



Penser la Terre : littérature et écopédagogie en contexte universitaire

Irène Silveira Almeida

Université de Goa, Inde

irene@unigoa.ac.in

<https://orcid.org/0000-0002-0725-3188>

Natasha Maria Gomes

Université de Goa, Inde

natasha@unigoa.ac.in

<https://orcid.org/0000-0003-0374-821X>

Reçu le 04-07-2025 / Évalué le 10-08-2025 / Accepté le 15-10-2025

Résumé

Cet article examine des approches pédagogiques innovantes visant à développer les compétences d'analyse littéraire critique chez les étudiants de littérature française et francophone, dans le cadre d'une expérimentation menée à l'université de Goa (Inde) entre 2023 et 2025. S'inscrivant dans une perspective écocritique, cette initiative pédagogique associe ateliers expérientiels, lectures guidées, activités ludiques et projets de recherche encadrés. Elle interpelle les étudiants à travers une variété de dispositifs pédagogiques : images du vivant, gestes verts, objets symboliques, ressources éducatives libres (REL), jeux d'évasion et une sélection de textes allant des œuvres canoniques de la littérature française aux textes francophones moins connus ou ancrés localement, favorisant ainsi une lecture critique et écologiquement engagée. Par cette expérimentation, l'article propose un modèle d'écopédagogie structuré en sept cercles d'apprentissage, visant à intégrer la conscience écologique dans la formation littéraire universitaire.

Mots-clés : écocritique, littérature francophone, écopédagogie, conscience écologique, sagesse autochtone

Dünyayı düşünmek: üniversite bağlamında edebiyat ve ekopedagoji

Özet

Bu makale, 2023-2025 yılları arasında Goa Üniversitesi'nde (Hindistan) yürütülen bir eğitim deneyine dayanarak, Fransız ve Frankofon edebiyatı öğrencileri arasında eleştirel edebi analiz becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi pedagojik yaklaşımları araştırmaktadır. Ekokritik bir bakış açısına dayanan bu pedagojik girişim, deneyimsel atölyeler, rehberli okumalar, etkileşimli aktiviteler ve denetlenen araştırma projelerini bir araya getiriyor. Öğrencileri çeşitli öğretim araçlarıyla meşgul ediyor : bitki ve yaban hayatı görüntüleri, yeşil jestler, sembolik nesneler, açık eğitim kaynakları (OER'ler), kaçış

oyunları ve Fransız edebiyatının kanonik eserlerinden daha az bilinen veya yerel olarak köklü Frankofon metinlerine kadar uzanan bir dizi metin. Bu, eleştirel ve ekolojik olarak meşgul bir okuma pratiğini teşvik eder. Makale bu deney aracılığıyla, ekolojik farkındalığı üniversite edebiyat eğitimine entegre etmeyi amaçlayan, yedi öğrenme çemberi üzerine yapılandırılmış bir eko-pedagoji modeli önermektedir.

Anahtar sözcükler: ekoeleştiri, Frankofon edebiyatı, ekopedagoji, ekolojik farkındalık, yerli bilgelik

Contemplating the earth: literature and ecopedagogy in the university context

Abstract

This article explores innovative pedagogical approaches aimed at developing critical literary analysis skills among students of French and Francophone literature, based on an educational experiment conducted at Goa University (India) between 2023 and 2025. Anchored in an ecocritical perspective, this pedagogical initiative combines experiential workshops, guided readings, interactive activities, and supervised research projects. It engages students through a variety of instructional tools : plant and wildlife images, green gestures, symbolic objects, open educational resources (OERs), escape games and a selection of texts ranging from canonical works of French literature to lesser-known or locally rooted Francophone texts. This fosters a critical and ecologically engaged reading practice. Through this experiment, the article proposes a model of ecopedagogy structured in seven learning circles, aiming to integrate ecological awareness into university literary studies.

Keywords: ecocriticism, Francophone literature, ecopedagogy, ecological awareness, indigenous wisdom

Introduction¹

La crise écologique actuelle interpelle profondément l'ensemble des disciplines du savoir, y compris les humanités, la littérature et l'éducation (Hossain, 2024 : 1057 ; Kahn, 2010 : x-xi). Face aux bouleversements climatiques, à l'érosion accélérée de la biodiversité, à la dégradation des écosystèmes, il devient impératif de repenser les objectifs et les contenus de l'enseignement supérieur. La transition écologique appelle une

¹ Cet article a été développé dans le cadre de l'Institut de Littérature Comparée, Unité R&D financée par des fonds nationaux de la FCT – Fondation pour la Science et la Technologie. Irène Silveira Almeida a assuré la rédaction principale de l'article, notamment l'introduction, l'orientation écocritique, la présentation, l'analyse des résultats et la conclusion. Natasha Maria Gomes a rédigé la section sur l'écopédagogie en tant que cadre théorique, en se concentrant sur des approches éducatives transformatrices et créé le Figure 1.

refondation pédagogique favorisant l'émergence d'un sens de la citoyenneté planétaire. Si les dimensions écologiques sont progressivement intégrées dans les cursus scolaires et dans les filières scientifiques, elles demeurent largement sous-exploitées dans les parcours universitaires en lettres et sciences humaines, souvent axés sur les apports esthétiques, historiques ou culturels. Or, former les étudiants à devenir des citoyens conscients de leur interdépendance avec le vivant, ce qui est prioritaire dans cette période de transition écologique, requiert un élargissement des approches éducatives. Cela implique notamment d'inclure des pédagogies sensibles, critiques et transformatrices, capables de nourrir une conscience écologique, afin de former des individus sensibles à la planète et capables de contribuer à un avenir plus juste et équitable.

