'un outil efficace pour travailler des aspects linguistiques divers de la langue française. Dans notre expérimentation, nous avons appliqué six démarches pédagogiques. Dans le cadre de cette contribution, pour des raisons d'espace, nous n'en présentons que deux.

1. Considérations préliminaires

Avant d'exposer les démarches pédagogiques expérimentées dans le contexte qui nous intéresse, nous tenons à rappeler quelques spécificités fondamentales du texte littéraire et à souligner son intérêt pédagogique pour la classe de langue. Nous émettrons ensuite quelques remarques relatives au choix de l'auteur et à celui des extraits utilisés dans les démarches pédagogiques présentées ici. Nous soulignerons également les lignes directrices fondamentales de la perspective actionnelle qui ont guidé l'élaboration des activités proposées dans cette contribution.

1.1 Les spécificités du texte littéraire et son intérêt pédagogique pour la classe de langue

Au fil des années, la littérature a constitué un moyen précieux à travers lequel les différents auteurs ont transmis leurs pensées par rapport à de multiples sujets. Le texte littéraire, obéissant à des préoccupations esthétiques et formelles diverses, a toujours accompli plusieurs fonctions selon les périodes historiques, les courants socioculturels et les idéologies des individus : instruire les gens, leur plaire à travers l'utilisation esthétique du langage, décrire un contexte ou dénoncer une problématique sociale. Ainsi, il reflète non seulement l'univers des écrivains, mais il représente encore une forme originale de communication entre les auteurs et leurs lecteurs (Albert et Souchon, 2000).

Tout en prenant en compte ces particularités, à l'instar des spécialistes dans le domaine de la pédagogie du texte littéraire dans la classe de langue (Beylard-Ozeroff, 2007 ; Albert et Souchon, 2000 ; Biard et Denis, 2003 ; Séoud, 1997 ; Naturel, 1995), nous considérons que ce type de documents authentiques peut favoriser le développement de la compréhension et de la production écrites, de l'interaction orale et de l'apprentissage interculturel et linguistique dans la classe de FLE. Pour bien réussir l'intégration pédagogique de ces documents, il est évidemment nécessaire que les enseignants connaissent les auteurs et les textes à utiliser en tant que supports pédagogiques, et qu'ils les exploitent en fonction du profil, du niveau linguistique et des intérêts de leurs apprenants ainsi que des objectifs des programmes des cours.

Parmi les atouts pédagogiques de la littérature, nous nous intéressons en particulier aux divers aspects culturels pouvant être exploités dans ce type de documents. En effet, un texte littéraire, par la complexité et la richesse des sujets traités, constitue un outil original permettant l'intégration de

l'interculturel au sein de la classe de FLE et favorisant les échanges entre les apprenants (De Carlo, 1998). La diversité de pensées, de mœurs ou de situations reflétées par les auteurs dans leurs œuvres, peut d'ailleurs permettre aux apprenants de confronter leurs représentations vis-à-vis des différentes cultures apprises et de leur propre culture. À travers cette confrontation, les apprenants peuvent élargir leur horizon et trouver un équilibre entre ce qu'ils connaissent déjà et les nouvelles connaissances apportées par la littérature.

À cet intérêt culturel, ajoutons ensuite l'aspect linguistique. Grâce à sa richesse langagière et discursive, le texte littéraire constitue également un excellent support pour travailler les structures morphosyntaxiques et le lexique dans la classe de langue. Dans les démarches pédagogiques exposées ci-dessous, nous suggérons de considérer quelques activités à partir desquelles les apprenants peuvent mettre en pratique leurs connaissances grammaticales et lexicales.

Nous tenons enfin à ajouter que les activités de compréhension et d'analyse littéraire sont évidemment incontournables quand le texte littéraire est utilisé dans la salle de classe. Néanmoins, soulignons en même temps que pour y aboutir, il est nécessaire de franchir au préalable certaines difficultés : les apprenants doivent tout d'abord être sensibilisés à la nature esthétique particulière de ces documents ; leur niveau de français doit correspondre aux exigences de l'analyse littéraire; les difficultés posées par les spécificités de ce type de textes doivent être anticipées. Pour les activités pédagogiques proposées dans cette contribution, destinées principalement à sensibiliser nos étudiants à la littérature de langue française, nous avons décidé de ne pas offrir d'activités d'analyse littéraire.

