# Le texte littéraire dans un cours d'enseignement en ligne

## Quelle place pour quels objectifs d'apprentissage ?

Louise OUVRARD

Plidam, Inalco

**Résumé :** Depuis la rentrée de septembre 2020, le malgache propose un diplôme d'établissement entièrement en ligne sur la plateforme Moodle. Ce DL (« diplôme de langue ») de niveau 1 est constitué de 4 enseignements annuels : « morphologie et syntaxe », « pratique écrite », « pratique orale », « situations et échanges de la vie courante ». La réflexion ayant sous-tendu l'élaboration du contenu de ces 4 cours à distance, a porté tant sur les activités proposées que sur les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir. Elle a également conduit d'une part à s'interroger sur les possibilités offertes par la plateforme pour créer une certaine forme de cohésion de groupe au sein de cette cohorte d'apprenants à distance. Elle a conduit d'autre part à envisager les activités proposées comme devant soutenir la motivation des étudiants. C'est ainsi que la prise en compte de ces différents paramètres a conduit à intégrer ponctuellement des textes littéraires dans les ressources des cours. L'une des activités hebdomadaires du cours de « pratique écrite » du 1er semestre utilise ainsi pour support des proverbes malgaches. Dans le cadre du cours de langue, ce genre littéraire peut donner lieu à différentes approches, différentes analyses selon les objectifs de l'enseignant. Ici, les proverbes proposés sont effectivement l'occasion d'un travail sur la langue mais ils permettent aussi de s'attarder sur les implicites culturels véhiculés par ces formules sentencieuses. Par ailleurs, telle qu'elle a été conçue dans ce cours en ligne, l'activité d'écriture créative à laquelle les proverbes donnent lieu, possède une dimension collaborative visant à soutenir la motivation des étudiants.

**Mots-clés :** Texte littéraire ; didactique du malgache ; moodle ; enseignement à distance ; malgache langue étrangère

« La langue va où elle veut, mais elle est sensible aux suggestions de la littérature »
Umberto Eco, 2002, De la littérature

## Introduction

Depuis la rentrée de septembre 2020, le malgache offre un diplôme d'établissement entièrement en ligne sur la plateforme Moodle. Ce « diplôme de langue » de niveau 1 est constitué de 4 enseignements annuels : « morphologie et syntaxe », « pratique écrite », « pratique orale », « situations et échanges de la vie courante ».

La réflexion ayant sous-tendu l'élaboration du contenu de ces quatre cours à distance, a porté tant sur les activités mises en place que sur les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir. Elle a également amené d'une part à s'interroger sur les possibilités offertes par la plateforme pour créer une certaine forme de cohésion de groupe au sein de cette cohorte d'apprenants à distance ; d'autre part à envisager les activités proposées comme devant soutenir la motivation des étudiants.

C'est ainsi que la prise en compte de ces différents paramètres a conduit à intégrer ponctuellement des textes littéraires[1] dans les ressources et les supports de cours.

## 1 Présentation de l'enseignement du malgache et de l'offre à distance

### 1.1 Le cursus de malgache à l'Inalco

À ce jour, l'Inalco est le seul établissement au monde à proposer une formation supérieure diplômante en malgache langue étrangère. Cette offre comprend la licence, le master, le doctorat ainsi que six diplômes d'établissement : trois Diplômes de Langue (DL1, DL2 et DL3) et trois Diplômes de Langue et Civilisation (DLC1, DLC2 et DLC3).

L'ensemble des cours de ces cursus peut être suivi en présentiel. Une partie de cette offre est conçue pour l'être entièrement à distance. Il s'agit des diplômes de langue de 1er et 2e niveau, le DL1 et le DL2[2]. C'est à deux des activités du DL1 à distance que s'intéressera cet article. Ce souhait d'offrir des formations diplômantes à distance s'explique par la situation de l'enseignement du malgache. En effet, ouvrir des diplômes à distance, permet de toucher un public éloigné ou manquant de disponibilités pour s'inscrire dans une formation totalement en présentiel à l'Inalco. Les inscriptions nous ont confirmé dans cette idée. L'ouverture du DL1 n'a pas fait l'objet d'une communication particulière. Nous avons néanmoins une quinzaine d'inscrits chaque année depuis son ouverture. Ceci témoigne de l'existence d'un public intéressé par cet apprentissage à distance. Certains des inscrits sont effectivement éloignés de l'Inalco et viennent de différents pays et continents (Brésil, États-Unis, Angleterre, Pays-Bas, La Réunion, Les Comores) ainsi que de différentes régions françaises (Corse, Toulouse,