Les pratiques pédagogiques à visée transformatrice deviennent importantes dans ce scénario. Certaines études ont mis en évidence l'utilisation des textes littéraires pour développer la conscience écologique (Muhsyanur *et al.*, 2024 : 62). Pourtant, l'intégration de cette approche dans les pratiques pédagogiques surtout dans les programmes d'études littéraires dans les langues étrangères, demeure marginale. Dans ce contexte, la question suivante se pose : comment concevoir une pédagogie de la littérature qui rende l'analyse écocritique à la fois structurée, interactive et engageante pour les apprenants ? Cet article se propose de répondre à cette interrogation en présentant un modèle pédagogique structuré en sept cercles concentriques intégrant des dispositifs pour enseigner la littérature dans une perspective écologique. À travers cet article, nous exposons comment des dispositifs pédagogiques concrets : ateliers expérientiels, lectures guidées, contes, poèmes, jeux pédagogiques et projets de recherche, peuvent être déployés pour développer les compétences critiques des étudiants tout en les sensibilisant aux urgences écologiques. La littérature devient ici un levier éducatif, non seulement pour comprendre, mais aussi pour ressentir, analyser et s'interroger. Cet article avance des activités pédagogiques destinées aux étudiants en littérature française et francophone, visant à éveiller une conscience écologique par le biais d'un engagement avec des textes variés.

L'article présente, d'abord, un cadre théorique articulé autour de l'écopédagogie et de l'écopoétique, avant de démontrer comment les textes

littéraires peuvent devenir des vecteurs puissants de conscientisation écologique en contexte universitaire. Dans une démarche qui se veut non-anthropocentriste, l'engagement direct avec les textes se fait souvent en cercle de discussion, et laisse la parole aux étudiants. Enfin, l'article esquisse les contours d'un futur cours de littérature francophone à forte tonalité écologique, visant le développement d'une pensée critique chez les étudiants, ainsi qu'un rapprochement envers la planète et le vivant. Privilégiant des textes dits non-classiques, il s'appuiera sur une approche contextualisée, proche des expériences autochtones et mémorielles de la terre, issues fréquemment des traditions postcoloniales.

1. Éduquer à la Terre

L'écopédagogie est une approche éducative intégrant l'écologie et la pédagogie, visant à cultiver la conscience écologique (Hung, 2021 ; 2014 : 387-1401). Comme indiqué par Hossain (2024 : 3), l'écopédagogie s'appuie sur la pédagogie critique, notamment sur les travaux de Paulo Freire (2014). Cette pédagogie de Freire vise à inclure les problèmes environnementaux dans le cursus et à promouvoir la justice socio-environnementale (Korsant, 2022 : 370-387 ; Misiaszek, 2022 : 1253-1267). Elle tente également de remettre en question la domination anthropocentrique et l'activité humaine afin de déconstruire de manière critique la relation de l'humanité à la nature (Misiaszek, 2022 : 1259-1265). Elle ne se limite pas à l'apprentissage de l'environnement. Elle vise plutôt à transformer la façon dont les élèves pensent, ressentent et se comportent envers la Terre. Moacir Gadotti (2001 cité dans 2008 : 25) prône une pédagogie planétaire. Pour lui, l'écopédagogie doit être transdisciplinaire, critique et orientée vers l'action. Nous devons avoir une écologie du savoir, liée aux savoirs scientifiques, éthiques et émotionnels. L'écopédagogie ouvre la voie à une éducation plurielle, conciliant préoccupations écologiques mondiales et intérêts locaux (Korsant, 2022 : 383-384).

En pratique, l'écopédagogie est associée à des approches expérientielles et participatives (Korsant, 2022 : 384). Parmi celles-ci figurent la narration, le jeu structuré, les jeux de rôle, et l'observation de la nature (Korsant, 2022 : 370-387 ; Lucksinger, 2014 : 355-369). Dans les cours de langue,

l'écopédagogie offre de nouvelles perspectives (Verma, Ara, 2025 : 30-36). Elle invite les apprenants à lire des textes non seulement pour leur forme et leur thème, mais aussi comme des écologies de l'imagination. Dans ces écologies de l'imagination, les relations humaines et naturelles sont examinées, questionnées ou réimaginées (Glottfelty, Fromm, 1996 : xxvii-xxxii ; Iovino, Oppermann, 2014 : 1-18). Les enseignants peuvent élaborer des pratiques de lecture et d'écriture qui donnent vie à ces dimensions et les relient aux problèmes du monde.

2. Lire à la Terre

L'écocritique est une tendance relativement récente dans le champ des études littéraires, et s'inscrit dans un contexte de prise de conscience mondiale face à la crise environnementale. Ses bases se posent dans les années 1990 avec l'ouvrage collectif dirigé par Cheryll Glottfelty et Harold Fromm, *The Ecocriticism Reader : Landmarks in Literary Ecology* (1996 : xviii-xix) où l'écocritique est défini comme l'étude de la relation entre la littérature et l'environnement physique. Ainsi, cette perspective critique s'intéresse à la représentation de la nature, au cadre physique, aux métaphores de la terre, et à la sagesse écologique. Du coup, cette approche met l'accent sur la terre comme objet d'analyse littéraire, en contraste avec les paradigmes dominants centrés sur les questions de race, de genre ou de classe. En traçant l'évolution du domaine, Buell *et al.* (2011 : 433-435) expliquent que l'écocritique, s'est développée comme un courant théorique à l'échelle mondiale, structuré en deux grandes vagues. La première, marquée par une éthique écocentrée, accorde une place centrale à la relation entre le soi et la nature, à l'attachement aux lieux locaux ou biogéographiques, et à une imagination littéraire enracinée dans la préservation des milieux naturels. La seconde vague s'oriente davantage vers une éthique environnementale sociocentrée, attentive aux questions de justice environnementale, aux expériences collectives de l'aliénation écologique, ainsi qu'à l'appartenance planétaire. Parallèlement, l'écocritique a élargi ses objets d'étude pour intégrer les voix autochtones, les littératures minoritaires, et les productions littéraires issues de contextes postcoloniaux. Cette ouverture s'accompagne d'une attention croissante

aux variations d'expérience écologique selon le genre, et à la représentation de l'animal.

