

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
CON ÉNFASIS EN FRANCÉS

LITTÉRATURE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE: ÉLARGISSEMENT CULTUREL
ET SOURCE D'AUTONOMIE LANGAGIÈRE

BAJO LA DIRECCIÓN DE
M.A. DELMA GONZÁLEZ DUARTE
ESTUDIANTE
ESTRELLA SEGURA MELÉNDEZ

HEREDIA, 2012

Trabajo de graduación para optar por el grado de LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON ENFASIS EN FRANCES, ante el tribunal calificador integrado por:

Dr. Albino Chacón Gutiérrez
Decano Facultad de Filosofía y Letras

M.A. Paula Santander Sotomayor
En representación de la Dirección
de la Escuela de Literatura y
Ciencias del Lenguaje

M.A. Delma González Duarte
Profesora Guía

M.A. Andrew Smith
Lector

M.L. Juan Carlos Jiménez
Lector

A Dios, que me ha permitido llegar hasta aquí

“Él muda los tiempos y las edades; quita reyes y pone reyes;
da la sabiduría a los sabios, y la ciencia a los entendidos.
Él revela lo profundo y lo escondido; conoce lo que está
en tinieblas, y con Él mora la luz.”

Daniel 2, 21

A mi esposo, Rafael Espinoza Montero
por apoyarme hasta el final

A Delma González Duarte,
por haber guiado este trabajo
con amor y con paciencia.

A Virginia Borloz Soto,
por motivarme a descubrir
la magia de la literatura

« À MA CONNAISSANCE LA LITTÉRATURE DE MON PAYS A CONNU SON APOGÉE IL Y A UNE TRENTAINE D'ANNÉES ET DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE. CETTE ÉVOLUTION COÏNCIDE BIEN AVEC LA PÉRIODE DE PROSPÉRITÉ. AVEC LA LIBÉRALISATION POLITIQUE, ON ASSISTE À LA PARUTION D'ESSAIS À CARACTÈRE POLITIQUE QUI DÉCRIVENT LES MALHEURS DE L'ÉPOQUE, LES GUERRES, LA FAIM, LA PAUVRETÉ, LA VIOLENCE ET LA DICTATURE. IL Y A CÉPANDANT LE LIEU DE RÉLATIVISER LES CHOSES DANS LA MESURE OÙ LA PROSPÉRITÉ D'UN PAYS PEUT SUSCITER DES FACTEURS POUR LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL, ON PEUT LIER L'ÉVOLUTION CULTURELLE ET LITTÉRAIRE À LA STABILITÉ D'UN PAYS, MAIS IL FAUT NOTER QUE LA MOROSITÉ PEUT ÊTRE UNE SOURCE D'INSPIRATION D'ŒUVRES DE GRANDE VALEUR SUSCEPTIBLES DE PROMOUVOIR LA CULTURE ET LA LITTÉRATURE EN TEMPS DE CRISE PROFONDE »

JULIEN KILANGA MUNSIDE

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Résumé | 6 |
| Problématique | 7 |
| Objectifs | 8 |
| Introduction | 9 |
| Chapitre 1 : Cadre Théorique | |
| Réflexions sur les concepts de culture et civilisation | 13 |
| La relation langue- culture | 16 |
| Littérature c'est culture | 17 |
| Didactique de la littérature | 19 |
| Le choix de textes | 25 |
| Le choix de méthodologies | 26 |
| Démarche pédagogique de doc, littéraires en classe de langue | 31 |
| La lecture de textes littéraires | 33 |
| Le projet d'écriture | 35 |
| Chapitre 2: Cadre méthodologique | |
| Délimitation du scénario | 40 |
| Instruments | 41 |
| Démarche | 42 |
| Chapitre 3: Fiches pédagogiques et résultats | |
| Carcassonne la toujours belle | 48 |
| Je vous remercie mon Dieu | 57 |
| Je ne veux être ton fils | 63 |
| Le roi et le fou | 71 |
| Prince de Sable | 81 |
| Ariste et Mimose | 91 |
| Léocadie Thimotée | 103 |
| Ti Jean l'Horizon | 113 |
| Retour de Manivelle | 123 |
| Une si longue lettre | 134 |
| Chapitre 5: Conclusions | 147 |
| Chapitre 6: Bibliographie | 158 |
| Annexes | |
| 1- Enquête et Résultats | 164 |
| 2- Analyse de méthodes | 168 |
| 3- Cadre Européen de Référence | 172 |
| 4- Echelles d'évaluation de la production écrite | 173 |
| 5- Production écrite des apprenants | 174 |

RÉSUMÉ

La réflexion sur la place de la littérature, comme outil pédagogique en classe de français langue étrangère, dans le système éducatif costaricien et l'observation de la manière dont la majorité de textes littéraires sont exploités en classe de langue, justifie cette recherche, qui prétend aborder l'étude de la littérature sous une perspective de capable de désacraliser le texte littéraire, pour que le lecteur puisse interagir avec lui. Cette interaction va transformer le texte en une sorte de laboratoire du langage, où l'apprenant va développer ses habitudes de lecture et orienter son apprentissage vers une autonomie langagière et une capacité créatrice.

Les apports des théoriciens représentant la pédagogie interculturelle, notamment la perspective de l'altérité, ainsi que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, constituent les fondements théoriques pour l'application de dix fiches pédagogiques dans la onzième année, dans des collèges de Guanacaste, Puntarenas, Alajuela et San José, avec des apprenants de niveaux A1 et A2 du Cadre de Référence. La démarche développée dans ces fiches pédagogiques s'inspire des approches sociologique, anthropologique et psychologique. On y établit l'importance du rôle de l'enseignant comme guide des apprenants dans la découverte des textes littéraires, et vers sa production écrite. D'autre part, les stratégies proposées ont le but d'orienter les apprenants vers l'autonomie en langue étrangère à travers la lecture de textes littéraires. Dans ce processus de découverte d'écrivains francophones, les apprenants peuvent être conscients des habitudes et des mœurs très différents aux siens, ce qui les emmènera à la réflexion interculturelle sans pour autant laisser de côté l'étude de la langue française comme axe de communication.

Cette recherche est de type qualitatif on privilégie sa dimension holistique et on prend en compte l'analyse quantitative dans la collecte des données et l'analyse des résultats. Les annexes, incluent les résultats des enquêtes, les échelles de qualification et au moins deux productions écrites des apprenants par collège.

SUJET DE LA RECHERCHE

L'exploitation de documents littéraires en classe de français langue étrangère, dans le quatrième cycle du système éducatif costaricien.

PROBLÉMATIQUE

- Pourquoi enseigner la littérature en classe de FLE ?
- Les programmes du Ministère d'Education, proposent-t-ils des objectifs rapportés à l'étude de la littérature en classe de langue étrangère ?
- Les professeurs de FLE, sont-ils préparés à l'exploitation du document littéraire en classe de langue ?
- Est-ce que les méthodes de FLE consacrent-elles une quantité importante de leur contenu à l'exploitation de la littérature ?
- Comment motiver les apprenants vers la lecture et l'analyse de textes littéraires ?
- Quel type de textes choisir selon l'âge et le niveau des étudiants ?
- Il s'agit d'étudier des extraits de textes ou d'œuvres complètes ?
- Selon quels critères choisir les auteurs ?
- Quelles méthodologies utiliser dans l'analyse d'un texte littéraire ?

OBJECTIF GÉNÉRAL

Faire découvrir la culture francophone à travers la littérature contemporaine, dans la classe de français langue étrangère au quatrième cycle du système éducatif costaricien

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Faire découvrir la différence entre un texte littéraire et autre type de texte
- Analyser le langage littéraire en situation de communication culturelle
- Identifier la place de la littérature, dans quatre méthodes utilisées pour l'enseignement du FLE dans le quatrième cycle du système éducatif costaricien
- Promouvoir la découverte de la culture représentative de la langue que les apprenants sont en processus d'acquérir
- Analyser les diverses méthodologies pour faire de l'étude de la littérature en classe de FLE, une activité attirante pour les élèves.
- Découvrir le rôle de la littérature comme outil d'acquisition culturelle.
- Développer la capacité créative des apprenants.
- Motiver les apprenants à l'acquisition de l'habitude de la lecture.
- Découvrir certains écrivains francophones contemporains.
- Aborder l'étude de la littérature en classe de FLE, sous une perspective qui tend à privilégier la découverte culturelle et les aspects de la réalité quotidienne représentés dans un texte littéraire.

Introduction

La littérature, manifestation culturelle dans toutes les sociétés, a été un moyen de communication au moyen duquel les écrivains ont transmis aux lecteurs, la vision du monde qui les entoure, c'est-à-dire, qu'ils ont communiqué la culture à travers les divers styles ou mouvements littéraires.

À partir de ce fait, l'exploitation du texte littéraire en classe de langue étrangère constitue un vrai outil de transmission culturelle parce qu'il met le langage en situation de communication. En plus, sa particularité linguistique constitue un témoignage authentique du patrimoine culturel.

Le développement du bagage culturel est aussi une composante implicite dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ici, la littérature constitue une sorte de miroir qui reflète les habitudes et les mœurs des diverses formes de culture, qu'on peut découvrir avec l'analyse des textes littéraires.

En tant qu'objet d'étude, elle sert à motiver la lecture chez les apprenants ainsi qu'à développer la capacité d'analyse lorsque l'étudiant essaie de trouver les idées centrales, les sujets, les jeux de langage ou les implicites culturels dans les différentes formes du discours littéraire.

Cependant, les enseignants préfèrent souvent transmettre la culture aux élèves par d'autres moyens tels que les dialogues adaptés par les méthodes à la programmation officielle pour l'enseignement des langues. Parfois les approches communicatives et audiovisuelles, présentent des situations de communication « authentiques » pour établir la transmission culturelle. Bien sûr, ces méthodologies sont des outils qui peuvent beaucoup apporter à l'échange culturel lorsque l'enseignant réussit à les adapter aux besoins des apprenants. Ainsi, le texte littéraire en classe de langue étrangère, continue à être utilisé pour découvrir dans la perspective culturelle, les grands auteurs, les mouvements littéraires ou les genres. Son exploitation reste alors réduite à une analyse structurelle sous la perspective de la forme et de l'esthétique du langage.

D'autre part, les programmes du Ministère d'Éducation, accordent très peu de temps et d'espace dans la planification, à l'étude de la littérature en classe de français langue étrangère.

Les enseignants se demandent, aussi, quel est le propos de l'exploitation littéraire, sur les critères de cette exploitation, sur les stratégies et la méthodologie à suivre. Cela implique un problème à l'enseignant, parce que quand un apprenant acquiert un savoir comme la mathématique, les sciences, parmi d'autres, il devient capable de résoudre un problème, de dessiner quelque chose, ou de jouer un instrument.

Mais, quand il apprend la littérature : sera-t-il capable d'écrire une production avec des caractéristiques littéraires ? En conséquence, l'enseignant se trouve devant cette question : Pourquoi enseigner la littérature ?

À part des raisons expliquées ci-dessus, la réponse complète à cette question se trouve dans les paroles d'Amor Sédou (1997) :

« La littérature à l'école se plie à tous les usages, et après les années 70, a mis fin à la tradition, et comme objet d'enseignement, elle dépend du profil idéologique et à une certaine position politique : De ceux qui font de l'enseignement de la littérature une forme d'apprentissage de la vie, de préparation sociale, de ceux qui au contraire, lui attribuent des fonctions critiques de l'ordre établi : voir de contestation ou de subversion, en passant pour ceux qui ne voient que la finalité du plaisir ou de la communication désintéressée, il est clair qu'on passe d'une position idéologique à une autre (...) La littérature est plus que toute autre discipline, liée aux valeurs ».

À partir de ces réflexions, cette recherche prétend faire comprendre les différences entre un texte littéraire et un autre type de document authentique. Pour cela, on fera une analyse de quatre méthodes de français langue étrangère utilisées dans le système éducatif national, pour déterminer la place qu'y occupe la littérature.

On analysera l'exploitation de la littérature comme un outil authentique de transmission culturelle qui sert à développer l'habitude de lecture et la capacité créatrice des apprenants. On fera aussi un repérage de certaines méthodologies qu'on peut appliquer dans l'exploitation des textes littéraires en classe de français

langue étrangère À travers la découverte d'écrivains francophones, les apprenants seront amenés à découvrir des nouvelles cultures et sociétés.

Pour atteindre ces objectifs, on appliquera des fiches pédagogiques comprenant des poèmes et des extraits de récits dans la onzième année de lycées au Guanacaste, Puntarenas, Alajuela et San José pour ainsi obtenir un échantillon de zones urbaines et rurales.

L'apport de différents théoriciens, la pédagogie interculturelle et le Cadre Commun de Référence pour l'apprentissage des langues étrangères, apporteront les fondements de la démarche, pour l'élaboration des fiches pédagogiques.

Sur la base de ces fondements, on envisagera la réflexion sur les potentialités de la littérature comme un outil pédagogique pratique dans l'acquisition du français langue étrangère au Costa Rica. Avec cet outil, on voudrait amener les apprenants vers une rencontre avec des cultures différentes, qui vont les aider à découvrir leur identité à travers la connaissance de l'autre et, éventuellement, à une autonomie en langue étrangère.

L'élaboration et l'application des fiches, vise à la réussite de l'objectif général de cette recherche : faire découvrir la culture francophone à travers la littérature contemporaine dans la classe de français langue étrangère au quatrième cycle du système éducatif costaricien.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE

De sorte qu'à la notion de polysémie, il faudrait ajouter celle de diasémie qui explique qu'une œuvre continue à nous parler (à nous et de nous) à travers le temps. En somme, l'œuvre n'est jamais la réalité, mais toujours un regard sur la réalité, et la lecture devient un regard sur un regard, ou à travers un regard, ouvrant aussi une dimension interculturelle féconde dans la perspective d'une entrée en langue étrangère.

François Migeot

Réflexions sur les concepts de culture et de civilisation

Le terme culture, a été défini de plusieurs manières. Dans la définition classique de E.B. Tylor (1881), la culture est « un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société. Et pour Levi Strauss (1983), la culture est un « attribut distinctif » inhérente à la condition humaine collective.

En conséquence, un groupe d'individus qui partage, certains attributs distinctifs devient membre d'une identité collective, qui n'est pas innée, mais elle se construit tout au long de la vie, à travers un processus de socialisation. À mesure que cette notion d'identité culturelle évolue, on devient aussi conscient de l'existence de l'autre, des différences culturelles, et comme résultat de cette conscience, naît le besoin naturel d'en connaître plus. Rosalina Chianca (1999), explique que « l'identité suppose la différence : la conscience d'appartenir à une même collectivité, n'émerge que face à d'autres collectivités ressenties comme étrangères ».

Un autre aspect dégagé sur la notion d'identité culturelle est la notion de culture nationale, sous une perspective singulière qui comprend un ensemble de caractéristiques partagées par un groupe social. Cependant, dans chaque groupe social, il existe aussi une pluralité, une variété culturelle dont L. Porcher (1986) dit : « une culture nationale est l'ensemble de pratiques culturelles variées ».

Lorsqu'un individu devient conscient de son identité culturelle et il se rend compte des différences culturelles, deux doctrines opposées entrent en jeu. L'individualisme (atomisme), qui considère l'individu comme un ensemble d'individus sans relations importantes entre eux, opposée à l'universalisme, qui considère la réalité comme un tout unique où les individus ne peuvent pas agir

isolément. A. Lalande (1988), affirme que « pour les universalistes, l'individu ne constitue pas un fin, mais un moyen, une partie du tout, constituant à son tour une société générale d'esprits dont la famille, la nation, l'humanité sont les aspects divers et fragmentaires. »

Compte tenu de cette affirmation, l'individu, en tant que membre d'une société déterminée, va refléter les caractéristiques socioculturelles de la société où il appartient.

D'après P. Bonte et M. Izard (1992), le mot civilisation « désigne globalement un état de société auquel on attribue certaines caractéristiques, (néolithique, hellénistique, etc.) on vit dans une civilisation, on acquiert une culture ».

Certains théoriciens ont défini les concepts de culture et de civilisation et ont déclenché une multiplicité de controverses par rapport à la distinction des deux termes, surtout avec la complexité et la diversité culturelle. Les apports de l'anthropologie et de la sociologie constituent des outils pour mieux comprendre les éléments qui repèrent cette distinction et ses implications.

La distinction entre ces deux concepts n'est pas toujours nécessaire dans la didactique de langues, comme le propose J.C. Beacco (2000) en affirmant que « l'enseignement de langues concerne autre chose que la langue : les genres de vie, les mœurs, les valeurs, les caractéristiques d'organisation des sociétés humaines ».

L'acquisition de la culture est un phénomène social, tandis que le processus de ce phénomène, est individuel et dépend de la façon dont l'individu interagit avec le contexte social. Le processus d'acquisition culturelle en langue maternelle commence par l'acquisition du langage : plus de compétence linguistique, plus de compétence culturelle. Ce processus commence dans la première enfance et il se développe par l'interaction avec les autres, c'est à dire, la socialisation. Ici, la relation affective de l'enfant avec sa mère est très importante, parce qu'elle conditionne les premiers apprentissages. Elle ouvre à l'enfant une porte vers la réalité extérieure, et devient aussi un canal pour introduire l'enfant dans la communication, avec le développement du langage.

La plupart des fois, la mère doit interpréter et transmettre les premiers messages de son enfant, ainsi que le motiver vers la créativité et la production linguistique. Pour R. Legendre (1993) « la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative ». Il établit une équivalence entre la compétence communicative et la compétence culturelle (savoir relatif aux modes de vie, aux schémas, aux valeurs et aux croyances diverses d'une communauté linguistique). Alors, dans le processus d'acquisition d'une culture étrangère, l'individu peut affronter divers facteurs qui vont influencer la construction de sa compétence culturelle.

L'ethnocentrisme, défini par Bonte et Izard, (1992) « comme un comportement collectif, consistant à répudier... les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques qui sont plus éloignées de celles propres à une société donnée ».

Une attitude ethnocentriste, peut amener l'individu vers l'intolérance et le conduire à l'incompréhension de ceux qui lui semblent différents. En conséquence un groupe social ethnocentriste serait limité à sa frontière linguistique et ethnique, telles que les politiques de discrimination raciale ou religieuse.

En somme, tout fait culturel est rapporté à l'individu, toute forme de société a été établie par le développement des individus dans un contexte et dans une époque déterminée. Par conséquent, si on comprend les individus, on comprend aussi leur culture. Rosalina Chianca (1999) affirme que « l'accent devrait donc, être mis davantage sur les individus que sur les objets, et on devrait s'attarder plus précisément sur la compréhension de ces individus... sans pour autant cacher les valeurs culturelles véhiculées par ceux qui les ont pensées et réalisées ».

À mesure que l'individu établit des rapports avec l'environnement, il perçoit la réalité d'après l'influence du processus de socialisation auquel il a été soumis, en accord aux conditions spécifiques du mode de production et d'organisation politique et sociale. Cette action sociale exerce sur les individus un système

d'interprétation de soi-même, des autres, de la manière dont il comprend les rapports avec l'ensemble social.

Pour Benadava (1982) les visions du monde « forment une série de croyances, représentations, valorisations collectives, ayant une origine plus ou moins décelable ». La représentation de l'ensemble social se réalise au moyen des images ou des représentations que l'individu construit tout au long de la vie, et constituent sa vision du monde.

La relation langue et culture

On a déjà souligné que lors du processus d'acquisition du langage, la relation réciproque entre la compétence linguistique et la compétence culturelle. Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la culture est aussi acquise à travers le langage. Ce phénomène, comme dans l'enfance, se construit selon des orientations et des jugements que l'individu se fait comme résultat de sa capacité de s'approprier de la langue et la culture cible. Alors, il aura en même temps un résultat objectif et subjectif, parce que l'ensemble culturel n'est pas un fait individuel, mais collectif.

Dans une langue étrangère, le processus d'acquisition culturelle est strictement lié à l'acquisition du langage. S'il s'agissait seulement de transmettre des informations culturelles on pourrait le faire dans la langue maternelle, mais si on veut placer la langue étrangère en situation de communication, la langue cible semble l'outil le plus indiqué, parce que de cette façon l'apprenant devient « sujet actif » de sa compétence culturelle en appliquant le langage pour comprendre la culture. Comme résultat, il pourra établir des interactions sociales avec la réalité extérieure.

Bertocchini, Constanzo et Puren (1998) affirment que « les frontières linguistiques et les frontières culturelles ne sont pas superposables. Ce seul fait devrait nous amener à poser la compétence de communication non pas en termes linguistiques, mais culturel (...) une chose est de savoir produire des énoncés

hors situation, une autre est de savoir adapter les énoncés à la législation spécifique de telle ou telle société ».

Le processus d'acquisition culturelle dans l'enfance se réalise de façon naturelle entre la mère et l'enfant. Lorsqu' on acquiert une langue étrangère, le processus présente des similitudes parce que le langage n'est pas inné. Cependant, dans l'acquisition de la langue étrangère on a déjà une expérience conditionnée par la langue et la culture maternelle.

À ce point du processus d'acquisition, la didactique des langues entre en jeu en tant que science qui vise l'étude des méthodologies par rapport à l'enseignement des langues.

Littérature c'est culture

À propos de l'exploitation pédagogique de la littérature, quelques théoriciens affirment qu'il s'agit d'un enrichissement d'esprit, une activité où l'on peut découvrir les civilisations supérieures de l'humanité. Pour d'autres, la littérature sert à apprécier les civilisations évoluées. Personne n'ignore aujourd'hui, que la littérature s'est développée à côté de l'histoire de l'humanité.

Elle a été une sorte de « miroir » qui reflète l'histoire de l'évolution des sociétés. Selon Simone de Beauvoir : « c'est à travers la littérature qu'on apprend le mieux sur un pays étranger ».

Il faut d'abord une redéfinition du concept de « civilisation » par rapport à la production littéraire en langue française et le dégager du sens ethnologique qui remarque le génie de la France.

Un élargissement de cette perspective oriente le concept de civilisation en direction du quotidien et se fonde sur l'anthropologie sociale et culturelle. On apprend alors, à part la culture française, les cultures de la francophonie.

Dans l'Anthologie de littérature française (1992) on cite un commentaire de l'haïtien Jean Claude Charles, à propos de la question : le choix du français comme langue d'écriture a été naturel ou imposé ? il a répondu : « Je n'ai pas choisi la langue française, elle m'a choisi. Et j'en suis très content. Je veux la garder (...) je n'aime qu'elle parce que c'est vrai, la tromper avec d'autres langues

parce que ça fait partie de ma vérité, de l'histoire qui m'a été donnée et dans laquelle je me débats comme je peux ».

À ce propos, les réflexions faites par Assia Djebar après avoir payé le prix d'écrire en français, sont transcrites par Mireille Calle (2006) : « Comment aimer dans la langue adverse sans être transfuge? Déserteur? Comment écrire à l'étranger mais non pas passer à l'ennemi, fuir au-delà et arriver à soi ? Comment faire l'amour à cette langue et ne pas se renier ? ».

Le droit du romancier ou du poète, de choisir la langue française comme langue d'expression des sentiments, ainsi que pour faire la découverte d'autres cultures hors de l'hexagone, est le résultat d'un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique où l'écrivain trouve son identité, mais sans laisser de côté ses racines culturelles.

C'est précisément, ce sentiment d'appartenance linguistique à la langue française, et ses variations d'après chaque communauté représentée dans les textes littéraires analysés dans cette recherche, ce qui constitue un point d'ancrage entre la culture et la littérature comme outil pédagogique. Calle (2006) explique ainsi cette dualité : « L'identité n'est pas que de papier, que de sang, mais aussi de langue ».

Didactique de la littérature

La classe de langue, comme lieu privilégié de transmission de connaissances culturelles, nous permet d'accéder à la culture d'une société. Pour la pédagogie de l'interculturel, les cultures, en tant qu'objets d'étude, doivent être comprises plutôt que décrites par l'apprenant. Il correspond donc, à l'enseignant, à sa démarche, au choix des outils de transmission culturelle d'amener et de guider l'apprenant vers l'acquisition d'une compétence culturelle. On peut étudier la culture à travers plusieurs outils, surtout dans l'actualité avec la prolifération des moyens de communication, mais c'est à travers le développement de la compétence linguistique qu'on peut s'insérer dans une culture pour acquérir une composante culturelle.

Le texte littéraire est différent à d'autres textes par la manière dont il utilise le langage, c'est à dire l'utilisation du discours permet de formuler des phrases avec de l'art et de l'esthétique. D'après Henri Besse (1991) les caractéristiques d'un document littéraire sont :

- Typographie particulière : il s'agit d'une physionomie typographique qui le distingue d'autres discours, soit le vers, la prose, le calligramme, la régularité des lignes, l'uniformité de caractères, l'absence de titres dans les chapitres etc.

- Oralisation plus ou moins scandées du texte : des cadences des rythmes alternés.

- Sensation de fermeté dans les lettres, les sons, nombre des syllabes en groupes, longueur de mots, parentés morphologiques, antithèses, traces sémantiques communes ou contrastées etc.

Besse (1991) affirme plus loin que « typographie du texte, rythme de ses groupes, correspondances externes de forme ou de sens, équivoques syntaxiques, autant d'indices par lesquels le document littéraire exerce sous le lecteur, son insolite fascination ».

On se demande si l'étude de la littérature en classe de langue étrangère, peut aider les élèves à élargir leur vision du monde. Le texte littéraire, comme témoin représentatif de la culture où il se construit, contient de manière implicite, un rapport avec l'anthropologie qui le place, dans la classe de langue, comme un outil nécessaire dans le développement de la composante culturelle des élèves. F. Migeot (2003) explique que « La didactique des textes littéraires a évolué des temps préscolaires comme un passage obligé par ses grands auteurs et les morceaux choisis (...) avec les méthodes communicatives, elle a fait un timide retour et a parfois figuré, avec les documents dit authentiques, à la fin d'une unité didactique pour illustrer un point de langue » .

Actuellement, la littérature fait un retour dans les salles de classe, parce que le texte littéraire est considéré le résultat d'une histoire, comme on l'a déjà constaté. L'utilisation des documents littéraires en classe de langue a évolué malgré l'opposition déclenchée par ses fluctuations comme l'explique M. Penloup (2005) « la littérature est une dimension culturelle qui s'exprime par le langage, et on ne peut pas, travailler la langue d'un côté et de l'autre côté, la civilisation » .

Cependant, si on part du fait que l'écrivain écrit, en principe, pour être compris par tous les hommes, on déduit que la littérature est un outil linguistique et culturel dans la salle de classe. Donc la complexité de l'acte énonciatif littéraire ne sert qu'à privilégier l'activité linguistique et favorise la perspective interculturelle.

Si on part du fait que le texte littéraire se construit avec la langue, on peut affirmer qu'il y a un langage propre de l'écrivain, avec une organisation du discours, et un style différent de l'usage commun. La littérature utilise les mots pour créer de l'art, et le résultat de ce discours, produit, même chez le natif, un blocage dans la compréhension. L'accès à la compréhension d'un texte littéraire, exige que le destinataire soit impliqué dans l'échange propre de la communication littéraire.

Albert et Souchon (2000) affirment que « l'auteur est une instance sociale, il disparaît dans l'acte d'écriture, au profit du scripteur ». Le scripteur doit interpréter l'énoncé du discours, écrit sous la vision de monde de l'écrivain, qui

n'écrit pas pour un certain type de lecteur ; il essaie de communiquer avec tous les types de lecteurs, mais il n'est pas lu par tous.

Les auteurs ajoutent à propos de la communication littéraire qu'en tant que « créatrice de mondes, l'œuvre littéraire serait en décalage par rapport au contexte dans laquelle elle a été produite, à la fois en situation et hors de situation ». C'est précisément ce décalage, qui rend apte la littérature à un public étranger, qui conscient de la difficulté de la tâche, fera des efforts constants pour faciliter la contextualisation et la reconstruction du sens.

Autrefois, l'enseignement de la littérature exploitait la fonction esthétique du langage. Cela entourait l'étude de la littérature sous une sorte d'hermétisme, produit de l'utilisation du langage assez éloigné de l'usage social, et cette conception élitiste de la littérature, présente des difficultés de communication, même en langue maternelle.

C'est précisément cette étrangeté, qui peut aider à l'apprenant de français langue étrangère à le surmonter les difficultés de compréhension du sens. Dans cette perspective, le texte littéraire a passé « d'objet laissé à la contemplation esthétique et subjective de l'amateur, à un objet scientifique » selon F. Migeot (2003). Il nous intéresse donc d'amener l'apprenant de la réception ou compréhension à la production littéraire, ce qui est possible si on applique les stratégies pédagogiques appropriées.

Par rapport à la production de textes en langue étrangère, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) définit le texte comme : « Une séquence discursive, orale ou écrite, que les apprenants utilisateurs reçoivent, produisent ou échangent ». Pour arriver à la production écrite, les apprenants devront maîtriser un certain niveau de compétence discursive que le Cadre signale comme : « La capacité d'ordonner des phrases de manière à produire des ensembles cohérents. Sur la base d'une capacité à organiser des phrases données comme élément minimal, l'apprenant – utilisateur doit acquérir en langue cible, un savoir faire consistant à maîtriser un ensemble de relations entre phrases :

les relations thème / rhème, information donnée / information nouvelle, cause / conséquence, succession... »

Dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère, l'utilisation de textes littéraires en classe de langue, doit éviter des actions pédagogiques orientées à transmettre un savoir : connaître certains classiques de la littérature à travers des extraits de leurs œuvres, ou présenter un texte littéraire à la fin de chaque unité comme un supplément pour illustrer un thème. Albert et Souchon (2000) l'expliquent de cette façon: « On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire, sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l'appréhender d'une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique, que leur soient proposées des démarches diversifiées ».

Le texte littéraire inclut une catégorie de savoirs hors de soi même : la linguistique, des aspects socioculturels à part de sa complexité énonciative. En conséquence, le rôle de l'enseignant devient très important. Il doit connaître le niveau des apprenants et le contexte, pour devenir un facilitateur, un guide qui, avec l'aide des démarches diversifiées, amènera ses élèves à découvrir et construire leurs propres connaissances. L'enseignant doit réfléchir sur les procédures pour aider les élèves à « prendre peu à peu conscience du fait que le point d'arrivée du chemin parcouru (la compréhension) ne peut être dissociée de la manière dont ils sont eux-mêmes parvenus au résultat (le chemin qu'ils ont suivi)... Que les apprenants prennent conscience de la manière dont ils ont compris. » (Albert et Souchon, 2000)

Alors, la didactique de la littérature doit aussi évoluer, et changer la sacralisation du texte littéraire, en donnant priorité à l'apprentissage : Quoi enseigner ? Quels textes ? Quand ? Comment le faire ? et priorité à l'apprenant : À qui ? Pourquoi ? Dans quel contexte ? Ainsi l'analyse de textes littéraires sous une démarche de caractère monosémique, dont l'écrivain était le propriétaire et le dépositaire, et l'exploitation en classe se limitait à répéter et à paraphraser, passera à considérer le texte dans son immanence, sous une perspective de productivité.

Mireille Naturel (1995) explique très bien la potentialité productive du texte littéraire : « Le texte littéraire permet une lecture plurielle. D'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et d'autre part, il se prête à des multiples lectures et donc à des multiples interprétations ».

En conséquence, toutes les approches utilisées par les enseignants, peuvent arriver à une multiplicité de productions, et dépendant, aussi, d'un autre ensemble de facteurs qu'il faut prendre en compte.

Sur la position des enseignants à propos de l'utilisation des textes littéraires en classe, M. Penloup (2005) fait remarquer que « les enseignants s'accordent souvent pour juger que les textes littéraires ne permettent d'être abordés qu'à partir d'un seuil minimal de compétences linguistiques (minimum rarement défini ou atteint dans leurs classes) ce type de document étant jugé d'un accès difficile ».

Cependant, si l'enseignant devient conscient de la fonction anthropologique de la littérature, s'il comprend qu'un texte littéraire peut susciter à la postérité, une diasémie dans les lecteurs auxquels le texte continue à parler, et que ces lecteurs peuvent s'identifier avec un autre contexte, avec une autre réalité ou encore avec soi-même, alors le texte littéraire peut entrer dans une dimension interculturelle. Et selon F.Migeot (2003) « ce que donne à penser que, dans une perspective anthropologique, la littérature pourrait s'ouvrir à un univers culturel de manière plus authentique que les documents mal nommés authentiques ».

Avec les politiques de globalisation actuelles, les échanges se multiplient. Alors il ne s'agit pas d'ignorer notre culture, mais d'être ouverts et tolérants face aux différences culturelles. M.C. Penloup (2005) remarque, que

« L'étude d'une littérature étrangère introduit les élèves aux valeurs esthétiques et éthiques et les sensibilise à la notion de relativisme culturel : elle leur permet de découvrir que leur propre tradition n'est pas la seule à incarner les valeurs (...) c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, sa propre identité culturelle ».

De plus, comme on a déjà constaté, on devient conscient de soi, lorsqu' on fait la découverte de l'autre, c'est sous cette perspective que le lecteur peut se redécouvrir pendant qu'il s'identifie avec le texte.

C'est justement à ce point, que l'enseignant doit considérer les approches à utiliser pour arriver à l'exploitation de la littérature en classe de langue, les méthodologies à suivre, les besoins des apprenants, le choix des textes ainsi que les contraintes qu'il puisse trouver sur le chemin. Avant tout, l'enseignant pourra se demander pourquoi exploiter la littérature en classe de langue.

Grâce à l'utilisation de textes littéraires en classe de langue étrangère, par exemple, l'apprenant acquiert des connaissances sur les aspects socioculturels ou idéologiques du pays où le document a été écrit, en même temps qu'il entre en interaction avec le texte et le motive à la lecture et à la production écrite. Il s'agit d'un outil qui n'a pas de limites d'exploitation à cause de son caractère polysémique. Un texte littéraire lu par des différents types de lecteur, aura bien sûr les interprétations très diverses, d'après la sensibilité personnelle à la littérature, l'expérience linguistique et cognitive de chaque lecteur. De plus, si on ajoute la capacité et disposition de l'enseignant, un aura un éventail de résultats très inattendus.

Élène Pierre (1995) écrit à ce propos :

« Le texte littéraire offre un ensemble de complexités et par conséquent de performance pédagogique. Adulé par les uns, refoulé par les autres, cet outil n'a pas encore donné le maximum de qualités qui sont les siennes. Auparavant, il faudra analyser cette « chose » dont les marques ne sont pas obligatoirement celles définies par le manuel de littérature »

Le texte littéraire peut être considéré comme document authentique. Cependant l'adjectif « authentique » ne justifie pas son efficacité pédagogique. Il reste à l'enseignant le choix des textes à utiliser pour répondre aux besoins des apprenants, ainsi que les méthodologies de base pour son exploitation.

Le choix de textes

La littérature ne fait que tirer parti des possibilités de la langue. D'abord, le choix des textes est important, et ensuite établir les procédures avec lesquelles on va à atteindre les objectifs.