[1] Il convient de préciser que plusieurs cours de littérature existent au fil du cursus de malgache et ce, dès la 1ère année d'études, mais ces cours concernent les cursus de licence et de DLC, cursus sur lesquels ne porte pas cet article.

[2] L'ouverture du DL3 à distance est programmée pour la rentrée de septembre 2022.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Montpellier). D'autres sont engagés dans des activités professionnelles qui ne leur laissent pas suffisamment de temps pour suivre, en présentiel, un cursus à l'Inalco.

Notre offre de formation à distance s'est d'abord ouverte aux DL car il s'agit des diplômes les plus « légers » de notre offre d'enseignement. Chaque DL comprend quatre cours et ne concerne pas plus de trois enseignants. Dans ce cursus, le cours de « pratique orale » et celui de « situations et échanges de la vie courante » sont chacun pris en charge par un enseignant différent. De notre côté, nous assurons les enseignements des deux autres cours, le cours de « morphologie et syntaxe » et celui de « pratique écrite ».

Ce sont les activités littéraires proposées dans le cadre de ce deuxième cours qui vont être présentées dans cet article.

### 1.2 Le DL à distance

La licence de malgache s'organise en trois UE : l'UE1 qui est une UE de « langue », l'UE2 une UE de « civilisation », et l'UE3 consacrée aux « enseignements transversaux ». La maquette des DL consiste en une extraction de l'UE1 de la licence. Ainsi, les DL sont constitués des quatre cours de cette UE1. En DL1, les étudiants suivent donc les cours de langue de la licence 1ère année, en DL2 ceux de la licence 2e année et en DL3 ceux de la licence 3e année.

À l'Inalco, chaque semestre est composé de 13 semaines. Chacun des quatre enseignements du diplôme comporte donc vingt-six cours pour l'ensemble de l'année universitaire. Chaque lundi, les étudiants trouvent dans leur espace, les ressources et les supports des quatre cours pour la semaine. Par ailleurs, pour les deux cours d'oral (« Pratique orale » et « Situations et échanges de la vie courante »), des sessions ponctuelles sont organisées sur la plateforme zoom. Cette plateforme est également utilisée pour les examens individuels de fin de semestre. Pour les deux cours d'écrit (« morphologie et syntaxe » et « pratique écrite »), la validation du diplôme s'effectue sous forme de contrôle continu intégral prenant en compte l'assiduité et les résultats obtenus aux différentes activités.

Le cours de pratique écrite est, lui aussi, complété par des séances ponctuelles sur zoom. Une bonne part des étudiants participe à ces sessions même si la totalité d'entre eux n'y est jamais présente simultanément en raison des décalages horaires notamment.

Dans ce cours de pratique écrite, les activités sont de quatre types :

- Transcription de vidéos publicitaires (huit séances en tout : quatre au S1, quatre au S2)
- Expression écrite individuelle à partir de vidéos muettes (sept séances en tout : trois au S1, quatre au S2)
- Production individuelle de textes écrits sans support visuel (cinq séances : trois au S1, deux au S2)
- Enquête en groupe (six séances : trois au S1, trois au S2)

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

C'est dans le cadre de ces deux derniers groupes d'activités qu'une ouverture vers la littérature a été proposée.

### 1.3 Les objectifs d'apprentissage du cours de pratique écrite

Le cours de pratique écrite vise à familiariser les étudiants avec la langue écrite malgache, tant au niveau de la compréhension que de la production d'énoncés ou de courts textes. La langue écrite permet de transcrire les sons d'une langue. Et même si, pour ce qui concerne la langue malgache, les règles orthographiques sont simples – beaucoup plus simples que celles de la langue française en tout cas – elles nécessitent néanmoins de se familiariser avec ce code arbitraire. Les activités de transcription de vidéos publicitaires répondent à cet objectif.