1.2 Le choix de l'auteur et des textes

Dans nos démarches pédagogiques, nous avons préféré nous limiter à un seul auteur afin de simplifier le travail de lecture et d'analyse des apprenants, afin de donner une cohérence thématique et séquentielle aux activités proposées et afin de mieux observer le fonctionnement de l'expérimentation pédagogique mise en place.

L'auteur choisi est J.M.G. Le Clézio, écrivain reconnu au niveau mondial et prix Nobel de littérature en 2008. Cet auteur a attiré notre attention pour de nombreux motifs : ayant vécu pendant plusieurs années au Mexique et ayant montré un penchant particulier pour ce pays (reflété en particulier dans trois de ses romans : *Le rêve mexicain ou la pensée ininterrompue*, *Diego et Frida* et *La Conquête divine du Michoacán*), nous avons observé que ce fait retenait tout de suite l'attention des apprenants. Ainsi, certains sujets abordés par cet écrivain dans ses œuvres ont intéressé fortement les étudiants de français de notre université : la famille, les conflits identitaires, les voyages, les découvertes des cultures autochtones.

En ce qui concerne les extraits choisis, ils ont été tirés du roman *Poisson d'or*, publié en 1997. Il s'agit du récit d'une petite fille noire qui a été volée à ses parents et qui parcourt le monde à la recherche de ses racines. Les thèmes

principaux développés dans ce roman sont : l'exil, la recherche de soi et de sa place dans le monde, les immigrés venant d'Afrique, le non-respect des Droits de l'Homme, entre autres.

Pour leur sélection, nous nous sommes basées autant sur les thématiques que sur les caractéristiques langagières : les extraits sélectionnés sont assez faciles à comprendre même pour un niveau DELF A2+ et présentent des structures morphosyntaxiques accessibles pour nos étudiants.

Nous avons décidé de confronter les étudiants tout d'abord à des extraits courts et non pas à une œuvre complète, principalement parce qu'il s'agissait, dans le contexte qui nous concerne, d'une sensibilisation à la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère (la majorité des participants à notre expérimentation a affirmé ne pas avoir lu auparavant d'ouvrage littéraire complet en français). Les activités proposées ont été d'ailleurs envisagées pour des apprenants ayant un niveau DELF A2+ / -B1 (pour la première démarche) et DELF B1+ / - B2 (pour la deuxième démarche), selon les descripteurs du CECR (2001).

1.3 Utilisation pédagogique des textes littéraires guidée par les fondements de la perspective actionnelle

Pour l'exploitation pédagogique des documents proposés, nous nous sommes appuyées sur les orientations actuelles en didactique des langues-cultures. En effet, les notions principales ayant guidé la construction des démarches pédagogiques exposées ici sont : la tâche, l'interculturel et l'apprentissage collaboratif, concepts prônés par les lignes directrices de la perspective actionnelle (Lions-Olivieri et Liria, éd., 2010 ; Rosen, coord., 2009).

En ce qui concerne la notion de tâche, rappelons au passage ses traits fondamentaux : elle doit être significative et utile pour l'apprenant ; l'intégration des documents authentiques dans une tâche est recommandée ; des modalités diverses de travail sont à considérer (grand groupe, petits groupes, binômes...) ; elle doit mettre l'accent sur la communication et l'interaction sociale ; à travers une tâche, l'activité cognitive et socio-cognitive de l'apprenant doit être développée ; il est enfin nécessaire de prévoir la résolution d'un problème ou la réalisation d'un produit final (Ellis, 2003 ; Nunan, 1989). Tous ces principes sont sous-jacents aux activités développées dans les démarches pédagogiques présentées dans cet article.

