

Une nouvelle graphique pour l'enseignement du FLE : Entrées de libération

María Victoria Nieto Mora

Projet d'innovation pour obtenir le diplôme de Licence en espagnol et langue étrangère :
anglais et français

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de Lenguas Extranjeras
Bogotá, D.C., Colombia
2023

Une nouvelle graphique pour l'enseignement du FLE : Entrées de libération

Elaboré par : María Victoria NIETO MORA

Sous la direction de : Ricardo LEURO PINZÓN

Projet d'innovation pour obtenir le diplôme de Licence en espagnol et langue étrangère :
anglais et français

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de Lenguas Extranjeras
Bogotá, D.C., Colombia

2023

Dédicace

En premier lieu, je ne pouvais dédier ce projet à personne d'autre qu'à mes parents Sofia et Rubén, qui ont accompagné mon parcours académique depuis le début et m'ont apporté leur soutien de toutes les manières possibles. Je le dédie également à mes amis les plus proches, qui au début étaient des collègues académiques, mais maintenant sont amis de la vie, ils m'ont écouté et conseillé lorsque j'en avais le plus besoin. Je le dédie à mes animaux de compagnie, Canelita et Odin, qui ont été mes compagnons inconditionnels, nuit après nuit, lors de la lecture et de la rédaction de ce travail. À mes professeurs, qui m'ont donné les outils nécessaires pour construire et écrire ce roman, en particulier à mon conseiller Ricardo Leuro. À mes étudiants de l'Institut Pédagogique National, avec lesquels, bien qu'il n'était pas possible de mobiliser le roman par manque de temps, ils m'ont donné les idées principales avec lesquelles ce projet est né. Je le dédie à moi-même, pour avoir eu la discipline et la force de continuer malgré l'adversité.

À l'Université Pédagogique Nationale, et à l'université publique, pour m'avoir donné la chance de lire les dynamiques sociales de la Colombie d'une perspective plus critique, empathique et profonde, qui sont le prélude de ce projet.

Merci.

Table de matières

Résumé.....	VIII
INTRODUCTION.....	1
ÉNONCE DU PROBLÈME.....	2
Antécédents	6
Justification.....	9
Question de recherche.....	12
Objectifs	12
<i>Objectif général.....</i>	<i>12</i>
<i>Objectifs spécifiques</i>	<i>13</i>
CONTEXTE CONCEPTUEL	13
CONSTRUCTUTION DE L'INNOVATION	17
Délimitation type d'innovation	17
L'innovation : La nouvelle "Entrées de libération".....	19
<i>Contenu linguistique du l'histoire</i>	<i>19</i>
<i>Processus d'écriture - l'histoire</i>	<i>23</i>
Un manuel pour le professeur	23
<i>Le contexte historique.....</i>	<i>24</i>
Afrique : une vue d'ensemble.....	24
Afrique et le congrès de Berlin	28

La religion.....	32
L'Afrique inutile.....	33
La résistance.....	33
Les impôts.....	35
<i>Afrique : Guinée Conakry</i>	36
<i>Colombie : La Guajira et les Wayuu</i>	37
Cosmovision du peuple Wayuu	41
Les rêves	43
Médecine Wayuu	44
La nature	44
<i>Colombie : San Basilio de Palenque</i>	45
Aspect linguistique.....	48
Ordre social.....	49
La mort.....	49
La musique à Palenque de San Basilio	50
Méthodologie d'intervention : Guide d'usage pour l'exploitation du roman	51
<i>Introduction : L'Afrique</i>	51
<i>L'Afrique : La Guinée</i>	56
<i>La Colombie : La Guajira</i>	59
<i>La Colombie: San Basilio de Palenque</i>	63
CONCLUSION ET RÉFLEXION FINALES	67

Recommandations	70
Limitations	72
RÉFÉRENCES	72
ANNEXES	76

Table de figures

Figure 1 Matériel trouvé dans l'IPN, Sésame 1 et 2	4
Figure 2 Matériel de la bibliothèque Virgilio Barco - thématiques destinées aux enfants	5
Figure 3 Dual coding theory (Pavio, 1991).....	15
Figure 4 Explorateur vs colonisateur	53
Figure 5 La traite.....	54
Figure 6 Rivalité entre les mêmes européens	55
Figure 7 Exploitation du travail	55
Figure 8 Le congrès de Berlin.....	56
Figure 9 Exploitation du travail	58
Figure 10 Pratiques violentes d'oppression	58
Figure 11 Oppression et contrôle des leaders sociaux	59
Figure 12 Processus de colonisation de l'Europe sur le territoire de l'Amérique	60
Figure 13 Localisation géographique des Wayuu	61
Figure 14 Économie des Wayuu	61
Figure 15 Écosystème de la Guajira	62
Figure 16 Culture Wayuu	62
Figure 17 La mort selon les Wayuu	63

Figure 18	Processus de colonisation de l'Europe sur le territoire de l'Amérique	65
Figure 19	L'esclavage, les palenques et la résistance	65
Figure 20	Localisation géographique de San Basilio de Palenque	66
Figure 21	Culture Palenquera	66

Liste de tableau

Tableau 1	Contenus linguistiques	26
------------------	------------------------------	----

Résumé

Ce projet d'innovation présente le processus d'écriture d'une nouvelle graphique historique, qui se veut un outil que tout enseignant.e de français langue étrangère de niveau A1 peut utiliser dans ses cours. D'une part, nous justifions l'utilisation de la ressource graphique par les facilités et les avantages cognitifs qu'elle représente pour l'apprentissage des langues en termes de relation image-mot. D'autre part, nous affirmons que cette nouvelle est de nature historique, puisque pour sa rédaction, de multiples documents ont été consultés, ce qui a permis de déterminer les caractéristiques de chaque moment proposé dans ce roman, en termes de localisation temporelle et spatiale. En ce qui concerne l'histoire du roman, il s'agit d'un père et d'un fils originaires de Guinée, en Afrique. Tous deux sont victimes des différentes dynamiques violentes de la colonisation. Après diverses circonstances, ce duo se retrouve en Colombie, où ils connaissent les cultures Wayuu et Palenquera, d'où émergent différents scénarios qui nous aident à apprendre non seulement sur les dynamiques de la colonisation, mais aussi sur notre propre histoire et notre propre culture en tant que Colombiens. L'histoire comporte différents éléments fictifs ou magiques qui contribuent à son développement. La nouvelle, que nous avons décidé d'appeler "*Entrées de libération*", est une invitation à éveiller l'esprit critique de ceux qui la lisent, ainsi que la curiosité pour les éléments culturels de notre pays, tels que les langues autres que l'espagnol et les coutumes de quelques-unes des nombreuses cultures.

Mots-clés : *FLE, littérature, décolonisation, nouvelle graphique, capacité critique*

Resumen

Este proyecto de innovación presenta el proceso de escritura de una novela gráfica de carácter histórico, que tiene como propósito ser una herramienta que cualquier profesor de francés como lengua extranjera de nivel A1 pueda usar en sus clases. Por un lado, justificamos la utilización del recurso gráfico dado las facilidades y ventajas cognitivas que este representa para el aprendizaje de una lengua en cuanto a la relación de imagen-palabra. Por otro lado, decimos que esta novela es de carácter histórico ya que para su escritura fueron consultados múltiples documentos que ayudaron a determinar las características de cada momento que en ella se proponen, en cuanto su ubicación temporal y espacial. En lo que concierne a la historia de la novela, ésta trata sobre un padre y su hijo nativos de Guinea, África. Ambos son víctimas de las diferentes dinámicas violentas de la colonización. Tras diferentes circunstancias, este dúo termina en Colombia conociendo las culturas Wayuu y Palenquera, desde allí se desprenden diferentes escenarios que nos ayudan a conocer no sólo las dinámicas colonizadoras, sino también nuestra propia historia y cultura como colombianos. La historia cuenta con diferentes elementos de ficción o mágicos que ayudan a configurar su desarrollo. La novela, que hemos decidido nombrar “*Entrées de libération*”, es una invitación a despertar el carácter crítico de quien la lea, al igual que la curiosidad por elementos culturales propios de nuestro país como lo son las lenguas diferentes al español y las costumbres de solo algunas de las tantas culturas.

Palabras clave: FLE, literatura, descolonización, novela gráfica, capacidad crítica

Abstract

This innovation project presents the writing process of a historical graphic novel, which aims to be a tool that any teacher of French as a foreign language at A1 level can use in their classes. On one hand, we justify the use of the graphic resource given the facilities and cognitive advantages that it represents for the learning of a language in terms of the image-word relationship. On the other hand, we say that this novel is of a historical nature since for its writing multiple documents were consulted that helped to determine the characteristics of each moment proposed in it, in terms of its temporal and spatial location. As far as the story of the novel is concerned, it is about a father and son who are natives of Guinea, Africa. Both are victims of the different violent dynamics of colonization. After different circumstances, this duo ends up in Colombia getting to know the Wayuu and Palenquera cultures, from where different scenarios emerge that help us to learn not only about the colonization dynamics, but also about our own history and culture as Colombians. The story has different fictional or magical elements that help shape its development. The novel, which we have decided to name "*Entrées de libération*", is an invitation to awaken the critical character of those who read it, as well as the curiosity for cultural elements of our country, such as languages other than Spanish and the customs of only some of the many cultures.

Keywords: *literature, decolonization, graphic novel, critic skills*

INTRODUCTION

Ce projet d'innovation présente le travail développé pendant un an et demi, dont le résultat est une nouvelle graphique. Cette nouvelle graphique se veut être un outil qu'un.e enseignant.e de Français Langue Étrangère (FLE) peut utiliser dans ses séances avec des apprenants de niveau A1. Il s'agit aussi d'une nouvelle historique, bien qu'elle soit basée sur des faits historiques, en tant que ressource littéraire, elle comporte également des nuances fictives et imaginaires qui contribuent au développement de son récit. Cette histoire s'appuie sur les dynamiques socioculturelles, économiques et politiques qui se sont développées sur les continents africain, européen et américain. Elle se base notamment sur le dix-huitième, le dix-neuvième et le vingtième siècle. Les thèmes de la nouvelle sont de nature sociale : colonisation, discrimination et oppression, comprenant toutes les dynamiques socioculturelles et économiques impliquées. L'objectif principal de la nouvelle est de soutenir le travail d'enseignement et d'accompagner le processus d'apprentissage de l'élève ou étudiant.e apprenant.e le français comme deuxième langue. Nous utilisons le verbe "accompagner" car le contenu linguistique de la nouvelle se complexifie au fur et à mesure que l'histoire avance, et que l'enseignant progresse dans ses séances, afin que l'apprenant.e dispose des outils nécessaires à la lecture de l'œuvre. L'objectif secondaire de cette histoire est d'éveiller la pensée critique chez l'apprenant.e car elle touche des thèmes qui ont affecté la société de manières très profondes et irréversibles: particulièrement l'esclavage, la traite, l'exploitation et le racisme. Nous essayons également de faire en sorte que le lecteur de la nouvelle s'intéresse aux différentes cultures et ethnies de Colombie, puisque la majeure partie de l'histoire se déroule sur notre territoire ; en d'autres termes,

nous essayons de faire en sorte que le lecteur regarde vers l'intérieur, vers l'autochtone, vers le local.

En plus de l'histoire, nous proposons également un manuel que l'enseignant est libre d'utiliser comme guide pour exploiter au maximum le contenu de la nouvelle. Ce manuel se compose tout d'abord d'un axe historique, où sont présentées toutes les caractéristiques prises en compte pour une écriture précise et la plus fidèle possible aux faits réels. D'autre part, il comporte également un axe méthodologique qui propose une manière d'aborder les thèmes de l'histoire et de les problématiser en classe.

ÉNONCE DU PROBLÈME

Cette proposition de travail vise à offrir une nouvelle graphique qui servira de matériel didactique à utiliser en cours avec des apprenant.e.s débutant.e.s. L'œuvre aura non seulement l'intention d'aider dans le processus d'acquisition de la langue, avec l'intégration des aspects formels et linguistiques de la langue, mais elle aura également un arrière-plan social en traitant des sujets concernant la décolonisation et sa relation avec l'actualité sociale de la Colombie.

Le problème que nous avons identifié et que nous visons à affronter avec la nouvelle, c'est qu'il n'existe pas actuellement de matériel académique, facilement accessible, qu'un.e professeur.e puisse utiliser dans un cours de FLE pour enseigner au niveau A1 et qui aborde des thématiques telles que la décolonisation, l'histoire de colonisation de la France, des réalités discriminatoires, des logiques colonisatrices que nous

vivons encore dans notre vie quotidienne¹ et en général sous différentes formes de violence. Nous n'avons pas trouvé de littérature qui parle de décolonisation écrite pour l'enseignement de la langue, et nous avons identifié ce problème même depuis le début de la Licence : la langue est enseignée avec des manuels standards, qui ne montrent pas les dynamiques réelles d'interaction entourant la langue. Cette même situation, nous l'avons trouvée par exemple, à Institut Pédagogique National, également appelé Instituto Pedagógico Nacional en espagnol (IPN) où le manuel proposé est Sésame 1 pour le niveau A1.1 et Sésame 2 pour le niveau A1. En termes généraux, les contenus linguistiques qui y sont présentés sont pertinents et bien organisés, distribués pour un apprentissage progressif, illustré et attrayant. En ce qui concerne le contenu culturel, et par rapport à ce projet, bien qu'ils abordent sommairement les sujets de la francophonie, de la France d'Outre-mer et de la géographie de la France, ils ne racontent jamais l'histoire des processus qui ont eu lieu et ce qui se cache derrière l'existence de la France d'Outre-mer et de la francophonie. Le contenu linguistique des manuels standards semble parfait : la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire etc. ; or, le problème réside dans le contenu culturel et l'absence d'une vision sociale critique.

¹ Nous, en tant que colombiens, avons aussi vécu un processus similaire de colonisation de la part de l'Espagne, ça nous permet de vivre et d'entendre les dynamiques interaction sociale qui viennent de la colonisation.

Figure 1

Matériel trouvé dans l'IPN, Sésame 1 et 2



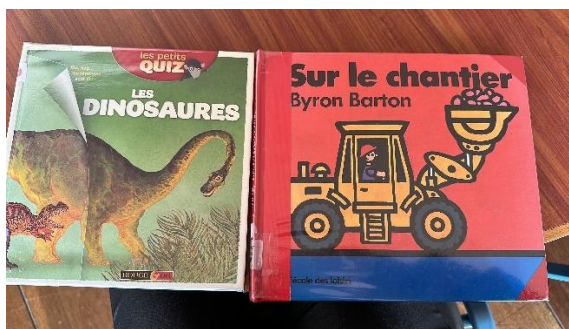
On peut relever du contenu pouvant susciter chez l'apprenant.e une conscience critique à l'égard des processus sociaux historiques et actuels. Les manuels évoquent des situations idéales, mais jamais réelles : on ne montre jamais le racisme, l'homophobie, la xénophobie, la pauvreté, ou d'autres problématiques sociales. Au contraire, nous voudrions enseigner la langue d'une manière différente, et nous n'avons pas trouvé le matériel académique ou littéraire pour le faire.