En dehors de ces compétences relevant de savoirs linguistiques, les activités du cours de pratique écrite du DL à distance, ont également pour objectif de développer des savoirs socioculturels. L'expression écrite individuelle à partir de vidéos muettes, permet ainsi de travailler ces compétences. Les supports proposés dans le cadre de cette activité sont des vidéos issues des médias malgaches. Pour la plupart, elles ont été relevées sur Youtube puis retravaillées pour en retirer le son et ne conserver qu'une partie de la vidéo d'origine (une minute trente à deux minutes maximum). Elles donnent à voir des hommes et des femmes malgaches dans la campagne ou dans la ville, sur leur lieu de travail ou à leur domicile, occupés aux tâches ménagères, détendus avec des amis, travaillant dans les champs, dialoguant, se déplaçant à pied ou dans les transports en commun, etc. Les étudiants voient ainsi concrètement les attitudes adoptées par les Malgaches dans leurs relations interpersonnelles, la distance qu'ils établissent avec l'Autre lorsqu'ils dialoguent, et de manière générale, « le langage du corps » (CECRL : 83). Parallèlement, ils développent des savoir-faire concernant aussi bien le quotidien et la manière de se comporter avec l'Autre, que des savoir-faire interculturels grâce aux parallèles, dissemblances et ressemblances que ces vidéos permettent d'établir spontanément entre culture source et culture cible

Enfin, ces cours à distance conduisent les étudiants à travailler le « savoir apprendre » et à développer ainsi des « aptitudes à l'étude » (CECRL : 86) parmi lesquelles on pourrait citer « la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome » ou encore celle de « coopérer efficacement au travail en groupe et par deux ». Les compétences de cette dernière série sont transversales à l'ensemble des cours du DL. Les activités visent en effet l'acquisition de compétences langagières mais sont conçues pour prendre en compte d'autres paramètres qui occupent une place majeure. L'autonomie des étudiants est ainsi indispensable mais une certaine forme de cohésion de groupe doit également être créée. Cette cohésion compte parmi les leviers permettant de soutenir la motivation des étudiants. Ceci ne veut pas dire qu'en présentiel ces considérations sont occultées mais qu'elles président peut-être de façon moins prégnante, à la conception des activités mises en place, le fait d'être ensemble dans la salle de classe permettant qu'elles se développent de manière naturelle et spontanée.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

## 2 Activités littéraires

Les deux activités que nous allons présenter ici sont réalisées par les étudiants durant le premier semestre de leur DL1. Elles s'intègrent dans deux types d'activités différents : la première fait partie des « productions individuelles de textes écrits sans support visuel », la seconde des « enquêtes en groupe ».

### 2.1 « J'imagine un proverbe »

À Madagascar, le proverbe est un genre littéraire oral très valorisé. Sa connaissance et le fait de savoir en utiliser à bon escient, sont les qualités des personnes sages et érudites. Il est utilisé à foison dans les *kabary*, ces joutes oratoires malgaches, qui sont des discours produits de manière extrêmement fréquente à Madagascar mais également importés en Occident par la diaspora, notamment à l'occasion des deuils.

En classe de langue-culture, le proverbe présente de multiples intérêts. Si l'on s'arrête uniquement sur ceux concernant la pratique écrite au niveau débutant, on peut lister, et non exhaustivement, le fait que :

- c'est un genre littéraire « court » qui peut donc être travaillé dans sa globalité ; dans le cadre d'un travail individuel, sa production par les apprenants se révèle relativement facile ;
- certains proverbes présentent des similarités dans leur structure formelle (en français par exemple, « qui dort dîne », « qui veut aller loin ménage sa monture », etc.) facilement identifiables et reproductibles ;
- bien que faisant preuve d'un « double entendre » (Calame Griaule, 1970 : 34), une part de leur sens reste néanmoins accessible à des étudiants débutants[3].

« J'imagine un proverbe » est la troisième activité de production écrite sans support visuel de l'année. Les étudiants la réalisent individuellement dans la deuxième moitié du premier semestre. Leur apprentissage du malgache a donc débuté depuis un peu moins de trois mois.