Avant de choisir les textes, l'enseignant doit analyser des aspects tels que la capacité linguistique et interprétative des apprenants, le niveau, les objectifs de la programmation du système éducatif, l'espace socio-culturel des étudiants et les objectifs visés.

Pierre Eléna (1995) écrit à propos du sujet : « Quand je choisis un texte, indépendamment des faits de langue qu'il véhicule à but didactique, je l'intègre dans un processus civilisationnel qui vise à traduire le tissu sociologique et/ou idéologique qui le produit »

Ce qui constitue la dimension holistique de cette recherche, c'est l'analyse de textes littéraires abordés plus que l'aspect linguistique ou didactique, mais une analyse pour que l'apprenant entre en contact avec d'autres sociétés, d'autres idéologies et d'autres mœurs et pour qu'il apprenne à mieux se connaître à travers les différences culturelles et linguistiques. Or, le texte littéraire, en tant que document authentique, produit dans un temps et une société déterminée, favorise la découverte d'autres sociétés et permet de comparer et d'intérioriser des connaissances.

D'après Marie Claire et Albert Souchon (2000) le choix des textes ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des apprenants, mais des activités proposées pour son exploitation, soit dans un niveau élémentaire ou avancé ; ainsi qu'aux objectifs proposés. Les auteurs affirment :

« Selon la méthodologie adoptée par l'enseignant, au cours de leur apprentissage, les apprenants peuvent fort bien avoir « atteint » le niveau avancé sans témoigner d'une compétence de lecture de textes littéraires, tandis que des apprenants de niveau élémentaire peut déjà se sentir à l'aise dans ce cadre communicatif »

Le choix de méthodologies

La méthodologie correspond à une systématisation qui a été objet de débats et de réflexions, dans la didactique de langues.

Beacco (2007) définit les méthodologies de l'enseignement comme :

« Des ensembles solidaires de principes et activités d'enseignement, organisés en stratégies, fondées en théories (c'est-à-dire, que s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborées, au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement de langues) et par la pratique (par l'efficacité constaté par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages ».

La systématisation de cet ensemble a comme propos l'organisation de l'acquisition de la langue cible, de façon qu'on peut apprendre et comprendre la langue, et la création d'activités systématiques permettra d'arriver à cette compréhension. Le Cadre Européen pour l'apprentissage de langues étrangères (2000) établit, pour la maîtrise de ces compétences langagières, une échelle de six niveaux : A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2.

De ce fait, cette recherche prétend orienter l'apprenant vers une autonomie langagière, en concordance à la compétence langagière des niveaux A1 et A2. Certains des textes choisis pour les fiches présentent un niveau avec un plus de difficulté. Cependant, chaque texte comprend une explication pour l'enseignant et une liste de vocabulaire comprenant les mots difficiles. Les compétences langagières de ces niveaux se trouvent citées dans l'Annexe No. 3. À propos de ces niveaux Beacco (2007) écrit :

« L'utilisation de cette échelle commune, indépendante des langues considérées, permet l'élaboration d'épreuves, d'élaboration de compétences langagières comparables pour une même langue, et d'une langue à l'autre ».

Pour le choix des méthodologies, il faut prendre en compte des circonstances telles que le contexte social des apprenants, le niveau langagier, les connaissances préalables, la programmation du système éducatif etc.

Évidemment si on fait attention aux compétences langagières proposées dans l'échelle du Cadre de Référence pour chacun des niveaux, on pourra établir plus clairement la méthodologie à suivre dans le développement des objectifs.

L'approche par compétences présentée par le Cadre de Référence (2000) ne promeut pas de méthodologie particulière, mais des choix de méthodologies diverses, pour amener les apprenants à maîtriser la compétence langagière correspondant à chaque niveau de la langue cible.

Or, il ne s'agit pas d'envisager l'ensemble de méthodologies existantes, mais on se limite à certaines d'entre elles qui sont actives aujourd'hui, ou qui servent de fondement théorique à cette recherche. La didactique de langues propose une quantité considérable de méthodologies pour l'acquisition d'une langue étrangère, alors pour faire le choix, Beacco (2007) explique :

« Les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction (des besoins) des apprenants, dans le contexte social ».

Pour des raisons exposées ci-dessus, dans cette recherche, on a choisi d'aborder le texte littéraire comme support pédagogique en utilisant les concepts de Debyser, de Bertocchini, Constanzo et Puren, de Martine Abdallah-Preteille et de Porcher qu'on cite plus bas.

Debyser (1981) utilise le concept « lire une culture » c'est à dire, faire une immersion active dans une culture pour découvrir son agir socio culturel, pour la comprendre et pour se rencontrer à travers de l'autre. Il fait référence à deux types d'approches :

1-L'approche sociologique aborde le sujet étudié comme un phénomène social et à ses relations avec le reste de la société, c'est à dire un problème qui affecte l'ensemble.

2-L'approche anthropologique, plus centrée sur les hommes que sur les groupes, aborde le thème sous l'angle des résultats quotidiens, des habitudes et des attitudes des individus.

Bertocchini, Constanzo et Puren (1998) font référence aux approches suivantes :

1- Approche culturelle, considère la culture étrangère du point de vue des savoirs objectifs, des réalités concrètes : histoire, géographie, sociologie, institutions.

L'exploitation des textes littéraires permet d'augmenter les connaissances de l'apprenant sur les domaines cités, étant donné qu'une œuvre littéraire est écrite dans un espace physique et géographique déterminé et qu'elle est le reflet de la réalité historique de la société qu'elle représente. Lorsque l'apprenant lit, décrit et analyse, il fait la découverte d'un monde très divers, alors il élargit son bagage culturel.

2- Approche comparative : la comparaison de la culture cible, avec la culture maternelle. Au moment où l'apprenant comprend les différences culturelles, il peut mieux comprendre sa propre culture et la valoriser. Il comprend aussi que le fait d'être différent, cela n'implique d'être inférieur. De plus, l'apprenant devient plus critique par rapport à sa façon d'agir et d'analyser.

3- Approche intra-culturelle : le vécu subjectif (connaissances préalables) des membres de la culture, pour orienter l'analyse des apprenants. L'expérience culturelle et linguistique de l'apprenant au moment d'entrer en contact avec une autre culture est un aspect très important. Si l'apprenant connaît l'histoire de la société représentée dans le texte littéraire, s'il maîtrise des connaissances propres de la littérature ou de la langue cible, il aura sans doute plus d'avantages dans la compréhension et analyse du texte

4- Approche interculturelle : les représentations que possèdent et construisent les apprenants sur la culture étrangère. Ces représentations permettent aux apprenants de construire un monde plus ou moins complet d'après le texte qu'ils viennent de lire. En conséquence, ils auront plus d'autonomie dans la production écrite.

Actuellement, les pays francophones présentent une diversité linguistique et une importante production littéraire. Geneviève Zarate (1982) affirme qu'après l'expansion de la langue française, « la langue n'est plus explicitement présentée

comme l'instrument linguistique, assurant la cohésion des ethnies en Afrique par exemple. C'est au contraire, la prise en compte des différences culturelles qui est affirmée »

De cette façon, l'aboutissement de cette diversité culturelle, soit Africaine, Réunionnaise, Canadienne ou Antillaise est présent dans sa production littéraire, et nous fait considérer l'altérité comme un axe important de la pédagogie interculturelle.

La pédagogie interculturelle sous une perspective interactionniste envisage le fait culturel selon deux approches : L'approche comparatiste (hiérarchisation de cultures) et la perception de l'autre. Cette comparaison entre l'autre et moi, indique que dans la mesure où l'on connaît l'autre, on comprend de manière objective sa propre culture. Martine Abdallah-Pretceille (1984) dit à ce propos :

« Cette perspective interactionniste redéfinit la différence comme un rapport dynamique non hiérarchisé entre deux entités, deux termes qui se donnent mutuellement un sens. Il ne s'agit plus d'absolutiser les différences culturelles en les considérant comme des faits, des données statistiques mais de les relativiser en les intégrant dans une perception réciproque, dans un contexte social, historique et politique »

D'autre part, l'importance de l'anthropologie en tant que source rationnelle de l'étude de la civilisation, exerce une influence déterminante dans l'enseignement de la langue étrangère. Elle apporte aux enseignants un système de repérage, de légitimation, de valorisation et un moyen d'organisation du travail.

Par rapport à la formation de l'enseignant l'anthropologie culturelle propose deux orientations, selon Porcher (1988) :

1-La décentralisation de la personne : se décentrer par rapport à sa propre culture parce que regarder les autres oblige à regarder la sienne. Lorsque l'apprenant entre en contact avec d'autres habitudes et mœurs il devient conscient des différences, il fait des comparaisons, il élargit sa vision du monde hors de soi même et comme résultat de ces comparaisons l'apprenant devient critique de sa propre culture.

2- L'objectivation : cela implique le fait de construire une compétence qui permette de lire une réalité sociale et anticiper le fonctionnement d'une société. Elle consiste à un processus où l'étranger construit un système pour comprendre comment les natifs ont incorporé et intériorisé leur culture.

Quand l'apprenant est devenu critique face aux différences culturelles, il développe une capacité d'analyse qui permet d'observer avec attention, de se questionner et se demander avant de juger ou d'émettre une opinion sans fondements. En somme, l'apprenant devient objectif au moment d'exprimer son opinion sur une culture déterminée.

3- L'altérité : notion appuyée sur l'approche interculturelle, l'altérité est un mode de recherche du phénomène de la perception de l'autre, sous une démarche réflexive et descriptive dont le but consiste à percevoir l'expression d'une culture à travers les hommes, leurs comportements et leurs habitudes, en tant que cultures dynamiques et évolutives à travers le temps.

Cette orientation est subjective et tend à développer les modes de construction personnelle de l'acquisition culturelle pour mieux comprendre la culture de la langue cible.

Démarche pédagogique des documents littéraires en classe de Langue

Le premier aspect à tenir en compte, avant d'établir une didactique pour exploiter un texte littéraire en classe de langue étrangère, est le caractère polysémique de la littérature. Or, interpréter un texte n'est pas lui donner un sens. Il s'agit plutôt du sens qui résulte de l'interaction entre le texte et le lecteur.

Le rôle de l'enseignant devient à ce point très important pour amener les apprenants en contact avec le texte, pour les guider dans le processus de construction du sens, comme l'explique Amor Séoud (1997) :

« Il s'agit alors, d'aider les élèves à se mettre en situation de lecture en leur proposant conformément à leur tendance naturelle, un sorte de jeu d'anticipation (on pourrait désigner un concept opérateur, dans le sens de Yerles), jeu consistant à formuler des hypothèses sur la suite d'un récit en les modifiant au besoin, au fur et à mesure »

On comprend la difficulté de l'enseignant pour amener les apprenants, dans le processus d'appropriation du texte. À ce point, c'est la disposition de l'enseignant qui va marquer la différence, dans l'enseignement de la littérature, en classe de français langue étrangère. D'après le caractère polysémique de la littérature, elle ne peut être enseignée comme on enseigne les sciences, le dessin ou la musique.

L'enseignant est forcé à se mettre en cause, et montrer aux apprenants, ce que le texte lui dit, lui communique. Amor Séoud (1997) cite Doubrovsky pour expliquer que la réussite de l'enseignant ne tient pas aux résultats qu'il communique, sinon à l'acte même de la communication :

« L'enseignant a de plus précieux à offrir, pendant l'heure de classe, ce n'est pas ses idées ou ses connaissances, mais sa personne, si bien qu'un bon cours n'est pas remplaçable par un bon livre »

On présente ci-dessous, quelques considérations importantes à prendre en compte selon Besse. (1982) et Migeot (2003).

Besse propose par exemple de travailler le texte littéraire intégré sur quatre axes :

1- Qualités intrinsèques du document, de ce naturel qu'il peut donner, intégralité matérielle non pédagogique ;

2- L'ensemble de conditions de production et de réception primitives : compétences linguistiques et communicatives, conditions temporelles et spatiales de l'échange, intertextualité dans laquelle le document s'insère ;

3- Le degré d'authenticité de la tâche demandée aux étudiants par rapport à un document de conditions primitives de réception ;

4- La réception du document par les étudiants étrangers : données à la fois psychologiques, linguistiques et culturelles.

F. Migeot propose plutôt une démarche fondée sur la créativité comme résultat des relations de l'enfant et l'environnement. Cette théorie a son fondement dans la présence de l'autre pour se reconnaître en tant que sujet (une relation fusionnelle à l'autre) avec une intégration de quelque chose (la créativité) qui devient nôtre et qui nous offre l'opportunité de créer et de produire. Pendant l'enfance, le fils manifeste l'intention de communiquer, la mère métabolise ses productions pour leur donner du sens avec une relation intensément affective, qui sera la base de toutes les acquisitions ultérieures.

Sous la perspective pédagogique, on se demande comment faire passer l'apprentissage de cette langue par quelque chose comme l'espace potentiel que l'apprenant a expérimenté dans l'acquisition de sa langue maternelle, si cette chaîne sonore lui vient d'un autre qui ne fait pas partie de son environnement ?

C'est ici, où la capacité de l'enseignant réactive ce type de relation, à ce moment d'angoisse, que l'apprenant est prêt à régresser transférant ses expériences précoces sur la nouvelle relation qui va s'instaurer avec l'enseignant. C'est un rôle où l'enseignant joue de miroir pour donner à l'apprenant l'illusion de créer dans la langue étrangère.

En littérature, c'est l'écrivain qui va représenter un monde singulier qu'il offre comme une porte d'entrée à l'apprenant, qui à travers sa lecture, il est invité à y

venir et devenir sujet. En conséquence, le texte littéraire qui est fondamentalement jeu de langage transformé par la capacité créatrice de l'apprenant devient, espace de création du sujet.

Pour exploiter un texte littéraire au niveau élémentaire, on peut travailler des hypothèses sur l'scénario, des éléments textuels, descriptifs etc, dans un récit court, poème etc. Par contre, dans un niveau avancé, on peut travailler des séquences de lecture, les éléments particuliers, environnement géographique, social ou culturel, c'est-à-dire, l'univers du texte.

La proposition d'une démarche qui permet le passage de la réception à la production, de l'écriture à la lecture et pourquoi pas à une réflexion sur l'objet littéraire, partant d'exercices, de consignes d'écriture de moyens linguistiques modestes, qui permettent de relancer aux nouvelles créations, où chacun puisse créer de langage, ce qu'il est capable de produire visant un processus d'authentique autonomie linguistique.

La lecture de textes littéraires

Chaque lecteur lit et interprète la lecture selon son expérience personnelle. On peut lire un texte du début jusqu'à la fin, sauter des pages, relire. Comme le texte littéraire n'est pas intériorisé de la même manière par tous les lecteurs il provoque des réactions diverses chez les apprenants.

Quand l'apprenant se plonge dans la lecture d'un texte littéraire, il s'agit d'un monde qui interagit avec le lecteur en un processus de communication. Francine Cicurel (1991) explique : « La lecture est domaine privé, relation avec le livre, mais aussi relation à soi à travers le livre »

Lorsque l'apprenant est immergé dans la lecture, il construit un scénario des événements décrits dans le texte, il imagine des espaces, des couleurs, des paysages et des situations d'après son expérience personnelle. Il réfléchit aussi, sur la manière comment il pourrait changer certaines situations présentées dans le texte.

Cicurel (1991) propose certaines indications pour la lecture d'un texte littéraire :

1- Donner au lecteur les éléments qui lui manquent : information de l'époque, complications de l'intrigue, corrélations, rituels etc, pour que le lecteur ne trouve pas déstabilisé.

2- Proposer des activités en rapport avec la compétence du lecteur.

3- Choisir des textes rapportés au minimum de compréhension narrative de l'apprenant pour réduire l'inconnu.

4- Se demander si les éléments culturels ou le scénario seront un obstacle pour la compréhension.

5- Le genre du texte littéraire. Elle recommande de privilégier le récit, parce qu'il peut être raconté, résumé ou commenté avec plus de facilité.

6- Sensibiliser aux registres littéraires et aux caractéristiques discursives.

7- Faire attention aux sous thèmes, comme la description physique ou morale.

8- Adopter une méthodologie interactive qui favorise l'interaction avec le texte et le sens à construire : hypothèses, causes, conséquences, interprétations d'attitudes, proposition d'un autre déroulement etc.

9- Promouvoir les réactions du lecteur vers le récit, comme il réagit face à la situation présentée.

10- Interaction entre les membres du groupe classe : comparaison des hypothèses, travail de groupes et tâches diversifiées.

Ces stratégies de lecture de textes littéraires sont prises en compte dans le développement des fiches pédagogiques, aussi bien dans les conseils pour le professeur dans la démarche que dans les exercices proposés aux apprenants. On considère que ces stratégies obligent l'apprenant à interagir avec le texte, l'aident à réfléchir et à faire des hypothèses qui l'aideront à développer sa capacité créatrice. Les exercices de compréhension de lecture des textes choisis s'orientent à ce que cette compréhension soit le fondement de base pour la production autonome en langue étrangère.

Le projet d'écriture

L'écriture de textes littéraires ou de textes narratifs en classe de langue étrangère se dérive de la motivation du lecteur, parce qu'un lecteur est un scripteur en puissance, et l'enseignant peut développer la capacité d'écrire chez les apprenants. Il faut mélanger la maîtrise des techniques, l'intérêt pédagogique et la créativité des étudiants.

Cela, constitue une aventure tout à fait différente et capable d'étudier la littérature, parce que la démarche qui cherche à atteindre cet objectif, désacralise le texte littéraire, qui cesse d'être réservé à l'auteur pour établir une communication avec le lecteur et celui-ci puisse intervenir. Le texte littéraire est conçu alors, comme un produit en procès de changement qu'un autre scripteur peut modifier. Jean François Bourdet (1999) l'explique de la manière suivante :

« L'enseignant peut d'une part, instaurer des procédures qui permettent aux étudiants de verbaliser leurs démarches, d'autre part, planifier des séances en donnant toute leur place aux travaux d'écriture et d'amélioration des textes produits. La participation effective de l'apprenant dans l'activité de lecture se trouvera renforcé du fait qu'il est, lui-même, lecteur de son propre texte ».

Le projet d'un écrivain ne prétend pas créer le monde comme il est. Par contre, il prétend un monde possible à travers des fonctions du langage et de cette façon il va faire des représentations de la réalité de la manière comme il la conçoit. Lorsque un étudiant a un projet d'écriture, il prétend représenter un monde avec des mots, et ce monde peut être réel : autobiographies, souvenirs de voyage, mémoires, romans historiques ou chroniques etc. Par contre, dans le texte fictif il y a des éléments : personnages, événements, actions qui ne correspondent pas à la réalité en créant un univers à partir du langage. Alors, quand l'enseignant amène l'apprenant vers la production d'un texte, celui-ci devra réfléchir à propos du langage. Et c'est à partir de cette réflexion qu'il élargit ses possibilités avec des

multiples variations imaginatives, pour représenter le monde qu'il veut représenter dans son projet d'écriture

L'autonomie dans la production de textes littéraires est expliquée par Albert et Souchon (2000) :

« Un travail sur les textes littéraires en langue étrangère comme expérience de la création verbale au service de l'édification de mondes possibles, dans lesquels l'étudiant pourrait se projeter et vivre son rapport à une langue nouvelle en dehors de la pression immédiate exercée sur lui par la contrainte des usages sociaux qu'il n'est pas toujours en mesure de repérer ».

Quand l'apprenant devient capable d'organiser des énoncés avec cohérence, de décrire une situation de manière linéaire, ainsi que de faire une argumentation logique, on peut affirmer qu'il a atteint un niveau d'autonomie dans la langue cible.

Le but principal de cette recherche, a comme fondement la mise au point des recommandations des théoriciens dans le développement des objectifs spécifiques à travers de stratégies, ce qui amène les apprenants vers la lecture de textes littéraires. À mesure qu'ils font la découverte du texte littéraire, ils peuvent développer leur autonomie et créer des productions en français langue étrangère. C'est-à-dire que l'exploitation de textes littéraires en classe de français langue étrangère, abordés sous la perspective linguistique et socio culturelle, devient un déclencheur de l'autonomie dans la production écrite.

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

On devine, ici, la position délicate de l'enseignant : gérer ces processus d'appropriation du texte par l'apprenant lecteur, de communication avec soi, etc, sans devoir, en principe, s'abstraire lui-même du jeu.

Amor Sédou

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie suivie dans la présente recherche, sera conçue sous l'**optique qualitative**. On va se rapprocher du sujet avec un regard engagé dans le scénario de recherche : le contexte de la salle de classe, une observation de certaines méthodes actuelles d'enseignement de langues au Costa Rica, les programmes du Ministère de l'Éducation, ainsi que les professeurs de français langue étrangère et les apprenants.

L'application **quantitative** fera seulement l'analyse statistique des données recueillies.

L'optique **qualitative**, part du point de vue holistique, c'est-à-dire que l'homme est un tout indivisible, qui ne peut être expliqué par ses différentes composantes. Or, les hommes habitent en sociétés, et celles-ci ont des différentes composantes reliées aux aspects physiques et socio culturels que caractérisent chaque société. Il s'agit alors, de comprendre et d'interpréter la réalité éducative costaricienne, d'après divers angles et optiques, à propos de l'exploitation de la littérature en classe de français langue étrangère, dans un contexte prédéterminé.

Le chercheur, s'implique directement lui aussi, avec le processus de recherche, par son engagement dans l'observation, dans l'analyse des méthodes, la découverte du contexte, les entretiens avec les informants clés, le contact avec les sources d'information et l'analyse et l'interprétation de résultats.

Alors, la **dimension holistique** de cette recherche, va permettre d'observer la réalité sous une perspective très variée, avec des techniques ouvertes et interactives qui vont promouvoir la compréhension et l'interprétation de la réalité rapportée à l'exploitation de la littérature en classe de français langue étrangère. De cette façon, la transformation de la réalité devient le résultat de la réflexion

sur le contexte de cette réalité et de la prise de conscience des possibilités de changement. Or, après l'analyse de nouvelles possibilités (une nouvelle manière de comprendre et de percevoir le texte littéraire) on pourra suivre les modalités de la recherche-action, qui consiste à la mise en place des fiches pédagogiques qui visent des objectifs plus vastes.

Ces objectifs tendent à dépasser la simple exploitation de la littérature sous une perspective structurelle ou esthétique, l'orientent plutôt vers une perspective anthropologique et interculturelle qui tend à mieux identifier l'apprenant avec une réalité différente mais enrichissante.

Évidemment, les méthodologies utilisées pour réussir à ces objectifs seront tout à fait différentes, par rapport au choix de chacun des documents, des genres littéraires, du niveau et de l'âge des élèves. D'après l'optique qualitative, la recherche se déroulera selon les étapes suivantes :

Etape 1. Recherche bibliographique : cadre théorique.

Etape 2. Choix de textes littéraires et élaboration de fiches pédagogiques.

Etape 3. Elaboration de l'enquête pour les étudiants et professeurs

Etape 4. Application de l'enquête. Analyse des résultats.

Etape 5. Validation des fiches pédagogiques.

Etape 6. Analyse des résultats.

Etape 7. Conclusions.

Etape 8. Rédaction du mémoire.

Etape 9. Remise du brouillon provisoire au Conseil Académique.

Etape 10. Préparation de la défense.

Etape 11. Révision du brouillon et corrections selon les observations des lecteurs.

Etape 12. Présentation orale du mémoire.

Sous la démarche qualitative, on va utiliser la **recherche ethnographique**, qui semble la plus appropriée à appliquer dans la pratique éducative, parce qu'elle décrit cette pratique du point de vue des participants, avec des questions descriptives et interprétatives. De plus, en considération au contexte où la

recherche aura lieu, la démarche ethnographique sera travaillée sous la perspective de **micro ethnographie** :

Un sujet particulier (en ce cas la littérature) de la programmation éducative et un cadre institutionnel délimité à l' avance, qui va permettre l'approximation à la réalité du contexte et aux participants : leur façon d'agir, leur comportement, leur interaction avec le « curriculum caché » D'ailleurs, la démarche de la micro ethnographie, plus qu'une description d' une réalité observée, c'est plutôt une analyse d' un processus qui se développe dans une réalité déterminée.

DÉLIMITATION DU SCÉNARIO DE LA RECHERCHE

La recherche aura comme scénario, le quatrième cycle de l'éducation diversifiée du système éducatif du Costa Rica, dans la classe de français langue étrangère. Les échantillons seront recueillis dans deux collèges publics et privés des provinces suivantes : Alajuela, Guanacaste, Puntarenas y San José.

| Alajuela | Guanacaste | Puntarenas | San José |
|-------------------|---|-------------------------|-----------------|
| Liceo La Guácima | Liceo de Mauricio Alvarado Vargas (Tilarán) | Liceo de Miramar | Liceo de Aserrí |
| Liceo Alfaro Ruiz | Instituto de Guanacaste (Liberia) | Liceo Emiliano Odio | |
| Liceo San Rafael | | Liceo Diurno de Esparza | |
| | | Liceo de Chacarita | |

POPULATION

Il s'agit de jeunes adolescents entre 15 et dix sept ans. Ces jeunes étudiants qui ont choisi le français langue étrangère dans la dixième année de l'éducation diversifiée du système éducatif costaricien. On recueillera aussi des échantillons très divers dans des lycées de la région rurale, aussi, que dans la région urbaine.

NIVEAU D' APRÈS LE CADRE EUROPEÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE

A1 pour la compréhension et l'expression écrites.

A2 Le niveau de difficulté de compréhension de certains textes développés dans les fiches pédagogiques, est le critère pour classer un texte dans ce niveau du Cadre de Référence. Cependant, quand le texte correspond à ce niveau, l'enseignant dispose d'une liste de mots inconnus ou d'un texte explicatif pour pouvoir guider les apprenants vers la découverte du texte.

INSTRUMENTS

Cette proposition sera menée à bien grâce à :

- **L'observation**, en tant que stratégie, va dépendre de la formation académique basée sur la recherche de plusieurs théoriciens en didactique de la littérature du français langue étrangère, ainsi que l'expérience professionnelle du chercheur par rapport au sujet de la recherche. Formation et expérience constituent donc le premier outil pour réaliser l'analyse sur la place de la littérature dans l'enseignement du FLE au Costa Rica.

- **L'entrée au scénario** se fera à travers de la communication avec les informateurs clés, qui seront choisis en accord avec le scénario et la pertinence de la recherche. L'entrée se fera de façon formelle à travers un canal officiel, approuvé par l'institution qui appuie la recherche.

- **L'interview** structurée et approfondie aux professeurs de FLE c'est le premier pas après l'entrée dans le scénario. Elle va déterminer la place, les approches et la méthodologie qu'ils utilisent pour exploiter la littérature en classe de FLE.

- **L'enquête** s'appliquera aux étudiants avec des questions fermées et on peut inclure un questionnaire court pour connaître leurs habitudes de lecture et leurs goûts et préférences littéraires ainsi que leurs attentes par rapport au sujet.

- **L'analyse de contenus** sera réalisée dans les méthodes utilisées par les enseignants du FLE dans l'éducation diversifiée pour repérer la place et la façon d'aborder l'exploitation des textes littéraires y trouvés. Le choix des méthodes se fera en rapport à celles mentionnées par les informants dans les enquêtes.

Après avoir fini le recueil de données, de faire l'analyse des résultats, de l'élaboration du cadre statistique des réponses fermées et de la préparation d'un rapport de l'ensemble, on proposera aux enseignants l'application des fiches pédagogiques. Celles-ci seront élaborées grâce à l'orientation inspirée les approches différentes et grâce auxquelles on réalisera l'analyse des résultats.

DÉMARCHE

Le choix des techniques dans cette recherche, obéit à l'intention de favoriser l'interaction avec les participants du scénario, pour permettre la capacité de réponses et l'adaptabilité aux circonstances avec les personnes impliquées et leur façon de comprendre la réalité. En conséquence, et après la compréhension de leur réalité, la partie finale constitue une mise en scène des possibilités de changement.

L'application des fiches pédagogiques a été réalisée de la manière suivante :

- Le choix des textes : une fiche sur un poème de Guillaume Apollinaire, et les autres textes correspondent à des auteurs hors de l'hexagone : la Guadeloupe, la Réunion et certains pays de l'Afrique francophone.

- Les textes sélectionnés pour les appliquer dans les fiches pédagogiques, correspondent aux niveaux A1 et A2 et du cadre européen de référence. Étant donné qu'il s'agit de découvrir des textes littéraires qui privilégient la découverte culturelle des pays francophones, on trouve souvent, certains textes qui présentent un niveau plus haut de difficulté, par rapport au niveau A2, où se trouvent la majorité des apprenants costariciens du quatrième cycle, selon les compétences assignées par le cadre à ce niveau. En tenant compte de ce niveau de difficulté, les fiches qui analysent ce type de textes, elles ajoutent un texte explicatif pour l'enseignant qui va l'appliquer, une liste de vocabulaire et des expressions propres de la région à découvrir. De plus, on a remarqué dans le cadre théorique, l'importance du rôle de l'enseignant dans la découverte des textes littéraires, car il est capable d'exploiter un texte difficile, inclus dans le niveau élémentaire.

- Les genres compris dans les fiches sont : la poésie (trois poèmes) trois contes, et des récits (quatre extraits de romans différents).

- Les approches : les activités proposées dans la démarche, auront ses fondements dans l'anthropologie culturelle, étant donné que les textes choisis correspondent à des auteurs représentatifs de cultures très diverses. Une autre perspective de base est sans doute l'altérité : chaque texte exploité, présente des indices propres des différences culturelles et linguistiques rapportées au pays qu'il représente.

L'approche anthropologique dans la démarche correspond à l'exploitation des aspects liés à l'histoire des sociétés représentées dans les textes. L'approche sociologique correspond à l'analyse des habitudes, des mœurs reflétées dans le texte et l'approche psychologique prend en compte les caractéristiques et sentiments des personnages.

La démarche dans l'application des fiches sera développée en trois étapes comprenant des procédures différentes :

1- Une première étape de découverte du document avec des activités planifiées pour que l'enseignant guide les apprenants dans cette découverte.

2- Une étape de lecture pour viser la compréhension globale, éclaircir le vocabulaire et pour entrer en contact avec le texte.

- Lecture et analyse du texte : compréhension approfondie de l'écrit.

- Interaction orale en remarquant les aspects communicatifs du texte.

- Une étape d'évaluation orale avec des questions et réflexions à propos du texte et d'évaluation écrite, qui comprend des exercices variées : des questions, des grilles, choix multiple, etc.

3- Une dernière étape de démarche créatrice avec des activités planifiées pour promouvoir la production écrite chez les apprenants, c'est-à-dire, motiver les apprenants à la pratique d'écriture, d'après l'appropriation du texte.

4- Les fiches pédagogiques, seront appliquées dans dix collèges du pays et cela entraîne une quantité assez importante de productions écrites. Alors, après la révision des résultats, on va sélectionner entre deux et quatre parmi les travaux rendus par les apprenants, en utilisant comme critère de sélection, les productions plus complètes, d'après l'échelle de qualification. De plus, l'application quantitative de cette recherche, sera seulement pour l'analyse statistique, et la présentation de tous les travaux comprendrait beaucoup d'espace.

5- Finalement et après l'application des fiches pédagogiques dans les collèges choisis pour mettre en œuvre la recherche, on recueillera l'ensemble d'information et on procèdera à l'analyse des résultats qui apporteront les fondements de base pour l'élaboration des conclusions de cette recherche.

CHAPITRE III

FICHES PÉDAGOGIQUES

C'est la façon dont l'acte d'enseigner est conçu qui permet à l'apprenant une prise de main de l'acte d'apprendre.

Rosalina Chianca

PRÉSENTATION

Ce chapitre comprend 10 fiches pédagogiques ayant comme support des textes littéraires francophones de France, de l'Afrique (Côte d'Ivoire, le Maroc, le Mali, le Congo, Sénégal, l'île de la Réunion qui est un Département français d'Outre Mer) et la Guadeloupe (D.O.M.) en Amérique.

Elles ont été ordonnées d'après le genre littéraire auquel elles appartiennent : d'abord, la poésie ; puis, les contes et finalement les extraits de roman. Les fiches sont numérotées de la façon suivante :

POÉSIE

- (1) « Carcassonne » de Guillaume Apollinaire (France)
- (2) « Je vous remercie mon Dieu » de Bernard Dadié (Côte d'Ivoire)
- (3) « Je ne veux être ton fils » d'Alaoui Berlhiti (Maroc)

CONTE

- (4) « Le Roi et le fou » d'Amadou Hampâté Ba (Mali)
- (5) « Prince de Sable » de Lye Mudaba Yoka (République Démocratique du Congo)
- (6) « Ariste et Mimose » de Cathérine et Sophie Lavaux (La Réunion)

EXTRAITS DE ROMAN

- (7) « Leócadie Timothée » dans Traversée de la mangrove de Maryse Condé (La Guadeloupe)
- (8) Ti Jean L'Horizon de Simone Schwartz-Bart (La Guadeloupe)
- (9) Retour de Manivelle de Julien Kilanga Munsida ((République Démocratique du Congo)
- (10) Une si longue lettre de Mariama-Ba (Sénégal)

Chacune de ces fiches comprend trois parties, à savoir :

- une première partie adressée à l'enseignant : titre, genre, niveau linguistique, justification, public, support, durée, objectifs, contenus, démarche.
- Une deuxième partie adressée aux apprenants : le texte littéraire, le vocabulaire et des données biographiques sur l'auteur et dans certains cas, des informations additionnelles, finalement, les exercices d'évaluation (choix multiple, question-réponse, vrai ou faux, production écrite)
- une troisième partie comprend l'analyse des résultats de l'expérimentation de la fiche appliquée par un enseignant de français.

On a sélectionné, en général, quatre productions écrites par fiche qu'on a corrigée pour les inclure après dans l'Annexe No. 5. L'échelle d'évaluation pour les productions écrites élaborées pour faire le choix des meilleurs textes comprend les aspects suivants : enchaînement d'idées, orthographe, syntaxe, contenu, cohérence grammaticale (Annexe No. 4). C'est grâce à cette échelle qu'on a pu déterminer si les productions étaient déficientes, régulières, acceptables, valables ou excellentes.

Les pourcentages des réponses correctes ont semblé essentiels pour ensuite arriver à des conclusions sur la performance globale du groupe. La grille d'analyse a été créée dans ce but.

FICHE 1

« CARCASSONNE LA TOUJOURS BELLE »

GENRE : POÉSIE

GUILLAUME APOLLINAIRE - FRANCE

NIVEAU : A2

JUSTIFICATION

Le poème « Carcassonne la toujours belle » est un poème court présentant aux apprenants avec un vocabulaire facile à comprendre selon ce niveau. De plus, on peut aussi exploiter l'aspect culturel dans le poème : « Carcassonne ville patrimoine de l'humanité ».

D'autre part on peut aussi se centrer sur l'aspect historique véhiculé dans le texte ainsi que le thème universel de l'amour qui attire beaucoup l'attention des jeunes à cet âge.

PUBLIC jeunes adolescents

SUPPORTS - Une affiche de la ville de Carcassonne, une photocopie du poème et un questionnaire à répondre.