Par rapport à l'interculturel, soulignons sommairement les principes suivants : intégrer l'interculturel en classe de langue signifie favoriser l'échange entre cultures, ce qui suppose de connaître, comprendre et respecter d'autres cultures ainsi que sa propre culture. Travailler l'interculturel avec les apprenants de langue suppose d'observer des traits caractéristiques de différentes cultures (pensées, croyances, comportements, traditions...) pour les confronter à ceux de sa propre culture afin d'en apprécier les différences et les similitudes, de s'enrichir et de valoriser la diversité des cultures dans le monde (De Carlo, 1998). Les activités expérimentées dans notre contexte spécifique visent précisément cet enrichissement et cette valorisation des cultures.

Concernant l'apprentissage collaboratif, nous tenons ensuite à évoquer succinctement les fondements des théories socio-constructivistes de l'apprentissage : d'après le socio-constructivisme, les individus construisent leurs connaissances de façon active et progressive, en interaction avec autrui autant le travail individuel que le travail collectif sont importants dans les processus d'apprentissage; l'échange d'idées et la négociation dans la réalisation des tâches sont indispensables pour la construction des connaissances des apprenants (Williams, 2007 ; Baudrit, 2007 ; Nunan, 1992). Ces principes ont été intégrés dans les activités pédagogiques expérimentées dans le contexte qui nous concerne.

Précisons finalement que l'élaboration des deux démarches proposées dans cette contribution suit également les recommandations générales préconisées et synthétisées par des spécialistes dans le domaine de la didactique du FLE concernant l'utilisation spécifique du texte littéraire en classe de langue (Tagliante, 2006 ; Cuq et Gruca, 2002). Pour l'organisation des étapes et des activités illustrées, nous nous sommes enfin inspirées du modèle exposé par Cornaire (1999), dans lequel sont proposées des pistes pédagogiques pour développer la compréhension de lecture, en mettant l'accent sur l'interaction entre le lecteur et le texte.

2. Modèle de démarche pédagogique 1

L'extrait choisi et les activités proposées pour ce premier modèle sont censés élargir l'horizon culturel de l'apprenant et le motiver à aborder plus souvent la pratique de la lecture (en langue étrangère et en langue maternelle).

Le fait de suggérer tout d'abord une lecture individuelle du texte et ensuite une lecture groupale est stratégique : nous considérons qu'à travers la lecture individuelle l'apprenant peut concentrer son attention sur le contenu du texte et se faire ainsi une meilleure idée personnelle de celui-ci ; la deuxième lecture, en grand groupe et à voix haute, sert principalement à confirmer la compréhension globale du texte faite par chaque apprenant et à se concentrer ensuite sur les sons, l'intonation ou la ponctuation (c'est à chaque enseignant, selon son contexte spécifique, de décider quels aspects ou compétences spécifiques devront être abordés).

Concernant le travail linguistique, trois points grammaticaux ont été sélectionnés pour être travaillés à partir de l'extrait proposé : la formulation des questions avec inversion du verbe et du pronom sujet ; les noms des pays et les adjectifs pour désigner les nationalités. D'autres thèmes de grammaire peuvent évidemment être considérés.

2.1 Niveau de langue

Nous avons décidé de présenter ici une démarche pédagogique pour le niveau DELF A2+ / -B1 du CECR (2001) afin de montrer comment avec des niveaux linguistiques élémentaires on peut introduire la littérature en classe de FLE.

Il faut essentiellement savoir choisir les passages et les activités adéquats au niveau, aux intérêts des apprenants et à leur degré de connaissances par rapport aux textes littéraires : des extraits courts sont suggérés, dont le contenu permet un accès facile au texte et dont les thèmes évoqués sont d'actualité et significatifs pour les apprenants.

2.2 Objectifs³

Objectifs communicatifs :

- Donner son opinion par rapport aux stéréotypes.
- Échanger des idées relatives aux stéréotypes (de différents pays et de son propre pays).