La consigne de cette activité est accompagnée de « proverbes modèles » qui possèdent une structure similaire (fig. 1). Cette structure est l'une des possibles. Il existe d'autres formes de proverbes. Ceux choisis pour l'activité sont tous à l'impératif négatif. En malgache, celui-ci s'exprime au moyen de l'auxiliaire *aza*.

[3] Accéder au sens figuré peut également compter parmi les compétences et les connaissances visées, mais de manière plus marginale dans ce cours de pratique écrite.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

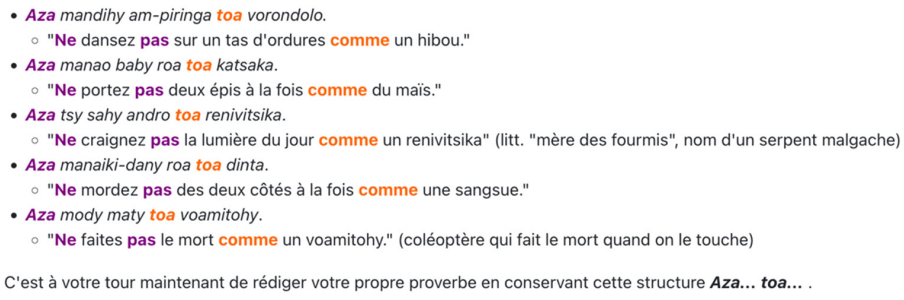



Fig. 1 : « J'imagine un proverbe », présentation de l'activité.

Cet auxiliaire précède obligatoirement le verbe qui n'est donc jamais fléchi à l'impératif négatif. C'est une règle relativement simple mais avec laquelle les apprenants doivent se familiariser car elle diverge de celle mise en œuvre dans leur langue maternelle.

Exemple :

| | |
|---|---|
| Tsy miandry valiny ianao. | Tu n'attends pas sa réponse |
| Miandry valiny ianao. | Tu attends sa réponse. |
| Andraso ny valiny ! | Attends sa réponse ! |
| Aza miandry valiny ianao ! | N'attends pas sa réponse ! |

La consigne donnée aux étudiants était d'inventer un seul proverbe. Dans leur majorité cependant, ils sont allés au-delà de cette consigne et ont conçu deux, trois, voire cinq proverbes. Ces proverbes rédigés par les étudiants, ont en commun d'être cohérents culturellement (fig. 2). Ils mettent en scène des animaux, des végétaux, des aliments, des normes sociales malgaches, etc. :

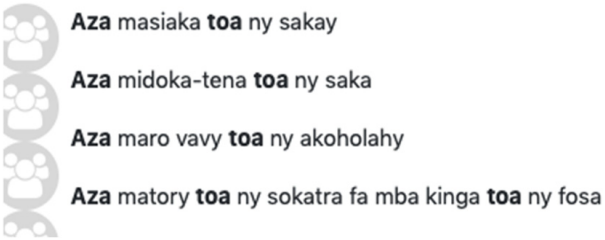



Fig. 2 : « J'imagine un proverbe ».

Un seul des étudiants a transposé des images françaises dans les proverbes malgaches qu'il a rédigés (fig. 3).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

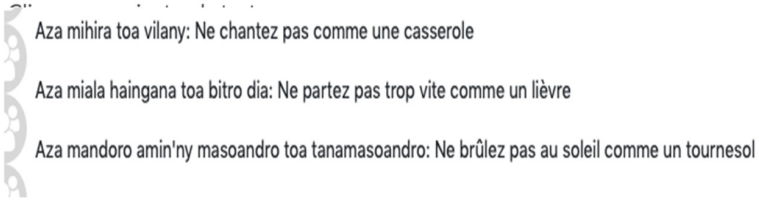



Fig. 3 : « J'imagine un proverbe »

Quoi qu'il en soit, on constate que les étudiants ont tous produit « un texte conforme aux conventions thématiques (contenus), rhétoriques (organisation) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève » (Hidden, 2014 : 135) ce qui correspond à la définition donnée par Hidden de la compétence discursive. Ainsi, la structure de base a été réinvestie sans problème ni erreur quant au verbe (aucun étudiant n'a fait porter l'impératif sur ce dernier).