Nous avons décidé de visiter les cinq bibliothèques les plus importantes de la ville: Biblioteca Pública Virgilio Barco, Biblioteca pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Biblioteca pública Carlos E. Restrepo et Biblioteca pública el Tunal Gabriel García Marquez. Nous avons trouvé que d'un côté, le matériel destiné pour l'apprentissage des langues est concentré surtout sur l'apprentissage d'Anglais Langue Étrangère (ALE). D'un autre côté, dans ce matériel étudié, il n'y a pas de contenu illustré ou qui donne de l'importance à l'image sur l'écrit. En revanche, dans le rayon illustré, appelé en espagnol "Distrito gráfico", de chaque bibliothèque, c'est là où l'on trouve le matériel illustré, mais tout le matériel est bien sûr écrit en espagnol. En

conclusion, le matériel illustré que nous avons trouvé écrit en français ou pour l'apprentissage du français était très peu, et bien évidemment jamais matériel qui parle des processus de colonisation et décolonisation.

Figure 2

Matériel de la bibliothèque Virgilio Barco - thématiques destinées aux enfants



L'idée de diriger la nouvelle, comme produit de ce projet d'innovation, au niveau A1 est née à partir des observations faites à l'IPN le semestre correspondant à la période de 2022 – 2. Là, nous avons eu l'opportunité de partager avec des élèves débutant.e.s dont la connaissance de la langue française était nulle. De cette manière ils ont inspiré et donné les premières idées pour construire ce projet, étant le niveau de langue A1 le principale composant en termes linguistiques. Il est important de préciser que, bien que les bases de ce projet soient nées avec cette population, le présent travail n'est pas une recherche-action, mais un projet d'innovation qui, en raison de contraintes de temps dans le calendrier académique, n'a pas fait l'objet d'une intervention pédagogique en classe. Il n'y avait pas de population avec laquelle il était possible d'utiliser la nouvelle pour une intervention ou mobilisation.

Antécédents

Ci-dessous, on trouvera les antécédents des documents de recherche afin d'avoir une conception plus large des points de vue qui ont été travaillés jusqu'à présent et qui s'approchent de ce projet d'innovation. Premièrement, il est essentiel de faire une révision à propos de l'utilisation de la littérature en cours de FLE. Allam-Iddou en 2015 écrit un article de recherche où elle se questionne sur la place des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du FLE. À partir d'une révision documentaire, elle arrive à différentes affirmations ; en premier lieu, elle reconnaît le texte littéraire comme un produit linguistique, régi par une langue, qui véhicule essentiellement des idées et dissimule les interprétations : "Le choix du texte littéraire comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du FLE est l'une des phases les plus cruciales pour rendre davantage bénéfique l'apprentissage de la langue étrangère." (Iddou, 2015). Après, elle fait aussi référence au texte littéraire comme le support pédagogique idéal pour l'apprenant.e afin de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, en arrivant à la conclusion sur "le caractère bénéfique du texte littéraire comme outil didactique en cours de FLE et comme moyen qui rend favorable l'approche interculturelle d'une langue étrangère qui, forme et développe essentiellement les compétences langagières et interculturelles." (Iddou, 2015). De même, Renata Aila a publié un article appelé *Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE)* où elle suit ces idées, après une révision théorique des auteurs comme Saussure, Chomsky, Bakhtine, Jakobson, Barthes et Compagnon. Elle affirme que les textes littéraires, à cause de leur diversité, peuvent devenir un instrument important d'acquisition et de perfectionnement de la langue et peuvent aider sur le plan pédagogique ; pour cette raison,

ils doivent avoir une place importante dans le processus d'apprentissage du FLE. Aila affirme qu'utiliser des textes littéraires en classe de FLE signifie les considérer comme un outil et aussi comme un objet d'apprentissage : "Celui-ci (le texte littéraire) contient l'expression d'une langue, d'une mentalité, d'une culture, d'une civilisation et aussi d'une esthétique. Langue et littérature permettent, ainsi, d'enrichir, de s'enrichir, de donner des nouvelles allures à l'enseignement du FLE." (Aila, 2015). En suivant le même axe de pensée, Farid Ahmad AHADI dans son article *Utilisation des textes littéraires en classe de Langue Etrangère* soutient les affirmations précitées en disant que :

[...] le texte littéraire est une base sur laquelle on peut construire des exercices de langue (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, orthographiques, etc.) afin d'affiner l'apprentissage d'une langue, et d'autre part, il sert à sensibiliser l'apprenant au beau littéraire, l'emmener et lui donner envie de lire des textes littéraires (Ahadi, 2021).

Un thème d'importance pour ce projet qu'Ahadi touche est l'utilisation du texte littéraire selon le niveau et l'âge de l'apprenant. Il affirme que c'est la responsabilité de l'enseignant.e d'adapter les textes à utiliser selon le public, cela exercera une influence sur la réussite ou l'échec d'un processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant.e doit tenir compte des trois niveaux linguistiques tels que définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : débutant, intermédiaire et avancé. Comme nous l'avons déjà mentionné, le but de l'écriture de la nouvelle est de pouvoir l'utilisée pour aborder les contenus propres au niveau A1, le niveau de nos apprenant.e.s dans ce cas car ils sont débutants.

Or, dans ce projet, la littérature va être représentée par la nouvelle graphique, de cette manière on doit aussi faire une révision sur les narratives graphiques dans la salle de

classe. Selon Alejandra Moreno, dans son article *La narrativa gráfica como estrategia para la lectura inferencial*, “les narrations graphiques offrent une option pertinente pour aborder le problème de la formation des lecteurs et de la consolidation d’une culture de lecture, en raison de leur relation intime entre l’image et le mot.”² (Moreno, 2018). Elle trouve différents avantages et justifications pour travailler la narration graphique dans un contexte éducatif. Premièrement, le discours graphique constitue une manifestation esthétique et culturelle qui peut donc être considéré comme un objet d’étude dans les humanités, lié à la littérature, l’art, l’histoire et la langue. L’un des aspects le plus importants que Moreno traite est la **conception sociale** des narrations graphiques, celles-ci sont considérées comme un art de masse. Pour cette raison, elles comprennent certains aspects des sociétés actuelles : “La narration graphique est un système qui transmet des idéologies, des normes et des valeurs. Une formation au milieu est donc pertinente pour que le spectateur puisse découvrir de nouvelles dimensions esthétiques et adopter une **position critique** et active face aux différents messages.”³ (Moreno, 2018). Avec sa recherche, Moreno met en évidence que le langage visuel dans la narration graphique peut être utilisé comme un outil pédagogique qui entraîne un changement dans les niveaux d’interprétation des différents textes. Le rôle des élèves s’avère bénéficié pour ces types des stratégies qui utilisent la narration graphique, parce qu’elles aident au contrôle de la classe et à l’obtention de résultats optimaux et à l’analyse de l’image ou des relations intertextuelles avec les faits d’une société. De cette manière, la narration graphique aide à traiter, voire introduire, des

² Traduction propre du texte : las narrativas gráficas ofrecen una opción pertinente para abordar el problema de la formación de lectores y la consolidación de una cultura lectora, debido a su íntima relación entre la imagen y la palabra.

³ Traduction propre du texte : la narrativa gráfica es un sistema que transmite ideologías, normas y valores. Por lo tanto, es pertinente una formación en el medio para que el espectador pueda descubrir nuevas dimensiones estéticas y adoptar una postura crítica y activa frente a los diversos mensajes.

thèmes sociaux de manière didactique pour les apporter à la salle de classe, tels que la colonisation exerce ses influences dans la vie quotidienne.

Justification

L'importance du développement de ce projet d'innovation réside dans plusieurs aspects. Premièrement, il est important de donner une place à l'usage de la narration graphique pour travailler la littérature dans la salle de classe. Entre les avantages de travailler avec la nouvelle graphique en classe, nous croyons et d'après les références consultées, nous considérons qu'il peut faciliter l'acquisition de l'habitude de lire chez les jeunes et leur entrée dans le monde littéraire, artistique et narratif ; il contribue à réduire la perception réticente que les jeunes peuvent avoir envers la littérature. L'image, de son côté, peut également aider à associer des mots ou des concepts à leur sens, facilitant le développement de compétences critiques et interprétatives, compte tenu du récit visuel.

Dans son travail de thèse intitulée *La Narración Gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la Escuela Secundaria*, Navarro conclut qu'il y a les avantages suivants de l'utilisation de la narration graphique dans les salles de classe :

premièrement le langage graphique-narratif facilite la lecture et l'apprentissage du contenu. La combinaison de l'image et du texte de manière créative et originale implique l'élaboration de contenus de manière simple et claire pour les adapter à une lecture fluide.

D'un autre part, son apparence visuelle lui confère un caractère plus attrayant. Un adolescent est plus attiré par les informations visuelles à travers des images que par des informations purement textuelles. On trouve aussi le facteur affectif, la comparaison ou la relation entre les apprenants et les situations de la vie quotidienne crée un niveau affectif qui facilite l'apprentissage et la lecture des contenus à travers la bande dessinée.

Finalement, l'auteur propose la promotion de la créativité, la lecture et la pratique de la bande dessinée influencent la créativité des élèves en les incitant à créer de nouvelles histoires ou situations. (Navarro, 2016)

Dans cet ordre d'idées, la nouvelle graphique, et la narration graphique en général, s'avère un outil didactique qui peut être très utile en classe lors d'un travail sur la littérature grâce à la relation image-texte / langage visuel-langage écrit qu'il donne. Avec les dessins, il est plus facile de comprendre la trame et le fil conducteur de l'histoire, même si parfois les apprenant.e.s essayent juste de deviner parce qu'ils n'arrivaient pas à comprendre soit le vocabulaire soit le contenu écrit des vignettes.

Le choix de la littérature décoloniale est dû à l'intérêt pour travailler une problématique sociale, historique qui permet de prendre conscience de logiques colonisatrices ; logiques qui ont une incidence dans la vie quotidienne, qui se reflètent à son tour en problèmes comme le racisme, les hiérarchies de classe et d'autres types, et différents types de discrimination. Nous trouvons cela énormément important, en tant qu'êtres humains nous sommes intrinsèquement des êtres sociaux ; et en tant qu'enseignant.e.s, nous devons être conscients de la nature des interactions sociales qui visent le bien commun. Avec la colonisation dans des territoires comme l'Amérique et l'Afrique, se sont établies des structures politiques, sociales, économiques, religieuses, raciales, du sexe et genre, qui sont en vigueur jusqu'aujourd'hui ; ces logiques donnent le pouvoir à l'homme blanc, hétérosexuel, chrétien et cisgenre. Même si aujourd'hui on n'est formellement plus dans un état de colonisation, ces structures codifient les relations sociales de la modernité, déclenchant l'inégalité socioéconomique. De cette manière, l'utilisation de la littérature décoloniale se justifie étant donné que la pensée décoloniale est une place pour l'altérité, ce

qui cherche à donner une voix à ceux et celles qui ne font pas partie de ces structures implantées dans la colonisation. Aussi, il est important le développement des stratégies pour renforcer la capacité critique que ce projet prétend offrir à travers un problème social comme les logiques colonisatrices. Finalement, il faut souligner l'importance de travailler les conséquences de la colonisation depuis une langue colonisatrice comme le français : quelles sont les dynamiques qui l'entourent ? Quelle est l'histoire de cette langue ? Pourquoi est-elle l'une des langues les plus parlées dans le monde ? La réponse à ces questionnements doit faire partie d'un processus d'enseignement critique.

Au cours de nos études universitaires, nous avons compris que la véritable fonction de l'école n'est pas juste de fournir beaucoup d'informations sur les différents domaines de la connaissance, car bien que cela soit important, nous trouvons que la mission émancipatrice de l'école est d'enseigner aux élèves à être intellectuellement autonomes, voire de les aider à développer leur esprit critique. Selon Gabriela Lopez, enseignante de Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la pensée critique est une activité réflexive ; car elle analyse le bien-fondé des résultats de sa propre réflexion ainsi que de celle des autres. Elle insiste sur le fait qu'il s'agit d'une pensée entièrement orientée vers l'action. La pensée critique émerge toujours dans un contexte de résolution de problèmes et d'interaction avec d'autres personnes, et se caractérise par la gestion, la maîtrise des idées. Sa principale fonction n'est pas de générer des idées mais d'examiner, d'évaluer et de réviser ce qui est compris, traité et communiqué par les autres types de pensée. Par conséquent, **le penseur critique est celui qui est capable de penser par lui-même**. De cette façon, c'est cela que nous entendons être notre contribution sociale et pédagogique avec ce projet d'innovation : utiliser la nouvelle graphique pour pouvoir apporter des outils qui aident les apprenant.e.s à développer cette capacité critique.

Or, pourquoi écrire la nouvelle et ne pas utiliser quelque chose déjà écrit ? Comme nous l'avons déjà mentionné ; jusqu'à présent, nous n'avons pas trouvé du matériel académique qu'un professeur pourrait utiliser dans un cours de FLE A1 et qui parle de la décolonisation, et en plus que touche le contexte immédiat, le contexte réel. Nous visons à proposer une réalité plus précise et proche aux apprenant.e.s, nous proposons des réflexions qui ont un impact et influence pas seulement dans le processus d'apprentissage, mais aussi sur leur conception de l'interculturel. En tant que professeures, nous devons être critiques, analyser la cohérence et pertinence des manuels standards, pourquoi enseigne on le français de la France quand il y a au moins 29 pays qui parlent la langue officiellement ? Qu'est-ce qu'il y a au-delà de ces intentions ?

Question de recherche

Comment écrire une nouvelle graphique avec le thème de décolonisation qui puisse éventuellement être utilisée comme outil didactique afin d'éveiller la prise de conscience chez les apprenant.e.s débutant.e.s de FLE ?

Objectifs

Objectif général

Écrire un nouvelle graphique qui puisse éventuellement être utilisée comme matériel didactique dans le cours de FLE pour les apprenant.e.s débutant.e.s et qui leur permette d'éveiller la prise de conscience à propos de logiques coloniales.

Objectifs spécifiques

- Reconnaître les composantes historiques nécessaires pour créer un récit qui complexifie les dynamiques sociales, économiques et politiques de l'Afrique et de la Colombie.
- Utiliser la narration graphique comme une ressource pour construire une nouvelle qui puisse aider à affronter l'apprentissage de FLE dans le niveau A1.
- Éveiller la capacité critique chez les apprenant.e.s à travers une nouvelle graphique basée sur la littérature décoloniale.

CONTEXTE CONCEPTUEL

Nous avons choisi cinq concepts principaux à développer : FLE, littérature, nouvelle graphique, décolonisation et capacité critique.

C'est toujours difficile d'avoir une seule et unique définition du concept "littérature". Etymologiquement, le mot « Littérature » est issu du latin « littera » qui signifie lettre, et puis « litteratura » : écriture, grammaire et culture. Tabouche en 2020 fait un parcours historique du terme littérature, il affirme que dans la langue française, le mot « littérature » a été utilisé la première fois en 1121 guidée par le sens donné par le latin « chose écrite ». Au XVIIIe siècle, le mot « littérature » est strictement lié aux « belles-lettres », c'est-à-dire d'œuvres reconnues par les gens de goût, formés par une meilleure éducation et par le monde des salons littéraires et des académies. Le mot a évolué à partir de la deuxième moitié du XVIIIe siècle : la création langagière écrite basée sur la subjectivité et libérée de critères esthétiques rigoureux. Au début du XIXe siècle le mot « littérature » acquiert son sens moderne : « des textes auxquels on accorde une qualité esthétique que l'on peut discuter ». Finalement, au XXe siècle, le champ de la littérature s'élargit à toutes les

productions écrites, tenant compte du contenu et de la forme. Nous allons prendre cette dernière définition, de cette manière, l'un des plus grands services de la littérature dans le plan pédagogique est de considérer l'œuvre littéraire comme un outil est comme un objet d'étude et d'apprentissage ; toujours en tenant compte que dans le cours de FLE le but n'est pas former des spécialistes en langue, mais des lecteurs et locuteurs, qui sont conscients qu'ils peuvent utiliser la littérature pour mieux apprendre le français.

