



## Butler University Digital Commons @ Butler University

Scholarship and Professional Work - LAS

College of Liberal Arts & Sciences

3-1999

# Place a la litterature dans le cours de conversation!

Corinne Etienne

Sylvie Vanbaelen

*Butler University*, [svanbael@butler.edu](mailto:svanbael@butler.edu)

Follow this and additional works at: [http://digitalcommons.butler.edu/facsch\\_papers](http://digitalcommons.butler.edu/facsch_papers)

 Part of the [Education Commons](#), and the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

### Recommended Citation

Vanbaelen, S. and C. Etienne. "Place a la littérature dans le cours de conversation." *The French Review* 72.4 (March 1999): 658-668.

This Article is brought to you for free and open access by the College of Liberal Arts & Sciences at Digital Commons @ Butler University. It has been accepted for inclusion in Scholarship and Professional Work - LAS by an authorized administrator of Digital Commons @ Butler University. For more information, please contact [fgaede@butler.edu](mailto:fgaede@butler.edu).

## Place à la littérature dans le cours de conversation!

*par Corinne Étienne et Sylvie Vanbaelen*

AU NIVEAU UNIVERSITAIRE, la plupart des programmes de français offrent un cours que l'on peut classer sous l'appellation générique de "cours de conversation" ("Conversational Skills", "French for Oral Communication", etc.). Si le but de ce cours est clair: améliorer les compétences communicatives orales des apprenants, son contenu est par contre très ouvert. Dans ce type de cours, la "conversation" prend souvent appui sur l'exploitation de documents authentiques et permet ainsi aux apprenants d'approfondir leurs connaissances culturelles. Cette bipolarité: développement des compétences de communication orale et découverte de la culture nous semble tout à fait appropriée. On peut cependant regretter l'absence de la littérature dans un tel type de cours. Il est rare en effet de trouver des textes littéraires parmi les documents qui servent de tremplins aux activités communicatives et à la découverte de la culture. Ceux-ci sont réservés aux cours dits de "littérature" qui, par ailleurs, survivent encore trop souvent sous une forme traditionnelle, se limitant à la lecture et à l'explication de textes.

Notre propos ici est de montrer que le cours de conversation a tout à gagner en faisant place au texte littéraire, car, comme le rappelle René Coppelani: "L'étude d'une langue (étrangère ou non) forme un tout. L'amputer de l'une de ses composantes, comme le 'fait littéraire', ne peut que la desservir, sur les plans linguistique, culturel et psychologique" (23). Le texte littéraire n'est pas "intemporel[...] et neutre[...]"; il s'agit d'un document "issu[...] et révélateur[...] à la fois d'une époque, d'une société, d'une langue, d'une culture, d'une conscience" (23). Toute littérature peut être vue en effet comme une réponse langagière plus ou moins directe à une culture qu'elle reflète, nie ou transfigure. Un cours de conversation qui prétend enseigner une langue et une culture contemporaines se doit dès lors d'explorer le plus grand nombre possible de véhicules d'expression de cette langue et de cette culture (documents audiovisuels, audio et écrits, objets et littérature) et de faire prendre conscience aux étudiants des liens qui existent entre eux.

Si la présence du texte littéraire dans un cours de conversation est justifiée, la question qui se pose est celle de son intégration, de son exploita-

tion dans ce contexte. Selon la théorie des schèmes, un des fondements de la recherche en pédagogie de la lecture depuis les années 80, la compréhension d'un texte lu dépend autant du bagage cognitif et culturel du lecteur que de ses connaissances linguistiques et de la difficulté du texte (Voir, par exemple, Carrel et Eisterhold 220). Le lecteur, se fondant sur ses connaissances préalables et sur la façon dont elles sont organisées (c'est-à-dire sur ses schèmes de compréhension), construit le sens en reliant les informations du texte à son acquis, à son vécu. L'exploitation du texte littéraire en classe doit donc passer par l'activation de schèmes de compréhension pertinents. Il s'agit d'une part de choisir des textes qui permettent au lecteur de s'appuyer en partie sur des connaissances préalables et d'autre part de contribuer à l'acquisition de nouveaux schèmes par une approche cyclique d'un thème sous diverses formes.<sup>1</sup> Afin de montrer comment le texte littéraire peut s'intégrer dans un cours de conversation, nous décrivons brièvement l'organisation globale du cours tel que nous l'avons enseigné à plusieurs reprises et comment elle se prête à l'utilisation d'un texte littéraire.<sup>2</sup> Dans un second temps, nous montrerons comment l'exploration active du texte par des apprenants à la fois lecteurs et auteurs, favorise le développement des compétences conversationnelles et la négociation du sens, tout en permettant de renforcer et d'enrichir la découverte culturelle.