On peut relever par ailleurs, le plaisir que les étudiants ont eu à réaliser cette activité. Celui-ci est perceptible au travers du nombre de proverbes élaborés par chacun d'eux, nombre qui dépasse largement celui stipulé dans la consigne.

Bien qu'effectuée individuellement, la production réalisée par chacun, est visible de tous.

Dans ce cours de « pratique écrite », plusieurs activités sont ainsi conçues. C'est le cas par exemple de « je fais mon portrait », première activité de production écrite sans support visuel de l'année. Selon les choix de l'enseignant lors de la conception de l'espace hebdomadaire de chaque cours – devoir, journal, glossaire, etc. – cette possibilité est disponible ou ne l'est pas. Concevoir une activité donnant lieu à une production écrite consultable par l'ensemble du groupe, répond à différents objectifs. Par exemple, rassurer les étudiants qui n'osent pas se lancer dans l'écriture, leur donner l'occasion d'échanger grâce au forum sur leurs écrits, sur les images choisies, sur les difficultés rencontrées, et ainsi leur offrir la possibilité de discuter entre eux. Donner à voir les productions individuelles à l'ensemble du groupe des apprenants à distance permet donc de varier les acteurs impliqués. L'apprenant n'est plus uniquement en relation avec l'enseignant ou l'ordinateur. Il interagit également avec ses pairs[4]. Cela soutient la cohésion du groupe et la motivation de chacun. L'espace Moodle n'est ainsi pas anonyme, individuel mais devient un espace ouvert aux échanges et aux partages d'expériences. La plateforme offre la possibilité à l'enseignant de consulter les statistiques de fréquentation des pages de cours. Lorsque les travaux des autres étudiants sont disponibles à la consultation, celle-ci est remarquablement élevée. Les étudiants lisent les productions écrites des autres lorsque la possibilité leur en est donnée.

[4]Sont considérés comme des pairs, les participants issus d'un même groupe d'apprenants. Dans le cadre d'un cours de niveau homogène, ils bénéficient en effet d'un même statut institutionnel ce qui les rend *a priori* égaux du point de vue du savoir et du pouvoir.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

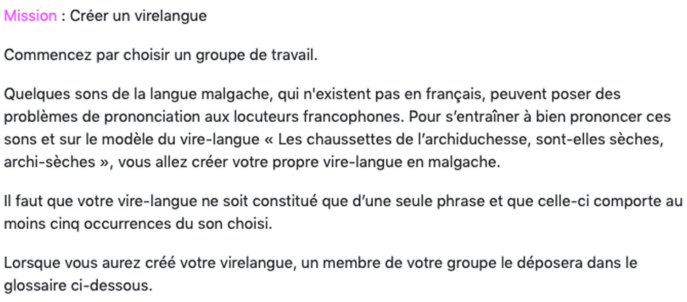
### 2.2 Mission « créer un virelangue[5] »

Le virelangue est un genre plutôt présent dans la littérature orale des enfants ou dans la littérature de jeunesse en général. Il est parfois considéré comme le parent populaire de l'allitération[6], figure de style par laquelle l'auteur répète plusieurs fois un même son dans une phrase[7]. En français, de nombreux virelangues circulent dans le monde des enfants – comme par exemple, « Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien » ou « Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archisèches » – qui s'amusent ainsi à les répéter en essayant de ne pas se tromper. On peut constater que la forte contrainte qui pèse sur la forme de ces phrases se fait parfois au détriment du fond. Dans les virelangues, prononcer sans erreur les sons qui se succèdent, se révèle souvent difficile[8].

À notre connaissance, la langue malgache ne dispose pas de ces petits jeux de diction. En didactique, ils présentent pourtant l'avantage de pouvoir être utilisés comme support à un entraînement ludique et systématique des sons de la langue en apprentissage.

La prononciation de la langue malgache ne présente pas de difficulté importante pour un public francophone. Quelques consonnes cependant peuvent nécessiter un entraînement et une attention particulière quant à la position des organes phonatoires lors de leur émission. Il s'agit des affriquées rétroflexes et du « r » roulé sur la pointe de la langue, sons absents du système phonologique de la langue maternelle des apprenants francophones.