DURÉE 2 séances de quarante minutes.

OBJECTIFS :

CULTURELS

- Connaître un poète français du XX^{ème} siècle
- Découvrir une ville patrimoine de l'humanité

LINGUISTIQUES

- Repérer les adjectifs qui décrivent la ville dans le poème
- Connaître le vocabulaire des mots pivots dans le texte poétique

LITTÉRAIRES

- Identifier le type de rime
- Repérer les mots qui produisent la sonorité de l'ensemble
- Analyser une figure littéraire

PRAGMATIQUES

- Identifier la perception de Carcassonne selon le poète
- Identifier des structures qui s'opposent dans la description

ACTIONNELS

- Se renseigner sur le patrimoine historique national
- Rédiger des histoires ou des poèmes

CONTENUS

- Les caractéristiques de la poésie : rime et sonorité
- Le vocabulaire rapporté aux adjectifs descriptifs
- L' analyse des faits historiques représentés dans le poème

DEMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant montre une copie d'une affiche de la ville de Carcassonne. Les apprenants le regardent et commentent à l'oral les aspects qui attirent leur attention par rapport à l'architecture et au paysage.

Ensuite, on leur présente le portrait d'Apollinaire avec un résumé de l'histoire de Carcassonne, et on écrit au tableau, les faits historiques les plus importants.

EXPLICATION – EXPLOITATION

L'enseignant donne une feuille avec le texte poétique et demande à un apprenant de lire à tour de rôle, une strophe du poème de façon oralisée.

En même temps il éclaire les mots pivots : *bonne -cité- anémone*, et puis demande aux apprenants de faire une deuxième lecture pour repérer des adjectifs que l'auteur utilise pour décrire la ville. Enfin on les écrit.

Après le repérage des adjectifs, on fait une troisième lecture pour découvrir la composition littéraire : la richesse de la rime, les rythmes et la sonorité. On fait

les remarques sur la feuille du poème en utilisant des crayons en couleur avec le guide de l'enseignant.

Puis l'enseignant demande aux apprenants de chercher dans le dictionnaire le mot *carcasse*. On écrit au tableau une liste concernant le champ lexical de ce mot avec les apports des apprenants.

Ensuite, chacun à tour de rôle cherche au dictionnaire les mots *gothique* et *Wisigoths*. On favorise un échange d'idées.

Finalement, les apprenants répondent en sous groupes (une question chaque sous groupe) au questionnaire. Les réponses sont corrigées au tableau et à l'oral.

PROLONGEMENT

-À manière de travail extra-classe les étudiants devront se renseigner avec le professeur d'histoire sur les données d'une ville historique costaricienne qui fait partie du patrimoine national. Avec ces données, ils vont rédiger une petite histoire ou un poème pour le rendre la classe suivante.

Variante : On peut acheter une carte postale d'une ville historique du pays et l'envoyer à un correspondant francophone.

GUILLAUME APOLLINAIRE

C'est un écrivain et poète français. Il est né à Rome en 1880 et représente l'esprit de la poésie moderne. C'est l'auteur de nombreux « calligrammes », à savoir, des textes dont la disposition typographique évoque le thème.

Parmi ses œuvres : Les Soirées de Paris (1913), Calligrammes (1918) et Alcools (1913) (considéré son chef d'œuvre). Apollinaire a introduit le surréalisme dans la littérature française.

CARCASSONNE

C'est une ville qui se trouve au sud de la France, capitale du département d'Aude en Languedoc-Roussillon. Elle est divisée en deux parties : La Ville Basse,

qui est le centre du commerce, et la ville médiévale, entourée de murs, appelée « La Cité ».

Cette partie est visitée par les touristes motivés par ses constructions qui datent du temps des Wisigoths au Ve siècle. Il y a, aussi, un château du XIe siècle et l'église gothique et romane de Saint Nazaire (XI-XIVe siècles).

Carcassonne a été conquise et ses habitants massacrés par les anglo-normands. La Cité a été reconstruite au XIXe siècle et, en 1997, Carcassonne a été déclaré par l'UNESCO, Patrimoine Culturel de l'Humanité.

CARCASSONNE LA TOUJOURS BELLE

1 Ville presque morte, ô Cité
Qui languis au soleil d'été,
Toi dont le nom putride étonne,
Tu symbolises la très Bonne,

5 La très Douce, sans vanité,
Qui n'a jamais compris personne
La toujours Belle qui se tait,
L'Adorable que je couronne,

La tout Ombreuse dolemment
10 Comme une ville ombreuse et coite,
La toute Brune jamais droite,

Toujours penchée exquisément.
J'ai vu ses lèvres d'anémone
Mais point son Cœur, à la très Bonne.
15 Je ne n'ai jamais vu Carcassonne.

Source : H Mitterrand, J.Laveyrie, M. Pougeoise. *Français 5^e. Textes et activités.*
Éditions Nathan 1980.

Vocabulaire

Carcasse : charpente osseuse d'un animal

Putride : en mal état, pourri

Coite : tranquille silencieuse

Dolement : qui reste passive, sans énergie

Pencher : incliner vers bas ou de côté. S'écarter de la position verticale, (en risquant de perdre l'équilibre)

Bonne : c'est plutôt l'adjectif pour compléter la série : bonne, douce, belle, adorable.

EXERCICES

1- Écrivez dans la grille les adjectifs utilisés par le poète pour décrire Carcassonne.

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

2- Analysez le rapport ville - femme que l'auteur fait dans le poème. Quelles sont les qualités de la femme que le poète attribue à la ville ? Pourquoi ?

3- Qu'est-ce qui rend célèbre Carcassonne ?

4- Comment s'appelle la partie médiévale de la ville ?

5- Expliquez le vers 1 et le vers 3. Pourquoi le poète parle du « nom putride » _____

6- Citez les expressions avec lesquelles le poète exprime que la ville est presque morte ? _____

7- Quelles structures présentent une contradiction avec une ville presque morte ? _____

8- À votre avis, Carcassonne est une ville presque morte? Expliquez

9 - Commentez le dernier vers _____

10- Cherchez au dictionnaire le mot *carcasse*. Alors expliquez la relation entre *carcasse* et Carcassonne.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Identification d'adjectifs. N° d'étudiants. 27

| | | |
|--------------|------------|------------|
| De 2 à 4 | De 4 à 6 | De 6 à 9 |
| inacceptable | incomplète | acceptable |
| 5 | 8 | 14= 51.8% |

Source : Onzième Année. Lycée La Guácima d'Alajuela
Prof. Laura Ramírez Cortés

Malgré les travaux inacceptables ou incomplets, plus de la moitié des étudiants ont fait un travail acceptable dans l'identification des adjectifs dont le poète se sert pour comparer la ville de Carcassonne avec une femme.

Questionnaire. N° d'étudiants. 27

| N°Question | Valable | % RV | Acceptable | % RA | Incomplète | Incorrecte |
|------------|---------|------|------------|------|------------|------------|
| 2 | 6 | 22.2 | 9 | 33.3 | 17 | 5 |
| 3 | 7 | 25.9 | 20 | 74 | | |
| 4 | 27 | 100 | | | | |
| 5 | 9 | 33.3 | 11 | 40.7 | 4 | 3 |
| 6 | 5 | 18.5 | 14 | 51.8 | 8 | |
| 7 | 3 | 11.1 | 18 | 66.6 | 5 | 1 |
| 8 | 6 | 22.2 | 8 | 29.6 | 9 | 4 |
| 9 | 7 | 25.9 | 6 | 22.2 | 5 | 8 |
| 10 | 7 | 25.9 | 12 | 44.4 | 9 | 2 |

Source : Onzième Année. Lycée La Guácima d'Alajuela
Prof. Laura Ramírez Cortés

(RV = réponses valables ; RA= réponses acceptables, voir Annexe No. 4)

Cet exercice comprend des questions ouvertes, où l'étudiant doit donner son opinion, et analyser certaines expressions. Pour cela, on a préparé une colonne pour les réponses acceptables et une autre pour les réponses valables.

Les réponses acceptables correspondent à celles qui ont une argumentation valable, mais qui manquent de contenu ou à l'inverse.

Les réponses valables correspondent à celles où l'on a argumenté, analysé et pris en compte tous les aspects possibles du contenu ou du lexique.

Si on additionne les pourcentages des réponses acceptables et valables, on se rend compte que plus de la moitié des étudiants ont réussi à lire, à comprendre et à analyser le poème, ainsi qu'à extraire l'information nécessaire pour répondre aux questions de manière assez claire et précise.

- Le pourcentage de réponses inacceptables est considéré très bas, sauf l'item N° 9 où 8 étudiants ne sont pas arrivés à faire un commentaire sur le dernier vers du poème.

- Le résultat général d'après les pourcentages obtenus dans le questionnaire indique que le poème a été compris dans l'essentiel, mais qu'il a présenté un certain degré de difficulté, dans la compréhension du jeu de mots utilisés par le poète, pour s'exprimer à propos de Carcassonne ainsi que la comparaison de la ville à une femme.

Production Écrite. N° d'étudiants 27

| N° productions | inacceptable | incomplète | acceptable | valable |
|----------------|--------------|------------|------------|---------|
| 15= 55.5% | 2 | 3 | 6 | 4 |

Source : Onzième Année. Lycée La Guácima d'Alajuela
Prof. Laura Ramírez Cortés

Seulement 15 étudiants ont rendu leur recherche de production écrite, et seulement 4 productions sont classées comme valables. En plus, il y a 6 textes acceptables. Ces travaux ont obtenu les points dans l'argumentation, extension et contenu, mais ils présentent, une répétition d'idées ainsi que des fautes d'orthographe.

Malgré le 55.5% d'étudiants qui ont rendu leur travail de recherche ; et malgré les travaux incomplets, inacceptables et le manque de travaux excellents, on peut conclure qu'il y a un pourcentage important de production écrite. On peut déduire également que les jeunes ont réalisé un grand effort pour écrire en langue française, même si elles sont des productions réduites ou si elles contiennent des fautes à corriger sur le chemin.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

CARCASSONNE, LA TOUJOURS BELLE

Consigne : Rechercher sur une ville historique costaricienne qui fait partie du patrimoine national.

Guayabo de Turrialba

Cartago, la première capitale de Costa Rica, a une histoire très variée. Elle a des ruines de XVI siècle, qui nous souviennent les anciens habitants de la région et qui avant l'arrivée de Christophe Colomb, se dédiaient à l'agriculture. Beaucoup de ces habitants, ont été exterminés après l'occupation espagnole. Or, le monument National de Guayabo, est un témoin de l'histoire et du passé costaricien.

Selon l'opinion des chercheurs, le site archéologique, a été habité de l'année 1000 A.C. jusque l'année 1400D.C. et il avait 2000 habitants environ.

Guayabo est le site archéologique plus grand de Costa Rica. Il se trouve à 85Km de San José et il a une extension de 217.9 Ha.

Cet endroit a été déclaré monument national, pour protéger sa richesse archéologique, et pour offrir des activités éducatives, récréatives et scientifiques.

Monument National de Guayabo

Ainsi comme Carcassonne évidence le passé français du Moyen Âge, le Monument National de Guayabo de Turrialba, à Cartago représente aujourd'hui pour les costariciens, le passé indien de nos ancêtres.

Ce monument, localisé près du volcan Turrialba, protège les excavations d'un grand site archéologique. Le bois a entouré les ruines, où les visiteurs ont l'opportunité de parcourir des sentiers.

La date de construction de cette ville précolombienne, a été probablement il y a 1000 à 1100 ans. Cette ville appelée « cacicazgo » a été un des principaux centres politiques, économiques et religieux de l'époque.

À Guayabo, on peut trouver des monticules circulaires, des pavés, des connexions entre les rues, des aqueducs et des terrasses

FICHE 2

« JE VOUS REMERCIE MON DIEU »

GENRE : POÉSIE.

BERNARD DADIÉ. CÔTE D'IVOIRE

NIVEAU - A 2

JUSTIFICATION

Le programme de français du IV cycle de l'éducation publique costaricienne propose de travailler avec l'unité des « Droits de l'homme et du citoyen ». Avec le choix de la poésie « Je vous remercie mon Dieu » de l'écrivain Bernard Dadié, les apprenants deviendront plus sensibles au racisme et à l'inégalité dans le monde. D'autre part ils deviendront critiques devant les actes contre les droits de l'homme.

PUBLIC jeunes adolescents

SUPPORT Photocopie du poème. Le cahier et le tableau.

DURÉE 3 séances de quarante minutes

OBJECTIFS

CULTURELS

Connaître un écrivain ivoirien

Sensibiliser sur le changement du Racisme et de l'Apartheid

COMMUNICATIFS – Reconnaître le message du poète en tant que la voix qui représente son ethnie.

LITTÉRAIRES- analyser le contenu métaphorique de quelques images du poème.

LINGUISTIQUES- Repérer le vocabulaire du corps

ACTIONNELS- Se renseigner sur certains sujets suggérés dans le poème

PSYCHOLOGIQUES : Repérer les sentiments du poète par rapport à la couleur de la peau.

CONTENUS

-Vocabulaire par rapport au racisme et à l'esclavage.

-Les parties du corps

DÉMARCHE

SENSIBILISATION

L'enseignant montre au groupe des images qui présentent la douleur du peuple africain : la famine, la sécheresse, le sida, etc. On fait des commentaires à l'oral par rapport aux images, au racisme et à l'esclavage, ainsi qu'au respect des droits de l'homme .

Ensuite, on présente la biographie de Bernard Dadié et on écrit au tableau les données plus importantes.

APPLICATION - EXPLOITATION

L'enseignant fournit aux apprenants une copie du poème « *Je te remercie mon Dieu* » et on fait la lecture ensemble. On fait un échange d'idées à propos du sujet du poème à la fois qu'il pose des questions tels que : Croyez vous que les sentiments des personnes sont différents selon la couleur de la peau ? Que veut dire le poète lorsqu'il affirme qu'il porte le monde depuis le premier matin ? À votre avis, le remerciement du poète est sincère ? Pourquoi ? Savez vous qu'est-ce que le racisme ? Que signifie pour vous le mot *race* ?

Après cet échange, on demande aux apprenants de repérer les parties du corps nommées dans le texte. On les entoure dans un cercle.

L'enseignant propose aux apprenants d'analyser une phrase contenant une image métaphorique et leur demande de l'analyser et de rédiger un texte pour expliquer le sens de l'expression par rapport au racisme et à l'esclavage. On lit les productions de façon oralisée, un étudiant à tour de rôle.

Finalement, l'enseignant avec l'aide du vocabulaire, amène les apprenants à faire des commentaires rapportés à l'injustice et l'inégalité dans le monde avec des politiques telles que l'apartheid, l'esclavage, et le racisme.

PROLONGEMENT

Le professeur divise la classe en quatre groupes qui devront rechercher, rendre et exposer en espagnol dans la classe suivante, un résumé sur quatre sujets du poème : La négritude, l'apartheid, Martin Luther King et le racisme.

JE VOUS REMERCIE MON DIEU

1 Je vous remercie mon Dieu, de m'avoir créé Noir,
d'avoir fait de moi
La somme de toutes les douleurs,
mis sur ma tête, le Monde.

5 J'ai la **livrée*** du **Centaure**
Et je porte le Monde depuis le premier matin.
Le blanc est une couleur de circonstance*
Le noir, la couleur de tous les jours
Et je porte le Monde depuis le premier soir.

10 Je suis content de la forme de ma tête,
Fait pour porter le Monde,
Satisfait de la forme de mon nez
Qui doit humer tout le vent du Monde.
Heureux de la forme de mes jambes
15 Prêtes à courir toutes les étapes du Monde.

Je vous remercie mon Dieu de m'avoir créé Noir
d'avoir fait de moi, la somme de toutes les douleurs.
Trente six épées ont transpercé mon cœur.
Trente six brasiers ont brûlé mon corps.

20 Et mon sang sur tous les calvaires a rougi la neige,
Et mon sang à tous les levants a rougi la nature.

Je suis quand même
Content de porter le monde,
Content de mes bras courts
25 de mes bras longs
de l'épaisseur de mes lèvres

Je vous remercie mon Dieu, de m'avoir créé Noir,
Le blanc est une couleur de circonstance
Le noir la couleur de tous les jours
30 Et je porte le Monde depuis l'aube des temps.
Et mon rire sur le Monde, dans la nuit crée le Jour.
Je vous remercie mon Dieu de m'avoir créé Noir.

Dadié, Bernard(1956) *La Ronde des jours*.
Côte d'Ivoire. Editions Ivoirienne.

BERNARD DADIÉ

Il est né en 1916 à Assinie en Côte D'Ivoire.

Il a été élève de l'école primaire supérieur de Bingerville qui regroupait l'élite du pays à l'époque. Il est resté à Dakar (Sénégal) pendant 10 ans où il a travaillé à l'IFAN.

En Abidjan où il est revenu en 1947 il a milité au P.D.C.I. (parti politique aux origines de l'indépendance ivoirienne) dont il est chargé de presse. Il a été en prison pour seize mois à cause des troubles de février. Après l'indépendance il a été chef du cabinet du Ministre de l'Education Nationale, directeur de services de l'information, directeur des Affaires Culturels et Ministre de Culture.

Dadié a développé le théâtre, a composé des saynètes (petite pièce comique à peu de personnages) etc. Il a été poète dans la mouvance de la Négritude et a été un des précurseurs du mouvement de sauvegarde et de transposition moderne du patrimoine ancien, avec « Légendes africaines et Le Pagne noir »

Ses récits ont un ton ironique de même que Montesquieu et Voltaire : « Un nègre à Paris », « Patron de New York », « La ville où nul ne meurt ».

Vocabulaire

Livrée : vêtement, habit d'une couleur et d'une ornementation particulière porté par les domestiques d'un prince, d'une grande maison. Pelage plumage de divers animaux.

Centaure : Être fabuleux représenté comme un monstre moitié homme (tête et torse) et moitié cheval.

Apartheid : Politique instituée en 1948 en Afrique du Sud considérée nécessaire pour les blancs, qui prive les Noirs de toute représentation politique, sociale, équitable et institutionnalise la ségrégation raciale. Après nombreux mouvements d'opposition, en 1991 le gouvernement annonce l'abolition de l'apartheid.

EXERCICES

A. Analysez les images suivantes et commentez le symbole de chacune.

1- « mes jambes prêtes à courir toutes les étapes du Monde »

2- « mon sang sur tous les calvaires a rougi la neige »

B- Répondez aux questions suivantes

3- Qu'est-ce qui représente le Monde avec majuscule ?

4- Quels vers opposés suggèrent le racisme ?

5- Expliquez l'allusion mythologique du Centaure avec l'esclavage.

6- Croyez-vous que la phrase *Je te remercie mon Dieu* est sincère, d'après le développement du poème ? Expliquez.

7- Repérez les adjectifs des vers 10 à 15, quels sentiments ils nous suggèrent ?

8- Relevez les vers qui font allusion à un passé douloureux.

9- Quelle est la différence entre Noir et noir ? Expliquez

10- Expliquez la relation de l'image *j'ai la livrée du Centaure* en tant que moitié homme et moitié cheval, avec l'esclavage.

11- Quelles qualités physiques et morales des Noirs montre le poème ?

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Questionnaire. N° d'étudiants. 24

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | NR | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|----|---------|
| 1 | 3 | 10 | 8 | 3 | 12.5% |
| 2 | 20 | 4 | | | 83.3% |
| 3 | 4 | 2 | 18 | | 16.6% |
| 4 | 17 | | 6 | 1 | 70.8% |
| 5 | 15 | 4 | 5 | | 62.5% |
| 6 | 2 | 5 | 14 | 3 | 8.33% |
| 7 | 21 | 3 | | | 87.5% |
| 8 | 19 | 3 | 2 | | 79.1% |
| 9 | 14 | 5 | 1 | 4 | 58.3% |
| 10 | 3 | 11 | 8 | 2 | 12.5% |
| 11 | 21 | 3 | | | 87.5% |

Source : Onzième Année. Lycée Emiliano Odio
Prof. Yahaira Alán

Comme on peut observer grâce aux statistiques, les questions 1, 3, 6 et 10 ont présenté plus de difficulté aux apprenants. Dans l'analyse de l'image de la question N° 1 « mes jambes prêtes à courir toutes les étapes du monde », les apprenants ont déduit plutôt l'effort vers la réalisation personnelle et les luttes des noirs contre la discrimination raciale.

Quant aux questions 6 et 10 où il fallait bien argumenter, les réponses ont été très faibles en ce qui concerne à l'argumentation et le contenu.

Par contre, les autres questions présentent des pourcentages assez acceptables dans la compréhension du poème.

Production écrite

Les exercices proposés dans la fiche, ne demandent pas de production écrite. On signale dans l'activité de prolongement une recherche sur certains sujets rapportés avec le poème (le racisme, l'apartheid, la négritude) Mais, aucun travail n'a été rendu. Cependant, l'enseignant affirme que ces sujets ont été abordés et commentés à l'oral.

FICHE 3

« JE NE VEUX ÊTRE TON FILS »

GENRE : POÉSIE

ALAOUI BERLHITI. LE MAROC

NIVEAU : A-2

JUSTIFICATION

Le poème choisi, comprend un sujet un sujet d'un intérêt universel particulièrement chez les jeunes adolescents : l'étape d'incompréhension avec leurs parents, le questionnement sur des attitudes que les parents ne comprennent pas, la révolte que cette incompréhension entraîne. De plus les jeunes deviendront conscients de ce problème, en langue française et au milieu d'une culture très différente.

PUBLIC jeunes adolescents

SUPPORTS - Une copie avec le poème
- Un exercice à l'écrit et un questionnaire à répondre

DURÉE 2 séances de quarante minutes.

OBJECTIFS :

CULTURELS

- Repérer l'ambiance du désert
- Identifier certaines habitudes propres de la culture arabe

LINGUISTIQUES

- Élaborer un champ lexical
- Connaître des mots en français, propres de la culture marocaine

LITTÉRAIRES

- Repérer la musicalité du poème
- Identifier des figures littéraires

PRAGMATIQUES

- Rédiger un texte
- Répondre des questions

PSYCHOLOGIQUES

- analyser les sentiments du fils par rapport aux actions de son père

CONTENUS

- Vocabulaire rapporté au désert : oasis, tempête, sable, palmiers, chamelles
- Vocabulaire de la culture arabe : cheikh, harem, souk
- Images et version sonore du poème

DEMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant motive les étudiants à parler sur leurs relations avec leurs parents : on réfléchit s'ils sont toujours d'accord avec eux, s'il y a de compréhension et le dialogue pour surmonter les difficultés, etc.

Après avoir discuté certaines opinions leur demande si les problèmes entre des générations existent dans d'autres sociétés du monde, et de cette façon on introduit le poème.

EXPLICATION - EXPLOITATION

Se servant de la copie du poème, on fait ensemble une lecture oralisée alors que l'enseignant explique le vocabulaire difficile. Ensuite, on fait une deuxième lecture pour repérer les mots qui apportent la sonorité au poème : « dire »-« construire »-« séduire »-« cire »/« remp~~rai~~rai »-« arracherai »-« féconderai » « errerai »/« colorer »-« voyager »-« ignorer »-« étancher »-« palmiers » « mendier »- « répudiées ».

Après cela, on construit au tableau et avec la participation des apprenants, un champ lexicale autour du mot désert : désert, oasis, palmiers, tempête, grains de sable, chamelles et ainsi on détermine l'ambiance ou se déroule la situation présentée. À ce point-là, l'enseignant fait des questions : Où se trouve le Maroc ? Connaissez-vous quelque chose de leur culture ? Savez-vous qu'au Maroc on parle le français aussi bien que l'arabe ? On repère, alors, la définition des mots : oasis, cheikh, harem, souk.

Pour finir, on fait une troisième lecture pour guider les apprenants à la découverte du poème à travers des questions : Pourquoi le poète affirme que les enfants des oasis savent voyager dans la tempête ? Il s'agit de quelle tempête ? Croyez vous qu'ils appartiennent aux nomades du désert ? Comment est la relation du fils avec le père ? À votre avis, pourquoi le fils décide de rompre avec son père ?

Est-il d'accord avec les valeurs du père ? Croyez vous qu'il veut changer les habitudes de son père ? Êtes-vous d'accord avec lui ? Pourquoi ? Ensuite les étudiants répondent aux exercices à l'écrit.

PROLONGEMENT

Les apprenants écrivent un poème sur la famille à rendre la classe suivante et lisent les productions la classe suivante.

JE NE VEUX ÊTRE TON FILS

| | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Qu'as-tu à me dire | 20 je remplirai |
| mon père | les yeux de tes chamelles |
| je veux apprendre la mort | de cire brûlante |
| séduire le désert | j'arracherai |
| 5 colorer l'aurore | les tripes de tes palmiers |
| ignorer le temps | 25 j'errerais |
| qui vieillit | dans le mal de ton harem |
| tous les enfants de l'oasis | je féconderai |
| savent voyager | tes femmes répudiées |
| 10 dans la tempête | et le jour du jour |
| étancher | 30 dans le souk |
| les étoiles | ta voix |
| construire | et celle du crieur |
| de grains de sable | iront mendier |
| 15 et toi mon père | le monde |
| tu es le cheikh | 35 et ton enfant |
| qu'as-tu à me dire ? | déjà mort. |
| je ne veux plus | |
| être ton fils | |

Source : Alaoui Belrhiti, Mohamed (1980) *Fragments de mort parfumés*,

Maroc : Éditions Saint -Germain -des- Près.

Vocabulaire

Arracher : détacher, enlever, extraire une chose qui est adhérent à une autre

Cire : substance grasse sécrétée par certains animaux. Résine végétale.

Cheikh : Sage du village, personnalité respectable.

Harem : Appartement des femmes chez un grand personnage musulman.

Mendier : demander la charité.

Femmes d'une famille ou femmes qui fréquentent un même homme.

Souk : Marché couvert des pays d'Islam, réunissant des boutiques et ateliers

EXERCICES

A) Choix multiple.

1. Le vers « séduire le désert » veut dire _____
 - A) ne pas vivre dans le désert
 - B) adapter les conditions du désert aux besoins
 - C) ne pouvoir pas surmonter les conditions du désert

- 2- « ignorer le temps qui vieillit » veut dire _____
 - A) faire attention au vieillissement
 - B) se préoccuper du passage du temps
 - C) avoir espérance malgré le passage du temps

- 3- « tous les enfants du désert savent voyager » cette phrase fait référence à ____
 - A) la vie des nomades
 - B) les voyages touristiques
 - C) les habitudes marocaines

- 4- L'image « colorer l'aurore » suggère _____
 - A) perdre l'espérance
 - B) commencer avec de l'enthousiasme
 - C) ne pas avoir de motivation pour commencer

- 5- L'image « les enfants de l'oasis savent étancher les étoiles » suggère que les enfants de l'oasis _____
 - A) voyagent toujours sous les étoiles
 - B) ont peur de l'obscurité dans le désert
 - C) ferment les yeux pour dormir sous les étoiles

- 6- « femmes répudiées » veut dire _____
 - A) femmes acceptées par leur mari
 - B) femmes envoyées hors de l'harem
 - C) femmes n' acceptées pas par leur mari

- 7- Le fils interpelle son père en tant que cheikh parce qu'un cheikh est considéré _____
 - A) puissant
 - B) ignorant
 - C) intelligent

- 8- « j'errai dans le mal de ton harem » cette image exprime _____ du fils par rapport aux actions de son père.
 - A) la critique
 - B) l'indifférence
 - C) l'acceptation

B) Questions.

1- À votre avis, pourquoi le fils décide de rompre avec son père ?

2- Pourquoi le fils dit qu'il veut apprendre la mort ?

3- Rédigez un texte pour expliquer les sentiments du fils devant la sagesse et la puissance de son père.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 22

| N° Question | A | B | C | RC | %de RC |
|-------------|----|----|----|----|--------|
| 1 | 1 | 21 | | B | 95.4 |
| 2 | | 8 | 14 | C | 63.6 |
| 3 | 7 | 1 | 14 | A | 31.8 |
| 4 | 5 | 17 | | B | 77.2 |
| 5 | 20 | 2 | | A | 90.9 |
| 6 | 1 | 1 | 20 | C | 90.9 |
| 7 | 1 | 8 | 13 | C | 59.0 |
| 8 | 14 | 8 | | A | 63.6 |

Source : Onzième Année. Lycée d'Aserrí
Prof. Hugo Quesada Hernández

La réussite de la compréhension du poème est mise en relief dans les items 1, 5 et 6 avec plus de 90% de réponses correctes. Les items 2, 4, 7 et 8 ont obtenu un pourcentage acceptable entre 60% et 77% de réponses correctes. Ces résultats démontrent que le poème a été compris et analysé par la majorité des apprenants.

Dans l’item N° 3 les apprenants n’ont pas bien compris ni qu’est un oasis dans le désert, ni ce le sens d’un peuple nomade. Cela indique que l’étape de questions orales, proposées avant les exercices, n’a pas été bien expliquée ou exploitée.

Questionnaire. N° d’étudiants. 22

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|---------|
| 1 | 15 | 5 | 2 | 68.18 |
| 2 | 18 | 1 | 3 | 81.81 |

Source : Onzième Année. Lycée d’Aserrí
Prof. Hugo Quesada Hernández

1- la majorité des apprenants ont argumenté que l’enfant décide de rompre avec son père à cause du manque de communication entre les deux. Son père dédie le temps à l’harem et oublie ses devoirs paternels.

2- Les réponses correctes montrent la vie monotone du désert, l’ambiance de sécheresse, et l’aversion que le fils ressent de la part de son père.

3- Les réponses incomplètes réalisent l’argumentation avec une idée seulement.

4- L’argumentation des réponses incorrectes n’a pas été présentée avec des idées cohérentes et le contenu est insuffisant.

Production Écrite. N° d’étudiants 22

| N° productions | % sans production | inacceptable | incomplète | valable |
|----------------|-------------------|--------------|------------|---------|
| 12 = 54.5% | 10= 45.4% | 1 | 4 | 7 |

Source : Onzième Année. Lycée d’Aserrí
Prof. Hugo Quesada Hernández

La faiblesse dans la production écrite (dix étudiants n'ont rien écrit) nous poussent à déduire qu'il a fallu un développement plus exhaustif de la première étape de la fiche, à fin de motiver vers la découverte de la vie des peuples nomades dans le désert et la polygamie. L'exploitation orale de ces aspects ainsi que des sentiments, opposés entre le fils et son père, ont été absents. Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

JE NE VEUX ÊTRE TON FILS – LYCÉE D'ASERRÍ

Consigne : Rédaction d'une lettre en première personne pour exprimer les sentiments du fils.

Père :

Je sens beaucoup de fois que tu ne m'aimes pas et ça me fait très mal. Tu m'ignores et je sens que tu es un étrange pour moi. Tu es in tolérant et je ne peux pas communiquer avec toi.

Je pense souvent à la mort, pour échapper à la souffrance qui me produit la solitude. Je ne supporte plus ton caractère, ta façon d'être avec moi.

Je voudrais avoir ta compréhension et ta tendresse, mais comme je vois que cela est impossible, je vais partir de ta vie.

Adieux père.

Père :

Pourquoi tu es ainsi avec moi ?

Je suis ton fils et tu devrais m'aimer. Cependant je suis toujours seul et triste. Tu n'es pas un bon père, tu abuses parce tu es le cheik et le pouvoir est à toi. Tu as un harem, mais tu n'aimes pas tes enfants, alors je décide de n'être plus ton enfant. Je crois qu'un père doit montrer le respect et l'amour à ses enfants et doit donner l'exemple pour les guider dans la vie avec de la sagesse.

J'irai très loin de toi.

Adieux.

Père

Père.... Pourquoi tu as été mauvais avec moi...

Je t'aimais... j'attendais les meilleures choses de ta part... j'avais la foi qu'un jour tu comprendrais mes sentiments vers toi, mais j'ai reçu seulement ton indifférence.

Je ne veux pas être à ton côté. Je ne supporte plus. Je préfère partir très loin, pour oublier la douleur et la souffrance que j'ai vécu chez toi.

Adieux

Père :

Je comprends que tu as des mauvais sentiments contre moi et contre les femmes que tu as dans ton harem. Et nous, les enfants de l'oasis, nous nous sentons méprisés, oubliés et souvent, je pense à la mort quand je sens l'impuissance devant toi. Tu as le pouvoir et je ne crois pas que tu vas changer.

Je ne suis pas heureux avec mes sentiments, parce que voudrais me venger de toi et faire des actions pires que tes actions et ainsi tu pourras sentir aussi ce que je sens maintenant.

Tu es un mal exemple pour moi et tu n'as rien à me dire. Je ferai comme je veux.

FICHE 4

« LE ROI ET LE FOU »

GENRE : CONTE

AMADOU HAMPÂTÉ BA. MALI.

NIVEAU A2

JUSTIFICATION

Le conte « Le Roi et le Fou » constitue un texte littéraire très court et avec un vocabulaire simple peut être exploité et bien compris à ce niveau, et par son structure, on peut le lire dans le groupe dans la même séance que son analyse. De plus le sujet narratif fait l'attention sur les habitudes de soumission et d'exploitation des droits de l'homme pratiqués dans quelques sociétés africaines, ainsi que la moralité à la fin, permet de faire un repérage de la violation de ces droits, et permet à l'étudiant s'identifier avec le thème des Droits de l'homme qu'il faut étudier à ce niveau-là.

PUBLIC- adolescents, onzième année

SUPPORT- Photocopie du conte, le cahier et le tableau.

DURÉE- Trois séances de quarante minutes

OBJECTIFS :

CULTURELS

- Connaître un écrivain malien.-
- Identifier les peuples Peul, de la culture africaine.

COMMUNICATIFS- identifier le message que transmet l'écrivain à travers une tradition Peul.

LITTÉRAIRES

- Identifier des caractéristiques du conte
- Repérer des figures littéraires
- Caractériser des personnages

LINGUISTIQUES

- Identifier le vocabulaire par rapport aux qualités.
- Repérer certaines expressions du langage populaire
- Remarquer le passé simple à fin noter la différence avec le passé composé

PRAGMATIQUES

- Rédiger des petits textes
- Répondre des questions

CONTENUS

Les caractéristiques du genre, vocabulaire du langage populaire : se piquer, tracasser, faire un plongeon, faire le gros, deçà etc.

DEMARCHE :

SENSIBILISATION

Le professeur écrit au tableau les données de l'écrivain Amadou Hampâté Ba et les apprenants écrivent sa fiche d'identification. Après cela, avec l'aide du vocabulaire, on écrit au tableau les principales données des peuples Peul ainsi la signification des mots pivots Hediala et son importance dans les traditions et la culture africaines.

EXPLICATION –EXPLOITATION

D'abord les étudiants font une lecture oralisée chacun à son tour et le professeur explique quelques mots inconnus. Ensuite il pose de questions à l'oral pour que les élèves s'expriment au sujet du contexte, de la personnalité du Roi, de la personnalité du sage, etc. Grâce à son guide l'enseignant promeuve un commentaire sur la moralité explicitée dans le récit dans le récit.