#### *Description du cours de conversation*

Le cours est organisé autour de plusieurs thèmes, comme, par exemple, l'environnement, le chômage, les jeunes et le sport, la place des femmes dans la société, la mode. . . . A chaque thème correspondent des documents récents de la presse: articles, dessins humoristiques, bandes dessinées, photos. L'examen de ces documents donne aux apprenants un premier bagage lexical et culturel sur le sujet, bagage qui sera réactivé lors de la suite des activités et facilitera notamment la compréhension des documents audiovisuels. Chaque thème est aussi illustré par une séquence récente du journal télévisé de France 2 enregistrée sur vidéo-cassette et par une gamme de documents variés tels que publicités radiophoniques ou télévisées, extraits de films, textes littéraires, chansons.<sup>3</sup> Ces documents proposent chacun une voie d'accès différente au thème et servent de tremplins à des activités diverses couramment utilisées dans les cours de conversation (exercices de compréhension, débats, jeux de rôles, etc.). Les documents audiovisuels donnent lieu notamment à un travail de compréhension orale (activité de pré-écoute ou pré-visionnement, écoute ou visionnement ciblé) qui varie suivant le niveau des étudiants.<sup>4</sup>

Les pages qui suivent donnent un exemple d'utilisation d'un texte littéraire illustrant le thème des banlieues difficiles en France. L'approche du thème par des documents écrits et audiovisuels permet un chemine-

ment progressif dans la connaissance du sujet et donne un riche écho de la problématique. Plusieurs voix se font entendre, celles des journalistes de la télévision et de la presse écrite, celles des habitants des banlieues interviewés dans la séquence vidéo, celles des Français qui n'habitent pas la banlieue et jugent les "banlieusards", ainsi que celles des apprenants eux-mêmes, éventuels habitants de banlieues américaines, qui réagissent en fonction de leur vécu et de leur conception de la banlieue, bien différente aux Etats-Unis. Il s'agit donc d'un sujet pour lequel les schèmes de compréhension des apprenants seront aisément activés.

C'est à ces voix multiples que nous venons ajouter une voix littéraire, celle de l'écrivain maghrébin Mounsi qui a passé son enfance à Nanterre (banlieue proche de Paris) et dont le roman, *La Noce des fous* (1990), relate les péripéties de jeunes immigrés banlieusards.

### *Intégration et exploitation du texte littéraire*

#### *Cherchez l'intrus!*

Pour se mettre à l'écoute de la voix littéraire, la classe est divisée en petits groupes de quatre ou cinq apprenants. Chaque petit groupe reçoit un court chapitre du roman choisi, chapitre préalablement découpé en cinq segments (ces segments ne correspondent pas nécessairement aux paragraphes du chapitre original). Un de ces segments a été éliminé et remplacé par un segment "intrus" qui provient d'un chapitre donné à un autre groupe.<sup>5</sup> Chaque segment manquant au sein d'un groupe figure donc en intrus parmi les segments distribués à un autre groupe. Chaque groupe est chargé de remettre en ordre les segments qui lui ont été distribués, d'écarter le segment "intrus", de découvrir la place du segment manquant et d'en écrire sa propre version. Lorsque tous les groupes ont reconstitué leur chapitre, ils lui donnent un titre. L'un des membres du groupe résume le chapitre pour le reste de la classe et lit le segment créé. Chaque groupe identifie alors à quel chapitre appartient le segment "intrus" qu'il possède.