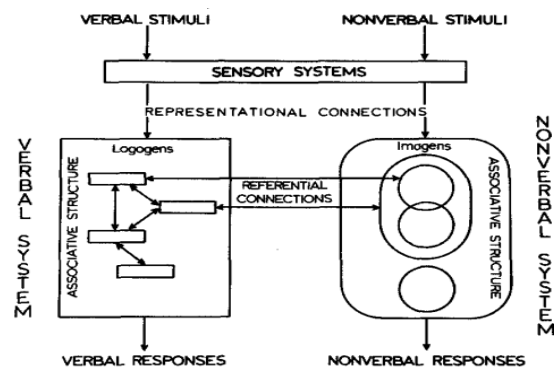
La littérature a plusieurs formes textuelles : le conte, la poésie, la fable... celle qu'on va prendre est la nouvelle, et plus spécifiquement la nouvelle graphique. Le concept de nouvelle graphique est travaillé par Manuel Trabado, professeur de l'Universidad de León. Selon lui, le roman ou nouvelle graphique constitue un espace où le langage utilisé s'éloigne de celui utilisé dans la bande dessinée, par exemple des disputes et des aventures épuisantes. Le roman graphique revendique un regard sur la vie et les espaces quotidiens, l'aventure réside dans le quotidien et ses protagonistes sont des personnes du commun, des personnages ordinaires. Peut-être le roman graphique sait-il exploiter comme motifs centraux de son récit les moments où rien de particulièrement pertinent ne semble se produire.

Parler de l'utilisation de littérature, dans ce cas la nouvelle graphique en cours de FLE, nous amène à mentionner une théorie Dual Coding Theory (DCT) par Allan Paivio, professeur de psychologie à l'université de Western Ontario. DCT explique les phénomènes psychologiques par l'action collective de systèmes mentaux non verbaux et verbaux spécialisés respectivement dans le traitement d'images et d'informations linguistiques. *Dual coding* c'est l'idée d'utiliser différents types de stimuli pour aider les apprenant.e.s à coder l'information dans leur cerveau plus efficacement, ce qui permet de la récupérer plus facilement plus tard. En cours, les deux principaux types de stimuli utilisés sont visuels et

verbaux. Le système verbal contient des codes verbaux visuels, auditifs, articulatoires et d'autres modalités, par exemple, représentations de mots comme livre, texte, école, enseignant et apprentissage. Ces mots ou codes sont des symboles arbitraires qui dénotent des objets et des événements concrets, ainsi que des idées abstraites. Les représentations non verbales comprennent les **images** spécifiques pour les formes, les sons, les actions et autres objets non linguistiques. Une seule image mentale d'une salle de classe ou d'un terrain de jeu complexe, par exemple, contient beaucoup d'informations détaillées ; dit familièrement, "les images valent mille mots," ainsi que les images mentales.

Figure 3

Dual coding theory (Pavio, 1991)



Depuis toujours, les nations puissantes ont été séduites par l'idée de soumettre, de dominer et/ou de contrôler les nations faibles. Ainsi, si le colonialisme a imposé le pouvoir aux peuples amérindiens, asiatiques et africains, la décolonisation représente la lutte de ces mêmes peuples soumis contre la domination des pays européens. José Muñoz (2011) dans "La descolonización de Asia y África. El movimiento de los países no alineados" définit la décolonisation comme l'accession à l'indépendance des peuples sous le régime colonial, processus par lequel ces derniers obtiennent leur indépendance par rapport à leurs

dominateurs coloniaux ; c'est-à-dire le processus par lequel le colonialisme prend fin juridiquement et politiquement et par lequel des États indépendants et souverains se forment.

Pour Josef Estermann, la "colonialité" représente une grande variété de phénomènes allant du psychologique et existentiel à l'économique et militaire, et qui ont une caractéristique commune : la détermination et la domination de l'un par l'autre, d'une culture, d'une vision du monde, philosophie, religiosité et une façon de vivre pour les autres du même type. Au sens économique et politique, la "colonialité" est le reflet de la domination du secteur extractif, productif, commercial et financier des États et secteurs colonisés par les pays industrialisés, ce qui conduit à la dépendance et à la domination des empires dominants. Le **colonialisme** se réfère à l'idéologie qui justifie et même légitime l'ordre hégémonique établi par le pouvoir colonial.

Le discours classique de la décolonisation trouve sa place dans le débat sur l'indépendance politique des nouveaux États souverains d'Afrique et d'Asie. En ce sens, selon Estermann, on parle d'une première phase de 'décolonisation' qui couvre les années 1945-1955 et qui se concentre sur les luttes pour l'indépendance politique de l'Inde et du Proche-Orient. Une deuxième phase a lieu entre 1955 et 1975, initiée par la Conférence de Bandung (Indonésie) en 1955 qui donne naissance au Mouvement des États non alignés et qui établit le mal appelé 'Tiers Monde' comme une union en dehors des deux blocs idéologiques, militaires et politiques existant tout au long de la Guerre Froide. La troisième phase de 1975-2002 marque l'indépendance politique des États d'Afrique australe, d'Afrique centrale et d'Océanie. Si l'on prend la 'décolonisation' en ce sens comme le processus d'indépendance politique d'une 'colonie' du pouvoir colonial, la Constitution des États-Unis (1776) a été le premier acte de 'décolonisation' à l'époque moderne.

Ainsi, si la colonisation présuppose une logique oppressive et condamnatrice, cette logique oppressive produit une énergie de mécontentement, de méfiance, de détachement parmi ceux qui réagissent à la violence impériale. L'idée d'utiliser le thème de la décolonisation pour l'écriture du roman graphique, réside dans l'intention de faire reconnaître aux apprenant.e.s par une histoire fictive et didactique les logiques colonisatrices qui sont encore en vigueur dans notre société ; comme le racisme, l'homophobie héritée de l'époque victorienne, la production de masse et la consommation, même le machisme, etc. De même, ils sont censés reconnaître la décolonisation comme un acte visant à démanteler ces logiques. Générer cette prise de conscience, nous amène, nous espérons bien, au développement des capacités critiques chez eux.

CONSTRUCTUTION DE L'INNOVATION

Délimitation type d'innovation

Wilfredo Arias propose dans son article *L'innovation éducative, un instrument de développement* différentes typologies pour classifier les innovations éducatives. Basé sur plusieurs auteurs, il dégroupé une classification détaillée dont nous avons choisi les caractéristiques les plus pertinentes pour délimiter le présent projet. Selon Arias :

La diversité de l'innovation éducative résulte principalement de la composante du système éducatif qu'elle touche le plus directement, de l'intensité des changements ou des altérations qu'elle produit, de la manière

*dont elle est produite et, enfin, de l'étendue, de la quantité ou du nombre d'éléments du système qu'elle implique.*⁴(Arias, page 10)

Pour la typologie selon ces composants, nous proposons que ce projet d'innovation soit lié aux objectifs instructif-formatif. Les processus scolaires sont mis en œuvre pour atteindre des objectifs définis. Cette innovation vise à redéfinir les objectifs, propose un changement de priorités et l'introduction de nouveaux objectifs. Dans ce cas, il s'agit d'une redéfinition des objectifs et d'un changement de priorités en ce sens qu'elle propose l'enseignement des langues dans une perspective sociale différente, qui explore les qualités critiques des élèves et qui, bien qu'elle se concentre sur le développement des compétences linguistiques, vise également le développement d'une conscience critique et sociale.

D'une part, elle est également liée aux procédures de réalisation des objectifs. De nouvelles procédures didactiques de nature spécifique sont proposées pour l'enseignement d'un domaine spécifique, en l'occurrence l'apprentissage de la langue française avec la nouvelle graphique. Ainsi, un livre texte-image est proposé comme matériel curriculaire et instrument didactique pour le développement de contenus linguistiques.

Cette innovation propose d'affecter également les valeurs, les conceptions, les croyances, les normes et les sentiments des élèves. Certaines innovations comportent une forte composante axiologique ou normative. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt d'un type axiologique, une partie de ce que le roman vise à faire en tant qu'outil pédagogique est de remettre en question certaines valeurs morales en tant que principes pour établir des

⁴ Traduction propre du texte: La diversidad de la innovación educativa resulta primariamente del componente del sistema educativo al que más directamente afecta, de la intensidad de los cambios o alteraciones que produce, del modo en que se produce y, por último, de la extensión, cantidad o número de elementos del sistema que comprende.

jugements ; d'établir et d'identifier comment les idées préconçues des apprenant.e.s en ce qui concerne les questions de discrimination et de violence qui découlent souvent des processus de colonisation.

Dans la deuxième partie, Arias propose une typologie en fonction de la manière dont l'innovation est mise en œuvre. Nous avons décidé de limiter notre projet aux caractéristiques suivantes. Il s'agit d'une innovation de substitution, ce type d'innovation se produit lorsqu'un des éléments est remplacé par un autre dans le système d'enseignement. Dans ce cas, les manuels standard sont destinés à être remplacés par une nouvelle écrite à des fins spécifiques, qui ne concernent pas uniquement l'enseignement des langues. Il s'agit également d'une innovation d'altération, en ce sens qu'il s'agit d'une modification d'une structure existante, dans laquelle on utilise du matériel didactique traditionnel pour l'apprentissage des langues.

Dans la troisième partie, il développe une typologie selon l'intensité du changement proposé par l'innovation. La présente est donc une innovation supplémentaire ; dans celle-ci, sans transformer le rôle de base de l'enseignant, les procédures de l'enseignant sont modifiées. Celles-ci représentent une modification pertinente de la méthode ou le passage d'une méthode à une autre, bien que le rôle de base de l'enseignant reste inchangé. Ce type d'innovation consiste également en une innovation partielle, réalisée par un enseignant ou des groupes d'enseignants, sans que le reste des membres de l'institution ne soit directement affecté, comme c'est le cas dans la présente proposition.

L'innovation : La nouvelle "Entrées de libération"

Contenu linguistique de l'histoire

La population idéale de ce projet sont les apprenant.e.s débutant.e.s, le contenu linguistique de la nouvelle en termes de niveau de langue devait donc nécessairement se situer au niveau A1. Il est entendu que les contenus suivants sont des éléments fondamentaux et nécessaires au processus d'apprentissage du français langue étrangère avec des apprenant.e.s débutant.e.s, ils peuvent et, si l'on veut, doivent donc être appliqués à tout groupe assigné, indépendamment de l'âge ou du niveau scolaire. Bien que les contenus ne changent pas et qu'ils puissent être enseignés à toute population, la manière dont ils sont appliqués et présentés en classe (outils, vidéos, textes, etc.) dépendra du groupe assigné et de l'âge des apprenant.e.s.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence, une division générale des niveaux de la langue est en trois : A, B et C. Le niveau A correspond à celui de l'utilisateur élémentaire, qui est à la fois divisé en deux : A1 et A2. La nouvelle vise à travailler sur le niveau A1 ou l'utilisateur :

« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (CECR, p.25)

Pour ce niveau concrètement nous trouvons les objectifs suivants :

- Posséder un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.

- Avoir un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
- Pouvoir se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.
- Pouvoir répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.
- Pouvoir relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

De cette manière, le Niveau A1 (introductif ou de découverte – *Breakthrough*) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue, ici l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également. Les contenus concrets que nous proposons et puissent être travailler avec la nouvelle sont :

Tableau 1

Contenus linguistiques

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
- Pronoms personnels toniques :	- Pays/nationalités - Numéros	- L'alphabet

<p>Je Moi Tu Toi Il Lui Elle Elle On Nous / soi Nous Nous Vous Vous Ils Eux Elles Elles</p> <p>- Articles définis, articles indéfinis : le, la, les, un, une, des</p> <p>- Le genre (masculin et féminin) et le nombre des adjectifs qualificatifs.</p> <p>- L'expression de la quantité, certains adverbess de quantité (un peu, beaucoup, trop)</p> <p>- Certaines prépositions de lieu: près de, loin de, au-dessous de, au milieu de, sur...</p> <p>- Négation ne ... pas/ne ... jamais</p> <p>- Interrogation : intonation, inversion du sujet, "est-ce-que". Quelques pronoms interrogatifs : "comment", "combien", "où", "quand", "qui", "qu'est-ce que...". Certains adjectifs interrogatifs : "quels...".</p> <p>- Il y a / Il faut</p> <p>- Indicatif présent des verbes les plus courants : être, voir, faire, s'appeler... venir, aller... + certains verbes en -er, -ir, -dre,</p>	<p>- Jours et mois ; saisons</p> <p>- Éléments d'identité : âge, nationalité, profession, etc.</p> <p>- Expression des goûts et des intérêts</p> <p>- La famille</p> <p>- Expressions de localisation spatiale : en/au + pays ; à + ville ; quelques prépositions dans, sur, entre...</p> <p>Prépositions dans, sur, entre ... il y a</p> <p>- Vocabulaire lié à la vie quotidienne, à la culture, aux loisirs.</p> <p>- Quelques expressions de fréquence : toujours, jamais, souvent ...</p>	<p>- Intonation</p> <p>- Liaison</p> <p>- Syllabation et accentuation de la dernière syllabe</p> <p>- Intonation d'interrogation</p> <p>- Discrimination [u] [y]</p> <p>- Discrimination [s] [z]</p> <p>Discrimination [e] [ɛ] [ɛ] [ɛ]</p> <p>- Discrimination [b] [v]</p>
--	--	--

Processus d'écriture - l'histoire

Le processus d'écriture de l'histoire commence par le choix des éléments que nous souhaitons aborder dans le roman. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des axes et des intentions de ce projet est d'inclure les thématiques de la colonisation et décolonisation, en particulier de la France sur les territoires africains et de son parallélisme avec le cas espagnol sur les territoires de ce que nous connaissons aujourd'hui comme l'Amérique. Ainsi, nous avons décidé de faire l'histoire au sujet d'un jeune garçon Africain issu des processus de colonisation sur son continent. L'intention de l'histoire étant d'être aussi proche que possible de la réalité et de la vie quotidienne des élèves, de sorte que l'histoire pouvait difficilement se dérouler sur le continent africain ou en France. En ce sens, la Colombie est le pays vers lequel le protagoniste arrive, après quelques situations (ce qui n'est pas le fruit du hasard). L'histoire aura 3 arcs narratifs, le premier se déroule en Afrique, le deuxième dans le territoire connu aujourd'hui sous le nom de La Guajira au nord de la Colombie et le troisième à San Basilio de Palenque.

Un manuel pour le professeur

Comme nous avons déjà mentionné, le but de ce projet d'innovation est de fournir un outil que le maître peut utiliser pour enseigner le français aux apprenant.e.s de niveau A1. Cet outil est notre nouvelle. Afin que l'enseignant.e puisse bien utiliser la nouvelle dans ses séances, il/elle doit avoir un **contexte historique** clair d'où, temporel et spatialement, le roman se développe. Aussi nous allons offrir une **proposition méthodologique d'exploitation** du roman qui montre les thématiques qui peuvent être travaillées avec cet outil et comment mettre ça en relation avec le contexte historique de la Colombie.