Après la découverte et aidés par l'enseignant, les étudiants vont souligner avec des crayons à couleurs différentes, le passé simple et les adjectifs qui expriment des qualités.

Ensuite, l'enseignant pose des questions telles que : le texte s'agit d'un conte, d'un poème ou d'un roman ? Quels sont les personnages? Où habitent les Peuls ? de quelle manière les Peuls transmettaient leurs traditions? Le final du récit, est attendu ou inattendu ?

Savez vous où se trouve la république de Mali ? Comment imaginez-vous la vie dans le désert du Sahara ? On fait la lecture de certaines productions. Finalement, les apprenants répondent à un questionnaire préparé à l'avance pour déterminer, les personnages, les caractéristiques du conte, le contexte et le final inattendu.

PROLONGEMENT

Les étudiants vont rédiger à la maison un conte, une fable ou légende à propos des traditions du pays et ils vont rendre les travaux au professeur la classe suivante. On peut proposer un prix pour les meilleurs travaux.

LE ROI ET LE FOU

Conte Peul

Au cœur de la forêt régnait un Roi despote appelé **Hediala**. Chaque matin, la malignité de ce Roi produisait de quoi faire bouillir d'angoisse la cervelle de ses sujets.

Ses conseillers avaient beau faire, Hediala, têtu comme une mule, avait des idées une fois pour toutes de torturer tous ceux qui faisaient parler d'eux. Sourcils toujours froncés, il ne levait le bras que pour frapper, n'ouvrait la bouche que pour insulter. Il demandait aux uns d'avalier des flammes, aux autres de lécher un couteau tranchant, et Dieu sait quoi encore !

Or, dans la région vivait un homme réputé connaître beaucoup de choses. Chacun vantait sa grande sagesse. Il n'en fallait pas plus pour que Hediala veuille le **tracasser** ; aussi le manda-t-il auprès de lui. Le jour de la rencontre, la foule nombreuse s'assembla, chacun tenant à assister à ce qui allait se passer.

« Il m'est revenu, dit le roi que **tu te piques** de tout connaître ?

Seigneur, répondit le sage, je ne jamais prétendu à la connaissance totale. Je ne connais que ce que je sais. Et ce que je sais n'est qu'une goutte d'eau alors que ce que je ne sais pas est un océan immense.

-Ah ! ah! tu ne sais donc rien et cependant **tu fais le gros** au milieu de tes prétendus élèves ! Eh bien, tu vas devoir **faire un plongeon** dans la petite goutte de ton savoir pour y trouver la réponse à cette question : quand on laisse tomber un pilon dans un mortier vide, le bruit qui en résulte vient-il du mortier ou du pilon ? Réfléchis bien et réponds, sinon je te ferai prendre immédiatement ! » Le sage garde un moment de silence, puis il dit :

« Le bruit vient des deux.

- Mais dans quelle proportion d'intensité ? » demanda encore le Roi.

Le sage, ne sachant quoi répondre, resta interdit. Hediala reprit :

« Dépêchons- nous, fameux sage dont la connaissance se situe en **deçà** d'un mortier et d'un pilon ! »

À ce moment, un fou écarta la foule et s'avança vers Hediala.

« Ô Roi! S'écria- t-il. Aucun homme n'ayant jamais été frappé de commotion cérébrale ne poserait pareille question, et pour répondre il faut avoir **l'esprit fêlé**. Aussi est-ce moi qui vais te donner satisfaction. » Et levant le bras, il assena au Roi une gifle si sonore que chacun l'entendit dans tout le village. Puis il éclata de rire : « Eh bien, ô Roi! Est-ce de ma main ou de ta joue qu'est sorti le bruit, et dans quelle proportion ? »

Moralité : Il faut souvent un fou pour instruire un despote

Source : Hampâté Ba, Amadou. *Contes des sages africains*. Ed. Seuil Paris 2004

FICHE D'IDENTIFICATION DE L'AUTEUR

| | |
|-------------|----------------------------|
| NOM | HAMPÂTÉ BA |
| PRENOM | AMADOU |
| NAISSANCE | REPUBLIQUE DE MALI |
| MORT EN | ABIDJAN CÔTE D' VOIRE 1991 |
| PROFESSION | POÈTE-HISTORICIEN |
| A TRAVAILLÉ | AVEC L'UNESCO |

Vocabulaire :

Hediala : Ce mot symbolise l'onomatopée du peuple Peul pour exprimer l'angoisse.

Deça : De ce côté.

Peul : C'est un ensemble de population d'Afrique de l'ouest qui inclut des pays comme Le Sénégal, La Guinée, Le Mali et Le Cameroun. C'étaient des peuples descendants de pasteurs du Sahara préhistorique entre les siècles XV et XVII. Ils font des traditions orales dans une langue nigéro-congolaise et ses traits dominants sont la filiation patrilinéaire et l'endogamie.

Ils sont aujourd'hui en voies de sédentarisation.

Se piquer : Ici, avoir la prétention de se prévaloir.

Faire un plongeon : Ici, nager dans la profondeur des connaissances.

Faire le gros : Donner l'apparence de savoir beaucoup

Tracasser : Tourmenter physique ou moralement avec insistance

Esprit fêlé : Un peu fou.

EXERCICES

A) Choix multiple

- 1- « ce que je sais n'est qu'une goutte d'eau » veut dire____
A) je sais tout
B) je ne sais rien
C) je ne sais presque rien
- 2- « Je te ferai prendre » veut dire_____
A) je vais te torturer
B) tu vas te repentir
C) tu seras mon prisonnier
- 3- « Il faut avoir l'esprit fêlé » signifie_____
A) tu es fou
B) tu es bête
C) tu es sage
- 4- « Tu fais le gros » veut dire_____
A) tu es sage
B) tu ne sais rien
C) tu prétends tout savoir
- 5- « Faire un plongeon dans la petite goutte de ton savoir » signifie_____
A) chercher dans l'eau
B) chercher dans la mémoire
C) ignorer toutes les connaissances

B) Questionnaire

1- Écrivez l'opposition des caractères du roi et du sage

2- Expliquez la comparaison « ce que je sais n'est qu'une petite goutte d'eau, alors que ce que je ne sais pas est un océan immense »

3- Quelles actions font paraître le roi comme un esprit fêlé ?

4- Quel était l'objectif du fou en donnant une gifle sonore au roi devant tout le monde ?

5- Expliquez la moralité que veut transmettre l'auteur à la fin du texte.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 32

| N° Question | A | B | C | RC | % |
|-------------|----|----|----|----|-------|
| 1 | 14 | 10 | 8 | C | 25% |
| 2 | 15 | 3 | 14 | C | 43.7% |
| 3 | 17 | 4 | 11 | A | 53.1% |
| 4 | 3 | 6 | 23 | C | 71.8% |
| 5 | 1 | 18 | 13 | B | 56.2% |

Source : Onzième Année. Lycée de Chacarita
Prof. Lucrecia González

On remarque la majorité de réponses correctes des items N° 3-4-5 avec de pourcentages supérieurs au 50 %. Cela donne l'évidence que les étudiants ont bien compris le texte. Les images de l'item 1 et 2, ont présenté plus de difficulté aux apprenants.

Questionnaire. N° d'étudiants. 32

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | NR | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|----|---------|
| 1 | 21 | 7 | 4 | | 65.6% |
| 2 | 30 | 1 | 1 | | 93.7% |
| 3 | 10 | 12 | 9 | 1 | 31.2% |
| 4 | 31 | 1 | | | 96.8% |
| 5 | 9 | 19 | 3 | 1 | 28.1% |

Source : Onzième Année. Lycée de Chacarita
Prof. Lucrecia González

Le questionnaire a obtenu un pourcentage plus élevé de réponses valables. Ce sont les items 3 et 5 où l'on observe encore plus de faiblesse. Ce phénomène peut être dû à ce que pour répondre ces questions il faut un peu plus de raisonnement et d'argumentation au moment de répondre aux questions.

Production Écrite. N° d'étudiants 32

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable | Excellent |
|----------------|--------------|------------|---------|-----------|
| 17= 53.12 % | * 6 | * 5 | *4 | *2 |

Source : Onzième Année. Lycée de Chacarita
Prof. Lucrecia González

La production écrite de la totalité des étudiants correspond à un 53.1%. Cette donnée montre que plus de la moitié des étudiants ont fait l'effort de produire un texte. Le 46.9 % n'ont pas rendu leur production écrite.

Cependant, à cause du statut urbain marginale où se trouve le Lycée de Chacarita, avec sa problématique sociale, on considère inestimable le travail de l'enseignant dans l'application de cette fiche pédagogique. Or, même si non pas tous les étudiants ont produit pas une histoire, on peut affirmer, sans doute la réussite, des objectifs proposés.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a écrit le titre de dix- sept histoires, mais parmi elles on a sélectionné quatre productions.

LE ROI ET LE FOU - LYCÉE DE CHACARITA

Consigne: rendre à la classe un conte, légende ou texte écrit à la maison.

| TITRE | TITRE |
|------------------------|------------------------------|
| 1- Mon amie Paola | 9- La vache Emily |
| 2- Le roi d'Espagne | 10- Joie de vivre |
| 3- Ouvrir son cœur | 11- Un ours polaire |
| 4- La fille jolie | 12- Ma petite amie |
| 5- La personnalité | 13- La tortue Manuela |
| 6- Le plus grand chat | 14- Mon grand père |
| 7- Au cœur de la forêt | 15- Mes amis Patrik et Annie |
| 8- Le cheval Jerry | 16- Le Toucan |
| | 17- Un roi appelé Télé |

La tortue Manuela

Au bord de la mer habitait une tortue. Son prénom était Manuela. Manuela était grande, amicale et sympathique. Un jour la tortue jouait très tranquille près de la mer, lorsque soudain, elle s'est rencontrée face à face avec un lézard. C'était le lézard Jeison. Jeison avait une apparence féroce et antipathique et Manuela avait peur. Mais, petite à petit la tortue s'approchait au lézard avec plus de confiance. Finalement, la tortue et le lézard sont devenus très bons amis et tous les soirs ils venaient sur la plage pour vivre des nouvelles aventures.

Mon amie Paola

Jaime avait une amie qui s'appelait Paola. Ils étaient dans la même classe au collège. Mais souvent, Paola était grossière avec Jaime. Elle lui jetait des ordures dans son sac à dos, écrivait des bêtises dans ses cahiers, et parfois lui disait des insultes. Les amis de Jaime se moquaient toujours de lui. Jaime ne supportait pas l'attitude de sa copine. Il s'est fâché avec elle et ne lui a plus parlé. Paola insistait, mais Jaime restait en silence jusqu'un jour il a été sincère avec elle. Paola a demandé le pardon et ils sont devenus des vrais amis pour le reste du temps.

Le roi d'Espagne

Il y avait un roi qui habitait en Espagne. Il était très bon avec toutes les personnes de son royaume. Il habitait dans un grand château au milieu de la forêt. Il avait beaucoup de chevaux, mais il aimait plus son cheval Clavileño. Tous les matins, le roi montait sur Clavileño et il se promenait sur les jardins du château. Quelquefois, il allait plus loin pour parler avec les gens du village. Les gens parlaient avec lui et parfois lui demandaient des choses pour eux ou pour le village. Tout le monde aimait ce roi agréable et sympa. Un jour, le cheval Clavileño est tombé malade, et malgré les efforts du roi, il est mort. Le roi est resté très triste, et il a passé beaucoup de temps avant de monter un autre cheval et se promener dans le village.

Le plus grand chat

Pedro avait un grand chat, plus grands que tous les autres. Le chat était beau. Il s'appelait Minou. Son pelage avait des couleurs comme le tigre. Ses yeux étaient verts et expressifs. Pedro aimait son chat, il jouait avec lui avec une pelote rouge et parfois le chat chassait des souris. Minou aimait se promener dans le jardin et jouer entre les fleurs. Mais un jour, Minou a vu une chatte très belle qui passait devant la maison. Alors il a décidé de la suivre. Il est parti derrière la chatte blanche qui lui souriait de manière merveilleuse. Minou est tombé amoureux. Il courrait derrière son amour et il n'a pas regardé une voiture qui venait à une grande vitesse. La voiture a frappé le chat et Pedro l'a amené chez le vétérinaire, mais malgré les efforts Minou est mort. Pedro a pleuré beaucoup par Minou, mais son amie Marie est venu chez lui avec un petit chat noir avec des yeux bleus et Pedro est content à nouveau.

FICHE 5

« PRINCE DE SABLE »

GENRE CONTE : LYE MUDABA YOKA

REPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

NIVEAU - A2

JUSTIFICATION

La littérature africaine, même engagée, reste encore presque inconnue dans notre société. Les textes de Kinshasa et Lubumbashi, comme l'affirme T. Lukusa Menda dans le préface, ont le but « d'écrire l'histoire des malheurs qui n'ont pas de plume, une histoire telle, qu'on ne la trouvera jamais ni dans une colonne de journal de l'époque, ni encore moins dans un manuel d'histoire du Congo »

C'est la langue française qui, à travers l'expression des écrivains congolais, nous permet de faire une entrée dans l'histoire de cette société, à la fois que valoriser l'histoire de notre démocratie.

PUBLIC jeunes adolescents- onzième année

SUPPORT Une copie du résumé sur l'histoire du Congo, du conte et des exercices

DURÉE 2 séances de quarante minutes

OBJECTIFS :

OBJECTIFS CULTURELS

- Connaître un écrivain africain
- Repérer certains styles de vie dans la rivière du fleuve Congo
- Identifier l'environnement social de certains endroits au Congo
- Sensibiliser sur quelques événements historiques du Congo Kinshasa.

OBJECTIFS LITTÉRAIRES

- Identifier et décrire des personnages
- Commenter les figures littéraires

OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- Identifier des expressions et des mots du français d'origine congolais
- Découvrir le vocabulaire rapporté à la situation présentée dans le conte

OBJECTIFS COMMUNICATIFS

- S'exprimer à propos des actions des personnages.
- Échanger des idées sur l'environnement social des personnages

OBJECTIFS INTERCULTURELS

- Comparer la situation présentée dans l'histoire avec la réalité de notre pays

OBJECTIFS ACTIONNELS

- Localiser le pays dans la carte du monde
- Rédiger une histoire

CONTENUS

- Caractéristiques du genre
- Figures littéraires
- Vocabulaire propre de l'environnement social : -bongolateur, -bongolatrice, bidonville, -pisseurs de trottoir, -cambistes au noir, -sans domicile fixe, -chef de bande, population flottante. Vocabulaire de la région : mamiwata, shège .

DÉMARCHE :

SENSIBILISATION

Le professeur demande aux apprenants sur le Congo : Où se trouve t- il ? Dans quel continent ? Quelle est la capitale ? On parle quelle langue ? Comment s'appelle le fleuve principal? Ensuite, il motive les étudiants à chercher le Congo et le fleuve dans la carte du monde.

EXPLICATION – EXPLOITATION

D'abord l'enseignant donne aux étudiants l'extrait d'un texte qu'ils vont lire chacun à leur tour de rôle pour mieux comprendre la situation au Congo. On échange des commentaires à propos de chaque extrait qu'on lit.

Ensuite, on présente aux apprenants une copie du conte « Prince de Sable » et on leur demande de faire une lecture silencieuse en soulignant les mots inconnus qu'on écrit au tableau. Le professeur les explique avec l'aide de synonymes, de questions et réponses ou en donnant la traduction dans le cas d'un mot difficile. On note, aussi, le portrait de l'écrivain.

À travers ces questions l'enseignant fait la lecture à haute voix au même temps qu'il pose des questions pour viser la compréhension :

Que signifie une personne sans grade ? Sans papier ? Sans domicile fixe ?

Qu'est-ce qu'un proxénète ? Qu'est-ce qu'un bidonville ?

Une chambre de passe ?... etc. Est-ce que cette situation existe dans notre société ? Comment ?

Finalement les étudiants répondent en sous groupes, les questions présentées par le professeur à l'écrit, et on fait un commentaire dans le groupe.

PROLONGEMENT

Les étudiants vont rédiger un conte où ils vont raconter une histoire, en appliquant quelques caractéristiques du genre : personnages, ambiance, figures littéraires.

PRINCE DE SABLE

La décision du maître de la ville est tombée il y a une semaine, sèche comme une machette.

Article premier : Au nom de l' « opération ville propre » tous les enfants de rue alias « **shege** », toutes les filles de joie, alias « londoniennes », toutes les cambistes au noir, alias **bongolatrices**, sont évacués du centre ville.

Article deuxième : Dont également concernés tous les estropiés, mendiants et autres pisseurs de trottoir.

Article troisième : un espace est réservé à tout cette population trottante sur la plage au bord du fleuve ainsi que sur la petite île jusque là déserte qui lui fait face.

Donc, depuis une semaine, des colonnes de sans culottes, de sans le sou, de sans grade, de sans papiers, de sans domicile fixe, tous la mine patibulaire, rampent à la queue leu- leu, tout au long de la berge pour repérer quelque endroit où squatter où coopérer.

Nana – Benz elle n'a pas d'état d'âme : elle a trouvé son coin dans ce bidonville qui a les pieds dans l'eau. Ce n'est pas évidemment un hôtel à cinq étoiles, mais c'est une petite cabane pratique, moitié terrasse, où elle sert l'alcool indigène, moitié chambre de passe...

Ici, dans ce bidonville sur le flanc du fleuve, l'heure du pointe coïncide avec la chute des astres. C'est quand les astres meurent, en effet au crépuscule que le bidonville vit.. Il paraît même à cette heure là les **mamiwata**, sirènes nostalgiques de l'eau, se risquent à des contacts clandestins avec les mâles terriens, les plus téméraires... Boudeuse au départ, la population trottante(devenue depuis flottante au bord du fleuve) a trouvé d'autres marchés : la prostitution flottante, la **bolongation** flottante, certes, mais aussi la traversée payante du fleuve pour des échanges commerciaux au noir (c'est-à-dire la nuit en clandestinité) Nana –Benz n'a pas de quoi bouder. Elle est au centre de tout ce **mic-mac** : elle dispose pour cela, d'un réseau déjà efficace de shege et d'autres bongolatrices. Ses shege, elle les recrute en fin de journée, parmi les chefs de bande. Ceux- ci servent de gardes du corps, de commissionnaires, de proxénètes, de garçon de courses, et même d'espions d'auprès des maisons rivales.

Or, il lui manque encore un bon gérant de terrasse d'hôtel : à la fois caissier, cuisinier, garçon serveur,, garçon de chambre, confident... La voilà donc sur la berge sablonneuse, passant de pilotis en pilotis pour détecter l'oiseau rare.

C'était un beau palais de sable sur la plage. Avec une terrasse en hauteur, avec des escaliers en colimaçon, avec des arcades ouvragées, avec de parcs intérieurs immenses et fleuris. Assis à même le sol, les mains remplis de sable, le shege était tellement appliqué à maçonner son palais qu'il ne remarqua pas Nana – Benz derrière lui. Elle s'était arrêtée à ce bout de plage, à fois amusée et intriguée par le jeune architecte solitaire. Ce dernier finit par remarquer la présence insolite et s'en offusqua :

- Qu'est-ce que tu fous ici ? C'est mon coin ici. C'est chez moi.

- C'est ton palais ça ?

- Oui, c'est chez moi ; c'est mon palais... Ça te plaît ?

- Euh... oui... Mais c'est un peu petit.

- Ah, oui ?

- Euh... oui. On ne pourra jamais y être à plusieurs.

Silence. Le shege dit : - C'est vrai.

Et le shege donna soudain un coup de pied à son palais de sable, qui se désagrégea. Il se dirigea ensuite vers le fleuve, peut être vers l'île en face, plantant la Nana – Benz sans autre forme de protocole. Nana – Benz était encore plus amusée, plus intriguée... Le lendemain soir, toujours à la recherche du caissier- barman -garçon de chambre – confident. Le petit shege n'était pas là. Un palais l'attendait, plus imposant que celui de la veille. Au moment de partir, Nana Benz sentit une présence derrière elle. Le shege dit :

- Ça te plaît ?

- Euh...oui ; cette fois, ça me plaît. On peut y loger à plusieurs.

- À plusieurs ? Pourquoi pas à deux ?

- Pourquoi à deux s'il y a tant de pièces ?

- Non, c'est un palais à deux. Pour toi et moi. Je veux t'épouser.

Surprise de Nana- Benz : -Tais-toi, petit ! Tu dis des bêtises. Tout ça te dépasse.

- Je sais tout. Je sais tout de la vie. Je sais tout de la femme. Je sais tout de toi. Ce que tu fais le jour, ce que tu fais surtout la nuit. Et avec qui...

- Tais-toi, garnement ! Cette fois, c'est Nana- Benz qui fila comme une vraie furie.

Même manège le surlendemain. Le palais était toujours là, imposant sur la berge. Mais devant le palais, un couple de sable intiment enlacé et nu. Pour Nana – Benz l'allusion était sans équivoque : elle donna un violent coup de pied au palis et au couple de sable. La réaction de l'enfant ne tarda pas. Le jour suivant, au petit matin, il était devant la

terrasse de Nana- Benz. Celle-ci fut réveillée par les coups de poing contre le portail et par des cris furieux. Il disait :

- Tu me le paieras cher, la pute ! Moi aussi je casserai ta baraque un de ces quatre matins !

Elle répondit de derrière le portail fermé :

- Fous le camp, imbécile, ou j'appelle la police !

- Oui c'est ça, appelle la police. Tu sais bien que si je te dénonce, ta facture sera plus que salée.

- Je m'en fous ! Fous le camp d'ici !

- L'enfant ne bougeait pas. Elle dit :

- Écoute petit, sois gentil. Je suis prête à t'embaucher, à te prendre en charge ici ou en ville, comme un vrai monsieur, caissier- barman –serveur -garde du corps. Le petit dit :

-Pas question ! Je veux mon palais. Je veux mon homme et ma femme de sable. Accouplés. Tu as détruit mon palais ; Tu as tué mon rêve !

Nana Benz : - Écoute, garnement, j'en ai marre à la fin ! Ouste !

L'enfant finit par disparaître en grommelant des menaces et des injures. Cet incident avait gâché la journée de Nana –Benz partagé entre le remords et l'irritation. Elle résolut malgré tout de retrouver le shege en fin de journée pour faire la paix. Le soir. Bout de plage. Attroupement de badauds autour d'un corps inerte. Corps du shege. Nana Benz était plus que bouleversée. Comme une somnambule, elle fit un détour vers le palais. Pas de palais. À la place, l'enfant avait érigé un cimetière de sable. Cimetière hérissé de nombreuses croix en tiges d'allumettes nouées. Sur une des tombes, la sculpture d'un couple enlacé, nu, comme **en rut...**

Source : Yoka, Lye Mudaba (2005). *La Tourmente*. Kinshasa. Ed. Calmec

Vocabulaire : **Bongolation** : Terme forgé à l'imitation de la structure des mots français. Vient du verbe lingala kobongolo, changer, transformer, révolutionner, subvertir, transmuier (y compris par la magie). Renvoie à l'opération de change de monnaie.

Bongolatrice : Féminin de bongolateur. Désigne à la femme qui pratique le change.

En rut... : Accouplés en position de faire le sexe.

Mamiwatas : Femmes de joie, prostituées du fleuve.

Mic-mac : Activités faites en clandestinité

Shege : Garçons engagés pour garder la population flottante. Ils font le ménage à la fois qu'ils détectent le danger.

LYE MUDABA YOKA

Né le 26 mars 1946 à Kinshasa. Docteur en lettres. (Arts du spectacle). Université de Paris, la Sorbonne. Professeur ordinaire à L'institut National des Arts et aux facultés catholiques de Kinshasa. Dramaturge.

Kimpwanza 1972. Tshira 1984. La foire des pharaons 1992.

EXTRAITS POUR INTRODUIRE LE CONTE

Chacun sera lu par un étudiant à tour de rôle avant de lire le conte.

1- La guerre au Congo a coûté 3.5 millions de morts au Congo. Les critiques ont fustigé le mutisme des écrivains.

2- Il y a eu seulement des brefs moments de sortie hors de soi, pour jeter un coup d'œil sur l'environnement social.

3- Le 22 octobre 2003 le président de L'Alliance franco-congolaise de Kinshasa a lancé une activité culturelle, l'atelier d'écriture de la Nouvelle congolaise en langue française.

4- Les nouvellistes écrivent et un jury retient les meilleurs textes. Ils écrivent sur la guerre, sur la dictature, sur les tragédies sans témoin d'un peuple qui a parcouru quarante cinq fois le chemin du Golgotha.

EXERCICES

Groupe N° 1. Choisissez la meilleure réponse d'après le conte.

- Les cambistes du noir, ce sont des _____
 - A) femmes noires
 - B) des mendiants
 - C) personnes qui font des échanges clandestins
- Un shege est un _____
 - A) bongolateur
 - B) palais de sable
 - C) enfant de la rue
- Les mamiwata, ce sont des _____
 - A) femmes proxénètes
 - B) chambres de passe
 - C) femmes de prostitution
- Les personnes sans papiers, ce sont personnes sans _____
 - A) études
 - B) bidonville
 - D) documents d'identité
- Les filles londoniennes, ce sont _____
 - A) filles de joie
 - B) femmes de sable
 - C) femmes bongolatrices
- Nana – Benz était _____
 - A) une proxénète
 - B) une mamiwata
 - C) la mère du shege

Groupe N° 2 Comparez les deux palais construits par le shege.

Groupe N° 3

Expliquez pourquoi le shege dit à Nana – Benz que si elle appelle la police, sa facture sera plus salée.

Groupe N° 4

Quel était le rêve du shege que Nana – Benz a tué avec la destruction de son palais de sable ? Expliquez.

Groupe N° 5

Que symbolise le cimetière où il y a une la sculpture d'un couple nu et enlacé ?

Groupe N° 6

Faites une liste de personnages du conte. Identifiez les figures littéraires avec lesquelles on compare les femmes de prostitution.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 17

| N° Question | A | B | C | RC | %de RC |
|-------------|----|---|----|----|--------|
| 1 | 6 | | 11 | C | 64.7% |
| 2 | 1 | | 16 | C | 94.1% |
| 3 | | | 17 | C | 100% |
| 4 | | 2 | 15 | C | 88.2% |
| 5 | 17 | | | A | 100% |
| 6 | 12 | 4 | 1 | A | 70.5% |

Source : Onzième Année. Lycée diurne d'Esparza
Prof. Eida Quesada Fernández

D'après l'information de la grille, on peut remarquer la réussite de la compréhension du texte. Les pourcentages de réponses correctes se trouvent au dessus du 65% et même l'item N° 3 a obtenu le 100%

Production Écrite. N° d'étudiants 17

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable | Excellent |
|----------------|--------------|------------|---------|-----------|
| 5 sous groupes | 1 | 2 | 1 | * 1 |

Source : Onzième Année. Lycée diurno d'Esparza
Prof. Eida Quesada Fernández

De la totalité des travaux de groupe, les étudiants ont rendu une production assez bonne. Un des groupes n'a pas réussi la production. Le message implicite dans le texte quand le shège dit « appelle la police, tu sais que si je te dénonce ta facture sera plus que salée » n'a pas été compris par le groupe. Par contre, d'autres groupes ont écrit des textes valables dans le contenu ainsi que dans l'argumentation et la syntaxe.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

PRINCE DE SABLE - LYCÉE DIURNO D'ESPARZA

Consigne: Groupe 2 : Comparez les deux palais construits par le shege.

Le shege construit un palace de sable pour lui. Le palais est petit parce que le shege n'a pas de personne pour l'accompagner, pour vivre avec lui. Il construit le palais parce qu'il rêve à la maison qu'il n'a pas.

Quand la Nana Bens le trouve devant son palais, il décide de l'inviter à vivre avec lui. Le shege rêve qu'il pourra épouser Nana Bens et de cette manière sa solitude va finir. C'est pour cela que le shege construit un palais plus grand avec plus de pièces, parce qu'il pense à une famille, la famille qu'il n'a pas parce qu'il est un enfant de la rue, un enfant qui souffre les conséquences de l'abandon et de la pauvreté.

Consigne : Groupe 4 : Quel était le rêve du shege que Nana Bens a tué avec la destruction du palais de sable ? Expliquez.

Le shege était un enfant sans famille. Il était un garçon serveur pour Nana Bens. Mais pour son travail, il connaissait tous les actions des personnes au bord du fleuve, la nuit en clandestinité. Le shege est amoureux de Nana Bens, il sent une passion pour elle et alors il construit dans son palais un couple nu accouplé. Mais quand Nana Bens connaît les sentiments du shege elle entre en furie et détruit le palais et le couple de sable.

Quand Nana Bens détruit le palais, elle fait comprendre au shege qu'elle ne va se marier avec lui, qu'elle ne l'aime pas et qu'il est seulement un enfant. Alors elle détruit aussi ses rêves de devenir son mari et satisfaire sa passion.

- Les autres travaux de groupe ne demandent pas de production écrite. L'activité de prolongement n'a pas été rendue.

FICHE 6

« ARISTE ET MIMOSE »

GENRE: CONTE (EXTRAIT)

CATHERINE ET SOPHIE LAVAU (LA REUNION)

PUBLIC. Jeunes adolescents

NIVEAU : A 2

MATÉRIEL. Une copie avec l'extrait du conte et un document avec des exercices.

La carte du monde pour la localisation de l'île.

DURÉE : 2 séances de 40 minutes

OBJECTIFS :

LINGUISTIQUES

- Repérer certains mots du créole réunionnais
- Identifier des mots rapportés avec la flore et la faune de la région.

LITTÉRAIRES

- Identifier les personnages du conte
- Identifier une figure littéraire

CULTURELS

- Analyser l'aspect culturel dans un texte en français hors de France
- Connaître l'histoire d'un Département d'Outre Mer français
- Repérer les apports des français à l'île de la Réunion

INTERCULTURELS

- Repérer la caractéristique commune de l'arrivée des tortues aux plages costariciennes et réunionnaises pour pondre des œufs, ainsi que l'île du Coco comme territoire costaricien et La Réunion comme département d'outre mer.

PRAGMATIQUES

- Rechercher sur internet des informations sur l'île du Coco.
- Rédiger une histoire rapportée avec le texte

CONTENUS

- Vocabulaire créole et propre des îles de l'océan Indien : *case- lataniers- malgache- – bois noir- bois d'ébène- bois de fer- bois rouge-*
- Histoire du peuplement de Île de la Réunion
- Connaissances sur la légende le l'île du Coco.
- Vocabulaire rapporté à l'ambiance des îles tropicales.

DÉMARCHE :

SENSIBILISATION

On fait d'abord un échange d'idées sur le film Madagascar (localisation géographique ambiance etc). Après cette introduction, l'enseignant explique que tout près de Madagascar se trouve une petite île appelée La Réunion et il lit à haute voix le texte suivant :

« Dans cette île tout est neuf : issue de la formation récent d'un volcan sorti de l'océan, le paysage qui se transforme rapidement sous l'influence de la végétation exubérante et variée où les plantes, les fleurs et les arbres aux essences nombreuses, forme un ensemble naturel, digne d'un paradis terrestre. La faune n'a pas d'animaux féroces ni venimeux.

La Réunion a été occupée par les français il y a trois cent ans et puis sont venus les cafres d'Afrique (habitants de régions africaines non musulmanes au sud de l'équateur), des arabes, des chinois et tous ces groupes cohabitent harmonieusement sur ce petit territoire français qui ressemble aussi à l'arche de Noé. Appelée d'abord Île de Bourbon (racines de la dynastie de Bourbon), elle n'a pas de traditions propres, elle est plutôt confluence de l'Europe chrétienne et française, de l'Afrique animiste, de l'Inde, de l'Islam ou de la Chine. C'est dû à cette diversité que son nom a changé par « La Réunion »

Finalement un étudiant localise l'Île, dans la carte du monde et la montre aux autres étudiants

EXPLICATION - EXPLOITATION

Le professeur fournit aux apprenants une copie avec l'extrait du conte et leur demande de faire une première lecture silencieuse. Ensuite, il pose des questions à propos de la compréhension globale du texte : Comment s'appelait l'île avant l'arrivée des français? Avec quels produits faisaient le commerce les marins arabes? Comment était la végétation de l'Île?

Quels animaux y habitaient ? Pourquoi les soldats français ont été envoyés à l'Île Mascarin ? Combien de temps sont-ils restés là –bas?

Comment les a t- on trouvés après ce temps ? Remarquez-vous la ressemblance de la France et l'île de la Réunion comme Département d'Outre Mer, avec Le Costa Rica et l'île du Coco? Diriez-vous que c'est une coïncidence l'arrivée des tortues pour pondre des œufs dans les plages costariciennes et dans les plages de la Réunion?

Est-ce que le mot « case » vous suggère quelque mot de l'espagnol ? Lequel ?

Après la vérification de la compréhension globale du texte l'enseignant divise la classe en sous groupes et les étudiants répondent aux exercices de choix multiple et de production écrite fournis par le professeur.

Finalement on fait la révision orale des exercices et un étudiant de chaque sous groupe lit l'exercice de production devant le reste du groupe.

PROLONGEMENT

Les apprenants vont rechercher des informations à propos de l'Île du Coco sur internet. Ils vont rédiger un texte en français ou en espagnol pour raconter la légende du trésor de l'île du Coco. Ils vont le rendre la classe suivante.

« ARISTE ET MIMOSE »

(EXTRAIT)

Il y a très longtemps, un matin sans crier gare dans un fracas étourdissant de vagues et de feu, un petit volcan surgit des flots de l'océan Indien. Il sorti du ventre de la terre, puis sous le ciel des tropiques, il se solidifia et s'installa tranquillement par toujours.

Le soleil, la mer le vent et la pluie, étonnés par ce petit bout de terre, qui leur était confié, auraient pu s'ils avaient été de mauvaise humeur en faire un triste rocher, Or, ils étaient en un bon jour. Ils associèrent leurs pouvoirs magiques et décidèrent de faire un paradis sur terre. (...)

Pendant des milliards d'années, alors que beaucoup de continents étaient déjà habités, personne ne voulut aller dans notre île. Elle resta solitaire jusque à ce que des bateaux arabes ou portugais passaient au loin. Pour eux elle était l'Île Mascarin. Ces marins s'occupaient à faire le commerce de pierres précieuses, de tissus luxueux et des épices avec L'Inde.

La terre était couverte d'une végétation exubérante où toutes les espèces tropicales, fleurs, lianes et fougères, arbres fruitiers et précieux, s'entremêlaient en parfumant l'air et les cieux. (...)

Sur les plages, d'énormes tortues pacifiques se doraient au soleil. Au sol, pas un serpent ni même une bête venimeuse pour vous piquer, seulement quelques lézards colorés et des insectes inoffensifs (...)

Soudain, un événement décisif à notre île survint à Madagascar où les français avaient un comptoir commercial et on avait installé un camp militaire.

Un jour les soldats s'y révoltèrent contre leur chef. Pur punir sévèrement douze rebelles français, on décida de les envoyer à Mascarin et là on les oublia complètement. Trois ans après un gouverneur se survit d'eux et un peu inquiet il alla les chercher à Mascarin. O surprise ! il trouva nos exilés en parfaite santé « sains, gaillards, sans avoir eu ni mal de tête ni de dents » dira la légende.