#### *Evaluation collective*

Le professeur reproduit ensuite sur transparents les segments créés face aux segments originaux. L'ensemble de la classe, disposant dans ce cas de la version intégrale de chaque chapitre, se livre alors à une comparaison des segments créés et des segments originaux et à une critique constructive du segment créé. Cette comparaison critique est l'occasion d'un enrichissement linguistique puisque vocabulaire, registres de langue et correction grammaticale sont discutés de même que les facteurs de cohérence du texte, la logique du développement, les différentes ressources stylistiques, etc. D'aucune manière toutefois, cette critique ne devrait rejeter en bloc les choix faits par les apprenants: il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. En effet, suivant la place du segment manquant, en

particulier s'il se trouve à la fin du chapitre, la marge de liberté des apprenants-lecteurs-auteurs peut varier considérablement. Ce type de comparaison montre aux étudiants que lire, c'est toujours imaginer et par là-même colorer sa lecture par son vécu et sa sensibilité propres.<sup>6</sup>

*Lire et discuter toujours plus: des chapitres vers le roman!*

Ce travail terminé, chaque groupe récupère son segment manquant, relit son chapitre dans sa version originale intégrale et essaie d'y recueillir le plus de renseignements possibles sur le roman, tout en formulant des questions sur les éléments inconnus qui l'intriguent. Par exemple: Qui est le personnage principal? (nom, âge, situation familiale, travail, personnalité, histoire de sa vie, etc.). Qui sont les autres personnages? Quels sont leurs liens avec le personnage principal? Ici le professeur attire l'attention sur les mots-clés qui renseignent le lecteur sur les préoccupations de l'auteur et sur la situation des banlieues, afin de renforcer les schèmes de compréhension récemment acquis lors de la lecture et discussion des articles et du visionnement ou de l'écoute des documents audiovisuels. Chaque groupe présente aux autres le fruit de ses découvertes et de ses réflexions et leur fait part de ses interrogations. Tous ensemble, les étudiants essaient alors de faire la synthèse de tous les commentaires et forment des hypothèses sur le roman dans son ensemble à partir des informations recueillies par les différents groupes et des questions posées. A l'occasion de cette mise en commun finale, l'exercice mené à l'échelle du chapitre est reproduit à l'échelle du livre: les apprenants sont amenés à se demander dans quel ordre les chapitres qui leur ont été proposés se succèdent. Ensemble, ils essaient de deviner l'intrigue, le début ou la fin du roman, partagent leurs impressions sur les personnages, donnent un titre au livre. Un des buts de ces exercices est bien sûr de piquer toujours plus la curiosité de l'apprenant: peut-être sera-t-il tenté de vérifier ses hypothèses en lisant le roman et, qui sait?, d'en discuter avec les autres étudiants en dehors de la salle de classe.

*Bilan sur le thème: l'apport du texte littéraire et des autres médias*

Une fois terminée cette activité autour du texte littéraire, les étudiants dressent un bilan sur les banlieues difficiles telles qu'elles ont été appréhendées à travers tous les documents: Qui sont les acteurs (gouvernement, associations locales, individus, familles, groupes de jeunes, écoles, etc.)? Quels sont les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres? Quels sont les problèmes auxquels ils sont confrontés? Quelles sont les causes et les solutions? Comment chacun des acteurs parle-t-il de la banlieue dans chacun des documents exploités (désignations, qualificatifs, comparaisons, formules, etc.)? Ces questions peuvent être présentées sous la forme d'une grille de travail à remplir: les étudiants sont de nouveau en groupe et chaque groupe peut se concentrer sur un document particulier (la séquence-vidéo, un article, un dessin humoristique, un des

chapitres, etc.). A l'occasion de ce bilan, le texte littéraire reprend sa place à côté des autres documents comme l'une des facettes d'un prisme culturel complexe. Rien n'oblige d'ailleurs le professeur à terminer l'exploration des banlieues par l'exploitation d'un texte littéraire. Celui-ci peut servir d'introduction à son tour à un autre type de document, par exemple à un film comme *La Haine* de Mathieu Kassowitz (1995).