L'écocritique est alimentée par les courants philosophiques de « *Deep Ecology* » ou l'écologie profonde, notamment celui d'Arne Naess (1973 : 95-100). Ce dernier propose une rupture avec l'écologie dite superficielle ou « *Shallow ecology* », qui se contente de lutter contre la pollution dans une optique anthropocentrique et de préserver la nature en fonction des besoins humains. Ainsi, Naess rejette l'image de l'homme dans l'environnement au profit d'une vision relationnelle du vivant ou « *total field image* » et met en avant le principe de l'égalitarisme biosphérique, qui reconnaît à toute forme de vie, humaine, animale, végétale une valeur intrinsèque. L'écologie profonde promeut également les principes de diversité biologique et de symbiose, milite contre la pollution, l'épuisement des ressources naturelles et valorise la décentralisation, ainsi que l'autonomie locale, vues comme nécessaires à un rapport plus respectueux et responsable envers les écosystèmes. Dans son œuvre *The Closing Circle*, Barry Commoner formule quatre lois de l'écologie dont les principes insistent sur l'interdépendance des systèmes, la persistance des déchets, la sagesse supérieure de la nature, et les conséquences imprévisibles des actions humaines (Egan, 2002 : 447-448).

Ainsi, l'écocritique se positionne aujourd'hui comme un champ théorique à visée transformatrice et en constante évolution, qui s'élargit désormais à des corpus non occidentaux, postcoloniaux, autochtones, et féministes. Si l'écocritique analyse la représentation de la nature dans les textes et interroge les relations culturelles entre l'homme et son environnement, l'écopoétique quant à elle, met l'accent sur les formes poétiques, stylistiques et sensorielles qui traduisent une expérience sensible du vivant. De cette façon, elle accorde une place centrale à l'imaginaire esthétique (Schoentjes, 2016 : 86-87). L'écopoétique invite à une lecture non anthropocentrique, ouverte à la diversité et à la pluralité, attentive aux silences, à la variété des résistances du vivant.

3. Présentation du modèle pédagogique : approcher la Terre en sept cercles d'apprentissage

Les activités s'organisent selon sept phases parallèles, non successives, mais interreliées et picturalement représentables sous la forme de cercles concentriques.

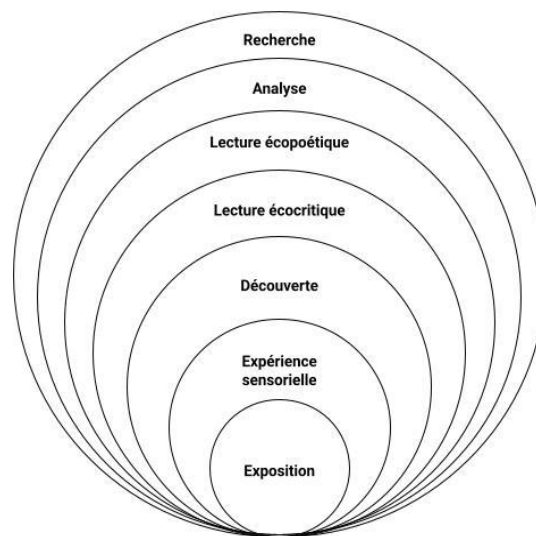


Figure 1. Un modèle d'écopédagogie en sept cercles d'apprentissage

Cette structuration circulaire fait écho à notre planète. Elle reflète le lien non-anthropocène, valorisant chaque étudiant-participant comme agent potentiel pour la Terre, et lui permettant la liberté d'insérer et sortir de notre cercle d'apprentissage écologique. Ce mouvement s'effectue de manière fluide, dans un va-et-vient constant. En plus, elle permet de refléter la diversité des modalités d'engagement, tout en incarnant le principe d'approfondissement progressif de la conscience écologique. Chaque cercle correspond à une forme d'immersion dans les thématiques éco-culturelles, sans qu'aucune hiérarchie rigide ne soit imposée. Ces phases ne sont ni linéaires ni obligatoires : différents groupes d'apprenants intègrent différents cercles, en fonction de leurs intérêts, de leur disponibilité et de leur progression personnelle.

- Cercle de l'exposition

La première phase, celle de l'exposition, consiste à sensibiliser les étudiants aux symboles floraux et animaux présents dans leur

environnement immédiat, en tant que signifiants culturels riches de sens. Des présentations et publications sur les réseaux sociaux sont conçues pour attirer leur attention sur les motifs naturels visibles dans les paysages locaux.

- Cercle de l'expérience sensorielle

Les étudiants sont conviés à participer à des ateliers pratiques centrés sur l'expérience sensible de la nature. Ils interagissent physiquement avec des plantes, découvrent leur usage symbolique et rituel dans différentes cultures francophones et locales. Des actions concrètes comme la plantation de jeunes pousses d'arbres permettent d'établir un rapport charnel à la terre, valorisée aussi comme métaphore de la patrie.

- Cercle de la découverte

Dans cette phase, les étudiants sont amenés à explorer le monde animal et naturel à travers une ressource éducative libre (REL) thématique autour du Safari africain². Un jeu d'évasion sur le thème du safari prolonge l'expérience de manière ludique. Par ailleurs, cette phase inclut des modules de présentation des régions francophones par le prisme de la nature : géographie, climat, flore et faune, ressources naturelles, menaces environnementales, impact écologique de la colonisation, etc.

- Cercle de la lecture écocritique

Les étudiants lisent des textes narratifs francophones à la lumière de l'écocritique, qui permet d'interroger la représentation de la nature, la peur de l'inconnu naturel, ou encore la résistance de la terre face à l'homme. Les œuvres sont analysées comme discours sur les tensions entre l'humanité et le monde naturel.

- Cercle de la lecture écopoétique

Cette phase approfondit la sensibilité esthétique à la nature à travers la lecture de poésie francophone surréaliste, où les images naturelles sont

² *Safari: Animal Encounters* REL développée par Irène Silveira Almeida (2024), dans le cadre du programme international de mentorat *Open Education for a Better World*, <https://oe4bw.miteam.si/asset/tG9igtqA92QB9ASBH>

riches et polysémiques. Les étudiants explorent les rythmes, métaphores et structures formelles par lesquels la nature devient langage. Il s'agit d'accéder à la musicalité du vivant et l'émotion écologique à travers la forme poétique.