Objectifs socio-culturels :

- Connaître l'écrivain J.M.G. Le Clézio.
- Connaître et comprendre le thème des stéréotypes.
- S'interroger sur les stéréotypes de certaines cultures et sur ceux de sa propre culture.

Objectifs linguistiques :

- Formuler des questions avec inversion du verbe et du sujet.
- Réviser les noms des pays.
- Réviser les adjectifs qualificatifs pour signaler les nationalités.

2.3 Étapes, consignes et activités

Pré-lecture : introduction à la thématique de l'extrait à partir des questions générales adressées à toute la classe

→ Réfléchissez aux questions suivantes et échangez vos opinions en grand groupe.

1. Avez-vous déjà voyagé dans un autre pays? Ou quelqu'un de proche l'a-t-il fait ?
2. Pendant votre (son) voyage, avez-vous (a-t-il/elle) été confronté (e) à des stéréotypes par rapport à votre (son) pays ?
3. D'après vous, que pensent les étrangers du Mexique ou des Mexicains?
4. Pensez-vous que chaque pays développe des stéréotypes envers d'autres cultures?
5. Quels sont les stéréotypes que vous avez sur la France ?

Pendant la lecture : compréhension globale de l'extrait exploité

→ Lisez attentivement l'extrait suivant tiré du roman *Poisson d'or*, de Le Clézio, dans lequel on présente une jeune fille qui est cible de stéréotypes.

À Boston, Sara aimait bien me montrer à ses amis. Elle me déguisait comme elle, avec des collants noirs, chemise noire et béret, ou bien elle tressait mes cheveux en petites nattes [...] Elle était fière de moi, elle disait que je ne ressemblais à personne, que j'étais une vraie Africaine. C'était ce qu'elle disait à ses amis : *Marima, elle est*

d’Afrique. Les gens disaient : « ah ? » ou « oh ! », ils posaient des questions stupides, du genre : « Quelle sorte de langue on parle là-bas ? » Et je répondais : « Là-bas ? » Mais on ne parle pas là-bas ». Au début, je me prêtais au jeu de Sara, puis ça commençait à m’ennuyer sérieusement, ces questions, ces regards, et leur ignorance de tout.

→ Faites une deuxième lecture en grand groupe.

→ Répondez aux questions suivantes.

1. Que se passe-t-il dans ce passage ?
2. Qui est Sara et qui est Marima ?
3. Quelle est la relation entre ces deux protagonistes ?
4. Avez-vous déjà ressenti ce que Marima ressent ?
5. À votre avis, quelles fonctions remplissent les stéréotypes dans les diverses cultures ?

→ À partir de l’analyse du passage précédent, faites des hypothèses concernant la trame du roman d’où a été tiré cet extrait⁴.

- Qu’est-ce que le roman pourrait raconter ?
- Quelle pourrait être l’histoire des protagonistes ?
- Où pourrait avoir eu lieu cette histoire ?

Après la lecture : échange d’idées et approfondissement par rapport à la thématique des stéréotypes

→ Formez des équipes de 3 personnes.

→ Réfléchissez ensemble aux questions « déconcertantes » qu’un étranger pourrait poser à un Mexicain.

→ Rédigez 4 exemples de questions possibles en utilisant l’inversion (verbe - sujet) dans un registre de langue soutenu, comme dans l’exemple.

Exemple : Est-il vrai que tous les Mexicains portent un chapeau ?

1. _____
.....

→ Échangez vos exemples de questions avec les autres équipes afin de trouver les similitudes et les différences.

→ Quelles ont été les questions les plus récurrentes ?

→ Imaginez que vous parlez avec une personne de chacun des pays suivants. Que leur demanderiez-vous sur leur culture ? (Une question par pays ou nationalité).

1. Sur la Chine et/ou les Chinois : _____
2. Sur la France et/ou les Français : _____
3. Sur l’Argentine et/ou les Argentins : _____
4. Sur la Suisse et/ou les Suisses : _____
5. Sur le Brésil et/ou les Brésiliens : _____
6. Sur l’Inde et/ou les Indiens : _____

→ Comparez vos questions avec celles des autres équipes et dites s'il y a eu des points divergents ou des points communs parmi les diverses propositions de vos camarades.