Comme l'activité précédente, celle-ci a été proposée au premier semestre. Dans son format cependant elle est différente, puisqu'il s'agit d'une activité de groupe, le groupe ayant été limité à trois personnes maximum. Avant de débuter leur travail de production écrite, les étudiants devaient s'inscrire pour travailler sur l'un ou l'autre des cinq sons (quatre affriquées rétroflexes et le « r » roulé) (fig. 4) :


Mission : Créer un virelangue

Commencez par choisir un groupe de travail.

Quelques sons de la langue malgache, qui n'existent pas en français, peuvent poser des problèmes de prononciation aux locuteurs francophones. Pour s'entraîner à bien prononcer ces sons et sur le modèle du vire-langue « Les chaussettes de l'archiduchesse, sont-elles sèches, archi-sèches », vous allez créer votre propre vire-langue en malgache.

Il faut que votre vire-langue ne soit constitué que d'une seule phrase et que celle-ci comporte au moins cinq occurrences du son choisi.

Lorsque vous aurez créé votre virelangue, un membre de votre groupe le déposera dans le glossaire ci-dessous.

Fig. 4 : « Je crée un virelangue », présentation de l'activité

[5] Également nommé « fourche-langue » ou « casse-langue ».

[6] Racine est souvent cité pour illustrer cette figure de style : « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes » (Andromaque) bien qu'il s'agisse plutôt d'une « harmonie imitative » puisque dans ce vers, le fond est illustré par la forme, réalisant une cohérence parfaite.

[7] L'assonance de son côté se caractérise par la répétition de sons vocaliques.

[8] Cette difficulté est absente de l'allitération

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

La consigne donnée aux étudiants (fig. 4) était d'inventer un seul virelangue puis de l'enregistrer oralement. Là encore, nombreux sont les groupes qui en ont imaginé davantage.

Soit des virelangues portant tous sur le son choisi en amont de l'activité (fig. 5) :

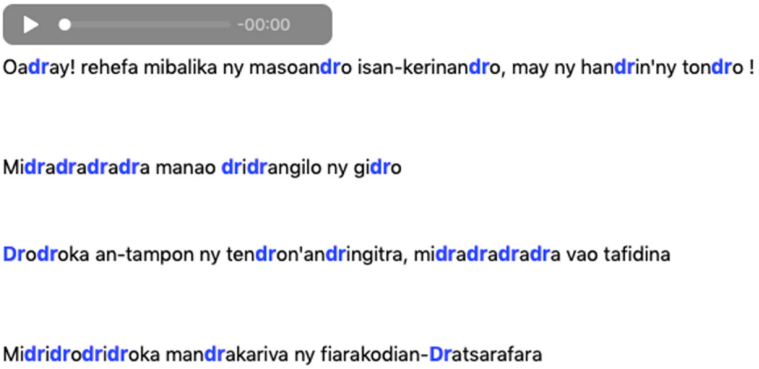



Fig. 5 : « Je crée un virelangue », l'affriquée « dr »

Soit en proposant un virelangue concernant un son absent de la consigne et ne représentant pas de difficulté de prononciation particulière, en plus du son choisi dans la liste imposée (fig. 6) :




Fig. 6 : « Je crée un virelangue », l'affriquée « tr » et la syllabe « ka »

Là encore, tous les virelangues imaginés par les groupes d'étudiants, étaient ouverts à la consultation. Le fait que les productions de chaque groupe soient visibles de tous, répondait cependant à un objectif différent de celui de l'activité « J'imagine un proverbe ».

« Je crée un virelangue » est une activité collaborative puisqu'écrite à plusieurs mains. Mais elle est collaborative aussi car, une fois créés, les virelangues deviennent des ressources pour la classe. Et même des ressources pérennes dont on pourrait imaginer qu'elles seront utilisées ultérieurement par de prochains apprenants de même niveau, amenés à éprouver les mêmes besoins d'entraînement concernant ces quelques consonnes.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Cette activité permet aux étudiants de s'entraîner à prononcer ces sons complexes en donnant une dimension ludique à cette tâche qui pourrait se révéler fastidieuse voire rébarbative. Elle présente par ailleurs l'intérêt de lier deux cours, celui de pratique écrite dans le cadre duquel elle a été proposée, et celui de pratique orale. L'activité a un sens : les étudiants créent une ressource qui répond à leurs besoins en les aidant à travailler la prononciation de ces rétroflexes affriquées.