Le contexte historique

Afrique : une vue d'ensemble

Nous avons décidé de baser la section sur l'histoire de l'Afrique sur le livre "The Lion and the Hunter : A History of Sub-Saharan Africa" publié à l'origine en 1995 par l'auteur Anna Maria Gentili, professeur d'histoire à l'université de Bologne, une institution publique en Italie, considérée comme la plus ancienne université d'Europe. Ce livre traite en profondeur de l'histoire de l'Afrique depuis environ trois siècles avant la partition coloniale jusqu'à l'Afrique indépendante d'aujourd'hui. Après une lecture attentive du livre, nous avons retrouvé plusieurs aspects de l'histoire africaine sur lesquels nous avons basé l'arc introductif du roman. Ces aspects sont présentés ci-dessous.

Avant la distribution coloniale, plusieurs pays européens ont effectué des explorations qui seraient directement liées à la conquête coloniale, afin de projeter les routes, et accompagnées de la composante religieuse, une composante d'une importance fondamentale dans l'histoire coloniale de la région. Avant l'officialisation de la partition coloniale, l'Afrique a connu pendant des siècles des changements sociaux, culturels, politiques, religieux, économiques et territoriaux difficiles et complexes, et même avant le contact avec les colons, les relations commerciales étaient tendues entre les communautés côtières africaines elles-mêmes. L'histoire de la transformation des sociétés africaines au XIXe siècle permet d'aborder à la fois la transformation due à des facteurs internes et les effets de la traite négrière et du commerce à longue distance. Ces effets sont plus visibles dans les sociétés côtières ou, en général, dans celles qui sont le plus directement en relation avec le monde extérieur, mais au cours du siècle, ils deviendront sensibles sur l'ensemble du continent. La distribution coloniale s'est faite dans des sociétés complexes, diversifiées

et dynamiques. Les Européens ont pu soumettre ces sociétés grâce à leur supériorité technologique et à l'usage de la force, mais aussi grâce à leur fragilité en tant que sociétés en transformation, qui se trouvaient dans une phase initiale de transition vers des formes d'organisation productive, commerciale et même politique qui commençaient à répondre aux exigences du marché mondial.

Les populations du continent africain entretenaient des relations commerciales avec le monde extérieur depuis des siècles, mais au XIXe siècle, l'ampleur et l'intensité des échanges se sont accrues de façon spectaculaire. La pénétration européenne n'est plus sporadique ou occasionnelle, elle consiste en un réseau complexe de comptoirs, de marchés et de systèmes d'échanges intermédiaires. Ce réseau englobait de plus en plus des régions, avec des populations croissantes, et devenait un vecteur important de l'évolution des croyances religieuses et des systèmes de valeurs. Ainsi, si les éléments qui constituent le cadre de référence obligé sont l'intérêt croissant des puissances européennes et leur demande de marchandises, il n'est possible de lire les transformations induites par le commerce qu'à travers le réseau de structures et de dynamiques propres à chaque société.

D'une part, la traite des esclaves a entraîné une stagnation démographique, avec la destruction de sociétés entières et la mutation des systèmes politiques et sociaux, tout en introduisant une stratification, des hiérarchies de pouvoir et des systèmes de prédation. D'autre part, le commerce à longue distance, c'est-à-dire le commerce licite, s'appuyant sur l'institution interne de l'esclavage, a créé de nouvelles structures économiques, provoqué de nouveaux déplacements de population et, enfin, introduit idéologiquement les nouvelles valeurs de la compétitivité et de l'accumulation individuelle, contribuant ainsi à l'affaiblissement des systèmes de solidarité familiale et lignagère, c'est-à-dire de ce qui restait des sociétés traditionnelles. Les pratiques esclavagistes au sein des communautés

africaines existaient avant la conquête du territoire américain et même après l'abolition de l'esclavage et l'abrogation définitive par la France du Code noir en 1848, un document qui légalisait l'esclavage et les relations maître-esclave. Il convient de mentionner que l'esclavage traditionnel en Afrique était plutôt une institution sociale de petites sociétés où la parenté jouait un rôle clé. Les conséquences de la traite atlantique nous permettent de comprendre l'ampleur et la gravité de la perte de la population en âge de produire, qui a entraîné une stagnation démographique pendant pas moins d'un siècle, du milieu du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e siècle ; et non seulement les conséquences démographiques, mais aussi, en raison des razzias d'esclaves, le déclin des systèmes de production dû aux guerres, aux migrations forcées, à la diminution de la capacité de défense contre les tragédies environnementales telles que la sécheresse ou les inondations, les pestes, les épidémies de maladies et la mort du bétail. L'institution même de l'esclavage interne, l'esclavage domestique, est également une conséquence de la traite atlantique.

Il est estimé qu'au cours des cent années où la traite a été la plus intense (entre 1750 et 1850), la proportion de la population totale réduite en esclavage du fait de la demande occidentale et orientale était d'environ 10 %, soit 6 à 7 millions de personnes. Plus tard, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, lorsque la traite des esclaves s'est éteinte, au moins en Occident, le pourcentage d'esclaves dans la population libre semble avoir augmenté. De nombreuses sociétés africaines connaissaient des formes d'esclavage domestique. L'esclavage domestique a été caractérisé comme une institution multifonctionnelle, englobant une série de statuts sociaux et de spécialisations différents, et intégrée dans les systèmes sociaux et les hiérarchies de chaque société. Mais l'esclave en tant que marchandise et le développement de systèmes de production d'esclaves en dehors du tissu traditionnel des relations d'échange sociales, politiques et économiques ne se sont répandus

qu'au XIXe siècle, et en particulier dans les sociétés qui étaient entrées dans des relations directement fonctionnelles avec le circuit commercial mondial.

Le paysage de la traite n'est pas homogène sur le continent africain. À la fin du XIXe siècle, lorsque la distribution coloniale a commencé, les sociétés ouest-africaines avaient déjà effectué depuis plusieurs générations la transition vers le commerce légal, avec la réorganisation des systèmes productifs et sociaux qui en découle. Comme il ressort, l'expérience de la traite négrière, pratiquée de manière intensive, a immédiatement précédé la conquête coloniale. En ce qui concerne la conquête coloniale, les recherches sur cette période montrent que des systèmes de production plus raffinés se sont développés, avec des changements importants dans la répartition du travail agricole en fonction du sexe. Ainsi, par exemple, les cultures de subsistance sans intérêt commercial sont devenues la responsabilité quasi exclusive des femmes, aidées par les enfants et les anciens, tandis qu'une grande partie de la population masculine s'est engagée dans des tâches commerciales, transportant ou cultivant des cultures plus liées aux nouveaux débouchés commerciaux.

Après des décennies de commerce d'esclaves, les mesures anti-esclavagistes ont donné un nouvel élan au commerce légal. L'impact des lois abolitionnistes s'est d'abord fait sentir dans les régions d'Afrique de l'Ouest, où la production et le commerce d'huile de palme, d'arachides, de coton, de cacao et de café, d'outils, de tabac, d'armes à feu et de munitions - tous produits par des paysans libres et des esclaves - sont devenus plus rentables que la traite des esclaves. L'insertion des sociétés africaines dans le marché mondial par le biais du commerce légal, avec le développement consécutif de systèmes de production essentiellement esclavagistes, a fourni une justification idéologique importante à la partition et à la colonisation. De nombreux facteurs font partie de la colonisation,

notamment la force militaire et l'oppression, l'influence de l'Église et de la religion, les mécanismes de contrôle tels que la fiscalité et les mécanismes de résistance de la population opprimée.

Afrique et le congrès de Berlin

Après des années d'exploration, de domination informelle et de tentatives indépendantes d'appropriation du continent africain, dynamiques qui commençaient à générer des conflits entre les puissances européennes, celles-ci ont décidé de se mettre d'accord et de signer littéralement les lignes directrices pour la limitation et la domination du continent africain, et de le diviser comme s'il s'agissait d'un gâteau lors d'une fête. Les décisions de ces puissances sont allées à l'encontre de l'humanité et de la dignité de la population africaine indigène, ces décisions n'ont bien sûr pas été communiquées, elles ont simplement été exécutées, c'était un coup dans le dos. Parmi les pays participants figuraient le Royaume-Uni, l'Allemagne et notre chère France, entre autres. Chacun de ces pays défendait des intérêts différents et cherchait à tirer profit de l'invasion du continent africain, qui offrait de grands avantages économiques tels qu'une main-d'œuvre bon marché, des matières premières dans différents domaines économiques (tels que l'agriculture et l'exploitation minière) et l'expansion territoriale. Le continent africain, avec ses richesses largement inconnues et inexplorées, devait alors être mis à la disposition de la croissance et du développement industriels européens et non des siens, tout cela sous prétexte que ce sont les Européens qui apportent la civilisation contre la barbarie des peuples africains, alors qu'en réalité ils sont les garants de l'expansion du capitalisme en Afrique.

L'histoire se déroule comme suit : Bismarck, homme politique allemand, profite des rivalités existantes entre les puissances sur la question du Congo pour se proposer comme

médiateur en convoquant un congrès à Berlin. Le congrès, qui doit arbitrer les intérêts opposés, se tient finalement dans la capitale allemande entre le 15 novembre 1884 et le 26 février 1885. Seuls les pays occidentaux sont invités et aucun homme puissant africain n'est invité. En réalité, la question du "partage de l'Afrique" n'a jamais été à l'ordre du jour du Congrès ; il s'agissait de rétablir la liberté de navigation sur les fleuves Congo et Niger (ces systèmes fluviaux étant la principale source de communication et de commerce), d'établir le libre-échange sur les cours de ces deux fleuves et de déterminer les règles et les procédures que les différentes puissances signataires de l'acte devraient respecter lorsqu'elles voudraient étendre leur contrôle à de nouvelles zones de la côte africaine. Comme nous pouvons le constater, le partage du continent n'a fait l'objet d'aucun discours ni d'aucune législation. C'est une déclaration introduisant dans les relations internationales un ensemble de règles uniformes sur l'occupation future des côtes du continent africain qui a ouvert la voie au partage de l'Afrique. L'association a utilisé des méthodes militaires pour s'emparer de ce vaste territoire. Pendant trente ans, à partir de 1885, toute la région a été soumise à la répression la plus brutale, ce qui n'a pas empêché la résistance de se manifester.

Avant les processus d'invasion menés à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, s'il existait sur le territoire africain plusieurs peuples constitués, royaumes ou empires tels que l'empire luba, l'empire lunda, l'empire bamana ou Ségou, la plupart des communautés étaient déstructurées, non hiérarchisées, acéphales. Qu'il s'agisse de communautés étatiques ou de communautés éclatées, elles ont toutes été détruites et massacrées après la conquête. En effet, les régimes coloniaux n'ont pas été imposés à des sociétés repliées sur elles-mêmes, exclusives et statiques, mais à des sociétés déjà engagées dans des luttes pour le pouvoir et l'accès privilégié aux ressources. L'administration coloniale devait servir à amener les populations africaines à un niveau supérieur de civilisation et de progrès,

notamment par le développement d'un type de commerce qui profiterait aux classes industrielles européennes, avec la production d'une partie des matières premières nécessaires à l'industrie, ou du moins c'est ainsi que l'on voulait légitimer la colonisation. Plus de la moitié du territoire divisé correspond à la France, il s'agit de territoires situés en Afrique de l'Ouest, soumis politiquement, militairement, socialement, territorialement et culturellement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les institutions économiques, administratives et militaires qui jouissaient d'un avantage grâce à la supériorité de l'armement, de la technologie de la navigation à vapeur et des stratégies militaires, ont pénétré le continent africain de manière perturbatrice ; il s'agissait d'un colonialisme en pleine industrialisation, qui marque sa différence avec la conquête de l'Amérique. L'empire français en Afrique est le produit d'une action militaire ambitieuse, qui a donné naissance au colonialisme en tant que phénomène dirigé par la primauté du capital financier. Nous pouvons considérer la partition (qui a eu lieu au cours des dernières décennies du XIXe siècle) et le colonialisme non pas comme une rupture avec le passé, mais comme une nouvelle étape d'un processus qui se poursuivait depuis des siècles ; et qu'après son achèvement, la domination européenne n'a apporté aucun bénéfice aux populations africaines. Au contraire, il n'y a pas eu d'expansion coloniale sans conflit, même si les guerres de conquête coloniale ont été appelées "pacification" parce qu'elles ont eu lieu lors de crises internes. La "pacification", terme utilisé pour la première fois en Côte d'Ivoire, consiste à organiser des expéditions punitives et à recourir systématiquement à la répression pour faire face à toute opposition de la part des populations locales. Ainsi, cette prétendue "pacification" ne visait que l'exploitation agricole et minière pour les marchés européens et mondiaux, sans modernisation ni reconnaissance de l'autonomie des producteurs. À la suite de ces dynamiques de violence et de domination, de nombreuses

populations ont été contraintes de fuir, d'autres ont été réduites en esclavage pour la construction de routes et d'infrastructures, les mines et en général le travail forcé et les abus pour répondre à la demande des marchés européens.

Avec la redistribution des anciennes possessions de l'Allemagne (qu'elle a perdues après la guerre), les deux grandes puissances coloniales, la France et la Grande-Bretagne, contrôlent les quatre cinquièmes du continent. La plupart des colonies françaises d'Afrique subsaharienne sont regroupées en deux fédérations. Ainsi, en 1904, l'Afrique occidentale française (AOF) comprend le Sénégal, le Soudan, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Dahomey, le territoire civil de la Mauritanie et les territoires de la région Tchad-Niger. En d'autres termes, les colonies françaises couvrent plus des trois quarts de la superficie totale de l'Afrique occidentale, bien que la plupart d'entre elles soient des territoires sahéliens ou désertiques, peu peuplés et donc de peu d'intérêt économique.

Les Français défendent la théorie assimilationniste, qui repose sur l'idée que les différences entre les races peuvent être ramenées à des formes sociales universelles et que, par conséquent, la domination coloniale permet de transformer les coutumes et les institutions indigènes à l'image et à la ressemblance de la civilisation française, au nom du droit naturel. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, de nombreuses expéditions militaires françaises font partie du paysage conflictuel de la région et la résistance à l'expansion française est omniprésente. La domination prend la forme d'un système colonial centralisé et hiérarchisé, dans lequel les sujets sont soumis au régime de l'indigénat. Dans la logique assimilationniste, le Code de l'Indigène était un ensemble de lois qui établissait un statut juridique inférieur pour les personnes originaires des colonies françaises à partir de 1887, puisqu'il distinguait les "citoyens" français (d'origine européenne) des "sujets" français (indigènes), qui étaient privés de la plupart de leurs droits politiques. Le nombre de

personnes pouvant être exemptées du régime a toujours été limité. La réponse française à la résistance a été la répression militaire et l'élimination physique des chefs religieux qui avaient le plus d'adeptes ; l'administration française a toujours été d'abord militaire, puis coloniale.

La religion.