→ Formez des binômes. Élaborez des tableaux descriptifs pour chacune des nationalités proposées dans l'activité précédente. Pour chaque nationalité, cherchez une photo d'une femme ou d'un homme illustrant ses traits physiques et collez-la dans le tableau descriptif correspondant. Pour vos descriptions, rédigez des phrases courtes mentionnant les caractéristiques les plus représentatives de chaque nationalité. Appuyez-vous sur les stéréotypes échangés lors des activités précédentes.

Pour aller plus loin :

→ Formez des binômes. Élaborez un dialogue entre un Mexicain et un étranger qui arrive au Mexique pour la première fois. Le Mexicain le reçoit chez lui et dès son arrivée, le Mexicain lui pose des questions sur son pays et sur sa culture. Choisissez la nationalité de l'étranger. Jouez le dialogue devant vos camarades. Tous les binômes présenteront leurs dialogues dans la classe.

2.4 Quelques observations relatives au déroulement des activités et aux productions des étudiants

Nous tenons à souligner ici que la mise en œuvre de la démarche pédagogique qui vient d'être exposée a été bien acceptée par les apprenants participants à notre expérimentation. Les thématiques exploitées et les activités proposées les ont beaucoup intéressés et ont favorisé leur participation : ils se sont exprimés librement, ils ont échangé plusieurs idées authentiques par rapport aux stéréotypes et ils ont rédigé des questions et des textes courts originaux et assez bien construits en général. Dans le questionnaire final, appliqué au terme de l'expérimentation (dont le but principal était celui de connaître l'opinion des étudiants vis-à-vis de l'intérêt des passages littéraires travaillés et des activités réalisées), les réponses des apprenants ont été assez favorables. En général, nous considérons qu'ils ont été sensibilisés à la nature des textes littéraires, à leur utilité pédagogique et à leur richesse culturelle, esthétique et linguistique. Ils ont signalé qu'ils aimeraient pouvoir travailler davantage en classe avec ce type de documents.

3. Modèle de démarche pédagogique 2

Dans cette deuxième démarche, des aspects culturels et des éléments linguistiques sont aussi travaillés. Il s'agit d'un autre extrait du même roman de Le Clézio (*Poisson d'or*), à partir duquel les thèmes des Droits de l'Homme en général et de l'esclavage en particulier sont exploités. Pour ce qui est du travail grammatical, nous n'avons proposé que la révision de la voix passive mais d'autres aspects grammaticaux ou lexicaux peuvent évidemment être étudiés (les temps verbaux, les adjectifs qualificatifs...).

3.1 Niveau de langue

Les activités présentées ci-dessous sont prévues pour un niveau DELF B1+ / -B2 du CECR (2001). Nous proposons un extrait un peu plus long, dont le thème principal est un peu plus complexe que celui de la démarche précédente. Le degré de difficulté des activités à réaliser est également plus élevé : les apprenants doivent exprimer leur opinion par rapport à deux sujets polémiques et difficiles à traiter.

3.2 Objectifs⁵

Objectifs communicatifs :

- Échanger ses idées à propos des Droits de l'Homme.
- Partager ses connaissances relatives au non respect des Droits de l'Homme.

Objectifs socio-culturels :

- Connaître l'écrivain J. M. G. Le Clézio.
- Se sensibiliser à la situation de l'esclavage en Afrique et ailleurs.
- Mettre en parallèle des problématiques d'esclavage dans son propre pays et dans d'autres pays du monde.

Objectifs linguistiques :

- Révision de la voix passive.

3.3 Étapes, consignes et activités

Pré-lecture : sensibilisation à la thématique des Droits de l'Homme

→ Réfléchissez et répondez en grand groupe aux questions suivantes :

1. Énoncez les problèmes principaux auxquels l'Humanité est actuellement confrontée.
2. Quels sont les Droits de l'Homme que vous connaissez ?
3. Quel est l'organisme international qui défend officiellement les Droits de l'Homme ?
4. Que pouvez-vous dire par rapport au respect des Droits de l'Homme ?