### *Discussion*

L'intégration et l'exploitation du texte littéraire dans ce cours de conversation comprennent donc plusieurs étapes. Nous les reprenons sous forme de deux tableaux. Pour chaque étape, nous donnons à titre indicatif le temps passé en salle de classe dans un cours de niveau 300 se réunissant trois fois par semaine (3 x 50 minutes). Le premier tableau donne une vue d'ensemble du cours et des activités possibles pour un thème donné. Le second tableau reprend la partie "intégration du texte littéraire" sous forme synthétique. Dans le tableau 1, le temps imparti à l'exploitation du texte littéraire (3 x 50 minutes) peut surprendre au premier abord. N'oublions pas toutefois que le texte ne fait pas l'objet d'une explication littéraire. Il s'agit d'un support supplémentaire permettant le développement de compétences conversationnelles et l'approfondissement du thème des banlieues. En outre, il est évident que le temps passé en salle de classe sur chaque étape ou sur chaque activité peut varier suivant les documents disponibles et leur nature, le niveau et l'intérêt des étudiants et la créativité du professeur.<sup>7</sup>

Les intérêts pédagogiques des activités autour du texte littéraire sont multiples. On notera d'abord que, comme il apparaît sur le tableau 1, l'introduction du texte littéraire se fait très naturellement: après avoir lu des articles, vu une séquence télévisée sur les banlieues et écouté divers témoignages sur le sujet, les apprenants accueillent le texte littéraire comme un autre média qui parle des banlieues. L'exercice prend place dans une séquence progressive où chaque activité débouche sur un acquis qui, à son tour, prépare et enrichit une nouvelle découverte. Tout ce qui précède l'introduction du texte littéraire remplit la fonction d'activité de pré-lecture si importante à la compréhension d'un texte. Les articles, les documents audiovisuels, les expériences échangées au cours des discussions constituent le bagage culturel et linguistique sur lequel l'apprenant s'appuie au cours de sa lecture et de son interprétation du texte littéraire. Ainsi, comme l'indique Galloway à propos du choix des documents authentiques, "we will want to present a collection of thematically linked texts that represent an appropriate progression in terms of learners' topical C2 [target culture] knowledge and which allow opportunities to approach each text from the perspective expressed by its predominant cultural voice" (275).

Le texte littéraire n'apparaît pas comme nécessairement différent des

**Tableau 1**

Étapes du cours de conversation: travail sur le thème des banlieues difficiles	Temps en classe
I. Mise en route, échauffement, remue-méninges sur le thème: exploration des schèmes de compréhension des apprenants. Dans notre cas, dessins par groupes sur le thème "la banlieue"; présentation et discussion.	50 minutes
II. Discussion des documents écrits: un ou plusieurs articles, dessins humoristiques, etc. Suivant le niveau des étudiants, la lecture à la maison peut être guidée par un itinéraire de lecture.	50 minutes
III. Découverte de plusieurs documents audiovisuels (séquence télévisée, chanson, extrait de film, etc.); exercices de compréhension, débats, jeux de rôle, etc.; mise en relation avec les documents explorés lors des étapes précédentes.	3 x 50 minutes
IV. Intégration et exploitation du texte littéraire	3 x 50 minutes
V. Bilan sur le thème: l'apport de tous les médias étudiés	50 minutes
Total du travail sur un thème donné	9 x 50 minutes = 3 semaines soit 5 thèmes par semestre

autres "textes" appréhendés. Au même titre que les autres documents, il s'agit d'un reflet vivant de préoccupations contemporaines. Tiré de son isolement, côtoyant articles de presse et journal télévisé, en outre, mis en pièces, tronqué, faussé même, le texte perd de son caractère "sacré", intouchable; descendu de son piédestal, il cesse d'intimider. Il n'est pas non plus entouré de longs discours sur l'auteur, son oeuvre, son époque, le genre, le style, les thèmes abordés . . . discours qui paraissent souvent ennuyeux aux apprenants, parce que non motivés. En fait, ici, ce sont les étudiants eux-mêmes qui prennent la parole, qui se posent ensemble des questions sur les personnages, leurs motivations, leurs enjeux, leurs manières de parler, le milieu dans lequel ils évoluent, poussés par une curiosité sans cesse stimulée.