Quand cette aventure fut contée au Roi Louis IXV celui-ci intéressé et intrigué a dit au ministre Colbert : « Envoyez un navire vers cette île et nommez- la Bourbon, peuplez-la et mettez-la en valeur »

En France, on choisit quelques français aventuriers qui embarquèrent sur un grand voilier vers l'Océan Indien, on débarqua une vingtaine de personnes au paradis de Bourbon.

Dans leurs bagages : des outils pour travailler, des tissus pour se vêtir, des graines à planter et des animaux à nourrir.

Imaginons maintenant petits amis la vie de Mimose, l'héroïne de ce livre : près d'un étang le père et la mère de Mimose avaient construit une maison ou « **case** » comme on dit dans l'île.

Les murs étaient faits de troncs de **lataniers** liés les uns aux autres. (...) On était démunis de quelques ustensiles : on se servait dealebasses pour recevoir l'eau et garder le sel. Mimose bébé dormait dans une large carapace de tortue renversée (...)

Mimose allait souvent se promener avec Ariste le fils de Pars-Zer le gardien **malgache** de ses parents (...) Au bord de l'eau limpide, les enfants guettaient les oiseaux favoris ? Les **flamands** dandinaient sur leurs hautes pattes et long cou. Mimose essayait de caresser leurs jolies plumes roses.

Un jour, Ariste et Mimose, ils s'installent tous les deux sur une plage pour assister à un étrange et fascinant spectacle. Il faut que vous sachiez petits amis, qu'une nuit par an les tortues de mer sortent des flots, laissant des grandes **traces** sur le sable. Elles choisissent un endroit à la limite de vagues et se mettent à creuser des grands trous. Pendant un long moment, pleurant des grosses larmes et souffrant beaucoup, elles pondent jusque 150 œufs dans leur trou. (...)

Pars- Zer parlait des majestueux **bois d'ébène et de fer**. Leurs troncs énormes servaient de piliers et de poutres pour construire des navires et des maisons. Il y avait des **benjoins** parfumés, le **bois noir** et le bois rouge et les lataniers si utiles. Une fois le vent devint fou... Toutes les cultures et les maisons furent détruites. Il fallait tout reconstruire et replanter. On appelait ces catastrophes avalasses ou cyclones. Les enfants rêvaient ensemble d'être grands pour aller explorer ce pays extraordinaire. Peut être aimeriez vous petits amis, vous joindre à eux...d'un coup de baguette magique, traverser les siècles pendant lesquels notre île se transforma beaucoup. Aujourd'hui, on trouve là bas le plus émouvant mélange de races qu'une terre puisse porter.

Source : Lavaux, C et Sophie(1997). *L'île de la Réunion racontée aux enfants*

La Réunion : Éditions Cormorans

Vocabulaire :

Case : synonyme de maison dans le français de La Réunion et le français de certains pays africains.

Benjins : substance aromatique et résineuse riche en acide benzoïque sécrété par le tronc du styrax. La résine est utilisée en parfumerie et pharmacie . La teinture est antiseptique et cicatrisante.

Bois d'Ébène : Bois de l'ébénier, d'un noir foncé et d'une grande dureté, utilisé en tabletterie, marqueterie, broserie etc

Bois rouge et bois de fer : Bois de la forêt primitive composée de multiples essences et prédominance d'arbres de la famille des sapotacées, les nattes et les bois de fer. Bois précieux, bois exotiques des îles.

Bois noir : mimosacée venant de L'Inde pour ombrager les caféiers.

Lataniers : Palmiers des îles de l'océan Indien

Flamant : oiseau échassier palmipède au plumage généralement rose, aux pattes et au cou très long.

Malgache : de Madagascar

EXERCICES

A. Choix multiple. Marquez d'un (X) la réponse correcte.

1- L'île de la Réunion s'est formée à partir de_____

- A) Mascarin
- B) un cyclon
- C) un volcan

2- Cette île se trouve dans l'océan _____

- A) Indien
- B) Arctique
- C) Pacifique

3- Le comptoir commercial appartenait aux_____

- A) arabes
- B) français
- C) malgaches

- 4- Ils passaient près de l'île Mascarin_____
- A) les français
 - B) Ariste et Mimose
 - C) des marins arabes et portugais
- 5- Elles se doraient au soleil_____
- A) tortues
 - B) lézards
 - C) flamants
- 6- Les marins exilés à Mascarin ont été trouvés_____
- A) sains
 - B) morts
 - C) malades
- 7- Louis XIV à baptisé l'île Mascarin sous le nom de_____
- A) Bourbon
 - B) La Réunion
 - C) Madagascar
- 8- Par - Zer était_____
- A) arabe
 - B) français
 - C) malgache
- 9- Les parents de Ariste et Mimose gardaient les aliments dans des_____
- A) carapaces
 - B) Calebasses
 - C) grands trous
- 10- Finalement le nom de l'île a changé à la Réunion parce ce qu'elle est_____
- A) proche de Madagascar
 - B) un département français d'outre mer
 - C) un mélange de races et des cultures qui habitent harmonieusement

B- Répondez brièvement les propositions suivantes.

1- Citez le nom de la figure littéraire des lignes 5 à 9

2- Citez les produits qui commerçaient les marins arabes et portugais

3- Citez les types de végétation de l'île

4- Citez les produits que les français ont apporté au début dans l'île ?

5- Citez le nom de la plage costaricienne où les tortues arrivent une fois par an pour pondre des œufs.

6- Citez les personnages du conte

C- Production. D'après votre imagination, rédigez une histoire pour raconter le séjour de trois ans qui ont vécu les marins exilés par les français, dans l'île Mascarin.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 30

| N° Question | A | B | C | RC | % de RC |
|-------------|----|----|----|----|---------|
| 1 | 8 | 1 | 21 | C | 70 |
| 2 | 30 | | | A | 100 |
| 3 | 1 | 17 | 12 | B | 56.6 |
| 4 | 1 | 3 | 26 | C | 86.6 |
| 5 | 29 | 1 | | A | 96.6 |
| 6 | 26 | | 4 | A | 86.6 |
| 7 | 28 | | 2 | A | 93.3 |
| 8 | 4 | 1 | 25 | C | 83.3 |
| 9 | 6 | 24 | | B | 80 |
| 10 | 4 | 1 | 25 | C | 83.3 |

Source : Onzième Année. Lycée de Miramar
Prof. Estrella M° Segura Meléndez

-Item N°1 : Seulement 70% des étudiants ont choisi la réponse correcte. L'échec du 30% qui reste suggère que les étudiants ont confondu l'option A (le premier prénom, de l'île) comme l'origine de la formation de l'île la Réunion.

- Item N° 3 : Le pourcentage de compréhension de moins de 60% correctes implique le manque d'attention dans la lecture du texte. Les étudiants ont déduit que si le comptoir commercial était à Madagascar, il appartiendrait aux malgaches.

- Le reste des items, a obtenu des pourcentages par-dessus le 80% de réponses correctes. Ce résultat indique que les étudiants ont bien compris l'histoire, et ils ont analysé la majorité de situations présentées dans le texte.

Questionnaire. N° d'étudiants. 30

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|---------|
| 1 | 25 | 1 | 5 | 83.3 |
| 2 | 21 | 9 | | 70 |
| 3 | 28 | 2 | | 93.3 |
| 4 | 24 | 6 | | 80 |
| 5 | 27 | | 3 | 90 |
| 6 | 23 | 5 | 2 | 76.6 |

Source : Onzième Année. Lycée de Miramar
Prof. Estrella M° Segura Meléndez

N° 1 : presque la totalité des étudiants ont choisi la réponse correcte, la personnification, comme la figure littéraire. Le reste d'apprenants se sont confondus entre la prosopopée et la métaphore.

Item 2, 4 et 9 : le niveau de réponses incomplètes de ces questions est dû au fait que les étudiants n'ont pas cité de façon complète les produits ou les types de végétation qu'on leur a demandés.

Production Écrite. N° d'étudiants 30

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable | excellente |
|----------------|--------------|------------|---------|------------|
| 20= 66.6 | 2 | 8 | 7 | 3 |

Source : Onzième Année. Lycée de Miramar
Prof. Estrella M° Segura Meléndez

- Seulement 20 étudiants ont rendu leur production écrite. Ils ont argumenté comme justification à l'absence de leurs productions le manque de temps due à la proximité de la fin de l'année scolaire et à la préparation pour les examens finaux. C'est compréhensible, parce que cette fiche pédagogique ne devait pas être appliquée dans ce lycée, mais l'échec de son application au lycée José Martí, a obligé de l'appliquer au lycée de Miramar à la fin du mois d'août. En conséquence, les étapes de lecture ont été faites de façon plus rapide.

- Malgré cette situation il y a des productions valables assez importantes, et parmi elles, deux productions évaluées comme excellentes.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

ARISTE ET MIMOSE – LYCÉE DE MIRAMAR

Consigne: Inventez une histoire pour expliquer la façon de survivre des marins exilés par les français, pendant trois ans dans l'île Mascarin.

1-Il était une fois que douze marins rebelles ont été prisonniers et envoyés à une île appelée Mascarin parce qu'ils avaient un comportement contraire aux lois de son bateau.

Quand les gens étaient seuls sur cette île, ont du commencer à chercher un moyen pour survivre et s'adapter aux conditions de l'endroit.

D'abord, ils ont créé une petite maison sur le sable avec des lataniers qu'ils ont trouvé près de la plage. Ils ont appris à faire du feu pour se réchauffer et pour cuire des poissons. Après ils sont allés chercher plus de nourriture.

Ils mangeaient des fruits et cultivaient certaines légumes qu'ils ont trouvé dans l'île.

Trois ans après, le gouverneur a décidé d'envoyer par les marins et il a reçu la surprise que les douze marins avaient survécu uniquement avec ce que la nature leur a donné et ainsi il leur ramène à son pays.

2-Après que les marins ont été laissés dans l'île Mascarin pour les punir, ils ont du chercher la manière de survivre parce qu'ils n'avaient pas de provisions . Les premiers jours ils ont mangé de cocos, mais à mesure que le temps a passé ils ont parcouru l'île et ils ont trouvé une rivière d'eau douce et ils ont fait le feu avec la peau sèche des cocotiers. Puis ils ont perfectionné une technique pour attraper des poissons avec une branche pointue. De cette façon les marins ont pu boire et manger pour ne pas mourir de faim.

Après que leurs vêtements se sont terminés, ils ont travaillé des fils de lataniers et d'autres plantes, ou de quelques matériaux qu'ils trouvaient sur le sable, pour faire une sorte de tissu pour se vêtir.

De cette manière ils ont été trouvés vivants sains et contents du temps passé dans l'île Mascarin.

3- Quand les marins ont été laissés dans l'île, ils étaient paniqués, parce qu'ils ne savaient pas quoi faire pour survivre dans un endroit inconnu. Après le premier moment, ils sont allés parcourir l'île. Pendant le parcours ils ont trouvé une caverne qu'ils ont équipé pour y rester. Ils ont construit de murs autour de la caverne avec de rames des arbres pour se protéger des dangers. La cabane était un refuge où ils passaient beaucoup de temps et c'est de là d'où ils se déplaçaient pour chercher la nourriture.

Les marins ont ramené à la cabane toute sorte d'articles pour les utiliser : carapaces de tortue, cocos secs pour construire des assiettes, coquillages pour faire des cuillères etc. Ils mangeaient des poissons, des animaux des coquillages et des fruits. Ils chassaient des animaux et mangeaient sa chair séchée au soleil.

Comme les marins avaient dans cet endroit, tous les éléments pour survivre, ils étaient en bonne santé quand le roi les a envoyé à ramasser.

4- Il y avait une fois des douze marins qui ont été punis parce qu'ils se sont rebellés dans un bateau que les français avaient à Madagascar. Ces marins rebelles, ont été envoyés à l'île Mascarin où n'avait pas de maisons ni des habitants.

Ces douze personnes ont commencé pour construire une cabane pour y dormir. Ils ont construit la cabane avec des lataniers et avec de restes de matériaux que la mer amenait et qu'ils ramassaient pour s'en servir. Ils ont utilisé des branches d'arbres liées avec des lianes.

Pour les vêtements ils n'ont eu aucun problème. Ils ont trouvé un coffre rempli de vêtements, des bijoux et des ustensiles qu'ils ont bien profité par leur survie.

Pour la nourriture, ils ont appris à faire du feu en frappant les pierres entre elles, pour cuisiner les nombreux animaux qu'ils pouvaient chasser. Aucun événement triste est devenu aux marins et quand finalement ils sont revenus chez eux, ils étaient sains, heureux et avec l'argent du trésor du coffre.

FICHE 7

« LÉOCADIE TIMOTHÉE »

GENRE : ROMAN

MARYSE CONDÉ. LA GUADELOUPE

NIVEAU : A2

JUSTIFICATION

L'île de Guadeloupe est le territoire francophone plus proche de Costa Rica. Cependant on connaît très peu l'histoire de sa culture. Un roman écrit par une romancière guadeloupéenne va aider bien sûr, à découvrir cette île antillaise. L'extrait du roman Léocadie Timothée nous montre certains aspects de la culture et de la réalité de cette île.

PUBLIC jeunes adolescents.

SUPPORTS - Une copie de l'extrait du roman, un exercice à l'écrit et un questionnaire à répondre.

DURÉE 2 séances de quarante minutes.

OBJECTIFS CULTURELS

- Connaître une romancière guadeloupéenne
- Repérer sur les activités socio- économiques de l'île Guadeloupe
- Apprendre sur l'histoire de l'île de Guadeloupe

LINGUISTIQUES

- Apprendre des mots propres du créole guadeloupéen
- Repérer le vocabulaire rapporté à l'ambiance et à la culture de l'île.

LITTÉRAIRES

- Analyser l'extrait d'un roman
- Repérer des figures littéraires

PRAGMATIQUES

- Rédiger un texte
- Répondre des questions

CONTENUS

- Vocabulaire créole : *trace, encan, métros, géreur, case à nègres*
- Vocabulaire propre à l'ambiance et les activités de l'île. La mer : *coquillages, palourdes, algues, sable, harengs, la canne à sucre, bagasse, goudron, manioc, vesou,*
- Figures littéraires : comparaison, métaphore, personnification.

DÉMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant demande aux apprenants de localiser la Guadeloupe dans la carte du monde. Ensuite, il explique que pendant la période de colonisation, cette île est devenue département d'outre mer français et pourtant elle conserve ses racines africaines à côté de la langue française. On explique, aussi, la naissance d'une littérature antillaise et on introduit l'extrait du roman « Léocadie Timothée » de Maryse Condé avec la lecture de l'introduction suivante :

« La Traversée de la mangrove » se construit par la juxtaposition de monologues intérieurs des habitants des Rivière au sel, venus rendre un dernier hommage, à un mort, un mystérieux étranger (est-il cubain ou colombien ? Installés parmi eux depuis quelques années, Le cadavre de cet homme a été découvert sur un sentier de forêt par Léocadie Timothée, l'ancienne institutrice de ce village, qui prend ici la parole »

EXPLICATION – EXPLOITATION

L'enseignant fait d'abord une lecture survol suivie par les apprenants à fin d'enfermer dans un cercle les mots qui se trouvent dans la liste de vocabulaire au dessous du texte. On fait une deuxième lecture pour viser la compréhension globale et des explications des mots inconnus avec l'aide de la mimique ou de synonymes. Après cela l'enseignant guide les apprenants vers la découverte du texte avec des questions orales tels que : Qui était Léocadie Timothée ? Pourquoi la narratrice dit que son pays appartient à tout le monde ? Quelles nationalités sont venues s'installer en Guadeloupe ? Qu'est-ce que veut dire le soleil électrique ?

Comment étaient les élèves de Léocadie ? Qu'est-ce qu'ils mangeaient ? Qu'est-ce qu'on produit dans l'usine Farjol ? Est-ce qu'il existe chez nous des usines telles que Farjol ?

Pourquoi Léocadie dit que son pays a changé ? Après ces réflexions les étudiants vont analyser le texte pour répondre à l'écrit les exercices, qui seront révisés à l'ensemble.

PROLONGEMENT

Les apprenants vont rédiger un article sur la conquête d'Amérique Latine ses conséquences linguistiques et culturelles et ses relations avec la métropole.

LÉOCADIE TIMOTHÉE

Ce mort- là est à moi. Ce n'est pas hasard si c'est moi qui l'ai trouvé, déjà **boursoufflé**, dans la **trace** à l'heure où le ciel saignait derrière la montagne. Je suis devenu sa **maîtresse** et sa complice. Je ne le quitterai qu'au moment où les premières pelletées de terre tomberont sur le bois de son cercueil. Et pourtant, de son vivant, je ne portais pas dans mon cœur, cet homme là, et j'étais bien de l'avis de ceux qui s'apprêtaient à envoyer une lettre recommandée au maire pour qu'on l'expulse comme les Haïtiens et les Dominicains qui transforment les terrains de football de **Petit Bourg** en terrains de **cricket**. Vraiment ce pays là est à l'**encan**. Il appartient à tout le monde à présent. Des **métros**, toutes qualités de Blancs venus de Canada où de l'Italie, des Vietnamiens, et puis celui- là, vomit par on ne sait quel mauvais porteur, qui s'est installé parmi nous. Oui, notre pays a changé, c'est moi qui vous le dis. Dans le temps, nous n'avions pas connaissance du monde et le monde n'avait pas connaissance de nous. Les chanceux **bravaient** la mer jusque à la Martinique. Fort de France était de l'autre côté du monde et l'on rêvait de l'or jaune de Guyane. Au jour d'aujourd'hui, pas une famille qui n'ait pas sa **branche** en **métropole**(...) J'étais la première à ouvrir l'école à classe unique, ici à Rivière au Sel. C'était en 1920, j'avais vingt ans. Alors l'Usine Farjol employait encore son millier d'hommes qui vivaient dans les **cases à Nègres** éparpillées autour de la maison du **géreux** celle- là seule où s'allumait où s'éteignait le soleil électrique. Tout le jour, ses cheminées lançaient plus haut que les plus hauts manguiers des jets de fumée couleur de **goudron** qui salissaient le ciel. L'air sentait la **bagasse** et le **vesou**. Mes élèves, cheveux en grains de poivre rouge, noirs comme la misère de leurs parents, nouaient les souliers par les lacets et les suspendaient, précautionneux, à leurs épaules. À midi, comme il n'avait pas de cantine, ils mangeaient sous le **préau** leur farine de manioc et leur **hareng saur**. (...) Le jeudi, j'enfonçais mes talons dans le sable de la plage Viard, constellée de **palourdes** et de chaubettes, coquillages endeuillés comme des ongles de ménagère. Je ne savais pas nager. Aussi, je me tenais loin de la mer qui m'hélait de sa voix de femme folle : « Approche-toi près, tout près. Arrache tes vêtements. **Plonge**. Laisse moi te rouler, te serrer, frotter ton corps de mes algues. Tu ne sais pas que c'est de moi que tu es née ? Tu ne sais pas que tu me portes en toi ? Sans moi, ta vie n'existerait pas »

Source : Condé, Marise (1989) *Traversée de la mangrove*. Paris. Mercure de France

Vocabulaire :

Bagasse : résidu des tiges de canne à sucre.

Boursoufflé : gonflé.

Branche : ramification latérale d'une plante. Division d'un système complexe.

Bravaient : résistaient à (devant un danger)

Cases à Nègres : habitations des Nègres employées de l'Usine.

Cricket : jeu de pelotes avec de palestres en bois.

Encan : aux enchères publics.

Géreur : contremaître.

Goudron : produit visqueux, noir, obtenu par la distillation de matières organiques.

Hareng saur : poisson de mer.

Maîtresse : femme qui a des relations avec un homme qui n'est pas son mari.

Métropole : ville principale, capitale.

Métros : les habitants de métropole.

Palourde : mollusque comestible.

Petit Bourg : village.

Plonger : se submerger.

Préau : couloir.

Trace : chemin de forêt.

Vesou : jus de la canne à sucre écrasée.

EXERCICES

A) Choix multiple

- 1- Léocadie a trouvé un cadavre _____
A) déjà gonflé
B) qui vient de mourir
C) en état de décomposition
- 2- « celui-là vomi par un mauvais porteur » c'est un étranger _____ dans l'île.
A) très bien aimé
B) n'est pas aimé
C) très bien accueilli
- 3- Selon la narratrice son pays a changé parce que _____
A) Il y a de Blancs de Canada
B) il est devenu très connu ailleurs
C) Il est très proche de Martinique
- 4- « Le soleil électrique » signifie _____
A) la lumière
B) l'électricité
C) une grande lampe
- 5- « Avoir une branche en métropole » veut dire _____ en métropole.
A) des amis
B) une propriété
C) certains membres de la famille
- 6- « Chaubettes ou coquillages endeuillées comme des ongles de ménagère »
Cette image compare les coquillages avec des ongles _____
A) longues et sales
B) longues et belles
C) cassées et maltraitées
- 7- « La mer qui m'hélaît de sa voix de femme folle » cette figure est une _____
A) hyperbole
B) métaphore
C) personnification
- 8- « Sans moi, ta vie n'existerait pas » Cette phrase dite par la mer, suggère
que la mer parle à _____
A) un habitant de l'île
B) Léocadie Timothée
C) L'île de Guadeloupe

B-Vrai ou Faux.

1. Les Vietnamiens transforment les terrains de football en terrains de cricket _____
2. Les parisiens sont des métros _____
3. Il n'y a pas de Canadiens en Guadeloupe _____
- 4- Les Guadeloupéens ont des branches à Paris _____
- 5- Les cases à Nègres ont de l'électricité _____
- 6- Les élèves de Léocadie sont très pauvres _____
- 7- Le ciel est salée avec la fumée des cheminées _____
- 8- Les employés de l'Usine vivent en cases à Nègres _____

C) Production Écrite

Rédigez un texte pour expliquer les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration à un pays étranger.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 23

| N° Question | A | B | C | RC | %de RC |
|-------------|----|----|----|----|--------|
| 1 | 20 | 3 | | A | 86.9 |
| 2 | | 6 | 17 | B | 26 |
| 3 | 19 | 4 | | B | 17.3 |
| 4 | 7 | 16 | | B | 69.5 |
| 5 | 4 | 4 | 15 | C | 65.2 |
| 6 | 8 | 5 | 10 | C | 43.4 |
| 7 | | 2 | 21 | C | 91.3 |
| 8 | 2 | 4 | 17 | C | 73.9 |

Source: Onzième Année. Lycée San Rafael d'Alajuela
Prof. Liliana López Alfaro

- Items N° 1- 7 et 8 : Le pourcentage de réponses correctes de ces items (plus du 70 %) reflètent la réussite dans compréhension du texte de la majorité des étudiants.

- Items N° 4 et 5 : Ils ont obtenu un pourcentage de compréhension de plus de la moitié des étudiants.

- Item N° 6 : Il a été compris par moins de la moitié des étudiants. Il semble que l'image présente un peu de difficulté pour rapporter les ongles de ménagère avec les coquillages endeuillés. À ce point là, l'appui de l'enseignant devient très important pour aider à la découverte de l'image.

- Item N° 2 : la confusion présentée dans cet exercice, peut être due au fait que Léocadie est devenue la maîtresse et complice de l'étranger mort et de plus il est resté jusqu'à sa mort dans l'île. Alors, les étudiants n'ont pas analysé qu'au début, on voulait expulser cet étranger de l'île, ainsi qu'au moment de sa mort, personne n'était à son côté, et Léocadie l'a trouvé déjà gonflé. C'est à Cause de cette confusion que seulement le 26% des jeunes ont choisi la réponse correcte.

- Item N° 3 : L'échec dans la compréhension de cet exercice, indique que les étudiants n'ont pas fait attention à la partie de la lecture où elle explique la raison du changement du pays.

L'option A, parle de la présence de blancs dans l'île et l'option B dit que le pays est devenu très connu ailleurs. Cependant, l'option B est conséquence de l'option A, parce que ce sont les blancs qui ont montré l'île au reste du monde.

C'est précisément ce rapport entre les énoncés, qui peut donner lieu à la confusion. On suggère de changer l'énoncé de l'option A par l'énoncé suivant : A) il y a des cases à Nègres.

Vrai ou faux . N° d'étudiants. 23

| N° | Vrai | Faux | R. C | % de RC |
|----|------|------|------|---------|
| 1 | 18 | 5 | V | 78.2 |
| 2 | 14 | 9 | V | 60.8 |
| 3 | 3 | 20 | F | 86.9 |
| 4 | 18 | 5 | V | 78.2 |
| 5 | 8 | 15 | F | 65.2 |
| 6 | 22 | 1 | V | 95.6 |
| 7 | 21 | 2 | V | 91.3 |
| 8 | 22 | 1 | V | 95.6 |

Source: Onzième Année. Lycée San Rafael d'Alajuela
Prof. Liliana López Alfaro

- Items 3-6-7-8 ont obtenu entre 85% et 96 % de réponses correctes. Ces résultats mettent en évidence la compréhension du texte
- items 1-2-4-5- ont un pourcentage de réponses correctes entre 60 % et 80 %. Malgré la marge d'erreur, le résultat dans la compréhension est considéré acceptable alors que plus de la moitié des étudiants a obtenu un pourcentage par-dessus du 50%.

Production Écrite. N° d'étudiants 23

| N° productions | valable | incomplète | inacceptable |
|----------------|---------|------------|--------------|
| 23 = 100 % | 12 | 6 | 5 |

Source : Onzième Année. Lycée San Rafael d'Alajuela
Prof. Liliana López Alfaro

- Les textes de production écrite rendus, se trouvent assez acceptables sans aucune production classée avec excellente.
- Dans les productions classées comme acceptables, les étudiants ont remarqué des sujets tels que la migration d'africains en Europe, les Haïtiens et nicaraguayens au Costa Rica, ainsi que des costariciens qui migrent aux États- Unis pour travailler. Ils ont abordé les causes et conséquences ainsi que les difficultés de la migration dans un pays étranger.
- Il y a 6 rédactions très pauvres dans le contenu et l'argumentation.

- Il ya 5 rédactions considérées inacceptables parce que leur contenu correspond seulement à une ou deux lignes.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

LÉOCADIE THIMOTÉE – LYCÉE SAN RAFAEL D'ALAJUELA

Consigne: Rédigez un texte pour expliquer les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration à un pays étranger.

1- Quand les personnes quittent leur pays pour s'installer à l'étranger devront affronter beaucoup de conséquences par la différence culturelle. Il y a de conséquences économiques, par exemple l'augmentation de la population produit le chômage par la difficulté d'obtenir un emploi. Une conséquence sociale est dérivée de cette situation : la délinquance. Et toutes ces situations vont changer aussi l'aspect culturel des immigrants et bien sur du pays qui les accueille.

2- Les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration peuvent devenir très dangereuses pour un pays.
Par exemple, une conséquence sociale est l'augmentation de la natalité. Le pays doit offrir les ressources pour une nouvelle population qui naît dans son territoire et cela donne des droits aux immigrants. Cette augmentation de population produit une conséquence économique qui entraîne la pauvreté parce le pays doit partager les ressources avec les migrants. C'est le cas des nicaraguayens qui migrent au Costa Rica pour travailler.
Une conséquence culturelle est l'influence des migrants dans la musique et la nourriture

FICHE 8
TI JEAN L'HORIZON

GENRE: ROMAN (EXTRAIT)

SIMONE SCHWARTZ – BART . LA GUADELOUPE

PUBLIC. Jeunes adolescents

NIVEAU : A2

MATÉRIEL. Une copie de l'extrait du roman et un document avec des exercices.

DURÉE : 2 séances de 40 minutes

OBJECTIFS :

LINGUISTIQUES

- Étudier un extrait d'une narration guadeloupéenne
- Repérer le mélange de registres langagiers du français de France et du patois guadeloupéen

LITTÉRAIRES

- Identifier des figures littéraires
- Identifier les personnages du récit
- Décrire l'espace physique où se déroule l'histoire
- Déterminer le caractère des personnages principales

CULTURELS

- Connaître un écrivain de l'île de Guadeloupe
- Repérer la présence française dans les Antilles
- Déterminer l'influence de la culture africaine dans les Antilles.
- Identifier le triangle imaginaire Afrique, Europe, Antilles dans la culture Guadeloupéenne.

PRAGMATIQUES

- Rechercher sur internet des informations sur le peuplement et conquête des Antilles
- Rédiger une histoire rapportée avec celle du texte

INTERCULTURELS

- Repérer les ressemblances entre l'Espagne et ses colonies en Amérique avec les colonies françaises en Amérique et leur mélange de registres langagiers

CONTENUS

- Des mots du patois guadeloupéen : oisillon- protègement- cases- plomberait- exsangué- s'évertuait- décontenancée- éclabousse- ricanement- micmac.
- Des onomatopées : Awa- Hep- Holà- Psitt
- La description
- Figures littéraires : métaphores
- Mélange de registres langagiers

DEMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant commence une réflexion avec les étudiants sur les Départements d'Outre Mer (DMO) français : La Guadeloupe et la Martinique dans les Antilles du Caraïbe américain. Les étudiants expriment leurs connaissances par rapport aux habitants, langage culture etc. Ensuite le professeur écrit au tableau les caractéristiques du portrait de l'écrivain du roman dont on va étudier un texte.

EXPLICATION - EXPLOITATION

Après la sensibilisation des apprenants avec la Guadeloupe, le professeur distribue l'extrait du roman « Ti Jean l'Horizon » et on le lit à haute voix en même temps qu'on compare les mots patois avec celles du français. Cette première lecture permet la compréhension globale du texte.

Ensuite le professeur amène les apprenants à la découverte du texte à travers de questions proposées à l'oral :

Pourquoi un oisillon sans bec ni plumes ne peut pas se protéger? Pourquoi Eloïse dit que le nom Jean l'Horizon fait de son fils un oisillon? Qui était Jean l'Horizon? Est-il vivant? Qui est le vrai père du nouveau né? Qui est le vrai père de Ti Jean l'Horizon? Est-ce qu'il accepte sa paternité? Pourquoi les gens de la vallée évitent appeler l'enfant Jean l'Horizon? De quelle façon les gens appellent l'enfant?

Est-ce qu'Eloïse aimait le nom Jean L'Horizon pour son enfant? Quel nom voulait-elle pour son enfant?

Est-ce que dans nos pays on parle l'espagnol comme l'espagnol de l'Espagne?

Croyez-vous que nous parlons souvent avec de mots qui sont inconnus en Espagne? Et à propos des noms, est-ce chez nous qu'on nomme toujours les nouveaux nés avec des noms espagnols? C'est important pour notre culture la signification des noms et prénoms?

Après ces réflexions les étudiants réalisent une deuxième lecture pour répondre aux exercices à l'écrit.

PROLONGEMENT

Les étudiants font une recherche (sur internet ou avec l'aide du professeur d'histoire) sur les premiers habitants de l'île de Guadeloupe et ils rédigent un texte pour expliquer le triangle France- Afrique – Antilles françaises. On lit les textes la classe suivante.

SIMONE SCHWARZ- BART

| | |
|--------------|---|
| Née | Charente 1938 |
| Études À | Point à Pitre- Paris- Dakar |
| Mariée avec | André Schwarz - Bart |
| Chef d'œuvre | Le Dernier des Justes (Prix Goncourt) |
| Sujets | L'exil et l'errance, la condition antillaise |
| Remarque | - Co -écriture avec son mari - mélange de registres langagiers |

TI JEAN L'HORIZON

Après un débat tortueux, passionnée où certaines vieilles firent preuve de la plus haute fantaisie, il fut décrété que le petit guerrier porterait bonnement le nom de son père défunt et regretté Jean L'Horizon. Mais cette appellation ne valait rien aux yeux d'Eloïse, pure comédie qui laissait l'enfant sans protection dans la vie, tel un **oisillon** sans bec ni plumes.

Un nom d'Afrique il lui fallait, un **protégement** sérieux, efficace qui **plomberait** son fils et l'empêcherait de verser à tous les mouvements de la terre, comme tous ces gens de la vallée : et c'est pourquoi le huitième jour, après avoir porté l'enfant sur les fonts baptismaux, elle le confia à une voisine et prit secrètement la direction du sentier d'En-Haut.

Il n'avait pas plu depuis longtemps et la terre était sèche, avec de reflets de cuivre rouge, patiné. Eloïse avançait à travers une végétation **exsangue** et qui luttait, à bout de force, **s'évertuait** au soleil pour la simple raison qu'avait pris la peine de lancer ses racines. Elle s'arrêta à l'entrée du plateau **décontenancée** par des images d'abandon : cases croulantes à ciel ouvert, que soulevaient ça et là des cônes de termites crevant la surface du sol. Une seule hutte se tenait encore debout au milieu de la désolation, et le vieil homme assis dans l'ombre des murs noircis, sur un tabouret de bois sculpté lui parut éternel. Elle eut aussitôt l'impression aiguë que le vieux magnétiseur des ténèbres, l'attendait, derrière ses paupières de tortue ancienne :

-Tu sais pourquoi je suis venue, soupira -t-elle.

-Je sais pourquoi tu es venue, mais je sais aussi que tu es venue pour rien...

- Cet enfant est pourtant le tien, jailli de l'écume de tes reins ... ?

- Awa, c'est toi qui le dis, lâcha-t-il en un sourire ironique.

- C'est ton enfant, le vent du soir lui-même le sait, c'est ton enfant et tu n'as pas de nom pour lui, rien à poser sur ses petites épaules ? Tu veux donc qu'il soit à la merci des forces du mal, qu'il erre sans protection dans la vie, livré au premier qui voudra s'emparer de son âme et la jeter aux chiens : à l'injure du temps comme une bête, c'est ça ?

- Awa, Awa, ne m'**éclabousse** pas de ta salive, je t'en prie.

Il n'y a aucun nom que je puisse donner à ton enfant, car tu l'as dit toi-même, il sera dans la vie comme une bête, une bête sauvage qui trouve d'elle-même son chemin, et si je lui donnais un nom d'Afrique, ce nom s'enroulerait autour de sa gorge comme un

collier et l'étranglerait... , veux - tu une chose pareille pour lui ? Acheva – t – il en un **ricanement**.

On l'avait baptisé du nom de son père, mais ceux de la vallée évitaient de l'appeler ainsi, Jean, Jean L'Horizon, crainte que le défunt n'en profite insidieusement pour répondre à l'appel. Eloïse n'aimait guère cela, elle non plus entretenir la confusion entre les vivants et les morts... et pour éviter ce **micmac** son garçon répondit longtemps au seul nom de Hep, Holà, et Psitt ; puis quelqu'un eut l'idée de l'appeler Ti Jean, et ce sur ce modeste emblème que le héros fit son entrée dans le monde, lui qui devait un jour bouleverser soleil et planètes....

Source : Schwarz- Bart, Simone (1979). *Ti Jean l'Horizon*. Paris : Seuil.