**Pendant la lecture : compréhension globale de l'extrait,
échange d'idées et vérification des réponses**

→ Lisez individuellement l'extrait suivant tiré du roman *Poisson d'or*, de Le Clézio, dans lequel on fait référence aux violations des Droits de l'Homme. Faites une lecture globale en essayant de comprendre l'information essentielle.

Quand j'avais six ou sept ans, j'ai été volée. Je ne m'en souviens pas vraiment, car j'étais trop jeune, et tout ce que j'ai vécu ensuite a effacé ce souvenir. C'est plutôt comme un rêve, un cauchemar lointain, terrible, qui revient certaines nuits, qui me trouble même dans le jour. Il y a cette rue blanche de soleil, poussiéreuse et vide, le ciel bleu, le cri déchirant d'un oiseau noir, et tout à coup des mains d'homme qui me jettent au fond d'un grand sac, et j'étouffe. C'est Lalla Asma qui m'a achetée.

C'est pourquoi je ne connais pas mon vrai nom, celui que ma mère m'a donné à ma naissance, ni le nom de mon père, ni le lieu où je suis née. Tout ce que je sais, c'est ce que m'a dit Lalla Asma, que je suis arrivée chez elle une nuit, et pour cela elle m'a appelée Laïla, la Nuit. Je viens du Sud, de très loin, peut-être d'un pays qui n'existe plus. Pour moi, il n'y a rien eu avant, juste une rue poussiéreuse, l'oiseau noir, et le sac.

→ Faites une deuxième lecture en grand groupe.
→ À partir de l'information présentée dans cet extrait, répondez aux questions suivantes :

1. Qui est le personnage principal de l'histoire ? Décrivez-le.
2. Que lui est-il arrivé ?
3. Quel (s) est (sont) le (s) Droit (s) de l'Homme qui n'a (ont) pas été respecté (s) ?
4. Faites des hypothèses par rapport au pays d'origine de Laïla : où croyez-vous qu'elle soit née ? Justifiez.

→ Échangez vos réponses avec vos collègues.
→ Révision grammaticale : transformez les phrases suivantes à la voix passive en suivant l'exemple.

Exemple : Quelqu'un m'a volée : J'ai été volée.

1. Une femme m'a achetée : _____
 2. Cet homme a vendu une fille : _____
 3. Madame Dubois a cherché ses enfants : _____
-

→ Révisez : comparez vos réponses avec celles de vos collègues.

→ À partir de l'analyse du passage précédent, faites des hypothèses concernant l'histoire de Laïla⁶.

- Quelle pourrait être l'histoire précise de Laïla ?
 - Qui pourraient être ses parents ?
 - Pourquoi a-t-elle été volée puis vendue ?
-

Après la lecture : Échange d'idées et approfondissement par rapport aux thèmes de l'esclavage et des Droits de l'Homme

→ Réflexion collective par rapport au sujet de l'esclavage :

- Savez-vous si l'esclavage existe toujours actuellement ?
- Dans quels pays ?
- De quel type d'esclavage s'agit-il ?
- Et dans votre pays, existe-t-il, selon vous, une certaine forme d'esclavage ? Laquelle ?

→ En petits groupes, pensez à cinq exemples de Droits de l'Homme qui ne sont pas toujours respectés dans votre pays ou ailleurs.

→ Citez-les dans les lignes suivantes.

1. _____

2. _____

....

→ Comparez vos exemples avec ceux des autres équipes.

- Quel (s) est (sont) le (s) Droit (s) de l'Homme non respecté (s) qui a (ont) été proposé (s) par toutes les équipes ?

- Quelles seraient les possibles voies à suivre pour réussir à respecter tel(s) Droit(s) de l'Homme ?

→ En petits groupes, imaginez la suite de l'histoire et rédigez-la.

→ Lisez vos textes en grand groupe.