Le premier contact avec le texte littéraire prend la forme d'un jeu: le texte fragmenté, envisagé comme un puzzle à reconstituer, comme un mystère à résoudre, éveille la curiosité. Confrontés au texte, les appre-

Tableau 2

IV. Intégration et exploitation du texte littéraire	Temps en classe: 3 x 50 minutes
1. Chaque groupe reçoit un chapitre: remise en ordre et mise à l'écart du segment intrus	25 minutes
2. Rédaction en groupes du segment manquant; lecture et présentation au reste de la classe	40 minutes
3. Comparaison et critique collective des segments créés et des segments originaux	35 minutes
4. Travail en groupes: formulation de questions sur le roman, ses thèmes, ses personnages; mise en commun et synthèse	30 minutes
5. Formulation d'hypothèses sur le roman dans son ensemble: titre, ordre des chapitres lus, etc.	20 minutes

nants n'ont pas pour tâche explicite d'interpréter, de commenter, de philosopher sur le sens, mais d'organiser et d'imaginer, exercice qui requiert une bonne compréhension du texte et force à l'interprétation, mais sans en faire le but avoué. Il ne s'agit pas de lire et d'*expliquer le sens*, mais de lire et de *donner du sens*. De plus, comme l'exercice prend place au sein d'un groupe, la responsabilité du ou des sens est partagée et l'individu n'est pas paralysé par l'angoissante question: "Ai-je *bien* compris le texte?"

Dans toutes les étapes de l'activité, l'accent est mis sur un mode de lecture actif et interactif, collectif et créatif: tout est matière à discussion, à conversation ou à négociation du sens ou des sens. Tout d'abord, l'exercice oblige les apprenants à lire dans le but précis de retrouver la charpente du chapitre en réordonnant ses fragments épars et en fabriquant l'élément manquant. Pour ce faire, ils sont amenés à utiliser leur logique, leurs compétences déductives et inductives. En outre, la formulation d'hypothèses au sein d'un petit groupe entraîne une discussion spontanée entre les apprenants qui doivent défendre leurs points de vue. Ainsi, à l'exercice de lecture collective, s'ajoute très naturellement la pratique des compétences orales et en particulier des stratégies de persuasion. L'exercice est également collectif au niveau de l'ensemble de la classe, puisque le fragment parasite rejeté par un groupe deviendra crucial pour un autre groupe. Il ne s'agit donc pas seulement de lire pour s'acquitter d'un devoir imposé par un professeur qui connaît déjà toutes les réponses. Le professeur ne sera pas le seul juge du travail d'écriture; le groupe qui détiendra le fragment manquant à un autre groupe et, dans un deuxième temps, l'ensemble de la classe le seront aussi. Enfin, le fait



que différents groupes aient chacun un extrait différent du même roman mènera, comme nous l'avons vu, à une confrontation générale de points de vue et d'hypothèses sur le roman "inconnu".

L'approche du texte littéraire est centrée autour des apprenants. Le rôle du professeur en classe est réduit au minimum. A tout moment, celui-ci est plutôt un spectateur qu'un détenteur du savoir: il écoute ses élèves formuler leurs hypothèses en toute liberté, se laisse séduire par leurs propositions. Il n'est pas nécessaire qu'il fournisse une liste du vocabulaire difficile. L'activité de lecture ayant un but très précis—celui de retrouver la charpente du texte—donner aux apprenants un dictionnaire bilingue ou une liste de vocabulaire les conduirait tout de suite à s'attarder sur des mots isolés. L'enseignant peut bien entendu traduire un mot posant problème, mettant les apprenants sur la bonne piste en cas d'incompréhension pour éviter certains écueils ou le découragement.