- Cercle de l'analyse

Dans cette phase, les étudiants travaillent de manière semi-autonome sur une sélection de contes autochtones à forte composante naturelle, issus des traditions québécoises. Ils y apprécient les motifs d'interdépendance entre humains et animaux, les représentations du sacré dans la nature, et les leçons écologiques véhiculées par la narration.

- Cercle de la recherche

Enfin, les étudiants les plus investis sont conviés à participer à une phase de recherche encadrée sur des corpus francophones à forte dimension écologique. Ils mobilisent leurs compétences analytiques pour produire des travaux originaux croisant approches littéraires, écologiques et culturelles. Ce cercle, central, mobilise une implication plus intense.

Les cercles d'exploration (exposition, expérience, découverte) sont conçus pour un accès large et immédiat, tandis que les cercles de réflexion (lecture spécialisée, analyse, recherche) nécessitent un engagement plus soutenu. L'ensemble de ces cercles forme un écosystème pédagogique centré sur un objectif commun : nourrir une conscience écologique à travers l'interdisciplinarité culturelle et littéraire.

4. Analyse détaillée du modèle

L'ensemble des activités proposées dans ce dispositif pédagogique est mis en place à l'université de Goa entre 2023 et 2025. Ces activités sont conceptualisées et lancées sur une période de deux ans, permettant une flexibilité dans la participation et dans l'aménagement pédagogique.

4.1. S'ouvrir à la Terre

Les cercles d'exploration sont conçus pour créer des conditions pédagogiques propices à l'ancrage expérientiel. Elles consistent en des

activités destinées à établir une connexion sensible avec la nature et à éveiller une conscience écologique, préalable nécessaire à une lecture plus fine des textes littéraires. Le recours à des objets culturels (symboles végétaux et animaux), à des démarches collaboratives (jeux et ateliers) prépare les étudiants à interroger les représentations littéraires de la nature dans une perspective écocritique. Des présentations et publications sur les œillets d'Inde, la fleur-de-lys, le coq portugais à Goa, et le lion indien, amorcent ce cheminement intellectuel et sensoriel. Ces éléments sont abordés non comme de simples objets biologiques, mais comme symboles culturels, dans des perspectives interculturelles ou comparatistes, avec un focus sur le paysage goanais en relation avec l'Occident. En cela, ils agissent comme représentants de l'interconnexion entre règnes naturel et humain, et entre patrimoines local et global.

L'exploration culturelle et écologique du baobab, à travers des images, jeux et contes, amène les étudiants à reconnaître le baobab comme symbole de résilience, de mémoire collective, et de lien avec la terre, surtout en contexte d'Afrique francophone. Ils collaborent à la mise en place des activités, qui incorporent l'apport d'un fruit du baobab, l'examen et la dégustation, suivi d'une petite enquête sur l'historique de la présence de l'arbre d'origine africaine à Goa. La suite de l'exploration donne lieu à des lectures des extraits du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry où figure le baobab. Une activité de plantation d'arbres dans le campus dans des zones fréquentées par les étudiants ajoute à l'éveil écologique. Accompagnée d'un serment de garantir un pays développé, et de séances collaboratives où les étudiants racontent des récits brefs de héros anonymes impliqués dans la lutte d'indépendance, l'activité permet de faire le lien entre sol, nationalisme, racines culturelles et responsabilité écologique. Ce lien entre acte écologique et sentiment d'appartenance à la terre, apporte une nouvelle dimension à l'éducation écologique.

À travers une REL (Ressource Éducative Libre) « *Animal Encounters* » conçue dans un format évoquant un Safari, dans le cadre d'un programme de mentorat soutenu par l'*Open Education for a Better World*, et aligné à l'Objectif de développement durable n°15 des Nations Unies sur la Vie Terrestre, les étudiants participent à un atelier linguistique et culturel en français intitulé *Safari Francophone*. Ils découvrent la valeur culturelle,

économique et symbolique des animaux dans les sociétés traditionnelles, et sont invités à produire des artefacts multimédias en faveur de la conservation animale. L'atelier inclut, entre autres, diverses activités ludiques avec thématique de vie sauvage, une lecture de contes africains animaliers, la musique d'ambiance et objets de décor rappelant la faune, et un jeu d'évasion d'inspiration Safari africain.

Un module avec l'objectif de faire découvrir le monde francophone par le prisme écologique est proposé aux étudiants. Il présente une cartographie du monde francophone sous une perspective écologique, en intégrant la géographie physique (localisation des territoires francophones, diversité des écosystèmes, flore, faune, ressources naturelles), les enjeux environnementaux (exploitation des mines, forêts, eau, questions liées au développement durable, conséquences du colonialisme sur l'environnement), et les défis écologiques actuels (déforestation, montée des eaux, pollution, perte de biodiversité dans les espaces francophones).

4.2. Cultiver la Terre intérieure

L'étude de *La Vénus d'Ille* (1837) de Prosper Mérimée se fait non seulement comme illustration de littérature romantique du 19^e siècle, mais comme une réflexion sur la nature et la culture humaine en tension, ainsi que sur les violences symboliques infligées à l'environnement. Le récit permet d'interroger les rapports entre, d'une part, la croyance populaire, la superstition, les mythes de retour, et d'autre part, l'ordre social et la rationalité. À travers les questions reproduites ci-dessous, la lecture est guidée sous l'optique de la suprématie de la nature. Les discussions qui en découlent élèvent la figure de Vénus comme artefact culturel, mais aussi puissante force naturelle, et soulignent les ruptures et la revanche du vivant sur la culture humaine. À la fin, dans la veine de l'écopédagogie, les étudiants sont invités à tirer des leçons écologiques, et trouver des parallèles avec les transitions contemporaines.