La religion est une composante essentielle du processus de colonisation. Le travail d'évangélisation effectué par les missionnaires de différentes confessions a encouragé et aidé à l'établissement du contrôle européen en Afrique de toutes parts, car la situation de grave détérioration politique et sociale des populations africaines, la persistance de fléaux tels que la traite négrière et l'esclavage, l'expansion de l'islam, ont conduit à considérer la présence européenne avant tout comme un soutien moral et chrétien à l'évolution et à l'amélioration de la vie de populations jusqu'alors marginalisées dans l'histoire de la "civilisation". Les églises ont beaucoup fait pour susciter l'intérêt non seulement pour l'évangélisation de l'Afrique, mais aussi pour ses ressources humaines et son commerce licite, le commerce licite étant le moyen direct pour les populations africaines de se racheter de leur condition servile et de leur retard. La religion est une politique et non une spiritualité authentique, elle sert à manipuler les masses. La pénétration et la diffusion du message chrétien par le biais des missions d'évangélisation et de l'enseignement, vecteurs de "valeurs et d'idéologies d'émancipation spirituelle et de promotion sociale", ont contribué de manière fondamentale à ce changement.

L'Afrique inutile.

La création à cette époque-là des premières infrastructures élémentaires, réseaux postaux, routes d'intérêt militaire ou d'accès aux zones de production, tribunaux, écoles, centres de santé, n'a favorisé que certaines zones destinées à être développées, et non l'Afrique inutile. De nombreuses régions d'Afrique ne présentaient aucun intérêt - c'était l'Afrique inutile, comme l'appelaient les Français, les zones désertiques, les zones sahéliennes peu peuplées - parce qu'elles ne possédaient que très peu de ressources naturelles et démographiques. Il suffit de regarder une carte de l'Afrique pour constater que les voies de communication, les routes et les chemins de fer, c'est-à-dire le développement des réseaux de transport modernes, sont concentrés dans les zones "productives". L'héritage que le colonialisme français a laissé aux États indépendants est ambigu, bien que tous, à l'exception de la Guinée, soient restés étroitement liés et dépendants de la métropole. Cet héritage consiste en l'expansion de l'économie monétaire, la construction d'infrastructures liées aux besoins et aux possibilités des zones productives, un certain encouragement à la diversification agricole, quelques industries de substitution aux importations et de transformation des matières premières, un certain degré de développement des soins de santé et de l'éducation, en particulier dans les régions utiles des colonies privilégiées, et, enfin, la formation de fonctionnaires, y compris de hauts fonctionnaires.

La résistance.

L'État colonial, c'est la domination totale, le seul arbitre des conflits et des rivalités internes. La conquête et la répression du début de la période coloniale ont entraîné des pertes démographiques et des transferts massifs de population. Mais les gouvernements coloniaux

n'ont pas pris la peine d'adopter des mesures susceptibles d'atténuer les problèmes créés. Au contraire, ils ont renforcé les mécanismes d'exploitation au profit des métropoles. L'histoire de la partition est donc avant tout une histoire de résistance dans toutes les régions africaines. Les exemples historiques de résistance sont innombrables et ne concernent pas seulement les sociétés étatiques les plus structurées ; ce sont des exemples qui restent vivants dans la tradition orale, dans la poésie, dans les chants, dans les rituels, et qui sont encore aujourd'hui une source de fierté et d'intenses symboles d'identité, dans lesquels des populations ethniquement très différentes se reconnaissent. D'une certaine manière, la crise conduit à la construction de l'identité des communautés concernées, à la construction d'une souffrance commune et d'un désir commun de liberté. Dans tous les nationalismes africains, la priorité de l'intégration nationale a été définie par l'élaboration d'un passé commun d'oppression et de pillage (esclavage, colonialisme), élément contraignant pour l'organisation d'un front national et panafricain uni dans le présent (lutte politique ou armée, ou à la fois politique et armée, pour la conquête de la liberté et de la justice, entendue comme la reconnaissance de la citoyenneté). Cela permettrait d'imaginer un avenir fondé sur la promesse d'un développement par l'accès égal et équitable aux ressources. C'est pour cette raison que les nationalismes de la première heure, en défendant, voire en revendiquant l'État, même dans son existence en tant que territoire défini par la distribution coloniale, l'ont fait au nom du peuple, sans distinction ethnique, tribale, religieuse ou de classe. Cependant, tous les phénomènes de résistance, de protestation, de réclusion dans la foi, ont été interprétés par les autorités coloniales comme de l'obscurantisme qu'il fallait circonscrire, réprimer et en tout cas marginaliser, afin de permettre aux valeurs positives de se développer au sein des institutions traditionnelles, prêtes à collaborer avec l'exploit de la civilisation occidentale. Dans la sphère francophone, le concept d'émancipation culturelle

noire, la négritude, terme inventé en 1930 par le Sénégalais Léopold Sédar Senghor et l'Antillais Aimé Césaire, est très répandu. C'est une forme de revendication de l'africanité qui s'approprie la langue française et la fait sienne, ce qui est précieux car la destruction coloniale ne réside pas seulement dans les richesses matérielles ou économiques, mais aussi dans le patrimoine culturel inhérent à tout groupe humain ; on peut donc en conclure qu'avec les crises, la culture, l'identité et l'unité se renforcent.

Les impôts.

L'histoire coloniale est une histoire d'essais et d'erreurs continus, de réformes des administrations coloniales visant à assurer la suprématie des intérêts des dominateurs et, en même temps, la collaboration nécessaire des dominés. Quelles que soient les doctrines coloniales ou les priorités politiques de la métropole, dans la pratique, les gouverneurs et les administrations locales devaient interagir avec les forces sociales indigènes et dépendaient d'elles pour maintenir la loi et l'ordre qui permettaient aux finances coloniales de fonctionner. Pour que ces finances fonctionnent, l'une des clés de voûte était les impôts. Les administrateurs coloniaux ont rempli leur rôle de "civilisateurs" en introduisant l'obligation de suivre l'éthique du marché par le biais des taxes prélevées sur les cases d'habitation, qui étaient collectées en espèces et en argent. Grâce au paiement obligatoire des impôts, les cultivateurs africains ont dû apprendre le "goût du travail", c'est-à-dire produire non seulement pour la famille ou pour un marché local restreint, mais aussi pour le marché colonial. Le mode de production coloniale induisait et obligeait à produire non plus pour les besoins de la famille ou de la communauté, mais pour le paiement des impôts au profit de sociétés ou d'entrepreneurs venus en grande partie d'Europe. Il est important de

souligner comment les puissances européennes ont légitimé l'exploitation pour le paiement de taxes comme un pas de plus vers l'évolution et le développement de la civilisation.

Nous invitons le lecteur à toujours faire preuve d'esprit critique à l'égard des sources qui lui sont présentées, c'est donc aussi une invitation à prendre en compte de manière critique ce qui a été présenté dans cette section.

Afrique : Guinée Conakry

Nous avons pris quelques caractéristiques principales du cas spécifique de Guinée d'un article appelé *Persistance des coups d'état en Afrique : le cas de la Guinée Conakry*, écrit par Maguemati Wabgou, un sociologue de nationalité togolaise (Togo), il a obtenu sa licence à l'Université du Bénin (Lomé-Togo). Il est titulaire d'un doctorat en sociologie et sciences politiques de l'Université Complutense de Madrid (Espagne) et d'un diplôme postdoctoral en études ethniques de l'Université de Montréal (Canada). Selon cet article, le territoire de la Guinée, où se déroule l'histoire, est devenu une colonie française lorsqu'il a été intégré à l'Afrique occidentale française (AOF) en 1893, et est appelé "le château d'eau de l'Afrique occidentale" en raison de ses énormes réserves hydrographiques. Bien entendu, la France impose un système d'administration coloniale identique à celui appliqué dans les autres territoires africains de son empire colonial, à savoir l'administration directe. Le français devient alors la langue de l'administration et le développement du pays reste entre les mains des colonisateurs, tandis que les autochtones guinéens deviennent une main-d'œuvre bon marché pour l'exploitation des ressources naturelles et minières, avec un accent sur l'extraction de la bauxite. La Guinée a longtemps été considérée comme une colonie aussi pauvre que turbulente : elle exportait du caoutchouc et des bananes, produits dans des plantations contrôlées par les Européens, pour l'exploitation desquelles des

travailleurs forcés étaient enrôlés. Après la guerre, elle y ajoute l'exportation d'ananas et de café, cultivés par des paysans africains. À la production limitée d'or s'ajoutent le fer, le cobalt, l'uranium, les diamants et, surtout, d'importants gisements de bauxite. Mais à la veille de l'indépendance, l'extraction de la bauxite était encore limitée ; le café et les bananes représentaient encore 80 % des exportations. C'est de ce pays que sont originaires les protagonistes de notre roman, et les caractéristiques de leur vie quotidienne illustrent toutes les nuances historiques que nous avons présentées, et qui seront exposées de manière plus didactique dans le roman.

Colombie : La Guajira et les Wayuu

Pour cette partie historique, nous avons utilisé de multiples sources qui nous ont aidés à construire un panorama qui, bien que complet, se concentre sur certains aspects spécifiques de la culture Wayuu que nous voulions mettre en évidence et montrer dans le roman. Nous remontons au XVe siècle, lorsque Christophe Colomb découvre l'île de Trinidad et le golfe de Paria lors de son troisième voyage (en août 1498), après avoir traversé l'embouchure de l'Orénoque. Selon Nelly Hostein dans son article "El pueblo wayuu de la Guajira colombo-venezolana : un panorama de su cultura" publié en 2010, Alonso de Ojeda, compagnon de Colomb lors de son deuxième voyage, organisa en mai 1499 une expédition, subventionnée par des marchands sévillans, pour explorer la côte de la Terre de Feu. Accompagnés du capitaine, pilote et cartographe Juan de la Cosa et du cosmographe florentin Amerigo Vespucci, ils passent le cap, qu'ils appellent La Vela, et longent en 1500 les côtes de l'actuelle Colombie. L'objectif des Européens était de chercher des perles sur l'île de Margarita, d'extraire de l'argent et de l'or et de chasser des esclaves pour le travail dans les Grandes Antilles, ainsi que de trouver une route maritime pour

continuer à naviguer vers l'ouest. Les premières tentatives de colonisation hispanique, en particulier celles fondées sur l'exploitation des perles et le commerce avec les autochtones, ont laissé dans la population de la Guajira un ressentiment profond et tenace, perpétué par la nature abusive des relations entre Blancs et Indiens.

La conquête du territoire que nous appelons aujourd'hui Guajira était un défi pour les Espagnols, compte tenu de la résistance des indigènes au milieu du XVI^e siècle. Une telle entreprise était principalement motivée par la position géographique stratégique de cette péninsule. Tout ce processus sanglant a donné lieu à un énorme mélange racial et culturel dont nous sommes les témoins aujourd'hui. Il s'agit d'un lieu de fusion ethnique qui rassemble les indigènes, les blancs et les noirs, ce qui représente le premier pas vers la compréhension, l'acceptation et la coexistence avec "l'autre", cette altérité qui mène au métissage. Nous devons reconnaître notre nature métisse et nous valoriser en tant que tels, en reconnaissant et en valorisant la diversité linguistique et culturelle que cela représente dans un pays aussi riche que la Colombie.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'une des communautés les plus importantes du territoire de La Guajira, les Wayuu, qui se divisent en deux groupes : les apaalanchi (hommes de plage) et les arumewi (bergers), qui sont des éleveurs de bétail et d'excellents cavaliers. La population Wayuu est mobile ou migrante, entrant en contact avec d'autres populations et participant au processus de métissage. Leur maison, la piinchipala (lieu de la maison), consiste en une ranchería (petit groupe de maisons ou ensemble d'habitations précaires en zone rurale) de cinq ou six maisons. Chaque ranchería se trouve à quelques minutes des autres ; ce réseau de collaborateurs montre les affinités et les liens de parenté étroits qui unissent les groupes (Hostein, 2010).

On constate également que les Wayuu vivaient en paix avec les esclaves noirs en fuite, appelés cimarrones, qui cherchaient un refuge dans la péninsule de La Guajira, trop isolée et géographiquement difficile pour que les colonisateurs y aillent les chercher. Les cimarrones ou esclaves rebelles sont arrivés à La Guajira au XVI^e siècle et se sont multipliés au XVII^e siècle ; au XVIII^e siècle, ils étaient bien établis. Certaines sources affirment qu'il n'y avait pas de conflit social et qu'ils vivaient en paix sur ce territoire, tandis que d'autres sources affirment que les Marrons chassaient les indigènes pour les vendre aux Espagnols, ce qui leur permettait de rester libres, car les Espagnols savaient qu'ils étaient utiles. La plupart des esclaves rebelles se trouvaient à Carthagène. Il semble même que la culture africaine ait influencé le mode de vie social et moral, car les groupes ethniques africains maintiennent normalement un système social clanique matrilineaire, et la plupart des guérisseurs sont des femmes. Une relation qui peut être établie entre les Wayuu et les Africains réside dans leur mode de vie ; la vie des Wayuu dans le désert rappelle la vie des Africains dans le désert, en ce sens que l'environnement fait un mode de vie et oblige à s'adapter aux circonstances (Hostein, 2010). De plus, le vêtement féminin actuel des femmes Wayuu est similaire à celui des femmes du désert africain, un tissu léger, large et de couleur vive, qui protège de la chaleur et du vent. Pour les Wayuu, la coutume représente la loi, et pour cette raison, les femmes sont considérées comme une sécurité pour la famille, contrairement à de nombreuses sociétés, car elles représentent une valeur économique et religieuse, un soutien familial et une source de travail, ce qui explique leur système social matrilineaire. La femme, centre de la caste puisqu'on ne sait jamais de quel père est né l'enfant alors qu'on sait qui est la mère, est pardonnée. Et c'est son frère aîné qui joue le rôle du père, du moins dans la plupart des cas.

Comme indiqué plus haut, les conditions de vie à La Guajira sont extrêmes en raison de ses caractéristiques climatiques. La situation difficile de La Guajira due au manque d'eau, à la chaleur - à proximité de la mer -, au dragage de la barre du lac Maracaibo et à la salinisation des sols, rend impossible la croissance de la végétation. Tout cela contribue à l'augmentation du désert et à la difficulté de la vie à La Guajira pour ses habitants, qui doivent trouver les moyens de survivre. La période de sécheresse à La Guajira empêche toute tentative d'élevage d'animaux en raison du manque d'eau et de pâturages. C'est peut-être pour cette raison que les Wayuu ont la réputation d'être résistants. On dit que c'est le seul groupe ethnique qui ne s'est pas laissé soumettre par les Espagnols, peut-être parce que ces terres désertiques n'intéressaient personne. La grandeur des Wayuu vient justement de cette capacité à survivre dans un environnement hostile sans en être affectés. S'ils sont devenus des guerriers, c'est par nécessité. Malgré les caractéristiques complexes de la nature sur ce territoire, les indigènes ont toujours vécu en harmonie avec la nature, leur mère spirituelle, source de vie humaine, animale et végétale, qu'ils respectent et honorent, tout comme ils honorent leur père spirituel, le soleil, source de vie, de chaleur et astre puissant, car sans lui leur mère nature ne pourrait pas vivre.

La façon de saluer et de s'adresser aussi bien à l'ami Wayuu qu'au visiteur inconnu qui s'arrête pour se reposer dans la maison de l'hôte Wayuu suggère que les visiteurs étaient attendus en raison du caractère naturel de l'accueil, comme c'est généralement le cas pour ceux qui sont attendus. En saluant les Wayuu, ils disent : "C'est toi, tu es venu, ça va ?" ou simplement "Tu es arrivé", et la réponse est généralement : "Oui, je suis arrivé". Cette parcimonie de mots montre d'une certaine manière que **les indigènes ne s'expriment que pour dire l'essentiel**, ils ne sont pas comme les Occidentaux qui parlent sans sens, peut-être pour remplir un vide ou par peur du silence.