Vocabulaire :

Ti : diminutif de petit

Oisillon : petit oiseau

Protégement : protection

Plomberait : attacherait

Exangue : qui a peu de sang

S'évertuait : s'efforçait

Décontenancée : embarrassée

Éclabousse : culpabilise

Ricanement : action de rire avec une intention moqueuse

Micmac : désordre

EXERCICES

A- Choix multiple.

1- « un nom d'Afrique il lui fallait, un protègement sérieux, efficace »

De cette phrase on infère qu'Eloïse _____

- A) n'aimait pas Jean L'Horizon
- B) n'avait pas de nom pour son fils
- C) préférait ses traditions africaines

2- Le vrai père du nouveau né est _____

- A) un voisin
- B) Jean L'Horizon
- C) le vieux magnétiseur

3- Le vrai père du nouveau né _____

- A) reconnaît son fils
- B) ne reconnaît pas son fils
- C) donne un nom à Eloïse pour son enfant

4- L'expression « cases croulantes à ciel ouvert » veut dire _____

- A) maisons de luxe
- B) maisons abîmées
- C) chasser des animaux

5- Les cônes de termites ressemblent le paysage _____

- A) Africain
- B) Asiatique
- C) Européen

B- Répondez brièvement les questions suivantes.

1- Citez les personnages du texte

2- Citez les onomatopées qui se trouvent dans le texte

3- Enlevez deux métaphores présentes dans le texte

4- Enlevez les phrases qui suggèrent le paysage du continent africain

5- Décrivez le caractère du vieux magnétiseur

6- Décrivez le caractère d'Eloïse

C- Production

Au début du texte le nouveau né est nommé « le petit guerrier » et à la fin du texte il apparaît comme « un héros qui bouleverse le soleil et les planètes »

D'après votre imagination rédigez en 10 lignes, une histoire pour décrire la vie de Ti Jean L'Horizon.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 16

| N° Question | A | B | C | RC | % |
|-------------|----|----|---|----|-------|
| 1 | | 16 | | C | 0 |
| 2 | | 7 | 9 | C | 56.25 |
| 3 | | 16 | | B | 100 |
| 4 | 1 | 15 | | B | 93.75 |
| 5 | 16 | | | A | 100 |

Source : Onzième Année. Lycée de Tilarán
Prof. Abigail Murillo Briceño

- Items N°3, N°4, N°5 : Ils ont obtenu un pourcentage par-dessus de 90% de réponses correctes. Ce résultat indique une compréhension et une analyse assez importante du texte.
- Item N° 2 : Il a obtenu un pourcentage plus du 50% de compréhension du texte. La faiblesse dans la réussite de cet exercice, peut être due à une difficulté de compréhension des étudiants pour analyser le fait que Eloïse est la femme de Jean

l'horizon, mais elle interpelle le vieux magnétiseur en lui disant : « Cet enfant est pourtant le tien, jailli de l'écume de tes reins... c'est ton enfant, le vent du soir lui-même le sait, c'est ton enfant ».

Peut-être que l'exercice présente un peu de difficulté et demande plus d'analyse, alors, c'est ici où le professeur peut guider l'apprenant à la découverte de la situation présentée.

- Item N° 1 : Il a obtenu un 0% de réussite. Après l'analyse des options, on remarque que l'option B dit qu'Eloïse : n'avait pas de nom pour son fils. Cette option est correcte parce qu'elle cherchait un nom pour son fils chez le vieux magnétiseur. Vraiment elle n'avait pas encore un nom pour l'enfant.

L'option C, dit qu'Eloïse, « préférait ses traditions africaines. » Pourtant les deux options semblent correctes. Si on analyse l'énoncé de la prémisse : « un nom d'Afrique il lui fallait, un protègement sérieux, efficace. » on infère que l'option D est la plus convenable. Cependant, pour éviter des confusions, il convient changer l'option B, par l'énoncé suivant : B) détestait les noms africains.

C'est dû à cette confusion, qu'on ne peut pas considérer l'erreur de choix de l'exercice N° 1 comme un échec dans la compréhension du texte.

Questionnaire. N° d'étudiants. 16

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|---------|
| 1 | 13 | 3 | | 81.25 |
| 2 | 14 | 2 | | 87.25 |
| 3 | 15 | 1 | | 93.75 |
| 4 | 16 | | | 100 |
| 5 | 11 | 4 | 1 | 68.75 |

Source : Onzième Année. Lycée de Tilarán
Prof. Abigail Murillo Briceño

-Items 1-2-3-4 : Ils reflètent une compréhension du texte assez important avec plus de 80% de réponses correctes.

- Item N° 5 : cet exercice a été le moins compris, avec un pourcentage de 68.7 de réponses correctes. La marge d'erreur est due au fait que les personnages ne sont décrits que physiquement.

Production Écrite. N° d'étudiants 16

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable |
|----------------|--------------|------------|---------|
| 16= 100% | 0 | 11 | 5 |

Source : Onzième Année. Lycée de Tilarán
Prof. Abigail Murillo Briceño

La totalité des étudiants ont présenté la production écrite de façon assez importante dans l'extension, le contenu et l'argumentation. Mais, les étudiants n'ont pas compris le rapport entre le petit guerrier du début de l'histoire et le héros nommé à la fin du texte. Ils n'ont pas arrivé à imaginer une histoire pour raconter comment un enfant sans nom, pourrait un jour devenir un héros et bouleverser le soleil et les planètes.

La majorité des histoires, ont donné l'importance au nom Ti Jean l'horizon comme le fait remarquable qui changerait la vie de l'enfant et ils ont fait leur production sans demander l'aide au professeur pour bien comprendre la demande de production.

Certaines rédactions présentent seulement un compte rendu sur la lecture du texte.

Par contre, Il y a 4 rédactions qui présentent une histoire pleine d'imagination avec de la cohérence dans l'argumentation et un contenu assez important.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

TI JEAN L'HORIZON - LYCÉE MAURILIO ALVARADO VARGAS

Consigne : Au début du texte, le nouveau né est nommé « le petit guerrier » et à la fin du texte, il apparaît comme un héros qui bouleverse le soleil et les planètes. Rédigez dix lignes pour décrire la vie de Ti Jean l'horizon.

1-On avait baptisé le petit garçon avec le nom de son père, mais ceux de la vallée évitaient de l'appeler ainsi. Alors il avait un problème. Tous l'appelaient pss, hep, etc et il n'aimait pas ça. Cet appel n'avait pas beaucoup d'importance quand il était petit. Il marchait sur les chemins sans faire attention à cette manière de l'appeler. Après que certaine personne a eu l'idée de le nommer Ti Jean l'Horizon, il s'est senti mieux. Quand il n'avait pas un vrai nom, il était comme une bête, il a été méprisé par son vrai père, et l'idée de l'appeler avec le diminutif de son père lui a fait confiance à soi même.

Il a décidé de travailler et lutter par la liberté de son peuple parce que sa mère lui parlait des ancêtres africains, alors il était fier d'avoir le nom de son père. C'est de cette façon qu'il est devenu un héros à la fin parce que son nom a changé l'histoire.

2- Cette histoire nous parle d'une mère qui avait eu un enfant. Son mari, Jean l'horizon était mort et elle n'avait pas un nom pour son fils. Elle a demandé au vieux magnétiseur un nom africain pour lui. Mais ce vieux n'a pas voulu reconnaître le petit garçon, ni lui donner un nom. Pour sa mère, le nom était très important pour le futur de l'enfant, mais les gens du village, ne voulaient pas l'appeler avec le nom de Jean l'Horizon. Sa mère pensait que le petit guerrier, allait par le monde comme une bête sans protection. Mais quelqu'un a eu l'idée de l'appeler Ti Jean l'Horizon. Ce nom a été accepté par tous les habitants y le petit guerrier a fait ainsi son entrée dans le monde. Il était petit, mais au final il a bouleversé le soleil et les planètes, parce qu'il a été un vrai guerrier qu'a lutté par son pays.

FICHE 9
RETOUR DE MANIVELLE

GENRE : ROMAN (EXTRAIT)

JULIEN KILANGA MUNSIDE. REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

NIVEAU - A2

JUSTIFICATION

Le roman *Retour de Manivelle* en plus d'aborder un sujet général comme : l'abandon du foyer en dépit du développement personnel et les questionnements qui s'en suivent, ce roman prend en compte ce sujet, au milieu de l'environnement rural d'un pays africain marqué par la guerre et la pauvreté. La valorisation de ces efforts dans le cadre d'une culture tout à fait différente à la notre ainsi que la découverte de cette culture, constituent des sujets importants à analyser.

PUBLIC jeunes adolescents- onzième année

SUPPORT Photocopie de l'extrait du roman pour les étudiants et des feuilles avec le résumé du roman, la biographie du romancier et les exercices pour le professeur.

DURÉE 4 séances de quarante minutes

OBJECTIFS :

CULTURELS

Découvrir un roman congolais

Déterminer l'ambiance socio- économique reflétée dans le texte

Repérer certaines habitudes des gens de la campagne congolaise

LITTÉRAIRES

- Établir le genre du texte

- Rendre compte de la fonction sociale de la littérature

- Repérer l'ambiance où se déroule l'histoire

LINGUISTIQUES

- Repérer le vocabulaire propre à l'endroit où se présente l'histoire

PSYCHOLOGIQUES

- Identifier l'opposition de sentiments du protagoniste
- Repérer les valeurs et le courage du protagoniste par rapport à son entourage

INTERCULTURELS

Comparer la difficulté éprouvée par le protagoniste dans la poursuite de ses études avec la réalité costaricienne.

ACTIONNELS

Rédiger un texte

DÉMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant pose des questions aux apprenants telles que: connaissez-vous quelqu'un qui ait quitté son village pour faire des études ailleurs ? Croyez-vous que c'est difficile de quitter la famille et les amis pour chercher le succès personnel ? Donnez des exemples dans la société de votre pays. En tenant compte du progrès technologique, croyez-vous que les moyens de communication aident pour rendre cette situation moins difficile ? On fait une mise en commun sur ce sujet.

EXPLICATION – EXPLOITATION

D'abord l'enseignant lit l'extrait du roman en silence à fin de se procurer une connaissance générale du sujet et répondre ainsi aux questions éventuelles des étudiants.

Après cela, il présente aux étudiants la copie avec l'extrait du roman et leur demande de faire une lecture silencieuse. Ensuite, on fait la lecture à haute voix, pour expliquer le vocabulaire difficile en s'aidant de la mimique ou des synonymes. Pendant la lecture, l'enseignant pose des questions aux étudiants : Josué habite en ville ou à la campagne? Pourquoi veut-il partir? Il va rester chez qui à Ubal? Comment s'appelle son frère? Pourquoi son père lui montre ses traditions avant de partir? La ville où il va, reste éloignée? Est-ce qu'il peut réussir à ses études?

Qu'est-ce qu'il décide à la fin de l'histoire? Il réfléchit à propos de quoi? Comment sont les moyens de communication ?

Finalement, les apprenants répondent aux exercices proposés qui seront révisés à l'oral et on conclut avec un échange d'idées qui mettent en relief le courage du protagoniste et la situation socio-économique du Congo marquée par la guerre.

PROLONGEMENT

Les apprenants vont rédiger un texte pour comparer l'histoire du protagoniste, en tenant compte les conditions des jeunes costariciens qui doivent quitter leur foyer dans la poursuite des études, ainsi que les risques qu'ils doivent surmonter. Variante : le texte peut être en langue maternelle.

RETOUR DE MANIVELLE

Me voici. Là. Au bout de la rivière Ayamo attendant la barque vers l'autre rive (...) je repense ma vie et je cherche à récupérer mon passé. Je pensais à ce jour de septembre où j'ai décidé d'abandonner l'air frais des terres familiales, à la **veille** de mon voyage, à la conquête de nouveaux horizons où mon père m'a demandé de l'accompagner dans la forêt, pour pénétrer tous les secrets que renferme la nature. Je l'écoutais en silence. Je venais de terminer la sixième. Il me fallait d'aller sous d'autres cieux pour poursuivre mes études. Je devais par tous les moyens parcourir mil deux cents kilomètres dans un pays en guerre. Et à quel âge ? Douze ans. Du coup, mon père qui me suivait sur un **sentier** vers la forêt dense s'est mit à me parler.

- Josué, je sais que tu veux aller vers ces pays **lointains** au contact d'autres cultures. Je ne veux pas te l'interdire. Mais il te faut d'abord, assimiler ta propre culture avant d'aller vers celles des autres. Regarde la splendeur de nos palmiers, sur cette étendue de terre... que ton frère Jacob ne pourra pas seul en assurer la garde, l'**entretien** et la défense. (...)

Avant ta naissance un buffle m'avait attaqué, percé de ses cornes pointues, et projeté sur les branches de cet arbre. J'y suis resté suspendu. Me croyant mort, l'animal s'est retiré (...) Regarde ces feuilles, on me les a appliquées sur la plaie, regarde – les bien. Elles ont un pouvoir curatif. Pendant qu'on me soignait, mon frère Lukuki a pris sa lance, son arc et ses flèches pour aller me venger. (...) Le buffle **a péri** sous le coup de lance de Lukuky. Tout le village en **émoi**, a couru voir cette bête qui a osé d'attenter à ma vie. Il m'est resté de cet événement un symbole : la corne du buffle. C'est pour remémorer cette situation miraculeuse que je bois le vin de palme servi dans cette corne. Tu devras boire dans cette corne, pour bien garder la force de notre tradition. Le seul souvenir de cette corne te sera une source de force, de courage et de succès où tu seras. (...) Il me suffira de **tresser** une dizaine de nattes* et de les vendre pour le montant nécessaire à mon voyage. Nous sommes déjà en septembre. L'année scolaire à déjà commencé à Ubal. (...) Suis – je conscient de la grande perte que mon départ va causer à cette nature, à cet univers où les esprits des morts et des vivants cohabitent.

Je veux aller vers un univers inconnu où aucun guide fiable, m'est prévu...toutes ces questions tourbillonnent mon esprit.

(...) Je n'ai pas grande chose à prendre. Juste un petit colis que ma mère m'a emballé dans un **pagne**. Une casserole contenant quelques provisions. Je suis pieds nus. L'essentiel est de parti. Dans ces conditions j'ai quitté ce milieu rustique. Nous avons parcouru à pied quatre vingt -dix kilomètres pour atteindre Longo. Deux semaines et le train ne vient pas...(...) Un bateau peut nous prendre pour avancer à la Gare du Balo. Notre arrivé à la gare d'Ubal ne marque pas la fin de notre angoisse. Comment découvrir le domicile de mon frère Jacob ? (...)

J'étais certes un élève modèle, mais j'étais miné par les difficultés matérielles. (...) J'y ai lu tous les classiques de la littérature française. On m'a ainsi introduit dans le monde occidental (...) La sagesse des ancêtres s'éloignait de plus en plus de ma nouvelle vision du monde. (...) Je fus désigné stagiaire du Centre International des études Africains. Ce n'est pas un hasard. Je suis le **siège** de ma culture ancestrale, en même temps que m'abreuve d'autres cultures.(...)

Dans les échanges avec une jeune écrivaine, je me faisais une question : dans quelle mesure l'instabilité politique peut elle influencer l'évolution culturelle ou littéraire d'un pays ? (...) On assiste à la parution des essais de caractère politique qui décrivent les malheurs de l'époque, les guerres, la faim, la pauvreté, la violence et la dictature (...) J'ai passé la moitié de ma vie à réfléchir sur l'utilité de ma culture face aux autres cultures. Mon souci a été celui de concilier les divergences. (...) Je suis un citoyen du monde et j'irai où je peux servir à l'humanité en toute sérénité et en toute quiétude.(...) Je me redresse au grand étonnement de tous...

C'est un retour en force au son du tam –tam et au rythme de la danse du tango qui nous ramènent à ce jour de septembre...

Véritable retour de manivelle.

Nattes : Tapis fait avec des fils végétaux entrelacés à plat.

Source : Kilanga Munsida, Julian (2008). *Retour de Manivelle*.

Paris. Ed Riveneuve

RETOUR DE MANIVELLE : RÉSUMÉ POUR L'ENSEIGNANT

Josué a quitté très jeune son village natale à la conquête de nouveaux horizons et y revient quelques années plus tard, avec toute sa famille pour assister aux funérailles de son père. Il ne supporte pas le choc et tombe inerte au bas du « Mulela » un arbre symbolique majestueusement dressé derrière la maison de son père. Il voit défiler les étapes de sa vie qui lui dévoilent tout un itinéraire mythique, du monde rural initié aux secrets de la nature en passant par la ville d'Ubal jusqu'à celle de Vouillé où il a conquis de nouvelles cultures. Après avoir revu comme dans un rêve les méandres d'un passé insaisissable dont il a cru pouvoir couper le cordon qui le liait à ses racines. Belle illusion !

Il aperçoit dans l'eau ses parents et son oncle déjà décédés et le corne du buffle. La seule vue, de cette corne le fait reprendre la conscience. La fraîcheur de la

rivière sacrée lui permet de saisir les réalités connues et inconnues de la vie et ravive ses souvenirs.

Ce double retour. – le retour à la vie et le retour au village- persuade Josué de continuer sa vie dans ce village mythique pour l'aider à se développer et transmettre ses savoirs acquis ailleurs, tout en assurant à son tour la garde de la corne sacrée. Un retour qui le ramène au point de départ. Véritable retour de manivelle.

Vocabulaire :

A péri : est mort

Émoi : avec de l'émotion

Entretien : conserver en bon état

Lointain : qui est loin

Pagne : morceau d'étoffe de matière végétale

Renfermer : enfermer à nouveau. Contenir, comprendre en soi

Sentier : chemin étroit

Siège : meuble fait pour s'asseoir. Place occupée dans une assemblée d'élus, fonction de celui qui occupe cette place.

Tresser : entrelacer les cheveux ou les fibres

Veille : absence de sommeil. Jour qui en précède un autre. Peu avant la période qui précède.

EXERCICES

A. Choix multiple

- 1- Le genre du texte correspond à _____
 - A) un conte
 - B) un roman
 - C) une légende
- 2- L'épisode de la corne du buffle représente _____
 - A) la situation du pays
 - B) les traditions ancestrales
 - C) la conquête de nouveaux horizons
- 3- La corne symbolise _____
 - A) une perte de la nature
 - B) la conquête d'un pays lointain
 - C) la force et le courage des habitants
- 4- On boit du vin de palme dans la corne du buffle pour _____
 - A) faire des miracles
 - B) avoir plus de force
 - C) garder des traditions
- 5- « Suis-je conscient de la grande perte que mon départ va causer à cette nature ? » Ce questionnement du protagoniste représente _____
 - A) sa sécurité de quitter son milieu rustique
 - B) ses doutes devant un milieu nouveau et inconnu
 - C) la réflexion sur les conséquences de quitter son milieu rustique
- 6- « Je suis le siège de ma culture ancestrale, en même temps que m'abreuve d'autres cultures » Dans cette phrase Josué réfléchit à propos de _____
 - A) garder ses traditions
 - B) oublier ses traditions
 - C) la rencontre de cultures
- 7 - Josué va tresser et vendre des nattes pour _____
 - A) habiter à Ubal
 - B) rester à Ayamo
 - C) payer son voyage
- 8- « La sagesse des ancêtres s'éloignait de plus en plus de ma nouvelle vision du monde » Cette phrase met en relief le phénomène appelé _____
 - A) acculturation
 - B) compromis social
 - C) rencontre de cultures
- 9- La phrase « La parution des essais qui décrivent les malheurs de l'époque : les guerres, la faim, la violence et la dictature » exprime _____
 - A) l'abondance de textes littéraires
 - B) le compromis littéraire avec la culture ancestrale
 - C) le compromis de la littérature avec le développement social
- 10- Josué a été introduit dans la culture occidentale à travers _____
 - A) la littérature
 - B) un voyage à Ubal
 - C) des échanges avec une jeune écrivaine

B) Questionnaire

1-Expliquez l'allusion à la médecine naturelle dans le texte.

2- Êtes-vous pour ou contre le fait de quitter son milieu à la conquête de nouveaux horizons? Argumentez votre opinion.

3- Interprétez le titre du roman. Enlevez du texte la phrase qui est plus rapportée à ce titre.

4- Expliquez l'opposition implicite entre le son du tam-tam et la danse du tango.

5- Rédigez une histoire pour décrire la vie du protagoniste s'il n'avait jamais quitté son village.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 15

| N° Question | A | B | C | RC | %de RC |
|-------------|---|----|----|----|--------|
| 1 | | 15 | | B | 100 |
| 2 | | 15 | | B | 100 |
| 3 | 1 | 1 | 13 | C | 86.66 |
| 4 | | | 15 | C | 100 |
| 5 | 3 | 2 | 10 | C | 66.66 |
| 6 | | | 15 | C | 100 |
| 7 | 1 | 1 | 13 | C | 86.66 |
| 8 | 4 | | 11 | A | 73.33 |
| 9 | 5 | | 10 | C | 66.66 |
| 10 | | 13 | 2 | A | 0 |

Source : Onzième Année. Lycée Alfaro Ruiz
Prof. Katia Porras Herrera

La réussite dans les exercices met en évidence l'atteinte des objectifs. On a proposé dix exercices, dont neuf d'entre eux ont obtenu par-dessus du 70% de réponses correctes. Quatre des items (1-2-4-6) ont obtenu le 100% de réponses correctes. Cela reflète la réussite dans la compréhension du texte. L'échec dans l'item N° 10 que personne n'est arrivé à choisir peut obéir à une mauvaise présentation de l'énoncé. Celui-ci, dit que Josué est introduit dans la culture occidentale à travers ...et on présente deux propositions qui donnent lieu à confusion : La littérature et le voyage à Ubal, parce que l'entrée en littérature du personnage dépend de son voyage à Ubal.

En conséquence on recommande de remplacer de l'option B par l'énoncé suivant : « la sagesse des ancêtres »

Les autres items ont obtenu une marge d'erreur acceptable.

Questionnaire. N° d'étudiants. 15

| N° Question | Valable | Incomplète | Incorrecte | % de RC |
|-------------|---------|------------|------------|---------|
| 1 | 9 | 2 | 4 | 60 |
| 2 | 15 | | | 100 |
| 3 | 12 | 2 | 1 | 80 |
| 4 | 11 | 4 | | 73.33 |

Source : Onzième Année. Lycée Alfaro Ruiz
Prof. Katia Gutiérrez

Les premières 4 questions ont obtenu un pourcentage de réponses valables par-dessus du 60%. Les quatre réponses incorrectes de l'item N° 1 montrent que les apprenants ont confondu le vin de palme que protagoniste buvait dans la corne du buffle, avec une médecine naturelle. La question N° 2, a obtenu 100% de réponses valables. Tous les étudiantes ont réussi donner une opinion personnelle par rapport au fait de quitter son milieu pour chercher des nouveaux horizons. Le N° de réponses incomplètes de l'item N° 4 signale que l'opposition entre la culture des ancêtres, représentée par le son du tam-tam, et la culture moderne représentée par le tango, qui n'a pas été bien comprise par certains étudiants

Production Écrite. N° d'étudiants 15

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable | Excellent |
|----------------|--------------|------------|---------|-----------|
| 15 | 2 | 2 | 3 | 7 |

Source : Onzième Année. Lycée Alfaro Ruiz
Prof. Katia Gutiérrez

La réussite dans la question N° 5 de production écrite est considérée totale parce que tous les apprenants sont arrivés à produire une histoire. Il y a 7 productions excellentes et seulement deux ont été évaluées inacceptables, à part d'une production d'un apprenant avec des problèmes visuels et d'écriture.

| |
|--|
| 1 production de adéquation significative et visuelle |
| Non évaluée |

Après la révision des textes rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

RETOUR DE MANIVELLE - LYCÉE D'ALFARO RUIZ

Consigne : rédigez une histoire pour décrire la vie du protagoniste comme s'il n'avait jamais quitté son village.

1- Il était une fois un garçon qui vivait dans un petit village avec sa famille. Ce petit village était près de la forêt très éloigné de la civilisation et quand il a eu dix huit ans, ses parents lui ont obligé à se marier avec une fille qui s'appelait Carmen. Carmen était la fille d'un homme qu'avait beaucoup d'argent, il était le plus riche de la région. Après son mariage Josué et Carmen ont eu trois enfants, deux garçons et une fille.
Quand le père de Carmen est mort, Josué a du se charger de la ferme de la famille. Il a commencé à travailler la terre dans le village qu'il aimait et ainsi les ans ont passé et Josué est devenu vieux et fatigué de tant travailler.

2- Josué est un jeune homme. Il habite dans un village très petit. Il adore travailler et il aime la campagne et sa famille. Il a deux enfants et une très bonne épouse. Il s'est engagé à son peuple et il ne l'a jamais abandonné. Josué n'acceptait de perdre les coutumes de son peuple. Il n'était pas d'accord de quitter le village pour chercher des nouvelles possibilités parce qu'il considérait que dans ce petit village on était amoureux des gens, de la nature, de la paix du foret avec ses animaux : le lion, le tigre, les chevaux et chants des oiseaux. Josué a passé sa vie très content dans son village à coté de sa famille.

3- Josué est un homme vieux, maigre, et il semble fatigué. Il n'est jamais sorti de son petit village où il a une famille de six enfants. Josué et ses enfants aiment travailler la terre dans la campagne. Josué est agriculteur et travaille aussi l'élevage. Il a beaucoup d'humilité et il aime aider les autres voisins. Dans ce village éloigné, on ne peut pas rêver avec l'éducation, mais cela n'est pas un problème pour Josué parce qu'il a trouvé le bonheur entre sa famille et ses voisins.

4- Il avait une fois un jeune garçon qui s'appelait Josué. Il habitait à la campagne dans un endroit très éloigné de la civilisation. Il rêvait avec étudier une profession, mais ce rêve était impossible pour lui. Sa famille n'avait pas d'argent pour l'envoyer à la ville et payer les frais d'hébergement, nourriture et transport.

Un peu de temps après, Josué a connu une belle fille et il est tombé amoureux. Après, il décide de se marier avec elle. Il avait un terrain qu'il cultivait de légumes et de fruits. Et comme le village commence à se développer il pense installer un petit marché de fruits et légumes.

Aujourd'hui, Josué a trois belles filles, et il a l'espoir que ses filles pourront réussir ses études.

Finalement Josué a trouvé la paix malgré n'avoir pas réussi ses rêves.

FICHE 10

UNE SI LONGUE LETTRE

GENRE : ROMAN (EXTRAIT)

MARIAMA- BA . SÉNÉGAL

NIVEAU - A2

JUSTIFICATION

Le choix de ce roman est dû au sujet qu'il aborde : l'inégalité de la femme devant l'homme à travers de l'histoire. Cependant, Mariama Bâ met en scène cette inégalité, dans le cadre de la société sénégalaise, avec des habitudes qu'on pourra découvrir dans l'histoire.

PUBLIC jeunes adolescents- onzième année

SUPPORT Photocopie de l'extrait du roman

DURÉE 3 séances de quarante minutes

OBJECTIFS :

CULTURELS

- Connaître une romancière sénégalaise
- Décrire la polygamie chez la femme du Sénégal
- Découvrir certains rites musulmans
- Connaître certains aspects sociopolitiques présents dans le texte

LITTÉRAIRES

- Caractériser le protagoniste de l'histoire
- Analyser une métaphore

LINGUISTIQUES

- Repérer certains mots propres de la culture africaine

PSYCHOLOGIQUES

- Analyser les sentiments du protagoniste face à la trahison de son mari.

INTERCULTURELS

- Comparer l'infidélité et la superstition dans la société costaricienne et celle du Sénégal

ACTIONNELS

- Rédiger des réponses
- Chercher sur internet

CONTENUS

- La polygamie et la famille
- Vocabulaire rapporté aux habitudes de la société du Sénégal (le symbole de décoiffer la veuve), l'odeur de lakb, le boubou etc.
- Certains faits sociopolitiques de l'histoire du Sénégal
- Caractéristiques du roman.

DÉMARCHE :

SENSIBILISATION

L'enseignant fait susciter un échange d'idées par rapport aux valeurs familiales telles que le respect et la fidélité. Il pose des questions sur la polygamie et ses conséquences pour la famille. Les apprenants expriment leur opinion. Le professeur lit à haute voix le portrait de l'auteur avant d'introduire le texte.

EXPLICATION –EXPLOITATION

Le professeur donne une feuille avec l'extrait du roman, après avoir divisé la classe en sous groupes (2 ou 3 élèves) et demande aux étudiants de faire une lecture superficielle du texte. Après cela, il pose des questions telles que :

De quoi s'agit-il? Qui écrit la lettre? À qui est-elle adressé? Pourquoi le titre est « une si longue lettre ? Ensuite, on fait une deuxième lecture en soulignant le vocabulaire inconnu que l'enseignant explique avec l'aide de la mimique ou de synonymes. Après cette explication, le professeur pose, à tour de rôle, une question : Qui est Ramatoulaye? Où habite-t-elle? Elle a combien d'enfants? Comment s'appelait son mari? Pourquoi doit-elle passer une période de réclusion forcée? Qui est Aïssatou? Les mots clés issus des réponses s'écrivent au tableau et on fait des commentaires à l'oral.

On fait des commentaires pour comparer la polygamie légalisée et la polygamie comme une antivaleur pratiquée dans d'autres sociétés et les conséquences psychologiques et matérielles pour la famille.

Les apprenants peuvent exprimer des sentiments par rapport à leurs expériences personnelles.

Pour finir, les apprenants vont répondre au questionnaire fourni par l'enseignant. Chaque sous groupe expose la réponse devant le reste de la classe. Les idées centrales seront notées au tableau.

PROLONGEMENT

Les étudiants vont rédiger un texte en français ou en espagnol pour comparer les conséquences de la polygamie légalisée dans certains pays, et l'infidélité dans notre société costaricienne. Ils le rendront la classe suivante.

UNE SI LONGUE LETTRE

Aïssatou :

Amie, amie, amie ! je t'appelle trois fois* Hier, tu as divorcé. Aujourd'hui, je suis veuve. Moudou est mort. (...) Des femmes **s'affairent**, proches parents. Elles doivent apporter à l'hôpital pour la toilette mortuaire, encens, eau de colonne, coton. Soigneusement dans un panier neuf, les six mètres de percale blanche, seul vêtement autorisé à un mort musulman. Le Zem - Zem , eau miraculeuse venue des Lieux Saints de L'Islam et on choisit des **pagnes** riches et sombres pour recouvrir Moudou. (...)

La présence de ma coépouse m'énerve. On l'a installé chez moi, selon la coutume pour les funérailles (...) Nos belles sœurs nous décoiffent, c'est le moment **redouté** de toute sénégalaise, celui en vue duquel, elle sacrifie ses biens en cadeau à sa belle famille, et où, **pis** encore, outre les biens, elle s'ampute de sa personnalité, de sa dignité, devenant une chose au service de l'homme qui l'épouse, du grand père, de la grand-mère, du père, de la mère, du frère, de la sœur, de l'oncle, de la tante, des cousins, des amis de l'homme. Sa conduite est conditionnée : une belle sœur ne touche pas la tête d'une épouse qui a été avare, infidèle ou inhospitalière.

Les **Sidguil Ndigale** se succèdent, tandis que les mains expertes distribuaient à l'assistance biscuits, bonbons etc en offrande vers les cieux pour le repos de l'âme du disparu. Le troisième jour, des gens accueillis dans ma maison en **nattes** partout pour la lecture du Coran. L'odeur du **labb** dans les Calebasses, flotte excitante, rires sonores... paroles hautes...stridentes exclamations... on admire le **boubou** et je pense encore : Combien de morts auraient pu survivre si avant d'organiser ses funérailles en festin, le parent ou l'ami avait payé l'ordonnance salvatrice, ou payé l'hospitalisation. (...)

Les visites de condoléances continuaient considérés comme un devoir sacré. On peut manquer un baptême, jamais un deuil.(...) Les au revoir ne sont pas simples ni gratuits : ils requièrent selon la qualité du partant, tantôt une pièce, tantôt un billet de banque(...) Je m'étais préparé à un partage équitable selon l'Islam, dans le domaine polygamique.

Je mesure l'ampleur de la trahison de Moudou. L'abandon de sa première famille conforme à un nouveau choix de vie. (...). Pour vaincre ma rancœur, je pense à la destinée humaine, mais la rancœur demeure, mais déferlent en moi les vagues d'une immense tristesse, dire que je lui ai consacré trente ans de ma vie, dire que j'ai porté

douze fois son enfant.() Des amies me suppliaient de réagir, on parlait d'ensorcellement, elles indiquaient des **marabouts** à la science sûre qui ramenaient l'époux à son foyer éloignant la femme perverse. On citait la Casamance ou les Diolas, excellents en filtres magiques. ()

Je mesurais aux regards étonnés, la minceur de la liberté accordée à la femme. () Recommencer à zéro, après avoir vécu vingt-cinq ans avec un homme ? Avais- je assez de force pour supporter seule cette responsabilité à la fois morale et matérielle ? C'est le cas d'autres femmes, méprisées, reléguées ou échangées dont on se sépare comme un boubou usé ou démodé (...) Nous émancipatrices, nous assistions à deux périodes historiques : l'une de domination, l'autre d'indépendance, à **l'éclosion** d'une république, à la naissance d'un hymne, et à l'implantation d'un drapeau.(...)

... **Déformer une âme est aussi sacrilège qu'un assassinat.** Les enseignants forment une armée noble aux exploits quotidiens, jamais chantés, jamais décorés. Cette armée, sans uniforme rutilant, plante partout le drapeau du savoir et la vertu.

Je sais que je te secoue, mais je ne peux m'empêcher de me ressouvenir dans cette solitude et cette réclusion forcée.(...) Je réfléchis... J'analyse les décisions qu'orientent notre avenir. Je reste persuadée de l'inévitable et nécessaire complémentarité de l'homme et la femme (...) Ce sont toutes les familles, riches ou pauvres, unies ou déchirées, conscientes ou irréfléchies, qui constituent la nation. La réussite d'une nation passe donc, irrémédiablement par la famille ; l'espérance m'habite. C'est d'humus sale et nauséabond que jaillit la plante verte et je sens **pointer** en moi des bourgeons neufs.

Le mot bonheur recouvre bien quelque chose, n'est-ce pas ? J'irai à sa recherche. Tant pis pour moi si j'ai encore à t'écrire une si longue lettre... **Ramatoulaye**

Source : Bâ, Mariama (1979) *Une si longue lettre*

Vocabulaire :

Affairer : S'empresser, se montrer actif dans l'exécution d'une tâche.

Boubou : C'est la robe typique de la femme africaine.

Éclosion : naissance, première manifestation.

Lakb : Mets sénégalaise à base de farine de mil malaxée grossièrement, cuite à l'eau. On le mange avec du lait caillé.

Marabouts : Mystique musulman qui mène une vie contemplative et se livre à l'étude du Coran. Dans les pays musulmans de l'Afrique, homme connu pour ses pouvoirs divinateurs et guérisseurs.

Nattes : Tapis tressé avec un fil végétal.

Pagnes : morceau d'étoffe ou matière végétale, tressé, couvrant le corps le plus souvent de la ceinture aux mollets, dont les habitants des régions tropicales se ceignent les reins.