→ Échangez vos réactions en grand groupe vis-à-vis de l'originalité, la clarté et l'intérêt des histoires proposées.

Pour aller plus loin :

→ En groupes de 3 personnes, faites une recherche sur l'esclavage. Aidez-vous d'internet. Choisissez un pays dans lequel l'esclavage existe encore (ou une certaine forme d'esclavage). Décrivez le pays choisi en précisant le type d'esclavage présent. Rédigez un texte à partir des informations obtenues et partagez-le avec votre classe.

→ Réfléchissez à des cas de vols et/ou de vente d'enfants dans votre pays ou dans d'autres pays. En groupes de 3 personnes, faites une recherche sur cette problématique. Aidez-vous d'internet (presse en ligne, sites spécifiques relatifs au vol ou au trafic d'enfants). Après avoir trouvé et choisi un cas spécifique de vol d'enfant, rédigez une synthèse rapportant les faits. Lisez votre rédaction devant la classe.

3.4 Quelques observations relatives au déroulement des activités et aux productions des étudiants

Après la mise en œuvre de la démarche pédagogique que nous venons d'exposer, nous avons observé principalement que les étudiants ayant participé à cette expérimentation se sont montrés assez enthousiastes et intéressés par les thématiques et par les activités proposées. Ils ont d'ailleurs signalé qu'ils aimeraient connaître d'autres ouvrages littéraires et qu'ils aimeraient pouvoir travailler davantage avec ce type de documents dans leur classe de FLE. Dans le questionnaire appliqué au terme des activités, dont le but principal était de connaître le degré d'acceptation des étudiants par rapport à nos documents et à nos activités, ils ont signalé en général que les extraits analysés et les activités

réalisées ont été intéressants et utiles non seulement pour l'apprentissage ou la pratique des aspects linguistiques de la langue française mais aussi pour la connaissance des aspects culturels des différents pays dans le monde. Au niveau de la production orale et écrite des étudiants, il est important de souligner que les échanges en petits groupes et en grand groupe ont été riches et singuliers : le thème de l'esclavage en particulier a favorisé la participation active des apprenants. Les textes écrits, en général assez bien construits, ont également montré l'intérêt que le passage choisi et les thèmes travaillés ont éveillé chez nos étudiants.

Conclusion

Au cours de notre article, nous nous sommes donné pour but principal de soutenir l'utilisation des textes littéraires dans la classe de langue de FLE en contexte universitaire. Pour y parvenir, ayant signalé les particularités discursives, linguistiques et esthétiques de ce type de documents et ayant souligné leurs atouts pédagogiques, nous avons exposé, à travers deux modèles de démarches pédagogiques, une expérience d'enseignement dont la mise en œuvre dans notre contexte universitaire spécifique a produit des effets favorables chez les étudiants qui ont participé à cette expérimentation, au niveau de la sensibilisation aux documents utilisés, au niveau des thèmes travaillés et au niveau des activités proposées. Orientée par les lignes directrices de la perspective actionnelle, l'exploitation pédagogique des passages du roman *Poisson d'or* de Le Clézio, illustrée dans cette contribution, s'est appuyée spécifiquement sur les notions de tâche, d'interculturel et d'apprentissage collaboratif.

Au terme de cette expérience d'enseignement, nous avons en effet confirmé que la littérature pouvait intéresser nos étudiants de français et qu'elle pouvait certainement être intégrée dans la salle de classe en contribuant à l'apprentissage de la culture et au développement de la compréhension écrite et de la production orale et écrite en FLE. Les passages sélectionnés, nous ont permis de traiter des thèmes originaux, actuels et universels, et ont fortement encouragé la participation des apprenants et l'échange d'idées entre eux.