Nous avons mentionné la nécessité de valoriser notre métissage caractéristique, en tant que résultat de la rencontre entre les cultures et synonyme de richesse culturelle. Cependant, le métissage peut aussi être une forme sociale d'extermination d'un peuple, d'une culture, et c'était d'ailleurs l'objectif principal des colonisateurs espagnols lorsqu'ils se sont installés sur le Nouveau Continent, et les ordres des personnes les plus puissantes de l'époque allaient dans le même sens. C'est pourquoi nous revenons à l'idée d'examiner les concepts de manière critique et sous différentes perspectives. On constate qu'aujourd'hui encore, le métissage représente une échappatoire à la condition des indigènes, qui tentent à tout prix de changer de statut social, et cette lutte des apparences dure depuis l'apparition des Européens avec Christophe Colomb. Les populations indigènes ont toujours été exposées à un processus d'acculturation par l'intermédiaire de l'État et de l'Église catholique. Ils ont également été privés de terres à cause de la cupidité des gouvernements. Il est dommage de voir des gens rejeter leurs origines, leurs racines, leur couleur de peau, leur apparence, leur être, leur existence. Malgré cette lutte que l'on pourrait qualifier de clandestine, les peuples indigènes résistent encore pour affirmer leur différence, leur culture, leur existence et leur droit à la parole, à l'égalité, au respect et à la vie.

Cosmovision du peuple Wayuu

Cette sous-section s'appuie sur un article publié en 2016 par l'historien et éducateur vénézuélien Hilario Chacín, intitulé "Asombros del Pueblo Wayuu" (Étonnements du peuple Wayuu). Selon Chacín, le peuple Wayuu est très riche en récits fantastiques, qui pour eux ne sont pas des fantasmes, mais vont au-delà de la réalité et du sacré. Dans la dynamique sociale et culturelle, les Wayuu comprennent qu'ils ont été conçus au sein de Mma (la Terre mère), où chaque être se traduit par un territoire sacré, où la vie est

considérée comme l'expression maximale d'une œuvre créatrice. Sur le plan symbolique, ils condensent leur cosmovision à travers la figure de la spirale, qui représente l'unité intégrale du passé, du présent et du futur. Cette façon de penser implique une vision intégrale et unitaire de l'univers, qui est considéré comme une unité perpétuelle, où l'espace et le temps sont étroitement liés. En ce sens, les Wayuu considèrent que le passé a donné naissance au présent et qu'il est donc également présent, de même que le présent façonne le futur et constitue en fait également le futur. Le passé, le présent et le futur se confondent harmonieusement, ce qui s'applique également à leur vision de la mort. La forme en spirale des escargots de mer représente le temps mythique, l'existence est comme une grande trame circulaire de vie et de mort, qui est en mouvement perpétuel et où le moi n'est jamais le même. Il existe une idée d'espace sacré qui peut être exprimée de manière générique par le terme Püloui, qui, dans la religiosité Wayuu, est paradoxalement conçu dans l'ici et le maintenant terrestre comme l'au-delà ou **Jepira** (le paradis des Wayuu morts). Du fait de cette conception spiralée et intégrée de l'espace et du temps, les Wayuu se nourrissent d'une culture hautement symbolique et surréaliste, ce qui explique l'utilisation abondante du symbolisme sur les plans réel et onirique. Ils vivent de rêves et de rituels, ce qui nous permet d'exprimer des comportements et des attitudes qui nourrissent au quotidien le monde religieux magique des Wayuu. Les processus historiques qu'ils ont traversés ont été fondamentaux pour caractériser leur mode de vie d'une manière particulière, liée à la nature et au territoire, qui a une signification profonde pour leur existence et celle de leur grande nation indigène.

Le roman aborde différents aspects de la culture, de la vie et du quotidien des Wayuu, tels que la médecine wayuu, les rêves, leur importance vitale et leur interprétation,

la relation des Wayuu avec la nature et les constellations, et présente en général une histoire enveloppée dans la cosmogonie wayuu et les principales caractéristiques de leur culture.

Les rêves

Selon Alonso Morillo et Carmen Paz, tous les deux professeurs à l'université de Zulia au Venezuela, pour les Wayuu, les rêves et leur signification pour la vie des vivants sont un élément d'une importance transcendante dans la vie quotidienne des Wayuu, tant à La Guajira qu'en ville. Chez les Wayuu, la dialectique constante entre le monde physique, le monde visible, le monde humain (anasü) et le monde des morts ou yolujas (pülasü) explique que les messages que lapü communique aux vivants à travers ses prémonitions transcendent les différentes sphères de leur vie quotidienne et de leur intimité. L'apparition de parents décédés sous la forme de yoluja, l'association d'événements quotidiens liés à leur domaine sacré régi par le monde des morts, sont quelques-unes des croyances qui se maintiennent sans équivoque dans l'univers religieux Wayuu, désormais observable dans une conjugaison avec ces pratiques religieuses qui ont imprégné le système social et culturel Wayuu. Mais à quoi se réfère le terme "lapü" ? Appelé aussi rêve, il peut être considéré comme une divinité ; c'est lui qui indique le destin de telle sorte que même Ma'leiwa l'a consulté ; il met peu à peu l'âme dans le nouveau-né, comme il l'enlève à celui qui est en train de mourir. Il est en contact quotidien avec les Wayuu par l'activité du rêve au moment du sommeil, où chacun retrouve son double, et où chaque événement est anticipé sous forme de reflets ou d'ombres, hors de l'attente et des temps et conditions ordinaires ; les rêves sont les messages du lapü, ils sont prémonitoires et prescriptifs. Lapü ou rêve peut parfois être violent comme dans les cauchemars, ou dans la menace de mort

quand il n'y a pas de rêves, car ne pas rêver est un signe de maladie grave. Celui qui ne rêve pas est comme mort, car la preuve de l'existence de son âme a disparu avec le rêve.

Médecine Wayuu

Les Piache sont essentiellement des femmes, âgées ou jeunes, dotées d'un pouvoir surnaturel provenant d'esprits appelés Asheyyüüü ou "bons Wanülüü". Selon la tradition, on les évoque en buvant du jus de tabac mâché, en chantant et en agitant une maraca ; ce sont eux qui révèlent le nom de la maladie, identifient les "fauteurs de troubles" de l'âme du malade et suggèrent un traitement. Les Alijülii ou yerbateras sont des femmes qui ont reçu leur savoir oralement de génération en génération, sont dotées du pouvoir de connaître les plantes médicinales et jouissent d'un profond respect et d'un grand prestige au sein des communautés. Elles les collectent, les préparent et les utilisent pour prévenir et guérir les maladies. Parmi les Wayuu, il est également possible d'en trouver qui, comme dans la médecine occidentale, se spécialisent dans certains traitements, comme le Jiipüpala, "pour réparer les os", le Jupula tepiche, "spécialiste des enfants", l'O'uupala, "pour soigner les maladies des yeux", et l'Eemeijut, "spécialiste de la grossesse et de l'accouchement", entre autres (Restrepo, 2015).

La nature

Les Wayuu ont un profond respect pour l'eau, élément sacré qui soutient et relie toutes les formes de vie. Ils conservent et estiment l'eau comme le principal fondement de la survie et de la préservation de la vie, dans tous les domaines de la vie sociale. Le dieu Juya personnifie la bonté qui fait germer et reproduire les différentes formes d'existence, qui font partie de l'environnement naturel dans son ensemble. Sa présence sous forme de pluie

favorise l'abondance des diverses récoltes, avec lesquelles s'établissent les relations les plus étroites entre les Wayuu et leur propre environnement (Ekiitaya, 2021). Outre juya (la pluie), on note la présence de phénomènes naturels tels que kai (le soleil), kashi (la lune), joutai (le vin), jemiai (le froid), palaa (la mer) et mma (la terre). Tous les hommes et femmes Wayúu qui constituent la première génération d'êtres dont les caractéristiques et les actions restent weinshi (de tout temps), les tuuwunukalura (plantes), les uchii (animaux) et les Wayúu, sont les enfants de juya (la pluie) et de mma (la terre), ce qui prend tout son sens à travers les explications des mythes des origines racontés dans la littérature orale du peuple Wayúu. (Almanza & Pimienta, 2017)

Colombie : San Basilio de Palenque

Comme dans les sections précédentes, pour le cas de San Basilio de Palenque, nous avons consulté différentes sources qui nous ont donné un aperçu de sa culture et de son histoire. Ainsi, nous nous sommes principalement appuyés sur une publication réalisée en 2002 par le Ministère de la Culture et l'Instituto Colombiano de Antropología e Historia, intitulée *Palenque de San Basilio, Obra maestra del patrimonio intangible de la comunidad*. Nous commençons notre esquisse historique en parlant de l'origine même des palenques. Le processus individuel de l'acte de cimarronaje commence au moment où le sentiment de rébellion s'installe dans le cœur et la tête de tout Africain ou Créole asservi, avec suffisamment de force pour prendre la décision de fuir dans un premier temps, puis de se révolter avec d'autres en tant qu'acte collectif qui devient politique. Dans la documentation officielle, ils sont généralement appelés "cimarrones", et d'autres "huidos y alzados", notamment lorsqu'ils construisent des palenques, comme démonstration d'une réponse organisée au système esclavagiste. Les palenques sont nés comme des espaces de

regroupement et de défense, à l'instar des forts. Ils sont entourés de bâtons et de pièges pour protéger l'entrée, en d'autres termes, il s'agissait de forteresses construites avec ce que la nature fournissait. Au début du marronnage, ces palenques étaient déplacés pour des raisons tactiques, mais au fur et à mesure que les marrons délimitaient leurs propres espaces et que la guerre s'éternisait, ces établissements défensifs sont devenus des villes, et c'est ainsi que les territoires de l'établissement, de la liberté et de la paix ont été délimités. Du cimarrón naît le palenquero ; les palenqueros sont des gens de paix, créateurs d'un espace de défense et d'un territoire de liberté dans la paix. La présence de palenqueros nés et élevés dans chaque palenque était la base de la formation d'un village dont les habitants ne pouvaient pas être revendiqués par les droits de propriété des maîtres et, surtout, parce qu'ils étaient nés libres, ce qui leur conférait une solide base de permanence.

Le Palenque de San Basilio est une communauté fondée par les esclaves qui se sont échappés et ont trouvé un refuge dans les palenques de la côte nord de la Colombie depuis le XVe siècle. Le terme palenque se définit comme un lieu peuplé de marrons ou d'Africains asservis qui ont échappé du régime esclavagiste pendant la période coloniale. Il est donc devenu synonyme de liberté, puisque toute personne faisant partie d'un palenque était automatiquement libre. Le Palenque de San Basilio est le berceau et le témoignage de la richesse et de la transcendance de la culture africaine sur le territoire colombien. La communauté de Palenque de San Basilio conserve une conscience ethnique qui lui permet de se comprendre comme un peuple spécifique, avec la seule langue créole à base d'espagnol de la diaspora africaine sur le continent américain. Palenque de San Basilio exerce une forte influence dans toute la région des Caraïbes colombiennes et symbolise la lutte des communautés afro-colombiennes pour l'abolition de l'esclavage, la revendication ethnique, la coexistence et la reconnaissance de la diversité culturelle de la nation.

L'eau et la montagne ont toujours été associées à la condition cimarron. Au sud de Carthagène, de l'autre côté du Canal del Dique, s'élèvent les Montes de María qui, à l'époque coloniale, présentaient une végétation dense et une faune variée et abondante. Le Canal del Dique était rempli de marécages recouverts par les montagnes, avec des zones humides qui favorisent la présence de moustiques, d'insectes et d'animaux sauvages, ainsi qu'un climat chaud, une forte humidité et des pluies torrentielles. Benkos Bioho a organisé les palenques, façonné les formes de résistance militaire et jeté les bases et les mécanismes de négociation politique avec l'administration coloniale. Avec le règlement obtenu après la persécution sanglante déclenchée par la Couronne contre les rebelles des Montes de María, ils se rassemblent dans un endroit protégé et imprenable, près du Canal del Dique, pour rétablir un village sur le modèle laissé par Benkos et amélioré au cours des cent années de guerre cimarron. Par sa permanence écrasante sur le territoire, sa persistance et sa ténacité, le Palenque de San Basilio constitue une société qui acquiert le droit de montrer ce que sont les hommes libres. La conséquence de cette liberté est la reconnaissance de l'autonomie de gouvernement et donc d'une communauté avec ses propres critères et moyens politiques, religieux, pédagogiques et de communication.

L'histoire récente de ce territoire s'articule autour de trois grandes périodes : la première, de la fin du XIXe siècle aux années 1950, est caractérisée par l'essor des activités agro-industrielles dans les Caraïbes continentales. La deuxième, des années 1950 au milieu des années 1980, marque une migration continue des Palenquères vers les centres urbains de la côte atlantique, attirés par les possibilités d'emploi et d'éducation. La troisième, des années 1980 à nos jours, au cours de laquelle les Palenqueros renforcent leurs liens avec le quartier et protègent leurs traditions grâce à la mise en œuvre du projet ethno-éducatif de

Palenque et à la création du Festival de Tambores y Expresiones Culturales de Palenque (Fierra, 2010).

La trajectoire historique de ce peuple a montré que l'autonomie territoriale, l'organisation sociale basée sur la réciprocité, la mémoire culturelle exprimée dans les relations variées qui lient les identités et les appartenances, et le respect de la vie dans toutes ses expressions, renouvellent le modèle de peuplement qui a donné lieu à la prolifération des villages créés en marge de la guerre. Palenque a été la forme historique de l'introversion collective dans la défense de la sacralité de l'âme d'un peuple face à la fragmentation individualiste dévastatrice générée par le capitalisme, qui sépare l'être humain de ses racines. Palenque est inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'humanité pour sa tradition orale et ses manifestations culturelles.

Aspect linguistique.

La langue palenquera est un créole avec l'espagnol comme base lexicale qui présente des caractéristiques morphosyntaxiques des langues indigènes du continent africain, en particulier de la famille linguistique bantoue. À l'heure actuelle, la langue palenquera est le seul créole à base lexicale espagnole produit par la diaspora africaine dans le monde. Ce créole a reçu des contributions de différentes sources linguistiques. Il s'agit notamment d'éléments linguistiques provenant des langues romanes (espagnol et portugais) et des langues du groupe linguistique bantou. La langue palenquera appartenait à la famille linguistique des créoles, et n'était donc pas une variété géographique de l'espagnol, mais une langue indépendante de celui-ci. Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que le palenquero est une langue différente de l'espagnol, avec une structure phonologique, morphologique et syntaxique différente de celle de l'espagnol.

Ordre social.

La polygamie est présente à Palenque. La pratique de la polygamie et de la polygynie sérielle rend les réseaux familiaux étendus et complexes, comprenant souvent des demi-frères et des demi-sœurs (du côté du père ou de la mère uniquement). Cependant, tous les fils et filles sont considérés comme égaux en termes de devoirs et de droits vis-à-vis de leurs parents et des réseaux familiaux. Peu de situations sont aussi socialement sanctionnées qu'une femme ayant des relations affectives et sexuelles avec plus d'un homme. Par conséquent, contrairement à la manière relativement publique dont les hommes gèrent le fait qu'ils ont plusieurs femmes, les femmes ne se vanteraient jamais d'avoir plusieurs hommes, mais garderaient le secret le plus total à ce sujet.