Pis : comparatif synthétique de mal. Plus mal.

Pointer : marquer d'un point, d'un signe, en vue de contrôler.

Redouter : craindre, avoir peur.

Sidguil Ndigale : Formule de condoléances qui contiennent un souhait de redressement moral.

MARIAMA BÂ

Sénégalaise, née en 1929, Mariama Bâ, orpheline de mère, reçoit dans son enfance l'éducation traditionnelle et pieuse de ses grands parents. Après quelques années, encouragée par son père, alors Ministre de la Santé, et une directrice d'école, elle suit des études et passe le concours de l'École Normale.

Mariama Bâ enseigne pendant douze années. Mère de neuf enfants, divorcée puis remariée, elle s'engage dans le militantisme associatif. Luttant contre les castes et la polygamie, elle réclame une éducation pour tous et des droits véritables pour les femmes.

Elle décède de maladie en 1981, deux ans après la publication de son roman, *Une si longue lettre*, et à la veille de la publication de son second, *Le chant écarlate*.

En deux livres, elle s'est imposée comme une des voix incontournables de la littérature africaine.

EXERCICES

A) Choix multiple

- 1- « La toilette mortuaire » veut dire _____
 - A) la chambre où Moudou est habillé
 - B) les vêtements mortuaires de Moudou
 - C) le rite musulman pour préparer le cadavre
- 2- Le mot « pagnes » signifie _____
 - A) serviettes de bain
 - B) serviettes de main
 - C) un tissu tressé de matière végétale
- 3- Le terme « Co - épouse » veut dire _____
 - A) l'amie du mari
 - B) l'amante du mari
 - C) l'autre épouse du mari
- 4- La phrase « nous belles sœurs nous décoiffent » est en rapport avec _____
 - A) aller chez le coiffeur
 - B) se coiffer pour le funéraire
 - C) un rite funéraire propre des femmes de l'Islam
- 5- Le décoiffement de la veuve par les belles sœurs symbolise qu'elle est _____
 - A) considérée avare et infidèle
 - B) répudiée par la famille du mari
 - C) acceptée comme une bonne épouse
- 6- La conséquence « d'être décoiffée » signifie que l'épouse _____
 - A) recevra beaucoup de cadeaux
 - B) va rester avec les biens du mari
 - C) deviendra une chose au service de sa belle famille
- 7- La comparaison « amputer sa personnalité » veut dire _____
 - A) perdre son identité
 - B) devenir libre après rester veuve
 - C) vivre désormais avec la famille du mari
- 8- « Un partage équitable selon l'Islam » signifie _____
 - A) partager les biens avec la co- épouse
 - B) rester avec les biens après le funéraire
 - C) partager les biens avec la co- épouse et la belle famille
- 9- La consultation aux Marabouts, Casamance ou les Diolas met en relief _____
 - A) la polygamie
 - B) des habitudes propres de l'Islam
 - C) la superstition dans certaines cultures africaines

B. Vrai ou faux.

1. Les Sidguil Ndjale sont une tribu du Sénégal ()
2. La percale blanche est un tissu ()
3. Les visites de condoléance ne sont pas importantes ()
4. Le labk est un repas du Sénégal ()
5. Le Sénégal s'est independisé de la France ()
6. Les amis de Moudou ont payé l'ordonnance ()
7. Ramatoulaye a quitté Moudou après sa trahison ()
8. Le boubou est la robe de la femme africaine ()
9. Le festin funéraire a duré plusieurs jours ()
10. Ramatoulaye réfléchit sur les femmes méprisées ()

C. Questionnaire

1. D'après l'analyse du texte, expliquez le sens de la phrase,
« La minceur de la liberté accordée à la femme »

- 2- Considérant le rôle de l'éducation dans la construction de la société expliquez la comparaison « déformer une âme est aussi sacrilège qu'un assassinat »

- 3- Rédigez un texte pour exprimer les sentiments de Ramatoulaye par rapport à la trahison de son mari.

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION

Choix Multiple. N° d'étudiants. 25

| N° Question | A | B | C | RC | % de RC |
|-------------|----|----|----|----|---------|
| 1 | | 11 | 14 | C | 56 |
| 2 | 23 | | 2 | A | 92 |
| 3 | | | 25 | C | 100 |
| 4 | 1 | 3 | 21 | C | 84 |
| 5 | 3 | | 22 | C | 88 |
| 6 | | 15 | 10 | C | 40 |
| 7 | 25 | | | A | 100 |
| 8 | 8 | | 17 | C | 68 |
| 9 | | 6 | 19 | C | 76 |

Source : Onzième Année. Institut de Guanacaste
Prof. Gina Rodríguez Cortés

- Item N° 1: il a obtenu un marge d'erreur considérable. L'option B rapportée à la toilette mortuaire est devenue une option attirante pour ceux qui n'ont pas bien analysé le texte.

- Item N° 6 : Avec le 40% de réponses correctes seulement, cet exercice indique la difficulté de compréhension et d'analyse du fait que la femme décoiffée par les belles sœurs est considéré une bonne épouse et qu'à la fois, elle va rester au service de sa belle famille qui a aussi des droits d'après les habitudes de l'Islam.

-Item N° 8 : La marge d'erreur peut être due à une lecture très rapide du texte, ainsi qu'au choix de l'option A, rapportée avec la polygamie sans prendre en compte les lois de l'Islam qui donnent aussi des droits à la belle famille.

- Le reste des items ont obtenu un pourcentage par-dessus de 80% de réponses correctes.

Ce résultat indique que les étudiants ont compris et analysé le texte, et donc la réussite des objectifs est évidente.

Vrai ou faux. N° d'étudiants. 25

| N° Question | Vrai | faux | R.C. | % de RC |
|-------------|------|------|------|---------|
| 1 | 6 | 19 | F | 76 |
| 2 | 23 | 2 | V | 92 |
| 3 | 7 | 18 | F | 72 |
| 4 | 25 | | V | 100 |
| 5 | 22 | 3 | V | 88 |
| 6 | 10 | 15 | F | 60 |
| 7 | 4 | 21 | F | 84 |
| 8 | 20 | 5 | V | 80 |
| 9 | 25 | | V | 100 |
| 10 | 17 | 8 | V | 68 |

Source : Onzième Année. Instituto de Guanacaste
Prof. Gina Rodríguez Cortés

Item N° 6 : la marge d'erreur dans le choix de la réponse correcte, indique que les étudiants n'ont pas bien analysé les réflexions de Ramatoulaye lorsqu'elle parlait de l'ordonnance salvatrice ou des frais de l'hospitalisation.

Item N° 10 : il a obtenu 68 % de réponses correctes. Ce résultat suppose une lecture faite de manière rapide et peu d'analyse.

- Les autres exercices, ont obtenu des pourcentages assez considérables de réponses correctes, et en conséquence on peut affirmer que les étudiants ont compris l'extrait du roman et de cette manière, ils ont atteint les objectifs.

Production Écrite. N° d'étudiants 25

| N° productions | inacceptable | incomplète | valable | excellente |
|----------------|--------------|------------|---------|------------|
| 25=100% | 4 | 7 | 12 | 2 |

Source : Onzième Année. Instituto de Guanacaste
Prof. Gina Rodríguez Cortés

On a rendu un pourcentage assez important de productions acceptables et 2 productions évaluées comme excellentes aussi bien dans leur contenu que dans l'argumentation, extension, lexique et imagination, considérant le niveau, la région géographique et l'âge des jeunes.

Les rédactions ont montré qu'ils se sont identifiés, avec les sentiments de Ramatoulaye par rapport à la polygamie, ils ont analysé ses conséquences pour la famille et la société.

Il y a des productions incomplètes avec une faiblesse dans l'argumentation et le contenu, et 4 productions qui comprennent 4 ou 5 lignes seulement. Cependant, la totalité des étudiants sont arrivés à produire, même un texte court, ils sont devenus capables de produire.

Ce résultat indique que les apprenants ont compris et analysé le texte, et cela indique la réussite des objectifs proposés.

Après la révision des travaux rendus par les apprenants, on a sélectionné les productions suivantes :

UNE SI LONGUE LETTRE (INSTITUT DE GUANACASTE)

1-Rédigez un texte pour comparer la polygamie avec l'infidélité au Costa Rica.

Cette habitude islamique de se marier avec plus d'une femme, est considérée chez nous inacceptable, il est connu que dans certains pays musulmans elle est encore pratiquée.

Malgré notre désapprobation de cette pratique, de nos jours et dans notre pays on pratique la polygamie sous la forme d'infidélité, qui est également n'est pas accepté par Dieu. Tous ceux qui connaissent les commandements de Dieu et croient à eux, comprennent que si on ne les respecte pas, on aura de nombreux problèmes tels que le divorce, la violence, la haine des enfants vers leurs parents, la dépression et les enfants non désirés entre autres. Et malheureusement, beaucoup d'adultes ne sont pas conscients de ce péché.

Dans d'autres cultures comme celles où l'Islam reste une loi, on pratique non seulement cette tradition terrible, mais aussi bien d'autres façons de démontrer l'inutilité des femmes, telles que : enlever le plaisir sexuel, l'imposition du mari qui parfois sont de vieux messieurs ou des lois qui protègent plus les hommes. En conséquence, les femmes se trouvent privées de leur liberté, de leur personnalité, de la dignité et du respect.

La polygamie déforme l'âme de la femme même comme le fait un assassin tant quand elle a le mari et encore au-delà de sa mort parce que les veuves doivent passer beaucoup de punitions, d'humiliations, de souffrances. C'est lamentable d'écouter une femme raconter son histoire dans ce cas.

On se rend compte qu'elles ne peuvent pas choisir leur vie qu'elles veulent. Par contre, d'autres choisissent par elles. On pense qu'elles sont destinées à souffrir pendant toute leur vie. On voudrait faire quelque chose pour que ces coutumes n'existent plus dans le monde, mais on ne peut rien faire, sauf prier devant Dieu, demander sa pitié pour ces gens. On doit remercier à Dieu que ce type de régime n'existe pas dans notre pays et que si on veut, on peut profiter du mariage dans des conditions d'amour et respect.

2- Expliquez le sens de la phrase «La minceur de la liberté accordé à la femme »

« C'est pire qu'être ce qu'on ne veut pas. S'exprimer, sentir, agir, obligée à penser d'une manière qui n'est pas la sienne. Vivre une vie de fausseté qu'on n'aime pas. C'est comme une façon de mourir. Etre victime des actions de cette personne dans laquelle on a confié, parce qu'être méprisée c'est aussi une manière de perdre la liberté. Ramatoulaye n'a rien pu faire face à la trahison de son mari, elle a du accepter la coépouse et partager les biens avec sa belle famille. Et personne ne s'est demandé à propos de ses sentiments. »

3- Rédigez un texte pour expliquer les sentiments de Ramatoulaye par rapport à la trahison de son mari.

« On se rend compte de la souffrance vécue par Ramatoulaye. Elle s'est mariée par devenir heureuse. Elle avait des rêves avec son mariage : La compréhension, la fidélité, l'amour.

Cependant, tous ses rêves ont été rendus devant une société matérialiste où elle a été réprimée, méprisée par les lois d'une religion qui a annulé sa personnalité. Après avoir perdu son identité, ses biens matériels qu'elle a du partager avec sa

belle famille, et après de se sentir abandonnée elle est devenue comme une fleur flétrie. »

4- Expliquez l'image «déformer une âme est aussi sacrilège qu'un assassinat »

« L'objectif principal est de montrer la souffrance provoquée par la séparation ou le divorce et ses conséquences : cela implique la douleur des promesses ne pas accomplies... le rêve d'avoir une famille heureuse, stable, pour donner et recevoir amour sous un toit unique. La famille devisée, met les enfants en conditions tortueuses entre les deux parents :

On doit choisir avec qui on va vivre, on devra affronter la souffrance qu'ils ne soient plus ensemble. On se souvient des bons moments partagés ensemble, et puis des discussions qu'on devra oublier. C'est difficile d'oublier les mots forts, les mensonges, les actions qui ont changé la tendresse en blessures dans l'âme. C'est ainsi que les adultes assassinent les âmes des enfants. »

CHAPITRE IV

CONCLUSIONS

La prise de conscience de sa propre subjectivité est la condition de l'accès à l'objectivité.

Martine Abdallah- Pretceille

Après l'application des fiches pédagogiques et l'analyse des résultats, on peut affirmer que les objectifs proposés dans la recherche, ont été atteints dans un pourcentage assez considérable pour démontrer l'efficacité de la littérature comme outil d'exploitation linguistique et culturelle. La validité de ces affirmations est faite à partir des considérations suivantes:

Les apprenants ont bien compris la différence entre un texte littéraire et un autre type de document. Ils ont compris que ces textes, même basés sur des faits réels tels que la polygamie, la vie autour du fleuve Congo, l'histoire de l'île de la Réunion, parmi d'autres, correspondent à des descriptions de faits imaginaires, produits d'après la créativité de l'écrivain.

Ils ont aussi découvert le langage des textes littéraires à travers l'analyse des images et des aspects propres de la forme, le style ou le genre. Étant donné que le terme « littérature » est difficile à définir, il est clair quand même, que les apprenants ont bien remarqué les caractéristiques qui font la différence entre un texte littéraire et un fait divers, une interview ou d'autres documents. L'effort pour produire une histoire avec des caractéristiques littéraires, met en évidence cette affirmation.

C'est à partir de cela, que l'enseignement de la littérature en classe de français langue étrangère, constitue un outil très important non seulement dans les aspects linguistiques, mais dans les aspects de transmission culturelle. La littérature permet aux étudiants de FLE d'apprendre sur la langue, de connaître la culture représentée dans la langue qu'ils sont en train d'acquérir, de faire la découverte d'autres sociétés. Et par la médiation d'un document authentique, plein d'esthétique langagière, il pourra s'insérer dans une vaste multiplicité de savoirs, qui le rendront plus capable, plus critique pour comprendre sa propre culture, en conséquence d'accepter la diversité culturelle.

D'autre part, la littérature liée aux valeurs devient un outil pédagogique très important pour transmettre aux apprenants les valeurs qui ont fait partie de la réussite des hommes et des sociétés, parce que l'étude des cultures ne doit

pas faire attention seulement à leur réalité ethnographique, mais, à la construction d'une identité culturelle façonnée par des groupes d'hommes, de sociétés.

Or, il s'agit plutôt de communiquer, de décrire les traits en fonction de la situation sociale et politique où les groupes se trouvent confrontés, pour faire connaître la civilisation et la culture.

Cependant, l'enseignant de FLE peut expérimenter un peu de crainte, devant la compétence culturelle qu'il doit maîtriser à propos de la mise en place de la littérature comme outil pédagogique : genres, figures littéraires, caractéristiques de chaque texte, des aspects historiques rapportés, choix de textes, et bien sûr la méthodologie à suivre selon le cas.

En général, la plupart des enseignants qui ont obtenu un diplôme et qui sont devenus titulaires d'un poste de travail s'occupent plutôt d'accomplir leurs responsabilités avant qu'approfondir les connaissances vers la découverte d'outils, de techniques ou améliorer leur propre développement personnel et professionnel.

D'autre part, l'enseignement de la littérature présente d'autres aspects qui provoquent des attentes chez les enseignants: l'objet d'étude, est à la fois, objet et sujet d'apprentissage, alors la didactique de la langue ne peut pas être séparée de la didactique de la littérature. L'enseignant doit donc, maîtriser le langage, à la fois que comprendre l'usage de ce langage dans un texte littéraire pour amener les apprenants vers la découverte de ces implications langagières, pleines de subjectivité, de sentiments qui ne sont pas réduits à un savoir logique ou historique. C'est à cause de cela que dans la plupart des cas, on fait l'étude d'un texte littéraire en classe de langue, pour transmettre le passé glorieux des grands auteurs.

Dans l'enseignement du français langue étrangère au Costa Rica, la littérature a eu une place faible comme outil pédagogique. Les quatre méthodes analysées dans la recherche (voir Annexe No. 1) et d'autres qui ne sont pas incluses, présentent souvent un poème pour illustrer certain vocabulaire et la perspective culturelle est abordée comme un moyen de présenter des auteurs célèbres de l'Académie Française ou pour établir un rapport entre l'extrait d'un récit et certains objectifs culturels compris dans la programmation. On a fait l'analyse de

quatre méthodes les plus utilisées dans le système éducatif national comme un échantillon pour viser la place de la littérature. (Annexe 2)

Les apprenants ont déjà été en contact avec la langue française dès le troisième cycle du collège et dans le cycle de l'éducation diversifiée, mais c'est à partir de l'application de ces fiches pédagogiques qu'ils ont découvert d'autres cultures francophones qui étaient presque inconnues pour eux. En général, les apprenants ont étudié des textes littéraires de grands auteurs représentatifs de la culture française pendant des époques différentes et liées à l'histoire ou la culture française, et d'autres textes rapportés aux sujets transversaux tels que l'amour, l'amitié, la nature etc.

Par contre, les textes étudiés dans cette recherche, utilisent la langue française pour approcher l'apprenant à une réalité plus actuelle, de cultures très diverses, et tout cela à partir d'un document littéraire. Les apprenants ont accompagné un étudiant congolais dans sa lutte pour poursuivre ses études, une femme sénégalaise victime de la polygamie. Ils ont connu l'histoire du peuplement de la Réunion et l'histoire de l'île de Guadeloupe. Ils se sont plongés dans l'ambiance de la mer, la campagne ou le désert. Ils ont été amenés à comprendre des réalités vécues ailleurs, à travers les sentiments d'un personnage. Ils sont entrés dans la réalité quotidienne d'autres peuples à travers la découverte d'un texte littéraire.

L'application des fiches pédagogiques a été abordée sous la perspective de diverses méthodologies visant à l'interaction texte-apprenants. Les activités proposées dans la démarche: lecture survol et approfondie, les exercices proposés et l'analyse des textes, ont guidé les apprenants vers la compréhension globale et non pas à la traduction mot à mot, comme objectif principal.

L'éventail des approches utilisées: L'anthropologie culturelle, l'altérité et la pédagogie interculturelle, ont aidé à la désacralisation du texte littéraire comme un produit nettement artistique et à sa considération comme une production liée à la vie et à la réalité quotidienne en cours de changement, et c'est à partir de cette conception, que les apprenants ont pu interagir avec le texte.

Ils ont écrit de nouvelles productions rapportées avec les sujets abordés dans le texte. Ils ont même changé l'histoire dans ces nouvelles productions. Ils se sont mis dans la position des personnages et ont exprimé leurs sentiments d'après leur propre perception de la réalité.

D'autre part, les sujets abordés dans les fiches font allusion à des situations telles que les différences religieuses ou de coutumes, la polygamie, la pauvreté, les différences socio-économiques. Ces sujets ont fait réfléchir les apprenants, ils ont établi des comparaisons avec leur propre culture et le faisant, ils ont développé un sens différent de la tolérance et ils sont ouverts à la valorisation de leur propre culture et réalité.

Les réflexions réalisées par les apprenants pendant la découverte du texte, rend vraiment active l'interaction des apprenants avec le texte, par exemple, quand ils prennent la place d'un personnage pour analyser ses sentiments, quand ils réagissent à des habitudes qui lui semblent inacceptables ou quand on leur demande de changer le sens de quelque histoire du texte. Ces réflexions contribuent bien sûr au changement de la vision du monde des apprenants.

On peut affirmer que l'étude de la littérature en classe de langue constitue un outil pédagogique qui permet aux apprenants de voyager et de connaître d'autres cultures et sociétés très diverses. Alors, à ce point là, la littérature devient un moyen authentique de transmission de connaissances culturelles, où l'apprenant peut s'insérer pour connaître, pour apprendre, pour réfléchir ou pour changer son avis ainsi que pour comprendre et accepter les différences même les siennes.

D'autre part, les productions écrites réalisées par les jeunes, témoignent d'une habilité souvent inexplorable et que parfois, on méprise leur capacité créatrice. Cette recherche a constaté qu'ils sont capables de créer si on les motive vers la production littéraire, si on les guide dans le processus qui mène au développement de leur capacité créatrice.

Certainement, pas tous les textes ne reflètent une production ayant des caractéristiques littéraires, cependant les apprenants ont fait quand même, l'effort de produire un texte. Et cet effort vers la production écrite, signifie mettre en scène

d'une façon différente, l'apprentissage de la langue française, qu'ils ont en train d'acquérir.

Un autre aspect à prendre en compte, est la difficulté qu'éprouvent les apprenants pour arriver à la compréhension globale, quand ils lisent un texte littéraire, et ces efforts vers l'intériorisation du texte, vont développer l'habitude de lecture chez les apprenants.

Bien sûr, certains d'entre eux, seront motivés à lire encore plus, quand ils expérimentent la réussite, dans la compréhension d'une histoire en français langue étrangère. Ainsi comme l'enfant se motive à parler quand sa mère comprend ce qu'il dit, l'apprenant se motive aussi lui-même à lire dans la mesure où il comprend, grâce à l'aide de l'enseignant.

En général, on est habitué à lire les grands auteurs, qui ont raconté l'histoire des époques passées : Victor Hugo, Alexandre Dumas, Baudelaire, Flaubert et beaucoup d'autres qui ont raconté l'histoire de la société française. Mais à travers la lecture des textes étudiés dans les fiches, les apprenants sont entrés en contact avec des écrivains francophones qui ne sont pas très connus, mais qu'ils racontent dans ses œuvres, l'histoire des sociétés francophones du monde contemporain. Ces sociétés qui souvent reflètent les conséquences d'un mélange culturel entre leurs origines ancestrales et l'influence française sont présentées au monde à travers l'œuvre d'écrivains issus de ces cultures.

La plupart des apprenants ignoraient par exemple, l'existence de la littérature africaine ou antillaise en langue française. Ils se sont étonnés, face au récit de Mariama Bâ par rapport à la polygamie. Pour les apprenants de l'Institut de Guanacaste, le terme polygamie avant la lecture du récit, était tout simplement le mariage entre un homme et plusieurs femmes.

Mais, selon les commentaires de l'enseignant, après la lecture du récit ils ont manifesté leur désaccord envers cette tradition Islamique. À travers les récits des écrivains congolais, les apprenants ont fait des comparaisons entre les opportunités des jeunes de notre société et celles des jeunes congolais. C'est-à-dire que ces écrivains ont amené les apprenants à valoriser les opportunités dont ils disposent dans notre société.

Les textes choisis pour cette recherche ont été abordés sous la perspective de la découverte culturelle. À travers leur lecture et analyse, les apprenants ont voyagé dans la forêt africaine avec les personnages, en analysant leurs habitudes et mœurs, ils ont traversé des fleuves et accompagnée des personnages, ils ont connu des traditions très diverses ainsi qu'ils se sont approchés de l'histoire et des racines de peuples qu'ils ne connaissaient pas. Les apprenants sont aussi entrés en contact avec des expressions linguistiques propres de ces endroits.

Ils ont remarqué des lieux éloignés, mais surtout, ils ont découvert un monde pluriculturel, en passant par des forêts, des îles, du désert ... jusqu'à une ville française d'ambiance médiévale. Et après la découverte de ces endroits avec des cultures très diverses, les apprenants ont appris à s'accepter, d'après la compréhension des divergences culturelles. Ainsi, avec la médiation de l'étude littéraire en classe de français langue étrangère, ils devenus des témoins de la réalité quotidienne de certains peuples inconnus pour eux.

On peut conclure évidemment, que les apprenants ont envisagé l'étude de la littérature, plus loin que la lecture de textes littéraires orientés à l'aspect plutôt esthétique du langage des textes littéraires. Par contre, ils ont interagi avec le texte, ils ont intériorisé les personnages pour décrire leurs émotions, leurs sentiments. Ils ont aussi changé certaines parties de l'histoire racontée par les auteurs : Au lycée d'Alfaro Ruiz, les apprenants ont écrit des histoires pour décrire la vie de Josué s'il n'avait jamais quitté son milieu. Les apprenants du lycée de Mira mar ont écrit des histoires pour expliquer la survie des marins malgaches exilés dans l'île Mascarin.

Cependant l'aspect le plus important, c'est que la littérature a motivé les apprenants à produire des phrases courtes, des paragraphes, des récits plus ou moins structurés. Ils sont arrivés à communiquer en français langue étrangère. D'après l'analyse de résultats de la recherche, un autre aspect semble important à remarquer :

Le rôle de l'enseignant dans l'étude de la littérature en classe de français langue étrangère comme outil pédagogique pour l'enseignement de la langue et la culture. Il faut remarquer la disposition de l'enseignant d'Alfaro Ruiz, où tous les apprenants ont réussi à la production écrite d'un texte, même un étudiant ayant

besoin d'une adéquation du curriculum de façon significative et problèmes d'écriture, il a fait l'effort d'écrire quelques lignes, motivé par l'enseignant.

Un autre cas, c'est le Lycée de Chacarita, où la plupart des apprenants ont écrit une histoire. Il est vraiment surprenant la capacité créatrice trouvée, étant donné que ces apprenants appartiennent à une société urbaine marginale, avec une grande problématique économique, sociale et familiale.

Malgré cela, on trouve des histoires pleines d'imagination et d'effort. Cela indique que si l'enseignant fait attention à l'utilisation de cet outil en classe de langue, il deviendra très important dans le développement de la capacité créatrice de ses apprenants.

On doit citer aussi les productions des apprenants de Tilarán, de Miramar et tous les autres enseignants qui ont éveillé l'intérêt de leurs apprenants à la lecture et à la production de textes.

On peut conclure que les apprenants impliqués dans cette expérimentation ont visité des endroits divers à travers un document littéraire, ils ont localisé ces endroits dans la carte du monde et ils ont découvert leurs traditions et leur culture. De plus, ils ont exprimé leur opinion, ils ont analysé des sentiments, ils ont élargi leur niveau de langue. Ils ont comparé aussi le degré de différences, de leur culture avec d'autres cultures. Alors, ces remarques ont fait réfléchir les apprenants à valoriser leur réalité d'après la compréhension des autres.

On peut affirmer aussi que la littérature, comme instrument lié aux valeurs, constitue un support très important à exploiter, surtout de nos jours, où les valeurs au sein des sociétés du monde actuel ne sont plus les mêmes ou ne sont pas respectés ce qui pourrait être un signe dangereux pour le futur.

Certainement, c'est difficile de lutter contre tout un éventail de documents aussi authentiques qui promeuvent des soi disant « antivaleurs » et qui existent souvent dans les messages des moyens de communication, et qui sont, en plus, très attirants pour les jeunes. Sans doute, c'est à ces enseignants qui ont l'espoir de participer à la création d'une société plus juste pour hériter aux nouvelles

générations, qui correspond la recherche des stratégies les plus convenables pour la réussite scolaire.

Malgré le niveau d'exploitation de la littérature en classe de langue, et malgré les méthodes qui dédient peu d'espace à l'exploitation de documents littéraires, la place de la littérature va changer dans la mesure où les enseignants deviennent conscients de l'importance de l'utilisation de cet outil d'une façon interactive et actualisée. Alors, on ouvrira un long chemin vers la découverte de sociétés et de cultures, et les apprenants vont élargir leur vision de monde, par moyen d'un document authentique qui développe le plaisir de lire, l'acquisition du langage et la capacité créatrice.

INCONVÉNIENTS

Pendant le processus de réalisation et application de la recherche se sont présentés les inconvénients suivants :

- Le recueil bibliographique, surtout pour le cadre théorique a été difficile, parce que les théoriciens ainsi que leurs productions, ne sont pas très connus dans le pays. Alors, il a fallu beaucoup de temps pour lire et pour choisir les auteurs et les théories qui ont constitué la base théorique de cette recherche. En conséquence, la bibliographie n'a pas été trouvée dans une librairie commune. On a dû donc rechercher à la bibliothèque universitaire, dans l'Alliance Française, sur internet, ainsi qu'à l'aide des amis français pour obtenir certains œuvres.
- Une autre difficulté a été le choix des textes pour l'application des fiches pédagogiques. Etant donné que cette recherche inclut des écrivains hors de l'hexagone, il a fallu être très attentif au choix de textes qui pouvaient correspondre aux besoins linguistiques aussi bien que culturelles des apprenants. On a dû prendre en compte leur niveau de langue, et choisir des textes qui pourraient permettre de créer des liens, entre les anciens et les nouvelles connaissances.
- Un inconvénient inattendu, a été l'attitude parfois négative de certains collègues qu'on avait sélectionnés pour l'application des fiches pédagogiques. À ce point là, on se heurte à des surprises car certains collègues, ont refusé l'application de la fiche pédagogique dans leurs classes. Ils ont argumenté pour ce refus, le temps,

les examens au lycée, et la non concordance du sujet avec la planification. Il a été nécessaire alors, de changer le lycée qu'on avait choisi au début pour l'application des fiches pédagogiques (Lycée d'Orotina, Lycée de Santa Cruz et Lycée José Martí).

- D'autre part, un pourcentage des fiches appliquées dans les différents lycées, ont été travaillées avec peu d'effort, et plutôt comme un service prêté à un collègue, mais sans suivre exactement la démarche planifiée pour la réussite dans les résultats attendus.

Une des fiches par exemple a présenté les mêmes réponses dans tous les exercices, réponses écrites de façon très simple et avec la même lettre, en faisant évident qu'elles avaient été répondues par la même personne.

Ce manque d'objectivité, a obligé à annuler le travail et à faire l'application dans un autre lycée.

- Il faut noter bien sûr, que la majorité des collègues ont réalisé un travail très sérieux, honnête et responsable et il faut remarquer que, malgré les inconvénients cités ci-dessus, la réussite des objectifs proposés dans la recherche a été considérable ce qui nous permet de déterminer le succès de cette recherche.

On peut affirmer, sans doute, que le développement de la capacité créatrice des apprenants est tout à fait évidente, et que si les fiches avaient été travaillées avec plus de motivation et d'effort, au long de la totalité de la démarche, la réussite des les résultats aurait été d'un pourcentage beaucoup plus élevé.

PROJECTIONS

D'après l'application, l'analyse et la validation des fiches pédagogiques pour l'exploitation de la littérature en classe de français langue étrangère, et après la vérification du texte littéraire comme un outil pédagogique pour transmettre la langue et la culture de diverses sociétés, on propose de:

- Présenter une proposition d'atelier au Conseillère Nationale de Français Langue Étrangère du Ministère de l'Éducation pour mettre en œuvre l'exploitation de la littérature comme document authentique et comme outil pédagogique en classe de

langue. Cet atelier sera dirigé aux professeurs de français, au niveau des provinces.

L'objectif sera de montrer aux enseignants que la littérature est un outil pédagogique capable d'être exploité en classe de français langue étrangère, dans sa dimension linguistique, sociale et culturelle, et motiver de cette façon là, les enseignants à l'utilisation de textes littéraires en classe de français langue étrangère ; ainsi qu'à faire des efforts pour changer la place marginale que la littérature a eue jusqu'à présent. Les fiches pédagogiques élaborées comme résultat de notre réflexion dans le cadre de cette recherche seront alors mises en place et diffusées à travers l'atelier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah– Pretceille, Martine (1984). “La Perception de l’autre”. Point d’appui de l’approche interculturelle. *Le Français dans le monde*, N° 188. Paris.

Alaoui Ba, Mohamed (1980). *Fragments de mort parfumés*. Maroc: Editions Saint Germain des – Près.

Albert, Marie Claude. Souchon, Marc (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.

Anthologie (1992). *Littérature Francophone*. Paris: Éditions Nathan.

Anthologie (1994). *Littérature Francophone du Monde Arabe*. Paris: Éditions Nathan.

Bâ, Mariama. *Une si longue lettre* (1979). Dakar: Les nouvelles Éditions Africaines.

Beacco, Jean Claude (2000). *Les dimensions culturelles de l’enseignement de langues*. Paris: Hachette Livre.

Beacco, Jean Claude (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement de langues*. Paris: Didier.

Benadava, Salvador (1982). “De la civilisation à la ethno-communication”. *Le Français dans le monde* N° 170. Paris.

Besse, Henri (1991). “Comment enseigner la littérature en classe de FLE”. *Ici et Là* N° 20. Paris.

Bonte, Pierre et Michel Izard, (1992). *Dictionnaire de l’Ethnologie et de Anthropologie*. Paris.

Bourdet, Jean François (1999). "Orientations Méthodologiques". *Études de Linguistique Appliquée* N° 115. Paris.

Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement de Langues (2005). Paris: Didier.

Calame – Griaule, G. (1984). "Quand un ethnolinguiste observe". *Le Français dans le monde* N° 188. Paris.

Calle – Gruber, Mireille (2006). *Assia Djébar*. Paris: Ministère d'Affaires Étrangères.

Cicurel, Francine (1991). *Lectures Interactives*. Paris: Éditions Hachette FLE.

Chianca, Rosalina. (2003) *Transcriptions de quelques définitions*. Besançon: Centre de Linguistique Appliquée (CLA), Université de Franche - Comté.

Condé, Maryse (1989). *Traversée de la Mangrove*. Paris: Mercure de France.

Dadié, Bernard (1956). *La Ronde de nos jours*. Cote d'Ivoire : Éditions Ivoiriennes.

Debyser, F (1981). *Mœurs et Mythes. Le Principe des trois approches pour une lecture de la civilisation*. Paris: Hachette – Larousse.

Éléna, Pierre (1995). "Du Texte Littéraire comme un intrus performant dans la classe". *Le Français dans le monde*. Paris.

Hampâté Bâ, Amadou (2004). *Contes de Sages d'Afrique*. Paris: Seuil.

Kilanga Munsida, Julien (2008). *Retour de Manivelle*. Paris: Éditions Riveneuve.

Lalande, A (1989). *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Avant propos de René Poirier, Paris : Hachette.

Lavaux, Catherine et Sophie Lavaux (1997). *L'île de la Réunion racontée aux enfants*. La Réunion: Éditions Cormorans.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. Montréal: Eska.

Migeot, François (2003). "La Littérature en classe de français". *Recherches Pédagogiques* N° 9. Maroc: Association de Professeurs de Français.

Mittérand, Henri. Et al. (1978). *Langage et Communication. Français 5*. Textes et Activités. Paris: Éditions Nathan.

Natural, Mireille (1995). *Pour la Littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: C.L.E. International.

Penloup, Marie Claude (2005). *Approche des Textes Littéraires en FLE*. Université de Rouen.

Peytard, Jean (1982). *Littérature et classe de Langue*. Paris: Haitier.

Porcher, Luis et al. (1986) *La Civilisation*. Coll D.L.E. Paris: CLE International.

Porcher, Luis (1988). "Savoir Faire de la Sociologie pour didacticiens." *Études de Linguistique Appliquée* No 69. Paris.

Puren, C. Bertocchini, P. et Constanzo, E. (1998). *Se former en Didactique de Langues*. Paris: Ellipses.

Robert, Paul (2003). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue française.* Paris: Maury Imprimeur S.A.

Schwartz – Bart, Simone (1979). *Ti Jean l'Horizon.* Paris: Seuil.

Sédou, Amor (1997). *Pour une didactique de la Littérature.* Paris: Éditions Didier.