Le travail de rédaction apparaît comme une suite logique d'une lecture active qui est toujours formulation d'hypothèses et vérification de ces hypothèses dans le texte. Dans le cadre de notre exercice, les hypothèses formulées par les apprenants lors de la lecture passent au statut de réalité textuelle puisque mises par écrit, elles deviennent partie intégrante du texte. La lecture devient littéralement création d'un texte personnel. Le besoin d'écrire conduit les apprenants à une réflexion sur les composantes d'un style et les éléments définissant le ton pour que le fragment "fabriqué" s'intègre au reste du texte. Amenés à inventer et à rédiger une partie du texte, les apprenants font l'expérience de la littérature de l'intérieur. La comparaison du texte littéraire avec les autres voix de la banlieue permet aussi de découvrir les fonctions des différents types de textes (presse écrite, télévision, littérature) et fait émerger les particularités de la voix littéraire.<sup>8</sup>

Le texte littéraire confronte les apprenants aux problèmes évoqués par les autres médias sous une forme concentrée et pour ainsi dire "dramatisée". Ces problèmes ne sont plus expliqués par des journalistes à un tiers à la recherche d'informations. Ils sont vécus par des personnages dont on suit le parcours pendant quelques instants; ils constituent un monde dans lequel le lecteur entre, et qu'il découvre par lui-même au fil d'une intrigue, d'un récit de tranches de vie écrit par un banlieusard. Par sa charge émotionnelle et sa séduction esthétique, le texte littéraire permet, plus que la séquence d'informations télévisées et plus que les articles de la presse écrite, une identification de l'apprenant avec les protagonistes; celui-ci est dès lors plus apte à comprendre leur situation. Enfin, le travail de formulation d'hypothèses sur le chapitre et sur l'ensemble du roman et le travail de rédaction amènent les apprenants à utiliser le bagage culturel acquis au cours des diverses activités sur la banlieue. On passe donc de la simple réception d'informations culturelles à l'appropriation de ces informations qui deviennent matériaux pour un exercice créatif.

Le texte littéraire occupe donc une place légitime dans un cours de conversation visant à développer les compétences orales des apprenants. Exploré de manière interactive, il favorise la prise de parole, les échanges, la discussion et la construction du sens. L'amélioration des compétences d'expression orale ne peut en effet qu'aller de pair avec la découverte d'un contenu. Tel que nous l'avons décrit, le cours permet en fait d'exercer les quatre compétences langagières d'une manière intégrée et naturelle: la compréhension à l'audition, l'expression orale, la lecture et l'écriture, en suivant une progression naturelle (on écoute avant de parler, on lit avant d'écrire), ainsi que les compétences culturelles. Les apprenants découvrent de façon active, et à travers une grande variété de supports favorisant le constant renforcement des acquis, les multiples facettes d'un sujet dans un cheminement qui fait tomber les barrières érigées entre l'oral et l'écrit, entre la langue et la littérature, entre la culture (du quotidien) et la Culture (consacrée par les institutions). Comme l'explique Cottenet-Hage (66–69), le lien établi entre des éléments iconographiques, filmiques, journalistiques et les éléments linguistiques et littéraires est indispensable pour former l'apprenant au décodage culturel. Il est important d'intégrer à un cours de conversation le plus possible de signifiants culturels et d'amener les apprenants à les décoder les uns à travers les autres. Il s'agit de "relier chaque signifiant singulier à un signifié culturel plus vaste" (Cottenet-Hage 66) afin de préparer l'apprenant à la véritable expérience culturelle qui l'attend sur le terrain, où il est soudain confronté à une multitude de faits culturels imbriqués les uns dans les autres. La variété des documents utilisés évite aussi une routine néfaste; elle répond aux divers intérêts, compétences et manières d'apprendre des étudiants et élargit les horizons.<sup>9</sup>

Quant à la littérature, découverte par les étudiants d'une manière active et engageante, elle a tout à gagner. Dans son essai sur la lecture, *Comme un roman* (qui mériterait d'être le livre de chevet de tout professeur et éducateur qui affirme les bienfaits de la lecture), Daniel Pennac écrit: "En argot, lire se dit *ligoter*. En langage figuré un gros livre est un *pavé*. Relâchez ces liens-là, le pavé devient un nuage" (139). Ne pourrions-nous donc pas, dans nos cours de langue et de culture, participer à la libération du livre, *dé-livrer* la littérature d'une tradition trop sclérosante? Il suffit peut-être pour cela de partager la littérature, de l'offrir en pâture pour que les apprenants la broutent, la digèrent, la ruminent, à leur gré, au fil d'une conversation. Ainsi, tout comme nous avons su, grâce à l'introduction des méthodes communicatives, nous distancier d'une approche didactique trop métalinguistique, saurons-nous aider nos étudiants à s'approprier langue et littérature, culture et Culture en fuyant un moment le métalittéraire ou le métaculturel.