La forme d'organisation la plus caractéristique et la plus pertinente de la structure sociale de Palenquera est le kuagro. Les kuagro sont des groupes d'âge qui se forment dès l'enfance et perdurent tout au long de la vie de l'individu. Les kuagro sont composés de membres de la même génération et, en général, sont liés à un secteur résidentiel spécifique. L'appartenance à un kuagro est associée à un ensemble de droits et de devoirs envers les autres membres du kuagro. L'appartenance à un kuagro signifie le droit de participer aux activités collectives organisées par le kuagro. Cette participation réactive en permanence l'appartenance au kuagro. La solidarité et la réciprocité envers les autres membres du kuagro font partie des devoirs de chaque membre du kuagro.

La mort

La mort ou la guérison d'une maladie est également liée à la présence des morts. Bien qu'ils fassent partie du "monde de l'au-delà", les morts sont souvent en contact avec le monde des

vivants par le biais de rêves ou d'apparitions. Le lumbalú est l'élément le plus caractéristique des rituels funéraires à Palenque de San Basilio. Liés au contexte de la veillée des morts, les lumbalú sont des chants de ritualisation de la mélancolie et du chagrin (leco) dans le processus d'accompagnement rituel. L'origine du lumbalu remonte au territoire bantou sur le continent africain. Ce rite a lieu lorsqu'une personne meurt à Palenque, et est célébré par des chants et des danses autour du cadavre, lorsqu'une voix principale est accompagnée par un chœur qui la suit spontanément pendant neuf jours et neuf nuits. Selon la vision du monde des Palenqueros, la mort sépare l'ombre (l'âme ou anima) du corps et chacun prend des chemins différents : l'ombre va dans l'au-delà et le corps au cimetière ou au casariambe (maison de la faim). Le défunt est enveloppé dans sa propre maison et y reste pendant un jour, où commence la veillée funèbre. Lorsque le corps est emmené pour être enterré, la maison est balayée à l'extérieur pour que le défunt puisse sortir. La veillée funèbre dure neuf jours à partir du jour de l'enterrement. La dernière nuit est beaucoup plus fréquentée que les autres nuits de la veillée et, à l'exception de la veillée et de l'enterrement du corps, c'est le moment où les chants et les danses lumbalú sont les plus fréquents et où les membres de la famille, les membres du kuagro, les voisins et les amis doivent être présents.

La musique à Palenque de San Basilio

La musique à Palenque de San Basilio est présente dans toutes les activités quotidiennes, depuis les rituels funéraires jusqu'aux différentes formes de divertissement et de loisir. Ainsi, la musique à Palenque définit et touche tous les espaces qui constituent aujourd'hui le contexte du Palenque, la ferme, les cultures, les repas, les jeux et les rondes, la vente de sucreries traditionnelles, les coiffures et les maisons, entre autres. La musique traditionnelle

du Palenque se compose de certains genres musicaux (comme le bullerengue sentado, le son palenquero et le lumbalú) dans lesquels certains instruments sont utilisés (notamment la marimbula et un ensemble de tambours). Palenque possède plusieurs instruments de musique. Parmi ceux-ci, on trouve les différents tambours, la marimbula, la clave, la guaracha et les maracas. Parmi les tambours, on trouve le pechiche, le bongo, la timba, la tambora (ou grosse caisse), le llamador et l'alegre. Le pechiche, appelé ainsi en raison de sa taille, puisqu'il mesure un mètre et demi et atteint la hauteur de la poitrine, est associé aux rituels funéraires. Le pechiche était utilisé pour annoncer la mort d'une personne, non seulement dans le village, mais aussi dans les villages voisins qui pouvaient entendre son son particulier.

Méthodologie d'intervention : Guide d'usage pour l'exploitation du roman

Nous proposons une sorte de curriculum-guide afin que le professeur puisse utiliser la nouvelle comme un outil dans ses séances. Il faut clarifier que c'est seulement une proposition, l'enseignant.e est libre d'utiliser la nouvelle de la manière la plus adaptée à ses classes et à son style d'enseignement. Nous avons planifié et élaboré la nouvelle d'une manière dans laquelle les élèves peuvent la lire tandis qu'ils apprennent la langue, c'est-à-dire que la lecture de l'histoire et l'apprentissage de la langue sont des processus parallèles. Le roman se divise en quatre arcs narratifs. Dans chaque arc le professeur peut enseigner différents contenus langagiers, voici notre proposition :

Introduction : L'Afrique

Les noyaux thématiques

- Histoire de l'Afrique avant le congrès de Berlin

- Dynamiques de commerce en Afrique dans les siècles XVII, XVIII et XIX.
- La traite
- L'esclavage et l'esclavage domestique
- Economie à l'intérieur de l'Afrique
- Le congrès de Berlin
- Dynamiques de colonisation de l'Afrique par France

Contenus langagiers

- L'alphabet, les sons de chaque consonnes et voyelles.
- Les sons de voyelles et leur combinaisons : ai, au, oi, eu, ou.
- La nasalisation
- Vocabulaire simple
- Les types d'accents
- Discrimination [u] [y]
- Discrimination [s] [z]
- Discrimination [e] [ɛ]
- Discrimination [b] [v]

Objectifs

- Reconnaître et comprendre quelles étaient les dynamiques socio-économiques de l'Afrique avant le congrès de Berlin.
- Connaître l'incidence violente de l'Europe sur l'Afrique à cause des intérêts capitalistes.
- Comprendre la nature de l'esclavage, l'esclavage domestique et la traite.
- Relier les événements de colonisation de l'Afrique avec la colonisation de l'Amérique.

Le roman

Dans la première partie de la nouvelle, nous avons donné toute l'importance aux images. Les images sont accompagnées seulement de mots, de vocabulaire très simple. Le but est que les élèves puissent apprendre la prononciation de tous les sons en français (c'est-à-dire tous les éléments suprasegmentaux) en lisant les premiers mots du roman. Cette première partie est de nature introductive, elle offre un contexte socio-historique qui place le lecteur à la fois dans un moment temporel, les trois cents ans qui ont précédé le Congrès de Berlin, et dans l'espace : le continent africain. Elle montre les différentes et cruelles dynamiques d'exploitation que les habitants de l'Afrique ont subies à partir de leurs propres dynamiques internes, ainsi que de l'influence extérieure des Européens.

Procédures : Comment exploiter le roman ?

Le but de cette nouvelle comme outil pour la classe de FLE est, comme nous le disons dans notre objectif général, d'éveiller l'esprit critique des élèves, surtout à propos du décolonial. Le roman et ses images offrent la chance d'aboutir à de nombreuses réflexions sur des dynamiques historiques complètement injustes. Nous proposons quelques questions pour stimuler et encourager la discussion, **mais c'est à l'enseignant de guider la discussion :**

Figure 4

Explorateur vs colonisateur



Questions directrices :

- Qu'est-ce qu'une exploration ?
- Coloniser veut dire quoi ?
- Est-ce que les européens sont arrivés pour explorer ?
- Quels étaient les buts de ces explorations ?
- Pourquoi ont-ils exploré l'Afrique ?
- Quels étaient les intérêts et leur nature ?

Figure 5

La traite



Questions directrices :

- Qu'est-ce que c'est la traite ?
- Est-ce que la traite et le commerce sont des synonymes ?
- Quel était la nature des dynamiques de la traite ?
- Quelles sont les conditions vécues par les personnes victimes de la traite ?

Figure 6

Rivalité entre les mêmes européens

**Questions directrices :**

- Pourquoi 'il y avait une rivalité entre les européens ? Pourquoi ?

Figure 7

Exploitation du travail

**Questions directrices :**

- Est-ce que nous pouvons parler de « travail » ?
- Que pensez-vous de ce type de travail ?
- Qu'est-ce que nous entendons par le concept de « travail » ?

Figure 8

Le congrès de Berlin



Questions directrices :

- Pourquoi on a décidé de faire le congrès ?
- Quelles étaient les dynamiques socio-économiques et politiques devant le congrès en Europe et Afrique ?
- Quels étaient les résultats ou conséquences de ce congrès ?

L'Afrique : La Guinée

Les noyaux thématiques

- La colonisation française sur quelques territoires de l'Afrique
- Le style de vie des africains sous le mandat français
- Economie de la Guinée
- Exploitation du travail
- Le contrôle colonial

Contenus langagiers

- Les verbes être, aller et avoir. -
- Conjugaison de verbes au présent de l'indicatif : les trois groupes.
- Les pronoms
- Les articles

- Les adjectifs
- Les noms de pays
- Les nombres
- Les couleurs
- La météo

Objectifs

- Reconnaître les dynamiques colonisatrices sur l'Afrique spécifiquement dans le cas de la France.
- Connaître la nature de la vie quotidienne des africains en Guinée au début de XX siècle.
- Connaître les caractéristiques de l'économie de Guinée.

Le roman

Amari et sa famille sont des victimes des processus de colonisation et de la domination du continent africain par la France. Le but de cet arc est de montrer les caractéristiques de la vie quotidienne d'un homme noir qui habite dans une colonie française au début de XIXème siècle. L'accent est encore mis sur les images, ce qui change est en relation au champ linguistique. Ici nous trouvons des phrases plus complexes et structurées : utilisation de pronoms, conjugaison de verbes et plus de nouveau vocabulaire.

Procédures : Comment exploiter le roman ?

Figure 9

Exploitation du travail



- Quel type de travail on voit dans l'illustration ?
- Quelles étaient les conditions de travail dans ce contexte ?
- Quel était le but de travailler dans ce contexte ?

Figure 10

Pratiques violentes d'oppression



- Qu'entend-on par oppression sociale ?
- Pourquoi l'oppression sociale existe-t-elle ?
- Juste ou injuste ? Nécessaire ou pas nécessaire ?

Figure 11*Oppression et contrôle des leaders sociaux*

- Qu'est- ce un leader social ?
- Quel est son rôle dans la société ?
- Que se passe-t-il avec les leaders sociaux en Colombie ?

La Colombie : La Guajira**Les noyaux thématiques**

- Histoire des Wayuus pendant la colonisation de l'Amérique.
- La culture et conception du monde des Wayuu.
- Condition de vie des personnes Wayuu.
- Langue Wayuu.
- Communication au-delà de la langue.

Contenus langagiers

- La conjugaison des verbes au passé : le passé composé.
- Types de phrases : positif, négatif et interrogatif.
- Types de questions.

Objectifs

- Éveiller l'intérêt pour les différentes cultures de la Colombie à travers le cas Wayuu.

- Connaître la culture, vision du monde et vie quotidienne des Wayuu.
- Connaître la richesse linguistique Wayuu.
- Donner de l'importance aux langues autochtones sur les langues étrangères.

Le roman

Amari et Tau arrivent à La Guajira, un territoire situé au nord de la Colombie. À leur arrivée, ils ont rencontré des tribus indigènes de la communauté Wayuu, qui a historiquement habité ce territoire. Cette communauté se caractérise par des artisans et des commerçants, qui pratiquent la chasse et la pêche. Pendant leur séjour dans cette partie du pays, Tau et Amari découvrent la cosmogonie Wayuu. Ils connaissent la cosmogonie Wayuu, l'origine de la vie se situe entre la terre et la mer. Ils ont également appris à reconnaître l'importance des rêves, qui constituent un aspect très important du travail quotidien du peuple, puisqu'ils expliquent la réalité de la collectivité et des individus, tout en étant dotés d'un pouvoir prophétique. Tout cela de la main de Jusepa et de sa famille indigène.

Procédures : Comment exploiter le roman ?

Figure 12

Processus de colonisation de l'Europe sur le territoire de l'Amérique



- Colonisation VS découverte, qu'en pensez-vous ?
- Qu'est-ce que les Espagnols ont trouvé quand ils sont arrivés ?

- Quels étaient les dynamiques sociales des personnes qui habitaient l'Amérique avant la colonisation ?

Figure 13

Localisation géographique des Wayuu



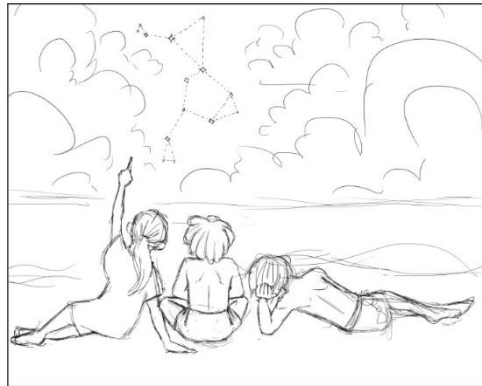
- Où habitent les Wayuu ?
- Pourquoi habitent-ils sur ce territoire spécifique ?

Figure 14

Économie des Wayuu



- Quelle est la base de l'économie des Wayuu ?

Figure 15*Écosystème de la Guajira*

- Quelles sont les caractéristiques de l'écosystème à la Guajira ?
- Qu'est-ce que ces caractéristiques impliquent dans leur vie quotidienne ?
- Quel est le problème avec l'eau ?

Figure 16*Culture Wayuu*

Figure 17*La mort selon les Wayuu*

- Quel est la langue des Wayuu ?
- Quels sont ces caractéristiques ?
- Comment est-ce que les Wayuu comprennent la mort ?
- Comment le Wayuu utilisent les constellations ?

La Colombie: San Basilio de Palenque**Les noyaux thématiques**

- Histoire de la colonisation de l'Amérique
- La traite des personnes
- Dynamiques d'esclavage des Espagnols sur les populations africaines
- Mécanismes de résistance
- Création de "palenques", Benkos Bioho
- Histoire de communautés afro-colombiennes
- Culture et coutumes de San Basilio de Palenque

Contenus langagiers

- Future proche
- Passé récent : venir de
- Présent progressif : être en train de

Objectifs

- Éveiller l'intérêt pour les différentes cultures de la Colombie à travers le cas de Palenque.
- Connaître la culture, vision du monde et vie quotidienne des palenques.
- Connaître les coutumes et rituels les plus importants.
- Connaître la richesse linguistique palenque.
- Donner de l'importance aux langues autochtones sur les langues étrangères.

Le roman

Après avoir vécu quelque temps à La Guajira, Amari et Tau entreprennent un voyage au long du pays, où ils ont l'occasion de rencontrer des communautés palenquères. Ils y rencontrent Sagrario, une femme aux courbes prononcées, extrêmement douce et gentille, dont le sourire est comme une perle et dont les mains guérissent tous les maux. En arrivant dans cette partie du pays, ils avaient l'impression d'être en Afrique, cet endroit était comme un petit morceau d'Afrique en Colombie. Mais pourquoi se sentaient-ils ainsi ? En entrant dans la communauté, ils ont découvert que la communauté Palenquera est composée des descendants des personnes réduites en esclavage qui, par des actes de résistance et de liberté, se sont réfugiées dans les territoires de la côte nord de la Colombie depuis le XVe siècle, connus sous le nom de Palenques. Pendant leur séjour, ils participent aux rituels mortuaires caractéristiques de la culture palenquera, à la tradition orale et à la congrégation communautaire.

Procédures : Comment exploiter le roman ?

Figure 18

Processus de colonisation de l'Europe sur le territoire de l'Amérique



Figure 19

L'esclavage, les palanques et la résistance



- Qu'est que-ce un Palenque ?
- Pourquoi et comment ont-ils créé des palanques ?
- Qui était Benkos Bioho ?

Figure 20*Localisation géographique de San Basilio de Palenque*

- Où se trouve San Basilio de Palenque ?
- Pourquoi se trouve-il dans cette partie du pays ?
- Quelles sont les conditions ou caractéristiques de la nature de ce territoire ?