Strauss, Claude Levi (1983). *Le Regard Eloigné.* Paris: Plon.

Yoka, Lye Mudaba (2005) *La Tourmente.* Kinshasa: Ed. Calmec.

Zarate, Geneviève (1982). “Du Dialogue des Cultures et la Démarche Interculturelle”. *Le Français dans le Monde*_No 170. Paris

ANNEXES

ANNEXE N° 1

(A) ENQUÊTE RÉALISÉE AUX APPRENANTS AVANT L'ÉLABORATION DES FICHES (DIAGNOSTIQUE)

ENCUESTA: Estudiantes de undécimo año del área de francés.

1- ¿Le gusta la lectura?

poco

Mucho

2- ¿Su lectura preferida corresponde a _____

Revistas

Tiras Cómicas

Novelas

Periódicos

3- ¿Entre temas de lectura, usted prefiere _____

Arte

Deportes

Historia

Política

4- Entre los temas de novelas, usted prefiere _____

Amor

Ciencia Ficción

Terror

Aventuras

5- ¿Para usted un texto literario es _____

Un artículo de revista

La constitución Política

Una noticia de un periódico

Un libro de poesías

6 - ¿Cree usted que la literatura se basa solo en hechos ficticios?

Si

No

7- ¿Cree usted que a través de la literatura se pueden conocer las costumbres y estilos de vida de una sociedad determinada?

Si

No

8 – ¿Ha leído usted algún cuento, poesía o novela en lengua francesa?

Si

No

9- ¿Que género literario le gustaría leer en francés ?

- Cuento
 Poesía

- Leyenda
 Novela

10- ¿Le gustaría a usted escribir un verso, un poema, o una historia en francés?

Si

No

(B) RÉSULTATS STATISTIQUES DE L'ENQUÊTE

ENCUESTA: Resultado de la encuesta previa a estudiantes de undécimo año en el área de francés, a los cuales se aplicó posteriormente la ficha pedagógica. Total de estudiantes encuestados: 231.

1- ¿Le gusta la lectura?

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|-------|--------|------------|
| POCO | 212 | 91.77 |
| MUCHO | 19 | 8.22 |

2- Lecturas preferidas

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|---------------|--------|------------|
| REVISTAS | 127 | 54.97 |
| NOVELAS | 38 | 16.45 |
| PERIODICOS | 49 | 21.21 |
| TIRAS CÓMICAS | 17 | 7.35 |

3- Temas de lectura preferidos

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|----------|--------|------------|
| ARTE | 23 | 9.95 |
| HISTORIA | 56 | 24.24 |
| DEPORTES | 138 | 59.75 |
| POLÍTICA | 14 | 6.06 |

4- Temas de novelas preferidos

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|-----------------|--------|------------|
| AMOR | 66 | 28.57 |
| TERROR | 41 | 17.74 |
| CIENCIA FICCIÓN | 87 | 37.66 |
| AVENTURAS | 37 | 16.01 |

5- Un texto literario es

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|-------------------------|--------|------------|
| ARTÍCULO DE REVISTA | 74 | 32.03 |
| NOTICIA DE UN PERIÓDICO | 25 | 10.82 |
| CONSTITUCIÓN POLÍTICA | 4 | 1.73 |
| UN LIBRO DE POESÍA | 128 | 55.41 |

6- ¿Se basa la literatura solo en hechos ficticios ?

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|----|--------|------------|
| SI | 173 | 74.89 |
| NO | 58 | 25.10 |

7- ¿Es la literatura un medio para conocer una sociedad determinada?

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|----|--------|------------|
| SI | 96 | 41.55 |
| NO | 135 | 58.44 |

8- Lecturas realizadas de cuentos, poesías o novelas en francés.

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|----|--------|------------|
| SI | 60 | 25.97 |
| NO | 171 | 74.02 |

9- Género literario que preferiría en francés.

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|---------|--------|------------|
| CUENTO | 94 | 40.69 |
| POESÍA | 65 | 28.13 |
| LEYENDA | 14 | 6.06 |
| NOVELA | 58 | 25.10 |

10- ¿Le gustaría escribir un texto en francés?

| | NÚMERO | PORCENTAJE |
|----|--------|------------|
| SI | 48 | 20.77 |
| NO | 183 | 79.22 |

ANNEXE N° 2

ANALYSE DE MÉTHODES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ETUDE QUANTITATIVE DES TEXTES LITTÉRAIRES DANS DES MÉTHODES DE FRANÇAIS

| Titre des méthodes | Niveau et degré d'utilisation du TL selon le niveau | % de textes littéraires | Indication du temps consacré à l'activité | Types de textes et auteurs proposés : | Degré de littéralité des TL : Authentiques Adaptés Ecrits par les auteurs de la méthode |
|--------------------|---|---|---|---------------------------------------|--|
| Extra 1 | Septième Débutants | 7 Unités 100% 1 texte littéraire Sur chaque unité 1% | 2 leçons de 40 minutes pour chaque Texte | 1. Désir, Laurent Voulzy | Texte Adapté |
| Taxi | Dixième Débutants | 36 leçons 100 % 1 TL 5 % | 2 leçons de 40 minutes | Jacques Prévert : Paroles | Textes Adaptés |

| Titre des méthodes | Rapport entre les intentions méthodologiques Annoncées dans la préface/guide | Informations fournies : -historique -narratif -histoire - littéraire | Exploitation pédagogique Proposée : CE-EO-EE -présence d'un questionnaire | % de TL Proposés sans exploitation pédagogique | Articulation avec les objectifs de l'unité d'ordre : -Thématique- Civilisationnelle Grammaticale |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| Extra 1 | Rapport avec les expressions des sentiments et plaisirs | Histoires narratives | CE-CO-EE Présence de questionnaires | | Thématique : Exprimer son enthousiasme ou mécontentement. -Grammatical : Relations temporelles |
| Taxi | Rapport avec l'utilisation de verbes et des expressions d'opinion et de sentiment Développement de l'aspect lyrique et l' expression de soi | -Histoire Littéraire. (Poème) | CO-CE CE-EE | | Thématique : -lire -comprendre -écrire -produire : articuler, décrire etc. Civilisationnelle -poètes, écrivains, peintres. Grammatical -application des règles |

| Titre des méthodes | Niveau et degré d'utilisation du TL selon le niveau | % de textes littéraires | Indication du temps consacré à l'activité | Types de textes et auteurs proposés : | Degré de littéralité des TL : Authentiques Adaptés Ecrits par les auteurs de la méthode |
|-----------------------------------|--|---|--|--|---|
| Fréquence Jeunes | Septième Huitième Neuvième Année Débutants | 48 Unités 100% 1 poème dans une unité de la méthode 0.1% | 1 leçon de 40 minutes | 1. Jean Luc Moureau (poème) | Texte Adapté pour les numéros |
| Français Onzième Année Santillana | Dixième Onzième Année Débutants | 9 Unités Divisés en thèmes 100 % 1 Unité- 11.1 % | 2 leçons de 40 minutes | Georges Van Parys Paul Éluard Céline Dion Natasha St. Pierre Antoine de Saint Exupère (poèmes et chansons) | Textes Littéraires Authentiques Adaptés Adaptés à l'unité : Les manifestations Artistiques Chansons poétiques Exploitation pédagogique versée sur des aspects esthétiques et littéraires |

| Titre des méthodes | Rapport entre les intentions méthodologiques Annoncées dans la préface/guide | Informations fournies : -historique -narratif -histoire - littéraire | Exploitation pédagogique Proposée : CE-EO-EE -présence d'un questionnaire | % de TL Proposés sans exploitation pédagogique | Articulation avec les objectifs de l'unité d'ordre : -Thématique- Civilisationnelle Grammaticale |
|-----------------------------------|---|---|--|---|---|
| Fréquence Jeunes | Rapport avec les contenus arithmétiques | Séquences descriptives | CE-CO-EE | 0% | Articulation avec l'unité : Apprendre les numéraux |
| Français Onzième Année Santillana | Rapport avec l'utilisation de verbes et des expressions d'opinion et de sentiment Développement de l'aspect lyrique et l'expression de soi | Informations littéraire Narrative poétique | CO-CE CE-EE | 0% | Thématique : -lire -comprendre -écrire - , décrire etc. Civilisationnelle -poètes, écrivains, peintres. Grammatical -application des règles |

ANNEXE N° 3

CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE. NIVEAUX: A1-A2-B1

| COMPÉTENCE | A1 | A2 | B1 |
|---------------------------------|--|--|--|
| ÉCOUTER | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. | Je peux comprendre des expressions du vocabulaire très fréquent relatif à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et messages simples et claires. | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel, si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. |
| LIRE | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple, dans des annonces, des affiches ou des catalogues. | Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. | Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression des sentiments et des souhaits dans des lettres personnelles. |
| PRENDRE PART À UNE CONVERSATION | Je peux communiquer, de façon simple à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. | Je peux faire face à la majorité de situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualités). |

ANNEXE N° 4
ECHELLE D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

| Enchaînement d'idées | Orthographe | Syntaxe | Contenu | Cohérence Grammaticale |
|-----------------------------|--------------------|----------------|----------------|-------------------------------|
| 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

| PONCTUATION | ÉVALUATION |
|-----------------------|-------------------|
| Moins de 60 points | Déficiente |
| Entre 60 et 70 pts | Régulier |
| Entre 70 et 80 pts | Acceptable |
| Entre 80 et 90 points | Valable |
| Plus de 90 pts | Excellente |

ANNEXE N° 5

PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANTS

CARCASSONNE, LA TOUJOURS BELLE

Consigne : Rechercher sur une ville historique costaricienne qui fait partie du patrimoine national.

Guayabo de Turrialba

Cartago, la première capitale de Costa Rica, a une histoire très variée. Elle a des ruines de XVI siècle, qui nous souviennent les anciens habitants de la région et qui avant l'arrivée de Christophe Colomb, se dédiaient à l'agriculture.

Beaucoup de ces habitants, ont été exterminés après l'occupation espagnole. Or, le monument National de Guayabo, est un témoin de l'histoire et du passé costaricien.

Selon l'opinion des chercheurs, le site archéologique, a été habité de l'année 1000 A.C. jusque l'année 1400D.C. et il avait 2000 habitants environ.

Guayabo est le site archéologique plus grand de Costa Rica. Il se trouve à 85Km de San José et il a une extension de 217.9 Ha.

Cet endroit a été déclaré monument national, pour protéger sa richesse archéologique, et pour offrir des activités éducatives, récréatives et scientifiques.

Monument National de Guayabo

Ainsi comme Carcassonne évidence le passé français du Moyen Âge, le Monument National de Guayabo de Turrialba, à Cartago représente aujourd'hui pour les costariciens, le passé indien de nos ancêtres.

Ce monument, localisé près du volcan Turrialba, protège les excavations d'un grand site archéologique. Le bois a entouré les ruines, où les visitants ont l'opportunité de parcourir des sentiers.

La date de construction de cette ville précolombienne, a été probablement il y a 1000 à 1100 ans. Cette ville appelée « cacicazgo » a été un des principaux centres politiques, économiques et religieux de l'époque.

À Guayabo, on peut trouver des monticules circulaires, des pavés, des connexions entre les rues, des aqueducs et des terrasses

UNE SI LONGUE LETTRE (INSTITUT DE GUANACASTE)

Prolongement. Rédigez un texte pour comparer la polygamie avec l'infidélité au Costa Rica.

Cette habitude islamique de se marier avec plus d'une femme, est considérée chez nous inacceptable, il est connu que dans certains pays musulmans elle est encore pratiquée.

Malgré notre désapprobation de cette pratique, de nos jours et dans notre pays on pratique la polygamie sous la forme d'infidélité, qui est également n'est pas accepté par Dieu. Tous ceux qui connaissent les commandements de Dieu et croient à eux, comprennent que si on ne les respecte pas, on aura des nombreux problèmes tels que le divorce, la violence, la haine des enfants vers leurs parents, la dépression et les enfants non désirés entre autres. Et malheureusement, beaucoup d'adultes ne sont pas conscients de ce péché.

Dans d'autres cultures comme L'Islam, on pratique non seulement cette tradition terrible, mais aussi bien d'autres façons de démontrer l'inutilité des femmes, tels que : enlever le plaisir sexuel, l'imposition du mari qui parfois sont des vieux messieurs ou des lois qui protègent plus aux hommes. En conséquence, les femmes se trouvent privées de leur liberté, de leur personnalité, de la dignité et du respect.

La polygamie, déforme l'âme de la femme même comme le fait un assassin tant quand elle a le mari et encore au delà de sa mort parce que les veuves doivent passer beaucoup de punition, d'humiliation, de souffrance. C'est lamentable d'écouter une femme raconter son histoire dans ce cas. On se rend compte qu'elles ne peuvent pas choisir leur vie qu'elles veulent. Par contre, d'autres choisissent par elles. On pense qu'elles sont destinées à souffrir pendant toute leur vie.

On voudrait faire quelque chose pour que ces coutumes n'existent plus dans le monde, mais on ne peut rien faire, sauf prier devant Dieux, sa piété pour ces gens. On doit remercier à Dieux que ce type de régime n'existe pas dans notre pays et que si on veut, on peut profiter du mariage dans des conditions d'amour et respect.

2- Expliquez le sens de la phrase «La minceur de la liberté accordé à la femme »

« C'est pire qu'être ce qu'on ne veut pas. S'exprimer, sentir, agir, obligée à penser d'une manière qui n'est pas la sienne. Vivre une vie de fausseté qu'on n'aime pas. C'est comme une façon de mourir. Etre victime des actions de cette personne dans laquelle on a confié, parce qu'être méprisée c'est aussi une manière de perdre la liberté. Ramatoulaye n'a rien pu faire face à la trahison de son mari, elle a du accepter la coépouse et partager les biens avec sa belle famille. Et personne ne s'est demandé à propos de ses sentiments. »

3- Rédigez un texte pour expliquer les sentiments de Ramatoulaye par rapport à la trahison de son mari.

« On se rend compte de la souffrance vécue par Ramatoulaye. Elle s'est mariée par devenir heureuse. Elle avait des rêves avec son mariage : La compréhension, la fidélité, l'amour.

Cependant, tous ses rêves ont été rendus devant une société matérialiste où elle a été réprimée, méprisée par les lois d'une religion qui a annulé sa personnalité. Après avoir perdu son identité, ses biens matériels qu'elle a du partager avec sa belle famille, et après de se sentir abandonnée elle est devenue comme une fleur flétrie. »

4- Expliquez l'image «déformer une âme est aussi sacrilège qu'un assassinat »

« L'objectif principal est de montrer la souffrance provoquée par la séparation ou le divorce et ses conséquences : cela implique la douleur des promesses ne pas accomplies... le rêve d'avoir une famille heureuse, stable, pour donner et recevoir amour sous un toit unique. La famille devisée, met les enfants en conditions tortueuses entre les deux parents : on doit choisir avec qui on va vivre, on devra affronter la souffrance qu'ils ne soient plus ensemble. On se souvient des bons moments partagés ensemble, et puis des discussions qu'on devra oublier. C'est difficile d'oublier les mots forts, les mensonges, les actions qui ont changé la tendresse en blessures dans l'âme. C'est ainsi que les adultes assassinent les âmes des enfants. »

JE NE VEUX ÊTRE TON FILS – LYCÉE D'ASERRÍ

Consigne : Rédaction d'une lettre en première personne pour exprimer les sentiments du fils.

Père :

Je sens beaucoup de fois que tu ne m'aimes pas et ça me fait très mal. Tu m'ignores et je sens que tu es un étrange pour moi. Tu es in tolérant et je ne peux pas communique avec toi.

Je pense souvent à la mort, pour échapper à la souffrance qui me produit la solitude. Je ne supporte plus ton caractère, ta façon d'être avec moi.

Je voudrais avoir ta compréhension et ta tendresse, mais comme je vois que cela est impossible, je vais partir de ta vie.

Adieux père.

Père :

Pourquoi tu es ainsi avec moi ?

Je suis ton fils et tu devrais m'aimer. Cependant je suis toujours seul et triste. Tu n'es pas un bon père, tu abuses parce tu es le cheik et le pouvoir est à toi.

Tu as un harem, mais tu n'aimes pas tes enfants, alors je décide de n'être plus ton enfant. Je crois qu'un père doit montrer le respect et l'amour à ses enfants et doit donner l'exemple pour les guider dans la vie avec de la sagesse.

J'irai très loin de toi. Adieux.

Père

Père.... Pourquoi tu as été mauvais avec moi...

Je t'aimais... j'attendais les meilleures choses de ta part... j'avais la foi qu'un jour tu comprendrais mes sentiments vers toi, mais j'ai reçu seulement ton indifférence.

Je ne veux pas être à ton côté. Je ne supporte plus. Je préfère partir très loin, pour oublier la douleur et la souffrance que j'ai vécu chez toi.

Adieux

Père :

Je comprends que tu as des mauvais sentiments contre moi et contre les femmes que tu as dans ton harem. Et nous, les enfants de l'oasis, nous nous sentons méprisés, oubliés et souvent, je pense à la mort quand je sens l'impuissance devant toi. Tu as le pouvoir et je ne crois pas que tu vas changer.

Je ne suis pas heureux avec mes sentiments, parce que voudrais me venger de toi et faire des actions pires que tes actions et ainsi tu pourras sentir aussi ce que je sens maintenant.

Tu es un mal exemple pour moi et tu n'as rien à me dire. Je ferai comme je veux.

LE ROI ET LE FOU - LYCÉE DE CHACARITA

Consigne: rendre à la classe un conte, légende ou texte écrit à la maison.

| TITRE | TITRE |
|------------------------|------------------------------|
| 1- Mon amie Paola | 9- La vache Emily |
| 2- Le roi d'Espagne | 10- Joie de vivre |
| 3- Ouvrir son cœur | 11- Un ours polaire |
| 4- La fille jolie | 12- Ma petite amie |
| 5- La personnalité | 13- La tortue Manuela |
| 6- Le plus grand chat | 14- Mon grand père |
| 7- Au cœur de la forêt | 15- Mes amis Patrik et Annie |
| 8- Le cheval Jerry | 16- Le Toucan |
| | 17- Un roi appelé Télé |

La tortue Manuela

Au bord de la mer habitait une tortue. Son prénom était Manuela.

Manuela était grande, amicale et sympathique. Un jour la tortue jouait très tranquille près de la mer, lorsque soudain, elle s'est rencontrée face à face avec un lézard. C'était le lézard Jeison. Jeison avait une apparence féroce et antipathique et Manuela avait peur. Mais, petite à petit la tortue s'approchait au lézard avec plus de confiance.

Finalement, la tortue et le lézard sont devenus très bons amis et tous les soirs ils venaient sur la plage pour vivre des nouvelles aventures.

Mon amie Paola

Jaime avait une amie qui s'appelait Paola. Ils étaient dans la même classe au collège. Mais souvent, Paola était grossière avec Jaime. Elle lui jetait des ordures dans son sac à dos, écrivait des bêtises dans ses cahiers, et parfois lui disait des insultes. Les amis de Jaime se moquaient toujours de lui.

Jaime ne supportait pas l'attitude de sa copine. Il s'est fâché avec elle et ne lui a plus parlé. Paola insistait, mais Jaime restait en silence jusqu'un jour il a été sincère avec elle. Paola a demandé le pardon et ils sont devenus des vrais amis pour le reste du temps.

Le roi d'Espagne

Il y avait un roi qui habitait en Espagne. Il était très bon avec toutes les personnes de son royaume. Il habitait dans un grand château au milieu de la forêt. Il avait beaucoup de chevaux, mais il aimait plus son cheval Clavileño.

Tous les matins, le roi montait sur Clavileño et il se promenait sur les jardins du château. Quelquefois, il allait plus loin pour parler avec les gens du village. Les gens parlaient avec lui et parfois lui demandaient des choses pour eux ou pour le village. Tout le monde aimait ce roi agréable et sympa.

Un jour, le cheval Clavileño est tombé malade, et malgré les efforts du roi, il est mort. Le roi est resté très triste, et il a passé beaucoup de temps avant de monter un autre cheval et se promener dans le village.

Le plus grand chat

Pedro avait un grand chat, plus grands que tous les autres. Le chat était beau. Il s'appelait Minou. Son pelage avait des couleurs comme le tigre. Ses yeux étaient verts et expressifs.

Pedro aimait son chat, il jouait avec lui avec une pelote rouge et parfois le chat chassait des souris.

Minou aimait se promener dans le jardin et jouer entre les fleurs. Mais un jour, Minou a vu une chatte très belle qui passait devant la maison. Alors il a décidé de la suivre. Il est parti derrière la chatte blanche qui lui souriait de manière merveilleuse. Minou est tombé amoureux. Il courrait derrière son amour et il n'a pas regardé une voiture qui venait à une grande vitesse. La voiture a frappé le chat et Pedro l'a amené chez le vétérinaire, mais malgré les efforts Minou est mort.

Pedro a pleuré beaucoup par Minou, mais son amie Marie est venu chez lui avec un petit chat noir avec des yeux bleus et Pedro est content à nouveau.

LÉOCADIE THIMOTÉE – LYCÉE SAN RAFAEL D'ALAJUELA

Consigne: Rédigez un texte pour expliquer les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration à un pays étranger.

1- Quand les personnes quittent leur pays pour s'installer à l'étranger devront affronter beaucoup de conséquences par la différence culturelle. Il y a de conséquences économiques, par exemple l'augmentation de la population produit le chômage par la difficulté d'obtenir un emploi. Une conséquence sociale est dérivée de cette situation : la délinquance. Et toutes ces situations vont changer aussi l'aspect culturel des immigrants et bien sur du pays qui les accueille.

2- Les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration peuvent devenir très dangereuses pour un pays.
Par exemple, une conséquence sociale est l'augmentation de la natalité. Le pays doit offrir les ressources pour une nouvelle population qui naît dans son territoire et cela donne des droits aux immigrants. Cette augmentation de population produit une conséquence économique qui entraîne la pauvreté parce le pays doit partager les ressources avec les migrants. C'est le cas des nicaraguayens qui migrent au Costa Rica pour travailler.
Une conséquence culturelle est l'influence des migrants dans la musique et la nourriture

3- La migration produit des conséquences très importantes pour les pays.
Les conséquences culturelles affectent les traditions et les coutumes parce que généralement les immigrants se marient avec les nationaux. Il y a des conséquences économiques comme la pauvreté, le manque de logement et le chômage. Tout cela a comme résultat des conséquences sociales parce que la société change et doit s'habituer à ce mélange culturel.

4- Les conséquences sociales, économiques et culturelles de la migration dans un pays étranger se présentent de beaucoup de manières pour les citoyens du pays et aussi pour les immigrants. Par exemple les costariciens qui migrent aux Etats Unis pour travailler doivent s'adapter au changement culturel que cela implique : différences dans la nourriture, la mode, et l'idiome. Parfois ils souffrent des humiliations de la part des citoyens du pays. Ces conditions ont comme résultat, parfois la violence. Ici au Costa Rica, on a une situation semblable avec les nicaraguayens, qui souffrent la discrimination et les insultes, rapportés avec ses habitudes. L'économie du pays est aussi affectée avec l'immigration, parce qu'ils ont besoin de logement et de travail et cette affectation économique implique aussi un changement social tant pour les citoyens comme pour les immigrants.

RETOUR DE MANIVELLE - LYCÉE D'ALFARO RUIZ

Consigne : rédigez une histoire pour décrire la vie du protagoniste s'il n'aurait jamais quitté son village.

1- Il était une fois un garçon qui vivait dans un petit village avec sa Famille. Ce petit village était près de la forêt très éloigné de la civilisation et quand il a eu dix huit ans, ses parents lui ont obligé à se marier avec une fille qui s'appelait Carmen. Carmen était la fille d'un homme qu'avait beaucoup d'argent, il était le plus riche de la région. Après son mariage Josué et Carmen ont eu trois enfants, deux garçons et une fille.

Quand le père de Carmen est mort, Josué a du se charger de la ferme de la famille. Il a commencé à travailler la terre dans le village qu'il aimait et ainsi les ans ont passé et Josué est devenu vieux et fatigué de tant travailler.

2- Josué est un jeune homme. Il habite dans un village très petit. Il adore travailler et il aime la campagne et sa famille. Il a deux enfants et une très bonne épouse. Il s'est engagé à son peuple et il ne l'a jamais abandonné. Josué n'acceptait de perdre les coutumes de son peuple. Il n'était pas d'accord de quitter le village pour chercher des nouvelles possibilités parce qu'il considérait que dans ce petit village on était amoureux des gens, de la nature, de la paix du foret avec ses animaux : le lion, le tigre, les chevaux et chants des oiseaux. Josué a passé sa vie très content dans son village à coté de sa famille.

3- Josué est un homme vieux, maigre, et il semble fatigué.

Il n'est jamais sorti de son petit village où il a une famille de six enfants. Josué et ses enfants aiment travailler la terre dans la campagne. Josué est agriculteur et travaille aussi l'élevage. Il a beaucoup d'humilité et il aime aider les autres voisins. Dans ce village éloigné, on ne peut pas rêver avec l'éducation, mais cela n'est pas un problème pour Josué parce qu'il a trouvé le bonheur entre sa famille et ses voisins.

4- Il avait une fois un jeune garçon qui s'appelait Josué. Il habitait à la campagne dans un endroit très éloigné de la civilisation. Il rêvait avec étudier une profession, mais ce rêve était impossible pour lui. Sa famille n'avait pas d'argent pour l'envoyer à la ville et payer les frais d'hébergement, nourriture et transport.

Un peu de temps après, Josué a connu une belle fille et il est tombé amoureux. Après, il décide de se marier avec elle. Il avait un terrain qu'il cultivait de légumes et de fruits. Et comme le village commence à se développer il pense installer un petit marché de fruits et légumes.

Aujourd'hui, Josué a trois belles filles, et il a l'espoir que ses filles pourront réussir ses études.

Finalement Josué a trouvé la paix malgré n'avoir pas réussi ses rêves.

PRINCE DE SABLE - LYCÉE DIURNO D'ESPARZA

Consigne: Groupe 2 : Comparez les deux palais construits par le shege.

Le shege construit un palace de sable pour lui. Le palais est petit parce que le shege n'a pas de personne pour l'accompagner, pour vivre avec lui. Il construit le palais parce qu'il rêve à la maison qu'il n'a pas.

Quand la Nana Bens le trouve devant son palais, il décide de l'inviter à vivre avec lui. Le shege rêve qu'il pourra épouser Nana Bens et de cette manière sa solitude va finir. C'est pour cela que le shege construit un palais plus grand avec plus de pièces, parce qu'il pense à une famille, la famille qu'il n'a pas parce qu'il est un enfant de la rue, un enfant qui souffre les conséquences de l'abandon et de la pauvreté.

Consigne : Groupe 4 : Quel était le rêve du shege que Nana Bens a tué avec la destruction du palais de sable ? Expliquez.

Le shege était un enfant sans famille. Il était un garçon serveur pour Nana Bens. Mais pour son travail, il connaissait tous les actions des personnes au bord du fleuve, la nuit en clandestinité. Le shege est amoureux de Nana Bens, il sent une passion pour elle et alors il construit dans son palais un couple nu accouplé. Mais quand Nana Bens connaît les sentiments du shege elle entre en furie et détruit le palais et le couple de sable. Quand Nana Bens détruit le palais, elle fait comprendre au shege qu'elle ne va se marier avec lui, qu'elle ne l'aime pas et qu'il est seulement un enfant. Alors elle détruit aussi ses rêves de devenir son mari et satisfaire sa passion.

- Les autres travaux de groupe n'appliquent pas la production écrite. L'activité de prolongement n'a pas été rendue.

TI JEAN L'HORIZON - LYCÉE MAURILIO ALVARADO VARGAS

Consigne : Au début du texte, le nouveau né est nommé « le petit guerrier » et à la fin du texte, il apparaît comme un héros qui bouleverse le soleil et les planètes. Rédigez dix lignes pour décrire la vie de Ti Jean l'horizon.

1-On avait baptisé le petit garçon avec le nom de son père, mais ceux de la vallée évitaient de l'appeler ainsi. Alors il avait un problème. Tous l'appelaient pss, hep, etc et il n'aimait pas ça. Cet appel n'avait pas beaucoup d'importance quand il était petit. Il marchait sur les chemins sans faire attention à cette manière de l'appeler. Après que certaine personne a eu l'idée de le nommer Ti Jean l'Horizon, il s'est senti mieux. Quand il n'avait pas un vrai nom, il était comme une bête, il a été méprisé par son vrai père, et l'idée de l'appeler avec le diminutif de son père lui a fait confiance à soi même. Il a décidé de travailler et lutter par la liberté de son peuple parce que sa mère lui parlait des ancêtres africains, alors il était fier d'avoir le nom de son père. C'est de cette façon qu'il est devenu un héros à la fin parce que son nom a changé l'histoire.

2- Cette histoire nous parle d'une mère qui avait eu un enfant. Son mari, Jean l'horizon était mort et elle n'avait pas un nom pour son fils. Elle a demandé au vieux magnétiseur un nom africain pour lui. Mais ce vieux n'a pas voulu reconnaître le petit garçon, ni lui donner un nom. Pour sa mère, le nom était très important pour le futur de l'enfant, mais les gens du village, ne voulaient pas l'appeler avec le nom de Jean l'Horizon. Sa mère pensait que le petit guerrier, allait par le monde comme une bête sans protection. Mais quelqu'un a eu l'idée de l'appeler Ti Jean l'Horizon. Ce nom a été accepté par tous les habitants y le petit guerrier a fait ainsi son entrée dans le monde. Il était petit, mais au final il a bouleversé le soleil et les planètes, parce qu'il a été un vrai guerrier qu'a lutté par son pays.

3- Il était un petit guerrier quand il n'avait pas un nom parce que sa mère Eloïse devait revendiquer le nom de son enfant. Le petit guerrier avait ses ancêtres africains, et c'est pour cela qu'elle disait qu'un nom africain lui fallait. Le nom avait beaucoup d'importance, alors la mère a demandé un nom au vieux magnétiseur, un nom avec une signification spécial. Malgré le refus du vieux, le fils d'Eloïse a fait son entrée dans le monde sous le nom Ti Jean l'Horizon. Pour le petit guerrier, avoir le nom de Jean l'Horizon représentait ne vivre pas comme une bête, mais d'avoir un vrai horizon pour lutter et devenir un héros qui a bouleversé le soleil et les planètes.

4-Cette histoire parle d'un gars qui n'a pas de nom parce le mari de sa mère est mort et son vrai père l'a refusé. On l'appelle un petit guerrier parce sa première bataille est pour son droit d'avoir un nom et ne pas être comme le vent du soir qu'on ne sait pas d'où vient ni où va. Eloïse ne veut pas que son enfant soit comme une bête qui ne trouve son chemin. Le garçon était baptisé avec le nom de son père, mais les gens évitaient l'appeler ainsi. Quand quelqu'un a eu l'idée de l'appeler Ti Jean son histoire change. Sur ce modeste nom il est devenu un héros. Il n'a plus été un fils abandonné, sans nom, auquel on pouvait le faire mal. L'entrée dans le monde du petit guerrier avec un nom a transformé le petit guerrier en une personne capable de bouleverser le soleil et les planètes.

ARISTE ET MIMOSE – LYCÉE DE MIRAMAR

Consigne: Inventez une histoire pour expliquer la façon de survivre des marins exilés par les français, pendant trois ans dans l'île Mascarin.

1-Il était une fois que douze marins rebelles ont été prisonniers et envoyés à une île appelée Mascarin parce qu'ils avaient un comportement contraire aux lois de son bateau.

Quand les gens étaient seuls sur cette île, ont du commencer à chercher un moyen pour survivre et s'adapter aux conditions de l'endroit.

D'abord, ils ont créé une petite maison sur le sable avec des lataniers qu'ils ont trouvé près de la plage. Ils ont appris à faire du feu pour se réchauffer et pour cuire des poissons. Après ils sont allés chercher plus de nourriture.

Ils mangeaient des fruits et cultivaient certaines légumes qu'ils ont trouvé dans l'île.

Trois ans après, le gouverneur a décidé d'envoyer par les marins et il a reçu la surprise que les douze marins avaient survécu uniquement avec ce que la nature leur a donné et ainsi il leur ramène à son pays.

2-Après que les marins ont été laissés dans l'île Mascarin pour les punir, ils ont du chercher la manière de survivre parce qu'ils n'avaient pas de provisions . Les premiers jours ils ont mangé de cocos, mais à mesure que le temps a passé ils ont parcouru l'île et ils ont trouvé une rivière d'eau douce et ils ont fait le feu avec la peau sèche des cocotiers. Puis ils ont perfectionné une technique pour attraper des poissons avec une branche pointue. De cette façon les marins ont pu boire et manger pour ne pas mourir de faim.

Après que leurs vêtements se sont terminés, ils ont travaillé des fils de lataniers et d'autres plantes, ou de quelques matériaux qu'ils trouvaient sur le sable, pour faire une sorte de tissu pour se vêtir.

De cette manière ils ont été trouvés vivants sains et contents du temps passé dans l'île Mascarin.

3- Quand les marins ont été laissés dans l'île, ils étaient paniqués, parce qu'ils ne savaient pas quoi faire pour survivre dans un endroit inconnu. Après le premier moment, ils sont allés parcourir l'île. Pendant le parcours ils ont trouvé une caverne qu'ils ont équipé pour y rester. Ils ont construit de murs autour de la caverne avec de rames des arbres pour se protéger des dangers. La cabane était un refuge où ils passaient beaucoup de temps et c'est de là d'où ils se déplaçaient pour chercher la nourriture.

Les marins ont ramené à la cabane toute sorte d'articles pour les utiliser : carapaces de tortue, cocos secs pour construire des assiettes, coquillages pour faire des cuillères etc. Ils mangeaient des poissons, des animaux des coquillages et des fruits. Ils chassaient des animaux et mangeaient sa chair séchée au soleil.

Comme les marins avaient dans cet endroit, tous les éléments pour survivre, ils étaient en bonne santé quand le roi les a envoyé à ramasser.

4- Il y avait une fois des douze marins qui ont été punis parce qu'ils se sont rebellés dans un bateau que les français avaient à Madagascar. Ces marins rebelles, ont été envoyés à l'île Mascarin où n'avait pas de maisons ni des habitants.

Ces douze personnes ont commencé pour construire une cabane pour y dormir. Ils ont construit la cabane avec des lataniers et avec de restes de matériaux que la mer amenait et qu'ils ramassaient pour s'en servir. Ils ont utilisé des branches d'arbres liées avec des lianes.

Pour les vêtements ils n'ont eu aucun problème. Ils ont trouvé un coffre rempli de vêtements, des bijoux et des ustensiles qu'ils ont bien profité par leur survie.

Pour la nourriture, ils ont appris à faire du feu en frappant les pierres entre elles, pour cuisiner les nombreux animaux qu'ils pouvaient chasser. Aucun évènement triste est devenu aux marins et quand finalement ils sont revenus chez eux, ils étaient sains, heureux et avec l'argent du trésor du coffre.