Nous tenons à rappeler, d'autre part, que le choix de l'auteur, des extraits et des activités réalisées dans le contexte qui nous concerne a été fait en fonction du profil, des intérêts et du niveau des étudiants du CELYC-FLL-UAQ. D'autres auteurs et d'autres activités pédagogiques peuvent évidemment être intégrés dans la classe de langue. C'est au professeur de FLE de réfléchir aux écrivains, aux ouvrages et au type de tâches à travailler dans son contexte pédagogique spécifique. Signalons d'ailleurs que la longueur et le degré de complexité (au niveau thématique et au niveau morphosyntaxique) des passages proposés dans les démarches présentées ici correspondent aux caractéristiques et aux compétences spécifiques des étudiants concernés : étant donné qu'ils ne sont pas habitués à la lecture des textes littéraires en français et que notre but était de les sensibiliser à ce type de documents, nous avons décidé de n'intégrer que des passages courts et simples à comprendre.

Précisons finalement que les démarches pédagogiques présentées dans cet article ne constituent que des propositions spécifiques ayant été expérimentées favorablement dans le contexte décrit. Nous espérons avoir éveillé l'intérêt des enseignants de FLE aussi bien de notre contexte universitaire que d'autres contextes universitaires au Mexique ou en Amérique latine. Nous souhaitons que nos propositions encouragent les enseignants de FLE à considérer davantage les potentialités pédagogiques des textes littéraires et à les intégrer plus fréquemment dans leurs pratiques d'enseignement.

Remerciements

Nous tenons ici à remercier Soline Trottet, pour la lecture de notre texte et pour ses suggestions ponctuelles si précieuses.

Bibliographie

- Albert, M.-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective ?* Paris : De Boeck.
- Beylard-Ozeroff, J.-L. 2007. *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère (F.L.E.)*. En ligne : <http://semiotique.perso.sfr.fr/spip.php?article53>. Consulté en mai 2012.
- Biard, J., Denis, F. 2003. *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cornaire, C. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Le Clézio, J. M. G. 1997. *Poisson d'or*. Paris : Gallimard.
- Lions-Olivieri, M.L., Liria, P. 2010. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues.
- Naturel, M. 1995. *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International.
- Nunan, D. 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge : Cambridge Language Teaching Library.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rosen, É. 2009. *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International / FIPF.
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier / Didier.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Williams, M. 2007. *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Notes

¹ Auteur pour correspondance : adelina.velazquez@uaq.edu.mx.

² Le premier questionnaire avait comme but fondamental de connaître les opinions et les pratiques des apprenants concernant la lecture en langue maternelle (espagnol) et en langue étrangère (français) en général ; et concernant la lecture de textes littéraires en langue maternelle et en langue étrangère en particulier. Le deuxième questionnaire, renseigné par les mêmes étudiants au terme de l'expérimentation, avait comme but de connaître leur opinion vis-à-vis des activités proposées et des extraits littéraires introduits dans la classe de français.

³ Nous tenons à préciser que ces objectifs ont été prévus pour être atteints au long de plusieurs séances de classe. En proposant plusieurs objectifs communicatifs, socio-culturels et linguistiques à aborder à partir d'un même auteur et d'un même ouvrage, nous souhaitons souligner les diverses possibilités d'utilisation offertes par les textes littéraires. Ajoutons encore que ce sont le profil et le niveau des apprenants qui détermineront principalement le type et le nombre d'objectifs à considérer dans un contexte spécifique.

⁴ Pour notre démarche, nous ne proposons que cette activité à titre d'exemple. Mais l'enseignant pourra évidemment intégrer peu à peu d'autres passages du même roman faisant référence au thème analysé ou à d'autres thèmes présents dans l'ouvrage. La lecture complète du roman devra également être envisagée ultérieurement afin de bien situer l'extrait dans la trame du roman et d'apprécier davantage la richesse esthétique et thématique de celui-ci.

⁵ Les objectifs sont à atteindre au long de plusieurs séances de classe (voir note en bas de page no. 3).

⁶ Ainsi que nous l'avons fait dans la séquence pédagogique précédente, nous ne proposons ici que cette activité à titre d'exemple. L'enseignant pourra évidemment intégrer d'autres activités ciblant l'exploitation des thèmes proposés ici ou d'autres thèmes traités dans le roman en général.