## 3 Bilan

La maquette des diplômes induit, de fait, un certain cloisonnement entre langue et culture. Cet article ne prétend pas que les activités ponctuelles qu'il décrit pourraient se substituer aux enseignements entièrement consacrés à la littérature, mais vise à montrer la multiplicité des pistes ouvertes par l'introduction de textes littéraires dans des cours dédiés à la pratique de la langue. En plaçant ces textes littéraires au cœur de tâches de production écrite, le DL à distance permet d'associer littérature et langue. Les savoirs et les compétences circulent ainsi entre les disciplines, démontrant combien culture et langue sont liées et combien elles ne peuvent être envisagées l'une sans l'autre. Ces textes littéraires permettent ainsi d'initier une autre approche de la langue en apprentissage.

### 3.1 Le texte littéraire, prétexte à des activités collaboratives

Mangenot (2001 : 106) souligne le fait que travailler collaborativement sur ordinateur « présente une intéressante spécificité : outre la résolution en commun de problèmes de nature diverse, elle permet de pratiquer la langue cible […] ».

En dehors de cet objectif essentiellement pratique, le texte littéraire utilisé comme support d'un travail collaboratif expose les étudiants à des thématiques variées mais aussi à la nouveauté, au travers de l'utilisation de mots ou de structures linguistiques inconnues ou inattendues.

Comme l'explique Cuq (2003 : 159), la littérature est un « un réservoir des possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille, à son contact l'apprenant peut être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini ».

Écrire en malgache, seul ou à plusieurs mains, un texte qui sera ensuite déposé sur Moodle stimule les étudiants, les motive quant à la qualité de leurs productions écrites, les conduit à échanger avec leurs pairs. En amont du dépôt lors de travaux de groupe, ou en aval une fois le texte consultable sur Moodle, les étudiants argumentent, débattent sur le forum, chacun aidant les autres à apprendre, selon les aptitudes qui sont les siennes, leurs connaissances stables ou incertaines ne se superposant pas de manière strictement identique. Ils développent ainsi un discours métalinguistique favorable à l'appropriation de compétences linguistiques et culturelles : « le discours entre apprenants semble être particulièrement propice au développement de la compétence discursive et stratégique. Il offre en effet plus d'occasions de négociations du sens et d'auto-réparations que le discours entre enseignant et apprenants » (Kramsch, 1984 : 63).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

### 3.2 Le texte littéraire, initiateur d'une posture d'auteur

Déclencher l'activité d'écriture au moyen de textes littéraires permet d'installer d'emblée les étudiants dans une posture d'auteur plutôt que dans celle d'observateur de la langue en apprentissage, et insuffle ainsi une dynamique individuelle d'écriture à partir d'un patrimoine collectif.

Les tâches mises en œuvre sont centrées sur le sujet et non uniquement sur l'objet. L'apprenant agit et interagit : il produit des textes écrits dont certains seront lus par ses pairs et deviendront sources de/susciteront des discussions, et dont d'autres constitueront des ressources pour la classe. Ainsi, et comme l'écrit Eco (2002 : 12), « la pratique littéraire maintient en exercice aussi notre langue individuelle. »

Support d'un cours de pratique écrite, le texte littéraire conduit les étudiants à identifier des contenus langagiers mais également des contenus culturels, nécessaires pour mener à bien les tâches qu'ils doivent accomplir. Ils mobilisent ainsi les connaissances déjà acquises ou en cours de construction, pour en acquérir de nouvelles.

Le texte littéraire place l'étudiant face à « l'ambiguïté du langage » (Eco, Ibid. : 13) avec laquelle il peut jouer, grâce aux différents niveaux d'interprétation des textes supports ou des textes produits. Se caractérisant par une forme particulièrement synthétique, le proverbe illustre cette capacité « de lecture multiple » (Eco, Ibid.) et peut, dès les tout débuts de l'apprentissage être proposé comme déclencheur d'activités d'écriture individuelle, conduisant chacun à un travail actif de mise à jour de significations cachées ou sous-entendues.