1. Comment l'espace géographique de la nouvelle (le village d'Ille, les ruines, les montagnes, le jardin) est-il décrit ? Quels éléments relèvent de la nature sauvage, et lesquels relèvent de l'ordre humain et culturel ? Quelle est la symbolique du jardin dans lequel la statue

- est trouvée ? Représente-t-il un lieu de transition entre nature et culture ?
2. Le narrateur est un homme de culture (archéologue). Quelle est sa perception du lieu et de ses habitants ? En quoi sa posture face au monde naturel traduit-elle une certaine forme de domination ou de distance ?
 3. La statue de la Vénus est-elle un simple objet d'art ou incarne-t-elle une force vitale et naturelle ? Comment cette ambiguïté est-elle mise en scène ?
 4. En quoi *la Vénus d'Ille* peut-elle être lue comme une intrusion de la nature dans un monde régulé par la culture, la religion, le mariage ?
 5. La statue provoque une série de désordres : chute de la balle, gêne physique, mort du marié. Peut-on interpréter ces événements comme une *revanche* de la nature sur la culture humaine ?
 6. Le mariage, institution sociale et culturelle, est perturbé par une force extérieure. Que nous dit cela sur la fragilité des constructions humaines face à des puissances naturelles ?
 7. Comment la fin de la nouvelle (la disparition de la statue, la mise au jour de son étrangeté persistante) suggère-t-elle que la nature ne peut être ni contenue, ni domestiquée ?
 8. En quoi *La Vénus d'Ille* peut-elle servir de point de départ pour réfléchir à la manière dont la littérature romantique questionne déjà les excès de la rationalité et du contrôle humain sur la nature ?
 9. Quelles valeurs ou leçons écologiques peut-on tirer du texte ? Humilité face aux forces naturelles, prise de conscience des limites de la raison ?
 10. Comment cette lecture vous amène-t-elle à reconsidérer votre propre rapport à la nature, à l'art, au passé ? Pouvez-vous identifier des situations contemporaines où la nature semble revenir perturber l'ordre humain (catastrophes, dérèglement climatique) ?

La Grande Peur dans la montagne (1926) de Charles Ferdinand Ramuz est lu sous un prisme écocritique, afin d'identifier les rapports de pouvoir entre humain et environnement. Le roman est analysé comme une mise en scène du conflit entre l'activité humaine et les forces de la nature. Il est

attendu que les étudiants développent une pensée critique sur les ambitions humaines et leurs conséquences écologiques, et renouent avec une posture d'humilité face aux écosystèmes. Les lectures permettent également de situer la montagne dans son contexte suisse et de discuter des formes de vie traditionnelles associées à l'alpage, et des formes d'écospiritualité implicites (la peur comme respect, la montagne comme entité supérieure). Par des discussions animées à la lumière des questions suivantes, les étudiants analysent les descriptions du paysage comme personnage agissant et les péripéties du récit comme métaphore de l'hubris humain. Les étudiants parviennent finalement à la reconnaissance d'une nature qui se venge, et ouvrent la discussion sur l'écologie contemporaine.

1. Comment est décrite la montagne dans le roman ? Quelles sont les émotions qu'elle suscite (respect, peur, hostilité, fascination) ? En quoi ces descriptions s'éloignent-elles d'une vision romantique ou pittoresque de la nature ?
2. La montagne est-elle présentée comme un simple décor ou comme un personnage à part entière, doté d'une volonté, d'une puissance ? Justifiez par des exemples précis.
3. Comment le roman met-il en scène la tension entre les anciens savoirs (intuitifs, communautaires) liés à la montagne et les logiques modernes (rentabilité, exploitation) ?
4. Quelles sont les motivations économiques qui sous-tendent la tentative de réappropriation de la montagne, par le biais du projet humain autour du pâturage d'altitude ? Comment la communauté se divise-t-elle entre prudence ancestrale et volonté de progrès ?
5. Peut-on dire que la posture de l'homme est ici celle du défi, où il cherche à s'imposer face à une nature réputée imprévisible ? Quels en sont les signes annonciateurs ?
6. Comment les événements tragiques (la peste bovine, la mort des hommes, l'abandon) peuvent-ils être interprétés dans une perspective écocritique comme des signes de déséquilibre ou de représailles du vivant ?

7. Quelle est la part du surnaturel, du sacré dans ces phénomènes ? En quoi cela amplifie-t-il la perception de la nature comme force morale ou vitale ?
8. Peut-on considérer le roman comme un récit d'alerte ou une mise en garde écologique avant l'heure ? Pourquoi ?
9. Quels parallèles peut-on établir entre la tentative d'exploitation de la montagne dans le roman et les politiques extractivistes contemporaines (mines, forêts, océans) ?
10. Que vous apprend ce texte sur les limites de la modernité, du progrès et du productivisme ? En quoi peut-il nourrir une réflexion actuelle sur la sobriété ou la justice environnementale ?

4.3. Imaginer avec la Terre

Des poèmes surréalistes de Paul Éluard comme *La courbe de tes yeux* (Éluard, 1926 : 180-181), *La terre est bleue comme une orange* (1929 : 13), et *Liberté* (1942 : 5-8) sont abordés sous l'angle de l'écopoétique. On met en avant la Terre comme être vivant, et divinité féminine. Ces textes permettent d'apprécier le lien émotionnel et esthétique à la nature, tout en développant une sensibilité ancrée dans le vivant. Les images éluardiennes qui en ressortent facilitent une compréhension de la nature poétique de la planète. Même si ce module est traité en classe de littérature, il s'agit de dépasser la lecture symboliste ou amoureuse et de saisir des représentations organiques du monde naturel, afin d'éveiller une sensibilité poétique à la terre et au corps. Selon nous, ceci est important pour révéler aux étudiants une vision du monde fondée sur l'harmonie entre éléments et espèces, et le respect du vivant. Les étudiants sont donc amenés à lire les trois poèmes surréalistes à travers une grille écopoétique comportant des questions conçues pour renforcer une vision organique de la Terre, comprendre la liberté comme force vitale et sacrée issue du vivant, et susciter l'émerveillement face à la Terre-mère. Dans l'entièreté, la grille a pour objectif l'engagement sensoriel avec la planète par le biais du langage poétique, et laisse place à la fin au geste écologique par la co-crédation libre d'un poème surréaliste de célébration ou l'appel à l'action.