Figure 21*Culture Palenquera*

- Quelle est l'organisation sociale des palenques ?
- Quel est le rôle de la femme dans cette société ?
- Quels sont les coutumes et rituels de cette communauté ?
- Quel type de musique on trouve à San Basilio ?
- Qu'est-ce que la musique signifie pour eux ?

CONCLUSION ET RÉFLEXION FINALES

Ce projet est né d'une idée qui a été construite à l'aide de différents espaces académiques que l'on retrouve dans la Licence de langues étrangères à l'UPN. Il s'agit d'un projet qui tente de rendre compte des espaces de français, d'analyse et de production de textes et de littérature, en plus de tous les contextes et réflexions sociaux qui sont nés à partir du fait d'étudier dans une université publique, et dans un pays assez fragmenté, blessé et violent comme la Colombie. L'idée principale était d'écrire un roman qui, à partir de faits historiques réels et en harmonie avec des faits fictifs, montrerait certaines caractéristiques des différentes cultures qui ont été affectées par des processus de colonisation. En tant que citoyens colombiens, nous ne pouvons pas oublier la nature et l'histoire de notre État et la manière dont elles ont imprégné toutes les sphères de notre société. Comme dans le cas de la colonisation espagnole du territoire américain, nous trouvons le cas de la colonisation française sur tous les continents.

Le problème que le produit de ce projet, le roman graphique et historique *Entrées de libération*, tente de résoudre est d'offrir au professeur de FLE un matériel pour ses cours (spécifiquement pour le niveau A1). Avec ce matériel, il pourra développer, ou au moins, éveiller le caractère critique de ses élèves ou bien de ses étudiants à travers des réflexions au sujet de la décolonisation problématisant en même temps les processus historiques qui affectent leur vie quotidienne, leur vie de tous les jours, tandis qu'ils apprennent la langue française. Nous constatons que normalement les livres d'apprentissage des langues ou les manuels standardisés ne problématisent pas l'histoire de manière efficace. Ainsi, la manière souvent superficielle de montrer les processus de colonisation et de violence est plutôt abordée depuis une perspective dite de "découverte" et "des intérêts civilisateurs", tout à fait contraire à ce que les faits historiques nous démontrent.

Nous considérons d'une importance vitale le développement d'un caractère critique chez les apprenants, quel que soit leur âge, non seulement pour étudier l'histoire d'un point de vue judicieux, mais aussi pour l'appliquer dans leurs actions quotidiennes, pour remettre en question toutes les informations qu'ils reçoivent, tous leurs actes et ceux de leurs pairs, toutes les impositions, toutes les libertés, tous les droits et tous les devoirs en tant que membres d'une société aussi fragmentée que la société colombienne. Ce roman a avant tout un objectif social, et c'est essentiellement de mettre en exergue le rôle d'un enseignant d'être d'abord conscient des problèmes et des besoins fondamentaux de sa communauté, puis d'essayer d'y apporter des solutions. *Entrées de libération* se veut un grain de sable pour le changement social. Il s'agit non seulement d'un roman facile à lire pour apprendre l'histoire tout en apprenant la langue française, mais aussi d'un outil qui encourage la discussion, la réflexion et la proposition chez ceux et celles qui le lisent. Il faut aussi réfléchir sur le fait d'apprendre une langue et tout ce que ça implique. Le processus d'apprentissage d'une langue est accompagné d'une incorporation de la culture et l'histoire de cette langue. Ce projet vise à susciter la motivation et l'intérêt du lecteur pour sa culture propre et autochtone colombienne, à partir d'une langue colonisatrice comme le français : Pourquoi à l'école les projets de bilinguisme sont toujours avec l'anglais, le français ou l'allemand et pas avec une des langues indigènes ou créole ? Pourquoi on décide toujours de choisir les options étrangères et pas ce que notre propre terre leur offre ? Nous ne pouvons pas oublier et laisser de côté notre propre contexte.

En ce qui concerne le choix d'un projet d'innovation, nous aimerions proposer une réflexion finale à l'enseignant. Une innovation naît d'une attitude critique à l'égard de la situation actuelle, de la situation que l'on veut non seulement changer, mais aussi et surtout améliorer. Cette innovation offre un moyen de résoudre les problèmes et les fractures qui

ont été identifiés dans le processus d'apprentissage du FLE. En tant qu'enseignant, innover, c'est réfléchir à ce qui se passe dans la classe, à ce qui se passe dans la société ; et amener l'apprenant à faire de même, dans ce cas, par rapport aux processus de colonisation.

L'idéal est de conduire l'apprenant à poser des questions qui l'amènent à réfléchir sur le comment et le pourquoi des choses, à poser des questions telles que : Pourquoi les atrocités de la colonisation ne sont-elles pas jugées aux yeux de la société de la même manière que les atrocités de l'Holocauste ? Les victimes sont-elles des victimes parce qu'elles sont des êtres humains ou à cause de leur couleur de peau ? Pour donner un exemple.

Nous avons réussi à atteindre l'objectif général, l'écriture d'une nouvelle graphique qui peut être éventuellement utilisée comme matériel didactique dans le cours de FLE, et qui puisse permettre aux apprenant.e.s éveiller la prise de conscience à propos de logiques coloniales tandis qu'ils acquièrent la langue. A cette fin, nous avons reconnu les composantes historiques nécessaires pour créer un récit qui complexifie les dynamiques sociales, économiques et politiques de l'Afrique et de la Colombie en lisant le livre *El león y el cazador Historia del África subsahariana*. Et pleine des articles et documents sur le peuple Wayuu et palenquero. Une série de caractéristiques principales de chaque culture ont été choisies pour illustrer le développement du roman, telles que la vision du monde, les conditions de travail, l'histoire de chacune liée à la conquête de l'Amérique et sa situation géographique dans notre pays, la médecine, la nourriture, la musique et les coutumes et rituels les plus importants. Dans le cas de l'Afrique, des recherches ont été menées depuis environ 300 ans avant le Congrès de Berlin, soulignant la relation d'assujettissement de l'Afrique à l'Europe. La recherche s'est concentrée sur la Guinée, un pays de la côte

africaine qui était sous domination française après le congrès. Elle vise à montrer certaines des réalités d'un Africain vivant sous la domination française au début du 20e siècle.

Pour l'écriture de cet outil didactique, nous n'avons pas seulement filtré le contenu historique pour créer les scénarios fictifs fidèles à l'histoire, mais aussi nous avons choisi comme manière de montrer la narration, la nouvelle graphique. Ce type de narration graphique, en raison de la relation image-mot, elle est parfaite pour l'enseignement de FLE dans le niveau A1.

Bien que les objectifs aient été atteints à ce stade, le roman n'a pas pu être mis en pratique dans la salle de classe en raison de contraintes de temps. C'est pourquoi nous proposons une série de recommandations pour l'enseignant qui décide d'utiliser la nouvelle dans leurs séances.

Recommandations

Pour les enseignants qui souhaitent utiliser le roman dans leurs classes, nous les invitons à approfondir et à aller au-delà de la bibliographie proposée dans ce document pour une plus grande maîtrise du sujet, et par la même occasion une plus grande exploitation critique des thèmes du roman. Une deuxième invitation à laquelle nous voudrions faire référence est de remettre en question tout ce qui est présenté ici, car ce n'est que par la critique et l'acte de remise en question qu'il est possible de construire. Ce roman peut être utilisé avec tout type de public, c'est-à-dire tout âge, toute couche sociale ou toute condition sociale. Bien qu'il ait été conçu à l'origine pour être utilisé avec des élèves, en particulier des enfants, cet outil peut en fin de compte être utilisé avec tout type de public.

Comme mentionné ci-dessus, le manuel de l'enseignant est conçu comme un guide, il doit être compris comme une proposition et non comme une camisole de force.

L'enseignant qui décide d'utiliser le roman est totalement libre de l'utiliser et de l'adapter en fonction de ses besoins en tant qu'enseignant, de son style d'enseignement et des besoins de ses élèves. Il fait aussi tenir en compte que la nouvelle permet d'approfondir sur des situations sociales problématiques actuelles de la Colombie : la condition des travailleurs en Colombie, l'agriculture par rapport à la situation des paysans, le panorama politique, la dépendance à l'égard d'autres pays, les dettes nationales, les accords de libre-échange et, en général, la discrimination née de l'intolérance qui caractérise les habitants de ce pays.

Seulement pour donner un exemple avec le type de discrimination le plus commun, le racisme. Le racisme en Colombie se manifeste principalement à l'encontre des populations indigènes et afro-colombiennes, qui sont confrontées à la marginalisation, à la pauvreté, au manque d'opportunités d'emploi et d'éducation formelle ; nous sommes arrivés à un point où il est nécessaire (et étonnamment récent) d'établir une loi contre les pratiques racistes et discriminatoires, la loi 1482 du 20 novembre 2011. Le colonialisme entraîne un manque de défense et de reconnaissance de sa propre culture, les cultures indigènes sont sous-évaluées, tout comme les cultures noires, et nous en sommes arrivés au point où il est malheureusement nécessaire de créer des espaces inclusifs pour ces minorités. Un bon exemple est celui des admissions inclusives, dans notre université, pour les populations des groupes ethniques. Cet espace est créé étant donné que la Constitution établit dans son article 13 que "les conditions doivent être promues pour que l'égalité soit réelle et effective et des mesures doivent être adoptées en faveur des groupes discriminés ou marginalisés" ; ces espaces sont clairement positifs pour les minorités mais cette discrimination positive ne devrait pas être nécessaire (encore moins pour les cultures ancestrales qui sont les

propriétaires originaux de ce territoire) si les idéaux d'égalité entre les individus que la Constitution établit étaient respectés.

Limitations

La plus grande contrainte à laquelle ce projet a été confronté était le temps. Malheureusement, il n'a pas été possible d'introduire la nouvelle dans la salle de classe. Tout d'abord, parce qu'il s'agit d'un projet ambitieux qui a nécessité beaucoup de temps pour être structuré, écrit et illustré. Deuxièmement, nous avons également été confrontés à des contraintes de temps liées au calendrier académique de l'université et de l'école.

En ce qui concerne les processus d'évaluation, ils dépendront de chaque enseignant et de son style d'enseignement, mais nous cherchons à souligner l'importance de l'évaluation qualitative par rapport à l'évaluation quantitative. La nouvelle cherche à développer l'esprit critique de l'apprenant. Ce processus est difficile à quantifier, il doit plutôt être guidé et évalué comme un processus en soi.

Finalement, étant donné les capacités d'un apprenant de niveau A1, l'utilisation de la langue maternelle n'est pas exclue, bien que les apprenants puissent utiliser la langue maternelle pour s'exprimer, cela n'implique pas que l'enseignant fasse de même, en prétendant toujours utiliser le français pendant le cours.

RÉFÉRENCES

Ahadi, F. (2021) Kabul University, Afghanistan. International Journal of Creative Research Thoughts. *Utilisation des textes littéraires en classe de Langue Étrangère*. Pris de: <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2101200.pdf>

Aiala, R. 2015. Revista Letras Raras. *Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE)*.

Almanza, K et al. (2017) *Reflexiones sobre la cosmovisión y cosmogonía de la etnia Wayúu: relevancia para la práctica educativa*. Universidad privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela.

Allam-Iddou, S. 2015. Université de Mostaganem, Algérie. *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère*.

Pris de: <https://gerflint.fr/Base/Chili11/allam-iddou.pdf>

Arias, W. (s.f) *LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Un instrumento de desarrollo*

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. Pris de: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Chacín, H. (2016) *Asombros del Pueblo Wayuu*. Fondo Editorial UNERMB

Editorial/Editor. Consejo latino americano de ciencias sociales. Pris de:

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshcunermb/20160906072400/APW.pdf>

Estermann, J., (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. Apuntes desde la

Filosofía Intercultural. POLIS, Revista Latinoamericana, 13(38), 347-368. Pris de:

<https://www.redalyc.org/pdf/305/30531773016.pdf>

Gentili, A. (2012) *El león y el cazador Historia del África subsahariana* Pris

de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20120425121712/ElLeonyElCazador.pdf>

Holstein, N. (2010). *El pueblo wayuu de la Guajira colombo-venezolana: un panorama de su cultura*. Cuadernos de Antropología.

Ministerio de Cultura & Instituto Colombiano de Antropología e historia. (2002) *Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Tangible de la Humanidad*. Pris de :
<http://hispaniclinguistics.com/wp-content/uploads/2017/02/03-Presentacion-Dossier-Unesco-Palenque-de-San-Basilio.pdf>

Moreno, T. *La narrativa gráfica como estrategia para la lectura inferencial*, (3) 2018. Pris de :
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6441/3/T.HUM_MorenoAngelTatianAlejandra_2018.pdf

Morillo, A. & Paz, C. (2008) *Los sueños y su importancia en el pronóstico y tratamiento de la vivienda de los wayuu en Venezuela*. *Gazeta de Antropologia*. Pris de:
<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2302>

Muñoz, F. (2011). “*La descolonización de Asia y África. El movimiento de los países no alineados*” (Sección Temario de oposiciones de Geografía e Historia). Pris de :
<http://clio.rediris.es/n37/oposiciones2/tema68.pdf>

Navarro, D. 2016. *La Narración Gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la Escuela Secundaria*. Universidad de Granada. Tesis Doctorales.

Lawrence, S. (2011) *Mujer afrocolombiana esperanza de un pueblo*. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Pris de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8108/tesis139.pdf?sequence=1>

Lopez, G. (2012) *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Pavio, A. (1991) *Dual Coding Theory and Education*. Educational Psychology Review.

Pris de: <https://nschwartz.yourweb.csuchico.edu/Clark%20&%20Paivio.pdf>

Restrepo, J. (2015) *La medicina ancestral de los wayuu*. El tiempo. Bogotá. Pris de:

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16405104>

Salge, M. (2010) *El patrimonio cultural inmaterial en San Basilio de Palenque, en busca de las representaciones de lo palenquero a través de la prensa nacional*. Memorias:

Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. Barranquilla. Pris de :

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862010000200009#:~:text=Siguiendo%20el%20expediente%20de%20Candidatura,agroindustriales%20en%20el%20Caribe%20continental.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2011). *Enfoque diferencial para afros, negros, raizales y palenqueros*. Colombia. Pris de:

<https://repository.iom.int/bitstream/handle/20.500.11788/975/Capitulo%2011.pdf?sequence=14&isAllowed=y>

Wabgou, M. (2015). PERSISTENCIA DE LOS GOLPES DE ESTADO EN ÁFRICA: EL CASO DE GUINEA CONAKRY. Pris de :

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-001/index/assoc/D4178.dir/05-Wabgou.pdf>

Anonimo. (2021) Ekiitaya. Pris de: <https://ekiitaya.com/blogs/articulos/significado-de-los-colores-para-los-indigenas-wayuu>

ANNEXES

Lien pour la recherche documentaire :

<https://drive.google.com/drive/folders/1GBJknGnvRimvnUphiMtZ2ZPQkSU8HNoK?usp=sharing>

Lien pour lire la nouvelle graphique :

https://www.canva.com/design/DAFxcD22Vo/ouCw20JGEclca3Gw9_89MA/edit?utm_content=DAFxcD22Vo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Lien pour lire la nouvelle en prose :

<https://docs.google.com/document/d/1tLuSuXYpGZBUkEBCawGXIVjQ-ZN91VKQFPtlfU7hWZY/edit?usp=sharing>