## Notes

<sup>1</sup>Omaggio-Hadley (162-68) présente plusieurs études qui ont prouvé l'importance de cette activation des connaissances préalables du lecteur et de la contextualisation du texte donné à lire pour faciliter sa compréhension.

<sup>2</sup>La démarche que nous proposons se fonde sur notre expérience d'enseignement dans le cadre des stages d'été pour professeurs de français de l'AATF qui se sont tenus à Bloomington, Indiana University, de 1993 à 1996.

<sup>3</sup>SCOLA (Satellite Communications for Learning) propose la diffusion par satellite des actualités provenant d'une trentaine de pays en 20 langues différentes. Un laboratoire de langues peut ainsi disposer de documents-vidéos authentiques en prise directe sur l'actualité. En outre, une fois par semaine, la transcription d'une des séquences des actualités françaises ainsi que des documents pédagogiques facilitant son exploitation sont disponibles sur Internet (<http://www.scola.org/insta-class/french>).

<sup>4</sup>Nous ne détaillerons pas ici les étapes permettant l'exploitation des documents audiovisuels traitée entre autres dans l'ouvrage de Carmen Compte, *La Vidéo en classe de langue*.

<sup>5</sup>L'idée de départ pour cette activité provient du livre de Maley et Duff. Dans la même veine, Collie et Slater et Lazar proposent un grand nombre d'activités autour de textes littéraires, centrées sur les étudiants et parfaitement adaptables à un cours de conversation.

<sup>6</sup>Comme le commentent Gajdusek et vanDommelen à propos des exercices de lecture associés à des exercices de composition, "They [the students] observe that there is not just one 'right' meaning to be apprehended by the privileged few, but that their own experience is part of the meaning, which they, consequently, must assume responsibility for constructing" (168).

<sup>7</sup>Si le texte choisi est un poème, il pourra être exploité en moins de temps. Le texte littéraire ne sera d'ailleurs pas nécessairement présent dans l'exploration de chaque thème.

<sup>8</sup>Nous ne prétendons nullement proposer une méthode d'analyse littéraire qui n'aurait pas sa place dans un cours de conversation comme le nôtre. Notre objectif est avant tout de sensibiliser les apprenants à la littérature comme expression culturelle.

<sup>9</sup>L'approche que nous proposons est adaptable à des niveaux moins avancés. Le texte littéraire peut être d'un niveau linguistique très simple comme un conte pour enfants, par exemple.

## Références

- Carrell, Patricia L., and Joan C. Eisterhold. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *Methodology in TESOL*. Ed. Michael H. Long and Jack C. Richards. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1987. 218–32.
- Collie, J., and S. Slater. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge UP, 1987.
- Compte, Carmen. *La Vidéo en classe de langue*. Paris: Hachette, 1993.
- Coppolani, René. "Lecture-production ou lecture-consommation? Le texte littéraire dans une classe de français langue étrangère". *Le Français dans le Monde* 152 (1980): 23–31.
- Cottenet-Hage, Madeleine. "Enseigner la langue, enseigner la culture". *Le Français dans le Monde* 250 (1980): 66–69.
- Gajdusek, Linda, and Deborah van Dommelen. "Literature and Critical Thinking in the Composition Classroom." *Reading in the Composition Classroom—Second Language Perspectives*. Ed. Joan G. Carson and Ilona Leki. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993. 197–218.
- Galloway, Vicki B. "Toward a Cultural Reading of Authentic Texts." *Pathways to Culture*. Ed. Paula R. Heusinkveld. Yarmouth, YE: Intercultural Press, INC., 1997. 255–302.
- Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP, 1993.

Maley, A., and A. Duff. *Drama Techniques in Language Learning—A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. New York: Cambridge UP, 1982.

Mounsi. *La Noce des fous*. Paris: Stock, 1990.

Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

Pennac, Daniel. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1992.