1. Quels éléments naturels reviennent dans les trois poèmes ? Comment sont-ils associés à des émotions et idées profondément humaines, telles que la liberté, la beauté ou l'amour ? Comment le langage poétique d'Éluard transforme-t-il les éléments naturels en matière sensorielle (couleur, courbe, fruit, souffle, lumière) ?
2. En quoi le style surréaliste (images inattendues, associations libres, absence de hiérarchie entre l'humain et le non-humain) peut-il être considéré comme un moyen de reconnecter les lecteurs au monde vivant de manière intuitive ?
3. Dans *La terre est bleue comme une orange*, quels éléments contribuent à créer une image harmonieuse de la planète ? Que signifie cette image poétique dans une perspective écologique ?
4. En quoi la vision de la terre comme une entité belle et vivante, construite par ce poème, diffère-t-elle d'une vision instrumentale ou utilitaire de la nature ? Comment peut-on relier cette vision à l'idée de respect sacré envers la planète ?
5. Dans *Liberté*, comment le poète inscrit-il le mot « liberté » sur tous les matériaux possibles, y compris les éléments naturels ? Que révèle ce geste sur la relation entre liberté et nature ?
6. En quoi l'approche du poète de faire de la liberté une valeur universelle, enracinée dans le quotidien et dans le vivant, pourrait être rapprochée d'une éthique écologique ? Peut-on lire *Liberté* comme un acte de résistance à la destruction, et une tentative de sacraliser le monde ?
7. Dans *La courbe de tes yeux*, quel est le lien entre le corps aimé et la nature ? Que dit cela de la manière dont l'humain fait partie d'un grand tout organique ? En quoi cette approche poétique qui rassemble des images évocatrices de la Terre et de la vie, par la forme du rond, peut-elle nourrir une sensibilité écologique ?
8. Peut-on dire que la nature dans ce poème est une métaphore du vivant en général, de la Terre-mère comme divinité ? Quels sentiments naissent de la lecture de ce poème : révérence, reconnaissance ou émerveillement ?
9. En quoi la lecture de ces trois poèmes nourrit une ouverture au sensible, à la beauté du monde ? Comment ces poèmes peuvent-ils

contribuer à une éducation écologique qui ne passe pas par des données scientifiques, mais au contraire par l'imaginaire et les sensations ? Quels liens avec l'actualité environnementale feriez-vous à partir de ces textes ?

10. Collaborez avec vos camarades, et écrivez un poème surréaliste célébrant un élément de la nature (fleuve, plante, vent, feu, animal) en utilisant des images libres, sensorielles et inattendues.

4.4. Écouter la voix de la Terre dans les contes

La sagesse des peuples autochtones est mise en avant par l'invitation à entrer plus vif dans le sujet écologique via un engagement analytique avec des contes traditionnels. Les étudiants participants procèdent à la lecture critique de six contes autochtones du Québec (Gagnon, 2001), issues des traditions innues, algonquines, crie ou huronnes : *Un loup au grand cœur* ; *La légende du rocher noir* ; *Sedna, déesse de la mer* ; *Tshakapesh* ; *Le saule trompeur* ; *Gluskabi et le vent*. La Terre y apparaît comme entité vivante et nourricière, mais aussi sacrée. Ces contes attirent l'attention au rôle de l'oralité dans la transmission des valeurs écologiques, et mettent en scène l'interdépendance entre les humains et les non-humains et le respect des cycles naturels. Un exercice d'annotation collaborative, suivi d'une synthèse critique permet d'affiner la compréhension des représentations du vivant dans ces narratifs autochtones. Une liste de thématiques est fournie pour guider les discussions et la rédaction des commentaires collaboratifs :

1. Illustration de l'interdépendance entre l'homme, l'animal et la nature ;
2. Influence de la rigueur du climat canadien sur les actions et le rapport des personnages à l'environnement naturel ;
3. Transmission de la sagesse par les anciens : vivre en harmonie avec l'environnement ;
4. Mise en scène de l'orgueil et de l'ambition démesurée des humains ;
5. Lutte entre l'homme et la nature ;
6. Croyances mystiques des autochtones ;
7. Symbolismes derrière les péripéties ;
8. Équilibre entre la force de la nature et l'intelligence humaine ;

9. Fragilité et résilience de la nature ;
10. Rupture et rétablissement de l'équilibre naturel.

En réponse à un appel à aborder la thématique de la nature par une lecture profonde des contes moins connus, sous l'optique écocritique, une étudiante choisit de mener une recherche sur les contes traditionnels du Burkina Faso, construisant un corpus soigné composant des narratifs mettant en scène animaux et éléments naturels, tiré de *Petits contes des savanes du Burkina Faso* (2003) de Bernard Germain Lacombe et *Contes du Burkina (anciennement Haute-Volta)* (1985) de Louis Tauxier, ainsi que du site ABC Burkina. Elle étudie les thèmes qui apparaissent fréquemment dans les contes comme la transmission des morales, la figure féminine, les croyances animistes, les rôles des animaux comme médiateurs culturels, et l'étiologie. De surcroît, en mobilisant les apports de l'écocritique, notamment ceux de l'écologie profonde de d'Arne Naess (1973 : 95-100) et les lois de Barry Commoner (cité dans Egan, 2002 : 447-448), elle recherche les valeurs écologiques cachées dans les récits oraux. Ce projet de recherche encadré s'inspire donc d'une lecture écocritique et démontre la nature comme source de fertilité, l'interdépendance entre l'homme et la nature, l'importance de l'équité dans la distribution des ressources, et les répercussions en cascade dans l'écosystème. Il s'agit d'un travail de recherche original, et fait une contribution importante aux études littéraires francophones en explorant des contes traditionnels burkinabés, qui jusqu'alors ne figuraient pas dans des travaux de recherche académique.