### 3.3 Le texte littéraire, vecteur d'activités signifiantes

Si l'on reprend la terminologie de Galisson (1980), celui-ci effectue une distinction entre « genres sociaux » et « genres scolaires »[9], ces derniers – rédaction, dissertation, etc. – ayant entre autres caractéristiques celle de ne se rencontrer que dans le contexte de la classe de langue, avec pour objectif de maîtriser les contraintes qui structurent leur forme.

Les proverbes, virelangues, acrostiches ou lipogrammes existent dans la vie réelle avant d'être introduits dans le cours de pratique écrite. Leur forme particulière aide à déclencher l'activité de production écrite. Les lire pour ensuite en créer soi-même, conduit à articuler lecture et écriture et donc à développer des compétences de compréhension et d'analyse. Comme l'expliquent Cuq et Gruca (2005 : 188), « Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message à transmettre. ».

L'approche initiée par le texte littéraire donne tout son sens aux tâches de pratique écrite. Ces dernières conduisent les étudiants à jouer avec la langue, à l'utiliser pour produire des écrits ancrés dans des normes langagières et culturelles.

Ces écrits peuvent parfois être destinés à constituer des ressources pour la classe (comme c'est le cas de l'activité menée à partir de virelangues et présentée ci-dessus). Même si ce n'est pas toujours le cas et que les acrostiches ou lipogrammes par exemple,

[9] Pour une discussion sur les genres, *cf.* Schneuwly, Dolz, 1997.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

ne quitteront pas les « murs » de la classe, ces écrits servent néanmoins l'apprentissage par leur valeur heuristique (Cicurel, 2005) : en conduisant les apprenants à faire « comme si », ils acquièrent une valeur d'essai et rendent possible l'appropriation de modèles.

## Conclusion

Dès les premières semaines d'apprentissage, le texte littéraire a toute sa place dans un cours de pratique de la langue. Il stimule la création, favorise la collaboration, soutient la motivation des apprenants. Il donne du sens aux activités de production écrite, et peut lever les blocages que certains étudiants pourraient rencontrer dans la rédaction de leurs premières lignes en langue malgache.

Les cours du DL à distance sont censés se focaliser sur la langue, contrairement à ceux du DLC dont la dénomination même, témoigne de sa double orientation (« Langue » et « Civilisation »). Néanmoins, les étudiants inscrits dans les cursus à distance de DL1 et DL2 ressentent explicitement le fait que langue et culture ne peuvent pas être dissociées et formulent clairement chaque année, leur désir que des éléments culturels soient dispensés dans leurs cours de langue[10]. L'introduction du texte littéraire fait donc partie des moyens à la disposition de l'enseignant pour répondre à cette demande.

Les écrits produits par les apprenants grâce au texte littéraire, peuvent devenir des ressources, donnant ainsi encore davantage de sens aux activités réalisées. Cette dimension doublement collaborative est très stimulante pour les étudiants et nous travaillons à en accroître la part dans ces cours à distance. La plateforme Moodle propose différentes activités favorisant la collaboration entre les étudiants. Dans le cadre des enquêtes en groupe de DL2, ils ont ainsi rédigé des articles de glossaires collaboratifs. Les activités du DL3 que nous sommes en train de concevoir, renforceront encore cette dimension.

## Bibliographie

Cadre Européen Commun d'Enseignement, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes Strasbourg, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier.

CALAME GRIAULE, Geneviève, 1970, *Langages 13*, p. 22-47.

CICUREL, Francine, 2005, *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet.

CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

ECO, Umberto, 2002, De la littérature, Paris : Grasset.

GALISSON, Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Clé international.

HIDDEN, Marie-Odile, 2014, « Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE », in J. L. Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann, M. Leclère (dir.), *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, p. 133-150.

[10]Sondages effectués chaque année auprès des étudiants inscrits dans ce cursus en ligne.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

KRAMSCH, Claire J., 1984, « Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone », *Études de Linguistique Appliquée 55*, p. 57-67.

MANGENOT, François, 2001, « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues », in R. Bouchard, F. Mangenot, « Interaction, interactivité et multimédia », *Notions en questions 5*, ENS Éditions, p. 105-116.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, 1997, « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle 15*, Université de Genève.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758