4.5. S'enraciner dans la Terre

Au fil des cercles concentriques qui structurent notre expérience pédagogique, une trajectoire d'apprentissage s'esquisse : celle d'un rapport renouvelé à la Terre, exécuté à travers la littérature — romans, nouvelles, contes, poèmes. L'expérience directe du vivant et la lecture critique façonnent cet itinéraire écopédagogique. Toutes les activités ne sont pas parcourues par tous les étudiants, mais chaque séance sème, peu à peu, des graines précieuses de conscience écologique. Ce parcours, non linéaire, reflète la circularité de la terre et respecte la pluralité des profils, des rythmes, des compétences, des sensibilités et des contraintes. Il valorise

autant l'ouverture du regard par l'exposition sensible et ludique qui entame la trajectoire, que l'acquisition sérieuse d'outils analytiques conduisant à la recherche encadrée. En cela, il fait place, d'une part, à l'émotion esthétique et d'autre part à la rigueur intellectuelle. Les cercles d'exposition, plus accessibles, permettent un premier contact avec le monde naturel à travers les images, les gestes, les jeux, et les symboles, tandis que les cercles de réflexion nécessitent une démarche plus interne et réflexive. On lit pour ensuite interpréter, interroger et même s'engager et créer. C'est là que nous espérons voir s'opérer, progressivement, un enracinement, dans le sens où la Terre ne restera plus simple décor ou objet d'étude, mais incarnera une présence, en tant que matière vivante. Par les dialogues qui s'ensuivent, non seulement avec les camarades et l'enseignant en démarche collaborative, mais aussi à l'intérieur avec soi-même, le sujet accepte la Terre comme interlocutrice. Dès lors, l'université, perçue en grande partie comme lieu d'abstraction, prend chair et acquiert une vitalité. Elle aura le potentiel de se transformer dans ce contexte en espace de réconciliation entre savoir et sensibilité, et de tisser des liens entre culture et nature.

5. Nos observations

Les premières observations ont révélé une réception globalement positive du dispositif pédagogique proposé. Les étudiants se sont montrés actifs et impliqués dans les différentes activités, qu'il s'agisse d'ateliers, de jeux ou de séances de lecture critique. Cette forme d'engagement concret a favorisé une appropriation plus personnelle des notions écocritiques. Par ailleurs, plusieurs participants ont manifesté un intérêt spontané pour approfondir certaines thématiques abordées en séance, notamment à travers des recherches personnelles ou des projets d'écriture critique. Ces retours témoignent du potentiel mobilisateur de cette approche pédagogique, capable de susciter la curiosité, la réflexion autonome et le désir d'exploration au-delà du cadre du cours.

Conclusion

En présentant en détail ce modèle pédagogique, illustré par des exemples concrets, nous soutenons que les textes littéraires fournissent un excellent moyen pour une conscientisation écologique. Ces textes remettent en question le curriculum anthropocentrique et décontextualisé, qui malheureusement fait habituellement la norme des programmes d'études littéraires. Dans cette perspective, nous défendons l'idée que la littérature française et francophone constitue un outil puissant pour développer une telle conscientisation. Porteuse de récits multiples du rapport à la terre, au vivant, à la mémoire territoriale ou à la perte écologique, elle permet de remettre en question les narratifs dominants du progrès et de l'exploitation, et de réinscrire l'humain dans une communauté biotique élargie. Alliés à l'écocritique, les textes, en prose ou en poésie, peuvent se transformer en instruments de sensibilisation écologique. Ce modèle écopédagogique invite à interroger les représentations de la nature, les régimes anthropocentriques de domination, et à explorer les récits de réciprocité et de cohabitation. Elle appelle à la pratique de la lecture mêlée à une réflexivité critique sur les enjeux contemporains.

Ce programme expérimental, mené à l'université de Goa sur une période de deux ans, pose les premiers jalons d'une éducation littéraire écologiquement ancrée, qui assume la responsabilité de former des individus attentifs aux interactions entre humains et non-humains. Cette approche s'éloigne délibérément d'un discours moralisateur ou militant, préférant aborder les textes comme des écosystèmes porteurs de significations, de tensions, mais aussi d'espérance. En cela, elle rejoint la vocation d'une écopédagogie transformatrice : former des citoyens pensants enracinés dans leur planète. Tout comme réalisée à Goa, l'expérience des sept cercles concentriques peut se répéter dans d'autres contextes, et être prolongée par la création d'un cours entièrement consacré à l'écopédagogie littéraire, réunissant textes francophones, approches critiques et expériences sensibles du vivant. En parallèle, des ateliers thématiques pourraient être envisagés autour de la poésie locale, des récits autochtones et des liens entre décolonisation et écologie, suscitant un dialogue entre littératures du monde et contextes culturels proches des étudiants.

Ainsi, l'université de Goa, riche de ces expériences, va concevoir un nouveau cours axé sur la francophonie et l'écologie. Il proposera une cartographie écologique du monde francophone, suivi d'un engagement littéraire sous l'optique de l'écocritique : études de contes autochtones québécois comme vecteurs de sagesse écologique, et des textes comme *La Grande Peur dans la montagne* (Ramuz, 1926) illustrant les conflits nature-humain. Il fera place à l'écopoétique par des lectures critiques des poètes locaux pertinents pour l'histoire de l'université (Manoharrai Sardessai³, Silvia Bragança⁴ entre autres), lus en traduction française, mais occasionnellement aussi en original dans les langues de la terre — dans un effort de s'étendre à des corpus non occidentaux et postcoloniaux. À part ce cours annuel destiné aux étudiants de master français, l'idée serait d'élargir l'offre d'expériences écopédagogiques à un public plus large par des projets numériques comme des podcasts, des réels, des chansons, des vidéo-capsules, et des ateliers de type *Safari Francophone* s'appuyant sur l'ambiance faune, des activités ludiques et des jeux d'évasion. Dans l'avenir, les étudiants pourraient également profiter de l'offre des ateliers thématiques et s'engager avec des textes locaux dans une démarche comparatiste : contes et légendes goanais, nouvelles mettant en scène la terre de Goa, les conséquences du déséquilibre naturel et les défis environnementaux. Des ateliers d'écriture créative inspirés de la poésie surréaliste, de l'écriture verte et des récits d'utopie écologique permettraient un travail de perfectionnement linguistique allié à l'éducation écologique. Ces initiatives contribueront à renforcer l'éducation écologique et consolider une communauté écoconsciente sur le campus. De cette manière, en approfondissant l'enracinement dans la Terre à travers la littérature, l'université peut devenir un espace de germination écologique.

L'intégration de l'écocritique dans l'enseignement de la littérature francophone à l'université entraîne une reconfiguration pédagogique, bâtie sur engagement intellectuel, sensibilité esthétique, conscience éthique et ancrage territorial. Le modèle pédagogique partagé dans cet article montre

³ Furtado, E. 2014. *Les œuvres de Manohar Rai Sardesai : Point de rencontre entre l'Inde et la France*. Goyal Publishers and Distributors Pvt. Ltd., India.

⁴ Silveira Almeida, I. 2024. (Ed.) *Sonhos ao Sol, Songs in the Sun, Songes au Soleil, Swapna Surya*. Goa University, India.

comment une approche écocritique peut conduire à une lecture sensible et analytique des textes, tout en développant des compétences transversales chez les étudiants. Par la mise en place d'ateliers expérientiels, l'analyse de récits issus de diverses cultures, des opportunités de recherche verte, et finalement la création d'un cours structuré, il devient possible de faire de la littérature un vecteur de conscientisation écologique et de compréhension interculturelle. Les étudiants développent non seulement leur pensée critique, mais aussi une conscience du rôle que la culture peut jouer dans la transformation écologique. L'université se transforme alors en un champ fécond de transition, où chaque lecture prend la forme d'une graine plantée.

Bibliographie

Buell, L., *et al.* 2011. « Literature and environment ». *Annual review of environment and resources*, n° 36, p. 433-435. [En ligne] : <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-111109-144855> [consulté le 01 avril 2025].

Egan, M. 2002. « The social significance of the environmental crisis : Barry Commoner's the closing circle ». *Organization & Environment*, n° 15 (4), p. 447-448. [En ligne] : <https://doi.org/10.1177/1086026602238171> [consulté le 29 mai 2025].

Éluard, P. 1926. *Capitale de la douleur*. Paris : Gallimard.

Éluard, P. 1929. *L'amour la poésie*. Paris : Gallimard.

Éluard, P. 1942. *Poésie et vérité*. Paris : Les Éditions de la Main à plume.

Freire, P. 2014. *Pedagogy of the oppressed* : 30th Anniversary Edition. USA : Bloomsbury Publishing.

Gadotti, M. 2008. « What we need to learn to save the planet ». *Journal of education for sustainable development*, n° 8 (1), p. 25. [En ligne] : <https://doi.org/10.1177/097340820800200108> [consulté le 29 mai 2025].

Gagnon, C. 2001. *Mille ans de contes – Québec (tome 2)*. Milan. [En ligne] : <https://www.daliaf.com/oeuvres/mille-ans-de-contes-quebec-tome-2-2001> [consulté le 29 mai 2025].

Glotfelty, C., Fromm, H. 1996. *The ecocriticism reader : Landmarks in literary ecology*. University of Georgia Press.

Hung, R. 2014. « In: search of Ecopedagogy : Emplacing nature in the light of Proust and Thoreau ». *Educational Philosophy and Theory*, n° 46(13), p.1387-1401. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914874> [consulté le 29 mai 2025].

Hung, R. 2021. *Ecopedagogy and Education*. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. [En ligne]: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1502> [consulté le 29 mai 2025].

Hossain, I. 2024. «An overview of the existing scholarship on the critical aspects of ecopedagogy». *International Journal of Educational Reform*. SAGE Publications. p. 1057. [En ligne] : <https://doi.org/10.1177/10567879241228251> [consulté le 30 mai 2025].

Iovino, S., Oppermann, S. 2014. *Material ecocriticism*. Indiana University Press. [En ligne]: <https://doi.org/10.2307/j.ctt16gzq85> [consulté le 29 mai 2025].

Kahn, R.V. 2010. *Critical pedagogy, ecoliteracy & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.

Korsant, C. 2022. «A freirean ecopedagogy or an imposition of values ? The pluriverse and the politics of environmental education». *Globalizations*, n° 21(2), p. 370-387.

Lacombe, B. G. 2003. *Petits contes des savanes du Burkina Faso*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Lucksinger, A. 2014. «Ecopedagogy : Cultivating environmental consciousness through sense of place in literature». *Pedagogy*, n°14(2), p. 355-369. [En ligne] : <https://doi.org/10.1215/15314200-2400539> [consulté le 29 mai 2025].

Mérimée, P. 1837. *La Vénus d'Ille*. [En ligne] : <https://www.gutenberg.org/ebooks/16240> [consulté le 29 mai 2025].

Misiaszek, G. W. 2022. «Ecopedagogy : Freirean teaching to disrupt socio-environmental injustices, anthropocentric dominance, and unsustainability of the Anthropocene». *Educational Philosophy and Theory*, n° 55(11), p. 1253-1267. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2130044> [consulté le 30 mai 2025].

Muhsyanur, M. *et al.* 2024. « Eco-Pedagogical literature : Exploring literature-based learning to improve environmental literacy ». *Humanist : As'adiyah International Journal of Humanities and Education*, n° 1(1), p. 54-64.

Naess, A. 1973. «The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary». *Inquiry*, n°16 (1-4), p. 95-100. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/00201747308601682> [consulté le 30 mai 2025].

Ramuz, C. F. 1926. *La Grande Peur dans la Montagne*. Paris : Bernard Grasset.

Schoentjes, P. 2016. «L'écopoétique : Quand 'Terre'résonne dans 'littérature'». *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, n° 24(2), p. 86-87.

Tauxier, L. 1985. *Contes du Burkina (anciennement Haute Volta)*. Paris : CILF. [En ligne] : <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010045014> [consulté le 29 mai 2025].

Verma, A., Ara, A. 2025. «Greening pedagogy : Ecopedagogical approaches to English language teaching». *Journal of Applied Learning and Teaching*, n° 8(1), p. 30-36. [En ligne] : <https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.S1.4> [consulté le 29 mai 2025].



© *Synergies Turquie*, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025 -

<https://gerflint.com>

<https://gerflint.com/synergies-turquie>

